

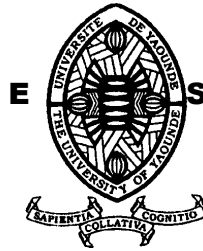
REPUBLIQUE DU CAMEROUN

\*\*\*\*\*

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

ECOLE NORMALE SUPERIEURE DE  
YAOUNDE



REPUBLIC OF CAMEROON

\*\*\*\*\*

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

HIGHER TEACHERS TRAINING  
SCHOOL OF YAOUNDE

**LA PEDAGOGIE DE PLATON DANS LE *MENON*. DU  
CONCEPTUALISME A LA PHILOSOPHIE PAR L'IMAGE.**

**Mémoire rédigé et présenté en vue de l'obtention du DIPES II en Philosophie**

**Présenté par**

**M. NKOU LOBE ROBERT DAVID**

**Licencié en Philosophie**

**Directeur :**

**M. MAINGARI Daouda**

**(Maître de conférences)**

**Co-directeur :**

**M. FOUMANE FOUMANE**

**Josué Delamour**

**(Docteur en Philosophie, IPR de  
philosophie)**

*Année académique 2018-2019*

# SOMMAIRE

<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>i</b>
<b>DEDICACE</b> .....	<b>ii</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>iii</b>
<b>RESUME</b> .....	<b>v</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>vi</b>
<b>SIGLES ET ABREVIATIONS</b> .....	<b>vii</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>PARTIE I : LA CONCEPTION PLATONICIENNE DE LA PEDAGOGIE</b> .....	<b>7</b>
Chapitre 1 : Nature de l'apprentissage : de la déconstruction des illusions à la découverte de la vérité.....	8
Chapitre 2 : La fonction didactique et pédagogique de la dialectique chez Platon .....	16
Chapitre 3 : La fonction didactique et pédagogique des mythes chez Platon.....	27
<b>PARTIE II : LES PROBLEMES PHILOSOPHIQUES DE LA PEDAGOGIE PLATONICIENNE</b> .....	<b>35</b>
Chapitre 4 : Le paradoxe de l'innéisme et ses conséquences dans la pédagogie de Platon.....	36
Chapitre 5 : Les limites de la méthode dialectique platonicienne et ses conséquences pédagogiques.....	47
<b>PARTIE III : DE LA PEDAGOGIE PLATONICIENNE A LA PHILOSOPHIE PAR L'IMAGE</b> .....	<b>56</b>
Chapitre 6 : Les fondements philosophiques de la philosophie par l'image et ses enjeux pédagogiques.....	57
Chapitre 7 : La philosophie par l'image comme nouveau paradigme pédagogique et didactique.....	68
Chapitre 8 : La philosophie par l'image comme solution à la crise de la didactique de la philosophie au Cameroun .....	80
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>93</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE</b> .....	<b>93</b>
<b>TABLE DES MATIERES</b>	

## **DEDICACE**

**A ma bien-aimée mère MEKONO Louise**

## REMERCIEMENTS

Aucun ouvrage scientifique d'envergure ne peut être le fruit d'un travail réalisé dans un isolement. C'est la raison pour laquelle je tiens avant toute chose à remercier Jésus-Christ, lequel a rendu possible l'inspiration dont ce travail en est la concrétisation.

Dans la même logique, je reconnais devoir une considérable dette de gratitude envers mon directeur le professeur MAINGARI DAOUDA pour l'expertise ineffable qu'il a remarquablement assurée dans l'écriture de cette monographie. Son amour pour la réalisation du travail bien fait a construit en nous l'attitude des personnes qui travaillent dans la perspective de l'excellence en toute chose. Nos sincères remerciements s'adressent aussi à notre co-directeur, le docteur FOUMANE FOUMANE Josué Delamour qui était également le grand vigil scientifique de ce mémoire. Par son œil critique et surtout la puissante qualité de ses remarques extraordinairement profondes et pertinentes, nous avons toujours su redresser les lignes de fractures de cet ouvrage de manière à en élaguer toutes sortes de fioritures qui s'y glissaient subtilement. Son dévouement et ses encouragements nous ont permis de comprendre ce à quoi ressemble le sacerdoce qu'est la recherche, laquelle requiert de nous une obligation de résultats.

Nous tenons également à remercier notre chef de Département, le professeur MBELE Charles Romain pour ses conseils techniques et pratiques d'une part, et, d'autre part, pour les enseignements qu'il nous a transmis ; ces enseignements ont largement contribué à nourrir la présente réflexion. C'est dans la même logique que nous tenons à remercier tous nos enseignants du Département de philosophie pour la formation de noble qualité rhétorique et scientifique à nous donnée.

Mes remerciements sont portés à ma mère, MEKONO Louise et à mon père ZOA Mathieu, pour leur soutien financier, moral et affectif sans lesquels je n'aurais pu avoir la force psychologique qu'il m'a fallu pour réaliser cet ouvrage. Je dis merci à ZE Edvie qui est comme une seconde mère pour moi, à SAMBA Zita, MEDJO Jean Delors, MEDJO Odiane, à ZOA Thierry et à tous les membres de ma famille.

Je dis merci à mon ami OMBOGO MBALLA Raphael qui m'a encouragé dans toute cette aventure scientifique sérieuse. Ma gratitude s'adresse également à GWODOG Marc

duquel je tiens la version anglaise du résumé de ce travail. Je remercie tous mes camarades et amis, toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin pour ma formation à l'Ecole Normale Supérieure dont ce travail en est le couronnement. Je nourris la conviction qu'avec vous je deviendrai encore meilleur que je ne le suis maintenant.

## RESUME

Dans le *Ménon*, Platon expose sa conception de l'acte didactique, lequel repose sur une idée fondamentale : la réminiscence. Il s'agit d'une théorie pédagogique qui stipule que l'âme humaine possède des idées innées qu'elle a apprises antérieurement à sa chute dans le corps. C'est pourquoi l'acte de connaissance est un processus de ressouvenir guidé par un questionnement savamment construit. Le rôle de la maïeutique et de la dialectique est donc de ramener à la conscience claire ces idées que l'âme aurait perdu lorsqu'elle a traversé le fleuve de l'oubli. Cependant, la complexité consécutive au caractère abstrait des idées du monde intelligible, impose à Platon de penser à un outil pédagogique permettant de ramener les idées abstraites dans le monde sensible de manière à les rendre compréhensibles aux individus qui n'ont pas encore effectué la montée spirituelle vers le monde intelligible. C'est la raison d'être des mythes dans les dialogues de Platon et précisément dans le *Ménon*. La convocation platonicienne des mythes et des images de même nature permet à ce philosophe de structurer ce que nous appelons la pédagogie par l'image. Malgré le recours à ce type de pédagogie, la conception platonicienne de l'éducation reste élitiste et consacre une pédagogie de l'exclusion. Contrairement à Platon, c'est en vue de concevoir un modèle pédagogique inclusif que nous nous sommes mis en devoir de proposer un nouveau modèle pédagogique et didactique : la philosophie par l'image. Dans ce paradigme néoplatonicien qui cadre avec les problématiques actuelles de la didactique de la philosophie, l'image n'est plus considérée comme un simple déclencheur des affects, mais elle devient un moyen pédagogique et un support didactique pour accéder à l'abstraction que charrient les concepts. La philosophie par la symbolique de l'image définit ainsi les conditions de possibilités d'une véritable démocratisation du processus d'enseignement-apprentissage de la philosophie à tous les étages de notre système scolaire.

## ABSTRACT

In the *Meno*, Plato exposes his conception of the didactical act, which relies on one main idea: reminiscence. It is a theory of pedagogy according to which the human soul owns innate ideas which she learns prior to her fall in the body. This is why the act of knowledge is a process of remembering guided by a questioning consistently elaborated. The role of maieutic and of dialectic is to bring back these ideas the soul lost while passing by the river of oblivion to a full awareness. However, the complexity related to the fact that the ideas of the intelligible realm leads Plato to think to a pedagogical tool permitting to bring abstract ideas to the sensible world, so that they can be grasped by those who didn't yet rise to the intelligible world. This is the reason of the myths in Plato's dialogues and especially of the *Meno*. The Platonic appeal to myths and to images of the same kinds allows him to organize what we call the pedagogy through the image. Despite the choice of this kind of pedagogy, the Platonic conception of education remains elitist and consecrate a pedagogy of exclusion. In opposition to Plato, it is with the aim of conceiving an inclusive pedagogical model that we ambitioned to propose a new pedagogical and didactical model: the philosophy through the image. In this Neo-Platonist framework, cohering with the recent problematics of the didactics of philosophy, image is no more taken to be a sole activator for the affects, but it becomes a pedagogical and a didactical means to access to abstraction coming with the concepts. Philosophy through the symbolism of image henceforth defines the conditions of possibility of a real democratization of the process of teaching-learning of philosophy in every stage of our educational system.

## **SIGLES ET ABREVIATIONS**

APC: Approche par les compétences

APO : Approche par les objectifs

CONFEMEN : Conférences de ministres pour l'éducation nationale

EPT : Education pour tous

FLE : Formation aux langues étrangères

SIL : Section d'initiation au langage



## INTRODUCTION

Dans un monde désormais influencé par les révolutions techno-numériques, les avancées de l'intelligence artificielle et des mutations multiformes, on peut bien s'interroger sur la pertinence scientifique à laquelle aspirerait un travail de recherche qui porte sur Platon, un philosophe de l'antiquité dont les thèses ou les idées ont été structurées il y a maintenant plus de deux millénaires. Un tel travail d'ailleurs, pour les légionnaires de l'évolutionnisme scientifique serait a priori frappé d'anachronisme et susciterait tout d'un coup des sentiments de répulsion à son égard compte tenu du fait qu'avec Hegel, chaque philosophie est fille de son temps, la philosophie étant chez ce même auteur, la saisie des grandes problématiques de son époque par la pensée<sup>1</sup>. Mais faire marche arrière dans le cours de l'histoire pour revisiter les thèses philosophiques d'un Platon, est-ce vraiment s'engager dans une aventure à tout le moins fastidieuse ? Ce serait à notre avis maladroit de penser ainsi.

Voici ce que dit Whitehead au sujet de Platon : *toute la philosophie occidentale n'est rien de plus qu'une note de bas de page ajoutée aux écrits de Platon*<sup>2</sup>. Cette première référence à Whitehead sans devoir tomber dans les pièges de l'iconolâtrie, fait de Platon, une référence incontournable dans l'histoire des idées philosophiques et un auteur dont l'exploration des écrits légendaires permet toujours de mettre à jour l'incommensurable richesse et la profondeur ineffable de celui qui, pourrait-on l'affirmer, constitue l'esprit philosophique du monde le plus brillant. C'est donc le désir, en tant que jeune chercheur, de découvrir, d'approfondir et de maîtriser la pensée d'un des plus grands érudits qu'a connu la philosophie, que nous avons décidé de bâtir notre travail de recherche sur Platon. Il n'est jamais fastidieux de nouer et renouer un contact fructueux même à titre posthume, avec de tels penseurs dont la hauteur du génie est indéniablement à la mesure de l'intellectuel qu'il fut.

La pensée platonicienne étant un univers vaste, le présent mémoire se constitue comme une réflexion sur la pédagogie de Platon axée sur le *Menon*. Il ne s'agit pas pour nous de nous livrer à un exercice consistant à savoir si Socrate, personnage central de la quasi-

---

<sup>1</sup> Pour Hegel toute philosophie est située dans le temps et dans l'espace. Elle est l'expression de la pensée qui prend forme dans un contexte socio-culturel.

<sup>2</sup> Whitehead précise par cette affirmation que la totalité des philosophes ont dans une certaine mesure repris les idées de Platon.

totalité des dialogues de Platon était un enseignant ou pas. Notre travail consiste à penser une forme de pédagogie, un type spécifique de processus didactique à partir duquel il est possible de révolutionner notre système pédagogique. Nous pensons pouvoir y parvenir en nous fondant sur la pratique pédagogique dont fait usage Socrate dans le *Menon*, sur la théorie de l'éducation de Platon en général telle qu'elle est développée dans son ouvrage principal *La République*<sup>3</sup>.

Cependant, notre solidarité à la théorie pédagogique de Platon ne sera que partielle. Nous ne nous laisserons pas enfermer dans les thèses de Platon pour deux principales raisons. D'abord parce qu'une recherche doit toujours aboutir à des résultats inédits qui ne soient pas la copie servile d'un travail antérieur et ensuite, parce que la théorie pédagogique que nous entendons mettre sur pied, quoique s'appuyant sur Platon propose une méthode tout à fait différente de celle instituée par le fondateur de l'*Acadèmos*<sup>4</sup> dans le processus d'insertion et de transmission de la philosophie dans nos établissements scolaires au niveau des classes inférieures.

La théorie des Idées, au regard de la manière dont elle se constitue et de la méthode qu'elle indique pour accéder au souverain bien et au savoir suprême, est trop idéelle ou abstraite pour susciter chez l'apprenant, le désir de se lancer dans la pratique de la philosophie. Cette discipline serait donc réservée uniquement aux personnes doctes, douées d'une certaine sagesse et qui ont le pouvoir de sublimer leurs désirs aux dépens de la connaissance recherchée. Une telle conception renfermerait la philosophie dans les nuages, dans le monde des Idées pour reprendre la terminologie de Platon, monde auquel les enfants du double point de vue physique et spirituel ne sauraient avoir accès. Ceci ferait donc de la philosophie une discipline exclusive à laquelle ne peut s'y prêter qu'une caste d'hommes dont le caractère d'érudition les arracherait des illusions que figure le « monde sensible »<sup>5</sup>. Bref, la démarche philosophique consistant à sortir de la caverne pour s'insinuer dans le monde des idées nous semble extrêmement rigide et hermétique de façon à pouvoir décourager un jeune apprenant qui pourtant aurait des velléités à s'approprier les connaissances idéelles. Or, il nous semble que ceux auxquels la philosophie se destine, ce sont les personnes qui sont liées au piquet de l'ignorance par les chaînes de servitude de l'opinion et du monde de la fausseté, qui prennent leurs chaînes pour des bijoux dorés.

---

<sup>3</sup> La *République* est l'un des ouvrages principaux de Platon dans lequel il expose les principes de la cité juste.

<sup>4</sup> L'*Acadèmos* désigne l'école fondée par Platon à Athènes

<sup>5</sup> Le monde sensible est selon Platon le monde des apparences, monde de la fausseté et de l'erreur.

Il nous importe ainsi de revisiter la philosophie platonicienne des Idées suivant une perspective pédagogique pour comprendre le sens ou encore le contenu que ce philosophe donne à l'acte didactique que constitue l'enseignement. Si les Idées renvoient beaucoup plus à la dimension métaphysique de la philosophie platonicienne, le processus d'émergence des connaissances enfouies en l'individu permet de déceler sa dimension pratique d'autant plus que pour Platon, la fin de la philosophie c'est d'éduquer le citoyen de manière à provoquer chez ce dernier des comportements vertueux. *La paiedeia*<sup>6</sup> est donc l'aspect pratique de la métaphysique platonicienne, ce qui revient à dire que c'est dans l'éducation que la métaphysique devient véritablement pragmatique. On peut comprendre pourquoi la trame de fond de toute la philosophie de Platon c'est l'éducation en tant que processus par lequel on dessouche ce qui constitue la caverne en l'homme.

La tâche pédagogique consistant à tirer l'homme de la caverne vers le monde des Idées s'illustre chez Platon par deux approches particulières : la première c'est celle qu'incarne Socrate, son maître à penser, laquelle approche se nomme la maïeutique<sup>7</sup>. Il s'agit ici d'une approche philosophique par laquelle Socrate permettait à ses interlocuteurs de parvenir par eux-mêmes à des vérités ou des connaissances. La deuxième c'est la dialectique, méthode platonicienne par excellence consistant à cheminer progressivement de l'erreur vers la vérité, quoique la maïeutique aussi soit une véritable dialectique. Ce qui est fondamental dans ces deux approches similaires, c'est le fait qu'elles permettent de fixer l'individu qui apprend comme le pôle principal de la connaissance. Pour connaître, l'apprenant a besoin dans ce sillage d'être guidé par un maître qui ne lui enseigne rien du tout, mais, par lequel il parvient à se ressouvenir des connaissances qui étaient latentes en lui. C'est ce type d'activité peut-on l'affirmer qui s'est constitué comme les prolégomènes du paradigme pédagogique en vigueur dans la société contemporaine que l'on appelle pédagogie active. Elle est active parce que le maître suscite chez l'apprenant une réflexion en profondeur qui le mène vers une construction autonome du savoir. La méthodologie pédagogique active serait donc la plus appropriée pour répondre à la première attente de l'éducation à savoir : l'autonomisation de l'individu. La responsabilité du pédagogue dans le cadre du rapport didactique qu'il entretient avec l'apprenant c'est de conduire celui-ci à être responsable en matière d'acquisition de son

---

<sup>6</sup> La paiedeia désigne ici en grec, la formation pédagogique des enfants dans toutes les dimensions de la vie. C'est à partir de cette notion que s'est constitué le terme : « pédagogie ».

<sup>7</sup> La maïeutique est la méthode philosophique utilisée par Socrate par laquelle le philosophe suscitait chez ses interlocuteurs des connaissances qui étaient latentes en eux.

propre savoir. Le pédagogue est donc sensé faire suivre à l'apprenant le cheminement périlleux mais passionnant qui va *de la médiocrité à l'excellence*<sup>8</sup>.

Conscient du fait que les Idées philosophiques sont rigides à la compréhension pour ceux qui sont restés dans la caverne, et, soucieux de les leur faire comprendre, Platon fera recours aux mythes. La fonction pédagogique de ces mythes fût de rendre digeste dans l'esprit de l'homme inculte de la caverne, les révélations idéelles contenues dans le monde intelligible auquel le philosophe seul en a pénétré le secret. Autrement dit, le mythe revêtait dans la pédagogie platonicienne cette puissance suggestive consistant à secréter la pensée chez ceux à qui Platon ne reconnaît pas en avoir l'art puisqu'étant enfermés dans la caverne. Cette sécrétion est fortement visible dans le *Menon* à travers ce dialogue fécond que Socrate entretient avec l'esclave de celui-ci :

*SOCRATE : Fais attention : vois s'il a l'air de se souvenir, ou d'apprendre de moi.*

*MENON : J'y ferai attention.*

*SOCRATE (à l'esclave) : Dis-moi, mon ami, sais-tu que cet espace est carré ? Socrate trace sur le sol les figures nécessaires à sa démonstration.*

*L'ESCLAVE : Oui.*

*SOCRATE : Et que, dans un espace carré, les quatre lignes que voici sont égales ?*

*L'ESCLAVE : Sans doute.*

*SOCRATE : Et que ces lignes-ci, qui le traversent par le milieu, sont égales aussi ?*

*L'ESCLAVE : Oui.*

*SOCRATE : Un espace de ce genre peut-il être ou plus grand ou plus petit ?*

*L'ESCLAVE : Certainement.*

*SOCRATE : Si on donnait à ce côté deux pieds de long et à cet autre également deux, quelle serait la dimension du tout ? Examine la chose comme ceci : s'il y avait, de ce côté, deux pieds et, de cet autre, un seul, n'est-il pas vrai que l'espace serait d'une fois deux pieds ?*

*L'ESCLAVE : Oui*<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Njoh-Mouelle, E., *De la médiocrité à l'excellence*, Col. Etudes et documents, Ed. Clé, Yaoundé, 1972, P.1

<sup>9</sup>Platon, *Menon*, Edition numérique de Chicoutimi, Trad. Cousin V., 2009, PP.48-50

Ce dialogue quoique non exhaustif, illustre en filigrane le processus pédagogique par lequel Platon, par la bouche de Socrate entend susciter un certain savoir chez l'esclave de Menon lui démontrant par le fait même qu'aucune personne n'est une *tabula rasa*<sup>10</sup>.

Si donc aucune personne n'est une table rase selon le mot de J. Locke, il est convenable de souligner que l'aptitude à penser est une faculté naturelle c'est-à-dire innée en tout un chacun. Descartes nous le rappelle à l'exorde du *Discours de la méthode* lorsqu'il affirme que *le bon sens est la chose du monde la mieux partagée*<sup>11</sup>.

Dans nos établissements scolaires, ce bon sens s'exprime à tous les niveaux d'apprentissage, de la maternelle jusque à l'enseignement supérieur bien que la teneur des contenus didactiques soit différente. Mais un fait étrange attire notre attention et mérite d'être partagé ici : c'est le fait qu'on constate que les mathématiques sont déjà enseignées dès l'école primaire. Les maîtres d'école primaire font faire aux enfants des exercices d'addition, de soustraction, de multiplication et de division. Or, nous savons que l'initiation aux mathématiques est une véritable initiation à la pensée mais surtout, à la pensée logique. Doit-on comprendre par ce phénomène marquant que dès son très jeune âge l'enfant revêt des aptitudes favorisant chez lui l'exercice de la pensée logique à un certain niveau d'abstraction ? Le constat empirique permet inévitablement de répondre par l'affirmative. Ceci revient alors à dire que l'écolier est capable d'abstraction et de raisonnement pourvu qu'il soit bien conduit par son maître. Puisque l'enfant est capable d'abstraction et d'élévation au moyen des opérations qu'il effectue, il nous serait difficile d'expliciter les raisons pour lesquelles on le croit incapable de s'exercer aussi au raisonnement philosophique pur. Or, c'est malheureusement le cas dans notre société à l'intérieur de laquelle la philosophie, prise comme discipline hautement hermétique, ne s'apprend qu'à partir de la classe de terminale. Ce qui nous semble davantage incohérent dans ce choix arbitraire, c'est que tous les spécialistes de philosophie s'accordent à dire que la philosophie est l'art de *s'orienter dans la pensée*<sup>12</sup> par le raisonnement. Mais si l'enfant est capable de raisonnement mathématique pourquoi ne le serait-il pas aussi en matière de raisonnement philosophique d'autant plus que ces deux disciplines sont l'une comme l'autre purement abstraites ? Si la philosophie tout comme la mathématique est une discipline qui sollicite la pensée pure

---

<sup>10</sup> Selon, John Locke, l'esprit humain chez l'enfant est vierge et il se remplit progressivement par l'accumulation des données issues de l'expérience.

<sup>11</sup> Il s'agit d'une citation de Descartes qui apparaît comme première phrase de son ouvrage intitulé *Discours de la méthode*.

<sup>12</sup> Nous avons repris ici un titre de l'ouvrage de Kant intitulé *Comment s'orienter dans la pensée ?*

(abstraite), pourquoi contrairement aux mathématiques, elle ne figure pas dans les classes inférieures à l'intérieur de notre système éducatif ? C'est sur la base du constat de ce paradoxe que la présente recherche a trouvé son premier point de légitimation.

Par ailleurs, un examen minutieux porté sur la didactique des mathématiques au primaire nous a permis de constater que l'apprentissage de ladite discipline s'effectue dans un contexte purement opératoire et non spéculatif. Pour compter par exemple, le maître donne essentiellement un contenu concret aux nombres abstraits. C'est la raison pour laquelle les écoliers s'exercent en mathématiques avec des bâtonnets en couleur. Cette méthode didactique est également utilisée dans toutes les autres disciplines. Cependant, la philosophie n'aurait-elle apparemment rien de concret pour que son contenu soit décidément inapplicable dans les classes inférieures du moins dans les établissements de l'enseignement secondaire ? Ce serait à notre avis un paradoxe flagrant que de répondre encore par l'affirmative en ceci que chaque philosophe reconnaît que la philosophie revêt nécessairement une dimension pratique, un contenu pratique qui sert à la célébration de la vie sur tous ses aspects. Le problème majeur plutôt est de savoir comment, malgré sa tendance incessante à l'abstraction, on peut l'enseigner empiriquement de façon analogue aux mathématiques dans les classes inférieures. Ce problème constitue le deuxième point de légitimation de notre recherche. Il s'agit donc en réalité d'un problème général axé sur la didactique de la philosophie. Comment faire sortir la philosophie de la prison des abstractions de manière à pouvoir l'insérer et l'enseigner dans les classes inférieures dans nos établissements scolaires ? Telle est la grande problématique à laquelle ouvre toute notre présente réflexion.

