

Noûs

REVUE SCIENTIFIQUE DU CERPHIS

(Centre d'Etudes et de Recherches en Philosophie et Société)



Ouvrage publié avec le concours de l'UNESCO



Publication du CERPHIS
N° 005 - 2007



REVUE SCIENTIFIQUE DU CERPHIS

(Centre d'Études et de Recherches en Philosophie et Société)

COMITÉ SCIENTIFIQUE ET DE LECTURE

Tanella BONI (*Université de Cocody-Abidjan Côte d'Ivoire*), Augustin Kouadio DIBI (*Université de Cocody-Abidjan Côte d'Ivoire*), Dominique Aka Bwassi ASSALE (*Université de Cocody-Abidjan Côte d'Ivoire*), Souleymane Bachir DIAGNE (*Northwestern University USA*), Mahamadé SAVADOGO (*Université de Ouagadougou Burkina Faso*), Pierre N'ZINZI (*Université de Libreville Gabon*), Paulin HOUNTONDJI (*Université de Cotonou Bénin*)

COMITÉ DE RÉDACTION

Directeur de Publication : Tanella BONI

Rédacteur en chef : Thierry Armand EZOUA

Rédacteur en chef adjoint : Raoul Yao Kpa KOUASSI

P. A. O. : Raoul Yao Kpa KOUASSI

Noûs, CERPHIS, N°005, Abidjan, Mars 2007

Dépôt Légal en Côte d'Ivoire

Éditeur n°7721 du 10 mai 2005

1^{er} Trimestre 2007

Adresse postale : 25 B. P. 719 Abidjan 25

Noûs

REVUE SCIENTIFIQUE DU CERPHIS

(Centre d'Etudes et de Recherches en Philosophie et Société)



SOMMAIRE

De l'idée de catastrophe chez Marcuse

Ludovic Doh FIÉ P. 5-22

Le procès de la démocratie chez Platon

Jean Koblan Foly KOSSI P. 23-37

Horaires d'évaluations et expression écrite chez des élèves du CM1 et CM2 d'Abidjan

Hassan Guy Roger TIEFFI P. 38-53

La praxis de l'africanité : lecture comparative de la vie de Nkrumah et de Diop

Assouman BAMBA P. 54-71

Platon et le féminisme

Donisongui SORO P. 72-97

Penser la philosophie pour panser la crise de l'école ivoirienne

Élise YAPO Epse ANVILÉ..... P. 98-113

Publication du CERPHIS

N° 005 - 2007

DE L'IDÉE DE CATASTROPHE CHEZ MARCUSE

Ludovic Doh FIÉ

Maître-Assistant (Département de Philosophie)

Université de Bouaké (Côte d'Ivoire)

RESUME

La notion de catastrophe, sans être théorisée, est traduite à l'École de Francfort par la dialectique du progrès, précisément le progrès techno-scientifique. La mutation du progrès en son contraire conduit à une catastrophe sociale rendue manifeste par la mystification des masses et la perte de l'individu. Mais à cette catastrophe sociale s'oppose chez Marcuse, une catastrophe de la libération conduisant à une existence libre et pacifiée.

Mots-clés

Art, catastrophe, esthétique, existence pacifiée, grand refus, Imagination, libération, progrès, rationalité technologique, société établie.

ABSTRACT

The notion of catastrophe, without being theorized, is translated in the School of Frankfurt by the dialectic of progress, precisely the technical and scientific progress. The reversal of the mutation of progress in its contrary has led to social catastrophe made visible by the mystification of the masses and the loss of the individual. But, to this social catastrophe is opposed with Marcuse, a catastrophe of liberation leading to a free and pacified existence.

Key Words

Art, catastrophe, aesthetic, pacific existence, grand refusal, imagination, liberation, progress, technological rationality, established society.

INTRODUCTION

Le concept de catastrophe, s'il ne fait l'objet d'une dissertation, ne manque pas d'être présent dans les écrits des *Francfortois*¹. Il est traduit par la dialectique de la domination (Horkheimer et Adorno) et par l'homme unidimensionnel (Marcuse). La catastrophe, entre nature et politique, à l'École de Francfort, contient une charge négative. Mais, la catastrophe revêt-elle toujours, dans cette Institution, une connotation péjorative ? Précisément, l'usage différencié du concept chez Marcuse ne fait-il pas de la catastrophe un facteur d'émancipation ? Telle est l'interrogation qui sous-tend cette réflexion. L'intention est de montrer qu'au-delà des interprétations négatives du concept, la catastrophe signifie aussi, chez Marcuse, le renversement ou la rupture d'avec la société établie en vue d'une existence qualitativement différente, c'est-à-dire, une existence pacifiée. Ainsi, avec Marcuse, à la catastrophe de l'histoire, précisément sociale s'oppose une « *catastrophe de la libération* »². Il s'agira d'abord de montrer que, comme chez les philosophes de l'École de Francfort, la catastrophe désigne chez Marcuse une catastrophe sociale ensuite, il conviendra d'indiquer comment, par la catastrophe de la libération, il est possible d'aboutir à l'émergence d'une société libérée et pacifiée.

I.- L'IDÉE DE CATASTROPHE OU LE PESSIMISME FRANCFORTOIS

La catastrophe renvoie généralement à un événement subit qui cause un bouleversement, pouvant entraîner des destructions, des désastres, *des morts*³. Dans ce cas, on peut affirmer que « *le XX^e siècle a été riche en catastrophes historiques : les deux guerres mondiales, Auschwitz, Nagasaki, puis Harisburg et Bhopôl, et aujourd'hui Tchernobyl* »⁴. Face à la catastrophe, « *on diagnostique le danger au moment même où on établit un constat d'impuissance, où on comprend qu'on n'y peut échapper* »⁵. L'idée de catastrophe induit un pessimisme. C'est dans ce sens que l'on peut comprendre l'attitude des penseurs de l'École de Francfort face aux dérives de

l'histoire et au processus de destruction de l'humanité. Ainsi, si le concept de catastrophe n'apparaît pas de façon foisonnante dans les écrits des Francfortois ou s'il ne fait pas l'objet spécifique d'une spéculation, l'idée de catastrophe, elle, ne manque pas d'être présente. Elle est traduite par la dialectique du progrès et le caractère unidimensionnel de la société et de l'homme induit par la rationalité technologique.

Adorno et Horkheimer affirment que, « *de tout temps, l'Aufklärung, au sens de pensée en progrès, a eu pour but de libérer les hommes de la peur et les rendre souverains. Mais la terre, entièrement éclairée, resplendit sous le signe des calamités triomphant partout* »⁶. L'idée de progrès soutenue par la raison brandissait l'argument de la libération des carcans de l'obscurantisme. Il était question de soutenir l'imagination par le savoir, et par conséquent de détruire les mythes. Toute connaissance devrait subir l'examen de la pensée critique. Mais contre toute attente, au lieu du règne d'une pensée éclairante, c'est désormais le règne de « *la crédulité, l'aversion pour le doute, les réponses superficielles, l'étalage de la culture, la timidité dans la contradiction, le manque de générosité, la nonchalance dans la recherche personnelle, le fétichisme verbal, l'acceptation des connaissances partielles* »⁷. Ici, la raison s'allie désormais à ce qu'elle combattait, ce qu'elle était censée débusquer. Elle ne s'attache plus aux profondeurs, mais plutôt à l'immédiateté, à la superficialité. La raison n'est qu'une coquille vide du moins, vidée de sa substance caractérisée par la transcendance, la vérité, la contradiction, la critique. Ce que l'on peut retenir c'est que ce processus de destruction de la raison entraîne la perte de l'homme. Et cela correspond bien à l'idée de catastrophe chez les penseurs de l'École de Francfort, dans la mesure où ce qui devrait éclairer devient ce qui emprisonne les individus. Ce qui constitue l'essence de l'homme, son identité est désormais émoussé, ratatiné et sans saveur. La raison étant réifiée et éclipsée, l'homme est soumis à la dissolution et à l'errance. Cette perte est provoquée par le fait que « *les hommes veulent apprendre de la nature comment l'utiliser, afin de la dominer plus complètement, elle et les hommes* »⁸. La seule chose qui compte, c'est la domination de la nature.

En effet, désacralisée par la science et la technique, la nature est maîtrisée et désormais sous l'emprise d'une exploitation démesurée. Mais « *l'être humain, dans le processus même de son émancipation, partage le sort du reste du monde. La domination de la nature implique la domination de l'homme. Chaque sujet doit non seulement prendre part à la mise en sujétion de la nature extérieure, humaine et non-humaine, mais afin de le faire il doit mettre en sujétion la nature en lui-même. La domination s'intériorise pour l'amour de la domination* »⁹. Il y a pour ainsi dire, un renversement dialectique par lequel l'homme se transforme en outil de la nature qu'il soumet. Et dans cette dialectique de la domination, la raison, s'étant mise au service de la science et de la technique en vue de la domination de la nature, abandonne son autonomie : la « *raison, ayant abandonné l'autonomie, est devenue un instrument... désormais la raison est complètement assujettie au processus social. Il n'y a plus qu'un seul critère : sa valeur opérationnelle, son rôle dans la domination des hommes et de la nature* »¹⁰.

Cette sorte de rationalisation tend à détruire la substance de la raison, selon Horkheimer, au nom de laquelle on adhère au progrès. Ainsi, « *sans égard pour elle-même, la Raison a anéanti jusqu'à la dernière trace de sa conscience de soi* »¹¹. La raison perd son autonomie qui lui permettait dans les étapes antérieures du développement de la société, de rendre des jugements par la soumission de ses objets à la critique. La raison dans la présente logique a renoncé à la tâche de juger les actions et le mode de vie de l'homme. Elle est devenue une raison opératoire : une raison au service du développement de la technique. Or « *plus le savoir technique se développe et plus, semble-t-il, l'homme voit se réduire l'horizon de sa pensée et de son activité, son autonomie en tant qu'individu, sa capacité de résister aux techniques envahissantes de la manipulation de masse, sa faculté d'imagination et de jugement indépendant. Le perfectionnement des moyens techniques de propagation des Lumières s'accompagne ainsi d'un processus de déshumanisation. Le procès menace d'anéantir le but même vers lequel il tend en principe : l'idée de l'homme* »¹². Et comme l'indique toute idée de catastrophe, face au processus de déshumanisation, de menace d'anéan-

tissement de l'idée d'homme, il semble impossible d'échapper au péril. Précisément face à sa propre destruction, l'humain affiche un aveu d'impuissance.

Comme le dit Marcuse, la rationalité technologique sous la forme triomphante est devenue dans les sociétés industrielles une rationalité totalitaire, envahissante. Elle contrôle tous les domaines de la vie de l'individu et le manipule à souhait. Pour Marcuse, elle a aussi trahi l'espoir et détruit la vérité qui devrait être l'idéal à rechercher. La rationalité technologique, au lieu de libérer l'homme, l'aliène davantage. Ainsi « *la rationalité de la technique est la rationalité de la domination même. Elle est le caractère coercitif de la société aliénée* »¹³. Dans la société industrielle, la rationalité technologique régleme la façon de vivre des individus. Elle devient donc un instrument de contrôle efficace qui impose et s'impose à la société, inscrite surtout dans les activités et dans les loisirs quotidiens des individus. Les droits et les libertés qui étaient des facteurs essentiels, au premier stade de la société industrielle, perdent leur vitalité à un stade plus avancé. Ils se vident de leur contenu traditionnel. La rationalité technologique viole le droit de la communauté existante, elle permet et exige la tromperie, la ruse, l'oppression, la destruction de la vie. Or, la tromperie, la ruse, l'oppression et la destruction de la vie sont les signes de la catastrophe sociale. Qui plus est, face à l'administration de la société répressive devenue rationnelle, productive, technique et totale, les individus ont du mal à imaginer les moyens qui leur permettraient de briser leur servitude et d'obtenir la liberté. Cette mutilation de l'individu est renforcée par l'éclipse de la culture induite par l'industrie culturelle favorisant ainsi la mystification des masses.

La production de biens culturels dans la société industrielle soutenue par la technologie est un facteur essentiel dans la manipulation des individus. En effet, la production de biens culturels est fondée par la prise en compte des besoins des individus. Ce qui rend aisée l'acceptation des productions technologiques. Et comme le disent Horkheimer et Adorno, « *le cercle de la manipulation et des besoins qui en résultent resserre de plus en plus les mailles du système* »¹⁴. À

preuve, dans la production industrielle, « il a été prévu quelque chose pour chacun afin que nul ne puisse échapper, les différences sont mises en relief et diffusées partout. Le fait d'offrir au public une hiérarchie de qualités n'a pour but qu'une quantification d'autant plus parfaite. Chacun doit se comporter pour ainsi dire spontanément, conformément à son niveau déterminé préalablement par des statistiques, et choisir les catégories de produits de masse fabriqués pour son type »¹⁵. C'est pourquoi, avec l'industrie culturelle, on aboutit non seulement à la standardisation et à la production en série de biens, mais surtout au sacrifice de tout ce qui faisait la différence entre la logique de l'œuvre et celle du système social. Et il est de la nature du « système de ne jamais lâcher le consommateur, de ne lui donner à aucun instant l'occasion de pressentir une possibilité de résister. Le principe impose de lui présenter tous ses besoins comme des besoins pouvant être satisfaits par l'industrie culturelle, mais d'organiser d'autre part ces besoins de telle sorte qu'au départ il se voit uniquement en éternel consommateur, objet de l'industrie culturelle. Elle ne lui fait pas seulement croire que les illusions qu'elle propose sont des satisfactions, mais elle lui fait comprendre aussi que, les choses étant ce qu'elles sont, il doit se contenter de ce qui lui est offert »¹⁶. Les individus face à la reproduction en série des biens standardisés ressentent la satisfaction de nombreuses demandes identiques. Leurs désirs sont préfabriqués par le système, par l'industrie culturelle elle-même. Et dans cette logique, l'individu tente de se transformer lui-même en appareil conforme jusque dans ses émotions profondes au modèle présenté par l'industrie culturelle. De sorte que les réactions les plus intimes des hommes envers eux-mêmes ont été réifiées. Cette sorte d'« automanipulation émotionnelle »¹⁷ que Axel Honneth appelle « l'autoréification »¹⁸ n'est que le résultat du triomphe de la publicité dans l'industrie culturelle. Ainsi, les consommateurs sont-ils contraints à devenir eux-mêmes ce que sont les produits culturels. Cette *autoréification* est, pour ainsi dire, le produit de la standardisation et de la massification des êtres humains.

En effet, « la standardisation des objets et des fonctions entraîne en effet une standardisation similaire des

usages et, par voie de conséquence, des usagers, dont la pratique se trouve par là, sans que nécessairement ils le veulent ni même qu'ils s'en rendent compte, massifiée. Cette massification des êtres humains, en tant qu'usagers, par le truchement de la consommation s'étend (...) du marketing et de la publicité à l'une des dimensions des personnes qui semble pourtant parmi les plus singulières, les plus intimes, ancrée dans leur intériorité : le désir lui-même dont la massification est à son tour dénoncée »¹⁹. « L'inauthenticité »²⁰ du monde désormais livré à la production en masse, à l'opinion standardisée, ne perçoit plus la valeur de ce que Marcuse appelle la culture supérieure. À preuve, « les défenseurs de la culture de masse trouvent ridicule qu'on puissent protester contre l'emploi de Bach comme musique de fond dans la cuisine, contre la vente des œuvres de Platon, de Hegel, de Shelley, de Baudelaire, de Marx et de Freud, au drugstore »²¹. Réduire ces grands auteurs à la vulgarité signifie, qu'ils sont privés de leur force antagonique. Si à l'origine, leurs œuvres étaient en contradiction avec la société établie, leur état présent ne fait que confirmer le statu quo. Cette banalisation des valeurs et des grandes figures de la culture n'a d'autre nom que la catastrophe selon la perspective francfortoise.

Ainsi, l'assujettissement de la raison au processus social, l'abandon de son autonomie, la menace d'anéantissement de l'idée d'homme et la réduction de la culture au rang de la vulgarité sont les traits de la catastrophe partagés par les philosophes de l'École de Francfort que sont Horkheimer, Adorno et Marcuse. Et à cet état de faits, c'est-à-dire au processus de destruction de l'humain, les deux premiers affichent un pessimisme sans fissure. Mais contre cette perspective, Marcuse adopte une attitude optimiste traduite par la catastrophe de la libération.

II.- LA CATASTROPHE DE LA LIBÉRATION : VERS UNE RATIONALITÉ POST-TECHNOLOGIQUE

Dans l'univers sous emprise de la rationalité technologique et instrumentale, « *la pensée critique doit s'efforcer de définir le caractère irrationnel de la rationalité établie* »²². Elle doit indiquer les éléments historiques d'une mutation réelle de la société. Le processus de rupture qui va conduire à une mutation radicale est ce que Marcuse appelle « *la catastrophe de la libération* »²³. Cette catastrophe de la libération part de « *la catastrophe* » de l'autodétermination²⁴ à la transformation sociale historique. La catastrophe signifie ici, le renversement des valeurs établies. Ce renversement concerne l'orientation actuelle du progrès technologique et toute la culture qu'il induit.

En effet, pour Marcuse « *la technologie dépend partout de fins qui ne sont pas des fins technologiques. Plus la rationalité technologique se sera libérée de ses caractères d'exploitation, plus elle déterminera la production sociale, plus elle deviendra dépendante d'une nouvelle direction politique – de l'effort collectif pour atteindre à une existence pacifiée, avec les buts que les individus libres peuvent se proposer* »²⁵. Le but de pacification doit déterminer le Logos de la technique. Dans cette logique, le rapport entre la technique et la nature sera modifié. Cette modification indique qu'on ne traite plus la nature dans une perspective répressive, mais libératrice. Précisément, l'existence pacifiée signifie la domination de la nature. Mais, celle-ci ne doit pas se faire de façon aveugle. Ainsi, s'il est vrai que, pour la lutte pour son existence, l'homme a besoin de vaincre la nature, cette dernière ne doit pas être pour autant exploitée de façon aveugle et inutile. Car, il faut savoir que « *l'homme fait partie de la nature, mais qu'il en est un élément particulier, le cerveau pensant, et qu'il a pour mission non de dominer (abusivement)*²⁶ *la nature, mais de vivre dans une harmonie plus profonde avec elle (...) si l'homme (technologique) est capable de créer une société mondiale dans laquelle l'être humain et son environnement seront unis par des relations réciproques satisfaisantes, il pourra abandonner la lutte qu'il a menée depuis la nuit des temps contre la nature afin de survivre, et l'accepter en tant que compagnon* »²⁷. Car

en vérité, « toute joie et tout bonheur sont fonction de l'aptitude de l'homme à transcender la nature au cours de cette transcendence, la maîtrise de la nature est elle-même subordonnée à la libération et à la pacification de l'existence »²⁸.

L'idéologie qui sous-tend la technologie doit être transformée afin d'affranchir la nature du traitement instrumental. La technique doit devenir « *un instrument de pacification, bref, l'organon de « l'art de vivre* » »²⁹. Cela veut dire que la situation actuelle appelle elle-même au changement. Précisément, les conditions matérielles et intellectuelles régnantes réclament une force de société radicalement différente afin d'entretenir le progrès humain. Les possibilités historiques doivent être pensées selon des formes qui mettent l'accent sur la rupture, plutôt que sur la continuité avec l'histoire passée, sur la négation que le positif, sur la différence plutôt que sur le progrès. C'est dans cette perspective que Marcuse affirme qu'« *Il est certain que la liberté dépend très largement du progrès technique et des acquisitions de la science. Mais cela ne doit pas faire perdre de vue la condition essentielle : pour pouvoir devenir des agents de libération, il faudrait que la science et la technologie modifient leur orientation et leurs objectifs actuels, il faudrait qu'elles soient reconstruites conformément à une sensibilité nouvelle-conformément aux impératifs des pulsions de vie. C'est seulement alors que l'on pourrait parler d'une technologie de la libération, fruit d'une imagination scientifique libre désormais de concevoir et de réaliser les formes d'un univers humain d'où seraient exclus le labeur et l'exploitation* »³⁰.

Ainsi, comme le dit Michel Haar, « *le but n'étant plus d'exacerber la lutte pour l'existence, mais de la pacifier, la raison conçue comme logique de la domination cesse de valoir. Une nouvelle idée de la raison devrait faire son apparition : une raison qui mettrait par-dessus tout « l'art de vivre » et non le succès* »³¹. C'est pourquoi Marcuse affirme que la « *nouvelle orientation du progrès technique constituerait une catastrophe pour l'orientation actuelle* »³². Comme on le voit, la catastrophe chez Marcuse même si elle inclut l'idée de bouleversement, de renversement de ce qui est établi, ne doit pas être prise dans une perspective péjorative et pessimiste.

Ainsi contrairement aux connotations répandues sur le concept (destruction, désastre...), la catastrophe signifie la rupture. Cette rupture ne débouche pas sur une sorte de *chaos-errance*, mais plutôt sur un champ nouveau. Cette rupture indique le dépassement des limites actuelles du progrès. Ainsi, « *un progrès au-delà de cette limite signifierait la rupture, il impliquerait que l'ordre de la quantité est devenu l'ordre de la qualité* »³³. C'est pourquoi, Marcuse affirme que « *la transformation technologique est donc en même temps une transformation politique, mais le changement politique ne peut devenir lui-même un changement social et qualitatif que dans la mesure où il changeait le sens du progrès technique – c'est-à-dire, dans la mesure où il peut développer une nouvelle technologie. Car la technologie établie est devenue l'instrument d'une politique destructive* »³⁴. Il est à présent possible de conduire le progrès dans la direction de l'humanisation du développement de l'homme, de son épanouissement. C'est pourquoi, Marcuse dit que nous pouvons aujourd'hui faire du monde un enfer, et nous en prenons le chemin.

Mais nous pouvons aussi le transformer dans la direction opposée. Et dans cette perspective, nous ne devons pas perdre de vue l'essentiel. En effet, « *ce qui est en jeu, c'est l'idée d'une nouvelle anthropologie, non seulement comme théorie mais comme mode de vie ; c'est l'apparition et le développement d'un besoin vital de liberté et des besoins vitaux attachés à la liberté. D'une liberté qui ne soit plus fondée sur (ni limitée par) le travail aliéné dans la médiocrité et la nécessité* »³⁵. Cela veut dire précisément que dans une société pacifiée, « *même le travail socialement nécessaire, peut s'organiser en accord avec les aspirations libérées, les besoins instinctifs, les inclinations spontanées de l'homme* »³⁶. Cette nouvelle anthropologie en tant que nouvelle perception de l'homme, de la vie, de son rapport aux autres, au monde et à la nature est soutenue chez Marcuse par une imagination libératrice liée à l'esthétique.

Si généralement l'imagination relève de l'irréalité, pour Marcuse, elle « *doit et peut devenir réelle* »³⁷. L'imagination est de l'ordre du *non-encore* réalisé, mais cela ne signifie pas qu'elle est irréalisable. L'imagination se définit en relation avec l'utopie. Et l'utopie ne doit pas être perçue à travers le « *caractère illusoire que l'on assigne traditionnellement à son*

contenu »³⁸. Ainsi, dans les sociétés techno-capitalistes et totalitaires, « *l'adjectif utopique, ne désigne plus ce qui n'a « pas de place », ou ne peut avoir de place dans l'univers historique, mais plutôt ce à quoi la puissance des sociétés établies interdit de voir le jour* »³⁹. C'est dire que le maintien de l'imagination à l'étape du non-encore réalisé n'émane pas de sa nature, mais de forces extérieures. Elle est, pour ainsi dire, bien réalisable. Les forces extérieures sont traduites à travers le principe de réalité qui, dans les sociétés industrialisées n'est que l'autre nom du principe de rendement : « *le principe de réalité est l'ensemble des valeurs et des normes qui régissent le comportement des individus dans une société donnée. Ces valeurs et normes sont incarnées dans les institutions, les rapports entre les gens* »⁴⁰. Ce principe de réalité dans la société technocapitaliste prend le nom de principe de rendement. Le principe de rendement « *est un principe de réalité centré sur l'efficacité, le productivisme et la capacité de soutenir avec autrui, la « lutte pour la vie »* »⁴¹.

Mais, l'imagination échappe au principe de réalité. Citant Freud, Marcuse affirme que « *l'imaginaire est la seule valeur mentale qui demeure dans une très large mesure libre à l'égard du principe de réalité* »⁴². L'imagination échappe non seulement au principe de rendement, mais aussi et surtout s'inscrit dans le vaste champ du principe de plaisir. Contrairement au principe de réalité qui arrache toute possibilité de plaisir à l'individu, l'imagination crée les conditions de sa réalisation. Ainsi, l'imagination se présente comme le domaine de la liberté. Elle « *continue de parler le langage du principe de plaisir, de la liberté à l'égard de la répression du désir et de la satisfaction non-inhibée* »⁴³. La liberté sous la houlette de l'imagination est une valeur qui résiste aux assauts de la domination. Si l'imagination induit la liberté, c'est parce qu'elle refuse « *d'accepter comme définitives les imitations imposées à la liberté et au bonheur par le principe de réalité* »⁴⁴. L'imagination se révèle pour ainsi dire, comme un sol fertile de la mise en action des désirs refoulés par le principe de réalité. C'est dans cette optique que Marcuse affirme que « *dans le domaine de l'imaginaire, les images déraisonnables de la liberté deviennent rationnelles et les "abîmes" de la satisfaction*

instinctuelle prennent une dignité nouvelle »⁴⁵. Cette dignité trouve sa raison dans le Grand Refus qui se veut avant tout une révolution radicale contre la civilisation technologique et industrielle. C'est à juste titre que Marcuse dit que l'imagination contient la vérité du Grand Refus. Ainsi, il convient de dire que l'apparition de la nouvelle anthropologie dans la société nouvelle est soutenue par un fond philosophique qui est le Grand Refus. Le Grand Refus se définit comme « *la protestation contre la répression non-nécessaire, la lutte pour la forme ultime de liberté ; vivre sans angoisse* »⁴⁶ et dont la transcription la plus expressive sont « *les images orphiques-narcissiques* »⁴⁷. Et affirmer que l'imagination contient la vérité du Grand Refus signifie que l'imagination donne lieu à la liberté, à la satisfaction des besoins instinctuels. Autrement dit, elle donne forme à un univers opposé au monde prométhéen. L'imagination est pour ainsi dire, l'aptitude à dépasser ce qui est, et à organiser une nouvelle forme de vie. Elle est création et invention. C'est pourquoi, c'est par cette faculté que l'on peut opérer la rupture d'avec le continuum répressif. Elle contribue à bouleverser ce qui est en vue du nouveau, d'une rationalité autre, d'une nouvelle rationalité.

En effet, « *si Prométhée est le héros culturel du travail de la productivité et du progrès par la voie de la répression* »⁴⁸, pour Marcuse, Orphée et Narcisse symbolisent en revanche « *le principe de réalité à un pôle opposé* »⁴⁹. Le monde prométhéen est régi par le labeur, la restriction des besoins, du plaisir et l'asservissement. Face à cet univers, celui de Orphée et de Narcisse paraît comme l'espace du repos, du plaisir et de la paix. C'est en cela qu'il est « *la rédemption du plaisir, de l'arrêt du temps et de l'absorption de la mort* »⁵⁰. Le rachat du plaisir inhibé par le principe prométhéen et l'arrêt du temps se fait par le chant orphique. Ce qu'il convient de retenir, c'est que Orphée et Narcisse introduisent un principe de réalité conduisant à une pacification de la vie et de la société. Ainsi, l'imagination sous fond d'utopie permet de renverser la société établie en vue d'une existence autre, c'est-à-dire pacifiée. Cette existence pacifiée advient par l'alliance de l'imagination et de l'esthétique, précisément de l'art.

En effet, par la médiation de l'art, l'idée selon laquelle la libération ou la liberté est une illusion est-elle exclue dans

la mesure où, dans l'art l'instinct acquiert l'énergie nécessaire pour se mettre à l'abri du contrôle et de l'impérialisme de la raison dominante. C'est pour quoi, Marcuse dit que, « *à la limite, la science deviendrait art, et l'art façonnerait toute la réalité : l'antagonisme entre raison et imagination, facultés supérieures et facultés inférieures, pensée poétique et pensée scientifique, s'effacerait progressivement. L'apparition d'un nouveau Principe de réalité permettrait à la sensibilité nouvelle et à une intelligence scientifique désublimée de s'unir dans la création d'un ethos scientifique...La technique, en empruntant les traits de l'art, incarnerait en une forme objective, en une Lebenswelt* »⁵¹ à partir de laquelle, l'histoire de l'humanité ne serait plus écrite sous la logique de la domination et de la servitude. Cette nouvelle vision du monde éviterait à l'humanité d'autres catastrophes de l'histoire à l'image de « *Auschwitz et tous les Vietnam de l'histoire, toutes les chambres de tortures des Inquisitions régulières et séculières, tous les ghettos* »⁵². Si il est reconnu que les causes de ces catastrophes sont de nature économique-politiques, il convient de réorienter la technique qui est au fondement du développement économique afin de soustraire l'homme et la nature de l'exploitation et de la violence. C'est pourquoi, le dépassement du système établi exige que la technique emprunte les traits de l'art.

En effet, la liberté de l'art à l'égard du pouvoir dominateur de la civilisation industrielle témoigne de son aptitude à assurer la liberté. L'art, pense Marcuse, possède « *des contenus et des vérités hostiles au principe de rendement* »⁵³. Cette force libératrice de l'art, Marcuse l'observe dans sa catégorie réconciliatrice des facultés de l'homme séparées par la civilisation industrielle répressive : à savoir les facultés « *inférieures* » et supérieures de *l'homme*⁵⁴. Par facultés inférieures, il faut entendre sensibilité, plaisir, libido, Eros. Quant aux facultés supérieures, Marcuse entend désigner l'intelligence, la raison. De la sorte, la réconciliation a lieu entre la sensibilité et l'intelligence, entre plaisir et raison, libido et travail, Eros et Thanatos. Dans la société technocapitaliste, la règle d'or est la rentabilité économique dont la conséquence est la dissociation de ces facultés qui font l'unité de

l'individu. Contre cette perspective, dans l'univers de l'art, le principe fondamental est l'union de ces dernières pour la sauvegarde de l'être total de l'individu. Avec l'art, l'homme accède à son plein épanouissement et à sa liberté. Et cette liberté est réelle dans la sphère de l'art dans la mesure où, elle rend possible l'union entre sensibilité et raison, matière et forme, nature et liberté, particulier et universel.

Pour Marcuse, « *l'art nouveau se proclamait anti art* »⁵⁵. Sous cette forme qui échappe à la domination et à son ordre, l'art nouveau se donne à l'esprit comme la forme esthétique du « *désordre* » et de la « *déformation* » en ce sens où « *la forme, affirme Marcuse, c'est la négation et la maîtrise du désordre, de la violence ou de la souffrance* »⁵⁶. Ainsi l'art nouveau échappe à la raison dominante en la transformant. Dans cette logique, l'art crée un nouvel univers de pensée et de pratique à l'intérieur même et le met en cause. Au contraire de l'univers technique, l'univers artistique est un monde d'illusion. Il n'est cependant pas une pure évasion, mais déjà l'expérimentation d'une autre rationalité. C'est pourquoi, il convient de dire que « *l'art rend le concept sensible, ce qui signifie une déréalisation transformatrice de la réalité donnée. Toute œuvre d'art est, face à la réalité, fiction, imagination, invention. La sensualisation du concept dans l'art (la fonction de l'imagination productrice) ne débouche pas sur la sensibilité « normale » mais sur sa transformation : sur une nouvelle façon de voir, d'entendre, etc., qui ouvre quant à elle la voie à un nouveau mode du connaître* »⁵⁷. Et comme dit Marcuse, « *c'est pour cette raison même que la nouvelle sensibilité est devenue une praxis : elle surgit à ce point du combat contre la violence et l'exploitation où apparaissent la revendication de types et de formes de vie nouveaux, la négation de l'ordre établi, de sa moralité et de sa culture, l'affirmation du droit qu'a l'individu de lutter contre la misère et le labeur, pour parvenir à un univers où le sensible, le ludique, le calme, le beau, deviennent des formes de l'existence et par là la Forme même de la société* »⁵⁸. Ainsi, « *une transformation catastrophique* »⁵⁹ de la rationalité régnante conduirait à une transformation sociale qualitative.

La catastrophe de la libération exige la rupture d'avec le continuum répressif. Elle induit une réorientation du pro-

grès technologique. Cette orientation nouvelle conduit à un univers pacifié à l'image de l'univers de l'art et de l'imagination.

CONCLUSION

L'idée de catastrophe est au fondement du pessimisme des penseurs l'École de Francfort. Elle prend les figures de la dialectique de la domination, de la culture et de la société unidimensionnelle. Ce qui caractérise cette société et cette culture, c'est l'assujettissement des individus au processus social, la massification des êtres humains aboutissant à une déshumanisation et à l'anéantissement de l'idée d'homme. Et face à cette menace d'anéantissement, il semble impossible d'échapper au péril ; d'où l'aveu d'impuissance de l'homme. Mais à cette catastrophe sociale, Marcuse oppose une catastrophe de la libération fondée sur une nouvelle orientation du progrès technologique, par la rupture d'avec la société établie et par une nouvelle anthropologie. Cette catastrophe qui est aussi celle de l'autodétermination, implique un rapport pacifique avec la nature. Elle nous conduit à un univers de paix et de liberté à l'image des domaines de l'imagination et de l'art. Ainsi, convient-il de retenir que la catastrophe ne contient pas toujours une charge négative puisqu'elle est également un facteur d'émancipation sociale.

NOTES

- ¹- Raulet (G.). « Les membres les plus influents de l'Institut de Recherches sociales (Horkheimer, Marcuse, Adorno) » in *Herbert Marcuse. Philosophie de l'émancipation* (Paris, P. U. F., 1992), p. 121.
- ²- Marcuse (H.).- *L'homme unidimensionnel. Essai sur l'idéologie de la société industrielle avancée*, (Paris, Minuit, 1968), traduction Monique Wittig et l'auteur, p. 249.
- ³- Balandier affirme aussi à ce propos que, « la catastrophe n'a jamais disparu de l'horizon des hommes, avec sa réalité qui éprouve, ravage, ruine, avec ses métaphores qui s'inscrivent dans des visions du monde et des productions de l'imagination alliant les peurs, les angoisses et les manifestations du tragique » in *Le Grand système* (Paris, Fayard, 2001), p. 130.
- ⁴- Beck (U.).- *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*, (Paris, Flammarion, 2001), traduction Laure Bernardi, p. 13.
- ⁵- *Op. cit.*, p. 14.
- ⁶- Horkheimer (M.), Adorno (T. W.).- *La dialectique de la raison*, (Paris, Gallimard, 1974), traduction Éliane Kaufholz, p. 21.

- 7- *Op. cit.*, p. 21.
- 8- *Op. cit.*, p. 22.
- 9- Horkheimer (M.).- *Éclipse de la raison*, (Paris, Payot, 1974), traduction Jacques Debouzy, p. 102.
- 10- *Op. cit.*, p. 30.
- 11- *Op. cit.*, p. 22.
- 12- *Op. cit.*, p. 11.
- 13- *Op. cit.*, p. 130.
- 14- *Idem.*
- 15- *Op. cit.*, p.132.
- 16- *Op. cit.*, p.150.
- 17- Honneth (A.).- *La réification. Petit traité de Théorie critique*, (Paris, Gallimard, 2007), traduction Stéphane Haber, p. 16.
- 18- *Op. cit.*, p. 89.
- 19- Boltanski (L.), Chiapello (E.).- *Le nouvel esprit du capitalisme* (Paris, Gallimard, 1999), p. 530.
- 20- *Op. cit.*, p. 532.
- 21- Marcuse (H.).- *L'homme unidimensionnel. Essai sur l'idéologie de la société industrielle avancée*, (Paris, Minuit, 1968), traduction Monique Wittig et l'auteur, p. 89.
- 22- *Op. cit.*, p. 251.
- 23- *Op. cit.*, p. 249.
- 24- *Op. cit.*, p. 77.
- 25- *Op. cit.*, p. 259.
- 26- C'est nous qui ajoutons.
- 27- Ferkiss (V. C.).- *L'homme technologique. Le mythe et la réalité* (Paris, Nouveaux Horizons, 1972), p. 253.
- 28- Marcuse (H.).- *L'homme unidimensionnel. Essai sur l'idéologie de la société industrielle avancée*, (Paris, Minuit, 1968), traduction Monique Wittig et l'auteur, p. 262.
- 29- *Ibidem.*
- 30- Marcuse (H.).- *Vers la libération*, (Paris, Minuit, 1969), traduction Jean-Baptiste Grasset, p. 43.
- 31- Haar (M.).- *L'homme unidimensionnel*, Marcuse, (Paris, Hatier, 1975), p. 33.
- 32- *Op. cit.*, p. 252.
- 33- *Op. cit.*, p. 255.
- 34- *Op. cit.*, p. 252.
- 35- Marcuse (H.).- *La fin de l'utopie*, (Paris, Seuil, 1968), traduction Liliane Roskopt et Luc Weibel, p. 10-11.
- 36- *Op. cit.*, p. 15.
- 37- Marcuse (H.).- *Éros et Civilisation*, (Paris, Minuit, 1963), traduction Jean Guy Neny et Boris Fraenkel, p. 138.
- 38- Marcuse (H.).- *Vers la libération*, (Paris, Minuit, 1969), traduction Jean-Baptiste Grasset, p. 14.
- 39- *Op. cit.*, p. 14.
- 40- *Op. cit.*, p. 40.
- 41- *Idem.*
- 42- Marcuse (H.).- *Éros et Civilisation*, (Paris, Minuit, 1963), traduction Jean Guy Neny et Boris Fraenkel, p. 138.
- 43- *Op. cit.*, p. 137.

- 44- *Op. cit.*, p. 145.
- 45- *Op. cit.*, p. 151.
- 46- *Op. cit.*, p. 143.
- 47- *Op. cit.*, p. 159.
- 48- *Op. cit.*, p. 152.
- 49- *Ibidem*.
- 50- *Op. cit.*, p. 155.
- 51- Marcuse (H.).- *Vers la libération*, (Paris, Minuit, 1969), traduction Jean-Baptiste Grasset, p. 50.
- 52- *Op. cit.*, p. 51-52.
- 53- *Op. cit.*, p. 162.
- 54- *Op. cit.*, p. 162.
- 55- *Op. cit.*, p. 59.
- 56- *Op. cit.*, p. 61.
- 57- Herbert Marcuse, *Gespräche*, 44 sq. Cité par Gérard Raulet in *Herbert Marcuse. Philosophie de l'émancipation* (Paris, PUF, 1992), p. 224.
- 58- Marcuse (H.).- *Vers la libération*, (Paris, Minuit, 1969), traduction Jean-Baptiste Grasset, p. 53.
- 59- Marcuse (H.).- *L'homme unidimensionnel. Essai sur l'idéologie de la société industrielle avancée*, (Paris, Minuit, 1968), traduction Monique Wittig et l'auteur, p. 252.

BIBLIOGRAPHIE

- Balandier (Georges).- *Le Grand système* (Paris, Fayard, 2001).
- Beck (Ulrich).- *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*, (Paris, Flammarion, 2001), traduction Laure Bernardi.
- Boltanski (Luc), Chiapello (Ève).- *Le nouvel esprit du capitalisme* (Paris, Gallimard, 1999).
- Ferkiss (Victor. C.).- *L'homme technologique. Le mythe et la réalité* (Paris, Nouveaux Horizons, 1972).
- Honneth (Axel).- *La réification. Petit traité de Théorie critique*, (Paris, Gallimard, 2007), traduction Stéphane Haber.
- Horkheimer (Max).- *Éclipse de la raison suivi de raison et conservation de soi*, (Paris, Payot, 1974), traduction Jacques Debouzy et Jacques Laizé.
- Horkheimer (Max) et Adorno (Theodor W.).- *La dialectique de la raison*, (Paris, Gallimard, 1974), traduction Éliane Kaufholz.
- Marcuse (Herbert).- *L'homme unidimensionnel. Essai sur l'idéologie de la société industrielle avancée*, (Paris, Minuit, 1968), traduction Monique Wittig et l'auteur.

Marcuse (Herbert).- *Éros et Civilisation* (Paris, Minuit, 1963), traduction Jean Guy Neny et Boris Fraenkel.

Marcuse (Herbert).- *Vers la libération*, (Paris, Minuit, 1969), traduction Jean-Baptiste Grasset.

Marcuse (Herbert).- « La liberté et les impératifs de l'histoire » in *La liberté et l'ordre social*, Rencontres internationales de Genève, Neuchâtel, Ed. de la Baconnière, édit par Payot, 1969), p.131 à 133.

Marcuse (Herbert).- *La fin de l'utopie*, (Paris, Seuil, 1968), traduction Liliane Roskopt et Luc Weibel.

Nicolas (André).- *Herbert Marcuse ou la quête d'un univers trans-prométhéen* (Paris, Seghers, 1970).

Raulet (Gérard).- *Herbert Marcuse. Philosophie de l'émancipation* (Paris, P. U. F., 1992).

LE PROCÈS DE LA DÉMOCRATIE CHEZ PLATON

Jean Koblan Foly KOSSI

Assistant (Section de Philosophie)

École Normale Supérieure d'Abidjan (Côte d'Ivoire)

RESUME

La démocratie, dans l'histoire des peuples, est quasiment perçue comme le système politique par excellence, en ce sens qu'elle ferait la promotion de la liberté et garantirait la paix des individus. Et pourtant, d'après Platon, la démocratie, malgré le privilège dont elle jouit, n'est pas le meilleur système politique pour la liberté et la paix. Selon lui, la démocratie pervertit l'homme, corrompt la vie sociale et engendre la tyrannie. Pour assurer donc la liberté et la paix véritables des peuples, Platon indique, impérativement, une union de la démocratie à la monarchie.

Mots clés

Démocratie, histoire des peuples, liberté, paix, privilège, perversion, asservissement, tyrannie, union, monarchie.

ABSTRACT

In the history of humanity, democracy has practically been perceived as the political system by excellence, promoting freedom and securing individual peace. Nonetheless, for Plato, in spite of the privilege commonly vowed to democracy, it is not the best political system for peace and freedom. He believes that democracy perverts man, corrupts social life and engenders tyranny. Therefore, to assure real peace and freedom for society, Plato imperatively calls for a union of democracy to monarchy.

Keywords

Democracy, history of humanity, freedom, peace, privilege, perversion, subjection, tyranny, union, monarchy.

INTRODUCTION

Dans le triptyque « *démocratie, liberté, paix* », le premier terme, la démocratie fait figure de parent honorable, surtout lorsqu'on l'évoque en contiguïté avec la liberté et la paix. Cette honorabilité dont bénéficie la démocratie se comprend aisément : la démocratie, admet-on facilement, abolit les systèmes dictatoriaux, les partis uniques et met fin aux systèmes monarchiques. En ce sens, la démocratie est bien sollicitée dans tous les espaces et constitue pour la liberté et la paix le meilleur régime politique. Cependant, ne peut-on pas être, par endroit dubitatif sur cette prétention de la démocratie à garantir universellement la liberté et la paix des peuples ? La liberté et la paix sont-elles consubstantielles à la démocratie ? En fait, l'intention de cette réflexion est de montrer, avec Platon, que la démocratie n'est pas toujours le meilleur système politique. Pour lui, elle ne constitue nullement un gage pour la liberté et la paix des peuples ; au contraire, elle est un tombeau pour la liberté et la paix ; elle pervertit l'homme, corrompt la vie sociale et conduit inexorablement à la tyrannie.

I.- LA DÉMOCRATIE COMME SOURCE DES MAUX DE LA CITÉ

A.- La démocratie, un système politique populiste et bigarré

Qu'est ce que la démocratie ? Soulignons d'entrée de jeu, avec Guy Hermet¹, que cette « *question préalable* « *Qu'est ce que la démocratie ?* » n'est pas esquivable », car, poursuit-il, « *la réponse n'est pas facile, non seulement en soi, sur le plan philosophique ou sur celui des affinités culturelles, mais encore et surtout au regard des avatars récents de la réalité historique des gouvernements qui se sont réclamés* », et de ceux qui se réclament « *du label démocratique.* » C'est pourquoi, pour éviter toute obscurité à la présente réflexion, nous choisissons d'approcher le terme démocratie en partant de son étymologie grecque.

Sur cette base, il convient de retenir que le terme démocratie est formé à partir de deux mots grecs : *dêmos*, qui signifie peuple, et *kratein*, qui signifie gouverner. Dès lors, nous appréhendons la démocratie comme un système politique dans lequel le pouvoir de gouverner est détenu par le peuple et non par une élite. Historiquement, ce système politique apparaît, d'abord, dans l'Antiquité grecque, à Athènes, la ville de Platon, par les actions de *Solon*² et de *Clisthène*³, avant de gagner, ensuite, les autres peuples du monde.

Ajoutons que la règle principale dans le système politique démocratique est que la souveraineté appartient non pas à un seul ou à un petit nombre de nobles citoyens, comme c'est respectivement le cas dans les systèmes politiques monarchiques et aristocratiques, mais surtout à un grand nombre de citoyens c'est-à-dire à la majorité. En clair, dans la démocratie, chaque citoyen détient une parcelle du pouvoir politique qui, semble-t-il, ne reste plus la propriété exclusive d'une minorité de nobles ou d'une quelconque classe sociale.

Dans ce système politique, le pouvoir de diriger devient l'affaire de tous ceux qui y voient la bonne occasion d'avoir des privilèges et des biens personnels. La démocratie, c'est donc le gouvernement du peuple par le peuple pour le bien du peuple. Dans cette mouvance, disons que « *la démocratie prend nécessairement figure de construction symbolique où la souveraineté abstraite se trouve certes attribuée au peuple dans son ensemble, où le pouvoir est censé fonctionner en son nom et à son bénéfice* »⁴.

Par ailleurs, la démocratie, ce système politique qui consacre le pouvoir du peuple par le peuple et pour le bien du peuple se fonde sur une idéologie de la défense des intérêts populaires. Or, il est clair, avec Platon, que la sagesse, la vérité et la justice n'appartiennent point au grand nombre ou au peuple, mais plutôt à une race rare d'élus. Pour lui, le peuple est bien caractérisé par l'orgueil, l'ignorance et toute sorte de vice. C'est pourquoi, à nos yeux, il n'y a pas d'erreur à considérer la démocratie comme un régime politique populiste se formant toujours dans des contextes obscurs, marqués de troubles, de violence et de désordre politique et so-

cial. « Eh bien ! à mon avis, dit Platon, la démocratie apparaît lorsque les pauvres, ayant remporté la victoire sur les riches, massacrent les uns, bannissent les autres, et partagent également avec ceux qui restent le gouvernement et les charges publiques ; et le plus souvent ces charges sont tirées au sort. »⁵

D'autre part, le système politique démocratique s'installe, « soit par la voix des armes, soit par la crainte qui oblige les riches à se retirer. »⁶ En effet, foncièrement opposé à la monarchie ou à l'aristocratie, la démocratie populiste s'installe lorsque, dans la cité, les pauvres c'est-à-dire les citoyens soldats qui combattent à pied (appelés des hoplites), réclament aux aristocrates, c'est-à-dire ceux qui combattent à cheval les mêmes droits civiques parce qu'ils sont les plus nombreux. Il s'ensuit, dès lors, des révolutions et des réformes qui accordent les mêmes droits à toutes les espèces de citoyens.

Du coup, le gouvernement démocratique, conglomerat de toutes les races de citoyens, comme une véritable "macédoine politique", devient avec sa populace, le corps politique le plus composite et le plus bizarre dans l'histoire des institutions politiques. Et pourtant, aux yeux du peuple, des vulgaires ou des non initiés en matière de science politique, ce corps politique bizarre et bigarré que constitue la démocratie reste le plus beau des régimes politiques. Pour s'en convaincre, lisons ce que déclare Platon : « On trouvera donc, j'imagine, des hommes de toute sorte dans ce gouvernement plus que dans aucun autre. (...) Ainsi, dis-je, il y a chance qu'il soit le plus beau de tous. Comme un vêtement bigarré qui offre toute la variété des couleurs, offrant toute la variété des caractères, il pourra paraître d'une beauté achevée. Et peut être, ajoutai-je, beaucoup de gens, pareils aux enfants et aux femmes qui admirent les bigarrures décideront-ils qu'il est le plus beau. »⁷

Si la démocratie, système politique populiste et bigarré, est perçue comme belle par la plupart des esprits aimant les bigarrures, il faut tout de suite dire que dans l'esprit de Platon, il ne s'agit là, en réalité, que d'une beauté en apparence ; car les esprits éclairés savent que l'avènement de la démocratie populiste et bigarrée plonge l'homme et la cité dans une logique inéluctable de dégradation spirituelle, de

déchéance morale et de déclin politique. En effet, le contexte d'émergence étant fait de troubles, de dégradations et de violences, il est clair, à notre sens, qu'avec la démocratie populiste et bigarrée s'installe la démesure consécutive à la présence de ce que nous appelons « *la trilogie des D* » de destruction qui sont, pour nous reprendre, la « *dégradation spirituelle* », la « *déchéance morale* » et le « *déclin politique* ». Ceci nous permet de voir comment la démocratie populiste et bigarrée fonctionne comme un instrument de perversion et de péril de l'homme et de la cité.

B.- La démocratie populiste : instrument de perversion et de péril

L'idéologie qui sous tend la démocratie populiste est que ce système politique se présente comme le meilleur système garantissant les libertés des individus. Il s'agit, entre autre, de la liberté d'opinion, d'association, de manifestation, etc. Ici, la démocratie, pense-t-on, rime absolument avec la liberté ; ce qui signifie la fin de l'esclavage, de l'injustice et de la misère. Ainsi, la liberté constitue-t-elle le bien suprême² de la démocratie populiste. Au nom de la liberté, tous les citoyens, dit-on, sont soumis aux mêmes lois ; tout comme les citoyens, les dirigeants politiques sont soumis au respect du droit. La liberté et l'égalité font donc le charme de ce gouvernement qui, pourtant, exclut radicalement les femmes et les étrangers des affaires politiques.

De plus, dans le fonctionnement du système politique démocratique, l'État, pense-t-on naïvement, ne peut se permettre de prendre une décision qui irait contre les intérêts du peuple, car il doit toujours se conformer à la loi fondamentale qui garantit la liberté et l'égalité des individus. Dans Athènes, la cité de Platon, qui inaugure la démocratie populiste, tous les citoyens participent au gouvernement de leur cité. Réunis en assemblée, ils peuvent s'exprimer et prendre des décisions. Ils ont tous la possibilité d'accéder aux fonctions publiques. Ainsi, dans la démocratie populiste, les droits individuels des citoyens sont protégés, et chacun, au nom d'une prétendue liberté qu'il pense avoir, peut impunément dire et faire ce qu'il veut dans le pays sans que cela ne dérange les

autorités politiques. Platon écrit alors ceci : « *En premier lieu, n'est-il pas vrai qu'ils sont libres, que la cité déborde de liberté et de franc-parler, et qu'on y a licence de faire ce qu'on veut ? (...) Or il est clair que partout où règne cette licence chacun organise sa vie de la façon qui lui plaît.* »⁸

Malheureusement, la liberté et l'égalité qui paraissent faire le charme de la démocratie populiste vont constituer, en dernier essor, les causes principales de la ruine de ce système politique. Dans le cœur des citoyens de la démocratie populiste, le désir insatiable de la liberté les rend indifférents⁹ quant à l'observation des normes et des valeurs utiles au bonheur de la cité. Dans ce système politique, par exemple, l'on n'est pas contraint de commander si l'on en est capable, ni d'obéir si l'on ne veut pas, non plus de faire la guerre quand les autres la font, ni de rester en paix quand les autres y restent, si l'on ne désire point la *paix*¹⁰.

Dans un tel gouvernement, également, l'inconscience, l'irresponsabilité et l'impunité à outrance servent de collier aux citoyens. On y trouve des hommes, frappés par une sanction de mort ou d'exil, rester néanmoins dans leur patrie et y circuler en public. Le condamné, comme si personne ne se souciait de lui ni le voyait, s'y promène comme un *héros invisible*¹¹.

Et l'esprit indulgent et nullement vétilleux de ce gouvernement foule aux pieds les maximes et principes de la cité juste, néglige de s'inquiéter des travaux où s'est formé l'homme politique, mais l'honore si seulement il affirme sa bienveillance pour le *peuple*¹².

D'autre part, lorsqu'une cité démocratique, altérée de liberté, trouve dans ses chefs de mauvais échansons, elle s'enivre de ce vin pur au-delà de toute décence ; alors, si ceux qui la gouvernent ne se montrent pas tout à fait dociles et ne lui font pas large mesure de liberté, elle les châtie, les accusant d'être des criminels et des oligarques. Ceci étant, Platon s'exprime ironiquement sur les avantages de la démocratie populiste en ces termes : « *Tels sont, poursuivis-je, les avantages de la démocratie, avec d'autres semblables. C'est, comme tu vois, un gouvernement agréable, anarchique et bigarré, qui dispense une sorte d'égalité aussi bien à ce qui est inégal qu'à ce qui est égal.* »¹³

Dans ce contexte de désordre et de confusion généralisés, où tout est presque sens dessus dessous, on observe encore que les personnes qui obéissent aux magistrats sont bafouées et traitées d'hommes serviles et sans caractères. Par contre, dans le privé comme en public, la démocratie loue et honore les gouvernants qui ont l'air de gouverner et les gouvernés qui prennent l'air de *gouvernants*¹⁴. Et enfin, l'anarchie et la démesure pénètrent à l'intérieur des *familles*¹⁵ et renversent les principes et valeurs éducatives qui orientent l'homme et forment la cité.

Dans l'éducation, le maître craint ses disciples et les flatte, les disciples font peu de cas des maîtres et des pédagogues. Les jeunes gens copient leurs aînés et luttent avec eux en paroles et en actions ; les vieillards, de leur côté, s'abaissent aux façons des jeunes gens et se montrent pleins d'enjouement et de bel esprit, imitant la jeunesse de peur de passer pour ennuyeux et *despotiques*¹⁶. Ces situations paraîtraient non fondées pour un homme à l'esprit pur et sérieux. Et pourtant, elles sont rigoureusement réelles dans la démocratie.

C'est alors, qu'avec une grande consternation, Platon, le philosophe athénien, déclare que « *le père s'accoutume à traiter son fils comme son égal et à redouter ses enfants, que le fils s'égale à son père et n'a ni respect ni crainte pour ses parents, parce qu'il veut être libre, que le métèque devient l'égal du citoyen, le citoyen du métèque et l'étranger pareillement.* »¹⁷

Le comble de la perversion qu'apporte le gouvernement démocratique dans la cité est atteint lorsqu'il renverse radicalement l'ordre des rapports entre l'esclave et son maître en faisant de l'esclave l'égal du maître, d'une part, et en bouleversant l'ordre des rapports naturels entre l'homme et la femme, d'autre part. C'est ce que Platon atteste par ses paroles qui suivent : « *Mais, mon ami, le terme extrême de l'abondance de liberté qu'offre un pareil État est atteint lorsque les personnes des deux sexes qu'on achète comme esclave ne sont pas moins libres que ceux qui les ont achetés. Et nous allions presque oublier de dire jusqu'où vont l'égalité et la liberté dans les rapports mutuels des hommes et des*

femmes »¹⁸

Si pour Platon, la démocratie est et reste la source des maux qui rongent la cité et le genre humain, parce qu'elle pervertit la vérité et la justice, quel est alors le système politique qu'il préconise pour la vraie liberté et la paix des humains ? Platon rejette-il définitivement la démocratie ?

II.- DESCRIPTION DU BON GOUVERNEMENT POUR LA LIBERTÉ ET LA PAIX

A.- *La nécessité d'un gouvernement juste comme prélude à la paix*

Il faut noter, d'emblée, que la plupart des hommes conçoivent la paix comme une absence de *conflit armé*¹⁹. Mais, la véritable paix, signifie quelque chose de plus que la simple absence de conflit armé. La paix, convient-il de le souligner, avec force et vigueur, est et reste le fruit de la justice. Chez Platon, cette justice, « mère » de la paix, consiste en ce que chacun accomplisse, dans la cité, le métier pour lequel il est naturellement fait. Il faut donc cesser de se leurrer, de faire du mal aux autres et de s'en faire pareillement. Là où il n'y a pas de justice, il ne faut pas y attendre la paix ; la paix a son chemin ; la paix a ses exigences et ses principes ; elle se construit d'abord, et se vit ensuite. Lorsque les conditions de la paix sont réunies, le climat socio-politique s'apaise naturellement. La paix est sacrée ; elle doit être cultivée et entretenue.

Lorsque dans la société, il se trouve des penseurs qui, comme des chantres de la démocratie, « *déclarent sans réserve que la vérité, la justice et le bien public sont des éléments trop incertains pour servir de principes directeurs dans la solution démocratique d'un conflit* »²⁰, nous disons que la paix n'est pas au rendez-vous dans cet État ; car le gouvernement qui fonctionne avec le mensonge, l'injustice et la mauvaise foi ne connaît pas la paix et son chemin. Si « *gouverner, c'est mentir* », alors c'est « *la violence et ses corollaires* »²¹, non la paix que recherche un tel gouvernement. En conséquence,

il ne peut avoir la paix pour lui-même ni la procurer au peuple qui aime à se laisser prendre en otage.