**PARTIE I : LA CONCEPTION PLATONICIENNE DE LA  
PEDAGOGIE**

## CHAPITRE 1 : NATURE DE L'APPRENTISSAGE : DE LA DECONSTRUCTION DES ILLUSIONS A LA DECOUVERTE DE LA VERITE

### A. L'ignorance comme condition objective de l'apprentissage

Le processus d'apprentissage dans le sillage de la pédagogie platonicienne nous situe dans le cadre d'un paradoxe selon lequel apprendre c'est se rendre conscient de son ignorance. L'apprentissage, en tant que moyen privilégié par lequel un individu s'approprie un certain savoir admet donc, comme condition de possibilité, l'idée que celui qui apprend ou qui désire apprendre doit se trouver dans l'état d'esprit d'une personne qui prend conscience d'un certain vide intérieur qui le caractérise en matière de connaissance. Cette prise de conscience est, aux yeux de Platon, une attitude, une disposition interne dont la vertu est d'inhiber les illusions préconstruites qui prennent souvent à tort, dans notre esprit, des apparences de vérité. Platon décrit clairement la nature de cette attitude dans le *Menon* de manière métaphorique en expliquant qu'il s'agit d'un état d'engourdissement. En effet, en interpellant l'esclave de Ménon sur les moyens de duplication de la surface d'un carré, l'attitude hâtive de ce dernier dans l'offre d'une réponse immédiate va conduire le philosophe de l'Acadèmos à lui montrer l'inconsistance de la réponse. Reconnaisant ainsi la fausseté de sa réponse, l'esclave se range à l'idée que ce qu'il semblait connaître ou comprendre d'avance n'était rien d'autre qu'une opinion qu'il avait pris soin de conserver dans son esprit. C'est alors que dans cette situation de désillusion et de déconstruction d'une vérité apparente qui n'est en réalité qu'une information fausse que, selon Platon, l'esprit semble plus disposé à apprendre de manière efficace. En d'autres termes, ce n'est que lorsque l'esprit humain se retrouve dans une situation « d'engourdissement »<sup>13</sup> qu'il est plus disposé à connaître.

Socrate, le père de la philosophie, puisqu'il s'agit de lui, soulignait d'ores et déjà ce principe pédagogique fondamental à travers la formule légendaire suivante : « je ne sais qu'une seule chose c'est que je ne sais rien »<sup>14</sup>. Cette formule socratique qui tonne fort comme un appel à l'humilité scientifique a permis la mise en place du premier fondement de la philosophie à savoir, la reconnaissance par le sujet qui recherche la vérité, de son éloignement relatif à l'égard de cette vérité. La conscience du « je ne sais rien » n'a ici rien

---

<sup>13</sup> Il s'agit du concept propre à Platon qui désigne l'état de stupeur dans lequel se trouve un individu qui a pris conscience que ce qu'il tenait pour vrai n'était en réalité qu'illusion.

<sup>14</sup> Cette formule utilisée par Socrate est citée ironiquement comme pour tourner en dérision les sophistes qui prétendaient être les seuls à détenir la science.



de péjoratif. Au contraire, elle revêt une fonction à la fois propédeutique et pédagogique sur le chemin qui mène à l'assimilation du savoir. Elle joue un rôle propédeutique, parce qu'elle prépare le sujet à affronter les écueils auxquels il se heurtera dans le processus de recherche de la vérité ; et elle a une fonction pédagogique puisqu'elle fixe clairement les repères du processus d'apprentissage en montrant que le point de départ de l'activité d'apprentissage c'est l'acceptation inconditionnelle du fait qu'on soit simplement un ignorant en quête de vérité.

La leçon à tirer au regard de ce postulat socratique relativement à la logique de l'apprentissage c'est le fait que la connaissance a ceci d'étrange que, ne s'accommodant pas à l'orgueil, elle ne peut pas féconder du double point de vue de la qualité et de la quantité, l'esprit du sujet qui souffre d'une pathologie scientifique qu'on peut qualifier de « complexe de supériorité épistémique. »<sup>15</sup> Ce que Platon veut nous enseigner à travers son maître Socrate dont il reprend les thèses dans la quasi-totalité de ses dialogues, c'est le principe en vertu duquel seul un esprit ouvert, qui reconnaît ses insuffisances et son rapport distant quant à la vérité, peut emprunter le chemin escarpé et difficile mais plaisant qui mène à la connaissance véritable. L'apprentissage requiert ainsi un minimum d'humilité symbolique qui se traduit par un aveu honnête de sa propre ignorance. Il est question ici de se considérer comme un « enfant<sup>16</sup> », de ne point postuler des certitudes, mais de se mettre à la quête de ce qu'on ne sait pas encore. C'est ce que traduit l'attitude de l'esclave lorsqu'il reconnaît l'erreur commise dans le processus de duplication du carré ainsi :

« *SOCRATE*

*Mais si l'espace a trois pieds de ce côté-ci, et trois pieds de ce côté-là, n'est-il point de trois fois trois pieds ?*

*L'ESCLAVE*

*Cela est évident.*

*SOCRATE*

*Combien font trois fois trois pieds ?*

*L'ESCLAVE*

---

<sup>15</sup> Nous avons emprunté ce terme à la psychanalyse pour mettre en relief cette psychose consistant à survaloriser à tort ses capacités ou ses connaissances. Il s'agit d'une survalorisation abusive de ses compétences, laquelle obstrue significativement le processus d'apprentissage.

<sup>16</sup> L'enfant ici désigne symboliquement cette forme d'innocence consistant à reconnaître notre éloignement relativement à la vérité.

*Neuf pieds.*

*SOCRATE*

*Et l'espace double de combien de pieds devait-il être ?*

*L'ESCLAVE*

*De huit.*

*SOCRATE*

*L'espace de huit pieds ne se forme donc pas non plus de la ligne de trois pieds ?*

*L'ESCLAVE*

*Non vraiment.*

*SOCRATE*

*De quelle ligne se fait-il donc ? Essaie de nous le dire au juste ; et [84a] si tu ne veux point l'exprimer en nombres, montre-la-nous.*

*L'ESCLAVE*

***Par Zeus, je n'en sais rien, Socrate. »<sup>17</sup>***

La dernière réponse de l'esclave à l'issue des interrogations de Socrate est donc hautement significative au sujet de cette éthique de l'humilité scientifique dont l'aveu se formule à travers la phrase : « *Par Zeus, je n'en sais rien, Socrate* »<sup>18</sup>.

Il y a donc comme une sorte de mise en garde contre les vérités premières qui ne se constituent très souvent que comme des simulacres de notre raison qui font le lit de ce que le philosophe français Gaston Bachelard appelle : *les obstacles épistémologiques*<sup>19</sup>. Ceci revient donc à dire qu'avec Platon, le savoir immédiat est une grosse illusion puisqu'il n'est pas conçu à l'intérieur d'un dispositif rationnel rigoureux. Elle génère des certitudes à caractère doxologique et non des certitudes à caractère épistémique. Par certitude doxologique, nous entendons toute affirmation, conception, opinion soutenue par un sujet et dont la véracité est problématique du fait d'un défaut de vérification ou de cohérence logique. Par certitude épistémique, nous entendons toute affirmation, conception ou théorie qui n'est rien d'autre que le résultat vérifié d'une recherche menée suivant les prescriptions méthodologiques que nous impose la raison. L'esprit de la recherche, selon Platon, correspond à une certaine logique de dépouillement de soi, de rejet des séductions premières, des évidences premières pour aller à la quête de l'inconnu à l'effet de sonder par la

---

<sup>17</sup> Platon, *Menon*, Trad. Victor Cousin, Edition numérique de Chicoutimi, 2009, pp. 57-58

<sup>18</sup> *Ibid.*

<sup>19</sup> Bachelard fait usage de ce concept dans la formation de l'esprit scientifique pour désigner les pesanteurs internes au sujet qui l'empêche de connaître ou d'accéder à la vérité scientifique.

conversion du regard intérieur, le mystère du Vrai, du Beau et du Juste, valeurs qui sont les qualités du souverain BIEN.

Par ailleurs, Platon nous rappelle la nécessité de l'existence de plusieurs acteurs dans cette quête de la connaissance. Pour qu'il y ait en effet apprentissage, il faudrait un apprenant et un guide qui recherchent ensemble la vérité. Ce rapport dialogique est nécessaire, puisque non seulement l'apprenant est le plus souvent victime de ses préjugés et s'enferme tragiquement dans la bulle des opinions faussement préconstruites, mais aussi et surtout, quand bien même il prend conscience du fait qu'il ne sait pas, ce dernier n'a pas la compétence adéquate lui permettant de déceler ses erreurs de raisonnement. La solitude dans ce cadre s'avère donc pratiquement délétère à toute tentative de découverte de la vérité, ce d'autant plus qu'elle crée un monologue définitivement stérile. La pédagogie se résumerait au fait pour un guide de briser les fausses certitudes de l'apprenant, de le rendre conscient de son ignorance afin de provoquer en lui le désir de connaître ce qu'il ne connaissait pas mais qu'il croyait connaître. Il ne faut donc aucunement assimiler l'ignorance ici à un état de débilité intellectuel, mais il faut la comprendre comme une attitude intérieure consistant à reconnaître son éloignement relatif à l'égard de la vérité. C'est cette attitude qui se présente comme la condition objective du processus d'apprentissage et comme prolégomènes à toute découverte future de la connaissance. Mais si l'ignorance apparaît comme la condition objective de la vérité, Platon reconnaît néanmoins dans le *Ménon*, que celle-ci est en nous. Il peut donc sembler paradoxal de rechercher en nous une connaissance ou une vérité dont on a avoué *a priori* n'être pas le détenteur. Comment donc comprendre et expliquer cette logique pédagogique platonicienne afin de sortir de ce paradoxe ?

## **B. La logique de la réminiscence**

Le concept de réminiscence, tel qu'il se présente dans le *Ménon*, se retrouve au centre de la philosophie de Platon en raison du fait qu'il détermine à la fois la méthode pédagogique de Socrate qu'est la maïeutique<sup>20</sup> et la méthode proprement platonicienne qu'est la dialectique<sup>21</sup>. Le mythe de la réminiscence en effet débouche sur le Phédon relativement à la théorie platonicienne des Idées. L'effervescence de la maïeutique socratique telle qu'elle

---

<sup>20</sup> La Maïeutique est employée ici dans son sens pédagogique et renvoie à la méthode utilisée par Socrate pour faire accoucher les esprits.

<sup>21</sup> La Dialectique est employée ici dans son sens pédagogique pour désigner la méthode de Platon par laquelle l'individu quitte le monde des opinions pour accéder au monde de la connaissance.

apparaît dans le *Théétète* en est la conséquence logique et l'explication est fournie dans le *Phèdre*.

L'épisode remarquable dans le cadre de laquelle Socrate entend faire résoudre à l'esclave de Ménon le problème de la duplication du carré, joue un rôle fondamental dans le processus de développement du dialogue qui touche à la question de savoir si la vertu peut ou non être enseignée. Mais la question se porte sur un problème beaucoup plus général en réalité : qu'est-ce qu'une opinion vraie et d'où nous vient-elle ? Toute tentative de réponse à cette interrogation nous situe dans le cadre d'un dilemme ou d'un paradoxe. Dans ce sillage en effet, la sophistique semble trouver un terrain fertile en ceci qu'à travers l'interrogation, toute recherche du savoir est à la fois vaine et inexplicable. L'ouvrage de Platon sur lequel porte le présent travail rend compte de manière tout à fait évidente ce paradoxe car

*on ne peut rechercher ni ce qu'on connaît ni ce qu'on ne connaît pas : ce qu'on connaît parce que, le connaissant, on n'a pas besoin de le chercher ; ce qu'on ne connaît pas, parce que ne le connaissant pas, on ne sait pas ce qu'on doit chercher*<sup>22</sup>.

C'est donc dans l'optique de sortir de cette impasse que Socrate aura recours à la réminiscence. A l'entame de sa démonstration, Socrate va s'appuyer sur un mythe grec ancien qui figure dans les écrits des poètes tels que Pindare, lequel stipule que l'âme humaine est immortelle ; elle sort de la vie mais pour y rentrer et qu'elle n'est jamais détruite<sup>23</sup>. Le mythe en question est d'origine pythagoricienne : l'âme qui est éternelle, chemine progressivement à travers des existences successives, mais la conséquence que Socrate tire du *Ménon* est bien platonicienne. « Ainsi donc, affirme Socrate, l'âme immortelle et plusieurs fois renaissante ayant contemplé toute chose, et sur la terre et dans l'Hadès, ne peut manquer d'avoir tout appris<sup>24</sup> ». Il en déduit donc qu'apprendre c'est se ressouvenir.

Pour démontrer sa thèse, Socrate va se situer dans des conditions pédagogiques particulières. Il va choisir au hasard un esclave, c'est-à-dire un ignorant du fait de sa jeunesse ; c'est sur lui qu'il va établir la preuve que tout homme porte en lui des vérités qu'il ignore. Il va pratiquer sur cet esclave la maïeutique, c'est-à-dire cet art d'accoucher des idées qu'il tient de sa mère Phénarète, qui faisait accoucher des corps ; et c'est dans ce sillage que

---

<sup>22</sup> Platon, *Menon*, *Op. Cit.*, P. 45

<sup>23</sup> Platon, *Menon*, *Op. Cit.*, P. 46

<sup>24</sup> Platon, *Théétète*, Trad. Victor Cousin, Edition numérique de Chicoutimi, 149a-151d

Socrate va proclamer être un accoucheur d'esprits<sup>25</sup>. Cependant, Socrate prend bien soin de dire qu'accoucher des esprits ne relève pas de l'enseignement. Il souligne ce fait pour ne pas tomber dans le piège auquel ouvre le paradoxe que nous avons mentionné plus haut, à savoir qu'on ne peut chercher ni ce qu'on connaît ni ce qu'on ne connaît pas. De plus, il veut fixer sa théorie de l'éveil intérieur dont la maïeutique constitue la méthode fondamentale. A ceux donc qui s'attachent à lui, Socrate dira : « il est clair comme le jour qu'ils n'ont rien appris de moi, et qu'ils ont d'eux-mêmes trouvé en eux et enfanté beaucoup de belles choses<sup>26</sup> ».

Socrate, pendant l'interrogation, prend en effet toutes sortes de précautions pour qu'on ne puisse le soupçonner un seul instant de transmettre subtilement un enseignement car, le jeune esclave se doit de découvrir par lui-même et en lui-même. Lorsque Socrate lui demande sur quelle ligne il doit construire le double du carré par rapport à celui qu'il avait déjà tracé sur la terre, le jeune esclave se précipite étourdi et déclare : « *sur le double du carré tracé* »<sup>27</sup>. Heureusement, Socrate lui fait apercevoir l'inconsistance de sa réponse, ce qui ne préserve pas toujours le jeune esclave d'autres erreurs. Et, après plusieurs tentatives erronées relativement aux fausses réponses qu'il enchaîne, l'esclave reste sans mot dire devant Socrate et s'interdit à lui-même de donner une autre réponse.

C'est précisément dans cette circonstance que la maïeutique socratique va s'appliquer et que la thèse de l'apprentissage comme processus de réminiscence ou de ressouvenir va trouver son fondement. Remarquons d'emblée que Ménon a déjà rappelé à Socrate plus haut que, selon une réputation extraordinaire qu'il avait acquise dans sa cité, il ne sait que trouver des difficultés partout et en faire trouver aux autres<sup>28</sup>. Ménon ne tarde pas ainsi à comparer Socrate à une « raie torpille » qui revêt la capacité fascinante de toujours paralyser ses proies. Socrate ne tarda pas de répondre que si ses interlocuteurs sont embarrassés face aux assauts répétés de ses interrogations tranchantes ; il n'en est pas lui-même dans un moindre embarras<sup>29</sup>. Quoiqu'il en soit, l'embarras dans lequel se retrouvent Socrate et ses interlocuteurs est *fécond*, puisque le savoir ne se retrouve pas sans faire des efforts particuliers et la maïeutique, qui est l'art d'interroger et de répondre, est l'instrument nécessaire de la réminiscence.

---

<sup>25</sup> Il s'agit d'une activité hautement spirituelle par le biais de laquelle Socrate aidait ses interlocuteurs à faire ressortir la connaissance qui était cachée en eux.

<sup>26</sup> Platon, *Théétète*, Op. Cit., 149a-151d

<sup>27</sup> Platon, *Menon*, Op. Cit., P.56

<sup>28</sup> C'est cette accusation qui sera portée contre Socrate à son procès de corrompre la jeunesse en la mettant à la torture par des interrogations.

<sup>29</sup> Platon, *Menon*, Op.Cit., 80a.

Dans le *Ménon*, Platon déclare que l'expérience de l'esclave doit être généralisée et que ce dernier serait capable de retrouver de la même façon toute la géométrie et les sciences qui sont latentes en lui. Dans le *Phédon*, le fondateur de l'Acadèmos montre comment l'expérience sensible déclenche la recherche ; que ce sont les sensations à l'instar du voir, du toucher, etc... qui mènent l'esprit humain à la conceptualisation. L'exemple significatif est celui où toutes les égalités sensibles aspirent à la réalité même de l'égal et qu'elles se trouvent inférieures à elles. La conséquence en est qu' « avant de commencer à voir, à entendre et à faire usage de nos autres sens, il faut que nous ayons pris connaissance de ce qu'est l'égalité en soi pour y rapporter les égalités que nous percevons par les sens<sup>30</sup>. »

En nous arrêtant sur cette affirmation, on y voit un mouvement qui traduit le lien entre le monde sensible, celui à l'intérieur duquel s'expriment nos sens, et le monde intelligible dans lequel vit la réalité en soi, c'est-à-dire l'Idée. La remarque est assez importante, car du double point de vue didactique et pédagogique, elle nous amène à souligner l'insondable nécessité des objets sensibles dans la logique du processus d'enseignement et d'apprentissage constituant le socle même de notre réflexion.

Mais si l'apprentissage est en effet réminiscence, d'où vient la connaissance larvée en l'individu ? Cette question nous ramène au fameux mythe pythagoricien mentionné plus haut qui explique qu'en réalité, l'âme éternelle a séjourné dans le monde intelligible et a contemplé pleinement les Idées. C'est dans le cadre de cette contemplation que l'âme n'a pas manqué d'avoir tout appris. Elle a eu connaissance de toutes les sciences. Mais, ayant traversé le fleuve « Léthé »<sup>31</sup> dans sa marche vers la chute dans les corps physiques, elle a tout oublié. C'est ainsi que l'apprentissage est un processus de recherche et de découverte des vérités oubliées qui sont enfouies à l'intérieur de nous. On se doit donc de préciser que l'apprentissage, dans la perspective de Platon est « *alétheia* »<sup>32</sup>, c'est-à-dire déchirure du voile intérieur de l'esprit qui empêche l'éclosion de la connaissance. La connaissance serait donc comme encapsulée dans notre esprit et le travail du sujet est de faire des efforts pour éclairer ces virtualités qui sont contenues dans l'âme. Il y a nécessité d'une conversion du regard, non plus au dehors pour contempler les étoiles, les astres bref la nature telle qu'elle nous apparaît dans la beauté de toutes ses formes, mais une conversion au-dedans de nous à l'effet d'explorer à la fois ce que l'esprit lui-même a de Bien, c'est-à-dire de vrai, de juste et

---

<sup>30</sup> Platon, *Phédon*, Trad. V. Cousin, Edition numérique de Chicoutimi, 2009, 75b.

<sup>31</sup> C'est ce nom qui désigne dans la mythologie platonicienne, le fleuve de l'oubli.

<sup>32</sup> Ce mot renvoie au processus de découverte de la vérité, c'est-à-dire l'acte par lequel on déchire le voile qui cachait la connaissance.

de beau. C'est par l'exploration des virtualités de l'esprit que l'homme peut s'élever à la connaissance des idées supérieures. Ceci nous ramène à la fameuse phrase que scandait Socrate comme pour démontrer l'erreur méthodologique commise par les sages de la cité grecque ancienne qui disait : *Homme, connais-toi toi-même et tu connaîtras l'univers et les dieux*<sup>33</sup>. Cette affirmation nous montre que la condition de possibilité en matière de connaissance efficace de la nature, de l'univers et des dieux, c'est la connaissance de soi c'est-à-dire l'accès aux Idées supérieures contenues dans le monde intelligible de notre propre esprit.

Le passage du *Phédon* est très significatif relativement à la clarification de ce processus de réminiscence. Platon va reprendre l'exemple de la connaissance des égalités pour faire sa démonstration.

*Si nous avons acquis cette connaissance avant de naître et si nous sommes nés avec elle, nous connaissons donc aussi avant de naître et en naissant non seulement l'égalité, le grand et le petit, mais encore tout ce qui est de même nature ; car ce que nous disons ici ne s'applique pas plus à l'égalité qu'au beau en soi, au bon en soi, au juste, ou saint et, je le répète, à tout ce que nous marquons du sceau de l'absolu, soit dans les questions, soit dans les réponses que suscite la discussion*<sup>34</sup>.

Il faut en conclure que tout homme a en soi des opinions vraies et que le savoir est une réminiscence. A Ménon qui a l'intuition que Socrate a raison, celui-ci fait l'aveu de n'être pas toujours garant de la crédibilité scientifique de son discours<sup>35</sup>. Toujours est-il que la maïeutique reposant sur la réminiscence pour fonder l'apprentissage par le ressouvenir, donne le courage pour poursuivre la recherche de la vérité. Mais comment transformer les opinions qui sont en nous en connaissance et comment aider l'apprenant à accéder sans difficulté à la découverte de la vérité ?

---

<sup>33</sup> Cette phrase résume la critique que Socrate adressait aux savants de son époque qui se contentaient d'observer et de décrire la nature en oubliant de placer l'homme au centre de leur recherche.

<sup>34</sup> Platon, *Phédon*, *Op.Cit.*, 75b

<sup>35</sup> Platon, *Menon*, *Op.Cit.*, 86b

## CHAPITRE 2 : LA FONCTION DIDACTIQUE ET PEDAGOGIQUE DE LA DIALECTIQUE CHEZ PLATON

La méthode dialectique, tout comme la maïeutique, représente la pierre angulaire de la philosophie de Platon. D'après son sens étymologique, la dialectique renvoie à l'art de raisonner ou encore l'art de discuter. Il s'agit de la méthode même de la science au moyen de laquelle l'esprit humain accède à tout ce qu'il y a d'élevé. Platon fixe en réalité cette méthode pour proposer à l'individu lié par les chaînes de l'ignorance un chemin pour pouvoir saisir la connaissance présente dans le monde intelligible. C'est en effet par cette méthode que va s'articuler les fondements de l'éducation à l'effet de dessoucher la caverne présente dans chaque individu. Nous nous attarderons donc dans ce chapitre à préciser ce en quoi consiste cette fonction didactique et pédagogique dans la philosophie de Platon. Car

*Sans l'intelligence de cette méthode, Platon est inintelligible. C'est là qu'il faut porter la lumière et la clarté, parce que là est la force du système entier. Mais cette méthode à son tour ne devient claire que par l'étude de ses origines<sup>36</sup>.*

### A. Des origines de la dialectique platonicienne.

#### 1- Héraclite

La référence à Héraclite dans le processus d'explication de la philosophie de Platon, notamment sa dialectique, est un recours nécessaire. Si la dialectique renvoie d'ores et déjà à la manière de s'orienter dans la pensée, de conduire ou de construire un type de raisonnement qui satisfait à la condition de cohérence, il y a lieu de reconnaître que Platon n'en est pas le créateur. Bien des siècles avant lui, des premiers philosophes antiques à l'instar d'Héraclite, avaient déjà posé les bases du raisonnement philosophique. Les lois de ce raisonnement reposaient sur une sorte de métaphysique de la nature qui structurait les réflexions de cette époque. Si Platon s'attaque pratiquement à démolir les assauts sophistiques de Protagoras dans le *Théétète*, les principes argumentatifs qui orientent son raisonnement sont en réalité un héritage des lois du raisonnement minutieusement dressées par Héraclite l'éphésien. Le disciple dissident de Platon le plus imminent, qui n'est personne d'autre qu'Aristote, a écrit :

---

<sup>36</sup> Janet, P., *Essai sur la dialectique de Platon*, version numérique, Paris Joubert, 1848, P.7



*Platon, dit Aristote, s'était familiarisé dès sa jeunesse, dans le commerce de Cratyle, avec cette opinion d'Héraclite que tous les objets sensibles sont dans un écoulement perpétuel, et qu'il n'y a point de science possible de ces objets. Plus tard, il conserva la même opinion*<sup>37</sup>.

Ce qui ressort de la philosophie d'Héraclite comme le leitmotiv de sa pensée, c'est l'idée célèbre selon laquelle tout passe, tout coule et rien ne demeure<sup>38</sup>. C'est la loi du mobilisme universel qui signifie négation du principe de stabilité, d'immutabilité ou encore du fixisme des choses. Ce qui est crucial dans cette philosophie de la mobilité, c'est le principe du mouvement dont la vertu délivre l'esprit de la stagnation. Platon lui-même confirme cette idée en reprenant cette thèse de la dialectique héraclitéenne lorsqu'il souligne dans le *Théétète* que « rien est mais tout devient<sup>39</sup> ». Héraclite permettra ainsi de comprendre le monde qui nous entoure comme un amas de phénomènes et d'apparences, puisque les choses sont toujours destinées à se nier elles-mêmes en devenant à un temps ultérieur ce qu'elles ne sont pas. Cette idée a d'ailleurs permis à Platon de démontrer la réalité du monde des apparences qui se traduit dans sa philosophie par le monde sensible, c'est-à-dire celui où les phénomènes sont sans cesse changeants. Ce monde d'après le maître de l'Acadèmos, c'est le monde de la fausseté et des illusions qui prennent en dérision nos sens et nous soumettent de facto à la vanité et à l'obsolescence.

Mais derrière ce perpétuel changement selon Héraclite, il faut voir un principe supérieur, une loi ontologique fondamentale, qui est en réalité la grande loi universelle de la contradiction. C'est de cette loi ontologique que toutes les choses procèdent, c'est le *LOGOS*<sup>40</sup>. Ce logos permet de saisir l'archè du réel d'autant plus que la question fondamentale qui orienta les premières réflexions philosophiques fut celle des origines. Les recherches d'Héraclite ont de ce fait aidé au dépassement des apparences à l'effet de comprendre le principe organisateur du réel. C'est à ce titre qu'il sera un digne précurseur de la dialectique platonicienne. Janet écrit à ce propos :

*Héraclite marqua par là où la logique conduit ceux qui ne veulent admettre aucune autorité supérieure aux sens, et il eut le mérite de faire comprendre plus tard que le seul moyen de sauver la réalité des choses, et la*

---

<sup>37</sup> Janet, P., *Essai sur la dialectique de Platon*, version numérique, Paris Joubert, 1848, P. 8

<sup>38</sup> Cette idée est la traduction de la théorie panmobiliste de Héraclite d'Ephèse selon laquelle il n'y a rien de stagnant dans le monde puisque que tout ce qui existe dans le monde est subordonné au principe du devenir

<sup>39</sup> Platon reprend cette thèse héraclitéenne dans le *Théétète* pour montrer le changement des choses à l'intérieur du monde sensible.

<sup>40</sup> D'après Héraclite, le logos renvoie au principe premier duquel provient le monde et qui en est la caractéristique essentielle. D'après lui, c'est ce logos qui est éternel ; il est le principe de contradiction et de conflit qui caractérise la structure ontologique de l'être lui-même.

*vérité des pensées, était d'en appeler à des principes supérieurs, lois des esprits et causes des êtres*<sup>41</sup>.

## 2- Parménide

A l'opposé de l'école d'Ionie représentée par Héraclite, émergea une autre école, celle d'Elée dont le principal représentant fut Parménide. D'après cette école, le recours au sens ou aux apparences en vue d'expliquer le monde est inapproprié. Il est précisément question de ramener la raison sur elle-même, de l'affranchir des sens et même des symboles mathématiques pour comprendre ses principes purs. Philosophe poète de la Grèce antique, Parménide développa, relativement à la conception héraclitienne du monde, l'idée du fixisme du réel à laquelle se rattache son célèbre vers : « l'Être est, le non être n'est pas<sup>42</sup> ».

Dans son recueil de poèmes, l'éléate fait une nette distinction entre ce qui relève des opinions et ce qui relève de la connaissance. On y reconnaît déjà entre les lignes l'idée future de ce que sera dans la philosophie platonicienne, la dichotomie entre la doxa et l'épistémè. En effet,

*d'un côté est la vérité infailible et qui ne trompe jamais; de l'autre, les opinions des hommes qui ne méritent nulle confiance. Cette différence est poussée à l'extrême; car le monde de l'opinion et celui de la vérité sont pour Parménide deux mondes absolument à part. L'un des deux seul est réel, c'est le monde de la raison: dans celui-ci, ni le mouvement, ni la pluralité, ni rien de ce que nos sens nous montrent, n'existe d'aucune façon. Quant au monde de l'opinion, c'est un monde de fantômes; il n'est pas, il ne peut pas être*<sup>43</sup>.

Nous voyons donc chez Parménide un retour au principe ontologique fondamental qu'est l'identité ou encore principe de l'immutabilité de l'Être. Parménide s'enferme dans une métaphysique qui consiste à exclure de la science toute ambiguïté, tout phénomène embarrassant soumis à la loi de la contingence. Il décide donc de supprimer la multiplicité et le mouvement pour ne retenir qu'un fondement ultime : l'Être.

Ce principe de l'Être a favorisé des avancées considérables dans le domaine de la dialectique. Dans cette pensée, on retrouve une extraordinaire élévation aux principes premiers de la raison, une pénétration irréductible du principe de l'Être jamais élaboré par

---

<sup>41</sup> Janet, P., *Essai sur la dialectique de Platon*, version numérique, Paris Joubert, 1848, P.9

<sup>42</sup> Ce vers de Parménide est la proclamation de l'identité de l'être à lui-même. Dans la structure ontologique de l'être, il n'y a ni variation, ni création, ni fin, ni temps, ni discontinuité, ni devenir. Il s'agit donc d'une théorie qui s'oppose nettement à la philosophie panmobiliste d'Héraclite.

<sup>43</sup> Janet, P., *Essai sur la dialectique de Platon*, version numérique, Paris Joubert, 1848, P.10

une école auparavant. Il est question, pour revenir ainsi à Platon, et trouver la cohérence de l'Être lui-même, de s'élever jusqu'à lui, de le contempler dans toute sa nudité. Ceci nécessite donc la mise sur pied d'une méthode efficace qui n'est autre que la dialectique. C'est la voie par laquelle l'âme accède au souverain bien après avoir traversé un certains nombres d'étapes successives. En Héraclite nous avons donc le point de départ de la dialectique de Platon, le monde sensible, monde des apparences qui enferme l'homme dans la prison des *simulacres*<sup>44</sup> ou des opinions. En Parménide, nous avons le point d'arrivée de cette dialectique ascendante, le souverain Bien, l'Être des choses qui est le monde intelligible dans lequel réside la vérité. Mais il reste le problème de l'usage pédagogique de cette dialectique.

## **B. La dialectique platonicienne et ses implications pédagogiques**

D'après la philosophie stoïcienne, la dialectique se définit comme l'art de bien disserter par le biais des demandes et des réponses. C'est dans la même logique que Platon affirme que le dialecticien est celui qui sait interroger et répondre. Dans le chapitre qui précède, nous avons noté que la réminiscence est la loi permettant de manifester la connaissance qui est cachée en nous ; et par conséquent, c'est elle qui constitue la voie par laquelle ces connaissances sont éveillées en nous. Il nous faut maintenant déterminer dans le contexte pédagogique les implications de cette méthode typiquement platonicienne.

La remarque fondamentale qu'il convient de faire lorsqu'on observe du point de vue de la forme, la pratique de la dialectique, c'est le fait que cet art n'est ni un monologue, ni un type d'imagination qui se nourrit exclusivement de l'arbitraire, mais un dialogue fécond savamment construit entre deux ou plusieurs interlocuteurs. La dialectique c'est l'art du dialogue dans le cadre duquel l'accès à la vérité est déterminé par l'élimination successive des opinions fausses. Ceci est très bien illustré dans le *Ménon* à travers le jeu de question-réponse que Socrate entame avec Ménon pour définir la vertu et qu'il approfondi dans la discussion qu'il va entretenir avec l'esclave sur la duplication du carré. On y voit donc ici une règle que l'on se doit de retenir si l'on veut comprendre le sens de la pédagogie chez Platon. On ne peut pas parler de pédagogie dans une logique de transmission unilatérale du savoir ; d'autant que personne ne peut se prévaloir d'être le dépositaire de la science. En effet, la

---

<sup>44</sup> Platon utilise ce terme dans le livre VII de la *République* pour désigner les ombres que les personnes enchaînées au fond des ténèbres de la caverne tiennent pour des vérités. Autrement dit, le simulacre est une illusion d'ordre optique.

pédagogie doit se concevoir sous le modèle d'un processus dialogique ou encore interactif entre un élève et un conducteur qui joue le rôle de guide intellectuel. L'élève n'est pas dans ce cadre un vase creux, un seau vide ou une table rase qui ne désirerait que recevoir et se contenter des enseignements qui lui viennent du maître. Inversement, le guide n'a pas, dans une situation pédagogique, le rôle de gourou dont la fonction est d'imposer à l'élève un ensemble de connaissances. Le dialogue qui se tisse sous la bannière de la dialectique montre que l'élève et le maître sont tous des co-constructeurs du savoir ; ils sont co-ouvriers de la connaissance. Tout ceci revient à dire que dans le processus dialectique, le dialogue suppose que le guide et l'élève par le jeu fécond des questions-réponses s'élèvent ensemble à la contemplation de la vérité. Il n'y a pas ici un rapport de subordination où l'élève se transforme en esclave du maître. Il faut donc que le maître cherche à réveiller en l'élève ce qu'il ne sait pas qu'il sait sans se mettre en devoir de lui apprendre quelque chose.

L'acte pédagogique par lequel la connaissance est réveillée dans l'esprit de l'élève s'appelle, dans la pédagogie de Platon, la « catharsis<sup>45</sup> ». il s'agit d'un procédé de purification consistant à débarrasser de l'esprit de l'élève les mauvaises opinions qui l'encombrent. Ce travail intelligible s'opère par l'action de réfutation des réponses vraisemblables données à l'issue de certaines interrogations. Cette pratique provoque chez l'élève le doute et, d'après Platon, le doute est le point de départ de la véritable science. Le passage de la fausseté à la vérité ne peut se produire que lorsque l'esprit a accepté de faire un retour sur lui-même, quoique ce retour soit provoqué par des stimuli extérieurs au sujet. C'est lorsque l'âme s'en va puiser au fond d'elle-même ce qu'il y a de vrai et d'élevé que l'acte d'apprentissage voit le jour. C'est ce qui fait dire à Platon dans le *Théétète* que « l'âme, quand elle pense, ne fait autre chose que s'entretenir avec elle-même, affirmant et niant<sup>46</sup> ». « C'est la raison pour laquelle la dialectique, si elle voulait triompher, devait chercher dans la conscience de l'homme, dans les principes éternels de la raison une force nouvelle : et ce fut là le caractère réformateur de la maïeutique socratique<sup>47</sup> ». Le dialogue pédagogique est de ce fait fécond lorsqu'il permet à l'individu d'explorer l'univers de ses propres pensées pour accéder à la vérité. Mais il doit lui-même prendre appui sur un outil de communication nécessaire à savoir : l'interrogation.

---

<sup>45</sup> Ce concept est un terme fondamental pour comprendre la philosophie de l'ascétisme de Platon. Il s'agit d'un processus d'élévation spirituelle consistant à se débarrasser des préjugés ou des opinions qui nous empêchent d'accéder à la vérité. C'est le premier acte éducatif chez Platon qui consiste en une sorte de purification intérieure.

<sup>46</sup> Janet, P., *Essai sur la dialectique de Platon*, version numérique, Paris Joubert, 1848, P

<sup>47</sup> *Ibid.*, P.16

Si l'interrogation est nécessaire dans l'art dialectique, c'est parce que c'est elle qui oriente la démarche favorisant la découverte de la vérité. Car les recherches spéculatives menées par Platon ne peuvent aboutir que si elles obéissent à la loi de succession logique des idées. Or, une idée ne peut être vraie si elle se laisse fragiliser par une question en face de laquelle elle ne peut plus se constituer comme une réponse pertinente. L'éthique interrogative à laquelle se subordonne la dialectique introduit une certaine cohérence dans le cheminement pour accéder à l'être du vrai. La question, dans ce sillage, éveille le sens de la réflexion chez l'individu qui se doit de proposer une réponse à tout le moins satisfaisante. Pour montrer l'insondable nécessité du rôle de l'interrogation dans la dialectique platonicienne, Janet, parlant des dialogues de Socrate, souligne qu' « aussi, ses interrogations n'étaient-elle pas faites au hasard ; elles suivaient une certaine logique et tendaient à faire sortir les idées les unes des autres, ou à les faire se contredire les unes les autres <sup>48</sup> ». C'est pourquoi la réfutation doit consister à présenter le caractère défectueux d'une réponse qui n'est rien d'autre que la manifestation d'un préjugé scientifiquement défectueux. Ainsi, « par la dialectique, Socrate amenait son adversaire à abandonner lui-même son opinion, en le faisant passer une suite de propositions toutes évidentes, dont la dernière était l'opposée même de l'opinion soutenue <sup>49</sup>. » Interroger, c'est faire voir à l'autre sous la forme de la question une réalité dont il n'a pas encore pleinement conscience mais qu'il est amené à découvrir. C'est la raison pour laquelle la question est le centre névralgique de l'acte pédagogique chez Platon.

Comme une épée de Damoclès, l'interrogation remue l'âme dans tous les sens, elle bouscule l'esprit et bouleverse le monde intérieur du sujet jusqu'à ce que ce dernier atteigne l'illumination intellectuelle. Telle doit donc être la tâche du formateur : éveiller chez l'apprenant, le sens de la réflexion et de l'imagination par la puissance de l'interrogation. Il nous serait impossible de penser le monde, de contempler la nature, d'accéder aux idées, en laissant l'âme humaine baigner dans la passivité de ses propres illusions. Platon met ainsi l'accent sur le culte de l'effort en tant que celui-ci représente l'élément vital qui rend possible l'acquisition de la connaissance. Du côté du pédagogue, l'effort consiste à poser de bonnes questions, à orienter dialectiquement la discussion de manière à susciter des réponses chez l'apprenant. Du côté de l'apprenant, l'effort consiste à pouvoir s'élever plus haut que ses premières convictions qui ne sont très souvent que des opinions fausses. Dans ce contexte particulier, il n'y a pas de connaissance *a priori* à transmettre mais recherche commune de la

---

<sup>48</sup> Janet, P., *Essai sur la dialectique de Platon*, version numérique, Paris Joubert, 1848, P.

<sup>49</sup> *Ibidem*

vérité sous la houlette d'une éthique interrogative rigoureusement construite. C'est dans ce sens que le doute interrogatif a permis de poser les bases véritables de l'analyse. Si l'analyse est, comme le souligne Le Robert, la décomposition d'une substance en ses éléments constitutifs, la dialectique n'en constitue qu'une modeste application.

L'esprit d'analyse figure dans la totalité des dialogues de l'élève de Socrate, notamment dans la problématique du sens et de la référence ou encore dans le rapport que les mots entretiennent avec les choses. Si pour Platon la science ne s'accommode pas du principe de relativité qui se destine à penser la réalité entière selon la règle de la contingence, c'est parce que son contenu révèle l'Être immuable de toute chose ; cet Être étant le substrat intelligible du tout, il ne saurait exister sous la forme sclérosée du relatif, car il est en soi une Idée dont la représentation spirituelle est identique pour chaque homme. C'est précisément à ce niveau que Platon privilégie la notion de sens commun, non pas en tant que qualité sensible mais en tant que qualité intelligible. Le « sensu communi<sup>50</sup> » pris dans le contexte de la certitude sensible, ne se bornerait qu'à produire un certain type de consensus qui se définirait uniquement par l'accord des esprits par rapport à tout ce dont chacun fait l'expérience par ses propres sens. Cet accord n'est rien d'autre que le rassemblement des esprits autour des qualités sensibles qui ne sont en réalité que des imitations affaiblies de la vraie réalité qui se trouve plus loin dans le monde des Idées. Or, pour Platon, il n'est nullement question de trouver le sens par rapport à la contingence des choses mais plutôt dans leur lien à l'essence. C'est la raison pour laquelle parlant de la définition des mots ou, selon la préférence de Platon, des noms<sup>51</sup>, le philosophe de l'Acadèmos récuse tout ce qui a trait à l'équivocité ou au relativisme. Selon lui, le sens d'un nom ne réfère jamais simplement à une représentation que produit la subjectivité de ma conscience mais il renvoie toujours à la même représentation que se font tous les individus sur les mêmes sujets. Puisque le sens doit renvoyer à l'être des choses, il faut impérativement que l'esprit se débarrasse du masque délétère de la relativité et se revête du mentaux de l'essence ou encore de la généralité. C'est donc le problème du langage qui est posé ici. Il est d'autant plus important qu'il nous permet d'indiquer le chemin que doit emprunter l'esprit pour atteindre l'objet véritable de la science.

Dans le *Cratyle*, cette problématique du langage touchant précisément à la question du sens et de la référence telle qu'indiquée plus haut, est soulevée dans la discussion

---

<sup>50</sup> On doit noter par cette notion l'accord des esprits dans un domaine spécifique que ce soit dans la science ou dans autre chose.

<sup>51</sup> Dans le *Cratyle*, Platon manifeste sa préférence pour le nom par rapport au mot. C'est dans le nom que se manifeste l'action de nommer ou de dire les choses.

que Socrate entretient avec Hermogène. La question est fondamentale car elle est le moyen par lequel Platon nous enseigne la valeur propre des mots. Et c'est à ce niveau qu'il traite également du rapport de la grammaire avec la science de l'être. Le nom chez Platon, comme nous le fait remarquer Janet, est d'une utilité particulière consistant à désigner la réalité des êtres.

*En effet, chaque chose ayant sa réalité propre indépendante de notre manière de sentir, il est évident que nos actions sont déterminées non par notre caprice, mais par la nature des choses auxquelles nous les appliquons. Ainsi, pour couper ou pour brûler, il faut se servir des moyens que la nature nous indique et de la manière qu'elle nous indique. De même, l'action de nommer doit avoir aussi sa nature propre. Pour chaque chose il y a un instrument particulier: pour percer, le perçoir; pour démêler le tissu, le battant; pour nommer, le nom. De même que le battant sert à démêler les tissus, le nom est un instrument d'enseignement qui sert à démêler les manières d'être des choses<sup>52</sup>.*

Cette affirmation nous éclaire sur la fonction propre du nom dans le processus de dévoilement du réel. Puisque la propriété du nom est d'indiquer l'être des choses, il devient hautement significatif d'initier l'esprit à la recherche du sens unique de chaque chose qui existe. C'est pourquoi Platon accorde une très grande importance à la définition car, par elle, un consensus intelligible peut facilement s'établir au sujet du sens à donner à chaque concept. C'est d'ailleurs sur ce point que Socrate tournait en dérision les sophistes de son époque dont l'un d'eux du nom de Protagoras ne considérait le sens d'une chose que par rapport à la sensibilité de chaque sujet. A travers sa fameuse maxime selon laquelle « l'homme est la mesure de toute chose<sup>53</sup> », le sophiste faisait de la sensation le seul instrument capable de dire ce que les choses sont. En fait, pour Protagoras dont les thèses sont reprises dans le *Cratyle* par son élève Hermogène, il n'y a pas d'essence que l'on doit rechercher derrière les choses soumises au chaos de nos sensations. Cette légère digression non moins importante nous permet de comprendre avec beaucoup plus de profondeur la raison pour laquelle Platon accorde autant d'importance à la définition des mots et au sens général des noms pour accéder véritablement à la science. Le dialecticien est donc celui qui formule avec dextérité des noms en faisant correspondre leur sens à la réalité des choses mêmes. Car de même que l'être se retrouve reflété dans chaque chose, le nom, par sa faculté de monstration, manifeste dans le son et dans la syllabe la correspondance qui existe entre l'être de la chose et la chose elle-même. Les noms ne peuvent donc pas être subordonnés au principe du hasard ou de

---

<sup>52</sup> Janet, P., *Essai sur la dialectique de Platon*, version numérique, Paris Joubert, 1848, PP.40-41

<sup>53</sup> Cette affirmation de Protagoras met en exergue le relativisme universel tout en plombant le principe de l'objectivité scientifique.

l'arbitraire. C'est encore ce que nous démontre ce commentaire de Janet au sujet de la dialectique de Platon lorsqu'il écrit :

*Mais comme aussi l'on peut forger d'excellents instruments sans se servir du même fer, de même on peut créer d'excellents noms avec des sons et des syllabes différents, pourvu qu'ils soient convenablement appropriés à chaque chose; de même enfin que le juge, pour la bonté d'un battant, sera celui qui s'en sert, à savoir, le tisserand; pour celle d'une lyre, le joueur de lyre; de même celui qui jugera de la valeur du nom sera celui qui sait s'en servir, c'est-à-dire celui qui sait interroger et répondre, le dialecticien<sup>54</sup>.*

Nous dégageons donc de ce qui précède une autre loi régissant la pédagogie, laquelle invite le pédagogue à initier l'apprenant au vocabulaire et au lexique. Il s'agit d'une mise en œuvre des éléments permettant de développer l'intelligence lexicale à partir duquel l'homme s'affranchit des données brutes de la matière pour s'élever dialectiquement vers l'univers intelligible dans lequel vit le véritable sens des choses. Le rapport du mot à la chose ou du sens à sa référence est ainsi incontournable si l'on veut comprendre le monde.

Nous ne pouvons pas entrer en contact direct avec la réalité en soi car cette réalité ne peut être accessible que par l'intermédiaire de nos concepts. C'est par le concept qui n'est rien d'autre que la représentation de l'idée à travers le mot ou le nom que le monde prend un sens pour nous. C'est la raison pour laquelle la véritable connaissance scientifique ou intelligible du monde est une connaissance par concept. Il ne serait donc pas superflu de dire que c'est dans le nom, le mot ou le concept que nous avons la possibilité de représenter dans le sensible, l'idée véritable du monde intelligible. C'est dans ce sens que la dialectique met en exergue une véritable théorie de l'imitation conformément à laquelle l'intelligible se réconcilie avec le sensible. La pédagogie platonicienne dans ce sillage n'est plus une pratique désincarnée qui s'affuble exclusivement du masque de l'abstraction. Au contraire, elle montre que par le mot qui est sensible, l'esprit peut contempler à la fois ce qu'il y a de beau, de juste et de vrai. Nous soulignons alors le statut qu'occupe le vocabulaire dans la pédagogie de Platon ; il s'agit effectivement de la clarification terminologique dans le but d'éviter tout écueil de sens susceptible de trahir le caractère véritable et général de l'idée.

*Ce qui fait la propriété et la convenance des mots, c'est l'imitation, et non pas l'imitation extérieure et sensible, comme celle de la forme, de la couleur, du son: c'est là plutôt l'œuvre du peintre ou du musicien; mais l'imitation de l'essence propre de chaque chose. Si, au moyen de lettres et de syllabes, quelqu'un*

---

<sup>54</sup> Janet, P., *Essai sur la dialectique de Platon*, version numérique, Paris Joubert, 1848, PP.40-41



*parvenait à imiter de chaque chose son essence, cette imitation ne ferait-elle pas connaître ce qu'est la chose imitée<sup>55</sup>?*

C'est à ce titre que la véritable propriété d'un nom consiste à représenter la chose telle qu'elle existe en soi. On parle dans ce sens d'une didactique des concepts ou des noms en ceci qu'ils sont des supports intelligibles favorisant la transmission des connaissances ; c'est par les noms que nous avons la possibilité d'enseigner un savoir ou de communiquer une connaissance à une personne. C'est justement pourquoi nous pouvons comprendre sur la base du Cratyle que celui qui connaît les noms connaît aussi les choses puisque les noms ne sont que le reflet identique des choses. Ainsi, la véritable science doit consister à l'étude des noms et la grammaire à ce titre doit servir non seulement comme propédeutique à la quête de vérité, mais aussi et surtout comme base de toute recherche d'ordre philosophique.

En revenant dans le Menon de Platon, on y trouve une dernière conséquence, laquelle est non moins importante dans le processus pédagogique : la mémoire. Dans ce cadre précis, la lecture de cet ouvrage nous éclaire à suffisance. Elle nous montre Socrate aux prises avec un esclave à qui il tente de faire relever un défi, celui de la duplication d'un carré. L'on ne doit pas ici perdre le supposé théorique sur la base duquel Socrate veut réaliser l'exploit de cet éveil intérieur. En effet, comme nous l'avons souligné dans notre premier chapitre, Socrate, en faisant usage d'un ancien mythe dont les origines remonteraient à Pythagore, pose l'hypothèse selon laquelle tout acte d'apprentissage n'est en réalité qu'un processus de ressouvenir. L'idée, qui est le contenu intelligible de notre âme éternelle, existe de tout temps en l'individu et remonte à la surface de notre conscience par l'effet stimulateur du dialogue. Pour peu que l'on considère comme vraie cette allégation, force est de reconnaître que Platon attribue à notre mémoire une place primordiale en tant que celle-ci est le réservoir de toute science possible. Si la science vit dans l'idée et que l'idée est en nous et qu'elle revient toujours à notre esprit sous la forme du souvenir, le travail spirituel que doit opérer l'homme dans la quête incessante de la vérité n'est rien d'autre qu'un exercice de mémoire. On ne saurait donc pas convenablement éduquer quiconque sans se mettre en devoir de faire appel à « mnémosyne<sup>56</sup> », la reine des muses. L'ascension extraordinaire qui consiste à quitter le monde des opinions faussement construites pour accéder dialectiquement au monde du souverain bien se produit à l'intérieur de chaque individu suivant le principe bachelardien d'obstacles épistémologiques surmontés. Ces obstacles dont on sait être des forces d'inerties

---

<sup>55</sup>Janet, P., *Op. Cit.*, P.42

<sup>56</sup>Dans la mythologie grecque, mnémosyne était la reine des muses, la gardienne de la mémoire. C'est d'elle que la mémoire tient sa vertu de réservoir des idées.

en nous, nous empêchent de connaître de manière convenable et sont des forteresses dont la fonction est de cautériser notre mémoire et de faire obstruction au chemin qui mène vers le ressouvenir. C'est ici que l'on peut ainsi comprendre le véritable sens du mot méditer dans la perspective scientifique platonicienne ; car que veut dire méditer si ce n'est le fait de briser en nous les poutres de l'oubli à l'effet de faire jaillir par le ressouvenir les idées intelligibles ? S'élever dans le monde du vrai se résume en ce travail d'ascèse intérieure de déconstruction des illusions pour exiger à la mémoire de restituer les connaissances qu'elle a acquises antérieurement. Descartes dans les *Méditations métaphysiques* souligne également l'importance de ce même processus lorsqu'il écrit :

*(...) il faut encore que je prenne soin de me souvenir ; car ces anciennes et ordinaires opinions me reviennent encore souvent en la pensée, le long et familier usage qu'elles ont eu avec moi leur donnant droit d'occuper mon esprit contre mon gré, et de se rendre presque maitresses de ma créance<sup>57</sup>.*

Nous voyons à travers ce passage comment l'habitude quotidienne en tant qu'habitude de pensée constitue une obstruction à la connaissance. Or, la première strophe de cette affirmation nous montre d'ores et déjà le statut privilégié de la mémoire, exprimée ici à travers le concept de souvenir dans la vaste entreprise cartésienne du doute hyperbolique dont le but est de reconstituer les fondements d'une science véritable. Le travail de la mémoire est incontournable et même indispensable pour qui veut faire de la science une activité sérieuse ou encore pour quiconque veut « philosopher avec sobriété et précision<sup>58</sup>. » Voilà donc du point de vue de Platon, le maître à penser de la dialectique philosophique, la place de choix qu'occupe la mémoire dans le processus d'acquisition de la connaissance. Mais si la dialectique permet à l'individu de s'élever du sensible vers l'intelligible (dialectique ascendante), Platon a également pensé au chemin inverse (dialectique descendante), celui qui permet de ramener les idées intelligibles au niveau du monde sensible pour davantage rendre possible l'éducation de ceux qui sont restés dans la caverne ; c'est la raison d'être des mythes dans la philosophie platonicienne.