C'est ainsi que dans et par une cité nouvelle Platon se propose de résorber les crises ouvertes par la démocratie et ses perversions. La cité nouvelle qui aspire à la paix doit être absolument fondée sur la justice ; et pour ce faire, elle doit, en tout état de cause être dirigée par un gouvernement juste. L'objectif à atteindre, ici, est de permettre l'instauration d'un gouvernement qui soit à mesure d'éviter la crucifixion de la justice et de la vérité par la démocratie.

Pour pasticher Jean Brun, nous dirons que la cité nouvelle doit empêcher « *la réédition d'un scandale comme celui de la condamnation à mort de Socrate, triomphe du mensonge sur la vérité, triomphe du mal sur le bien, de la violence sur la véritable mesure.* »²²

La cité doit être une incarnation de la justice afin de permettre la naissance de citoyens justes. Il est donc nécessaire que, dans et pour la cité, les hommes épris de vérité et de justice travaillent à élaborer un État juste afin que celui-ci éduque les citoyens dans le chemin de la justice. Dans ces conditions, l'expertise philosophique, rare et unique en la matière, devra, bon gré mal gré, présider aux destinées de la cité. « *Telles sont les réflexions qui nous préoccupaient et nous faisaient craindre de parler ; cependant, forcés par la vérité, nous avons dit qu'il ne fallait point s'attendre à voir de cité, de gouvernement, ni même d'hommes parfaits avant qu'une heureuse nécessité ne contraigne, bon gré mal gré, ce petit nombre de philosophes qu'on nomme, non pas pervers, mais inutiles, à se charger de l'État, et à répondre à son appel.* »²³

Comme on peut le constater, Platon confie le gouvernement de l'État juste aux philosophes parce qu'eux seuls connaissent le vrai, le juste et le bien. Le philosophe est épris de science, il est courageux et sincère, tempérant et sans cupidité. Nous pouvons donc admettre que le gouvernement du philosophe est celui sans lequel un État juste ne peut être. Ainsi, pour la justice et le bonheur de l'État, lui seul sait et saura, en fonction du cycle du temps, quelle constitution convenable élaborer.

B.- De l'indispensable union entre la monarchie et la démocratie

Pour aborder la question de l'indispensable union entre la monarchie et la démocratie en vue de la paix et du bonheur des citoyens, Platon analyse la condition de l'homme ainsi que les différents systèmes politiques en relation avec le processus historique. Il pose le postulat selon lequel tout ce qui naît ou toute production de l'homme ne peut résister à l'usure du temps, et donc demeurer éternellement, car tout ce qui devient est soumis à la corruption. En somme, l'écoulement du temps dans lequel se déroule l'existence humaine fait que, à la fois, l'être de l'homme ainsi que ses réalisations, subissent inéluctablement le pouvoir corrosif du temps.

C'est ainsi que pour les systèmes politiques, l'homme, malgré lui, assistera, dans l'histoire, au passage du meilleur système politique au système politique le plus mauvais. Il y a donc dans l'histoire, une chronologie des systèmes politiques mue par une sorte de principe de régression.

Dans ce sens, le gouvernement idéal reste initialement la monarchie (lorsqu'un seul commande) ou l'aristocratie (lorsque le gouvernement est partagé par plusieurs). Pour Platon, l'aristocratie est un gouvernement bon et juste¹. Mais, arrivent ensuite, avec le temps, les quatre formes de gouvernements de décadence que sont, selon un ordre croissant de dégénérescence, la timocratie, l'oligarchie, la démocratie et la tyrannie. *« Tu posais comme bon l'État que tu venais de décrire, (...). Mais, ajoutais-tu, les autres formes de gouvernement sont défectueuses. (...) Le premier, et le plus loué, est celui de Crète et de Lacédémone (la timocratie), le second, que l'on loue aussi qu'en second lieu, est appelé oligarchie ; c'est un gouvernement plein de vices sans nombre ; opposé à ce dernier vient ensuite la démocratie ; enfin, la noble tyrannie, qui l'emporte sur tous les autres, et qui est la quatrième et dernière maladie de l'État. »*²⁴

Toute cité, en face de cette sorte de logique de décadence, qui apparaît comme un attribut du temps, est cons-

tamment menacée de déclin ; et c'est de la responsabilité de tout bon gouvernement de connaître ce phénomène, et de comprendre que sa mission est de ralentir, un tant soit peu, ce mouvement irréversible. « *Il est difficile qu'un État constitué comme le vôtre s'altère ; mais, comme tout ce qui naît est sujet à la corruption, ce système de gouvernement ne durera pas toujours, mais il se dissoudra.* »²⁵

Dans la cité, on observe que le gouvernement démocratique fait de la liberté le bien le plus beau de tous ; mais, c'est curieusement et paradoxalement le désir insatiable de ce bien, qui naît de l'indifférence pour tout le reste, qui fait basculer la cité démocratique dans la tyrannie.

Le goût pour la liberté, explique Platon, entraîne la licence et l'anarchie, et l'homme démocratique ne connaît ni ordre ni contrainte dans sa conduite. Cet homme démocratique qui ne connaît ni ordre ni contrainte peut-il, à bon droit, gouverner convenablement une cité ? Il s'en faut de beaucoup.

Par contre, la science royale que détient le philosophe ou le monarque philosophe est celle qui doit gouverner la cité, puisqu' « *elle sait quelles occasions seront favorables ou défavorables aux cités pour commencer ou pousser de grandes entreprises.* »²⁶ Cette expertise en matière de science politique ne limite pas l'homme politique à gouverner la cité uniquement avec l'instrument de la législation, comme c'est le cas dans le gouvernement démocratique³. En plus de la législation, la vertu de la sagesse est aussi indispensable pour gouverner les hommes ; elle permet de dépasser les limites de la loi écrite pour résoudre des problèmes imprévus par les textes et les problèmes complexes.

Il y a, au fond, dans les fonctions du monarque philosophe, une fonction royale d'entrecroisement qui consiste à concilier les différents caractères contraires dans la cité et de les tisser *ensemble*²⁷.

Ce qui fait que Platon compare aisément l'activité du monarque philosophe à l'activité d'un tisserand ; il doit unir, dans un même tissu, des fils de couleurs et de qualités diffé-

rentes : « C'est là toute la fonction royale de l'art de tissage : de ne jamais laisser le divorce s'établir entre le caractère tempéré et le caractère énergique, de les ourdir ensemble, au contraire, par la communauté des opinions (...) pour en faire un tissu souple et, comme on dit, bien serré, et leur confier toujours en commun les magistratures dans les cités. De cette façon, la science royale du monarque philosophe assemble et unit les caractères humains d'énergie et de tempérance par la concorde et l'amitié, et, réalisant ainsi le plus magnifique et le plus excellent de tous les tissus, en enveloppe, dans chaque cité, tout le plus, esclaves ou hommes libres, les serre ensemble dans sa trame et, assurant à la cité, sans manque ni défaillance, tout le bonheur dont elle peut jouir, commande et dirige. »²⁸

Il convient de remarquer ici que toute la spécificité de l'activité du monarque philosophe consiste en ce que cette activité d'administration des affaires publiques est essentiellement une activité de mélange judicieux des caractères des hommes ainsi que de leurs intérêts pour réaliser une certaine harmonie sociale. L'objectif du travail de ce roi intelligent et sage, dans cette entreprise divine et sacrée de gouvernance des affaires publiques, est et reste d'assurer, aussi longtemps que faire se peut, une certaine stabilité et une certaine permanence des lois sociales de façon à guérir la cité de la corruption du devenir entraînant inlassablement l'humanité vers une disjonction et une putréfaction certaine.

Et pour Platon, il faut absolument, pour atteindre politiquement cet objectif, réaliser un harmonieux mélange des deux constitutions mères de toutes les autres : la monarchie et la démocratie. Il affirme donc ce qui suit : « Il y a parmi les constitutions, comme deux mères dont on dirait avec raison que les autres sont nées, et il est juste de donner à l'une le nom de monarchie, à l'autre celui de démocratie ; la première atteint à son comble dans la race perse, la seconde y atteint chez nous ; et toutes les autres sans exception, je le répète, sont des variétés de celle-là. Or il faut nécessairement que ces deux éléments soient représentés, si l'on veut qu'il y ait liberté et union dans la sagesse ; c'est ce que notre argumentation prétend réclamer, quand elle dit qu'à moins d'avoir part aux

deux une cité ne saurait être bien gouvernée. »²⁹

La force du temps a permis le passage du bon gouvernement, la monarchie, à un gouvernement décadent, le gouvernement démocratique. La démocratie ne peut donc pas assurer la liberté et la paix véritables au peuple ; pour cette même finalité, la démocratie doit s'unir à l'expertise du gouvernement monarchique. À ce stade de la réflexion, que faut-il retenir ?

CONCLUSION

De cette réflexion qui ne prétend nullement à l'exhaustivité, nous pouvons retenir qu'il a été fondamentalement question d'examiner, chez Platon, le rapport entre la démocratie, la liberté et la paix. Et, sur ce rapport, Platon critique sincèrement la démocratie sans pour autant la rejeter définitivement. Pour lui, la démocratie n'est pas le meilleur système politique puisque, comme la timocratie et l'oligarchie, elle comporte aussi ses faiblesses ; elle naît, très souvent, dans un contexte de troubles et de violences, et consacre le règne des pauvres et de la médiocrité ; elle est en cela un régime politique populiste et bigarré qui, au nom d'une prétendue liberté dont elle se targue sans relâche, pervertit l'homme, corrompt les valeurs sociales et engendre finalement la noble tyrannie. « *Ainsi, l'excès de liberté doit aboutir à un excès de servitude, et dans l'individu et dans l'État (...) Vraisemblablement, la tyrannie n'est donc issue d'aucun autre gouvernement que la démocratie, une liberté extrême étant suivie, je pense, d'une extrême et cruelle servitude.* »³⁰

Par conséquent, pour assurer la liberté et la paix véritables des peuples, Platon admet qu'il est indispensable que la démocratie s'unisse à la monarchie. De là, l'interrogation qui se fait épaisse en nous est celle de savoir comment réaliser une telle union ?

NOTES

- ¹- Hermet (Guy).- *Culture et démocratie*, (Paris, Albin Michel, 1993), p. 19.
- ²- Solon (638-559 avant J.-C.) est un homme politique grec de l'Antiquité considéré comme l'un des fondateurs de la démocratie athénienne ; issu d'une famille noble, il vit à Athènes à l'époque où la cité est dirigée par l'aristocratie ; il devient un homme politique important : en 594 avant J.-C., Il annule l'esclavage et conduit des réformes qui révolutionnent la société athénienne : en donnant à l'ensemble des citoyens un pouvoir sur le fonctionnement de la cité, il pose les bases de la démocratie.
- ³- Il faut attendre les réformes menées par Clisthène, en 508 avant J.-C., pour que se mette définitivement en place la démocratie athénienne.
- ⁴- Hermet (Guy).- *Op. cit.*, p. 21.
- ⁵- Platon.- *La République*, (Paris, Garnier-Flammarion, 1966), traduction R. Baccou, Livre VIII, 357b.
- ⁶- *Idem.*
- ⁷- *Op. cit.*, Livre VIII/557b-558b.
- ⁸- *Ibid.*, 362a-363a.
- ⁹- *Op. cit.*, Livre VIII/557b-558b.
- ¹⁰- *Ibid.*, 562a-563a.
- ¹¹- *Ibid.*, 557b-558b.
- ¹²- *Op. cit.*, Livre VIII/557b-558b.
- ¹³- *Idem.*
- ¹⁴- *Ibid.*, 558b-559b.
- ¹⁵- *Op. cit.*, Livre VIII/563a-564a.
- ¹⁶- *Ibid.*, 562a-563a.
- ¹⁷- *Ibid.*, 563a-564a.
- ¹⁸- Hallowell (John H.).- *Les fondements de la démocratie*, (Chicago, Nouveaux Horizons, 1956), traduction A. Bedarrides, p. 67.
- ¹⁹- *Ibid.*, p. 47-48.
- ²⁰- Karamoko (Abou).- « Mascarades » in *Violence, paix et démocratie en Afrique*, (Abidjan, Ceda, 2003, p. 153-157.
- ²¹- Brun (Jean).- *Platon et l'Académie*, (Paris, P. U. F., 1980), p.98.
- ²²- Platon.- *La République*, (Paris, Garnier-Flammarion, 1966), traduction R. Baccou, Livre/V, 473a – 474a.
- ²³- *Op. cit.*, Livre VIII/544a-545a.
- ²⁴- *Idem.*
- ²⁵- *Op. cit.*, Livre VIII/545a-546b.
- ²⁶- Platon.- *Politique*, (Paris, Garnier-Flammarion, 1969), traduction E. Chambry, 305a 305d.
- ²⁷- *Ibid.*, 311a – 311b.
- ²⁸- *Op. cit.*, 311a – 311b.
- ²⁹- Platon.- *Lois*, (Paris, Princeps, H. Estienne, 1578), III, 693d.
- ³⁰- Platon.- *La République*, (Paris, Garnier-Flammarion, 1966), traduction R. Baccou, Livre VIII, 564a 564e.

BIBLIOGRAPHIE

Aphidem.- *Paix, violence et démocratie en Afrique*, (Abidjan, Ceda, 2003), Actes du colloque d'Abidjan, 9 au 11 janvier 2002.

Brun (Jean).- *Platon et l'académie*, (Paris, P. U. F., 1994).

Châtelet (François).- *La philosophie de Platon à St Thomas*, (Paris, Marabout, 1979), Tome 1.

Châtelet (François).- *Platon*, (Paris, Gallimard, 1965).

Gaston (Maire).- *Platon*, (Paris, P. U. F., 1966).

Hallowell (John H.).- *Les fondements de la démocratie*, (Chicago, Nouveaux Horizons, 1956, traduction A. Bedarrides

Hermet (Guy).- *Culture et démocratie*, (Paris, Albin Michel, 1993).

Manon (Simone).- *Pour connaître Platon*, (Paris, Bordas, 1986).

Mazel (Jacques).- *Socrate*, (Paris, Fayard, Librairie Arthème, 1987).

Mossé (Claude).- *Les institutions politiques grecques*, (Paris, Armand Colin, 1967).

Platon.- *Politique*, (Paris, Garnier-Flammarion, 1969), traduction E. Chambry.

Platon.- *Les Lois*, (Paris, Gallimard, 1997), traduction A. Castel Bouchouchi.

Platon.- *La République*, (Paris, Garnier-Flammarion, 1966), traduction R. Baccou.

« Platon, l'inventeur de la philosophie » in *Le Point*, N°1300, (16 Août, 1997).

Sylla (Lanciné).- *Existe-t-il un modèle universel de démocratie ?*, (Abidjan, CERAP, 2006).

HORAIRES D'ÉVALUATIONS ET EXPRESSION ÉCRITE CHEZ DES ÉLÈVES DU CE1 ET CM2 D'ABIDJAN

Hassan Guy Roger TIEFFI

Assistant au CIERPA

Université de Cocody – Abidjan (Côte d'Ivoire)

RESUME

L'étude a pour objectif d'examiner la relation simple qui pourrait exister entre les horaires d'évaluations et les performances en expression écrite chez des jeunes sujets. L'échantillon est composé de 32 élèves de CE1 (de 7 à 10 ans) et 43 autres de CM2 (de 10 à 13 ans). Les performances des élèves en expression écrite sont évaluées par leur maître avec les critères habituels d'évaluation. Les résultats confirment globalement la relation postulée entre les variables.

Mots clés

Expression écrite, chronopsychologie, élèves, mémoire de travail, mémoire à long terme, processus rédactionnels.

ABSTRACT

The objective of this survey is to examine the simple relationship which could exist between the hours of evaluations and performances in writing exercise of young subjects. The sample is made up of 32 pupils of CE1 (from 7 to 10 years old) and 43 others of CM2 (from 10 to 13 years old). The performances of the pupils in writing exercise have been assessed by their school teacher with the usual criteria of evaluation. The result roughly confirm the relationship that was suggested above.

Keywords

Writing exercise, chronopsychology, pupils, working memory, long term memory, writing processes.

INTRODUCTION

Les performances les moins bonnes remarquées chez certains écoliers ont été diversement expliquées. Les spécialistes du domaine scolaire évoquent souvent aussi bien des facteurs endogènes qu'exogènes à l'élève. Pour ce qui est des facteurs exogènes, il n'est pas habituel que les professionnels de l'éducation de base, particulièrement ceux de nos pays africains, se tournent vers la chronopsychologie (branche de la psychologie du temps qui étudie les variations comportementales périodiques ou d'allure périodique au cours des 24 heures et d'un jour à l'autre). C'est dans l'optique de susciter une certaine prise de conscience sur la question, chez ces acteurs de l'éducation, que l'étude est menée. Elle s'organise autour des points suivants : la problématique, la méthode, les résultats suivis de leur interprétation et leur discussion.

I.- PROBLÉMATIQUE

Dans le système scolaire, la production écrite fait référence, par exemple, à la dissertation, l'essai, la rédaction ou encore à l'expression écrite. Généralement, on peut remarquer que les expressions "dissertation" et "essai" sont réservées aux niveaux secondaire et universitaire, alors que "rédaction" et "expression écrite" sont utilisées pour les niveaux primaires. C'est dire que la désignation de la production écrite d'un individu peut varier selon son niveau d'expertise rédactionnelle (novice ou expérimenté).

Quel que soit le niveau où l'on se situe, la production écrite de texte consiste à transformer des informations référentielles en trace linguistique linéaire, respectant une visée communicative (Alamargot, Lambert et Chanquoy, 2005). Elle met en jeu trois domaines de connaissances. Il s'agit des connaissances du domaine auquel réfère le contenu du texte (connaissances référentielles) ; des connaissances rhétoriques et pragmatiques (permettant au rédacteur d'établir une représentation des caractéristiques d'un lecteur potentiel et de composer le texte pour satisfaire une visée communicative) ; des connaissances linguistiques (qui sont inhérentes

au fonctionnement de la langue orale et écrite : lexicque, orthographe, grammaire, texte).

Tous ces domaines de connaissances sont traités ou exploités par un ensemble de processus : la planification, la traduction, la révision (Hayes et Flower, 1980). Le processus de planification permet de construire, au niveau conceptuel, un message pré-verbal correspondant aux idées que le rédacteur veut transmettre. Avec cet outil cognitif, le rédacteur récupère en mémoire à long terme des informations, les (re)-organise si besoin est, tout en élaborant des plans d'action. Le processus de traduction (ou de mise en texte) permet de transformer les élaborations pré-verbales en un message verbal (encodage graphique, orthographique, lexicale, syntaxique). Le processus de révision, outil de contrôle, favorise l'évaluation du texte produit (ou en cours d'élaboration) en le comparant à la représentation mentale concernant le texte souhaité. Il permet aussi d'examiner la formulation du texte en fonction des standards requis par les contraintes de la situation de communication.

Sur le plan fonctionnel, ces différents composants sont actualisés autant de fois qu'il est nécessaire et selon la succession utile à chaque rédacteur, si bien que ces opérations ont un coût cognitif. Plus précisément, chacun des processus rédactionnels impose de fortes demandes à la mémoire de travail (Kellogg, 1994 ; Olive et Piolat, 2005 ; Piolat, 2004 ; Piolat et Olive, 2000).

Bien qu'il existe de multiples acceptions de la mémoire de travail, un consensus minimal consiste à considérer qu'il s'agit d'un système ou d'un ensemble de processus, à capacité très limitée, qui permet de maintenir temporairement de l'information en vue de son utilisation dans d'autres tâches cognitives (Ribaupierre, 2007). La plupart des auteurs considère aussi que la mémoire de travail joue un rôle central dans toutes sortes de situations cognitives, ce rôle n'étant pas lié à un contenu particulier. C'est également le cas en ce qui concerne plus particulièrement le modèle de Baddeley. Selon Baddeley (1986), la mémoire de travail a trois composants, et assure plusieurs fonctions. Deux re-

gistres de stockage, le calepin visuo-spatial et la boucle phonologique, maintiennent temporairement des informations récupérées en mémoire à long terme ou dans l'environnement, mais aussi des représentations transitoires issues des traitements en cours. Par ailleurs, via différentes fonctions exécutives regroupées dans un administrateur central, la mémoire de travail organise la récupération d'informations en mémoire à long terme, et contrôle le déroulement des activités cognitives en distribuant des ressources aux traitements en cours (Baddeley, 1996). L'architecture proposée par Baddeley (1986) permet, en conséquence, de considérer que pour être activé, tout processus cognitif nécessite une part plus ou moins grande des ressources selon son degré d'automatisme et de son niveau d'efficacité.

C'est en se fondant sur les données théoriques de Baddeley que certains auteurs (Hayes, 1996 ; Kellogg, 1996), ont examiné la relation entre la mémoire de travail et la production écrite. Cependant, qu'il s'agisse des travaux de Hayes (1996) et Kellogg (1996) ou encore des recherches relatives au phénomène d'activation, aucun ne propose, ou ne permet, de décrire précisément, semble-t-il, les rapports entre les processus rédactionnels et la mémoire de travail, dans la perspective dynamique de l'évolution de l'expertise rédactionnelle (Chanquoy et Alamargot, 2002 ; Chanquoy et Alamargot, 2003). Pourtant la production écrite, en faisant partie intégrante des aspects enseignés à l'école, s'acquiert (Martlew, 1983, Berninger et Swanson, 1994) et se développe (Bereiter et Scardamalia, 1987) pendant de longues années chez l'enfant et continue à évoluer chez l'adulte qui peut renforcer ses habilités rédactionnelles (Flower, Schriver, Carey, Haas et Hayes, 1989).

Pour leur contribution, Berninger et Swanson (1994) proposent trois phases de développement qui montrent à la fois le décalage entre la possible mobilisation des différents processus rédactionnels (intra-phase et inter-phase), mais aussi le rôle crucial de la mémoire de travail dans la deuxième et troisième phases. Pour l'essentiel, dans la première phase, le processus de traduction permet au rédacteur débutant (6-7 ans) d'assurer en premier lieu la transcription gra-

phémique (qui occupe largement la capacité de la mémoire de travail) suivie de celle de la production de mots, de phrases, de paragraphes, de textes. Le rôle du processus de planification est restreint à la l'enchaînement de phrases, celui du processus de révision à des corrections de surface (orthographe et ponctuation). La deuxième phase se situe entre 8-10 ans. Sous l'effet de l'âge et de la pratique, l'automatisation de la transcription graphique et orthographique favorise le développement d'une planification plus globale du contenu. La mobilisation du processus de révision reste délicate, mais permet de gérer des erreurs plus diversifiées concernant différents niveaux de traitements langagiers (mots, phrases, ensemble du texte). Ce n'est qu'à la troisième phase (11-12 ans) que les processus sont déployés et mis en œuvre de façon efficace dans le cadre de la capacité de la mémoire travail. La planification n'est pas encore suffisamment coordonnée avec les autres composants et ne le deviendra que plus tardivement (vers 16 ans).

Synthétiquement, on remarque que le développement des premières compétences rédactionnelles commence par l'apparition progressive des composantes et processus, passe par la complexification du rôle de ces différentes composantes et processus, et aboutit à la complexification de ces derniers combinée à l'importance grandissante de la mémoire de travail et de la métacognition sur l'écrit. Par ailleurs, notons que le découpage initié par Berninger et Swanson (1994) prend en compte les niveaux scolaires ; ce qui signifie que l'évolution de la maîtrise rédactionnelle se fait généralement dans l'institution scolaire. En effet, à l'intérieur de ce système structuré, les évaluations de la production écrite, sous ses différentes appellations (dissertation, essai, rédaction ou expression écrite), sont programmées à différentes périodes de la journée, et les enseignants tiennent rarement compte de ce facteur. Or, il est démontré que l'efficacité cognitive de l'organisme humain, enfant comme adulte, varie en fonction du temps (Feunteun et Testu, 1994 ; Fraisse, 1980 ; Montagner, et Testu, 1996 ; Testu, 1994, 2000).

Certains travaux de la chronopsychologie ont démontré que les fonctions cognitives de l'enfant ne sont pas

stables sur la journée. Par exemple, Testu (1994) et plus récemment Méité (2003) confirment cette variabilité diurne structurelle, et montrent que la performance de l'enfant présente globalement un creux vers 13 heures et deux pics (l'un vers 11 heures et l'autre vers 16 heures). Ainsi, des données empiriques s'accumulent démontrant que les difficultés scolaires sont, au moins en partie, liées au moment de l'apprentissage, mais également au moment de l'évaluation de ces apprentissages. La lecture attentive de ces recherches nous montre que, dès que l'élève est placé dans un cadre temporel conflictuel, on observe un décalage entre ce que l'élève devrait produire à un moment donné et ce qu'il produit. L'écart entre les variations dites normales et les variations observées ne sont que probablement des réponses de l'élève à un système de contraintes, temporelles en particulier, difficile à gérer. C'est ainsi que les changements du temps de travail à l'école ont des incidences trop souvent ignorées sur la disponibilité au travail de l'élève. Car, les choix organisationnels ne sont pas toujours faits en recherchant la meilleure compatibilité avec les rythmes chronopsychologiques de l'enfant (Delvolvé, Trezeguet, Thon, 1992, Testu, 1994). C'est pourquoi, au vu de ce qui précède, nous estimons que la production écrite, fortement liée à la mémoire de travail, pourrait varier qualitativement sous l'influence des horaires d'évaluations. Par conséquent, son évaluation chez des sujets notamment, ceux du cycle primaire, devrait prendre en compte la chronopsychologie. Il se trouve que les travaux examinant les questions liées à l'activité rédactionnelle ne semblent pas avoir abordé cet aspect des choses.

L'objectif de la présente étude est donc d'examiner la relation entre les horaires d'évaluations et les performances en expression écrite chez des élèves en début d'apprentissage de la production écrite (*Cours Élémentaire Première année et Cours Moyen Deuxième année*).

II.- MÉTHODE

A.- Sujets

Avant toute application et passation d'épreuves, nous avons procédé à un échantillonnage, notamment l'échantillonnage probabiliste, et la méthode choisie est le tirage au sort séquentiel (ou par choix raisonné). Tous les établissements primaires d'Abidjan étaient susceptibles d'être retenus pour l'étude. Cependant, la plupart n'était pas favorable pour des raisons diverses (par exemple, la non perception de l'opportunité d'une telle étude dans leur structure, l'indisponibilité des responsables et enseignants). Par conséquent, nous nous sommes tourné vers l'école primaire publique Vridi, qui a accepté de nous prêter son cadre comme terrain d'étude. Les élèves de CE1 et CM2 de cet établissement constituent donc notre population d'étude. Nous avons, par la suite défini, un autre critère qui est la régularité dans le suivi des cours et le taux d'absentéisme (moins de 3 absences par trimestre). C'est sur ces bases que nous avons formé un échantillon composé de 32 élèves de CE1 (de 7 à 10 ans) et 43 autres de CM2 (de 10 à 13 ans).

B.- Matériel

Les élèves ont utilisé un stylo à bille et leur cahier de brouillon et de devoir habituels dans lesquels ils brouillonnent et présentent les devoirs d'expression écrite. Les six sujets qui ont servi à l'évaluation de l'expression écrite ont tous pour objectif d'amener l'élève à produire un texte cohérent en utilisant correctement les moyens linguistiques étudiés.

C.- Procédure

La démarche a consisté à rencontrer les enseignants des élèves et des classes concernés afin d'identifier les jours et les périodes d'évaluations. Pour ce faire, nous avons divisé la journée scolaire, qui commence à 08 h 30 m n et s'achève à 17 h 30 m n, en 09 tranches horaires (T1 : 08 h 30 m n – 09 h 30 m n; T2 : 09 h 30 m n – 10 h 30 m n.....T9 : 16 h 30

m n – 17 h 30 m n). Après quoi, nous avons identifié les tranches à l'intérieur desquelles les maîtres placeraient l'évaluation de l'expression écrite. Il s'agit des tranches T1, T2, T3, T4, T7, T8. Car, les tranches T5 et T6 sont des périodes de pause et la période T9 est généralement consacrée à des activités récréatives ou de travaux manuels (nettoyage de l'école).

Par ailleurs, de commun accord avec les enseignants, et afin d'éviter de perturber le déroulement des activités scolaires, notre choix s'est porté sur la journée du mardi pour les différentes évaluations. En outre, nous avons décidé de ne faire qu'une seule évaluation par semaine et par tranche horaire. En conséquence, le recueil des données s'est étendu sur six semaines.

III.- RÉSULTATS

Afin de faire ressortir le phénomène que nous cherchons à examiner, c'est-à-dire la relation entre les horaires d'évaluations et l'expression écrite, nous sommes passé des données recueillies (notes individuelles des élèves) à des indices statistiques. Cela a été possible par le calcul des notes moyennes, des écarts types, et surtout par l'utilisation de l'analyse de variance avec le calcul du F de Fisher-Snedecor (à .05). Toutes ces informations figurent dans les tableaux 1 et 2 et sur le graphique 1.