---

<sup>57</sup> Descartes, R., *Méditations métaphysiques*, première méditation, A.T., VII, P.22

<sup>58</sup> Cette formulation nous vient d'un ouvrage du philosophe ghanéen A. G. Amo dont nous avons ici repris le titre.

## **CHAPITRE 3 : LA FONCTION DIDACTIQUE ET PEDAGOGIQUE DES MYTHES CHEZ PLATON**

### **A. De l'herméneutique du mythe dans la philosophie de Platon**

#### **1. Le mythe : un concept au sens polémique**

La réflexion que nous avons menée au sujet de la dialectique platonicienne et ses implications pédagogiques dans le chapitre précédent nous a permis de mieux asseoir le concept de réminiscence dont Platon fait usage dans le *Ménon* pour montrer l'itinéraire que suit l'esprit humain dans son passage des illusions à la découverte de la vérité. Nous avons pu comprendre les grandes étapes permettant d'atteindre la vérité dans le monde intelligible tout en dégagant les grands principes pédagogiques qui ressortent de ce processus d'élévation spirituelle. Nous nous intéressons présentement à ce que nous pouvons qualifier de dialectique inversée dans la philosophie de Platon qui se ramène à la convocation des mythes.

Dans son sens élémentaire, le mythe désigne « un récit fabuleux, souvent d'origine populaire, qui met en scène des êtres incarnant sous une forme symbolique des forces de la nature, des aspects de la condition humaine<sup>59</sup> » d'après le sens que nous donne le Larousse. Cependant, la compréhension de la signification ou de la portée sémantique des mythes dans la philosophie de Platon ne fait aucunement l'unanimité des esprits. Bien que dans l'esprit de Platon chaque mythe revête une signification symbolique particulière, l'herméneutique de ceux-ci nous soumet toujours dans une sorte de « conflit d'interprétations<sup>60</sup> ». Ce qui fait précisément problème chez cette multiplicité de commentateurs qui ne s'accordent pas, c'est justement la fonction symbolique par rapport à laquelle le philosophe de l'Acadèmos convoque le mythe dans sa philosophie ; il s'agit de la valeur de la mythologie dans son opérationnalité symbolique. Le sens diffère en fonction de la perspective dans laquelle nous choisissons de situer le mythe chez Platon.

Nous n'allons pas nous attarder ici sur les détails auxquels sont liés chaque mode d'interprétation des mythes platoniciens mais nous nous permettrons simplement de donner les idées directrices de ces différentes approches herméneutiques relativement à ces représentations que figurent les mythes.

Selon une première orientation sémantique, le mythe dans la philosophie de Platon doit se comprendre comme un récit imaginaire dont le rôle est de rendre raison des réalités

---

<sup>59</sup> Cette définition a été prise dans le Dictionnaire le *Larousse* à la page 1250.

<sup>60</sup> Nous avons convoqué cette expression à partir du titre de l'ouvrage de P. Ricœur.

qui ne sont point à la portée du logos scientifique. Ceci revient à dire que d'après ce courant de nature mystique, le mythe représente figurativement ce à quoi l'âme ne peut avoir rationnellement accès. Ainsi, il est cette fonction supra-rationnelle que joue le mythe à l'effet de donner à l'homme la capacité de réaliser des expériences « para-scientifique<sup>61</sup> », selon le mot de Frutiger. C'est dans ce sens que, selon ce même auteur, le mythe favorise l'accès aux choses auxquelles la raison n'a point accès. Il affirme en effet ceci :

*Quant aux modes d'existence de la ψυχή désincarnée, il est clair que ni la raison, ni l'expérience ne nous les peuvent faire connaître. Voilà pourquoi les preuves en faveur de l'immortalité de l'âme sont suivies de mythes eschatologiques décrivant la vie future telle que Platon l'imagine à défaut de tout savoir positif<sup>62</sup>.*

Mais cette herméneutique revêt une faille car, en considérant pour vraie cette affirmation, la raison elle-même deviendrait anti-raison. D'où viendrait l'inspiration de la raison de pouvoir inventer une logique qui rend compte des expériences prénatales et posthumes de l'âme ? Frutiger attribue cette capacité à une sorte d'intuition religieuse, ce qui est décevant du point de vue logique. Guillaume Pilote rend compte de cette aberration en expliquant que :

*Si l'on tient pour vrai l'assertion de Frutiger, alors, Platon procéderait de la même manière qu'Homère et Hésiode et cesserait d'être philosophe pour s'abandonner au délire poétique. Nous devons rejeter cette hypothèse, puisque le mythe du Phèdre raille les poètes et les devins, auxquels il attribue un rapport aux réalités intelligibles inférieures à celui de l'homme qui se dévoue à l'effort physique. Platon ne compose pas ses mythes en suivant une inspiration aveugle, mais il les construit avec beaucoup de soin, en suivant un plan précis, afin de rendre compte des expériences de l'âme<sup>63</sup>.*

D'après la deuxième orientation herméneutique, le mythe permettrait de représenter symboliquement l'univers intime de l'âme invisible. A ce titre, il ne serait qu'un tremplin servant comme hypothèse à l'explication des multiples expériences de l'âme. On ne saurait expliquer la réalité si d'avance il n'existait pas des axiomes sur lesquels on appuierait la réflexion en vue d'une démonstration objective. Si le principe de l'intuition religieuse s'avère défaillant dans la tentative d'explication des expériences prénatales et posthumes de l'âme, par quelles raisons pouvons-nous justifier lesdites expériences ? Pilote nous propose un auteur nommé Brisson, qui voit dans le mythe une simple hypothèse méthodologique pour fonder le raisonnement chez Platon. Selon Brisson, si l'âme est une réalité ni visible ni invisible, elle ne peut en aucun cas être saisie à la fois ni par nos sens ni par notre

---

<sup>61</sup> C'est un terme utilisé par Frutiger pour désigner une forme de connaissance à laquelle la raison n'a pas accès.

<sup>62</sup> Pilote, G., *La réminiscence chez Platon: théorie de la connaissance ; Anthropologie ; Ethique*, Thèse présentée dans le cadre des exigences du programme de doctorat en philosophie, Canada, 2016, PP.273-274

<sup>63</sup> *Loc. Cit.*

intelligence. Mais si nous en avons connaissance, c'est « à titre d'hypothèse explicative du mouvement, qui ne pourrait se perpétuer sans l'existence d'un principe automoteur immortel<sup>64</sup> ». La théorie que défend Brisson ici est celle qui stipule que nous ne pouvons dire ce qu'est l'âme ni déterminer sa nature mais, nous pouvons simplement dire ce à quoi elle ressemble et ceci par la capacité symbolique du mythe. A cet effet, il affirme :

*Dans le cas des choses sensibles, l'imitation mise en œuvre équivaut à une représentation, alors que dans le cas de réalités qui, tout en ne relevant pas du monde sensible, ne sont cependant pas des formes intelligibles — le divin, la partie immortelle de l'âme humaine et tout le passé en tant qu'il n'est plus objet de tradition —, l'imitation devient évocation, puisqu'elle fait apparaître dans le monde sensible, et comme s'il s'agissait de réalités sensibles, des réalités qui sont par nature d'un autre ordre<sup>65</sup>.*

Ce qu'il convient de retenir de cette théorie, c'est le fait que l'âme, n'étant pas du domaine du sensible, elle ne peut pas être connue immédiatement sur la base de nos expériences empiriques. Elle n'est pas non plus du domaine de l'intelligible. Alors, elle ne peut pas être connue directement sur la base de notre processus d'intellection. Ainsi, l'âme ne peut être connue que de manière médiate et l'élément de la pensée permettant d'assurer cette médiation, c'est le mythe. Socrate à cet effet signalait dans le *Phèdre* qu'« Il faut donc d'abord comprendre la vérité au sujet de la nature de l'âme divine et humaine, en considérant ses expériences et ses actions<sup>66</sup> ». Reconnaissons donc avec Collobert que « l'histoire racontée par le mythe au sujet de l'âme serait une hypothèse explicative de ses expériences en utilisant des objets sensibles pour symboliser sa constitution hypothétique<sup>67</sup> ».

## **2. Le mythe comme expérience allégorique**

L'idée de vouloir se mettre en devoir de considérer le mythe comme une valeur allégorique n'est également pas partagée par tous. En effet, on se situe aux niveaux de deux extrêmes : d'un côté, ceux qui estiment qu'il n'est nullement question d'attribuer au mythe une valeur allégorique, de l'autre, ceux qui estiment que le sens fondamental du mythe est

---

<sup>64</sup> Pilote, G., *La réminiscence chez Platon: théorie de la connaissance ; Anthropologie ; Ethique*, Thèse présentée dans le cadre des exigences du programme de doctorat en philosophie, Canada, 2016, PP. 275

<sup>65</sup> *Loc. Cit.*

<sup>66</sup> *Ibid.*, PP. 275-276

<sup>67</sup> Collobert (2012, p.100) : « ...myth consists of linking two types of reality: the visible/sensible and the intelligible/invisible. The link amounts to a transfer by which a sketch of the intelligible is transported into the world of experience. The myth allows us to experience in a specific way the intelligible, that is to have a sensible access to a representation of the truth. » Cette analyse s'applique donc au mythe du *Phèdre*, à une différence près : l'âme est bien invisible, mais elle n'est pas une réalité intelligible.

essentiellement allégorique. Les uns estiment que toute tentative d'allégorisation du mythe est de nature à dénaturer la véritable pensée de Platon ; les autres montrent que seule une extrapolation maladroite peut être susceptible de dénaturer la pensée du disciple de Socrate. Nous pensons que l'usage des mythes par Platon revêt une valeur symbolique ou allégorique dont la vertu est de rendre sensible l'idée. Nous faisons allusion ici à un type spécifique de manifestation de l'esprit visant à présenter sous la forme de représentations symboliques, la logique intelligible de la vérité.

L'idée de dialectique inversée, que nous avons pris la peine de souligner plus haut, n'est en réalité que le processus par lequel Platon ramène l'idée dans la matière. Cette interprétation aux accents hégéliens se justifie par le fait que le caverneux, si l'on prend l'exemple du mythe de la caverne de Platon qui figure dans le « livre VII » de la *République*, ne peut comprendre et décrypter dans l'immobilité de ses chaînes, les codes de l'épistémè<sup>68</sup>. Le monde intelligible est un univers qui reste clos pour celui-là, car il n'a pas encore réussi l'exploit de briser les chaînes de son ignorance pour contempler l'Idée du souverain Bien. Comment peut-on rendre possible l'éducation dans un contexte où la discussion entre le philosophe et le caverneux risque de sombrer dans une sorte de dialogue de sourd ? Pour répondre à cette interrogation, nous estimons que Platon n'a pas eu d'autres moyens que de convoquer les mythes en vue de rendre compréhensible les idées à celui qui n'a pas encore effectué l'ascension vers le monde intelligible. C'est par le mythe que la dialectique descendante prend tout son sens. En sa qualité de pédagogue, Platon prend le soin d'informer l'ignorant au sujet de la configuration et de son âme, et du cosmos. Comme des lunettes que l'on fait porter à un mal voyant pour corriger sa vue, les mythes sont des correcteurs figuratifs qui soignent l'œil intérieur de l'individu qui désire contempler les idées. Il y a toujours, dit-on souvent, une leçon à tirer dans les contes et les légendes constitutifs du bagage culturel de nos communautés. Si tant est que ces leçons sont des principes normatifs de la vie courante, il n'en demeure pas moins vrai qu'elles sont des dérivés d'une composition mythologique. Le mythe rend compte dans le monde sensible de ce qu'est l'idée dans le monde intelligible. C'est à ce titre qu'à notre avis il est porteur d'une valeur purement symbolique dans sa capacité à représenter ou à mettre en scène le monde dans la création artistique. Si tel est donc le sens que nous devons retenir du mythe, il nous reste à établir les implications pédagogiques de cette orientation herméneutique.

---

<sup>68</sup> C'est par ce substantif que les Grecs anciens désignaient la connaissance.

## **B. La mythologie platonicienne et ses implications pédagogiques.**

### **1. De la réconciliation entre l'approche par objectif et l'approche par compétence**

Les implications pédagogiques de l'usage des mythes dans la philosophie platonicienne sont nombreuses. L'idée consistant à parler ici d'une réconciliation entre les approches pédagogiques que sont l'APO (approche par les objectifs) et l'APC (approche par les compétences), est le fruit d'une interprétation de l'allégorie de la caverne, livre VII de la *République*. Bien que ce mythe ne figure pas dans le *Ménon* qui constitue notre ouvrage de référence, sa convocation dans ce chapitre nous apparaît nécessaire puisque, comme le souligne Platon lui-même, ce mythe est en réalité la représentation allégorique de ce qu'est l'éducation véritable. Ce mythe va constituer le cas pratique que nous analyserons plus bas. Mais en quoi Platon, par le mythe de la caverne, réconcilie-t-il les deux approches pédagogiques sus mentionnées ?

L'histoire de la pédagogie définit une gamme prodigieusement étendue des formules mettant en exergue les principes conformément auxquels l'on doit éduquer l'enfant, c'est-à-dire élever son âme de l'état sauvage à l'état d'homme civilisé. Or, s'il existe *a priori* des principes servant à éduquer l'homme de manière convenable, force est de reconnaître qu'éduquer c'est transmettre un certain savoir. Lorsqu'on parle d'approche par les objectifs, il s'agit alors d'une méthode pédagogique consistant à aider l'individu qui apprend à assimiler un ensemble de connaissances déjà construites sans lui. L'élève selon cette approche n'est qu'un simple réceptacle de connaissances, lesquelles lui permettent de façonner son être et de développer un certain type de comportement que l'on attend de lui. L'APO suppose que le pédagogue fixe des buts, lesquels représentent son intention pédagogique qui donne un sens à la leçon communiquée. Ce pédagogue se comporte comme un guide, c'est-à-dire celui qui oriente l'élève dans la quête de la connaissance. Renaud Philippe comprend cette manière d'éduquer comme une forme de processus pédagogique par lequel l'élève se doit d'assimiler des informations de manière dogmatique, lesquels se constituent comme un corps de savoirs préfabriqués imposés à l'élève. A cet effet, il affirme :

*Dans l'approche traditionnelle, il y a, tout de même, un aspect social. L'étudiant apprend à s'adapter à son professeur, à s'élever vers lui. Il n'en demeure pas moins que la formule de l'exposé magistral implique une représentation de*

*l'étudiant où il est un sujet parmi d'autres pour lequel on a conçu un savoir « prêt-à-porter » selon l'expression de P. Jonnaert<sup>69</sup>.*

Nous remarquons donc que dans l'APO, il y a comme une sorte d'imposition que l'on peut encore qualifier de pédagogie d'injonction car, dans cette configuration, l'élève ne constitue qu'une simple figurante dans son rapport au savoir. Ce schéma pédagogique apparaît très bien dans le mythe de la caverne de Platon. En effet, lorsqu'on fait une étude minutieuse de l'allégorie de la caverne, on remarque que Platon ne signale pas la libération autonome du prisonnier enchaîné dans l'immobilité de la caverne, mais l'élève de Socrate précise que c'est une personne qui l'en délivre. Alors, cela suppose que pour Platon, la présence d'un guide est nécessaire ou indispensable dans un rapport pédagogique. C'est ce guide qui favorise la tombée des écailles des yeux de l'apprenant, lui qui est resté longtemps accoutumé aux illusions qu'agitait dans sa pensée la démence d'une sagesse présomptueuse. A ce niveau, l'élève est totalement passif puisqu'il subit l'action de libération de la part du guide ; ce dernier cherche à l'élever vers l'Idée. Mais, l'idée d'une marche autonome dans la quête de la vérité par l'élève est-elle pour autant proscrite ?

Nous venons de souligner une évidence de nature pédagogique dans la philosophie de Platon : la valorisation de l'APO. Cependant, il faut relever dans le même mythe, l'exigence d'une démarche personnelle conduisant à la découverte de la vérité. C'est précisément dans ce cadre qu'apparaît ce que nous nommons aujourd'hui l'APC. Il s'agit d'une approche pédagogique qui place l'apprenant au centre du processus éducatif. L'apprenant ici est un acteur qui a la capacité de construire par lui-même ses connaissances ; l'APC est donc en réalité une approche constructiviste du savoir. Elle est amplement valorisée dans la philosophie platonicienne des idées et notamment dans le mythe de la caverne. La marche du prisonnier vers le dehors de la caverne ne se fait pas sans difficulté, nous précise l'auteur de la *République*. Une fois dehors, les lueurs d'un soleil brûlant infligent une souffrance atroce au prisonnier. Ceci explique donc que l'apprenant doit par lui-même souffrir les difficultés qui jonchent le chemin du savoir. Il doit s'efforcer à renverser les obstacles de l'ignorance et à découvrir la vérité. Renaud Philippe explique que le prisonnier « s'efforce de discerner ce qu'il voit, de communiquer aux autres son savoir. Il se détourne de l'ignorance pour se convertir à la science <sup>70</sup> ». Toute pédagogie qui ne respecte

---

<sup>69</sup> Philippe R., « Platon, défenseur du "renouveau pédagogique ? », in *Devoir*, Article scientifique numérique, février, 2015.

<sup>70</sup> Philippe R., « Platon, défenseur du "renouveau pédagogique ? », in *Devoir*, Article scientifique numérique, février, 2015.



donc pas l'aspect actif de l'apprenant dans le processus de construction du savoir est considérée comme un endoctrinement selon Platon. Cela peut se justifier à travers sa fameuse discussion avec l'esclave de Ménon dans la tête duquel il ne cherche aucunement à implanter un certain savoir.

D'après ce qui vient d'être constaté dans la pédagogie de Platon fondée sur le mythe de la caverne, l'APO et l'APC sont comme les deux ailes nécessaires au vol d'un oiseau. S'enfermer dans une orientation pédagogique par objectif signifierait voir l'éducation comme un simple endoctrinement ; une militarisation de l'acte pédagogique dans le cadre duquel le soldat (l'élève) se subordonne sans vergogne aux ordres de l'officier supérieur (le maître). Par ailleurs, définir l'éducation comme un processus exclusif de construction autonome du savoir par l'apprenant, c'est la considérer comme un lieu dans lequel l'arbitraire règne en maître. Le danger dans ce cas serait de dire que dans l'apprentissage, tout est bon ; ce qui conduirait inévitablement à ce que nous pouvons appeler le dadaïsme<sup>71</sup> pédagogique, selon le mot de Feyerabend. C'est la raison pour laquelle les deux approches pédagogiques sus mentionnées sont nécessaires à la configuration d'un modèle pédagogique approprié car, comme le souligne Renaud Philippe,

*l'exposé magistral pourrait s'apparenter à l'endoctrinement si le professeur ne présente pas ses références ou s'il n'expose pas suffisamment les perspectives autres que les siennes. La tentation de l'endoctrinement est moins forte dans le socioconstructivisme parce que, dans cette pédagogie, l'étudiant ira lui-même chercher ses propres références sous l'œil du professeur, ou encore, il aura en mains les textes sur lesquels le professeur s'appuie et devra les analyser en classe. Ce processus me paraît plus près de la pédagogie platonicienne, puisqu'il demande à l'étudiant de voir patiemment la réalité de ses propres yeux plutôt que de se faire dire comment elle se présente par d'autres personnes<sup>72</sup>.*

Si par la mythologie Platon montre la nécessité de concilier à la fois les APO et APC, il convient d'ajouter que par ces mythes, l'auteur montre aussi l'efficacité persuasive de l'exemple en situation pédagogique.

---

<sup>71</sup> Le concept de dadaïsme est repris ici selon le sens que lui donne Feyerabend dans son ouvrage *Contre la méthode*, où il désigne un certain anarchisme dans l'application de toutes les méthodes en science. Le dadaïsme est une sorte de philosophie de la relativité méthodologique qui fait le lit du désordre dans le processus de recherche scientifique.

<sup>72</sup> Philippe R., « Platon, défenseur du "renouveau pédagogique ? » », in *Devoir*, Article scientifique numérique, février, 2015.

## 2. Le mythe ou la puissance de l'illustration

Comprendre par l'image est l'une des préoccupations pédagogiques de Platon lorsqu'il convoque les mythes dans ses différents dialogues. Il s'agit pour lui de rendre significatif sa vision du monde, dans un contexte où les hommes qui l'entourent n'ont pas encore effectués l'ascension du monde sensible vers le monde intelligible. Le philosophe de l'Acadèmos comprend bien que les concepts philosophiques étant pour la plupart difficile d'accès à l'entendement des hommes emprisonnés dans l'univers des apparences, il faudrait par conséquent faire usage d'un ensemble de techniques appropriées pour représenter l'intelligible dans le sensible. C'est à ce titre que le mythe occupe une place de choix dans la philosophie de Platon, car il sert, à un certain niveau, à rendre l'intelligible accessible à la raison de l'ignorant. C'est pourquoi, comme nous l'avons souligné plus haut, le mythe est une dialectique à sens inversé ; il sert comme prolégomènes à toute éducation possible qui peut se faire au sein de la cité.

La force pédagogique du mythe réside à cet effet dans la valorisation de la métaphore, des allégories ou encore des images dans le processus d'enseignement-apprentissage. Pour se faire bien comprendre, l'enseignant qui n'est qu'un guide, a le défi de faire usage des épopées, des mythes etc... qui possèdent en eux-mêmes une capacité à éveiller chez l'apprenant le sens de la réflexion et la rapidité dans la compréhension. S'il est vrai que l'enseignement n'est pas possible sans la compréhension, force est de reconnaître qu'en toute situation pédagogique, l'exemple permet d'appuyer le développement théorique *a priori* des connaissances. C'est dans l'exemple ou l'illustration que s'incarne le sens, que l'idée devient matière et que l'ascension vers le monde de la vérité devient possible. C'est le cas lorsque Platon convoque le mythe de la caverne pour représenter le monde de la fausseté (le monde sensible) et le monde de la vérité (le monde intelligible). Cependant, malgré ces efforts à vouloir élever l'individu à l'idée par la dialectique et à ramener l'idée au niveau de compréhension des hommes vulgaires par les mythes, on observe que la pédagogie platonicienne reste idéaliste et peine à s'adapter au contexte pédagogique contemporain. C'est cette démonstration qui constituera l'objet de la deuxième partie de notre travail.

**PARTIE II : LES PROBLEMES PHILOSOPHIQUES DE LA  
PEDAGOGIE PLATONICIENNE**

## CHAPITRE 4 : LE PARADOXE DE L'INNEISME ET SES CONSEQUENCES DANS LA PEDAGOGIE DE PLATON

### A. Exposition sur la logique paradoxale de l'innéisme dans la pédagogie de Platon

#### 1. L'innéisme de Platon

La première partie de notre réflexion a consisté à clarifier la conception philosophique de la pédagogie de Platon. Ayant relevé les éléments constitutifs de cette pédagogie, la présente partie vise à souligner les écueils dont est assortie ce modèle pédagogique platonicien. Dans le présent chapitre, il est question pour nous de statuer sur le premier écueil qui touche à la doctrine de l'innéisme de Platon, laquelle est assortie d'un ensemble de conséquences au double plan pédagogique et didactique.