	Périodes	Les notes moyennes sur 10	Les écarts-types
T1	8h 30 mn – 9h 30 mn	4,97	1,65
T2	9h 30 mn – 10h 30 mn	4,53	1,50
T3	10h 30 mn – 11h 30 mn	5,66	1,26
T4	11h 30 mn – 12h 30 mn	5,50	1,46
T7	14h 30 mn – 15h 30 mn	4,94	1,50
T8	15 30 mn – 16h 30 mn	6,12	1,41

Tableau 1 : Notes moyennes des élèves du CE1 selon les

tranches horaires

Analyse de variance : $F = 4,98$.

Au seuil de probabilité .05 et aux degrés de liberté ddl1 (5) et ddl2 (200) la valeur du F calculé (4,98) est supérieure à la celle lue dans la table de la loi du F de Fisher-Snedecor (F théorique est égal à 2,26). Par conséquent, au plan statistique, le lien envisagé entre les horaires d'évaluations et l'expression écrite chez les élèves du CE1 est significatif. Les informations contenues dans le tableau 1 vont dans le même sens. En effet, elles indiquent que sur l'ensemble des 6 sujets d'expression écrite proposés par le maître, les notes des élèves varient entre 4,97 et 6,12 lorsque nous passons de la période T1 à la période T8. La variation pourrait être une explication de l'existence de la relation entre les périodes d'évaluations de l'expression écrite et les notes obtenues par les élèves. Car, à l'intérieur d'une même période, la valeur de l'écart-type montre que les notes fluctuent, en moyenne, d'environ plus ou moins A.

	Périodes	Les notes moyennes sur	Les écarts types
T1	8h 30 mn – 9h 30 mn	4,81	1,57
T2	9h 30 mn – 10h 30 mn	5,65	1,17
T3	10h 30 mn – 11h 30 mn	5,86	1,44
T4	11h 30 mn – 12h 30 mn	6,67	1,15
T7	14h 30 mn – 15h 30 mn	5,70	1,12
T8	15 30 mn – 16h 30 mn	6,74	1,05

Tableau 2 : Notes moyennes des élèves du CM2 selon les tranches horaires

Analyse de variance : $F = 13,99$.

Au seuil de probabilité .05 et aux degrés de liberté ddl1 (5) et ddl2 (500) la valeur du F calculé (13,99) est supérieure à la celle lue dans la table de la loi du F de Fisher-Snedecor (F théorique est égal à 2,23). Cet indice statistique

suggère ainsi que les horaires d'évaluations et l'expression écrite sont liées positivement chez les élèves du CM2. Les valeurs inscrites dans le tableau 2 corroborent celles de l'inférence statistique. Comme précédemment, sur l'ensemble des 6 sujets d'expression écrite proposés par le maître, les notes des élèves varient entre 4,81 et 6,74, lorsque nous évoluons de la période T1 à la période T8. Ce fait serait probablement, l'élément d'explication du lien possible entre les périodes d'évaluations de l'expression écrite et les notes obtenues par les élèves ; dans la mesure où la dispersion au tour de la moyenne à l'intérieur d'une même période, mise en évidence par la valeur de l'écart-type, n'est pas aussi étendue (environ plus ou moins 1).

En somme, chez les élèves du CE1 comme chez ceux du CM2, l'analyse statistique semble révéler que les périodes de la journée (sectionnées en six pour les besoins de l'étude) influencent les notes obtenues par les élèves. Par ailleurs, la

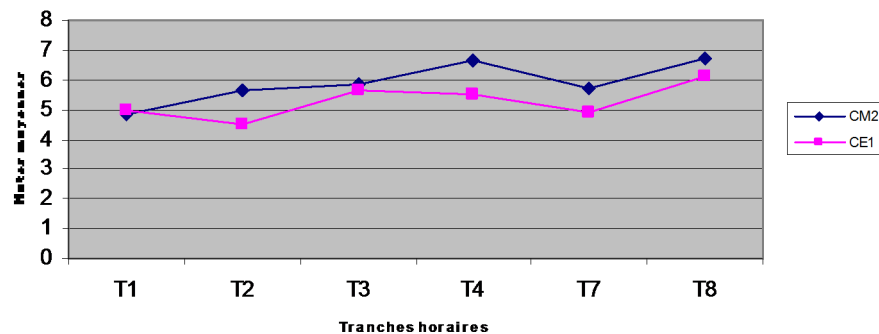


Figure 1: Courbes des notes moyennes des élèves de CE1 et de CM2 selon les tranches horaires

figure 1 confirme cette conclusion en relevant d'autres aspects.

Les tracés du graphique (figure 1) obtenus à partir des périodes de la journée et des notes moyennes des élèves n'ont pas une allure constante, car les notes moyennes fluctuent selon les tranches horaires. Nous observons également que le tracé des élèves du CE1 est au-dessous de celui des

élèves du CM2. C'est probablement la manifestation de la différence de niveau d'expertise rédactionnelle entre les élèves du CE1 et ceux du CM2 qui est mise en évidence. En plus, bien que le tracé représentant les élèves du CM2 soit au-dessus de celui des élèves du CE1, nous notons une synchronisation des deux courbes à partir de la période T3 jusqu'à la période T8. C'est dire que, le phénomène examiné est apparemment constant chez les deux groupes de sujets sur plus de la moitié du temps délimité pour l'étude.

IV.- INTERPRÉTATION

Au delà de l'analyse effectuée, comment pourrait-on interpréter ces résultats. En effet, à l'école primaire, il existe dans la journée scolaire « deux temps forts » (la matinée et l'après midi) qui ont une forte probabilité d'être caractérisés par un niveau élevé de la vigilance cérébrale et comportementale (une alerte vis-à-vis des stimulations extérieures), des capacités d'attention efficaces et des capacités de traitement de l'information plus performantes qu'à d'autres moments. Indexés sur le rythme veille-sommeil, ces « temps forts » se situent, pour un éveil ou réveil à 06 h 30 mn – 7 h et un début de la matinée scolaire à 8 h 30 mn, entre 9 h 30 et 12 h, et entre 14 h – 14 h 30 mn et 17 h, selon les enfants et leur âge. Cela se perçoit à travers nos résultats, car de façon générale, et sur l'ensemble des deux groupes d'élèves les performances les moins bonnes se situent en début de matinée (T1) et en début d'après midi (T7). A ces différents moments, il est fort possible que les activités de récupération des informations en mémoire à long terme ne soient pas encore automatisées du fait que les sujets viennent juste d'une période de repos. Ce qui signifie que la vigilance, l'attention, les processus cognitifs et plus généralement les ressources intellectuelles sont significativement peu développés ou peu mobilisables de 2 à 3 heures après le réveil ou le repos, selon les sujets et leur âge. Par conséquent, il est évident que les variations soient plus ou moins amples, selon la complexité de l'exercice d'expression écrite demandé, l'âge, la classe, l'existence ou non d'un temps de sieste.

V.- DISCUSSION

L'explication psychologique des résultats obtenus repose principalement sur les conceptions théoriques de Hayes (1996), dont l'objectif est, entre autres, de formaliser l'interaction entre processus rédactionnels et composantes de la mémoire de travail. Si nous sommes arrivé à une certaine liaison entre les périodes d'évaluations et la performance en expression écrite, c'est probablement parce que le lien entre la mémoire de travail, telle que décrite par Baddeley (1986, 1996), et les activités rédactionnelles existe chez les sujets examinés. Cependant, même si ce phénomène est statistiquement prouvé, les différents seuils critiques (creux vers 13 heures ; pics vers 11 heures et 16 heures) annoncés dans certains travaux (Méité, 2003 ; Testu, 1994) ne sont pas très prononcés dans l'étude. Il est fort probable que c'est parce que les sujets en présence sont encore en plein développement de la mémoire de travail. Dans ce cas, selon Just et Carpenter (1992), la réalisation de l'activité serait alors très peu fluide. Tout se passerait comme si chacun des traitements contrôlés était effectué de façon séquentielle, autonome et (mais seulement en apparence) encapsulée. McCutchen (1996) décrit aussi cette encapsulation apparente des processus rédactionnels chez les scripteurs les plus novices. Ce phénomène serait lié, dans le cadre d'une capacité limitée unique, à la difficulté de gérer les trois processus de production de texte (planification, formulation, révision), amenant les rédacteurs à limiter leurs exigences rédactionnelles. Le dépassement des ressources cognitives contraindrait les scripteurs débutants à opérer une gestion pas à pas de leur production, les conduisant à élaborer des textes relativement peu structurés. Ce type de fonctionnement s'apparenterait à la stratégie des connaissances racontées (ou stratégie d'expression des connaissances). C'est une stratégie novice qui consiste globalement à composer un texte en formulant les idées au fur et à mesure qu'elles sont récupérées ou générées depuis la mémoire à long terme, sans procéder à une réorganisation d'ensemble du contenu conceptuel ou de la forme linguistique. Cette stratégie serait donc très utile aux jeunes scripteurs, car elle leur permettrait, bien qu'ils ne

puissent gérer les multiples demandes du processus de production écrite, de produire tout de même un texte. Les deux groupes de sujets examinés (élèves de CE1 et CM2) sont classés dans le groupe des individus novices en matière de production écrite, comparativement au groupe d'experts, en raison de leur âge, mais surtout pour leur production écrite. Cependant, les élèves de CM2 sont plus expérimentés si l'on considère leur cursus scolaire (six années scolaires), leurs écrits et même les exigences des devoirs proposés par les maîtres.

Bien que ces aspects évoqués semblent réels, il n'est pas exclu que certains éléments de l'étude, qui ont permis d'aboutir à ces résultats, devraient être affinés. Il s'agit de l'échantillon qui devrait non seulement être étendu à plusieurs écoles, mais également au cours préparatoire (CP). Car, s'il est établi que la mémoire se développe, il serait donc envisageable que les variations observées avec les autres sujets (CE et CM) ne soient pas aussi visibles chez les sujets du CP (plus jeunes) sous l'influence des périodes de la journée. Il s'agit également des jours d'évaluations qui devraient être étendus à toute la semaine, parce que les spécialistes de la chronopsychologie signalent aussi des variations de performances cognitives selon les jours chez des individus.

CONCLUSION

La présente étude lie trois entités importantes : chronopsychologie, production écrite, élèves du cycle primaire. De ce fait, elle pourrait avoir un certain intérêt notamment théorique, mais aussi pratique. L'aspect scientifique est en rapport avec le fait qu'on pourrait aussi bien intégrer dans les recherches en chronopsychologie « *l'expression écrite* » (qui semblent réduites aux disciplines à composante réflexible), que tenir compte de la chronopsychologie lorsqu'on envisage des études sur les processus et l'activité rédactionnelle. En d'autres termes, l'étude suggère la possibilité d'associer les données issues des deux domaines en vue d'accroître leurs champs théoriques. Sur le plan apport pratique, cette étude pourrait être considérée comme une sorte de « *sonnette*

d'alarme » pour attirer l'attention des enseignants sur l'allure en « *dents de scie* » que prendraient les performances de leurs élèves en expression écrite, afin qu'ils évitent de porter trop vite une appréciation, peut-être erronée, sur l'attitude générale des élèves, mais également de mieux choisir les horaires d'évaluations.

BIBLIOGRAPHIE

Alamargot (D.), Lambert (E.), Chanquoy (L.).- « La production écrite et ses relations avec la mémoire » in *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, (81, 2005), p. 41-46.

Baddeley (A.).- *Working memory*, (New York, Oxford University Press, 1986).

Baddeley (A.).- « Exploring the central executive » in *The quarterly Journal of Experimental Psychology*, (49 A, 1, 1996), p. 5-28.

Bereiter (C.), Scardamalia (M.).- *The psychology of written composition*, (Hillsdale, N. J. Lawrence Erlbaum Associates, 1987).

Berninger (V. W.), Swanson (H. L.).- « Modification of the Hayes and Flower model to explain beginning and developing writing » in Butterfield (E.) (Ed.).- *Advances in cognition and educational practice*, Vol 2, Children's writing, Toward a process theory of development of skilled writing, (Greenwich, CT: JAI Press, 1994), p. 57-82.

Delvolvé (N.), Trezeguet (M.), Thon (B.).- « L'organisation du travail, facteur de modulation des capacités mnésiques de l'élève en situation éducative » in *Travail Humain*, (55, 1992), p. 35-46.

Chanquoy (L.), Alamargot (D.).- « Mémoire de travail et rédaction de textes : évolution des modèles et bilan des premiers travaux » in *L'Année Psychologique*, (102, 2002), p. 363-398.

Chanquoy (L.), Alamargot (D.).- « Mise en place et développement des traitements rédactionnels : le rôle de la mémoire de

travail » in *Langage et l'Homme*, (2, 2003), p. 171-190.

Feunteun (P.), Testu (F.).- « Chronopsychologie : Fluctuation des performances journalières à l'école primaire dans une épreuve de compréhension des formes passives réversibles » in *Année Psychologique*, (94, 1994), p. 575-592.

Flower (L. S.), Schriver (K.), Carey (L.), Haas (C.), Hayes (J. R.).- « Planning in writing : The cognition of a constructive process » in *Technical Report*, (N°34, Center for the study of language, Berkeley (CA) and Pittsburgh (PA), 1989).

Fraisse (P.).- « Eléments de chronopsychologie » in *Le travail Humain*, (2, 1980), p. 353-372.

Hayes (J. R.) (1996).- A new framework for understanding cognition and affect in writing » in C. M. Levy et S. E. Ransdell (Eds.).- *The science of writing. Theories, methods, individual differences and applications*, (Mahwah (N. J.), Laurence Erlbaum Associates, 1996), p. 1-27.

Hayes (J. R.), Flower (L. S.) (1980).- « Identifying the organization of writing processes » in Gregg (L. W.), Steinberg (E. R.) (Eds.).- *Cognitive processes in writing : An interdisciplinary approach*, (Hillsdale (N. J.), Laurence Erlbaum Associates, 1980), p. 3-30.

Just (M. A.) et Carpenter (P. A.).- « A capacity theory of comprehension : Individual differences in Working Memory » in *Psychological Review*, (99, (1), 1992), p. 122-149.

Kellogg (R. T.).- *The Psychology of Writing*, (New York, Oxford University Press, 1994).

Kellogg (R. T.) (1996).- « A model of working memory in writing » in Levy (M. C.), Ransdell (S. E.) (Eds.).- *The science of writing. Theories, Methods, Individual Differences and Applications*, (Hillsdale (N. J.), Laurence Erlbaum Associates, 1996), p. 57-72.

Martlew (M.).- « Problems and difficulties : Cognitive communicative aspects of writing » in Martlew (M.) (Ed.).- *The Psychology of Written Language*, (London, Wiley and Sons, 1983), p. 295-333.

McCutchen (D.).- « A capacity theory of writing: Working memory in composition » in *Educational Psychology Review*, (8, (3), 1996), p. 299-325.

Méité (A. (2003).- *Chronopsychologie et performances scolaire chez des élèves*, (Mémoire de DEA, Abidjan, Université de Cocody).

Montagner (H., Testu (F.).- « Rythmicités biologiques, comportementales et intellectuelles de l'élève au cours d'une journée scolaire » in *Pathologie Biologique*, (44, 1996), p. 1-15.

Olive (T.), Piolat (A.).- « Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite de textes » in *Psychologie Française*, (50, 2005), 373-390.

Piolat (A.).- « Théories de l'écriture et pratiques scolaires : Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail » in *Linx*, (51, 2004), p. 55-74.

Piolat (A.), Olive (T.).- « Comment étudier le coût cognitif et le déroulement de la rédaction de texte ? La méthode de la triple tâche : Un bilan méthodologique » in *L'Année Psychologique*, (100, 2000), p. 465-502.

de Ribaupierre (A.).- « Modèles néo-piagétien du développement cognitif et perspective psychométrique de l'intelligence : y a-t-il convergence ? » in *L'Année Psychologique*, (107, 2007), p. 257-302.

Testu (F.).- « Quelques constantes dans les fluctuations journalières et hebdomadaires de l'activité intellectuelle des élèves en Europe » in *Enfance*, (4, 1994), p. 389-400.

Testu (F.).- *Chronopsychologie et rythmes scolaires*,
(Paris, Masson, 2000).

LA PRAXIS DE L'AFRICANITÉ : LECTURE COMPARATIVE DE LA VIE DE NKRUMAH ET DE DIOP

Assouman BAMBA

Assistant au Département de Philosophie
Université de Bouaké (Côte d'Ivoire)

RESUME

Kwame Nkrumah et Cheikh Anta Diop sont deux personnalités distinctes. Ils diffèrent l'un de l'autre par la nationalité, le pays colonisateur, la langue tant maternelle qu'officielle, la religion et la formation.

Mais, dans le silence de ces différences périphériques et par ailleurs de degré, Nkrumah et Diop ont en commun les aspects essentiels de leur vie. Ils ont le même rêve : l'unité et la grandeur des peuples africains. Ils partagent le même idéal, celui de la modernité et du développement de l'Afrique. Pour le triomphe de cette cause à laquelle ils se dévouent, ils adoptent la même démarche. Celle-ci consiste à être en dialogue permanent avec le passé, non pas en tant que monde révolu, mais comme ce qui fonde notre humanité présente et dont la grandeur doit porter à avoir foi en nous-même pour pouvoir nous réinventer une autre vie.

Mais, pour réussir un tel pari, il faut être audacieux et même fou. Fous, Nkrumah et Diop le sont qui osent affronter l'hostilité des colonisateurs aux intérêts économiques et idéologiques bien rigides et la redoutable adversité des leaders africains, tenants de la thèse de l'Afrique des Patries.

Mots clés

Praxis, comparaison, panafricanisme, origine, folie, adversité, célébrité, confiance en soi, grandeur, modernité, développement, bonheur.

ABSTRACT

Kwame Nkrumah and Cheikh Anta Diop are two distinct personalities. They are different by their nationalities, their different colonized countries, their official as well as their mother tongue, their religion and training.

However, in the silence of their peripheral differences, and in addition to the degree, Nkrumah and Diop share the most essential aspects of their lives. They have the same dream: the unity and greatness of African people. For the triumph of that cause to which they are devoted, they adopt the same approach. That consists in being in a permanent dialogue with the past, not as a past world, but as what founds our present humanity of which greatness must lead us to trust ourselves to be able to reinvent a new life for us.

But, to achieve such a challenge, we must be daring and even mad. Mad are Nkrumah and Diop who dare confront the hostilities of the colonizers to very rigid economic and ideological interests and the dreadful adversity of African leaders, advocates of the thesis of African nations.

Keywords

Praxis, comparison, panafricanism, origin, madness, adversity, celebrity, self-confidence, grandeur, modernity, development, happiness.

INTRODUCTION

Chaque peuple a son panthéon d'illustres immortels qui sont autant de symboles qui l'empêchent de mourir de froid. « *Pour bon nombre d'Africains, aucun de ces personnages n'égale N'Krumah, quand il s'agit de la saga de l'unité africaine* »¹. Ces propos montrent la place qu'occupent l'œuvre et la personnalité de Nkrumah. François de la Chevalerie dit : « *En 1966, Cheikh Anta Diop partage avec Du Bois le prix récompensant l'écrivain qui a exercé la plus grande influence sur la pensée noire au XX^e siècle* »². Cette affirmation dit tout sur la portée et la valeur de l'œuvre de Diop qui reste l'un des seuls jouissant encore d'un prestige intact. Nkrumah et Diop comptent ainsi parmi les plus grands du XX^e siècle. Ils personnifient la praxis de l'africanité qui indique aux peuples africains les actions qui leur permettent d'acquérir le bonheur.

À cet égard, leur nom symbolise le rêve de l'unité et de la grandeur de l'Afrique. Il s'agit pour eux de rassembler les peuples africains dans une vaste communauté aux objectifs à la fois politique, économique et culturel en vue du combat pour le droit à la dignité humaine et au respect sur la scène internationale.

Ce rêve est poursuivi par chacun d'eux à travers une démarche intellectuelle, politique et militante avec un style et

une personnalité propre. Dans une lecture comparative, nous allons revisiter leur vie et leurs œuvres pour comprendre pourquoi malgré l'importance reconnue de leur combat, ils ont subi tant d'adversité et n'ont connu qu'une reconnaissance posthume, surtout Cheikh Anta Diop.

I.- UNE PRAXIS MARQUÉE PAR LA PRÉSENCE DU PASSÉ

Le terme de praxis, emprunté aux Grecs dont notre culture philosophique est héritière, a le sens d'action. Il se définit en opposition à la connaissance théorique comme une action ordonnée à une fin. La praxis est appelée par Karl Marx à la dignité d'un *concept philosophique*³. Avec lui, elle stipule que les problèmes réels qui se posent à l'homme sont toujours des questions pratiques. La praxis est ainsi un pragmatisme.

Mais aujourd'hui, la notion a largement débordé le marxisme pour se retrouver chez la plupart des philosophes, des sociologues et autres penseurs contemporains. La praxis devient une doctrine qui indique aux hommes les conditions sociales, économiques, politiques, morales qui leur facilitent l'accès au bonheur. C'est dans ce cadre qu'il faut inscrire l'africanisme de Nkrumah et de Diop pour mieux cerner sa substance.

A.- Deux hommes différents, deux destins voisins

Nkrumah et Diop ne sont pas des jumeaux, encore moins des clones. Ils sont deux personnalités irréductibles l'une à l'autre. Nkrumah est un Ghanéen d'ethnie N'zima, né en 1909 à N'Kroful. Anglophone, il est de confession religieuse catholique. Politique habile de notoriété internationale, il est le premier Président de la première colonie indépendante d'Afrique subsaharienne : le Ghana. Quant à Diop, c'est un Wolof du Sénégal, né en 1923 à Diourbel à 150 Km à l'Est de Dakar. Il est francophone et adepte de l'Islam. Politicien averti, c'est le monde de la recherche scientifique qui lui décerne cependant ses titres de noblesse.

Mais, quoique différents, ces deux hommes ont des destins qui s'entrecroisent à plusieurs paliers de l'existence

quotidienne, ce qui les rapproche pour favoriser la comparaison. Ainsi, dans le silence des aspects périphériques de leur être, notre propos va consister à montrer que, dans les aspects essentiels de leur existence intellectuelle, Cheikh Anta Diop et Kwame Nkrumah passent par des grandes étapes qui se ressemblent.

Si Nkrumah et Diop acquièrent une remarquable maîtrise de la culture européenne, ils n'en sont pas moins profondément enracinés dans leur culture ancestrale. Comme le prisonnier de l'allégorie de la caverne de *Platon*⁴, après avoir maîtrisé les pratiques locales du pays natal, ils partent à la conquête du savoir et du pouvoir dans le monde moderne. Ils sont l'image d'un « *magicien nanti non seulement de la magie "ancestrale", mais aussi de la magie européenne (...)* »⁵.

Chez Nkrumah, la conquête de la science et de la technique modernes commence au Ghana où il fit ses études primaires et secondaires. Sorti diplômé d'une formation d'instituteur en 1930, « *dans une certaine mesure, il suit l'exemple de son aîné, Dr. Nnamdi Azikiwé, champion du nationalisme unitaire au Nigeria, qui, d'ailleurs, l'encourage à poursuivre ses études aux Etats-Unis d'Amérique* »⁶. Il part en 1935 et « *étudie l'économie et la sociologie à l'université de Lincoln, puis la théologie et les sciences de l'éducation (...)*. Très attiré par la politique, il s'y lance et il est bientôt élu président de l'Association des Etudiants Africains d'Amérique du Nord »⁷.

Brillant élève, Diop fit également tout son parcours scolaire au pays natal, le Sénégal. Sa parfaite connaissance du Wolof, sa langue maternelle, se révélera l'une des principales clés qui lui ouvrira les portes de la civilisation pharaonique. Par ailleurs, l'enseignement coranique le familiarise avec le monde arabo-musulman. Il « *arrive en France en 1946 après des baccalauréats philosophie et mathématiques obtenus au Sénégal* »⁸. A partir des connaissances accumulées et assimilées sur les cultures africaines, arabo-musulmanes et européennes, Diop élabore des contributions majeures dans différents domaines. Contrairement à Nkrumah qui dévoile dès l'abord son désir prononcé pour la politique, Diop manifeste un penchant pour la recherche scientifique. Il devient, pour les

intellectuels noirs, une espèce de colle, la référence exemplaire d'une quête à la fois historique, scientifique et idéologique.

A l'instar du prisonnier de la caverne sus évoqué, Nkrumah et Diop reviennent au pays au terme de leur voyage d'étude. Ils sont pleins de grands desseins pour féconder leurs patries respectives et l'Afrique toute entière. Dans ces conditions, ils montent assez haut dans le temps pour voir assez loin dans l'espace historique du continent afin d'y déceler les raisons de croire à la future rédemption de l'Afrique.

B.- Nkrumah, Diop et l'attrait des origines

Par delà leurs diverses acceptions, les origines désignent les périodes et les formes les plus anciennes d'une réalité qui se modifie. Dans ce sens, l'origine renvoie à la réalité antérieure et différente d'où quelque chose dérive par transformation. Ainsi, la question des origines est la question de la permanence de ce qui est. Il s'agit de ce qui a fait événement dans le passé et qui demeure dans le présent à la manière d'un ancrage qui échappe naturellement à la mort.

Cette réflexion fait du passé la source, le fond de l'être, la réalité primordiale dont est issue la totalité historique, qui seule permet de comprendre le devenir dans son ensemble. Le passé est ainsi vu comme une force et non comme un fardeau que l'homme doit porter sur ses épaules. « *Ce passé (...) dont la portée s'étend jusqu'à l'origine, ne tire pas en arrière mais pousse en avant...* »⁹.

La découverte de la force propulsive de l'origine conduit Nkrumah et Diop à la revendiquer pour l'assumer. C'est pourquoi ils ne sont pas restés indifférents à la convocation de cette origine qui, du reste, demeure vivace dans leurs pensées. Ils martèlent constamment l'idée de la fierté raciale en célébrant volontairement l'Afrique des bâtisseurs des grands royaumes et empires et l'Afrique des pharaons.

On peut observer que Cheikh Anta Diop a constamment conscience d'une Égypte antique, socle de la pensée et origine des Noirs de l'Afrique actuelle. Il est en dialogue per-

manent avec cette origine égyptienne. Ce qui lui permet de comprendre que « *tous les aspects de la vie culturelle de l'Afrique Noire renvoient à l'Égypte et c'est le manque d'initiation qui empêche de percevoir cela* »¹⁰. En effet, les Égyptiens anciens étaient des Noirs de l'espèce de tous les naturels de l'Afrique tropicale, dit-il. Ainsi, qui a vu, entendu et compris l'Africain de l'Afrique noire d'aujourd'hui a vu, entendu et compris de la même façon l'Égyptien ancien.

Cette découverte des origines égyptiennes des Nègres conduit Diop « *à considérer le passé égyptien ancien comme l'âge d'or qu'il faudrait que les Africains qui vivent l'actualité de l'Afrique noire retrouvent à tout prix, s'ils veulent donner un sens à leur présence terrestre* »¹¹. Il pense que le chemin du salut du continent passe par un retour à l'Égypte antique. Mais, aller vers le passé égyptien n'est pas pour lui retourner à un monde révolu. C'est au contraire aller vers ce qui fonde notre humanité, ce qui ne cesse de nous porter.

L'exhortation aux Africains à retrouver les origines d'où émerge leur sens pour coïncider avec elles se retrouve aussi chez Nkrumah. Mais à la différence de Diop, celui-ci s'arrête aux splendeurs des anciens empires comme le Ghana, le Mali, le Songhaï. Se fondant sur les témoignages d'illustres historiens, il affirme que « *bien que le Ghana ait été sérieusement affaibli par l'invasion des Almoravides (XI^e siècle), ses traditions ne moururent pas. Elles furent même perfectionnées sous l'État qui lui succéda, le Mali (XIV^e siècle), dont les centres intellectuels, comme Djénné ou Tombouctou, formaient des savants capables de faire des échanges de chaires avec les universités d'Espagne et autres pays musulmans. Quand le Mali déclina, il fut remplacé par l'empire Songhaï de Gao, tout aussi brillant* »¹². Ses analyses du communalisme traditionnel pour fonder son socialisme à l'africaine sont bien connues aussi. Nkrumah montre ainsi une continuité historique entre l'étant et l'ayant été de l'Afrique.

C.- Les origines comme un appel à la modernité africaine

Selon Nkrumah et Diop, c'est par un oubli des

sources africaines des idées, des sciences et des arts qui gouvernent le monde actuel que nous entretenons des rapports d'étrangéité avec eux. Sinon « *aucune pensée, aucune idéologie n'est, par essence, étrangère à l'Afrique, qui fut la terre de leur enfantement* »¹³. L'Afrique est devenue étrangère à la vérité de son origine par « *les plus monstrueuses falsifications de l'histoire de l'humanité par les historiens modernes* »¹⁴. Ceux-ci veulent détruire à tout prix et dans tous les esprits, le souvenir d'une splendeur passée de l'Afrique.

De la sorte, ces historiens amènent les Africains à ne pas se reconnaître en ce monde et à s'y sentir étrangers. Les Africains y sont aliénés en ce qu'ils sont d'abord reniés par le monde dans son ensemble, ensuite par leurs propres regards. Ils subissent ainsi à la fois l'aliénation et l'autoaliénation. Leurs droits leur sont déniés et leurs espérances révoquées. Ce qui les condamne à vivre soumis à la servitude intellectuelle, économique et politique des puissances impérialistes. Comme le remarque Boa Thiémélé, « *en fin de compte, paria en ce monde, l'Africain vit à la lisière de l'humanité, menant une existence insignifiante ou absurde : assis sur des richesses mais pauvre, produisant en abondance des objets qu'il ne consomme pas et consommant avec avidité des objets qu'il ne produit pas, ouvert à l'altérité et fermé à soi* »¹⁵.

La mémoire africaine est une mémoire profondément humiliée, tronquée et déterminée par le complexe des vaincus. Il est dès lors question de créer une nouvelle personnalité africaine qui, libérée par la conscience historique, est convaincue de sa capacité à créer, à innover et à faire face à l'adversité. Cela permettra certainement aux Africains d'avoir foi en eux-mêmes et de se croire capables de s'inventer un avenir enviable. « *Chaque communauté rêve d'un avenir à son goût, dans des états d'âmes où elle anticipe en imagination son destin. Et puis, sa vue de l'avenir, elle la projette sur sa représentation des commencements. Elle se donne les émergences qui s'accordent à ses illusions d'accomplissement et de perpétuité* »¹⁶.

Nkrumah et Diop ont en commun le souci de bien juger le passé africain pour en repousser les erreurs et en exalter les vertus. Il s'agit pour eux de faire comprendre que la connais-

sance de son passé et de sa culture avec son propre regard est un puissant facteur de modernité. Celle-ci ne va pas d'ailleurs sans la modernisation de son regard. Car la modernité consiste justement à changer la manière de voir de l'homme plutôt que ce qu'il y a à voir. Il est impérieux de changer notre manière de voir en ces temps où le regard ne rencontre que misère, désolation et discours de négation en Afrique.

Ces deux "Africains" ont conscience de l'importance de la perception de soi. Leurs attitudes et leurs réflexions sont un encouragement aux Africains à être fiers d'eux-mêmes et de la manière dont ils doivent se percevoir. Ils ne veulent pas que les Noirs pensent à eux-mêmes de manière pitoyable ou défaitiste. En définitive, l'origine est convoquée en tant que fondement d'une revendication d'identité et d'une affirmation de soi, mais aussi comme ferment de la modernité. Elle a valeur d'une demeure où le feu sécurise et protège contre toutes sortes de risques, à l'image du *Panafricanisme* dont ils rêvent ardemment.

II.- UNE PENSÉE POLITIQUE TOURNÉE VERS LE FUTUR

Le travail de restitution de soi, d'éveil de soi à soi réalisé par Nkrumah et Diop est lié au contexte de la décolonisation. Destinées à prouver la parfaite honorabilité de l'Afrique actuelle héritière de la splendide Égypte pharaonique et des glorieux empires précoloniaux, les recherches de ces hommes sont une meilleure réponse au problème du complexe d'infériorité savamment inoculé aux Africains pendant la période coloniale. Cette respectabilité nouvelle est vitale. Elle vise à permettre aux Africains qui doutent d'eux-mêmes et de leurs valeurs de retrouver confiance en eux-mêmes et de croire en un avenir radieux à créer.

A.- Deux fous bien portants à l'allure futuriste

Kwame Nkrumah est bien portant et Diop bien lucide. En tout cas, aucune expertise médicale, aucun examen clinique ne les déclare malades ou débiles. Et pourtant, ils sont

fous, bien fous. La définition du mot que leurs propres attitudes iconoclastes confirment le dit clairement. La folie « *c'est l'état mental de celui qui méprise volontairement les normes sociales. Le fou dans cette mesure fait abstraction des interdits dans son discours et son comportement. Il dit la vérité là où, pour des raisons diverses, le commun des mortels, préfère garder le silence. Il dit toutes les vérités publiquement sans se préoccuper de ce qui pourrait advenir. Le fou, c'est celui qui pousse l'audace au maximum, celui dont le rêve rompt radicalement avec la compromission* »¹⁷. Nkrumah et Diop sont des fous et des fous bien lucides comme le prouve une série d'écrits et d'actes.

A l'image du fou, leur discours n'a pas d'autorité. Il n'a ni vérité ni importance. Il ne peut donc pas circuler comme celui des autres. C'est pourquoi il a été tenu pour nul et non avenu. Mais, si l'on nie l'existence d'une quelconque vérité au discours du fou, ce n'est pas le discours lui-même qui fait problème. C'est la valeur qu'on donne au fou lui-même qui implique une inconsidération de son discours. Nkrumah et Diop sont tenus en piètre estime par leurs pairs d'Afrique et d'Occident. Ces derniers distribuent le sens autrement rejetant dans les marges de la normalité, ceux qui, comme Nkrumah et Diop, disent le sens autrement.

En effet, dans un contexte de grand racisme où de la haute science fortement enrobée d'idéologie s'acharne à faire admettre que l'Afrique est sans histoire et le Nègre colonisé un être inférieur condamné à vivre sous tutelle, Diop redresse la vérité tordue. « *Toutes les autres races sont issues de la race noire par filiation plus ou moins directe, et les autres continents ont été peuplés à partir de l'Afrique* »¹⁸. En conséquence, l'homo faber et l'homo sapiens ont fécondé le reste du monde de leur science à partir de l'Afrique. Ce qui ruine les thèses du Nègre sauvage pour inverser les présupposés racistes sur l'Afrique.

Déjà en 1954, dans *Nations nègres et culture*, Cheikh Anta Diop développe les thèmes de la suprématie historique des Noirs sur les autres peuples et de l'origine égyptienne des Noirs qui faisaient autorité dans les domaines de la civilisation,

des sciences et des arts. Ce faisant, il démasque la fausseté des théories scientifico-idéologiques qui crétinisent les Noirs.

Tout aussi impertinents et provocateurs sont les propos de Nkrumah à une époque où, en complicité avec la science, les idéologues européens martèlent que les Noirs sont de vrais sauvages qui assurent douloureusement leur transition entre l'animalité et l'humanité. S'appropriant les idées de Basil Davidson qu'il cite, « *ils entraient dans des villes aussi belles que la plupart de celles qu'ils avaient pu voir en Europe. Ils découvraient un commerce maritime florissant, portant sur l'or, le fer, l'ivoire, l'écaille, les perles, le cuivre, le coton, les esclaves et la porcelaine ; ils constataient qu'ils étaient tombés sur un négoce plus abondant, et peut-être plus riche que n'importe lequel de ceux d'Europe* »¹⁹.

En somme, les productions et orientations de ces deux auteurs sont une véritable provocation du monde cultivé et particulièrement de l'Europe dans ce qu'elle comporte d'intelligence. Il faut vraiment être fou pour oser aborder frontalement le "maître" en cette période d'esclavage. Naturellement, « *Ceux qui mènent la lutte pour la liberté doivent vaincre cette apathie et cette peur* »²⁰ pour laisser le génie de leur folie s'exprimer.

B.- Des progressistes en marche vers une utopie libératrice

Nkrumah et Diop sont des témoins de la chute de l'Afrique. L'Afrique a chuté au sens où elle a non seulement perdu la suprématie historique du temps des pharaons et des empires rayonnants, mais bien plus, elle est tombée plus bas que ceux qu'elle dominait du temps de sa splendeur. En fous bien portants, Nkrumah et Diop décident de la relever par la politique et la science. Ce qui les engage chacun à intégrer la pratique révolutionnaire que Ki-Zerbo définit d'une manière imagée : « *la révolution, c'est le contre-pied de l'existant. C'est non seulement tourner la page, mais changer de dictionnaire* »²¹. Autrement dit, la révolution est la traduction de la prise de conscience de ce que la situation n'est pas ce

qu'elle devrait être, qu'il se passe quelque chose "là-dessous".

Au nom de l'être non advenu à faire advenir, le fou qui prend le nom triomphal de héros est amené à créer un parti politique, en bravant l'autorité coloniale ou néo-coloniale. Car la révolution exige un mouvement politique structuré avec un programme à long terme et une idéologie précise. Ainsi, le dimanche 12 juin 1949, Nkrumah « *déclare la naissance du Parti de la Convention du Peuple (CPP) qui, à partir de ce jour, va mener la lutte de libération de notre cher Ghana jusqu'à ce que l'autonomie soit obtenue* »²². Cette naissance est suivie de celle du Bloc des Masses Sénégalaises (BMS) de Diop, parti d'opposition radicale créé en 1961. Senghor, Président du Sénégal, le dissout. Diop en crée un nouveau en 1964 : le Front National Sénégalais (FNS), également dissout. Douze ans plus tard soit en 1976, il crée le Rassemblement National Démocratique (RND), reconnu seulement en 1980 après le départ de Senghor du pouvoir. Tous ces partis ont pour ligne directrice l'unité des peuples africains.

Par cet acte de création, le héros devient le médiateur entre les ethnies, le pouvoir colonial et le pouvoir traditionnel. Le parti est sa créature qu'il va nourrir et façonner à la dimension de ses ambitions. Le parti a ainsi une visée positive. Il « *rejette le tribalisme, le régionalisme et les sectarismes* »²³. Il unit en une nouvelle identité une population éparpillée, fait des individus un peuple, des tribus une nation. Il s'agit d'aller avec sa créature contre le mouvement de division et d'autonomisation tribale.

Le parti défiant le pouvoir colonial ou néo-colonial, le héros est souvent soumis à l'épreuve de la prison comme épreuve de torture qui teste sa vérité de héros. Il a à subir des humiliations, la déchéance physique, morale et sociale sous les qualifications répressives de "communiste" ou de "voyou". Comme tout héros, « *il meurt pour renaître car l'emprisonnement opère une sorte de transsubstantialisation de la personnalité et de l'image politique* »²⁴. La prison consacre le sacrifié. Le héros renaît comme sauveur, victorieux de la mort. C'est ce qui advient avec Nkrumah. « *Arrêté et incarcéré à la prison de James Fort, à Jamestown* »²⁵, il en sort pour

« entrer au conseil exécutif comme chef de gouvernement »²⁶.

Pour ce qui est de Diop, Senghor le considérant comme le leader d'un minuscule parti politique, un opposant à la solde de Moscou, l'a étouffé dans l'œuf. En effet, il est incarcéré en 1962 après la création de son premier parti à la prison de Diourbel. En 1979, le gouvernement de Dakar engage des poursuites judiciaires contre lui et il se voit signifier l'interdiction de quitter le territoire sénégalais. Mais en 1983, il participe aux législatives et est élu. Cependant, il dénonce une ample fraude électorale et refuse de siéger. Probité morale oblige.

Après la résurrection, le héros enfante sa véritable créature, l'Etat, comme c'est le cas avec Nkrumah. Ce faisant, il est consacré "père fondateur" ou "père de la nation" sous les traits de l'Osagyefo (le rédempteur). Il est l'exemple de grandeur et devient la référence. Après cette consécration nationale, le héros part à la rencontre de son destin d'homme n'appartenant à aucun pays parce que de tous les peuples. Il est panafricain et est tourné vers l'avenir dans ce qu'il comporte d'unité et de promesses de bonheur.

C.- Le Panafricanisme ou la force d'un rêve libérateur

Nkrumah est un charismatique homme d'État de dimension internationale. Diop est un politicien doublé de scientifique de notoriété mondiale. Mais l'un comme l'autre doit sa popularité et son immortalité à la grandeur du rêve libérateur qu'est le Panafricanisme. Car rêve divin, utopie libératrice, le Panafricanisme est l'horizon et l'enjeu de leurs recherches scientifiques et de leurs pratiques politiques. Kaba Lansiné dit ceci de Nkrumah qui vaut également pour Diop : « *Le mérite de N'Krumah fût de rêver l'impossible. En cela réside sa réputation qui ne cesse de monter (...) comme un démiurge, N'Krumah, avec son rêve, renaît, au fil des événements qui bouleversent l'Afrique* »²⁷.

Ce qui confère à Diop et à Nkrumah l'immortalité, ce qui fait qu'ils voyagent à travers le temps sans être fixés par un

temps, c'est l'ampleur de leur rêve. Celui-ci se conçoit comme un processus historique, culturel, politique et économique.

On peut observer que ce rêve n'est ni accidentel ni circonstanciel chez l'un comme chez l'autre. Car, très tôt, Diop entre en contact avec le Panafricanisme. Dès les années collège à Saint Louis au Sénégal, « *Diop va fréquenter le milieu intellectuel familial des écrits de Marcus Garvey et des nationalistes américains d'origine africaine* »²⁸. De Garvey, il retient son désir de voir se constituer les Etats-Unis d'Afrique, donc son Panafricanisme. Il s'approprie cette idée qu'il va approfondir au cours de son cycle universitaire parisien et amplifie toute sa vie de scientifique.

Chez Nkrumah, l'idéal panafricain trouve sa source « *sur les bancs de l'université, dans les cafés et dans les églises des ghettos noirs de Philadelphie et de New York, loin du pays Akan du Goald Coast où il naquit un samedi...* »²⁹. Autrement dit, c'est dans la diaspora que Nkrumah découvre la profondeur du rêve panafricain avec l'humiliation subie par la race noire. Cette humiliation appelle une révolution culturelle et un grand mouvement de solidarité et de salut. Le Panafricanisme de Nkrumah se rattache à cet impératif. Ainsi, « *des années d'études aux États-unis d'Amérique aux années glorieuses de l'indépendance du Ghana, et à l'amertume des années d'exil à Conakry, en Guinée, la question de l'indépendance et de l'unité africaine hante Kwame N'Krumah. Véritable obsession, la vision se distingue comme celle d'une Afrique unie, indépendante, grande et puissante, sans frontières et sans les autres barrières héritées du colonialisme. Tel est le rêve* »³⁰.

Très tôt, pendant la lutte pour la souveraineté des États africains, Nkrumah opte pour une indépendance immédiate. Un peu plus radical, Diop opte pour une rupture avec les métropoles et demande le maintien des grands ensembles comme l'Afrique Occidentale et l'Afrique Équatoriale Françaises. Car c'est uni qu'il faut combattre la pauvreté. C'est regroupé qu'il faut aller au développement. « *Ce n'est pas en nous enfermant dans nos États que nous aurons les ressources nécessaires à un décollage* »³¹. Autrement dit, c'est

dans l'union de nos poussières d'États, de ces "placards à balai" sans avenir et à la merci des puissants prédateurs, qu'il faut voir la solution à nos problèmes de survie d'aujourd'hui.

La vie et l'œuvre de Cheikh Anta Diop et de Nkrumah militent activement pour une renaissance africaine fondée sur le Panafricanisme. Leurs personnalités respectives et leur rêve conjoint de l'unité sont intimement liés. On ne peut pas distinguer l'une de l'autre, pas plus qu'on ne saurait dissocier l'araignée de sa toile. Toujours portés vers le futur et souvent oublieux du présent, Nkrumah et Diop incarnent le Panafricanisme sans lequel l'Afrique risque de rester en marge de l'histoire moderne pour longtemps. Mais la modernité de l'Afrique pour laquelle ils se sont tant battus, les a tous deux poussés hors bord, de leur vivant, pour ne se souvenir d'eux qu'après leur mort. En d'autres termes, vivants, ils connurent l'hostilité de leurs pairs et l'adversité de la communauté scientifique. Morts, ils connurent la gloire. Ils ont ainsi en commun la célébrité posthume.

Celle-ci est l'indice que quelque fois l'on prête du sens au discours du fou en lui conférant d'étranges pouvoirs de dire une vérité cachée, le pouvoir « *de voir en toute naïveté ce que la sagesse des autres ne peut pas percevoir* »³². C'est donc dire que la parole du fou est parfois reçue comme parole de vérité. On y déchiffre une raison rusée, une raison plus raisonnable que celle des hommes jugés raisonnables.

Cette renommée tardive montre que certains penseurs naissent posthumes. En effet, lors de la parution de *Nations nègres et culture* de Diop par exemple, le livre semble si révolutionnaire que très peu d'intellectuels africains osent y adhérer. Seul Aimé Césaire s'enthousiasme dans le *Discours sur le colonialisme*³³. Il l'évoque comme le livre le plus audacieux

qu'un Nègre ait jusqu'ici écrit et qui comptera dans le réveil de l'Afrique. Cheikh Anta Diop est la mauvaise conscience de l'Occident. Le "dernier Pharaon" perturbe. Partout l'homme et ses thèses sont proscrits. Il en est de même de Nkrumah qu'on a rendu infréquentable et donc méconnu.

CONCLUSION

Pour Sékou Touré qui a accompagné Nkrumah jusqu'à un certain seuil dans son rêve d'unité et qui a fait de lui le co-président de la Guinée, « *la plus haute cime du Kilimandjaro de la révolution africaine lui revient de plein droit* »³⁴. Comme l'effronté Diop, Nkrumah a travaillé au réarmement moral du peuple africain. Car c'est avec un peuple qui a confiance en lui-même et refuse de jouer un rôle secondaire que l'on peut débiter la modernité de l'Afrique. Tout peuple qui renonce à la conviction de pouvoir tenir le premier rôle, renonce à l'existence.

En somme, le développement que Diop et Nkrumah luttent pour acclimater à l'Afrique, n'est pas un article d'importation. C'est un comportement, une parole de confiance que le sujet libre intériorise. C'est une véritable exigence intérieure de transformation. Le nécessaire développement par le Panafricanisme est ainsi un art d'adaptation derrière quoi se tient la volonté de rester soi-même tout en changeant pour épouser son temps.

Ce que Nkrumah et Diop ont donc réussi à faire, c'est sans doute la mise en route d'une utopie libératrice. Qu'ils aient réussi ou non à la réaliser, leur expérience est une source d'inspiration pour l'Afrique d'aujourd'hui qui souffre et qui aspire à des lendemains meilleurs.

NOTES

¹- Kaba (Lansiné).- *N'Krumah et le rêve de l'unité africaine*, (Paris, Editions Chaka, 1990), p. 13.

²- Chevalerie (François de la).- *Léopold Sedar Senghor, Cheikh Anta Diop, duel dans les cieux ?*, Op. loc. consulté sur le site Internet <http://www.ankhonline.com/cheikh.htm>, le mardi 12 mars 2002.

- 3- *Encyclopédie du monde actuel*.- « Le marxisme », (sous la dir. de Charles-Henri Favrod), (Paris, le livre de poche, 1976), p. 154.
- 4- Platon.- *La République*, Livre VII.
- 5- Kabue (Buana).- *L'expérience zaïroise, du casque colonial à la toque de léopard*, (Paris, Editions ABC, 1975), p. 212.
- 6- Kaba (L.).- *Op. cit.*, p. 14.
- 7- *L'histoire générale de l'Afrique* (sous la dir. de Jean Dumont), (Paris, Editions F. Beauval, Tome septième, 1972), p. 337.
- 8- Boa (Thiémélé Ramses).- *Le pouvoir des origines : une reprise de l'ontologie du temporel à partir de Cheikh Anta Diop et Nietzsche* (Thèse de Doctorat d'Etat, Abidjan, 2002), p. 396. (inédit).
- 9- Hannah (Arendt).- *La crise de la culture*, (Paris, Gallimard, 1972), p. 20-21.
- 10- Diop (Cheikh Anta).- « *L'antiquité africaine par l'image* » in *Notes africaines*, janvier-avril, 1975, n°145-146, p. 7.
- 11- Boa (T. R.).- *Op. cit.*, p. 64.
- 12- Nkrumah (Kwame).- *L'Afrique doit s'unir*, (1963) (Paris, Payot, 1964), traduction L. Jospin p. 18-19.
- 13- Diop (C. A.).- *Civilisation ou barbarie ?*, *Anthropologie sans complaisance* (Paris, Présence Africaine, 1981), p.12
- 14- Diop (C. A.).- *Nations nègres et culture*, (Paris, Présence Africaine, 1954), p. 59.
- 15- Boa (T. R.).- Thèse de Doctorat, *Op. cit.*, p. 67.
- 16- Hondt (Jacques d').- *L'idéologie de la rupture*, cité par Boa Thiémélé, *Recherches philosophiques, quelle philosophie pour l'Afrique ?*, (Abidjan, EDU-CI, 2005), p. 29.
- 17- Gnanagbé (Gogoua).- « Esquisse de l'itinéraire politique du Dr Kwame Nkrumah ou l'histoire d'une folie », *Cahier nouvel esprit*, n°4, février-mars, 1997, p. 11.
- 18- Diop (C. A.).- *L'antiquité africaine*, *Op. cit.*, p. 3.
- 19- Davidson (Basil).- *Old Africa Rediscovered*, cité par Nkrumah dans *L'Afrique doit s'unir*, *Op. cit.*, p. 20.
- 20- Nkrumah (K.).- *ibidem*, p.71.
- 21- Ki-Zerbo (Joseph).- *A quand l'Afrique ?*, (Paris, Editions de l'Aube, 2003), p. 16. Entretien avec René Holenstein.
- 22- Nkrumah (K.).- *Autobiography*, cité par Kaba Lansiné, *Op. cit.*, p.70.
- 23- Kaba (L.).- *Op. cit.*, p. 71.
- 24- Boa (T. R.).- *Recherches philosophiques*, *Op. cit.*, p. 101.
- 25- Kaba (L.).- *Ibidem*, p. 76.
- 26- Castaing (David).- « La décolonisation de l'Afrique britannique » in *L'histoire générale de l'Afrique* (sous la dir. de Jean Dumont), *Op. cit.*, p. 339.
- 27- Kaba (L.).- *Op. cit.*, p.11.

- 28- Diagné (Pathé).- *Cheikh Anta Diop et l'Afrique dans l'histoire du monde*, cité par Boa Thiémélé, Thèse de Doctorat, *Op. cit.*, p. 400.
- 29- Kaba (L.).- *Ibidem*, p. 14-15.
- 30- Kaba (L.).- *Op. cit.*, p. 14.
- 31- Boa (T. R.).- *Recherches philosophiques*, *Op. cit.*, p. 65.
- 32- Foucault (Michel).- *L'ordre du discours*, (Paris, Gallimard, 1990), p. 13.
- 33- Césaire (Aimé).- *Discours sur le colonialisme*, (Paris, Présence Africaine, 1955).
- 34- Gnanagbé (G.).- *Op. cit.*, p. 11.

BIBLIOGRAPHIE

Arendt (Hannah).- *La crise de la culture*, (Paris, Gallimard, 1972).

Boa (Thiémélé Ramses).- *Le pouvoir des origines : une reprise de l'ontologie du temporel à partir de Cheikh Anta Diop et Nietzsche*, (Abidjan, 2002), sous la dir. du Professeur Dibi Kouadio Augustin, Thèse de Doctorat d'Etat.

Boa (Thiémélé Ramses).- *Recherches philosophiques, quelle philosophie pour l'Afrique ?*, (Abidjan, EDUCI, Collection Essai, 2005).

Buana (Kabué).- *L'expérience zaïroise, du casque colonial à la toque de léopard*, (Paris, Editions ABC, 1975).

Castaing (Denis).- « La décolonisation de l'Afrique britannique », *L'histoire générale de l'Afrique* (sous la dir. de Jean Dumont)(Paris, Editions F. Beauval, Tome septième, 1972).

Chevalerie (François de la).- « Léopold Sédar Senghor, Cheikh Anta Diop, duel dans les cieux ? », Internet site <http://www.ankhonline.com/cheikh>, consulté le mardi 12 mars 2002.

Diagne (Pathé).- *Cheikh Anta Diop et l'Afrique dans l'histoire du monde*, (Dakar Paris, Editions SANKORE L'Harmattan, 1997).

Diop (Cheikh Anta).- *Nations nègres et culture*, (Paris, Présence Africaine, 1954).

Diop (Cheikh Anta).- *Antériorité des civilisations nègres : mythe ou vérité historique*, (Paris, Présence Africaine, 1974).

Diop (Cheikh Anta).- *L'antiquité africaine par l'image, notes africaines*, (Dakar-Abidjan, Les NEI, janvier-avril,

1975), n°145-146.

Diop (Cheikh Anta).- *Civilisation ou barbarie, anthropologie sans complaisance*, (Paris, Présence Africaine, 1981).

« *Le marxisme* » (sous la dir. de Charles-Henri Favrod) in *Encyclopédie du monde actuel (EDMA)*, (Paris, le livre de poche, 1976).

Foucault (Michel).- *L'ordre du discours*, (Paris, Gallimard, 1990).

Gnanagbé (Gogoua).- « Esquisse de l'itinéraire politique du Dr. Kwame Nkrumah ou l'histoire d'une folie », *Cahier nouvel esprit*, n°4, février-mars 1997.

Hondt (Jacques d').- *L'idéologie de la rupture*, (Paris, PUF, 1978).

Kaba (Lansiné).- *N'Krumah et le rêve de l'unité africaine*, (Paris, Editions Chaka, 1990).

Kabou (Axelle).- *Et si l'Afrique refusait le développement !*, (Paris, L'Harmattan, 1991).

Ki-Zerbo (Joseph).- *A quand l'Afrique ?*, (Paris, Editions de l'Aube, 2003). Entretien avec René Holenstein.

Nkrumah (Kwame).- The Autobiography of Kwame N'krumah, (New York, 1981).

Nkrumah (Kwame).- *L'Afrique doit s'unir* (1963), (Paris, Payot, 1964). Traduit de l'anglais par L. Jospin.

Nkrumah (Kwame).- *Le consciencisme* (1969), (Paris, Payot, 1976). traduction Starr et Howlett.

PLATON ET LE FÉMINISME

Donisongui SORO

Assistant au Département de Philosophie

Université de Bouaké (Côte d'Ivoire)

RESUME

Platon est-il féministe ? Répondre par l'affirmative à cette question, se donne, a priori, comme une bavure culturelle et une atteinte à l'intégrité chronologique du penser. Mais on ne saurait radicalement dissocier féminisme et platonisme. Car l'idée de l'égalité des sexes qui fonde nos courants féministes, n'est pas sans teinture platonicienne. Son système éducatif, son organisation des emplois dans la cité parfaite nivellent les aspérités sexuelles et offrent à la femme le cadre théorique d'une égalité avec son homologue masculin.

Mots clés

Égalité, femme, féminisme, homme, platonisme.

ABSTRACT

Is Plato feminist ? Answering this question to the affirmative seems spontaneously to be a cultural bur and an attack to the chronological integrity of thinking. But one can't radically dissociate feminism and Platonism. Because the idea of the equality of sexes which

melts our feminist trends, is not without platonic colouring. His education system, his organization of employment in the perfect city erase the sexual asperities and offer to the woman the theoretical framework of an equality with her male counterpart.

Keywords

Equality, feminism, man, platonism, woman.

INTRODUCTION

Platon est-il féministe ? L'attente à laquelle cette interrogation donne l'éveil, est celle d'une analyse enchevêtrée dans les méandres d'une négation radicale. Et cette inclination reste liée tant à l'inactualité du philosophe de l'Académie qu'au caractère récent des courants féministes. Mais, des a priori, il importe de se garder.

Le féminisme, on le sait, désigne un courant de pensée qui dénonce l'oppression faite à la femme. Généralement appelé condition féminine ou émancipation de la femme, il présente la femme comme membre à part entière de la cité et se propose de lui apporter les libertés dont l'a spoliée l'organisation phallocratique des sociétés.

Calquant sa rhétorique sur celle des luttes de libération des peuples colonisés et intégrant ses thèses à une vision libérale des rapports entre les individus, il veut placer la femme dans les mêmes conditions que son homologue masculin. Il veut lui donner non seulement l'accès à l'éducation mais aussi à une profession, à un métier, à la possibilité d'y faire carrière, et surtout aux fonctions politiques. Il veut aussi l'affranchir de la hantise d'une fécondité mal maîtrisée en la rendant maîtresse de son corps.

Mais un tel objectif ne pose-t-il pas le platonisme comme source de soi et de toutes les doctrines qu'il suscite ? S'il devait rechercher son origine, ne découvrirait-il pas la pensée platonicienne comme cette terre qui l'a vu naître et mobiliser des idéologies ? Prise dans l'univers monstrueux de la phallocratie qui la hante, la femme ne peut-elle pas trouver dans le platonisme une issue pour un monde de dignité et de liberté ? Ne peut-elle pas y déceler le mouvement d'un penser à même de contribuer à son

émancipation et à son épanouissement ?

Si on n'échappe pas aisément à la fausse évidence de la supériorité masculine, Platon s'interdit de la tenir pour une fatalité. Il la regarde de travers, la soupçonne de tous les abus et la subsume au miroitement illusoire d'une conscience abusée qui a à se raviser. Il dénonce l'infériorisation de la femme et recommande l'égalité des sexes.