L'innéisme désigne une doctrine philosophique selon laquelle la connaissance procède d'un ensemble d'idées qui sont présentes dans l'esprit humain de manière naturelle, lesquelles ne sont nullement issues de l'action des stimuli du monde extérieur. C'est une telle doctrine que défend le maître de l'Acadèmos dans le *Ménon* où il explique le processus de la connaissance comme une réminiscence. En effet, en s'inspirant du mythe pythagoricien qui stipule l'existence antérieure de l'âme dans la félicité du monde des dieux, Platon dans le *Menon* stipule que nous avons en nous des idées véritables auxquelles notre conscience accède par un processus de réminiscence. Cette thèse est également démontrée dans le *Cratyle* à partir d'un dialogue que Socrate entretient avec Hermogène dans le cadre duquel il montre que chaque être humain a à l'intérieur de lui des *opinions vraies*<sup>73</sup> qui sont susceptibles de devenir des connaissances à la seule condition que celles-ci soient liées dans un raisonnement cohérent. Ces vérités n'existent en nous que de manière latente et parviennent à la conscience par la puissance excitative du ressouvenir. C'est ainsi que notre âme possède toutes les idées possibles dans chacune des catégories constitutives du souverain Bien que sont le vrai (catégorie épistémologique), le juste (catégorie éthique et politique) et le beau (catégorie esthétique). Le vrai, le juste et le beau en tant que qualités intrinsèques de l'âme, n'ont donc point besoin d'être recherchées à l'extérieur de l'individu. Ces idées

---

<sup>73</sup> Selon ce qu'en dit Platon dans le *Cratyle*, chaque homme a en lui des opinions vraies qui sont susceptibles d'accéder à l'état de connaissance lorsque celles-ci sont démontrées à travers un raisonnement cohérent. L'opinion vraie est une idée vraie qui devient une connaissance à l'intérieur d'un dispositif d'élucidation rigoureusement construit.

apparaissent comme des axiomes catégoriels qui existent en nous de manière *virtuelle*<sup>74</sup> et inconsciente. Sur la base de cette analyse, l'on peut bien comprendre la raison pour laquelle Platon estime que « nul n'est méchant volontairement » car si une personne parvient à faire le mal, c'est justement parce que n'ayant pas encore réveillé ce qu'il y a d'intelligible en lui, l'ignorance des principes du souverain Bien le condamne à une vie d'errance qui est délétère du point de vue éthique, épistémologique, politique et même esthétique.

La thèse que défend l'innéisme c'est que les idées qui existent dans notre âme ne proviennent pas de nos sens. C'est pourquoi on y accède exclusivement par l'intellection. Il est nécessaire d'expliquer dans ce contexte que le contenu spirituel de notre âme est prodigieusement plus étendu que ce sur quoi porte l'intellection ou le processus de réflexion à un moment donné. C'est cela qui explique le fait que l'âme possède des idées innombrables mais qui accèdent *mutatis mutandis* à l'expérience de conscience du sujet. C'est une telle thèse que défend d'ailleurs Leibnitz lorsqu'il fait « appel à la multitude de choses que nous avons dans l'esprit, mais sans nous en apercevoir, parce qu'elles sont cachées par la mémoire, de sorte qu'il n'y a pas d'absurdité à penser que la nature ait caché en nous quelque connaissance originale<sup>75</sup>. » L'esprit aurait donc en soi une disposition naturelle lui permettant de tirer les idées de son propre fond en sorte de les mettre à jour par un processus d'éveil intérieur. Si nous prenons l'exemple des figures géométriques telles que le carré ou encore le cercle, il est loisible de faire la remarque que ni le carré ni le cercle ne sont des formes de connaissance qui nous proviennent de notre rapport au monde extérieur ; au contraire, ils sont des idées innées en nous, puisque leur connaissance ne nous vient pas de nos sens externes. Ces idées, comme l'explique G. Pilote,

*appartiennent à l'âme pour toujours (parce qu'elles ne sauraient avoir été acquises par les sens ni d'une autre manière sans perdre leur universalité) et qui peuvent devenir des objets de pensée dans la mesure où nous y portons notre attention. Il faut comprendre que ces idées innées, dans la mesure où elles n'ont pas encore été pensées, sont dans l'âme sans que nous en soyons conscients (nous en avons une connaissance obscure).*

Il s'agit pour l'auteur de préciser la différence que Leibnitz avait établie entre ce qui relève de la connaissance obscure et de la connaissance claire et distincte ; laquelle différence est déjà effectuée par Platon lui-même lorsqu'il opère dans le *Cratyle* un distinguo entre les opinions vraies et les connaissances. Cette même distinction nous rappelle

---

<sup>74</sup> Leibnitz cité par Pilote, G. dans sa thèse de doctorat intitulée *La réminiscence chez Platon : théorie de la connaissance ; anthropologie ; éthique*, P.101

<sup>75</sup> *Ibid.* P.103

également Descartes, lorsqu'il rappelait également que toute idée qui veut accéder à l'accréditation scientifique doit être à la fois claire et distincte. C'est la différence entre ces deux types de connaissances qui nous intéressera dans le cadre de cette réflexion. En effet, dans la perspective de Leibnitz,

*une connaissance est claire lorsque son objet est reconnu et différencié ; une connaissance claire est distincte soit lorsqu'il s'agit d'une notion primitive, soit, dans le cas d'une notion complexe, lorsque toutes les marques qui permettent de différencier cet objet d'un autre peuvent être énumérées et sont connues clairement (au sens défini ci-dessus)<sup>76</sup>.*

A partir de cette clarification, nous pouvons donc comprendre, que dans la philosophie de Platon, il existe ce qu'on appelle des vérités nécessaires qui relèvent des idées immuables du monde intelligible en nous, et des vérités de fait que l'on possède à partir des expériences physiques entretenues par le biais de notre contact avec le monde ambiant. Les vérités nécessaires transcendent les vérités de fait, puisque ces dernières sont sans cesse changeantes et soumises au principe du devenir. Or dans la perspective de Platon, ce qui est vrai c'est ce qui ne change pas, c'est-à-dire ce qui n'est pas soumis à la corruption, à la vanité ou la pression corrosive du temps. La preuve en est que dans la leçon de géométrie représentée dans le *Ménon*, la maîtrise de la méthode de duplication d'un carré traduit une expérience intelligible qui sera non seulement pour tout homme mais aussi de façon éternelle. Car il ne pourra jamais exister un sujet, aussi savant soit-il, qui pourra construire le double de la surface d'un carré sur une ligne autre que la diagonale. C'est pourquoi nous sommes d'accord avec cette pensée leibnizienne au sujet des idées innées selon laquelle « ce qui fait voir que notre âme sait tout cela virtuellement, et n'a besoin que d'animadversion pour connaître les vérités, et, par conséquent, qu'elle a au moins ces idées dont ces vérités dépendent. On peut même dire qu'elle possède déjà ces vérités, quand on les prend pour les rapports des idées<sup>77</sup>. » Puisque les idées existent donc en nous de manière virtuelle, seule la remémoration permet « d'explicitier les connexions nécessaires entre ces idées innées<sup>78</sup> » pour les redécouvrir. Au final, nous reconnaissons avec Pilote ceci :

*si le serviteur peut reconnaître la vérité de la solution proposée par Socrate, c'est parce qu'il a compris que la diagonale d'un carré divise son aire en deux ; il a alors en main tous les éléments pour construire lui-même la bonne réponse, ou à tout le moins pour la reconnaître lorsque Socrate la lui montre. Or, cette*

---

<sup>76</sup>Pilote, G., *La réminiscence chez Platon: théorie de la connaissance; anthropologie; éthique*, thèse de doctorat, Ottawa, Canada, 2016, P.103

<sup>77</sup>Leibnitz, G., *Discours de métaphysique*, Sources et Livres, Edition numérique de chicoutimi. P.26

<sup>78</sup> Pilote, G., *La réminiscence chez Platon: théorie de la connaissance; anthropologie; éthique*, thèse de doctorat, Ottawa, Canada, 2016, P.105

*opinion (la division de l'aire du carré en deux par la diagonale) découle de la nature même du carré et elle est soulignée dès le départ (82b-d), lorsque Socrate énumère ses propriétés essentielles<sup>161</sup>. C'est donc la connaissance de la nature du carré qui lui permet de savoir que la réponse proposée à la fin de l'épisode est vraie. Ainsi, si nous pouvons reconnaître la vérité de la solution de ce problème géométrique, c'est parce qu'elle découle d'opérations réalisées sur l'idée du carré<sup>79</sup>.*

Ayant donc exposé sur les bases de la doctrine de l'innéisme chez Platon, une question demeure dans notre esprit : la logique explicative de l'antériorité de l'âme relativement au corps est-elle réellement fiable pour consentir à la thèse de l'innéisme ?

## **2. La logique paradoxale de l'innéisme dans la pédagogie de Platon**

En faisant référence dans les paragraphes qui précèdent à la doctrine de l'innéisme dans le modèle philosophique et pédagogique chez Platon, nous en sommes arrivés à la conclusion selon laquelle la connaissance prénatale des idées du monde intelligible fonctionne en nous comme des archétypes qui conditionnent à notre insu notre rapport au monde à partir des réalités intelligibles. Or cette façon platonicienne d'explicitier notre rapport aux choses tant sensibles qu'intelligibles soulève le sempiternel et épineux problème de la nature humaine. Nous n'allons pas nous attarder ici sur la question de savoir si la connaissance de soi est possible à partir de l'idée d'intelligible. Au contraire nous allons nous atteler à savoir si, selon la structure de notre constitution subjective, une connaissance antérieurement acquise en dehors du corps est logiquement possible. Comment une âme humaine située dans le temps et dans l'espace peut avoir eu accès à des connaissances ou à des vérités universelles et nécessaires ? A ce titre, à quoi pourrait référer la connaissance et de quelle nature relèverait l'âme ? Ces questionnements nous plongent de plain-pied dans une recherche de type anthropologique à l'effet de comprendre ce qu'est réellement l'homme. C'est à partir de cette compréhension que nous pourrions ainsi déterminer la nature des connaissances qu'il peut découvrir. Il s'agit en d'autres termes de savoir si la thèse de l'innéisme articulée sur le principe de la réminiscence peut tenir la route lorsqu'on se base sur la nature du sujet humain.

Le *Phédon* constitue l'ouvrage central qui explique la théorie de la réminiscence dont va faire usage Platon dans le *Ménon* au sujet de la leçon de géométrie. En fait, en prenant soin de montrer à Ménon qu'il n'enseigne rien à l'esclave, Socrate montre que

---

<sup>79</sup> *Ibid.* P.106

l'esclave possède en lui la vérité et qu'il dispose en lui des moyens lui permettant de trouver de lui-même le sens des choses. Ce même procédé démonstratif est repris par Socrate dans sa discussion avec Simmias dans le *Phédon* lorsque ce dernier accède par lui-même à la compréhension des choses. Cependant, cette démonstration de Socrate à notre avis repose sur des fondements dont la scientificité ou l'objectivité n'est point établie et relève de ce que nous pouvons qualifier dans ce travail de *sophisme de l'essence*<sup>80</sup>.

En effet, le sophisme de l'essence dont est assortie la démonstration de Socrate sur l'antériorité des idées peut se justifier à travers deux arguments majeurs : un argument onto-anthropologique et un argument physiologique. Nous commencerons notre démonstration par la référence à l'argument onto-anthropologique. Par onto-anthropologie, nous entendons simplement la doctrine de l'essence humaine c'est-à-dire l'ensemble des idées liées à la survivance de l'homme dans le monde. Dans le *Ménon*, Platon fait face à un paradoxe relatif la nature des choses qu'on peut connaître. Le dilemme, devant lequel il se trouve, se traduit par le fait que nous ne pouvons rechercher ni ce qu'on connaît ni ce qu'on ne connaît pas ; ce qu'on connaît car le connaissant, on n'a plus besoin de le chercher, ce qu'on ne connaît pas car, ne le connaissant pas, on ne sait pas quoi chercher. Pour sortir de ce dilemme, le maître de l'Acadèmos fait recours à la théorie de la réminiscence et de fait à la théorie des idées innées en nous. Notre âme les aurait connues lors de son séjour dans le monde intelligible antérieurement à sa chute dans les corps physiques. Remarquons que l'hypothèse qui va justifier la sortie du paradoxe est le mythe dont les bases scientifiques objectives ne sont pas avérées. Platon commet donc une fuite en avant puisqu'il essaye d'objectiver un élément pourtant circonstanciel, temporel et culturel à la dimension de l'universel. Or, comme nous le rappelle déjà à juste titre le Larousse, un mythe est un récit *imaginaire*<sup>81</sup> qui relate des faits non avérés dans la réalité. Se pourrait-il donc que Platon se soit fondé sur un tissu de fiction duquel il prétend faire jaillir une vérité universelle et nécessaire. On sait très bien avec Parménide dont il est pourtant le digne disciple, que l'Être ne saurait provenir du néant, si l'on en juge par l'affirmation célèbre : « l'Être est, le non-Être n'est pas<sup>82</sup> ». La conséquence logique qui en découle est que l'on ne saurait tirer le vrai du faux. Selon Platon lui-même, on ne saurait déduire la vérité à partir de l'erreur puisque, vérité de Lapalisse, l'erreur est

---

<sup>80</sup> Nous entendons par sophisme de l'essence le raisonnement fallacieux consistant à faire une fuite en avant en déduisant une vérité d'ordre universel et nécessaire sur le fondement d'un principe arbitraire ou purement fictif tel que le mythe.

<sup>81</sup> L'imaginaire n'est pas employé ici dans le sens de la réflexion mais il désigne toute chose qui n'a pas d'ancrage dans le réel concret.

<sup>82</sup> Ce passage passe pour l'axiome fondamental qui caractérise toute la philosophie de Parménide. C'est le fondement de la théorie cosmique de la permanence des choses.



l'antithèse du vrai. En quoi donc un mythe dont le principe moteur n'est rien d'autre que la capacité d'imaginer, c'est-à-dire de fabuler sur la base du néant peut-il se constituer le fondement d'une théorie sensée exprimer l'idée de vérité ? Ceci nous apparaît comme un véritable non-sens. C'est d'ailleurs ce en quoi consiste en premier le sophisme de l'essence : induire une vérité essentielle à partir d'un axiome originel apparent ou supposé. Mais la contradiction va encore plus loin !

Nous désirons revenir ici sur le premier argument de départ qui est celui que nous qualifions d'onto-anthropologique. Selon Platon, l'âme a vécu et séjourné dans le monde des idées et selon une cause dont lui seul détient la logique, elle s'est retrouvée emprisonnée dans un corps physique ; faisant donc du corps « un tombeau pour l'âme<sup>83</sup>. » Cette manière de présenter les faits dans le but de justifier encore la théorie de la réminiscence nous paraît très étrange. L'explication platonicienne du séjour de l'âme dans le monde des idées traduit également de manière insidieuse l'origine de l'homme en tant qu'être « psychosomatique<sup>84</sup> », c'est-à-dire un être formé à la fois d'un esprit et d'un corps. D'abord, Platon ne nous dit pas de quoi procèdent à la fois l'esprit et le corps. On pourrait comprendre dans le contexte de rédaction à la fois du *Phédon* et du *Ménon* que ce ne fut pas le but auquel se destinaient les deux ouvrages en question. Soit ! Cependant, pour peu qu'on réfléchisse un instant sur la constitution subjective de l'être humain, il nous semble ridicule de consentir à l'idée selon laquelle l'âme peut vivre sans le corps et que le corps peut subsister sans l'âme. Or, c'est à cette idée que Platon veut nous conduire puisqu'il explique un procédé de compréhension des choses intelligibles par l'âme indépendamment du corps physique. Nous nous demandons simplement si on peut appeler homme, une chose qui existe, qui pense, qui calcule, qui agit etc. sans avoir un corps qui accompagne ces différentes actions. Sans contredit possible, nous y voyons une abusive extrapolation dont l'objectif est de vouloir justifier une méthode de connaissance tout en ayant soin d'escalader les barrières de la logique et du bon sens. Voyons maintenant le problème suivant la perspective physiologique.

Lorsqu'on veut définir l'homme, du moins sur le plan physiologique, on le présente comme une entité dotée à la fois d'un corps et d'un esprit. Ceci voudrait dire que sans cette unité physiologique fondamentale, on ne saurait parler d'être humain. Supposons maintenant

---

<sup>83</sup> Dans la logique de l'ascétisme platonicien, le corps représente une prison qui empêche à l'âme de s'élever à la dimension de l'intelligible.

<sup>84</sup> Nous tenons ce concept de la psychologie qui considère l'être humain comme un être à deux dimensions : une dimension psychologique ou spirituelle qu'on ne voit pas à l'œil nu, et une dimension physique dont on peut faire empiriquement l'expérience.

qu'on décide de procéder à une ablation du cerveau humain chez n'importe quel être ; ce dernier a-t-il encore la capacité de penser, de calculer, d'agir ? Nous savons que la réponse est évidente pour quiconque accepte de se soumettre aux règles élémentaires du bon sens : nul ne serait même encore vivant si on réalisait cette opération. Il est alors impossible que l'âme humaine puisse acquérir quoi que ce soit en dehors du corps car les deux sont indéfectiblement liés. Les cognitivistes de l'époque contemporaine affirment d'ailleurs que « c'est le cerveau qui pense en nous<sup>85</sup> ». Or, notre cerveau est une réalité physique, palpable qui en nous effectue toutes ces opérations mentales. Platon nous aurait-il donc trompés ? Nous sommes en droit de répondre par l'affirmative au moins sur l'aspect concernant la possibilité de connaître les idées en dehors du corps. L'innéisme dans cette perspective pédagogique nous apparaît donc comme étant sérieusement problématique et celle-ci d'ailleurs est lourde de conséquences.

## **B. Les conséquences pédagogiques de la doctrine de l'innéisme de Platon**

### **1. Une pédagogie nihiliste**

Sur la base des faits soulignés plus haut, nous pouvons dire que la doctrine de l'innéisme de Platon s'ouvre sur une pédagogie nihiliste. La présente réflexion vise précisément à en faire la démonstration. Avant de nous lancer dans ce procédé démonstratif, rappelons d'abord que l'innéisme tel qu'il est articulé à la théorie de la réminiscence stipule que nous avons déjà tout appris, du moins notre âme, ce qui fait qu'il n'y ait rien qui existe objectivement dans le monde qui ne soit représenté en nous sous une forme spirituelle plus ou moins latente. Nous nous trouvons dans ce cadre dans ce qu'il est convenu d'appeler une « pangnose<sup>86</sup> » qui est la caractéristique essentielle de l'esprit omniscient. Rien ne lui échappe, même s'il a parfois cette mauvaise impression qui n'est en réalité que la volonté manifeste du « malin génie<sup>87</sup> » qui parle en lui pour le tromper au sujet de ses compétences réelles pour reprendre l'expression consacrée de Descartes. De ce fait, l'esprit revêt une

---

<sup>85</sup> Dans la perspective cognitiviste, l'homme effectue ses opérations mentales à partir d'une structure hautement complexe qu'on appelle le cerveau. Dans ce courant, tout ce qui a trait à la métaphysique s'avère obsolète pour rendre compte de ce qu'est l'homme. Ce courant s'inscrit dans le paradigme scientifique contemporain qui ne privilégie que le discours positif selon le mot de Comte qui lie la pensée essentiellement à l'expérience.

<sup>86</sup> Nous avons choisi de faire usage de ce concept pour exprimer une caractéristique fondamentale de l'âme dans la philosophie platonicienne : la capacité extraordinaire de connaître toutes les idées du monde intelligible.

<sup>87</sup> Nous avons emprunté ce terme à Descartes dans les Méditations métaphysiques notamment dans la première méditation.

compétence illimitée ; ses pouvoirs sont si énormes qu'il se suffit à lui-même et ne peut rien apprendre qui lui vienne du monde extérieur. Son seul déficit est qu'il n'est point conscient de tout ce qu'il possède ; et dans ce cas la prise de conscience de ses pouvoirs, de ses aptitudes que ce soit sur le plan épistémologique, politique, éthique ou esthétique par le processus méthodique de la réminiscence le ramène à son état premier antérieurement à la chute dans le corps physique. Mais le problème majeur que pose une telle philosophie c'est l'omission de la dimension sociale de la connaissance.

En effet, comme le précise si bien Aristote, « l'homme est un animal politique<sup>88</sup> » c'est-à-dire qu'il est un être dont toute l'essence n'est que de vivre en société. Lorsqu'on fait référence à la société ici, il s'agit d'un ensemble d'individus vivant au sein d'une communauté organisée autour d'un ensemble de règles et de lois constitutives de ce qu'on appelle la force de coercition. Or, lorsqu'on parle de règles et de lois, il s'agit d'un certain nombre de principes auxquels doit se subordonner chaque citoyen à l'effet de rendre la vie communautaire possible. Elles constituent le corps de références par rapport auxquelles chaque individu s'identifie comme membre d'un groupe avec lequel il partage les mêmes valeurs. Or, on vient de le souligner d'ailleurs, le code de lois et de règles est défini par l'ensemble des membres de la communauté politique qui acceptent de s'y soumettre. La logique de la soumission ici ne dépend pas forcément de ce qu'est l'intelligible en soi, mais elle est fonction de la représentation qu'on se fait de l'idée de l'intelligible. Cette idée peut d'ailleurs être fautive ; cependant, elle est néanmoins le principe suprême qui permet d'assurer la régulation des mœurs politiques ou civiques. C'est suivant ce principe que seront éduqués tous les autres citoyens appelés à vivre au sein de cette communauté indépendamment de leur volonté. Dans le langage pédagogique, ce processus s'appelle l'éducation en tant qu'elle représente l'action exercée par les générations adultes sur celles qui sont jeunes pour la vie sociale<sup>89</sup>. Le constat que nous devons nécessairement faire dans ce cadre est que l'éducation à la vie sociale va se faire suivant des référentiels consensuellement construits. Il n'est plus question de nous arrimer à un ordre cosmique supérieur qui nous dicterait la conduite de nos actions, mais de nous en tenir à ce que nous propose le verdict de la masse populaire. Il y a désormais ici deux ordres de vérités : les vérités d'essence et les vérités de consensus. Ce que nous appelons vérités d'essence dans ce sillage renvoient aux idées innées imprimées dans

---

<sup>88</sup> Aristote, *Politique*, P.1

<sup>89</sup> Nous tenons cette définition de l'éducation du sociologue français Emile Durkheim dans son ouvrage *Education et sociologie*.

l'âme de l'individu, lesquelles s'opposent aux vérités de consensus qui sont construites par le corps social.

Dans la perspective de Platon, il n'y a pas une véritable prise en compte des vérités de consensus puisque selon lui, l'âme n'apprend rien du corps social, elle est auto-suffisante à elle-même. Or, une large catégorie de nos représentations mentales vient des conventions<sup>90</sup> sociales établies par les hommes. Si nous considérons simplement le rouge, pour prendre l'exemple des couleurs, celui-ci n'existe que sous la forme d'une convention humaine car l'esprit humain aurait pu autrement le nommer. Ainsi, nul ne naît avec l'idée du rouge puisque celle-ci n'est rien d'autre que le produit d'une convention. Si elle relève donc d'une convention, cela veut dire que l'âme prend conscience d'une idée non du fait qu'elle lui est ontologiquement liée, mais parce qu'elle a été imprimée en elle par le contact avec le monde extérieur. L'âme peut donc apprendre en réalité et c'est ce qu'elle fait d'ailleurs tout le temps. Si tant est que cette idée soit vraie, force est de reconnaître que la pédagogie innéiste de Platon nous soumet à deux risques majeurs lorsqu'on la considère du point de vue du nihilisme.

Le premier risque est de vouloir rejeter toute forme de convention par l'élève et de positionner socialement celui-ci comme une sorte d'Hermite. Car si l'âme a tout appris, il ne sert plus à rien de lui apprendre des vérités qui ne sont que de simples conventions soumises au principe de l'arbitraire. Dans une situation pédagogique, ceci équivaldrait à dire qu'il n'y a rien à enseigner, rien à transmettre comme connaissance à l'enfant mais tout est à construire par lui-même. L'enseignant le guide à construire par lui-même le chemin qui mène à la vérité. Or, en sachant déjà que 1+1 donne 2, l'enseignant a déjà la possibilité de traduire cette incontournable vérité en un savoir qui peut et doit être enseigné. Le nihilisme pédagogique est donc dans ce sens l'une des premières conséquences négatives de la logique innéiste de la connaissance chez Platon. D'autre part, nous pouvons également relever une autre conséquence non moins importante qui est la construction d'un modèle pédagogique de type irrationaliste.

---

<sup>90</sup> Le sens du mot convention correspond à celui que Bachelard formule dans *La formation de l'esprit scientifique*.

## 2. Une pédagogie irrationaliste

Parler d'une pédagogie irrationaliste dans le sillage de la pédagogie de Platon peut paraître très étrange tant le philosophe grec est considéré comme le pionnier par excellence du rationalisme dont la vertu épistémique est de fonder toute chose selon les canons normatifs de la raison. Comment comprendre ainsi le fait que la doctrine des idées innées de Platon semble déboucher sur une pédagogie à caractère irrationnelle ? La question nous semble légitime mais la réponse pas très évidente.