Cette orientation révolutionnaire du penser, nous semble faire de lui le précurseur des courants féministes. Et le point ici, est d'examiner les fondements rationnels de cette hypothèse à travers l'hégémonie phallocratique ou l'oppression qui, partout et singulièrement en Afrique, avilit la femme, puis à travers l'option platonicienne face à cette oppression.

I.- L'HÉGÉMONIE PHALLOCRATIQUE

Écrivant le *Discours de la méthode* en français plutôt qu'en latin selon les normes savantes du moment, Descartes expliquait : « si j'écris en français, qui est la langue de mon pays, plutôt qu'en latin, qui est celle de mes précepteurs, c'est à cause que j'espère que ceux qui ne se servent que de leur raison naturelle toute pure jugeront mieux de mes opinions que ceux qui ne croient qu'aux livres anciens »¹. Dans une lettre adressée au Père Vatier le 22 février 1638, il précise avoir voulu que « les femmes mêmes » puissent « y entendre quelque chose » et que « les plus subtils » y trouvent « assez de matière pour occuper leur attention »².

Cette ouverture exceptionnelle du discours philosophique aux femmes est une révélation. Elle révèle la condition de la femme dans la société. Elle lève le voile sur un univers féminin écrasé, dompté, bâillonné, et réduit à se contenter de quelques grâces masculines. Elle suggère qu'au fond des rapports des sexes se tient un conflit des sexes qui consacre la victoire de l'homme sur la femme. Et cela ne vaut pas seulement pour la France de Descartes.

De tout temps et partout, en effet, la condition de la femme a été celle d'un être dominé. L'antiquité gréco-romaine

l'a pliée aux avatars d'une organisation masculine étouffante et phallogcentrique. La *manu* romaine a fait d'elle une mineure sans droit politique, une enfant incapable d'accéder à l'héritage paternel au même titre que ses frères, une génitrice inapte à l'initiative du mariage et du divorce. Le *gynécée* grec lui a longtemps réitéré que la structure du domicile conjugal a prévu pour elle un espace spécifique et qu'elle reste indigne de la compagnie des hommes.

Aujourd'hui encore, un grand nombre de communautés portent leur manu et leur gynécée. Denis Roch relève que même dans les pays les plus démocratiques, les femmes sont doublement opprimées. Et elles le sont « *d'une part comme membres des classes laborieuses par le régime du profit, d'autre part, comme femmes* »³. Mais d'où l'ignoble tige de la phallogcratie tire-t-elle son suc nourricier et son universalité ? À quoi doit-elle son être et son hégémonie ? Suffit-il d'être porteur du phallus pour être détenteur du pouvoir ?

A.- Les fondements de la phallogcratie

À la morale et à la religion, Bergson décelait deux sources⁴. À la phallogcratie et au phallogcentrisme qui en est la théorie, l'expérience fait correspondre trois sources. Sans doute, pour mieux assurer son influence et sa survie, ce pouvoir a multiplié et diversifié ses appuis, mais on ne peut, ignorer le rôle déterminant de la religion, du naturalisme et du droit.

Le rôle de la religion et celui du droit, ici, sont bien connus. Ce qui est inhabituel et qui mérite de retenir la réflexion, c'est l'argument naturaliste. La Bible enseigne que « *le mari est le chef de la femme* »⁵. Elle réduit la femme à « *une aide* »⁶ pour l'homme, lui interdit la parole dans l'assemblée et lui conseille d'écouter « *l'instruction en silence avec une entière soumission* »⁷. Le Coran précise que « *les hommes sont supérieurs aux femmes en raisons des faveurs qu'Allah accorde à ceux-là sur celles-ci, et aussi à cause des dépenses qu'ils font de leurs biens* »⁸. Dans un grand nombre d'États modernes, le droit adopte ce point de vue et affirme que l'homme est le chef de la famille.

L'argument naturaliste, lui, se fonde sur la nature biologique des humains, en particulier, sur la virilité masculine qui pose la femme comme un simple réceptacle. Dans l'acte d'amour qui l'unit à l'homme et qui fonde à la fois la famille et la société, la femme est, en effet, cette terre fertile et passive qui attend d'être fécondée, cette profondeur mystérieuse et sacrée qui attend d'être désacralisée et condamnée à se muer en matrice génératrice de postérité. Elle est conquise et ne conquiert pas. Elle est agressée et n'agresse pas. La virilité masculine qui la soumet à ses aventures à la fois épouvantables et voluptueuses, lui donnent sens et raison d'être. Elle fait son bonheur, et son absence lui apparaît comme une privation.

Cette domination guide ses rapports sociaux et sa vie sentimentale. S'incrétant dans ses processus inconscients, elle lui manifeste comme une exclusivité masculine l'initiative érotique, et comme une vertu féminine le charme qui séduit. Et c'est la quête de ce charme qui séduit, et qu'elle a érigé en vertu cardinale de son être, qui fait son aliénation la plus profonde. Car elle la condamne à se définir par et pour le regard de l'homme et non comme sujet autonome, à se conformer aux fantasmes masculins au lieu de s'autodéterminer.

B.- Les représentations fantasmatiques de la femme

Les hommes se sont souvent forgé et se forgent encore des stéréotypes de la femme. En fonction de leur culture ou de leurs canons esthétiques, ils donnent libre cours à leur fantasme érigé en instance à décréter des critères de beauté. Par ces critères, et à travers le prisme de la libido, ils l'objectivent et la posent comme moyen de satisfaction des instincts, comme exutoire inconditionnel de leurs charges érotiques.

Ainsi, au Moyen Âge, elle n'est belle que lorsqu'elle a les hanches étroites, les seins menus et la peau blanche, symbole de pureté et de virginité, symbole aussi de cette pâleur aristocratique des femmes que le soleil des travaux agricoles ne brûle pas et que ne salit pas la sueur des tâches manuelles⁹.

Du XV^e au XVIII^e siècle, est valorisée celle dont « *le corps offre au regard des formes généreuses, des hanches larges, des décolletés laissant entrevoir une poitrine imposante* »¹⁰, mais aussi des corsets qui lui serrent la taille et le ventre, et des bas qui lui gainent les jambes des pieds aux cuisses. La fin du XVIII^e siècle, avec son romantisme, exige « *que le corps s'amincisse et que le teint s'éclaircisse à nouveau* »¹¹.

En Afrique, on a célébré, avec Senghor la femme à la peau d'ébène¹², mais aussi la femme au teint clair, la femme corpulente mais aussi la taille fine. On a connu le temps de la poitrine modeste autant que celui de la poitrine généreuse et du postérieur imposant etc. On connaît aussi le complexe des femmes éloignées des poncifs en vogue et toutes les manœuvres de dénaturation dans lesquelles elles pensent trouver leur salut. Henri Lopes observait que depuis l'avènement des produits cosmétiques, toutes les congolaises ont le teint clair¹³.

C.- L'oppression de la femme africaine

Comme toutes les femmes, et peut-être plus que toutes, la femme africaine a son oppression, sa double oppression. Les us et coutumes, les traditions ancestrales, le syncrétisme religieux, la division sexuelle du travail, et les divers obstacles à une véritable mutation mentale offusquent son émancipation.

Lénine relevait que « *les différentes sociétés, dans l'histoire de l'humanité jusqu'à aujourd'hui, ont fait reposer sur la femme et exclusivement sur elle, l'essentiel des tâches privées domestiques* »¹⁴. Cela est particulièrement vrai de la femme africaine. La plupart des tribus lui abandonnent les travaux domestiques prétextant l'exonérer de la rude activité transformatrice du milieu par laquelle l'homme arrache à la nature ses moyens de subsistance.

Chez les Senoufo du Nord de la Côte d'Ivoire, par exemple, débroussailler des espaces nouveaux, les transformer en buttes pour la culture de l'igname, constitue une véritable épreuve de force avec la nature de laquelle la femme se trouve dispensée. Ces travaux prennent même souvent l'allure de compétitions animées par des danses célèbres, et

dans lesquelles le rôle de la femme est d'apprêter le repas des compétiteurs et de leur assurer la distribution de l'eau qui étanche leur soif récurrente. Et quand arrive la récolte des tubercules, c'est encore les hommes qui les déterrent, les femmes n'étant sollicitées que pour leur collecte.

Mais le message de fond de cette division du travail n'est pas plus philanthropique que phallocratique. Il est celui d'une légitimation du pouvoir masculin. Comme celui de la manu romaine, il signifie à la femme sa faiblesse naturelle et sa perpétuelle minorité. Il lui signifie que son homologue masculin est le plus fort, qu'elle ne peut rivaliser avec lui et qu'elle doit se soumettre à son autorité. C'est aussi celui du gynécée grec. Il lui murmure que dans la société, une place spéciale lui est faite, qu'elle n'a pas droit à l'univers des maîtres (des hommes) ni aux instances de décision. Il lui révèle qu'elle est par nature l'assistante de l'homme et qu'elle ne saurait modifier ce rapport que la nature a établi sans son avis.

Au Mali, elle n'est pas plus libre que chez les Senoufo. Robert Bourgoing cite avec verve le cas de Na Traoré. Jeune dame de la campagne malienne, « *Na Traoré a la poignée de main ferme, une main immense, crevassée, durcie par des épaisseurs de corne. Cette femme de la brousse africaine estime avoir quarante-cinq ans mais elle paraît facilement en avoir dix de plus. Elle n'est jamais allée à l'école. A l'adolescence, une femme du village lui a fait l'ablation, à froid, du clitoris et des petites lèvres avec une lame de rasoir. Depuis qu'elle a dix ans, Na Traoré dit qu'elle n'a jamais eu de temps libre. Les mêmes corvées rythment invariablement ses journées, du lever au coucher du soleil. Elle nettoie la case. Elle va chercher vingt kilos de bois à quatre kilomètres du village et les rapporte sur sa tête. Même routine pour l'eau du puits dont elle transporte quinze litres pour arroser son jardin. Avec un gros pilon, elle bat le mil à une cadence éreintante et à la sueur de son front. Elle prépare à manger pour son mari (que son père a choisi pour elle et qui la bat parfois) et pour ses sept enfants, dont cinq filles, qui ne vont pas elles non plus à l'école parce que leur père s'y oppose* »¹⁵.

La conclusion de Bourgoing est remarquable : « Na

Traoré n'est pas un martyr. Elle représente, en tout ou en partie, ce qui est le lot quotidien de trois millions de Maliennes et de dizaines de millions d'Africaines »¹⁶. Et on ne peut que se rendre à son évidence.

Na Traoré est en effet un type. Au-delà de son individualité spatio-temporelle, elle est fondamentalement le type de la femme rurale d'Afrique. Les crevasses de ses paumes durcies par des épaisseurs de corne, l'usure prématurée de son corps qui la fait paraître plus âgée qu'elle ne l'est en réalité, la fécondité mal maîtrisée, le mariage par imposition parentale, la soumission absolue à son époux, la violence maritale, la privation de l'instruction, les mutilations sexuelles, voilà les caractéristiques premières de la femme rurale africaine. Absorbée par les rudes travaux de la terre et du foyer qui la déforment, elle n'a ni le temps d'une toilette soignée, ni les moyens d'une existence épanouie.

Au total, le statut social de la femme rurale africaine se donne comme celui d'une esclave domestique. Et celui des citadines et même des citoyennes des pays développés, s'il connaît quelque amélioration, n'est pas sans évoquer la même servitude. Au contraire, comme l'a bien vu Lénine, dans toutes les sociétés, « *la situation des femmes est telle que c'est à juste titre qu'on les appelle des esclaves domestiques* »¹⁷. Mais contre cette aliénation, contre cet esclavage inhumain et illégitime, Platon orientait fermement le penser. Il voulait une égalité des sexes.

II.- PLATON, PHILOSOPHE DE L'ÉGALITÉ DES SEXES

Dans la cité paradigme à laquelle son imagination fertile donne forme, Platon veut une égalité parfaite des sexes. Si Athènes proclame la supériorité native de l'homme sur la femme, la cité juste dont il rêve ne peut admettre une telle inégalité. Et c'est dans l'éducation qu'il entend lancer d'abord sa réforme.

A.- L'éducation sans discrimination sexuelle

À la cité parfaite, en effet, Platon veut une éducation parfaite. Celle-ci ne privilégiera ni les hommes ni les femmes. Au contraire, elle les soumettra aux mêmes programmes et aux mêmes épreuves. Mais Platon n'ignore pas que sa réforme s'adresse à une société déjà constituée, avec ses membres de tous les âges, et qu'elle requiert une exécution graduelle. Aussi lui donne-t-il une phase transitoire et une phase définitive.

Dans sa forme transitoire, elle constitue le début de la réforme et concerne les citoyens que la cité n'a pas encore entièrement corrompus c'est-à-dire les enfants. Lorsque les philosophes arriveront au pouvoir, en effet, ils relégueront en de lointaines campagnes tous les citoyens âgés de plus de dix ans, afin de soustraire les jeunes enfants à leur pernicieuse influence. C'est avec les enfants de dix ans au plus, résidus de cette purification sociale, que débutera son système éducatif. Et c'est avec les enfants de ces enfants, deuxième génération de la sélection, que commencera sa phase définitive.

Avec ces derniers qui n'auront pas connu l'influence pernicieuse de la cité injuste, ce système ne commencera plus à dix ans mais à la tendre enfance, et comprendra deux parties : l'éducation générale qui se chargera de la tendre enfance et des gardiens, et l'éducation spéciale qui formera les gardiens d'élite aux tâches de philosophes rois.

L'éducation de la tendre enfance que Robert Baccou appelle « *la première éducation de l'esprit* »¹⁸, constitue le premier niveau de l'éducation générale et concerne les sujets de zéro an à l'adolescence. Ce qui l'impose, c'est l'exigence sociale d'inculquer à la jeunesse les valeurs du groupe, d'une part, et la loi psychophysiologique qui subordonne la socialisation de l'individu à sa malléabilité, d'autre part. Car comme le fait comprendre Socrate à Mélèsias, les fils peuvent devenir bons ou mauvais, « *tout dépend de ce que l'éducation aura fait d'eux* »¹⁹. Comme il l'explique aussi à Adimante, c'est quand l'esprit n'a point atteint sa maturité qu'il faut le former par des exercices simples et c'est quand le corps n'a pas encore terminé sa croissance qu'il faut l'assouplir et l'accoutumer à obéir à l'âme²⁰.

D'ailleurs, ne faut-il pas reconnaître que trop souvent les natures les plus douées se pervertissent et ne donnent que de mauvais fruits ? Descartes, en tous cas, malgré le doute radical qui anéantira tout sur son passage, ne pourra que s'écrier : « *les plus grandes âmes sont capables des plus grands vices, aussi bien que des plus grandes vertus* »²¹. Au matin de leur vie, elles sont comme à une croisée de chemins dans lesquels elles peuvent toujours exceller. Si de bonne heure on les oriente vers le mal, leur corruption, même, est fonction de l'excellence de leurs dons²².

L'éducation de la tendre enfance a donc pour but de travailler à l'inhibition des tendances vicieuses et à l'épanouissement de la vertu en opérant la conversion de l'âme des ténèbres à la lumière, de l'inscience à la science. Et Platon le fait bien comprendre lorsqu'à Socrate, il fait dire : « *l'éducation est donc l'art qui se propose ce 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* »²³.

Une telle vocation, considère Platon, lui impose un programme commun à tout le corps social. Car la vertu n'a pas de sexe et la science qui la produit ne souffre aucune discrimination sexuelle. En fait, la science est vertu, et l'ignorance est mère des vices. Ainsi, le mal procède de l'ignorance du bien et « *nul n'est méchant volontairement* »²⁴. Si le méchant est méchant, c'est parce qu'il se méprend sur la nature du bien, c'est parce qu'il considère comme bien ce qui ne l'est pas. Il importe donc qu'en tous, hommes ou femmes, l'enseignement de la science engendre la vertu, si les sociétés doivent être sauvées du mal qui les ronge.

Les matières initiales de ce programme sont naturellement la gymnastique qui assurera le développement harmonieux du corps, et la musique qui procurera celui de l'âme. Ces disciplines cultiveront les qualités innées des apprenants et les prépareront, au cours « *de deux à trois ans* »²⁵, à une évaluation sans complaisance, celle qui autorisera les meil-

leurs d'entre eux à l'étude des sciences menant aux emplois de gardien de la cité.

Seulement, si cette éducation de la tendre enfance n'exclut aucun sexe, elle n'est pas pour autant ouverte à tous les enfants. Dans sa cité, Platon réglemente leur naissance et les mariages. Il opte pour la communauté des femmes et des enfants. Lorsque les enfants auront atteint l'âge de se marier, soutient-il en effet, on choisira parmi les femmes celles qui sont douées d'un naturel propre à la garde. On les donnera d'une part pour collaboratrices aux chefs, et d'autre part pour compagnes aux gardiens, et elles formeront avec eux une famille commune. Ainsi, les femmes seront communes à tous les gardiens. Mais cela ne signifie point que l'on fera régner, entre les deux sexes, une basse promiscuité. Au contraire, la communauté prônée se distinguera par son caractère moral et religieux.

À certaines époques, des mariages collectifs seront célébrés entre les meilleurs hommes, d'un côté, et les meilleures femmes, de l'autre, afin que la race conserve toute sa pureté. On écartera les sujets inférieurs de la reproduction en recourant à un ingénieux système de sorts qui permettra aux magistrats de favoriser les sujets d'élite, et de convaincre les autres de leur inaptitude à la procréation. La durée de celle dernière sera sévèrement réglementée pour les deux sexes : la femme « *enfantera pour la cité de sa vingtième à sa quarantième année ; l'homme [...] engendrera pour la cité jusqu'à cinquante-cinq ans* »²⁶ et ne le fera point avant trente ans. Et les enfants issus de ces unions seront portés, dès leur naissance, dans un bercail commun où ils recevront leur formation. De la sorte, la cité n'aura, un jour, que de beaux et bons *citoyens*²⁷.

Quant à ceux issus d'unions libres ou tardives, ou présentant quelque difformité, ils ne sauraient, en aucun cas, être élevés par la cité. Au contraire, ils seront exposés en un lieu secret. Comme l'écrit Platon, « *les enfants, à mesure qu'ils naîtront, seront remis entre les mains de personnes chargées d'en prendre soin, hommes, femmes, ou bien hommes et femmes réunis [...]. Ces préposés porteront les enfants des sujets d'élite au bercail, et les confieront à des nour-*

rices habitant à part dans un quartier de la ville. Quant aux enfants des sujets inférieurs, et aux enfants qui auraient quelque difformité, ils les cacheront en un lieu interdit et secret »²⁸.

Ces dispositions inhumaines qui ne sont pas étrangères à la doctrine de l'eugénisme, ne sont que des corollaires du principe de perfection qui préside à la conception de la cité idéale. Platon veut une cité parfaite. Or la perfection répugne à la discordance et à l'injustice. Il lui faut donc, au sein de ses éléments comme il le faut au sein de ceux qui composent l'âme humaine, l'harmonie ou la complémentarité esthétique qui confère au beau sa beauté, et la justice qui conditionne l'ordre et la paix du corps *social*²⁹.

À la fin des années de gymnastique et de musique, les enfants seront évalués et les meilleurs d'entre eux seront admis à l'étude d'une série de six sciences destinées à les former au métier de gardien de la cité. La première de ces sciences est celle des nombres qui comprend à la fois la logistique ou art du calcul et l'arithmétique ou théorie des nombres, selon le vocabulaire scientifique de l'époque.

Ensuite viennent la géométrie ou science des figures planes 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* »³⁰, la science des solides ou stéréométrie, l'astronomie ou l'étude des solides en mouvement qui se fera, comme en géométrie, à l'aide de problèmes sans se soucier qu'on lève la tête ou qu'on la baisse, qu'on regarde la terre ou le ciel³¹.

Enfin, arrive la musique, non pas la musique vulgaire qui a constitué avec la gymnastique les premières disciplines du programme de formation, mais la musique proprement dite, la musique scientifique. Sœur véritable de l'astronomie, cette dernière entrera dans le programme d'éducation. Car elle imite, dans le domaine sonore, l'harmonie lumineuse des sphères célestes.

Au terme de cet apprentissage, et au moment où les élèves auront atteint leur vingtième année, on procédera à une deuxième évaluation et les apprenants admis se livreront, jus-

qu'à trente ans, à une étude synoptique et approfondie des sciences précédemment abordées. Ils tâcheront de découvrir les rapports qui les unissent les unes aux autres et à l'être : « *Après ce temps, précise Socrate, ceux que l'on aura choisis parmi les jeunes gens parvenus à leur vingtième année obtiendront des distinctions plus honorables que les autres, et on leur présentera réunies ensemble les sciences qu'ils ont étudiées sans ordre dans leur enfance, afin qu'ils embrassent d'un coup d'œil les rapports de ces sciences entre elles et à la nature d'être* »³².

Au seuil de la trentième année, ceux qui se seront distingués par la sûreté de leur jugement en même temps que par la vivacité de leur intelligence, par leur fermeté, leur vaillance, leur goût de l'effort physique et intellectuel, et de préférence, ceux qui, à ces vertus, allieront la beauté, seront initiés à l'étude de la dialectique. Ils y consacreront cinq ans, puis, passant de la théorie à l'action, ils exerceront pendant quinze ans et à titre de stage pratique les grandes magistratures politiques et militaires de l'État. C'est l'éducation spéciale ou la formation des philosophes rois qui élève à l'Idée du bien et rend apte à la direction des cités³³.

À cinquante ans, ayant complété leur expérience des choses divines par celle des choses humaines, ils gouverneront à tour de rôle. Mais, dans leurs intervalles de liberté, ils feront leur la maxime de Solon selon laquelle il faut « *apprendre tant qu'on est en vie* »³⁴. Ils continueront à cultiver la philosophie, jusqu'à l'heure où, après avoir désigné leurs successeurs, ils partiront pour les Îles Fortunées, ils s'en iront là-bas, rejoindre les dieux et leurs ancêtres. La cité leur élèvera de superbes tombeaux et, par des sacrifices publics, les honorera à titre de génies tutélaires et divins³⁵.

Ainsi s'achève l'éducation spéciale et aussi l'éducation tout court chez Platon. Mais, comme on le voit, l'éducation ainsi conçue, apparaît comme un puissant moyen au service du savoir et qui n'a que faire des spécificités de sexe. De degré en degré, elle élève l'âme humaine 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.

La gymnastique et la musique, la préparent aux opé-

rations mentales les plus simples et les plus courantes. Les sciences menant à la garde de la cité l'élèvent aux principes intelligibles des choses. Leur étude synoptique et approfondie la prépare à la dialectique. La dialectique, l'amène à contempler les Idées, à s'élever à l'Idée la plus haute, à l'Idée du bien dont procèdent toutes choses.

Seulement, cette réforme ne va pas de soi. La pratique de la gymnastique telle que l'entend Platon ne va pas sans heurter certaines croyances. En effet, les femmes, intégrées aux hommes, s'exerceront avec eux dans les gymnases et dans les mêmes conditions. Comme eux, elles ne craindront pas de quitter leurs vêtements. Au contraire, hommes et femmes de tout âge s'entraîneront nus, sans souci des rides et des marques qu'a pu laisser sur leur corps le passage des années, sans souci non plus des retenues qu'impose la pudeur, la vertu leur tenant lieu de vêtements.

De cela, rira et se rira le vulgaire. Mais qu'importe ? La recherche de l'excellence ne se moque-t-elle pas des railleries dictées par l'ignorance et la sottise ? D'ailleurs l'habitude ne justifiera-t-elle pas sans délai ces pratiques qui ne choqueront que les âmes ignorantes de leur ignorance et incapables d'évoluer³⁶ ? En tout état de cause, Socrate est loin des tergiversations fluctuantes : « *quant à celui qui se moque des femmes nues, lorsqu'elles s'exercent en vue d'un but excellent, il cueille vert le fruit du rire ; il ne sait pas, apparemment, de quoi il se moque, ni ce qu'il fait ; car on a et on aura toujours raison d'affirmer que l'utile est beau et qu'il n'y a de honteux que le nuisible* »³⁷, que la vertu procède toujours des finalités sociales.

On le voit, l'éducation qui formera les hommes est aussi celle qui formera les femmes. Et elle les formera en vue des mêmes tâches. Ainsi, de l'éducation, l'égalité des sexes s'étend aux tâches sociales ou aux divers emplois.

B.- L'égalité des sexes dans l'exercice des emplois

Si Platon prône une éducation sans discrimination sexuelle, c'est parce qu'avant tout sa cité juste exclut toute division sexuelle du travail, c'est parce qu'il veut que hommes et femmes soient affectés aux mêmes emplois. Les

propos de Socrate à Glaucon sur ce point sont nets et méritent d'être bien compris : « *si donc nous exigeons des femmes les mêmes services que des hommes nous devons les former aux mêmes disciplines* »³⁸. Et, à qui les cernerait mal, l'exemple spécifique du service militaire offre une lumière suffisante : « *l'éducation qui formera les femmes à la garde ne sera point différente de celle qui y forme les hommes* »³⁹.

Pour Platon, en effet, si on peut concevoir une différence entre l'homme et la femme, s'il est manifeste que « *la femelle enfante et le mâle engendre* »⁴⁰, et, s'il apparaît que « *les deux sexes diffèrent entre eux pour ce qui est de leur aptitude à exercer certain art ou certaine fonction* »⁴¹, cette dernière différence, celle des aptitudes techniques et intellectuelles, n'est justement qu'une apparence. Certes, chez l'homme, ces aptitudes peuvent avoir plus d'extension parce que servies par une force corporelle moins limitée. Mais c'est là une supériorité purement quantitative et non qualitative, acquise et non native.

Ainsi, la femme autant que l'homme, et peut-être mieux que lui, peut apporter au corps social l'appui de sa force et de son intelligence. Dans les tâches manuelles comme dans celles de l'esprit, dans l'armée comme dans l'administration, elle peut contribuer à son essor. D'où la déclaration forte : « *il n'est aucun emploi concernant l'administration de la cité qui appartienne à la femme en tant que femme, ou à l'homme en tant qu'homme ; au contraire, les aptitudes naturelles sont également réparties entre les deux sexes, et il est conforme à la nature que la femme, aussi bien que l'homme, participe à tous les emplois* »⁴².

C'est ici une véritable révolution culturelle, l'avènement d'un monde nouveau qui heurte les consciences et perturbe les habitudes d'Athènes. Dans l'harmonie linéaire des mœurs, dans la conscience conservatrice de leurs formes et de leurs contenus, c'est une rupture totale qui advient. L'histoire des jeux olympiques révèle, en effet, le sport grec comme une exclusivité masculine à laquelle on ne participait qu'en tenue d'Adam. Elle révèle aussi qu'était punie de mort toute femme qui, par ses regards, profanait cet univers exclusivement masculin.

Toutes ces reformes sociales en faveur de la femme font du philosophe des Idées un précurseur certain des courants féministes. Et si l'histoire, dominée par la morale chrétienne, est restée peu attentive à cette orientation du penser, la fin du XX^e siècle a vu l'avènement du féminisme. Le concept d'émancipation de la femme est sorti des limbes du néant. La journée internationale de la femme est décrétée et fixée au 15 mars de chaque année. Les ONG pour la défendre se multiplient. La charte des droits de l'homme tout court est adoptée.

Certes, la profondeur de la pensée platonicienne la tient encore au-dessus de nos options éthiques. Des emplois restent encore dominés par les hommes ou les femmes. Les tâches domestiques, celles de secrétaire, d'hôtesse de l'air, de sage femme, etc. semblent plus féminines tandis que celles de maçon de menuisier, de mécanicien, de gouverneur, de chef d'État, par exemple, restent fortement dominées par les hommes. Tout se passe comme si aux courants féministes la nature ou quelque autre force opposait un contrepoids dont on ne se libère pas aisément.

Mais on n'arrête pas le progrès. La graine du féminisme semée par Platon a germé, sans doute difficilement, mais a germé tout de même. Mieux, elle porte ses fruits et en portera davantage. Et de lui, nous apprendrons encore. On le considère souvent comme passé et dépassé. À la vérité, notre époque ne l'a peut-être pas encore rattrapé et a fortiori dépassé. Dans le temps, il est sans doute avant nous et derrière nous. Mais sur l'axe de l'éthique, d'innombrables distances nous séparent encore de lui, et le relâchement continu des mœurs n'assure pas que nous le rattraperons un jour.

Il a compris qu'il faut soumettre, à l'esprit, le corps et ses désirs que nous célébrons à tort et que « *ce dont il faut faire le plus de cas, ce n'est pas de vivre, mais de vivre bien* »⁴³. Il a mené sans condition la lutte pour la justice dans le corps social et nous avertit que « *c'est au mal et au déshonneur de celui qui commet l'injustice, que tourne l'injustice qu'il commet* »⁴⁴. Il a prôné la tolérance, la non violence, et nous enseigne à renoncer à la vengeance : « *on ne doit, ni par l'injustice répondre à l'injustice, ni faire en retour du mal à au-*

cun de ses semblables, et quelle que soit même la façon dont ils nous ont traités »⁴⁵.