Dans l'étude que nous avons menée plus haut et qui portait sur l'explication de la théorie de la réminiscence telle qu'elle est décrite dans le *Phédon* et reprise par Socrate dans le cadre de la leçon de géométrie dans le *Ménon*, nous avons appris que l'âme selon Platon a vécu une vie prénatale avant son arrivée dans le corps. Mais d'où nous viennent ces idées de l'âme ? La réponse que donne Platon est fidèle à sa logique lorsqu'il explique que les idées sont des archétypes immuables existant dans le monde des idées à l'intérieur duquel l'âme a séjourné et dont elle a été imprégnée. Mais à la question de savoir d'où viennent ces idées éternelles elles-mêmes, nous aboutissons à une impasse. Les idées auraient été des principes qui existent de toute éternité par elles-mêmes, c'est-à-dire qu'elles sont leur propre cause. L'âme elle-même, comme le souligne Brisson, est un principe automoteur éternel qui n'a ni commencement ni fin. Suivant cette logique, on perd de toute évidence le contenu de la connaissance en tant qu'articulation de la pensée dans l'expérience<sup>91</sup> pour parler comme Bachelard. D'ailleurs d'après Kant dans la préface de la *Critique de la raison pure*, « toute connaissance commence par les sens<sup>92</sup> ». Cela s'avère indubitable. Or, la réminiscence platonicienne nous déconnecte de toute évidence des faits pour essayer de situer le contenu de la connaissance dans l'irréel, dans les « arrières-monde<sup>93</sup> », pour reprendre l'expression de Nietzsche. Brisson montre très bien dans son ouvrage sur Platon cet ancrage métaphysique de la doctrine des idées de Platon lorsqu'il écrit :

*Dans le cas des choses sensibles, l'imitation mise en œuvre équivaut à une représentation, alors que dans le cas de réalités qui, tout en ne relevant pas du monde sensible, ne sont cependant pas des formes intelligibles — le divin, la partie immortelle de l'âme humaine et tout le passé en tant qu'il n'est plus objet de tradition —, l'imitation devient évocation, puisqu'elle fait apparaître dans le*

---

<sup>91</sup> Bachelard montre la connexion nécessaire entre la pensée et l'expérience lesquels sont articulées dans le raisonnement.

<sup>92</sup> Kant, E., *Critique de la raison pure*, tome premier, Trad. J. Tissot, édition numérique de Chicoutimi, seconde préface, Paris, LPL, 1845, P.51

<sup>93</sup> Dans sa philosophie nihiliste Nietzsche emploie ce concept ironiquement pour montrer l'absurdité de la référence platonicienne au monde des idées qui est en réalité un néant.

*monde sensible, et comme s'il s'agissait de réalités sensibles, des réalités qui sont par nature d'un autre ordre*<sup>94</sup>.

Les connaissances réelles relèveraient donc d'un autre ordre que celui sensible, puisque dans la quasi-totalité des dialogues de Platon, le sensible est toujours méprisé dans la mesure où il accorde toujours une place de choix aux objets qui sont contenus dans le monde intelligible. Que devient l'éducation de l'enfant si l'on suit cette orientation pédagogique ? Elle se résumerait simplement à un processus de déconnexion vis-à-vis du réel concret. Tout le contenu éducatif s'enfermerait dans une sorte de prison des abstractions. Nous quitterions le rationnel concret afin de nous réfugier dans l'irrationnel. Nous venons donc d'examiner les difficultés logiques auxquelles se heurte la doctrine platonicienne des idées innées. Dans le chapitre qui va suivre, il sera question pour nous de montrer les incongruités de la méthode dialectique dans le processus pédagogique adapté aux enfants.

---

<sup>94</sup> Platon cité par Pilote, G., *La réminiscence chez Platon: théorie de la connaissance; anthropologie; éthique*, thèse de doctorat, Ottawa, Canada, 2016, P.275

## CHAPITRE 5 : LES LIMITES DE LA METHODE DIALECTIQUE PLATONICIENNE ET SES CONSEQUENCES PEDAGOGIQUES

### A. Les limites de la dialectique platonicienne

#### 1. Le problème de l'idéalisme dans la dialectique de Platon

Le chapitre précédent nous a permis de mettre en exergue les difficultés théoriques et pratiques auxquelles se heurte la doctrine de l'innéisme de Platon. Ces incongruités d'ordre méthodologique et conceptuel sont lourdes de conséquences au double plan pédagogique et didactique tel que nous l'avons souligné plus haut. Dans le présent chapitre, il s'agit de poursuivre cette réflexion par l'analyse des limites de la méthode dialectique tout en montrant également leurs conséquences sur la pédagogie et la didactique dans l'enseignement.

En effet, le premier problème que l'on peut soulever touchant à la philosophie idéaliste de Platon c'est le fait que tout se ramène à l'idée, principe premier et moteur universel qui fait exister les autres choses présentes dans le monde. Lorsque Platon dans la *République* établit le rapport entre l'idée et la chose, c'est en termes de participation qu'il pose le problème de ce rapport. C'est cette idée de participation de la chose à l'idée qui lui permet de mettre en liaison le monde sensible et le monde intelligible, contredisant d'ailleurs la conception qui voudrait que ces deux entités soient totalement séparées. Mais de quoi la participation relève-t-elle en réalité ? Est-ce parce que les choses sensibles sont d'essence divine qu'elles participent de l'idée d'être ou est-ce en tant qu'elles rappellent par elles-mêmes l'idée d'être qu'elles participent à la compréhension de cette dernière ? Cette question rhétorique nous conduit de fait à l'*Eutyphron* dans le cadre du dialogue que Socrate entretient avec Eutyphron le devin qui est instruit dans la science des choses divines. Socrate lui demande en effet : « ce qui est saint est-il aimé des dieux parce qu'il est saint ou bien est-ce parce qu'il est aimé des dieux qu'il est saint<sup>95</sup> ? » Selon la logique de Platon, les choses intelligibles n'existent que par elles-mêmes. Ce que nous pouvons déjà retenir en signe de première conclusion c'est que chez Platon, « il y a au moins une idée ou essence qui a le privilège de constituer une chose réelle, celle du saint et juste<sup>96</sup>. » le monde sensible existerait donc aussi en soi puisque, si nous prenons le cas de la constitution subjective de l'homme, l'âme arrive dans le corps comme de manière accidentelle. C'est peut-être à ce titre que les

---

<sup>95</sup> Platon, *Eutyphron*, 10a-e

<sup>96</sup> Morfaux, L.M., *Cours Morfaux de Philosophie, Tome 3: La connaissance et la raison*, Armand Colin, P.53

choses matérielles s'étant joutées aux choses idéelles, participent forcément à l'idée d'être. En considérant donc que cette liaison subreptice soit vraie, toute chose sensible aurait donc dans son contenu propre c'est-à-dire en elle-même en tant qu'objet sensible, le contenu spirituel de l'intelligible. Ceci revient à dire que l'intelligible n'a donc plus à être recherché dans un monde autre que le sensible mais il doit être trouvé dans la nudité de l'objet sensible lui-même. Or, c'est ce à quoi se refuse la doctrine des idées de Platon car selon lui, rien de vrai, de nécessaire et d'éternel ne peut être trouvé dans les qualités sensibles soumises à la corruption à l'évanescence et à la pression corruptive du temps. C'est donc ce rattachement à un intelligible problématique dont la réalité outrepassé les données immédiates de la sensibilité empirique qui fait problème dans l'idéalisme de Platon.

Cependant, selon Morfaux, c'est la rencontre que la pensée effectue avec la matière qui provoque chez Platon l'acte de connaissance. A cet effet il écrit :

*Mais si l'expérience sensible provoque l'acte de connaissance, elle doit toujours être dépassée et c'est l'idée qui est principe, à la fois fondement de l'être et base de tout savoir véritable : connaître c'est atteindre l'idée. C'est ce qu'ont fait apparaître, dans le livre VI et VII de la République, les deux textes fondamentaux de la ligne droite divisée et de la célèbre allégorie de la caverne, mais qui forment un tout et d'où se dégagent à la fois la conception d'un univers des Idées et d'une hiérarchie intérieure à cet univers. Au lieu de s'attacher à l'opinion, qui porte sur le sensible en perpétuel changement et variable d'un objet à son semblable comme d'un moment à l'autre, il faut s'en libérer pour tendre au savoir véritable, qui est unité et stabilité<sup>97</sup>.*

Dans ce texte de Morfaux, nous retrouvons toujours la même erreur méthodologique, car l'unité à laquelle prétend accéder l'âme dans le processus d'intellection à l'effet de connaître l'idée obéit toujours à une logique d'affranchissement vis-à-vis du corps-objet. Quand bien même on s'accorderait avec l'auteur sus-mentionné que le sensible provoque la connaissance de l'intelligible, le paradoxe serait encore flagrant car l'intelligible qui existe par la vertu de sa propre puissance ne peut être atteint que par l'élément humain qui lui est semblable à savoir l'esprit. C'est pourquoi, contrairement à ce que pense Morfaux, le sensible bloquerait même l'idée d'intelligible et c'est par un procédé de libération de l'âme du corps, c'est-à-dire de séparation nette entre le sensible et l'intelligible que le sujet se réconcilie avec l'idée.

Or, nous pensons que la réalité intelligible doit être fondée dans les choses sensibles. C'est à partir des choses sensibles que le monde est compréhensible et prend sens pour nous.

---

<sup>97</sup> Morfaux, L.M., *Cours Morfaux de Philosophie, Tome 3: La connaissance et la raison*, Armand Colin, P.53



L'idéalisme dont est assortie la philosophie de Platon nous maintient inévitablement dans l'abstraction et induit une négligence certaine à l'égard de l'univers sensible ambiant. Mais pourquoi s'accrocher au néant, à ce qui ne peut être lu comme une chimère de notre imagination ? Kant ne nous rappelle-t-il pas déjà que le sensible est tellement dense qu'il relève d'un domaine de recherche inépuisable ? Il nous semble donc que la position aristotélicienne soit plus appropriée dans la constitution d'une méthode scientifique permettant d'explorer ce qu'il y a de plus élevé dans le monde qui nous entoure. C'est pourquoi nous sommes tout à fait d'accord avec sa position sur la base de ce que nous rapporte Renouvier dans un célèbre article où il écrit :

*Aristote prenait les réalités dans le monde de l'expérience et chez les individus, êtres véritables, dont les Idées n'expriment que des propriétés plus ou moins générales, des genres à différents degrés, mais inséparables, sans existence propre, ou des relations qui ne sauraient non plus exister sans leurs sujets. Les causes efficientes devant être considérées, comme les individus eux-mêmes, dans la nature où elles se produisent, le philosophe remontait de causes en causes, comme de parents à parents, et de même, dans les autres phénomènes, de mouvements à mouvements, selon qu'on en observe les effets, et ne voyait pas de terme à cette régression. Il posait donc le monde éternel, ainsi que Démocrite, mais ici on doit faire une distinction importante sur la manière d'entendre ce procès à l'infini des phénomènes. Seule elle jette un jour très nécessaire sur la doctrine originale d'Aristote relativement à la cause suprême<sup>98</sup>.*

De toute évidence, l'idéalisme est un problème, surtout lorsqu'on se situe dans le contexte de la pédagogie, car elle se résumerait à une initiation aux idées auxquels seuls les initiés ont accès. Dans les paragraphes qui vont suivre, nous montrerons en quoi l'idéalisme de Platon induit nécessairement une éducation de type élitiste.

## **2. Dialectique et élitisme dans la pédagogie de Platon**

Selon la typologie des vertus telles qu'elles ont été établies par Platon, nous distinguons la tempérance, le courage et la sagesse. Cette taxonomie d'ordre axiologique à laquelle procède l'élève de Socrate met en scène une certaine hiérarchisation des vertus. Les membres de la communauté politique ne présentent aucunement d'après Platon les mêmes vertus, car celles-ci diffèrent en fonction du statut social de chaque membre. C'est ainsi que la société est divisée en trois grandes catégories : les artisans, les soldats et les rois. Les

---

<sup>98</sup> Renouvier, C., « L'Opposition d'Aristote à la théorie des Idées de Platon », in *Encyclopédie de l'Agora*, article numérique, consulté le 20/11/2018.

artisans revêtent la vertu de tempérance, les soldats le courage et les rois la sagesse. Pour Platon, seuls les personnes qui sont les dépositaires de la sagesse sont appelées à être rois dans la cité. Ceci parce que c'est la sagesse qui confère au roi la compétence requise pour diriger le navire-Etat.

La remarque qu'il convient de faire dans cette stratification politique et stratégique de la cité est que la vertu se transmet génétiquement de père en fils. Un fils de soldat par exemple est nécessairement appelé à être soldat à son tour. La vertu ne serait pas quelque chose que l'on puisse enseigner à une personne, puisqu'elle est liée à sa « nature sociale<sup>99</sup> ». Or, selon Platon, seule la dialectique permet de quitter le monde des choses viles et perfides pour s'élever vers le monde des choses en soi qui caractérisent le monde du souverain bien. Il apparaît donc que, si on en juge par l'argument de Platon lui-même, seule une certaine caste de personne peut réussir l'exploit d'opérer cette ascèse. Il ne doit jamais venir à l'idée d'un artisan de s'essayer à la dialectique puisque celle-ci est par excellence la méthode propre du philosophe roi. Il en va de même du soldat dont la vertu du courage ou de la force physique bloque ses capacités d'accès au nectar des réalités intelligibles quelle que soit la volonté manifestée par celui-ci. D'ailleurs Platon martèle ce principe lorsqu'il souligne de manière péremptoire que la justice consiste à ce que chacun respecte et occupe sa place dans la société en fonction de sa nature. Cela revient à dire un artisan qui respecte le principe de justice ne doit en aucun cas rechercher ni le courage ni la sagesse ; un soldat qui honore ce même principe ne doit aspirer ni à la tempérance ni à la sagesse ; un roi (le philosophe d'après les catégories politiques de Platon) qui promeut la justice ne devrait point se mettre à la quête ni de la tempérance ni du courage. C'est l'équilibre consécutif au respect de cette norme hiérarchique qui est la garantie du bien-être social de tous les membres de la communauté politique. Hiérarchisation aberrante en vérité, car l'auteur de la *République* lui-même invite chaque homme à se défaire des chaînes qui le reliait au piquet des illusions que figure le monde sensible. Nous tirons inévitablement la conclusion que, pour Platon, les mêmes écoles ne sont pas faites pour tous les citoyens. Comment donc encore se laisser souder au fer d'une vertu unique si chacun est appelé à philosopher c'est-à-dire à acquérir la vertu de sagesse ? Cela nous apparaît encore comme un paradoxe qui se glisse dans la philosophie de Platon. Serait-il en réalité un sophiste qui a triomphé d'autres sophistes par ses talents d'orateur ? Peut-être que nous n'en arriverons pas à ces extrêmes mais, à considérer l'argumentation telle

---

<sup>99</sup> Le terme « nature sociale » désigne la catégorie sociale dans laquelle naît un individu en qualité de membre de la cité.

qu'elle se présente dans toute sa nudité, le raisonnement platonicien à notre avis draine derrière lui de nombreuses erreurs dont la plupart ont déjà été énumérées jusqu'ici.

En laissant de côté la digression faite au sujet du paradoxe de la hiérarchisation des vertus dans la philosophie de Platon, insistons un tant soit peu sur son idée des philosophes rois. En considérant cette idée tant sur le plan de la forme que sur le fond, ce qu'il nous convient de souligner est le fait que la philosophie est le propre de l'élite spirituelle de la cité. Mais à quel moment devons-nous commencer à philosopher ? Dès notre enfance, à l'âge nubile ou à l'âge adulte ? La question ne peut trouver de réponse si et seulement si nous remontons à l'axiome de départ qui fonde tout son raisonnement. Cet axiome repose sur l'idée platonicienne des philosophes-rois. Il est donc clair qu'un enfant ne saurait s'essayer à la pratique philosophique si tant est que le bon sens le plus élémentaire nous interdit de nous représenter une cité dirigée par un jeune garçon qui aurait accédé au pouvoir non pas selon une logique dynastique ou suivant les principes d'une démocratie problématique, mais parce qu'il a su prouver qu'il est dépositaire de la sagesse. La conclusion qu'il faut donc tirer peut se transcrire sous la forme d'un syllogisme : s'il y a un philosophe alors il est appelé à être roi. Or les enfants ne sont pas capables d'être des rois. Donc les enfants ne sont pas capables de philosopher. C'est suivant cette logique syllogistique que la société contemporaine a catalogué la philosophie comme une discipline hautement hermétique, difficile d'accès à l'entendement des jeunes et constitue le propre des personnes qui désirent s'égarer dans le feu d'une imagination débridée et déconnectée de la réalité véritable<sup>100</sup>. Cette conception conduit de manière nécessaire à des conséquences tragiques du point de vue pédagogique.

## **B. Les conséquences pédagogiques de l'idéalisme dialectique de Platon**

### **1. Une pédagogie « extra-expérimentale »**

En éjectant les réalités sensibles du domaine de la connaissance véritable, Platon affirme sans ambages sa prédilection pour les objets extra-empiriques qui sont des essences abstraites que l'on peut connaître uniquement par intellection et non par la sensation. Une telle herméneutique n'est pas partagée, doit-on le souligner, par tous les interprètes du platonisme qui estiment qu'il faut concevoir le rapport du sensible à l'intelligible en

---

<sup>100</sup> Nous tenons cet étonnant compte rendu de l'opinion de l'homme de la rue qui manifeste une attitude de prévention vis-à-vis de la philosophie.

imaginant un pont qui relirait les deux mondes. C'est une telle thèse qui ressort des affirmations suivantes de Dixsaut qui stipule que

*la réserve s'impose, puisque l'on ne peut se ressouvenir, donc apprendre, qu'à l'occasion d'une perception. Mais une fois que l'âme est passée du percevoir au concevoir (cf. 73c sqq.), elle n'a plus besoin de recourir aux sens : l'examen dialectique ne se meut qu'à l'intérieur de l'intelligible (cf. Rép. VII, 511c)<sup>101</sup>.*

Cependant, nous sommes totalement en désaccord avec Dixsaut sur ce point, puisque la perception sensible telle qu'elle est mentionnée dans l'allégorie de la caverne nous montre bien que toute perception dont le contenu se constitue des données de la sensibilité est une pure illusion et même une double fausseté. Platon qualifie ces illusions de simulacres dans la République dont le destin est d'attacher les hommes enténébrés dans les abysses de la caverne au piquet de l'ignorance. Pilote exprime clairement et distinctement cette idée lorsqu'il affirme :

*Le sensible n'est pas qu'une occasion de s'apercevoir de l'intelligible, mais il demeure une source constante d'inspiration pour Socrate. Il est vrai que le traitement fait par Socrate de la dialectique semble parfois impliquer que celle-ci puisse ultimement se passer complètement du sensible<sup>102</sup>.*

La preuve de notre désaccord se trouve mentionnée dans le *Phédon* où Socrate, en brandissant son dernier argument manifeste clairement sa volonté de ne vouloir plus s'en tenir aux choses sensibles dans le processus de recherche de la vérité mais plutôt se limiter à celles qui sont purement intelligibles<sup>103</sup>. Nous ne voulons pas dire que la réalité sensible n'existe pas ou n'apparaît pas dans la philosophie de Platon ; au contraire, c'est bien parce que l'admettant dans sa vision du monde au départ, Platon la rejette au final lorsqu'il s'agit selon lui, de s'attarder aux « choses sérieuses ».

La prédilection platonicienne pour l'intelligible rendrait davantage complexe l'acte éducatif ou pédagogique si l'on faisait uniquement usage de la méthode dialectique qui se rattache à la découverte du sens intelligible des concepts. Il faudrait apprendre au débutant soumis au rituel initiatique de la philosophie à rechercher le sens général des concepts et à maîtriser non seulement leur interprétation mais aussi leur emploi quotidien. Or, il n'est pas évident pour un élève-débutant soumis à la dialectique de s'élever aussi haut par l'usage des concepts philosophiques à la découverte des idées intelligibles. La recherche effrénée de

---

<sup>101</sup>Pilote, G., *La réminiscence chez Platon: théorie de la connaissance; anthropologie; éthique*, thèse de doctorat, Ottawa, Canada, 2016, P.224

<sup>102</sup> *Ibid.* PP.224-225

<sup>103</sup> Platon, *Phédon*, édition numérique, 99<sup>e</sup>-100a

l'idée par la dialectique semble donc flouer l'élève lui-même. Nous supposons d'ailleurs dans ce cadre que le débutant aurait le niveau requis pour s'élever jusqu'à l'Idée. Mais posons également à titre d'hypothèse que l'élève soit un enfant qui apprendrait encore à lire et à écrire ; serions-nous capable de faire faire à ce petit tout ce travail dialectique portant sur les définitions des concepts, les expériences mathématiques etc., sous le prétexte qu'il porte déjà en lui les idées intelligibles qui n'attendent qu'à être réveiller ? Aucun pédagogue digne de ce nom ne se risquerait à une telle méthode d'apprentissage au regard du statut intellectuel de celui qu'il est sensé éduquer. Mais s'il est permis de souligner quelque chose de positif dans la figuration platonicienne du sensible, c'est qu'il sert à l'exemplification des réalités intelligibles. L'expérience va demeurer un appui essentiel dans la dialectique. Socrate dans le *Sophiste*, va utiliser l'exemple de la neige pour démontrer qu'elle ne peut pas accueillir en elle de la chaleur et c'est la raison pour laquelle elle fond sous son effet. C'est donc à partir de l'expérience visible que nous apprenons que la neige fond sous l'effet de la chaleur. La conclusion que nous en donne Pilote est ainsi très significative à cet effet.

*Les choses sensibles sont ainsi une source d'inspiration pour notre réflexion sur les intelligibles en raison de leur statut d'image; elles ne sont pas simplement « autres » que l'intelligible, comme les vrais philosophes l'avaient posé, mais elles sont aussi « mêmes ». Évidemment, nous ne voulons pas soutenir que Socrate est en fait un empiriste : l'expérience est importante parce qu'elle nous permet de nous ressouvenir, mais elle ne peut être une source de connaissance en elle-même<sup>104</sup>.*

La référence à la notion d'image est celle qui va surtout nous intéresser dans la prochaine partie, car elle est le fondement du paradigme pédagogique que nous entendons proposer pour résoudre le problème de la didactique de la philosophie dans les classes inférieures et mêmes aux tous petits, articulés sur une méthode fondamentalement empiriste.

Socrate, sous d'autres cieux, évoque l'argument du lien entre l'objet du monde sensible et celui du monde intelligible en arguant que la perception de l'objet sensible renvoie à la connaissance d'une idée reçue lors de l'expérience prénatale de l'âme dans le monde des idées. A titre d'exemple, l'ouïe d'une certaine musique nous rappelle la compagnie d'un ami ; la vue d'une coupe de voiture nous rappelle notre père. Il y aurait donc un lien significatif entre un objet sensible x et un objet intelligible y par le biais de la perception empirique. Cependant c'est la référence sans cesse constante à l'idée dont serait liée une perception empirique qui constitue le vrai sens de l'intelligible. C'est en

---

<sup>104</sup>Pilote, G., *La réminiscence chez Platon: théorie de la connaissance; anthropologie; éthique*, thèse de doctorat, Ottawa, Canada, 2016, P.226

cela que le véritable intelligible doit être recherché dans les choses et non dans l'imaginaire. Si nous restons cloîtrés dans une sorte de pédagogie extra-empirique, nous ne pourrions point éviter l'autre conséquence que nous avons appelée dans le cadre de ce travail : une pédagogie de l'exclusion.

## 2. Une pédagogie de l'exclusion

La pédagogie de l'exclusion constitutive de la présente sous-partie est simplement la conséquence logique de l'élitisme auquel s'ouvre la dialectique platonicienne et sa vision politique de la cité idéale comme nous l'avons si bien mentionné plus haut. Nous avons précisé précédemment que la répartition de la cité en trois grandes catégories fait de la philosophie une discipline élitiste à laquelle seules les personnes qui ont pu briser les chaînes de la servitude et de l'ignorance par l'intellection peuvent y avoir accès. Le danger d'une telle conception politique liée à la connaissance du vrai écarte de facto des catégories de personnes à la praxis philosophique. Mais l'idée de pédagogie d'exclusion ne fait pas référence aux artisans et aux soldats ici. Nous avons déjà démontré plus haut que Platon invitait chaque homme à briser en lui les liens de l'ignorance ; cela d'ailleurs nous a fait souligner un paradoxe scientifique dans l'éthique politique dont il fait la promotion en réclamant l'équilibre social par le respect des vertus conformes à la nature de chaque individu en société. Ce qui nous intéresse ici, c'est la logique exclusive faisant de la philosophie une discipline qu'on ne pourrait pas enseigner aux individus de bas âge.