Ainsi, comme un *daimon*, il préfigure la sagesse divine qui conseillera : « *Bénissez qui vous persécutent, bénissez et ne maudissez pas [...]. Ne rendez à personne le mal pour le mal. Recherchez ce qui est bien devant tous les hommes* »⁴⁶ ou « *Ne rendez point mal pour mal, ou injure pour injure ; bénissez, au contraire* »⁴⁷. On peut donc s'écrier avec Félix-Nestor Ahoyo que l'humanité « *gagnerait à opérer un retour à Socrate* »⁴⁸.

Enfin, alors que pour les hautes fonctions de l'État le concept nouveau de genre ou de parité frise l'utopie et tombe dans l'impasse, le philosophe roi de Platon, en tant que personnage principal chargé de la gestion de la cité, ne fait acception d'aucun sexe. Mieux, il ne favorise ni l'un ni l'autre. Il s'attache à qui sait vivre en dialecticien ou en philosophe. Et la femme, autant que l'homme, peut bien être philosophe roi.

Dans la problématique du philosophe roi, Platon fait peu de cas de la femme. On pourrait comprendre ce silence qui l'enveloppe comme la marque de son exclusion du champ politique. Mais est-il nécessaire de spécifier des sexes quand on a soumis hommes et femmes à la même éducation en vue des mêmes tâches, et quand on a récusé la division sexuelle du travail ? Le discours platonicien est sans équivoque : aux hommes et aux femmes, on donnera la même éducation, puis les mêmes emplois.

Comme les hommes, les femmes disciplineront leur corps et leur esprit par la pratique de la gymnastique et de la musique. Comme eux aussi, elles apprendront les éléments des sciences préparatoires (arithmétique, géométrie, astronomie, musique scientifique, stéréométrie). Comme eux encore, elles seront formées à l'étude synoptique des sciences. Comme eux enfin, elles étudieront la dialectique en lui consacrant cinq ans de théorie et quinze ans de stage pratique⁴⁹. Et Platon ne saurait les tenir loin des emplois que méritent leurs qualifications.

Après qu'on les aura, avec les hommes, exposées à toutes sortes de tentations et de périls⁵⁰. Après qu'elles en seront, comme eux, sorties aussi pures que l'or du creuset, inébranlables dans leur patriotisme, insensibles aux plus vifs assauts du plaisir et de la douleur, elles seront aussi destinées au pouvoir suprême⁵¹. On pourrait, ici, soupçonner une volonté de masculiniser la femme. Mais le discours platonicien est autre, et s'exprime en termes de réhabilitation, de reconnaissance de l'humanité à la femme. Car l'essentiel, ici, n'est pas le sexe, mais les qualités et la compétence personnelle.

Cet accès des femmes aux hautes magistratures de l'État, demeure encore une des revendications essentielles des mouvements féministes d'aujourd'hui. Comme Platon, ils veulent la femme au pouvoir, mais la réalité reste timide.

C.- Le féminisme, un néoplatonisme

En recherchant l'égalité entre l'homme et la femme, en cherchant à libérer la seconde de l'oppression du premier, en la voulant dans les mêmes conditions que lui, le féminisme pose le platonisme comme un ancêtre dont il reste tributaire. Mieux, il se donne comme un retour à Platon ou comme une reconduction du platonisme. Et, en cela, il n'est que la face visible de l'iceberg, la plupart de nos systèmes restant tributaires de Platon.

La pensée moderne, en effet, semble devoir beaucoup à Platon. Notre métaphysique, nos sciences, nos religions nos principes éthiques, nos systèmes politiques etc. voilent difficilement leurs similitudes avec sa doctrine et ses enseignements. Tout se passe comme si, aujourd'hui, on ne pense que sur les traces de Platon, qu'en pensant ce qu'il a déjà pensé, ou comme si la pensée moderne n'a pu ouvrir d'autres horizons que ceux déjà explorés par lui.

Ainsi, en invitant le prince à être à la fois renard et lion pour régner à la fois par la ruse et la violence, Machiavel ne fait que rappeler cette page du *Politique* décrivant, de façon originale, les rois : « beaucoup de ces gens ressemblent à des lions, à des centaures et à d'autres êtres pareils, et un

très grand nombre à des satyres et à des bêtes sans force, mais pleines de ruse »⁵².

De même, la méthode contraceptive d'Ogino, celle fondée sur l'observation du cycle ovarien de la femme, évoque sans ambages le mystérieux nombre géométrique de *La République* qui préside aux naissances⁵³. Aujourd'hui, le féminisme veut donner à la femme la maîtrise de sa fécondité par l'utilisation d'une variété de contraceptifs. Le nombre géométrique de Platon lui offre, par l'observation de son cycle ovarien, l'une des méthodes les plus anciennes.

De même aussi, le communisme de Marx rappelle la communauté des biens, des femmes et des enfants du livre V de *La République*⁵⁴, et la maxime des *Lois* qui veut que tout soit commun entre amis⁵⁵ au point que « *dans l'éloge comme dans le blâme, tous ensemble soient comme un seul homme, tous joyeux et tous affligés à propos des mêmes objets* »⁵⁶. Marx propose un communisme partiel, une communauté des biens. Platon, déjà, voulait un communisme intégral, touchant même les femmes et les enfants, les sentiments et les pensées.

En outre, en s'opposant à Socrate qui, par respect des lois, refusa de s'évader de la prison ou, en dénonçant son ascétisme inhumain, Max Stirner et Nietzsche attestent qu'on ne l'élude pas si aisément. Et Rousseau ne l'atteste pas moins quand, contrairement au *Politique* qui met le « *royal tisserand* »⁵⁷ au-dessus des lois de la cité, il réclame leur souveraineté pour tous⁵⁸.

Enfin, la taylorisation, ne fait que confirmer cette omniprésence du maître dans nos sociétés. Car, en privilégiant la division du travail, elle fait de lui un précurseur incontournable : « *On produit toute chose en plus grand nombre, mieux et plus facilement, lorsque chacun, selon ses aptitudes et dans le temps convenable, se livre à un seul travail, étant dispensé de tous les autres* »⁵⁹.

Platon reste donc un génie lointain dont s'inspire notre modernité scientifique et technologique. Et on se souviendra encore de lui quand même on devra reconnaître que son système n'est pas sans limite.

Sans doute le terme *féminisme* n'est pas platonicien. L'humanité ne l'a connu que vingt trois siècles plus tard. Mais la dialectique du signifiant et du signifié a suffisamment révélé le caractère arbitraire⁶⁰ des liens que nous percevons entre les choses et leurs noms. Elle a mis en lumière, d'une part, que les choses ne portent pas en elles-mêmes leurs noms et, d'autre part, que leurs noms ne déterminent pas leur existence.

Dans le dialogue de Platon qui porte son nom, Cratyle soutient « *qu'il y a pour chaque chose un nom qui lui est naturellement approprié et que ce n'est pas un nom que certains hommes lui ont attribué par convention* »⁶¹. Pour lui, en effet, le mot est une « *peinture* », une imitation de la réalité qu'il exprime, et « *qui connaît les noms connaît aussi les choses* »⁶². Mais, à ces propos, Hermogène déclare, non sans raison : « *je ne saurais me persuader que la justesse du nom soit autre chose qu'une convention et un accord [...]. Car aucun objet ne tient jamais son nom de la nature, mais de l'usage et de la coutume de ceux qui l'emploient et qui en ont créé l'habitude* »⁶³.

Ainsi, face à un « *cratylisme primaire* » qui valorise « *l'hypothèse d'un mimétisme linguistique* »⁶⁴ et considère que les mots de la langue sont effectivement constitués selon la capacité mimétique des éléments phoniques et/ou graphiques de la langue, « *l'hermogénisme pure et simple* » s'en tient, « *satisfait ou résigné, à un conventionnalisme radical et sans ménagements* »⁶⁵. Seulement, l'enjeu véritable de ce débat, le sophiste et son interlocuteur ne semblent pas le percevoir. Car ils manquent de s'interroger sur l'existence des choses nommées et la non existence de celles qui ne le sont pas.

Si « *le lien unissant le signifiant au signifié est arbitraire* »⁶⁶, le nom ne saurait déterminer l'existence de ce dont il est le nom. Les astres, les océans, les continents n'ont pas attendu d'être nommés avant d'exister. Les atomes existaient avant Démocrite, les champs magnétiques avant Faraday, les chromosomes, les gènes et les lois de l'hérédité avant Mendel. Il n'y a donc aucune répugnance à ce que le combat auquel notre siècle a donné le nom de féminisme soit aussi

platonicien. Ce qu'on ne saurait en revanche rejeter, c'est le caractère inachevé de ce combat.

Certes, on ne saurait nier les avancées de la lutte contre les inégalités entre hommes et femmes. Mais on peut encore remarquer avec Lénine que « *les femmes, la moitié du genre humain, n'ont reçu nulle part [...] l'égalité juridique avec les hommes, nulle part elles n'ont été affranchies de la tutelle et du joug des hommes* »⁶⁷. Par ailleurs, comme un détenu qui travaille à sa propre captivité, la femme, dans la conquête de l'autre, la femme amoureuse, opère un repli identitaire qui privilégie l'homme. Elle recherche, comme une vertu cardinale, le charme qui n'entreprend pas mais qui séduit. Elle s'aliène, comme l'a vu Simone de Beauvoir dénonçant le destin féminin, à son image⁶⁸. Elle se considère participante d'une nature qui, à la vérité, n'est pas celle de la nature mais celle de la domination masculine, celle que le regard envieux et égoïste de l'homme lui a forgée. Par là, elle se pose non pas comme pour-soi, mais comme en-soi. Elle se définit non pas par et pour elle-même, mais par et pour le regard de l'homme.

Enfin, son travail salarié, n'induit ni une répartition équitable des tâches domestiques avec l'homme ni un traitement salarial équitable. En travaillant hors du foyer, dans les emplois salariés, et dans les mêmes conditions que l'homme, elle est bien souvent moins rémunérée que lui, et ploie encore sous le poids des tâches domestiques. Et sa fonction de mère, récupérée et surexploitée, reste abusivement avancée comme légitimation de cette disparité.

Au combat féministe, aujourd'hui, il faut donc apporter la dynamique de ceux qui ne lâchent pas prise. Il faut asséner avec Gisèle Halimi que la femme participe de l'humaine condition, qu'elle n'en a ni moins ni plus, qu'elle « *n'est pas une catégorie, pas plus que l'homme n'en est une. La femme est une moitié et, à l'intérieur de ces deux moitiés de l'humanité, il y a toutes les catégories, les jeunes, les immigrés, les vieux, les handicapés, etc. Ce qui compte, par conséquent, c'est de faire en sorte que la différence fondamentale entre ces deux moitiés, au lieu d'être une source d'infériorisation et d'une identité réductrice, soit au contraire une source d'enri-*

chissement des hommes et des femmes »⁶⁹.

CONCLUSION

Répondre par l'affirmative à la question "Platon est-il féministe ?" se donne a priori comme une bavure culturelle et une atteinte à l'intégrité chronologique du penser. Mais l'idée de l'égalité des sexes qui suscite et mobilise les courants féministes modernes, n'est pas une trouvaille nouvelle de l'humanité. Sans doute elle ne s'est imposée que récemment, mais on ne saurait la dissocier de tout processus de maturation historique, la réaliser étant avant tout procéder à l'égalisation des sexes, ou, travailler à les rétablir dans les mêmes droits et devoirs.

Déjà, Platon lui donnait forme et contenu. Son système éducatif, son organisation des tâches sociales ou des emplois dans la cité parfaite nivellent les aspérités sexuelles et offrent à la femme le cadre théorique d'une égalité avec son homologue masculin. Prise dans l'ancre phallocratique dont le ferment idéologique reste le phallocentrisme, elle trouve chez le philosophe de l'Académie la chandelle d'une pensée émancipatrice qui restreint l'opacité de son monde et érode le mythe de l'absolutisme masculin.

On ne saurait ignorer les difficultés pratiques qui ont confiné et confinent encore la cité paradigme du maître dans la sphère des idéalités sans correspondants empiriques. On ne peut non plus ignorer qu'en bien des domaines, la pensée a connu les prouesses d'une évolution inattendue, dépassant ainsi le tâtonnement des systèmes naissants et accédant à la maturité des pensées qui, au contact de l'expérience, ont procédé aux ajustements nécessaires. Mais on ne saurait non plus ignorer l'influence du platonisme sur notre modernité culturelle.

Pour tout dire, Platon est passé. Le flux temporel l'a emporté sans retour possible. Mais il reste celui qui ne saurait être dépassé une fois pour toutes. Avec lui, nos courants féministes prennent des formes antiques de la pensée et trouvent leur élan vers l'émancipation véritable de la femme. Ainsi, si la religion, le droit et le naturalisme ont donné à la phallocratie

ses bases, à l'impérialisme masculin, le platonisme et les courants féministes modernes opposent l'égalité des sexes.

Seulement, il importe de prêter une oreille attentive à Denis Roch lorsqu'il parle d'une « *révolte consciente des femmes* »⁷⁰. À la phallocratie évanescence, l'humanité n'a pas à substituer la *gynécocratie*, une autre domination de sexe, mais un équilibre de forces. La réalisation du rêve de Gisèle Halimi de faire en sorte que la différence des sexes, « *au lieu d'être une source d'infériorisation [...] soit au contraire une source d'enrichissement des hommes et des femmes.* »⁷¹, est à ce prix.

Car, à l'instar de la justice, l'égalité des sexes a un « *caractère de troc* »⁷². La justice « *prend naissance entre hommes jouissant d'une puissance à peu près égale [...], c'est quand il n'y a pas de supériorité nettement reconnaissable, et qu'un conflit ne mènerait qu'à des pertes réciproques et sans résultat, que naît l'idée de s'entendre et de négocier sur les prétentions de chaque partie* »⁷³. De même, l'égalité entre l'homme et la femme exige une conscience claire du caractère spécifique et inaliénable de chacun.

NOTES

¹- Descartes (R.).- *Discours de la méthode*, (Poitiers, Fernand Nathan, 1984), p 82.

²- Descartes (R.).- *Op. cit.*, Présentation et commentaires de Denis Huisman, p. 13.

³- Roch (D.).- *Les marxistes et l'émancipation de la femme* (édition électronique réalisée en 48 pages par Jean-Marie Tremblay, professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi, Montréal, éd. Les Presses socialistes internationales, Coll. Documents du Groupe socialiste des travailleurs du Québec, n° 2, 1976), p. 4.

⁴- Bergson (H.).- *Les deux sources de la morale et de la religion* (Paris, P. U. F., 1984).

⁵- *LA BIBLE*, Éphésiens, 5 : 22-24 ; Colossiens 3 : 18 (Berne, Éditions La Société Biblique de Genève, 1975) traduite sur les textes originaux hébreux et grecs par Louis Segond, docteur en théologie, version revue.

⁶- *LA BIBLE*.- *Op. cit.*, Genèse 2 :18, 22.

⁷- *LA BIBLE*.- *Op. cit.*, 1 Corinthiens 14 : 34-35 et 1Timothée 2 : 11-13.

⁸- *LE CORAN*, Sourate 4. Les femmes, verset 34.

⁹- *Wikipedia®*, Article sur l'histoire des femmes (Dernière modification, le 8 décembre 2007).

¹⁰- *Ibidem*.

¹¹- *Ibidem*.

¹²- Senghor (L.-S.).- *Chants d'ombre*, Femme noire, in *Oeuvre poétique* (Paris, Éditions du Seuil, 1990), p. 16-17.

- 13- Lopes (H.).- *Tribaliques* (Yaoundé, Éditions CLÉ., 1971), p. 60.
- 14- Lénine (V. I. O).- *Sur l'émancipation de la femme* (Moscou, Éd. du Progrès, 1973), p. 63.
- 15- Bourgoing (Robert).- *L'Afrique invente son féminisme* (Journal en ligne, htm), 1^{ère} publication, oct. 94).
- 16- *Ibidem*.
- 17- Lénine.- *Op. cit.*, p. 63.
- 18- Platon.- *La République*, (Paris, GF, 1966), traduction Robert Baccou, p. 24.
- 19- Platon.- *Lachès*, 185a - 185c. in *Second Alcibiade, Hippias mineur, Euthyphron, Lachès, Charmide, Lysis, Hippias majeur, Ion, Premier Alcibiade*, (Paris, GF, 1967), traduction Émile Chambry.
- 20- Platon.- *La République* (Paris, GF, 1966), traduction Robert Baccou, VI, 497c - 498c.
- 21- Descartes (R.).- *Discours de la méthode*, (Poitiers, Fernand Nathan, 1981), p. 34.
- 22- *Op. cit.*, V, 451e - 452d.
- 23- *Op. cit.*, 518c - 519c.
- 24- Platon.- *Protagoras*, 358a - 359a (Paris, GF, 1967), traduction Émile Chambry.
- 25- *Op. cit.*, VII, 537a - 538a.
- 26- *Op. cit.*, V, 460a - 461a.
- 27- *Op. cit.*, 458b - 466d.
- 28- *Op. cit.*, 460a - 461a.
- 29- *Op. cit.*, 462e.
- 30- *Ibidem*.
- 31- *Op. cit.*, 529e - 530e.
- 32- *Op. cit.*, 537a - 538a.
- 33- Platon.- *Op. cit.*, 534a - 535a.
- 34- Platon.- *Lachès*, 187d-188c, in *Second Alcibiade, Hippias mineur, Euthyphron, Lachès, Charmide, Lysis, Hippias majeur, Ion, Premier Alcibiade* (Paris, GF, 1967), traduction Émile Chambry, p. 237.
- 35- *Op. cit.*, 539e - 540e.
- 36- Platon.- *La République*, V, 451d - 457b (Paris, GF, 1966), traduction Robert Baccou.
- 37- *Op. cit.*, 457b.
- 38- *Op. cit.*, V, 451e - 452d.
- 39- *Op. cit.*, V, 456c - 457b.
- 40- *Op. cit.*, V, 454d - 455d.
- 41- *Ibidem*.
- 42- *Op. cit.*, V, 455d - 456c.
- 43- Platon.- *Op. cit.*, *Criton*, 82b.
- 44- *Op. cit.*, *Criton*, 84b.
- 45- *Op. cit.*, *Criton*, 85d.
- 46- LA BIBLE.- *Op. cit.*, Rom. 12 : 14, 17.
- 47- LA BIBLE.- *Op. cit.*, 1 Pierre 3 : 9.
- 48- Ahoyo (F-N.).- *Introduction aux grandes doctrines morales* (Porto-Novo, Bibliothèque Nationale, 2007), p. 30.
- 49- Platon.- *La République* VII, 538 e - 539e (Paris, GF, 1966), traduit par Robert Baccou.
- 50- *Op. cit.*, VII, 538 e - 539e.
- 51- *Op. cit.*, VII, 534a - 535a.
- 52- Platon.- *Le Politiquein Sophiste, Politique, Philèbe, Timée, Critias* (Paris,

- GF, 1969), traduction Émile Chambry, 290e-291c.
- 53- Platon.- *La République*, (Paris, GF, 1966), traduction Robert Baccou, VII, 546b - 547c.
- 54- *Op. cit.*, V, 461a - 462a.
- 55- Platon.- *Les Lois*, (Paris, Ellipses, 1982), traduction Luc Brisson et Jean François Pradeau, 739b-739e.
- 56- *Ibidem*.
- 57- *Op. cit.*, 592e - 594d.
- 58- Rousseau (J.-J.).- *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, (Paris, éditions Sociales, 1965).
- 59- Platon.- *La République*, (Paris, GF, 1966), traduit par Robert Baccou, II, 370b - 371a.
- 60- Saussure (Ferdinand de).- *Cours de linguistique générale*, (Paris, Payot, 1964), p. 100-101.
- 61- Platon.- *Cratyle*, (Paris, GF, 1967), traduction Émile Chambry, p. 391.
- 62- *Ibidem*.
- 63- *Ibidem*.
- 64- Genette (Gérard).- « Avatars du cratylisme » in *Poétique* n° 11, (Paris, Seuil, 1972), p. 394.
- 65- *Ibidem*.
- 66- Ferdinand de Saussure.- *Op. cit.*, p. 100.
- 67- Lénine (V. I., O.).- *Sur l'émancipation de la femme*, (Moscou, Éd. du Progrès, 1973), p. 77.
- 68- de Beauvoir (Simone).- *Le Deuxième Sexe*, (Paris, Gallimard, 1949).
- 69- Halimi (Gisèle).- *Droits des hommes et droits des femmes*, (Montréal, Éditions Fides, 1995), Quatrième de couverture.
- 70- Roch, *Op. cit.*, p. 34.
- 71- Halimi, *Op. cit.*, p. 37.
- 72- Nietzsche (F. W.).- *Humain, trop humain*, in *Œuvres philosophiques complètes*, Fragments posthumes, 1876-1878, (Paris, Gallimard, 1968), trad. R. Rovini, tome I, p. 77.
- 73- *Ibidem*

BIBLIOGRAPHIE

Ahoyo (Félix-Nestor).- *Introduction aux grandes doctrines morales*, (Porto-Novo, Bibliothèque Nationale, 2007).

Bergson (Henri).- *Les deux sources de la morale et de la religion*, (Paris, P. U. F., 1984).

Wikipedia®, Article sur l'histoire des femmes, (Dernière modification, le 8 décembre 2007).

de Beauvoir (Simone de).- *Le Deuxième Sexe*, (Paris, Gallimard, 1949).

Descartes (René).- *Discours de la méthode*, (Poitiers, Fernand Nathan, 1984).

HALIMI (Gisèle).– *Droits des hommes et droits des femmes*, (Montréal, Éditions Fides, 1995).

Journal Officiel de France, 27 novembre 1974.

LA BIBLE (Berne, Éditions La Société Biblique de Genève, 1975), traduite sur les textes originaux hébreux et grecs par Louis Segond, docteur en théologie, version revue.

LE CORAN.

Lénine (Vladimir Ilitch Oulianov, dit).– *Sur l'émancipation de la femme*, (Moscou, Éditions du Progrès, 1973).

Lopes (Henri).– *Tribaliques* (Yaoundé, Éditions CLÉ, 1971).

Nietzsche (Friedrich Wilhelm), *Humain, trop humain* in *Œuvres philosophique complètes*, (Paris, Gallimard, 1968), traduction R. Rovini, Tome I, Fragments posthumes, 1876-1878.

Platon.– *Cratyle*, (Paris, GF, 1967) traduction Émile Chambry.

Platon.– *La République*, (Paris, GF, 1966), traduction Robert Baccou.

Platon.– *Protagoras*, (Paris, GF, 1967), traduction Émile Chambry.

Platon.– *Second Alcibiade, Hippias mineur, Euthyphron, Lachès, Charmide, Lysis, Hippias majeur, Ion, Premier Alcibiade*, (Paris, GF, 1967), traduction Émile Chambry.

Platon. – *Apologie de Socrate. Criton. Phédon*, (Paris, Gallimard, 1950), traduction Léon Robin et M.-J. Moreau.

Platon.– *Les Lois*, (Paris, Ellipses, 1982), traduction Luc Brisson et Jean François Pradeau.

Platon. – *Sophiste, Politique, Philèbe, Timée, Critias*,

(Paris, GF, 1969), traduction Émile Chambry.

Rousseau (Jean-Jacques).– *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, (Paris, Éditions Sociales, 1965).

Rousseau (Jean-Jacques).– *Du contrat social*, (Paris, GF, 1966).

Roch (Dénis).– *Les marxistes et l'émancipation de la femme*, édition électronique réalisée en 48 pages par Jean-Marie Tremblay, professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi, Montréal, éd. Les Presses socialistes internationales, Coll. Documents du Groupe socialiste des travailleurs du Québec, n° 2, 1976.

Saussure (Ferdinand de).– *Cours de linguistique générale* (Paris, Éd. Payot, 1964).

Senghor (Léopold Sédar).– *Chants d'ombre, 1945, Femme noire*, in *Œuvre poétique*, (Paris, Éditions du Seuil, 1990).

PENSER LA PHILOSOPHIE POUR PANSER LA CRISE DE L'ÉCOLE IVOIRIENNE

Élise YAPO Épouse ANVILÉ

Assistant (Section de Philosophie)

École Normale Supérieure d'Abidjan (Côte d'Ivoire)

RESUME

Dans cet article il s'agit de mettre en exergue les problèmes qui minent l'école et font que les crises perdurent dans les sociétés. Ces problèmes sont interrogés par la philosophie qui se propose d'y remédier parce que c'est la tâche qui lui revient.

Mots-clés

École, philosophie, formateur, apprentissage, crise, éducation.

ABSTRACT

In this article it talks about the question of highlighting the problems that undermine the school and continue the crisis in societies. Therefore the philosophy suggests helping this crisis by promoting the students to reorient the school towards a new hope and carrier.

Key Words

School, philosophy, trainer, learning, crises, education.

INTRODUCTION

L'école dans notre société traverse aujourd'hui une crise aiguë. Nombreuses sont les causes et les conséquences de la défaillance du système de formation scolaire et universitaire. Des solutions sont recherchées mais le problème demeure et les crises sociales liées aux guerres se multiplient en exposant la jeunesse à tous les imprévus. Que faire devant cette jeunesse en déperdition et sans repère ? Que faire devant la défaillance des institutions de formations et d'orientation ? Que faire pour ramener l'école ivoirienne sur les sentiers de la performance et de l'excellence ?

Ces nombreuses questions invitent à la pensée, à rechercher une solution philosophique à ce problème. Selon Martin Heidegger, « *savoir questionner signifie : savoir attendre, même toute une vie.* »¹ Mais en quoi la philosophie peut-elle opérer le miracle là où beaucoup de solutions ont été recherchées en vain ? Suffit-il de faire appel à la philosophie pour amorcer une solution à la crise que vit l'école ivoirienne par exemple ?

Inviter la philosophie à donner une solution à la crise de l'école ivoirienne peut paraître un leurre, mais la crise elle-même n'indique-t-elle pas qu'une solution de ce genre s'avère aussi utile ? L'histoire de la philosophie elle-même est traversée de part en part par la recherche de solutions lorsque surviennent des crises sociales. La philosophie en sa genèse occidentale est fille de la crise de la cité grecque. La situation de crise à l'origine de la philosophie occidentale est dans une certaine mesure, analogue à la nôtre. De Socrate en passant par Platon, Descartes, Kant, Hegel, tous n'ont-ils pas suffisamment souligné la dimension éducative de la philosophie afin que nous nous en servions pour panser la crise de l'école ? Répondre par l'affirmative, c'est soutenir ici dans ce travail que des perspectives sont offertes par la philosophie pour la crise que connaît l'école ivoirienne.

I.- L'ECOLE : ESPACE D'EDUCATION

A.- L'école lieu d'apprentissage

L'école est l'espace où l'élève doit acquérir des connaissances dans son processus de développement et de socialisation. L'élève grandit, acquiert des savoir-faire psychologiques hygiéniques et des savoir être. Mais qu'apprend-il réellement ? Suivons l'exemple de Descartes : « *Sitôt que j'ai eu acquis quelques notions générales touchant la physique, et que, commençant à les éprouver en diverses difficultés particulières, j'ai remarqué jusqu'à où elles peuvent conduire et combien elles diffèrent des principes dont on s'est servi jusqu'à présent, j'ai cru que je ne pouvais les tenir cachées sans pécher grandement contre la loi qui nous oblige à procurer autant qu'il est en nous le bien général de tous les hommes, car elles m'ont fait voir qu'il est possible de parvenir à des connaissances qui soient fort utiles à la vie, et qu'au lieu de cette philosophie spéculative qu'on enseigne dans les écoles, on en peut trouver une pratique* »².

Descartes découvre déjà le déphasage entre la formation reçue et les exigences de la vie quotidienne. Ce manque d'utilité pratique de certaines disciplines est encore actuel et pourrait aussi expliquer la situation de crise que connaît l'école ivoirienne. A cela s'ajoutent les différentes relations qui s'installent avec le développement rapide des moyens techniques et scientifiques. L'élève est perdu dans un immense univers multivoque qui l'avale et fait de lui l'objet de nouvelles exigences. Selon Sidiki Diakité, « *la complexité et les fonctions multivoques de chacune de ses parties se trouvent réalisées dans un « tout » qui ressemble étrangement à un organisme* »³. Pendant que l'élève à l'école apprend énormément, il reproduit au fur à mesure des comportements comme un petit singe et cette imitation joue un rôle très important dans la communication de l'élève. L'image que la société attend de lui exige de la société elle-même l'usage courant de cette image.