En observant le fronton de l'Académie créée par Platon, on pouvait lire cette inscription : « nul n'entre ici s'il n'est géomètre<sup>105</sup> ». Cela veut dire que quiconque désire être enseigné suivant l'art de la dialectique se doit d'avoir acquis au préalable un minimum de connaissance dans le domaine de la géométrie. Ce principe suppose donc que l'apprenant qui s'engage dans une carrière intellectuelle au sein de l'Académie devrait déjà posséder a priori une certaine expertise dans la mathématique et mêmes dans les sciences mathématiques. Il est évident que l'Académie de l'élève de Socrate ne pouvait accueillir des enfants, puisque ces derniers dont la conscience est tout à fait vierge, ne revêtent aucune expérience que ce soit des mathématiques ou encore même de la philosophie. Il va sans dire que la dialectique n'aurait pas été une méthode que manipulerait un jeune à la fleur de l'âge car n'ayant pas encore la capacité géométrique de s'élever à l'idée, doit encore se contenter uniquement du

---

<sup>105</sup> Lorsque Platon a fondé l'*Académie*, il a fait frapper le fronton de cette célèbre citation comme pour fixer la qualité de membres pouvant aspirer à une formation dans cette école.

lait maternel et des plaisirs rudimentaires qu'offrent les activités ludiques quotidiennes. Dans le système académique de Platon, l'enfant est de toute évidence exclu de l'activité d'apprentissage de l'art philosophique. Cette exclusion des enfants du domaine de la philosophie tient au fait que, d'une part, la philosophie en tant qu'un corps de connaissances abstraites, est proprement une discipline purement hermétique, c'est-à-dire fermé à la conscience des néophytes ; soit, d'autre part, qu'elle est simple mais pas au niveau où les enfants puissent la comprendre. Dans les deux cas, nous ne serons pas d'accord avec cette position. La raison en a été donnée depuis notre introduction où nous avons pris soin de préciser que les mathématiques sont bien enseignées depuis les écoles primaires aux enfants. Or, cette science est purement abstraite mais, elle n'est pas moins enseignée aux enfants. Pourquoi vouloir donc exclure les enfants de l'apprentissage de la philosophie ?

Cette thèse qui fait le lit de la pédagogie exclusive ne nous paraît pas plausible dans notre contexte éducatif. Car si nous sommes capables de communiquer à ces néophytes des savoirs d'ordre mathématiques, force est de reconnaître que la philosophie peut également leur être enseignée dans les mêmes conditions. Il suffit simplement que nous déterminions une méthode efficace pouvant permettre d'implémenter ce processus d'enseignement. Si la logique pédagogique platonicienne met à l'écart les néophytes dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la philosophie, nous nous proposerons de construire un paradigme pédagogique qui se destine à intégrer toutes les catégories anthropologiques dans la pratique philosophique. En jetant un regard attentif sur l'enseignement de la philosophie dans notre microcosme, nous comprenons que si la philosophie est exclusivement enseignée dans les classes de terminale, les raisons qui pourraient justifier ce choix ont été explicitées plus haut.

**PARTIE III : DE LA PEDAGOGIE PLATONICIENNE A LA  
PHILOSOPHIE PAR L'IMAGE**



## CHAPITRE 6 : LES FONDEMENTS PHILOSOPHIQUES DE LA PHILOSOPHIE PAR L'IMAGE ET SES ENJEUX PEDAGOGIQUES

### A. Les fondements philosophiques

#### 1. Image et représentation mentale du monde : le problème philosophique de la perception

Dans la deuxième partie de notre présente réflexion, nous avons examiné les écueils dont est assortie la pédagogie de Platon. Nous nous sommes essentiellement attardés à souligner un certain nombre de problèmes, notamment le paradoxe de sa doctrine innéiste dans son rapport à la connaissance ainsi que les incongruités d'ordre pédagogique que pose la méthode dialectique. Ces problèmes, comme nous l'avons mentionné, sont lourds de conséquences au plan pédagogique. La présente partie se propose de résorber ces écueils en proposant une éthique méthodologique articulée à ce que nous avons nommés *la philosophie par l'image*<sup>106</sup>. Il s'agit d'un *paradigme*<sup>107</sup> pédagogique que nous présenterons dans cette partie en trois moments majeurs et qui se constitue comme prolégomènes à une nouvelle didactique de la philosophie dans notre système scolaire.

Ce premier chapitre consiste à présenter les fondements philosophiques de ce paradigme didactique tout en soulignant la question de ses enjeux pédagogiques. Lorsque nous évoquons la question des fondements philosophiques de la philosophie par l'image, nous tenons à préciser qu'il s'agit de situer le contexte philosophique à l'intérieur duquel a émergé cette idée. Contextualiser le débat philosophique qui a nourri la configuration de ce paradigme et déceler le sens des enjeux pédagogiques qui s'y retrouvent, telle est la tâche à laquelle nous allons donc ici nous adonner.

Kant, déjà, soulevait dans sa *Critique de la raison pure*<sup>108</sup> l'épineux problème du rôle de la perception empirique dans le processus de construction de la connaissance scientifique. A ce titre, il présentait l'espace et le temps comme les cadres a priori de la sensibilité, montrant par le même coup que l'entendement humain n'avait pour fonction que de soumettre les données spatiales et temporelles c'est-à-dire perceptives, à une chaîne de raisonnements susceptibles de les débiter indéfiniment sans en pouvoir épuiser le contenu. Si

---

<sup>106</sup> La notion de philosophie par l'image désigne le paradigme didactique que nous proposons dans notre recherche pour démocratiser le processus d'enseignement-apprentissage de la philosophie.

<sup>107</sup> Le concept de paradigme est un terme que nous empruntons à l'épistémologue américain Thomas Kuhn dans un ouvrage intitulé *La structure des révolutions scientifiques*. Il considère un paradigme comme un modèle théorique qui caractérise une conception du monde.

<sup>108</sup> Dans cet ouvrage, Kant traite spécifiquement des conditions de possibilité de la connaissance scientifique.

le philosophe allemand parle des intuitions sensibles comme fondement de la connaissance scientifique, c'est en vue de préciser la nécessaire référence à l'expérience pour toute connaissance possible. Cela signifie que le monde ne peut pas être connu ou compris en dehors des données immédiates de la conscience empirique des objets, lesquels nous renseignent sur les phénomènes. Comme Kant, nous désignons le phénomène comme toute chose qui nous apparaît dans les cadres a priori de la *sensibilité*<sup>109</sup> et dont on peut faire une expérience d'ordre empirique. C'est dans ce sens précis, dans ce rapport d'interaction réciproque entre l'environnement ambiant et nous, que nous situons le phénomène de la perception.

*Ainsi, une perception est une représentation déterminée, qui découpe dans l'espace des configurations ou objets, liés à nos tendances ; c'est donc notre corps, et notre corps tout entier, qui est intéressé et compromis dans la perception, celle-ci étant en quelque sorte le négatif de l'affection, c'est-à-dire une affection repoussée à distance et constituant un certain espace vital entre le monde et nous*<sup>110</sup>.

Il est à noter à partir de cette citation que le problème philosophique de la perception implique le problème de la nature même de l'universel et de notre rapport à la philosophie de la connaissance objective. Quelle est, dans notre relation au monde, la part de l'innée et celle de l'acquis ? Le questionnement nous semble légitime puisque dans la philosophie platonicienne des Idées, le problème est déjà très bien soulevé dans le *Ménon*. Peut-il y avoir connaissance sans un recours nécessaire à la perception sensible des objets empiriques ? La phénoménologie kantienne nous a d'ores et déjà montrés l'impossibilité d'établir une connaissance objective qui ne soit fondée sur l'expérience. Ceci revient donc à dire à la manière de Bachelard qu'en matière de connaissance, « rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit<sup>111</sup>. » La conséquence philosophique d'une telle position est que l'idée n'est pas une connaissance à proprement parler, mais forme intelligible désincarnée. La connaissance réside dans le concept, c'est-à-dire dans un terme fédérateur qui unifie nos représentations empiriques aux formes de notre entendement. C'est par la perception de l'image du monde que nous prenons conscience du monde, que nous observons son mouvement, que nous pouvons entamer une recherche sur les lois qui le régissent. Le

---

<sup>109</sup> La sensibilité chez Kant est la première faculté du sujet humain. Elle est la faculté qui rend possible les impressions par lesquelles les objets nous affectent.

<sup>110</sup> Grateloup Léon-Louis, *Anthologie philosophique*, SPI, Paris, 1978, P.77

<sup>111</sup> Bachelard, G., *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris, 1938.

concept, contrairement à l'idée pure, est en quelque sorte un élément a posteriori de notre propre intellection c'est-à-dire le résultat plus ou moins achevé de nos perceptions empiriques. Car il nous serait évidemment impossible de nous représenter idéellement le monde en faisant abstraction de ce qu'il est dans les faits, de la nature de ses objets et de sa structure générale. C'est parce que Newton a pu observer le processus de chute des objets dans un espace vide qu'il a pu établir les lois de la gravitation universelle. C'est à l'aide de ses lunettes optiques pointées vers l'infini de l'espace étoilé que Galilée a rendu scientifique la loi de Copernic relative à la rotation de la terre autour du soleil que l'histoire a qualifié de révolution copernicienne. Lorsque Bernard isola deux groupes de lapins dans le cadre d'une expérience dont les conditions ont été fixées par lui, c'est alors qu'il découvrit la fameuse loi de la fonction glycogénique du sang. Le même processus est valable pour Mendel et ses lois sur la génétique, Pavlov et ses lois sur le conditionnement, Comte et ses lois sur la physique sociale, Bandoura, Piaget, Skinner et leurs théories sur l'apprentissage. Nous comprenons qu'il n'y a pas de connaissance a priori mais toujours de connaissance a posteriori.

C'est à ce titre que la notion d'image a occupé une place centrale dans ce travail car, sur le fondement de ce qui vient d'être développé, elle va se présenter comme l'élément fondamental servant de pilier à la construction du paradigme de la philosophie par l'image. Nous allons la définir comme « une forme particulière de représentation qui évoque les qualités sensorielles d'un objet. Il s'agit ici d'impressions sensorielles au pluriel, et cela peut concerner toutes les modalités, même si la capacité à former des images varie alors<sup>112</sup>. » Il ne sera pas question de montrer comment l'homme est capable de se fabriquer un monde par la faculté de l'imagination créatrice, mais il est surtout question dans le paradigme de la philosophie par la symbolique de l'image, de préciser que l'imagination et la représentation mentale du monde dans le processus d'enseignement-apprentissage sont d'autant plus développées que lorsqu'elles sont appuyées sur des images sensibles concrètes. C'est par le biais de la perception sensible que la représentation formelle du monde est d'autant mieux accessible.

Même si, comme le souligne Kant, l'imagination revêt la capacité de fabriquer des idées sans répondant dans les choses concrètes, nous affirmons néanmoins que toute connaissance objective et tout apprentissage efficace se doivent d'être fondés sur des perceptions sensibles, puisque, avant d'être une démonstration, l'idée doit d'abord et avant

---

<sup>112</sup> Nicolas, S., Gyselinck, V., Vergilino-Perez, D., Doré-Mazars, K., *Introduction à la psychologie cognitive*, Paris, NIL, 2009, P.119

tout être une monstration. C'est dans et par la référence à la chose concrète que tout contenu de connaissance rend compte de ce qu'est le réel c'est-à-dire sa configuration propre. Si la perception constitue une des conditions de possibilité de la connaissance du monde en général, il revient donc à dire que c'est par elle que le monde également prend sens pour nous. Sans les images qui rendent possible l'expression ou la manifestation de notre sensibilité, aucune connaissance vraiment objective n'aurait été possible. Il nous revient maintenant d'analyser le rapport de l'image au sens qui soulève de manière évidente le problème de la signification.

## 2. L'image et le sens : le problème philosophique de la signification

Dans *La philosophie des formes symboliques* Ernst Cassirer affirme ceci :

*La détermination conceptuelle d'un contenu va de pair avec sa fixation dans un signe caractéristique. Ainsi toute pensée véritablement rigoureuse et exacte ne trouve de soutien que dans la symbolique et la sémiotique sur lesquelles elle s'appuie(...). Le signe n'est pas l'enveloppe qu'un pur hasard attribuerait à la pensée, mais son organe nécessaire et essentiel<sup>113</sup>.*

Il faut comprendre ici que tout contenu intelligible n'a de sens ou de signification réelle que dans son rapport réelle aux choses sensibles concrètes. Sans cette réciprocity naturelle et essentielle, le monde ne serait qu'un chaos que la pensée ne saurait mettre en formules sous la forme d'un ensemble de lois scientifiques. Il ne pourrait en être autrement car c'est dans la collision entre la pensée et le réel que l'univers objectif devient compréhensible. Toute intelligibilité dûment pensée dépasse le seuil de l'imagination pure, de l'abstraction pure et se mue en phénomène, perdant du même coup la nature de noumène auquel fait référence Kant dans l'ouvrage que nous avons mentionné plus haut.

Pour ce qui concerne la nature du signe<sup>114</sup>, Ferdinand de Saussure dans le *Cours de linguistique général* nous faisait déjà savoir qu'il est doublement articulé. La double articulation du signe se décline en terme de signifiant et de signifié. Le signifiant est la partie visible du signe tandis que le signifié est sa partie invisible c'est-à-dire son sens. C'est la combinaison des deux articulations qui donne la capacité au signe de remplir sa fonction

---

<sup>113</sup> Cassirer, E., *La Philosophie des formes symboliques*, T.1 : Le Langage, Minuit, Paris, 1972, P.27

<sup>114</sup> Nous comprenons le concept de signe selon le sens que lui a attribué Ferdinand de Saussure dans *le Cours de linguistique général*. Le signe selon lui admet deux parties : le signifié, qui désigne le sens et le signifiant, qui renvoie à l'image acoustique ou le mot qui enveloppe le sens. C'est la combinaison des deux parties qui constituent ce qu'on appelle le signe linguistique.

communicatrice et présentatrice du monde. Autrement dit, c'est par le signe que le monde devient lui-même un signifiant pour nous.

A partir de l'analyse structurale du signe que charrie l'usage du langage commun, on doit souligner que toute donnée de notre intelligence servant à la compréhension du monde porte toujours en elle cette bidimensionalité nécessaire. D'une part, nous reconnaissons au signe cette dimension intérieure que l'on appelle le signifié (lecton chez les grecs de l'école de mégare), et d'autre part, cette dimension externe qui se constitue comme l'enveloppe de ce signifié et qui en réalité renvoie à son référent sensible. La combinaison de ces deux dimensions dans la logique de la compréhension et de la signification est donc nécessaire. Ce qu'il convient de retenir est le fait que l'esprit humain n'est pas a priori une « pangnose<sup>115</sup> » qui ne se sert du sensible que pour mimer l'intelligible. C'est dans et par le sensible que l'esprit humain construit au contraire l'ensemble de ses représentations.

Il n'y a pas de signification ou de compréhension possible pour un sujet, sans référence à des signes sensibles concrets. Comme nous l'avons déjà souligné, Platon reconnaissait ce rôle fondamental des images sensibles dans le processus pédagogique d'où la convocation incessante faite par lui des mythes pour représenter dans le sensible les idées du monde intelligible. La philosophie par l'image ne peut donc pas se concevoir en occultant cet aspect particulier du processus de signification du réel fondé sur les objets empiriques. Elle veut se situer au-delà de cette dogmatique sans cesse persistante qui, dans le domaine pur de la philosophie, tend à dénigrer le corps et tous ses avatars c'est-à-dire tout ce qui a trait au monde sensible que l'on pourrait encore appeler ici l'empire des sens.

Or, c'est par les sens que nous trouvons le sens des choses et que nous donnons aussi un sens aux choses. Il y a comme une sorte de double réceptivité entre le sujet et le monde qui s'exprime à travers cette vieille problématique mettant en opposition l'idéalisme et le réalisme. Soutenir le réalisme c'est perdre le sujet dans son activité autonome et prêter le flanc exclusivement à l'idéalisme, c'est perdre le monde dans sa richesse inépuisable. Comment donc sortir du dilemme ?

---

<sup>115</sup> Il s'agit d'un néologisme que nous avons forgé pour désigner cette qualité particulière que Platon reconnaît à l'âme humaine. La qualité en question consiste à dire que l'âme humaine possède déjà a priori la totalité de la connaissance. Le terme pangnose est l'articulation de deux termes grecs à savoir : pan qui signifie la totalité ou le tout, et gnose qui signifie la connaissance. C'est donc la qualité d'une âme qui possède déjà toute la connaissance.

Husserl nous en donne la solution à partir d'un axiome fondamental : « toute conscience est conscience de quelque chose<sup>116</sup>. » Avec le réalisme, nous nous trouvons dans l'obligation d'admettre la transcendance de la conscience qui est toujours portée vers quelque chose d'autre qu'elle-même. C'est ce qui fait dire à Husserl que « la vie se précipite à chaque moment dans des choses transcendantes, elle se passe tout entière au dehors<sup>117</sup> ». Pour lui, la transcendance de la conscience ne doit pas être perçue comme une passivité naïve mais comme une activité. Par l'acte transcendantal de la conscience, le sujet déploie un « pouvoir de connaissance qui est coextensif au monde<sup>118</sup> » c'est-à-dire l'existence d'un contact simultané entre le monde et nous. Ainsi,

*L'intérieur et l'extérieur sont inséparables. Le monde est tout au-dedans de moi et je suis tout hors de moi. (...) Entre la conscience et le monde, il s'agit d'une réelle communication. C'est en communiquant avec le monde que nous communiquons indubitablement avec nous-mêmes. (...) La conscience s'enracine dans l'être et dans le temps en y assurant une situation<sup>119</sup>.*

L'interaction incessante entre le monde et nous est donc la condition sine qua non pour que le monde prenne sens dans le creux de notre conscience. Sans cette communication irréductible, tout ne serait que chaos et non-sens. Car à l'*ek-stase*<sup>120</sup> du sujet, c'est-à-dire à ce pouvoir de se dépasser vers le monde, correspond quelque chose qui s'y prête dans le monde. Dans le sujet on découvre la présence du monde extérieur et l'activité de signification encore appelé la *sinn-gebung*<sup>121</sup> selon l'expression de Husserl lui-même. Ainsi, le sens vient aussi bien du monde extérieur que de nous. On ne peut donc ne pas faire référence à l'empirie non seulement dans l'acte de connaissance mais dans le processus d'enseignement-apprentissage. C'est dans ce contexte philosophique que nous avons situé le débat et que nous prenons également position sur le plan pédagogique à partir de ce que nous avons nommé la philosophie par l'image, laquelle prend conscience de l'interaction nécessaire entre le monde et le sujet dans le processus de la connaissance. Il nous revient maintenant de préciser les enjeux pédagogiques de la philosophie par l'image.

---

<sup>116</sup> Cette affirmation célèbre de Husserl est le fondement de toute sa phénoménologie. Elle indique que la conscience ne s'exerce jamais à vide et qu'elle a toujours un contenu vers laquelle elle se protège.

<sup>117</sup> Merleau-Ponty, M., *Phénoménologie de la perception*, 3<sup>e</sup> partie, l'Être pour-soi et l'Être au monde, II. La temporalité, P.489

<sup>118</sup> *Ibid.*, P. 424

<sup>119</sup> *Ibid.*, 467

<sup>120</sup> Il s'agit d'un terme créé par Husserl qui exprime l'état de la conscience qui se tient au-delà de soi.

<sup>121</sup> C'est en ce terme que Husserl désigne en langue allemande le concept de signification.

## **B. Les enjeux pédagogiques de la philosophie par l'image**

### **1. La culture de l'attention et de l'intelligence par le regard**

Il nous faut maintenant déterminer les grands enjeux pédagogiques de la philosophie par l'image de manière à établir efficacement la chaîne des raisons sur lesquelles repose ce paradigme. En quoi l'élaboration des images suivant une logique didactique favoriserait-elle le développement de l'attention et de l'intelligence par le regard ? La question pour beaucoup serait rhétorique car, lorsqu'on considère la pratique philosophique dans les exercices de dissertation et de commentaire, le regard est toujours un instrument privilégié servant à la résolution de ces exercices. Par exemple, dans la dissertation philosophique, il est toujours question de bien regarder le sujet afin de mieux l'analyser. La chose se répète avec beaucoup plus de vigueur dans l'exercice de commentaire philosophique où la bonne compréhension du texte passe par une lecture attentive.

Cependant, l'intelligence de l'intentionnalité du regard selon le mot de Meirieu que nous mettons en exergue dans le contexte de la philosophie par l'image, concerne notre capacité à développer l'attention des élèves et leur intelligence à partir d'un langage iconographique adapté à leur niveau de cognition. Si l'apprentissage de la philosophie ne devait se faire que par une interprétation appropriée des concepts intellectuels, il resterait fermé aux sujets intellectuellement inaptes à la manipulation de ces concepts. Or, selon la détermination piagétienne des étapes du développement cognitif, le stade des opérations formelles ne concernent pas les enfants âgés de moins de 14 ou 15 ans<sup>122</sup>. Ainsi, cette catégorie-là ne détient pas les aptitudes cognitives leur permettant de manipuler avec délicatesse et dextérité les concepts purs de la philosophie. Mais il faudrait néanmoins que la philosophie leur soit enseignée tout comme les mathématiques ; c'est à ce niveau que les images concrètes, pour le stade des opérations concrètes approprié au niveau cognitif de ces enfants s'avère donc d'une importance nécessaire et indispensable. Pour P. Meirieu, l'usage des images façonne un regard nouveau et intelligible dans une situation pédagogique tel que l'élève apprend à regarder intellectuellement un objet qu'il ne voit plus simplement comme une chose ludique. Il affirme à cet effet :

*Le premier enjeu de l'éducation à l'image, c'est d'apprendre à voir. Apprendre à voir, c'est apprendre que voir est une intentionnalité. Voir ce n'est pas recevoir, voir c'est décider de voir, c'est décider de ce qu'on veut voir, de ce qu'on*

---

<sup>122</sup> Nous sommes appuyés ici sur les quatre grandes étapes qui structurent le processus du développement cognitif de l'enfant chez le psychologue autrichien Jean Piaget.

*cherche à voir. Chacun d'entre vous, à chaque instant, reçoit une multitude de signaux, et s'il était réceptif à la totalité de ce qui vient de l'intérieur et de l'extérieur, aujourd'hui, à cet instant, il ne verrait et n'entendrait rien ; c'est parce que vous faites abstraction d'une multitude de stimuli que vous pouvez vous centrer sur ce que je vous dis ou sur ce que vous êtes en train de faire<sup>123</sup>.*

La lecture d'une image est « un choc d'intentionnalité entre celui qui la construit et celui qui la reçoit<sup>124</sup> » c'est-à-dire entre l'élève et l'enseignant. Il n'y aurait donc pas une grande différence entre un commentaire de texte et un commentaire d'image car il s'agit dans les deux cas de mettre en exergue l'intentionnalité qui y est recelée. La différence que l'on pourrait souligner est que le commentaire de texte, étant un exercice conceptuel, demande un niveau cognitif supérieur adapté à ce type d'exercice intellectuel, tandis que le commentaire d'image ou commentaire iconographique peut être adapté à tout type de niveau intellectuel que ce soit pour les enfants ou pour les personnes adultes. Ce type de commentaire est alors nécessaire pour révolutionner dans notre écosystème éducatif la problématique de la didactique de la philosophie touchant à son insertion dans tous les paliers de notre système scolaire c'est-à-dire au primaire et au premier cycle du secondaire. Nous pensons donc avec Meirieu que le temps est venu définir une véritable grammaire de l'image à l'effet d'établir une configuration efficace de la philosophie par l'image. Car, souligne Meirieu

*Il n'y a pas de différence entre le fonctionnement de la lecture d'un texte et le fonctionnement de la lecture d'une image. L'erreur que personnellement j'ai commise est de ne pas avoir subordonné la grammaire de l'image à ce que je savais de la lecture du texte. Lire un texte, c'est chercher de l'information dans un document en prélevant des indices et en se confrontant à l'intentionnalité de celui qui l'a écrit<sup>125</sup>.*

On ajoutera donc à la suite de cette affirmation que par la lecture de l'image, l'élève est appelé à rechercher une ou des informations dans une icône, en prélevant des indices et en se confrontant à l'intentionnalité de celui qui a fabriqué l'image en question. Il développe également son attention puisqu'il se trouve dans un exercice de repérage d'un ensemble d'indices qu'il sera appelé à décrire. Or, l'attention est un élément fondamental dans le développement de l'intelligence d'un individu. Voici ce que nous dit W. James au sujet de l'attention.

---

<sup>123</sup> Meirieu, P., «L'évolution du statut de l'image dans les pratiques pédagogiques », in *Deuxièmes rencontres nationales cdidoc-fr*, 23 et 14 octobre 2003 à Lyon, P.5

<sup>124</sup> Meirieu, P., «L'évolution du statut de l'image dans les pratiques pédagogiques », in *Deuxièmes rencontres nationales cdidoc-fr*, 23 et 14 octobre 2003 à Lyon, P.5

<sup>125</sup> *Loc. Cit.*



*Chacun sait ce qu'est l'attention. C'est la prise de possession par l'esprit, sous une forme claire et vive, d'un objet ou d'une suite de pensées parmi plusieurs qui semblent simultanément possibles. La focalisation, la concentration de la conscience lui sont essentielles. Elle suppose que l'on s'écarte de certaines choses pour s'occuper plus efficacement de certaines autres ; c'est une condition qui a pour opposé précis l'état de confusion, d'étourderie et de vagabondage de l'esprit<sup>126</sup>.*

Nous pouvons aussi noter par ailleurs, en ce qui concerne les enjeux de la philosophie par l'image, l'interaction critique entre le sujet et l'objet.