Les images sont de plus en plus nombreuses et l'élève n'a plus un repère réel. L'école est l'espace privilégié

d'éducation de l'élève. Cela signifie pour certains répondre à toutes les attentes de l'élève, lui faciliter la tâche au point où l'espace de l'école peut être assimilé à un espace de jeu. Autrefois en Afrique, la tâche d'éduquer revenait à tout aîné puisque l'enfant appartenait à tout le monde, mais à présent les données ont changé ; et l'école, le livre apparaissent aujourd'hui comme les auxiliaires incontournables dans l'éducation et la formation de la personne. Ces différents éléments ont un poids si considérable qu'il est impossible d'ignorer. L'espace d'apprentissage et les formateurs sont bafoués au profit de l'élève qui devient plus exigeant et veut avoir tous les privilèges. La fierté de telle école importe peu désormais par rapport à la fierté de l'élève. Mais si nous convenons avec Jean-Jacques Rousseau que « *l'apparente facilité d'apprendre est cause de la perte de soi* »⁴, ne convient-il pas de comprendre que la crise de l'école ivoirienne comme une perte de soi des élèves ? Cette perte de soi est l'expression de la crise que nous voulons analyser ici.

Seule une telle relation de chacun à ses propres désirs va d'ailleurs rendre possible la vie ensemble. Par ailleurs, l'élève qui apprend à lire recherche au moins autant à savoir lire qu'à être reconnu comme quelqu'un qui sait lire. C'est parce que nous désirons d'abord être reconnus que nous allons désirer le savoir comme un moyen d'obtenir cette reconnaissance. Le désir de savoir n'est peut être pas naturel, mais notre désir de reconnaissance, lui, l'est probablement. Un tel désir de reconnaissance objective fait de même, explique Hegel, la différence essentielle entre l'homme et l'animal : l'animal cherche à satisfaire son désir. L'homme aussi, mais cela ne lui suffit pas. Il exige la satisfaction de son désir et la reconnaissance par les autres hommes de la valeur de son désir. Ainsi Roméo et Juliette ne se satisfont-ils pas de leur amour réciproque. Leur malheur, ce malheur vient de ce que leur amour n'est pas reconnu par les autres. La culture et la nature se rencontre, l'homme devient homme parce qu'il sait être reconnaissant.

A l'école, l'élève apprend des savoirs qui ont une influence sur lui, sa vie, sur l'intensité et la complexité de son existence ; ou sur sa vie active ; son futur. Aussi l'école ap-

prend-elle que le savoir peut aider à mieux vivre, que vivre et penser ne sont pas des choses séparées. A l'école, l'élève apprend que les connaissances servent à vivre plus intensément et pas à trouver un travail. C'est justement pour cette raison qu'elles permettront d'en trouver un, comme d'en changer ensuite. Mais il faut faire remarquer que si l'école nous apprendait effectivement cette relation complice du savoir à la vie, elle accomplirait sa plus précieuse mission ; car l'élève pourrait ensuite, toute sa vie ; éprouver ainsi sa relation au savoir. Et même la vie devait le contraindre à un travail alimentaire, il pourrait retrouver cette relation complice du savoir à la vie, dans le bus qui le conduit à son travail. Il suffit en effet de l'avoir compris une fois, de l'avoir vécu donc, pour n'avoir plus besoin de maître pour lui prendre la main.

L'école nous apprendrait alors à nous passer de l'école. Une éducation réussie se reconnaît bien. Et nous n'avons plus besoin de ceux qui nous ont éduqués. L'école qui apprendrait à l'élève cette relation du savoir à la vie serait donc cette école capable de déclencher cette transformation de ces instants censurés en désir de savoir. Une telle transformation n'est possible que si certaines conditions sont réunies. Une première condition c'est bien la discipline, sans elle, l'énergie des pulsions agressives, sexuelles serait inutilement dépensée. Il ne leur serait donc pas possible d'être transformées. Grâce à elle, au contraire, cette énergie, refondée, vient constituer une réserve en cherchant à s'exprimer. C'est donc la condition première de son hypothétique transformation. La deuxième condition, c'est que l'école favorise le désir de reconnaissance, capable d'engendrer une envie de savoir, et de fournir l'énergie de cette transformation. Mais, si le maître n'est que sévère et juste, l'élève est capable de vouloir obtenir la reconnaissance ailleurs que dans ce cadre austère. La troisième condition, décisive, c'est que le maître doit donner envie à l'élève, donner envie de savoir. Il faut que sa manière d'enseigner déclenche ce désir. En montrant l'exemple, il doit être lui-même exemplaire de cette complicité de savoir et de la vie, être cette complicité faite homme, sa preuve vivante et non théorique. Les élèves doivent sentir qu'ils ont face à eux un homme que

le savoir a changé, et rendu plus vivant, un professeur de lettres, par exemple, qui aurait pu mal tourner s'il n'avait rencontré la poésie, pas simplement en homme autoritaire et juste, mais cet homme plein de ce que les Grecs appelaient le charme : étymologiquement, ce qui donne envie.

Une personne qui a du charme nous donne envie d'être à notre tour charmant. En incarnant la possibilité d'une relation existentielle au savoir, un tel maître nous donne envie de changer, nous aussi, au contact du savoir. Il nous ouvre de nouvelles possibilités de vie. L'éducation nationale hier s'appelait l'instruction publique. L'école en effet éduque et instruit mais en deux sens. Elle éduque (*ex / ducere*), conduit le désir hors de sa destination nouvelle : le savoir. Elle instruit aussi (*in / stuere* : construire l'intérieur). Elle construit cette possibilité au fond de notre corps d'un désir se métamorphosant, non d'une raison triomphant de désir, mais d'un désir devenant raison, d'un désir se faisant une raison. Aller à l'école, apprendre à penser, c'est apprendre la possibilité de cette métamorphose de notre libido. Apprendre à raisonner, c'est apprendre que notre vie peut se vivre d'une manière nouvelle.

B.- L'école, lieu de formation

Comment l'école pourrait-elle assumer sa mission qui est de former des hommes libres, des citoyens éclairés, une jeunesse ? L'école en nous apprenant des méthodes ou en nous donnant des contenus nous conduit inévitablement à exercer notre raison, lui donner une méthode pour combattre les préjugés. En effet, l'école nous apprend des choses qui ne sont pas naturelles, dont nous n'avons pas d'abord envie. Elle est même en premier lieu « *coupée de la vie* » au sens de la vie du corps, des instincts les plus naturels. Les enfants à l'école maternelle, apprennent d'abord à rester assis, à respecter des règles. Ce sont leurs premiers désirs (bouger, crier...) qui se trouvent interdits. Pour devenir cet homme libre d'esprit, il faut que l'élève ait envie d'ouvrir son

esprit à de nouvelles interprétations, de remettre en cause ce qu'il a toujours vu ou entendu. De même, pour éveiller le sens historique d'un adolescent, et faire de lui un citoyen éclairé, il faut qu'il en ait envie, que son désir se porte vers l'étude du passé, et non simplement vers les modes de son corps ou les corps de ses voisins.

L'école nous éduque mais au sens, encore une fois, étymologique ; elle conduit hors de la famille. L'école a justement pour tâche de conduire l'élève hors de chez lui, pour pouvoir lui permettre d'assouvir son désir de reconnaissance, indépendamment de tout ce qui se passe chez lui, des revenus de ses parents, de ses habitudes familiales. Mais, comment dire plus clairement que ce qu'on apprend à l'école permet de prendre conscience de soi ? De même, les premières rédactions sont souvent des récits de vacances personnels, des souvenirs d'enfance singuliers. Il faut suggérer encore que cette identité, intime, subjective, est à l'école en quête d'une objectivité : d'une reconnaissance.

Demander à un adolescent de raconter, dans une copie, ses vacances en famille ou son enfance, c'est bien à l'évidence lui demander de sortir de sa famille, comme d'ailleurs de son enfance pour quêter à l'école la reconnaissance objective de tout ce qui s'y est joué. Cette violence du besoin de reconnaissance nous permet de comprendre pourquoi les hommes toujours si prompts à idéaliser l'objet de leur désir, ne sont finalement jamais satisfaits parce que ce qu'ils désirent vraiment, ce n'est pas le bac avec mention ni cette école de commerce, ni cet emploi de cadre supérieur, mais la reconnaissance qui se situe toujours au-delà. Les hommes sont en proie à une insatisfaction perpétuelle disait déjà Platon : les objets de leur désir se succèdent parce que le seul objet qui comblerait enfin leur attente serait l'éternité. Cet objet, pour Hegel, c'est la reconnaissance. Mais est-ce si différent ?

Ce désir de reconnaissance plonge ses racines dans notre inquiétude existentielle. Si nous étions éternels, nous ne lutterions pas ainsi pour la reconnaissance. C'est parce que nous sommes mortels que nos vies sont tendues vers

cette reconnaissance et vers ces autres hommes à qui nous voulons l'arracher. Elle nous apprend que nos œuvres, même les plus petites, sont des morceaux déjà de notre mort apprivoisée. L'école est nécessaire parce que, ni l'avenir d'une mère ni la chaleur d'une famille ne peuvent suffire à apaiser une telle angoisse. Comment les mères le pourraient elles ?

En fait, nous n'allons pas à l'école d'abord pour apprendre des contenus, ni pour découvrir cette loi et cette discipline qui rendront notre raison capable d'apprendre. Nous y allons pour rencontrer la raison même d'apprendre ces contenus : ce désir de reconnaissance dont l'urgence, dans la famille, se faisait moins sentir, parce que les parents ont déjà « reconnu » l'élève, et parce qu'ils font barrage à la violence du monde. L'école nous apprend le sens de la lutte ; elle nous y prépare. L'école nous propose donc à nous ouvrir au savoir pour obtenir la reconnaissance des autres hommes. L'école nous forme à sortir de chez nous pour accomplir notre désir.

II.- L'ÉCOLE EN CRISE

A.- Crise éducationnelle

L'école est vraiment en crise partout dans le monde, on assiste à la destruction des systèmes d'enseignement, sous la pression du mercantilisme. A la place de l'étude et du loisir, âme traditionnelle de l'école, on assiste à un nouveau modèle : celui d'une école où l'on s'active beaucoup (le fanatisme de l'actualité y imposant son terrorisme), où l'on s'occupe, où l'on est en permanence occupé, le temps est occupé, où il n'y a pas de temps vide, pas de vacuité du temps, pas de vacance du temps, plus de vacance de l'activité. Ainsi, le projet est mis en oeuvre de bâtir une école active des loisirs sur les ruines de l'école studieuse de loisir. Les écoles primaires, les collèges et les lycées sont sommés de se conformer à ce modèle unique de l'école des loisirs. L'utopie de l'enfermement ladique est en vue d'accomplissement : les élèves sont occupés en permanence à des activités les plus diverses, les maîtres aussi. Cette utopie vise à empêcher les

élèves d'être des élèves et les maîtres d'être des maîtres. C'est l'utopie totalitaire d'une école sans maître ni élèves.

Avec le triomphe de l'activité, est supprimé le loisir aussi bien pour les élèves que pour les maîtres les uns et les autres étant les victimes de cette déscolarisation de l'école. Au-delà de cette crise de civilisation ; la crise de l'école est une crise de la politique, prise en son sens le plus radical. Cette crise manifeste un phénomène plus profond : la désinstitutionnalisation de l'état (réduit au rôle d'arbitre) et la désaffiliation institutionnelle des individus. Les institutions, pas plus l'école que la justice, la police ou l'armée ne peuvent être de pures et simples prestations de services. Les institutions ne rendent pas des savoirs aux hommes, elles font les hommes, elles font l'homme : l'homme est le résultat, leur fabrication. De cette nature créatrice d'humanité des lois et des institutions, il convient de tirer une importante leçon : on cause autant de tort à l'école en la réputant un service public qu'en la marchandant parce que dans les deux cas, on l'expulse de son rôle. En défendant l'école comme service public, on l'installe sur les rails d'une privation complète dans la réserve où l'on suggère que l'école met à disposition des biens. Affirmer que l'école est un service public, qu'elle rend des services à la population, c'est involontairement l'insérer dans la sphère marchande après l'avoir dépolitisée par désinstitutionnalisation.

Les arguments en faveur du service public préparent la privation mercantile de l'école, parce qu'il se plaint sur le même terrain que les marchands (distribution de services et de biens), trahissent la même vision de contenu de l'école. Les deux mouvements (défense de service public, volonté de privatisation) fonctionnent en parallèle dans le processus de destruction de l'école. S'intéresser à la crise de l'école permet de lire la crise de la politique et l'agonie des institutions.

B.- Crise sociale

L'école est en crise et personne ne peut le nier. Il se trouve que l'école est située dans un ensemble d'institutions et on pourrait avancer l'idée qu'on est passée, ces vingt der-

nières années, après la période de croissance des trente glorieuses (1945 -1975), à une période de dépression structurelle. Deux modèles de société s'opposent. Auparavant, nous étions dans une société de rapports complémentaires. L'école, les parents, les politiques, la justice, la police, l'ensemble des acteurs du système se complétait dans une société par ailleurs élitiste, contribuant à une stabilité globale du système. Ce modèle social imprégnait la vie quotidienne des acteurs, y compris l'éducation des enfants. Ces sociétés ont fait faillite. Nous sommes passés depuis lors à une société paradoxale au sens où l'entendent les spécialistes du paradoxe, c'est-à-dire une société qui préconise et revendique tout sans jamais le rendre possible, où on ordonne sans permettre que se soit possible. Une société de consommation, consumériste à tous les niveaux, que ce soit au niveau des marchandises ou au niveau de l'école, puisque l'école est en voie de marchandisation, tout comme l'éducation. Tout promettre sans rien tenir, renvoyer, l'individu à ses fantasmes et à ses préoccupations telle est la société paradoxale.

Cette société est une société de crise. Selon Kouassi, la crise est inévitable parce que complexe. Alors que l'homme cherche la vérité par les sciences, ou à mettre fin à tous les paradoxes, « *l'homme est entre deux moments, il est étouffé par les deux : l'indifférence de l'objet et les caprices de l'expérience. C'est le concept qui est en crise chez l'homme et cette crise est première. La crise de l'être de l'homme lui-même n'est pas première, elle est précédée par la crise du concept recherché par la science ; l'être de l'homme est mis en retrait alors que c'est lui qu'il faut mettre en lumière, connaître et approcher.* »⁵ Elle est destinée à permettre, à travers la violence mondialiste, institutionnelle qui se développe dans cette problématique, un renvoi et une indexation des responsabilités, des échecs, des problèmes à tout un chacun. La constante de la société paradoxale c'est la plus grande préoccupation de soi, la recherche de soi et c'est la découverte et la concentration individuelle des problèmes qui autrefois étaient portés par ces réseaux complémentaires, partagés, repris et résolus par la société en bonne partie.

La société est aujourd'hui derrière la porte et l'individu, à l'école partout ailleurs, se porte très mal. L'école est devenue un espace de violence, puisqu'il devient très difficile de se rapporter à la société pour en attendre quelque chose. Pratiquement toutes les écoles y compris les universités sont en crise puisqu'elles négligent les besoins des élèves et étudiants. Loin de contribuer au développement des enfants, elles les empêchent de progresser. Personne ne conteste que l'éducation est destinée à la croissance économique, au progrès social et à la démocratie. Cette situation signifie pour nous que le monde a changé. Ce changement du monde doit être pris en compte comme un facteur de l'intellection de crise de l'école. En effet, selon Maurice Merleau-Ponty, « *comment puis-je avoir l'expérience du monde comme d'un individu existant en acte, puisqu'aucune des vues perspectives que j'en prends ne l'épuise, que les horizons sont toujours ouverts, et que d'autre part aucun savoir, même scientifique, ne nous donne la formule invariable d'une facies totius universi ? Comment aucune chose peut-elle jamais se présenter à nous pour de bon puisque la synthèse n'en est jamais achevée, et que je peux toujours m'attendre à la voir éclater et passer au rang d'une simple illusion ?* »⁶ Le monde a changé, il change. Ce changement perpétuel mérite d'être saisi dans une unité de la pensée qui fait nécessairement appel à la philosophie dans la mesure où philosopher c'est apprendre à penser.

III.- L'ÉCOLE AU CŒUR DE LA PHILOSOPHIE

A.- Vers une saisie de l'école par la philosophie

Que peut la philosophie pour l'école aujourd'hui ? Cette question appelle une autre interrogation pourquoi la philosophie pour panser la crise de l'école ? Si derrière la philosophie se cache la pensée, que faut-il entendre par penser ? Cette question est déjà une question non pas en direction de l'école ivoirienne seulement, mais en direction de notre capacité à comprendre et exprimer le vrai à la fois comme substance et sujet. Toutefois cette question « *Qu'appelle-t-on penser ?* »⁷ se présente pour Martin Heideg-

ger comme une question complexe dans la mesure où la question traverse l'histoire de la philosophie et l'enrichit.

C'est à la philosophie de répondre à cette question ; en ce geste penser la philosophie pour panser l'école devient un chemin de la philosophie vers ce qui se cache derrière le contenu recherché dans l'école.

La philosophie par sa capacité à interroger en direction d'elle-même et de l'école retrouve dans cet élan l'unité tant recherchée par l'homme et qui ne peut se réaliser sans l'homme. La méthode essentielle de la philosophie dans l'interrogation sur la pensée consiste à affecter à tous les domaines d'activité possible la lumière de la rationalité. Cette lumière qui n'est ni aveuglante, ni éblouissante nous indiquera et nous éclairera sur les voies à prospecter pour porter l'école à un haut degré d'appréciation afin de lui restituer sa noblesse.

Dans l'antiquité de nombreux philosophes avaient perçus cette noblesse, voilà pourquoi, Socrate via Platon ont fait de la philosophie un principal outil éducatif. Avec Platon, « *l'éducation est l'art qui se propose ce 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* »⁸. L'éducation apparaît donc, comme un ensemble de dispositions pour amener peu à peu l'élève, de son état virtuel d'être humain en plein épanouissement de sa nature d'homme. A sa suite, Madame Janine chanteur analyse bien ce caractère de l'éducation dans son ouvrage « *c'est à l'éducation qu'il revient, dit-elle, de donner à l'existence qui, en droit, manifeste l'essence, la possibilité d'en témoigner en fait, or la réalisation de l'essence humaine dans le monde du devenir, ne peut pas s'opérer en dehors du cadre de la cité. C'est dans la relation ordonnée des hommes entre eux que l'essence se réalise, aussi parfaitement qu'il est possible, relation dont l'ordre est identique à l'ordre de l'âme lorsque l'épithymia et le thymos sont hiérarchiquement soumis à la logique* »⁹. Ceci pour dire que l'éducation a une certaine force, un certain caractère ; elle est la réalisation dans quelque chose de singulier, de quelque chose d'universel.

Aristote reprendra cette idée dans les politiques pour dire que : « *la fin qu'on se propose dans ce qu'on fait et ce qu'on apprend importe beaucoup* »¹⁰. De ce qui précède, il appert que certains philosophes ont déduit une relation étroite entre la philosophie et l'éducation. Mais ils le firent de façon théorique. Nous connaissons la formule de Kant : « *il n'est pas possible d'apprendre la philosophie, on peut seulement apprendre à philosopher* »¹¹. Kant veut dire qu'il n'est pas possible d'apprendre la philosophie, science toujours inachevée, mais nous pouvons apprendre à exercer notre faculté de juger. Pour Montaigne, on n'est jamais trop jeune pour pratiquer la philosophie : il lui donne l'importance fondamentale qu'elle a dans une vie pleine et heureuse.

M. Lipman renouvelle une vieille pratique de la philosophie apportant à nouveau le philosopher socratique, le dialogue comme centre de la pratique de la philosophie érigé comme pièce fondamentale de l'éducation. Selon ce critère, son programme est plus un renouveau qu'une innovation. Il n'apporte pas de nouveauté, mais un renouvellement sur deux points : d'une part, il fait du neuf avec ce qui se faisait. Il y a très longtemps, réanimant ainsi une pratique interrompue de l'autre, il apporte quelque chose de déjà vieux, lui donnant une énergie nouvelle, dans l'enseignement de la philosophie à l'école. Tout en respectant les relations entre philosophie et enfance, M. Lipman est innovateur car il soulève une idée ayant divers antécédents et formules théoriques avec de rares expériences pratiques. Personne avant lui dans l'histoire de la discipline n'a vu aussi loin pour promouvoir la pratique de la philosophie pour enfants. La philosophie pour enfants exige des enseignants qu'ils soient disposés à examiner les idées, se compromettre dans une investigation de dialogue, respecter l'humanité des enfants. Dans ce dispositif, quel rôle revient à l'enseignant ? Il a une fonction de modèle. De quel modèle s'agit-il ? Le participant idéal d'une communauté d'investigation s'engage avec enthousiasme et facilite en même temps le dialogue philosophique. Il ne donne pas de réponse mais suscite le surgissement de questions chez les élèves, fait attention à l'accomplissement des règles et procédures d'investigation, insiste pour que les élèves considèrent les idées proposés par les

autres, et surveille la logique d'argumentation des élèves.

B.- Vers une réorientation de l'école

L'exigence philosophique en éducation est sans doute l'exigence d'une philosophie de l'éducation : la tâche d'éduquer et de former, comme la politique, le savoir, l'art, sont des pratiques humaines qui dépassent le seul cadre ivoirien et donc propres aux hommes, aux structures d'existence et la philosophie éducative devrait figurer aux côtés de la philosophie politique ou de la philosophie esthétique et au même titre. Mais l'exigence de philosophie est aussi et peut être plus encore l'exigence d'une philosophie pour l'éducation ; d'où toute réflexion éducative et toute pratique pédagogique, toute responsabilité d'éduquer posent des problèmes qu'on peut qualifier de philosophiques en ce sens qu'elles font écho aux interrogations que la philosophie ne cesse de reprendre. Est-il possible d'instruire et d'éduquer sans manifester un intérêt pour le savoir ? Des questions de ce genre : quelle est la nature et quel est le sens des mathématiques ? Qu'est-ce qu'une langue ? Qu'est-ce que le plaisir esthétique ? Ne sont-elles pas enveloppées dans la responsabilité d'instruire ? Est-il possible d'avoir tâche d'éduquer sans manifester un intérêt pour la cité ? Les valeurs de la cité sont engagées dans la quotidienneté et des finalités de l'école. Est-il concevable d'éduquer sans préserver en soi la faculté de questionner et de s'étonner ? L'éducateur n'a-t-il pas besoin par profession de se tenir autant que faire se peut dans les commencements du savoir, à raviver, ranimer l'énigme de la connaissance ?

Ces nombreuses questions ne sont pas une fuite en avant, mais indiquent bien que la philosophie est convoquée à divers niveaux pour panser la crise de l'école ivoirienne. La convocation elle-même est déjà une possibilité qui s'offre à l'école ivoirienne en crise. En effet, si la philosophie s'intéressant en son essence même à tous les problèmes que vit

l'homme ne peut décidément ouvrir un champ de réflexion sur la crise de l'école ivoirienne, en quoi une étude de la philosophie aurait été pratique ? Rendre la philosophie pratique ici, c'est aller dans le sens de ce que voulait Descartes dans l'orientation qu'il donna à la philosophie. Dans cette dynamique, penser la philosophie pour panser l'école ivoirienne, c'est sortir de la simple analogie qui expose platement sur cas ivoirien et rend le vrai dans son extériorité tuant ainsi le vœu cher à Hegel qui consiste à appréhender et exprimer le vrai à la fois *comme substance et sujet*¹². Si l'éducation a besoin de la philosophie, il arrive aussi que grâce à l'éducation, la philosophie soit rappelée à elle-même, par exemple lorsqu'elle fait un devoir au sens de maintenir en l'élève lui-même la capacité de s'étonner, l'étonnement, sentiment philosophique par excellence Et d'ailleurs c'est par la curiosité que Kant termine la *Critique de la Raison pure*¹³. Faut-il alors que la philosophie suscite en l'élève ivoirien la curiosité, c'est-à-dire la capacité de se sentir petit pour s'incliner devant l'immensité de savoirs à apprendre.

CONCLUSION

A quoi doit servir l'école ? Doit-on la considérer comme un levier de transformation de la société ou doit-elle au contraire assurer la reproduction des conditions d'existence de cette société ? Doit-elle instruire le peuple afin qu'il s'approprie les armes qui permettent de comprendre le monde et de le transformer ? Ou bien doit-elle, à l'inverse, se contenter de faire des enfants du peuple des producteurs efficaces, des consommateurs adaptables et des citoyens heureux de vivre dans le monde actuel ? D'abord la réussite d'une école tient à ce qu'elle arme les élèves et les futurs citoyens de connaissances, de compétences et de règles de comportement jugées aujourd'hui indispensables à une vie sociale et personnelle considérée comme normale. Notre réflexion nous conduit à soutenir que soit définie une culture commune, plus précisément un socle de l'indispensable, c'est-à-dire, mener une vie normale. Cela signifie que l'on soit capable de survivre et donc d'occuper l'un des emplois que la société nous offre. Si l'on passe du niveau individuel

au niveau sociétal, cela signifie que l'école doit produire des travailleurs qualifiés (ou non) et diversifiés dont auront besoin demain l'industrie, les services et l'administration de l'Etat. L'enseignement est ainsi pensé comme appareil de reproduction économique. Mais cela signifie aussi que l'on sera prêt à accepter sa vie future comme normale, que l'on accepte comme normale la situation de médecin, de plombier ou de chômeur, de dirigeant ou d'exécutant que l'on y occupera, que l'on accepte comme normales les institutions politiques, les lois économiques et les règles sociales qui régissent cette société. Dans cette optique, l'école doit donc jouer aussi un rôle de reproduction idéologique et de reproduction de la hiérarchie sociale.

NOTES

- ¹- Heidegger (Martin).- *Qu'est-ce que la métaphysique ?*, (Paris, Gallimard, 1952), traduction Henry Corbin, p. 209.
- ²- Descartes (René).- *Discours de la Méthode* in *Œuvres et Lettres*, (Paris, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1953), p. 168.
- ³- Diakitè (Sidiki).- *Technocratie et question africaine de développement*, (Abidjan, Strateca Diffusion, 1994), p. 84.
- ⁴- Rousseau (Jean-Jacques).- *Emile ou de l'éducation*, (Paris, Garnier Flammarion, 1966), p. 132.
- ⁵- Kouassi (Kpa Yao Raoul).- « La crise de l'être comme crise du concept » in *Le Korè* N°33-2003, (Abidjan, EDUCI, 2003), p. 50.
- ⁶- Merleau-Ponty (Maurice).- *Phénoménologie de la perception*, (Paris, Gallimard, 1945), p. 381.
- ⁷- Heidegger (Martin).- *Qu'appelle-t-on penser ?*, (Paris, P. U. F., 1959).
- ⁸- Platon.- *La République*, (Paris, GF Flammarion, 1966), 518c-519c.
- ⁹- Chanteur (J).- *Platon- le désir et la cité*, (Paris, Sirey, 1980), p. 141.
- ¹⁰- Aristote.- *La politique*, (Paris, Garnier Flammarion, 1990), p. 75.
- ¹¹- Kant.- *Critique de la raison pure*, (Paris, P. U. F., 1967), p. 561.
- ¹²- Hegel (G. W. F.).- *La Phénoménologie de l'esprit*, (Paris, Aubier Montaigne, 1941), traduction Jean Hyppolite, tome 1, p. 17.
- ¹³- Kant.- *Critique de la raison pure*, (Paris, P. U. F., 1967), p. 571.

BIBLIOGRAPHIE

- Aristote.- *La politique*, (Paris, Garnier Flammarion, 1990).
- Chanteur (J).- *Platon- le désir et la cité*, (Paris, Sirey, 1980).
- Descartes (René).- *Discours de la Méthode* in *Œuvres et Lettres*, (Paris, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1953).

Diakitè (Sidiki).- *Technocratie et question africaine de développement*, (Abidjan, Strateca Diffusion, 1994).

Hegel (G. W. F.).- *La Phénoménologie de l'esprit*, (Paris, Aubier Montaigne, 1941), traduction Jean Hyppolite, tome 1.

Heidegger (Martin).- *Qu'appelle-t-on penser ?*, (Paris, P. U. F., 1959).

Heidegger (Martin).- *Qu'est-ce que la métaphysique ?*, (Paris, Gallimard, 1952), traduction Henry Corbin.

Kant.- *Critique de la raison pure*, (Paris, P. U. F., 1967).

Kouassi (Kpa Yao Raoul).- « La crise de l'être comme crise du concept » in *Le Korè* N°33-2003, (Abidjan, EDUCI,

2003), p. 46-55.

Merleau-Ponty (Maurice).- *Phénoménologie de la perception*, (Paris, Gallimard, 1945), p. 381.

Platon.- *La République*, (Paris, GF Flammarion, 1966).

Rousseau (Jean-Jacques).- *Emile ou de l'éducation*, (Paris, Garnier Flammarion, 1966).

Noùs, CERPHIS, N°006, Abidjan, Mars 2008

Dépôt Légal en Côte d'Ivoire
Éditeur n°7721 du 10 mai 2005

2^{ème} Trimestre 2008

Adresse postale : 25 B. P. 719 Abidjan 25