## **2. Une interaction critique entre le sujet et l'objet**

Le célèbre pédagogue J. Houssaye à travers son fameux triangle pédagogique montrait que dans le jeu pédagogique, il apparaît nécessairement trois acteurs principaux que sont : l'enseignant, l'élève et le savoir. Ces trois acteurs interagissent entre-deux de manière à ce qu'on ne peut pas parler de situation pédagogique en procédant à l'ablation de l'un ou de l'autre. Il est donc évident que dans la logique de la philosophie par l'image, il doit se créer un lien logique et cohérent entre l'élève et l'image-objet qui lui est présentée par l'enseignant. Il s'agit ici d'un enjeu qui peut se résumer à la construction réciproque entre le sujet et le l'objet. C'est l'expression d'une relation logique qui suscite chez l'apprenant un développement de sa faculté d'imagination par la lecture de l'image. Autrement dit, les opérations mentales consistent ici à penser l'abstrait à partir du réel concret qui est donné : l'image. Merieu établit un parallèle entre la lecture par l'image et la lecture prosaïque traditionnelle en ces termes :

*Le deuxième enjeu de la formation à l'image, c'est la construction réciproque du sujet et de l'objet. Là aussi on peut revenir à la notion de lecture. Lire un texte, c'est entrer en relation avec un objet qui résiste à la toute-puissance de mon imaginaire. Un texte dit ce qu'il dit. Dans un texte, un singulier est un singulier, un pluriel est un pluriel, un présent est un présent, un passé est un passé ; je ne peux pas remplacer un mot par un autre, sinon le texte change de sens. Lire un texte, c'est donc se heurter à cette résistance du texte. L'élève doit entrer dans cette relation à un texte qui résiste à ce qu'il voudrait lui faire dire. En même temps, lire un texte, c'est aussi se donner les moyens de faire dire au texte ce qu'il ne dit pas, mais dont il ne dit pas le contraire. C'est être capable d'occuper les ellipses, d'entendre dans les interstices ce qui n'est pas dit, tout en respectant scrupuleusement ce qui est dit<sup>127</sup>.*

---

<sup>126</sup> Meirieu, P., «L'évolution du statut de l'image dans les pratiques pédagogiques », in *Deuxièmes rencontres nationales* cdidoc-fr, 23 et 14 octobre 2003 à Lyon, P.5

<sup>127</sup> Meirieu, P., *Op. Cit.*, P.5

Nous assistons alors à une véritable communication didactique entre l'apprenant et son objet à tous les niveaux d'apprentissage sollicités. L'enfant construit par ce procédé sa propre personne et façonne par ce même fait sa sensibilité et sa personnalité intellectuelle dans le cadre de ce rapport et c'est ce que Meirieu nous montre davantage lorsqu'il souligne que

*Cette dialectique entre le sujet et l'objet est constitutive, bien sûr, de la construction de la personne. La personne se construit en respectant l'objet qui lui résiste. Piaget a noté l'égoïsme initial, le fait que l'objet est absorbé par la voracité de l'intériorité etc... L'enfant a besoin d'entrer en relation de choc avec un objet qui est ce qu'il est et non pas ce qu'il voudrait qu'il soit<sup>128</sup>.*

Le dernier enjeu de notre philosophie par l'image, c'est la construction de la pensée symbolique et critique.

### **3. La construction de la pensée symbolique et critique**

La formation de l'esprit scientifique est sans doute un processus d'initiation à la pensée critique. Celle-ci suppose une certaine distanciation entre le monde et nous-mêmes, distanciation qui ne signifie pas rejet mais qui connote une prise de recul rationnelle pour comprendre ce qui se passe en nous et à l'extérieur de nous-même. L'initiation à la pensée critique dans le cadre de la philosophie par l'image doit se voir à travers cette intelligibilisation du réel par les perceptions qui sont apprises, lesquelles résultent des expériences quotidiennes.

L'enfant peut-il être apte à la critique ? Répondre par la négative pourrait sembler légitime pour les idéologues légendaires de l'élitisme philosophique. Mais la preuve a déjà été fournie que la méthode d'enseignement-apprentissage articulée à la didactique de l'image ouvre à une initiation efficace à la pensée philosophique. Nous devons comprendre que la réflexion est « la chose du monde la mieux partagée<sup>129</sup> » mais, l'essentiel est de savoir construire les outils spécifiques et appropriés permettant de conduire efficacement la pensée à chaque niveau de développement cognitif de l'individu. Il s'agit d'un problème de décodage et d'encodage relativement aux informations que nous devons à la fois transmettre et recevoir. La configuration des images dans l'apprentissage de la philosophie favoriserait donc un traitement minutieux de l'information par chaque sujet. Ce processus de traitement

---

<sup>128</sup> Meirieu, P., *Op. Cit.*, PP.5-6

<sup>129</sup> Il s'agit d'une formule qui ouvre le *Discours de la méthode* de Descartes

minutieux de l'information apparaît très bien chez Platon dans la quasi-totalité de ses dialogues et précisément dans le *Ménon* où le recours aux images à travers les mythes et les légendes permettent de familiariser l'esclave néophyte aux idées mathématiques et même philosophiques<sup>130</sup>. C'est dans ce sillage que nous nous rangeons à l'idée que c'est dans et par l'image que la mémoire est davantage développée et que le processus de rétention de l'information est beaucoup plus efficient. Ceci est d'ailleurs démontrable à travers plusieurs recherches effectuées dans le domaine de la psychologie cognitive par des méthodes spécifiques au nombre desquelles nous soulignons le *Mind-mapping*<sup>131</sup>.

Le mind-mapping est une véritable méthode de construction de la pensée symbolique à travers la constitution des cartes mentales par le sujet qui apprend. Il s'agit d'une suite d'images reliées entre elles par schèmes sémantiques de même nature. Chaque image ici revêt une signification particulière pour l'apprenant de sorte que dans la carte, la pluralité des images forment un tout à l'intérieur d'une unité sémantique spécifique. Ce schéma mental constitue une meilleure méthode de repérage des informations et par conséquent, il se présente comme le meilleur moyen d'exercer la technique platonicienne du ressouvenir.

Dans ce contexte, l'idée n'est pas réveillée à partir d'une anamnèse effectuée sur le sujet. L'on ne recourt pas ex-nihilo comme chez Platon, à l'exhumation d'un ensemble de connaissances pré-apprises par l'individu. Au contraire, le ressouvenir s'exerce à travers l'extériorisation des informations acquises par le contact réciproque entretenu entre l'univers ambiant et le sujet au moyen des images. C'est à ce titre que l'image ne figure plus simplement comme un donné muet mais elle devient une chose qui parle et qui fait parler ; une chose certes qui ne réfléchit pas mais qui suscite la réflexion. Par la philosophie par l'image, nous nous frayons maintenant un moyen sûr en matière de révolution de la didactique de la philosophie dans notre système éducatif. Il consiste à sortir la philosophie de la simple exposition et juxtaposition des concepts purs de la pensée dont le caractère abstrait provoque le plus souvent l'aversion des « non-initiés<sup>132</sup> ». Force est de reconnaître que nous obéissons à la règle platonicienne de l'acte éducatif qui consiste à sortir un individu de la caverne pour le monde des idées. Il nous reste donc à présenter le système paradigmatique de philosophie par l'image.

---

<sup>130</sup> Cette expérience est visible lorsque Platon dans le *Ménon* convoque le mythe pythagoricien pour expliquer que la connaissance est une réminiscence.

<sup>131</sup> En psychologie, le *Mind-mapping* est un procédé psychique permettant de dessiner des schémas mentaux à l'effet de mieux retenir une information.

<sup>132</sup> Ce concept désigne l'homme de la rue, l'ensemble des personnes qui sont étrangères à la praxis philosophique.

## CHAPITRE 7 : LA PHILOSOPHIE PAR L'IMAGE COMME NOUVEAU PARADIGME PEDAGOGIQUE ET DIDACTIQUE

### A. Du rapport entre image et pédagogie

#### 1. Les fonctions pédagogiques de l'image

Le chapitre qui précède nous a permis de mettre en lumière les fondements philosophiques de la philosophie par l'image tout en en déterminant les enjeux pédagogiques qui s'y dégagent. Nous nous sommes attelés à mettre en exergue le contexte philosophique ayant servi à l'élaboration de cette nouvelle façon de philosopher dont nous en faisons ici la promotion, par le décryptage de deux problèmes philosophiques majeurs à savoir : le problème de la perception et celui de la signification. De là, nous avons dressé la table des enjeux pédagogiques que soulève la philosophie par l'image. Dans le présent chapitre, il est question pour nous de présenter les détails constitutifs du paradigme de la philosophie par l'image. Il s'agit précisément de déterminer les rapports entre la symbolique de l'image et la pédagogie à l'effet de montrer la manière dont la philosophie par l'image permet de reconfigurer le processus d'enseignement-apprentissage dans le domaine de la philosophie.

Notre réflexion s'intéresse non seulement aux images fixes mais aussi aux images animées car à notre avis, la typologie importe peu puisque les deux catégories d'images revêtent le même impact dans le cadre de la communication didactique en philosophie. Mais nous ne comptons pas nous étendre davantage sans s'attarder sur le contenu significatif à donner à la notion d'image dans ce paradigme.

Le terme « image » renvoie à plusieurs acceptions. Lorsqu'on se réfère à l'étymologie, le mot image, dérivé du terme latin « imago », désigne ce qui imite, ce qui ressemble à quelque chose d'autre et par extension, il concerne tout ce qui est du domaine de la représentation. Dans la période moyenâgeuse, l'image prend le sens de « statue » ou encore de « vision » au cours d'un rêve, puis, le terme a pris le sens de « représentation » graphique d'un objet ou d'une personne<sup>133</sup>.

Dans son livre *Introduction à l'analyse de l'image*, M. Joly propose de partir des usages courants utilisant le mot image afin de le cerner et de découvrir l'aspect commun entre les différentes significations et usages attribués à ce terme: dans les expressions: « image populaire », « image de la réussite », « il est l'image de son père » « image de marque », «

---

<sup>133</sup> Zouhri-Moulay, *L'exploitation de l'image comme support didactique dans l'enseignement du FLE*. Cas d'étude le manuel scolaire de la 3<sup>ème</sup> année primaire, mémoire de Master, P.18

image mentale » ou encore « Parler par images » et ainsi de suite, on remarque, qu'il existe bien une diversité entre ces différentes utilisations et significations de ce mot<sup>134</sup>. On remarque à partir de ces différentes définitions que l'image renvoie toujours à quelque chose qui désigne et qui indique toujours quelque chose d'autre. L'image est donc en réalité un signe, lequel est toujours signe de quelque chose ; il est langage symbolique de quelque chose qu'il représente sous une forme particulière. Platon, auteur sur lequel repose la totalité de ce travail, donne lui-même une définition similaire de l'image lorsqu'il souligne qu'elle représente « d'abord les ombres ensuite les reflets qu'on voit dans les eaux, ou à la surface des corps opaques, polis et brillants et toutes les représentations de ce genre<sup>135</sup> ». De ce fait, l'image doit être perçue toujours comme un objet concret second relativement à un objet idéal ou concret premier qu'elle représente toujours. Nous la considérons dans son sens le plus général tel que l'exprime le dictionnaire Larousse : « Image : nom féminin. Représentation d'un être ou d'une chose par les arts graphiques ou plastiques, la photographie, le film, etc.<sup>136</sup> »

Comme nous l'avons souligné dans le septième chapitre, l'un des problèmes ayant servi de base à l'élaboration de la philosophie par l'image, c'est celui de la signification. C'est ainsi que la pédagogie par l'image repose en grande partie sur ce qu'il convient d'appeler une sémiologie de l'image au sens où l'entend F. De Saussure comme « la science générale des signes<sup>137</sup>. » Il s'agit de considérer le signe dans ce contexte au sens où l'entendait aussi déjà Platon dans le *Cratyle*, sens qui a donné naissance à la sémantique et même à la sémiologie. L'image dans ce sillage est comprise comme un signe iconique, c'est-à-dire un signe dont le signifiant a une relation de similarité avec ce qu'il représente, son référent. La sémiologie de l'image qui constitue la colonne vertébrale de la philosophie par l'image sera ainsi comprise au sens où l'entend L. Pocher qui écrit :

*La sémiologie de l'image (parfois encore nommée iconologie : de Eikonos = image) est cette science récente qui se donne pour objectif d'étudier ce que disent les signes (si elles disent quelque chose) et comment (selon quelles lois) elles le disent<sup>138</sup>.*

Il s'agit ainsi de comprendre ce paradigme comme la manière dont l'image contribue à la construction du sens, au développement de soi par la réflexion critique, à la logique de

<sup>134</sup> Zouhri-Moulay, *Op. Cit.*, P.18

<sup>135</sup> Platon cité par M. Joly, *Introduction à l'analyse de l'image, Op. Cit.*, P.8

<sup>136</sup> Cette définition est la plus basique. Nous la tenons du dictionnaire *Le Larousse*.

<sup>137</sup> De Saussure, F., *Cours de linguistique générale*, Ed .Payot, Paris, 1972, P. 33.

<sup>138</sup> Zouhri-Moulay, *Op. Cit.*, P. 19

construction symbolique et logique du monde. Nous ne perdons pas en perspective les deux niveaux de langage auxquels réfère Barthes, qui parle du sens dénoté et du sens connoté de l'image. Par sens dénoté ou encore sens propre, nous entendons une représentation objective dans le cadre de laquelle l'image est la représentation fidèle de l'objet qu'elle désigne. Dans le cadre de la dénotation, il n'apparaît pas de transformation ou de transposition entre un signifiant et son signifié. De ce fait, l'image correspond immédiatement à l'objet qu'elle désigne ou reproduit ; elle fait voir ce que nous voyons. Pour ce qui concerne la connotation, l'image suscitera dans son contexte d'utilisation un ensemble de significations qui viendront s'adjoindre au sens propre. C'est à ce niveau que pourront intervenir notre sensibilité personnelle, notre personnalité à travers la manière dont l'image nous affecte, notre culture personnelle et même notre expérience existentielle. Mais avant de demander aux élèves le sens connoté de l'image soumise à leur analyse, le maître devra toujours requérir de la part des élèves le sens dénoté et non ce à quoi l'image a fait penser. Ce schéma d'interprétation se retrouve d'ores et déjà dans les pratiques du commentaire de texte philosophique où, avant toute interprétation relative à la réactualisation d'un texte, il faut d'abord et avant tout dire ce que le texte dit. La philosophie par l'image obéit aussi à cette norme d'interprétation afin de ne point sombrer dans une sorte d'herméneutique soumise au principe dangereux du relativisme.

D'après R. Barthes, toute pédagogie par l'image doit respecter spécifiquement deux fonctions principales à savoir : la fonction d'ancrage et la fonction de relais. Pour lui,

*La fonction d'ancrage consiste à arrêter cette chaîne flottante du sens qu'engendrerait la nécessaire polysémie de l'image, en désignant « le bon niveau de lecture » quoi privilégier parmi les différentes interprétations que peut solliciter l'image seule<sup>139</sup>.*

Cette fonction favorise la garantie d'objectivité à laquelle doit prétendre toute interprétation subjective de l'image. Il n'est pas fastidieux de rappeler que la philosophie dans son essence recherche la vérité et celle-ci ne s'accommode pas de l'arbitraire. C'est la raison pour laquelle la fonction d'ancrage que nous empruntons à Barthes est nécessaire pour une meilleure efficacité de la philosophie par l'image. Cette dernière ne prendra en compte que la fonction d'ancrage et délaissera la fonction de relais car, dans la perspective de Barthes, la fonction de relais concerne uniquement l'image verbale, dont les signes viennent compléter le message des images. Or, dans la philosophie par l'image, nous nous intéressons uniquement aux icônes et aux graphismes.

---

<sup>139</sup> Ollivier, B., *Communiquer pour enseigner*, Ed. Hachette, Paris, 1993, P.240.

Par ailleurs, outre ces deux fonctions précisées par Barthes, nous remarquons que l'image remplit plusieurs autres fonctions pédagogiques. Elle sert comme outil de communication symbolique, ce qui permet de développer non seulement le sens de la communication non verbale, mais aussi de renforcer ce qu'on peut appeler l'interprétation iconographique. Dans le processus traditionnel d'enseignement de la philosophie, nous étions bornés à deux méthodes d'interprétation : le commentaire de texte philosophique et la dissertation philosophique. Or, intégrer l'image dans le cadre de la didactique de la philosophie, c'est envisager une troisième méthode d'interprétation à savoir : **le commentaire d'image philosophique**. La plus-value d'une telle herméneutique est qu'elle est propice à tous les niveaux d'apprentissage de notre système scolaire. Si l'on revient donc sur la fonction de communication, nous constatons que l'image permet de créer des situations d'intercommunication, en se référant au schéma classique de R. Jakobson. Pour Zouhri et Moulay,

*L'image est un déclencheur d'échanges verbaux, elle provoque la prise de parole entre les locuteurs en les invitant à s'exprimer à propos de ce qu'elle véhicule et en les poussant à chercher des signes, les mettre en relation pour les interpréter ; ceci est grâce à sa polysémie permettant une diversité d'analyse. En un mot, l'image permet de travailler l'aspect communicatif<sup>140</sup>.*

Nous soulignons aussi la fonction d'illustration, précisée dans la première partie de notre travail lorsque nous traitons la question de l'usage du mythe dans les dialogues de Platon. Dans la fonction d'illustration, nous avons montré que Platon lui-même s'y est fortement attaché puisque pour lui, l'illustration constitue le meilleur moyen à partir duquel un guide conduit sereinement un novice à découvrir la vérité. C'est le cas précisément dans le *Ménon* où le mythe de la réminiscence nourrit la pensée au sujet de l'origine de nos idées ou de notre connaissance. *Le mythe de Gyges* quant à la lui par exemple pose le problème philosophique de l'éthique et même de la responsabilité individuelle dans le choix de nos actions. Il y avait donc déjà chez Platon, ce souci de faire penser l'interlocuteur à travers un langage symbolique. Mais chez lui, nous nous trouvions encore dans un mode de communication verbale et par conséquent, nous étions dans le conceptualisme. Or,

*L'illustration s'oppose au langage verbal. En effet, elle permet d'accéder à la signification des signes directement c'est-à-dire sans faire le recours à un apprentissage formel, par rapport aux mots; forme et contenu entretiennent un lien conventionnel, arbitraire, alors que, l'illustration est représentative de la*

---

<sup>140</sup> Zouhri-Moulay, *Op. Cit.*, P. 22

*réalité à laquelle elle se substitue, il y a analogie entre l'illustration et son référent (l'illustré)<sup>141</sup>.*

Cette analyse des multiples fonctions pédagogiques de l'image illustre à plus d'un titre les modalités nouvelles par rapport auxquelles l'enseignement de la philosophie peut et doit être pratiqué dans tous les paliers de notre système éducatif. La suite montre donc comment l'image peut servir d'outil didactique dans le processus d'enseignement-apprentissage de la philosophie.

## **2. L'image comme support didactique**

Dans quel sens et suivant quelle logique peut-on représenter l'image comme outil de communication didactique dans le domaine de la philosophie ? Telle est l'interrogation à laquelle ce deuxième point se propose d'apporter un éclairage. La didactique est la science qui prend pour objet l'étude des mécanismes et des techniques de transmission des connaissances dans un domaine scientifique spécifique. C'est ainsi que chaque discipline requiert sa didactique. A titre d'exemple, on parle de la didactique des mathématiques, des langues, de l'histoire et de la philosophie. Malgré les spécificités propres à chaque domaine de savoir qui induisent des didactiques aussi particulières, nous notons néanmoins une didactique générale, laquelle réfléchit sur les conditions générales de transmission des connaissances d'un émetteur vers un récepteur. Dans le cadre de notre travail, nous n'allons pas nous étendre sur une didactique générale de l'image, mais nous allons définir les moyens par lesquels l'image pourrait servir d'instrument de communication pratique du savoir dans le cadre particulier de la philosophie. Nous allons précisément réfléchir sur l'usage didactique de l'image à travers les manuels scolaires, les vidéos, les CD, les films etc.

L'usage didactique de l'image suppose le rassemblement d'un certain nombre d'outils, de documents ou encore d'activités organisés autour d'un objectif d'enseignement ou d'apprentissage précis. Pour que la concrétisation de l'information soit effective chez l'apprenant, il faut que les images touchent à tous les phénomènes scientifiques aussi divers qu'ils soient : science, culture, langue, société etc. C'est ce qui fait dire à D. Abadie :

*De même, nos élèves sont constamment confrontés à l'image, l'école et le manuel scolaire doivent, donc, donner aux élèves les moyens et les possibilités de procéder à un « éveil » sur l'image, lui-même indispensable à l'éveil de « l'esprit*

---

<sup>141</sup> Zouhiri-Moulay, *Op. Cit.*, P. 22



*critique » [...] Paradoxalement la fonction pédagogique des images est encore sous-employée par les enseignants même dans les disciplines où elle paraît la plus évidente<sup>142</sup>.*

La rareté du recours à l'image dans nos établissements scolaires vient donc peut-être d'une méconnaissance de sa puissance didactique et du développement cognitif qu'elle sous-tend. Ce commentaire de Abadie nous fait bien comprendre la nécessité de l'exploitation de l'image à la faveur de laquelle se développent à la fois un éveil qui concerne le rapport de l'apprenant au monde (l'éveil sur l'image) et un autre qui touche à l'éclosion de l'esprit critique. Dans la perspective platonicienne de la connaissance, un tel recours à l'image s'avère légitime. En témoigne ses multiples recours aux images pour éveiller l'esprit des jeunes apprenants aux idées mathématiques tel que cela apparaît à juste titre dans son fameux dialogue souligné plus haut qu'il a entretenu avec l'esclave de Ménon<sup>143</sup>. Le constat paradoxal que fait Abadie nous impose donc de réfléchir sur les mécanismes de renforcement de la présence des images dans le processus d'enseignement-apprentissage de la philosophie dans nos établissements scolaires.

Il faudrait concevoir de manière impérative tous les supports didactiques permettant de mettre en effervescence les images. Cela passe par la fabrication ou la conception des manuels scolaires appropriés et adaptés à chaque niveau d'enseignement c'est-à-dire la mise au point d'un ensemble de manuels scolaires de nature philosophique dont le contenu varie en fonction que nous nous trouvons dans l'enseignement primaire, secondaire et même supérieur. Comme le montrent Zouhiri et Moulay,

*Et afin d'assurer une bonne signification de l'image, nous devons passer de l'image fixe en classe, présenté au niveau des manuels scolaires (Photographie, peinture, dessin, gravure, lithographie) vers une image animée (télévision, vidéo, Cdrom, DVD, internet, micro-ordinateurs, les rétroprojecteurs, objets, didacticiels, matériel audiovisuel et de laboratoire, etc.), lesquels présenteront le matériel didactique défini comme étant l'ensemble des supports pédagogiques destinés à faciliter d'une part, l'enseignement de l'agent et, d'autre part, l'apprentissage du sujet (...)<sup>144</sup>*

Nous proposons ici une nouvelle méthode consistant à apprendre aux pédagogues de tout bord à construire et à proposer des matériels didactiques qui aident à développer l'intelligence des apprenants en développant par le même coup le processus d'enseignement-

---

<sup>142</sup> Abadie, D., *L'image scolaire : Approche didactique du manuel de français 1ère années secondaire*, MG, FR, 2003-2004, P.06.

<sup>143</sup> Nous avons présenté ce dialogue entre Socrate et l'esclave de Ménon à l'introduction de notre mémoire.

<sup>144</sup> Zouhiri-Moulay, *Op. Cit.*, P. 11

apprentissage de la philosophie. Cette approche didactique dispose de nombreux avantages comme nous le montre la citation ci-dessous :

*Il y a de nombreux avantages à utiliser les outils technologiques et le matériel didactique dans les classes [...] notamment les suivants : apprentissage plus actif, méthodes d'enseignement diversifiées, meilleure attention des étudiants, économie de temps et d'énergie pour les professeurs, stimulation visuelle<sup>145</sup>.*

Le recours au manuel scolaire ici s'avère primordial puisque, en tant qu'auxiliaire pédagogique, le manuel scolaire fait le lien entre les contenus d'enseignement à transmettre et la conscience de l'apprenant. C'est aussi à ce titre que le manuel scolaire prépare les apprenants à s'intégrer dans une culture commune ou dans des différentes situations d'interactions à partir des situations qu'il propose dans diverses activités. C'est la raison pour laquelle l'UNESCO conçoit le manuel scolaire comme «une explication employée régulièrement pour l'enseignant en classe comme principale source d'information pour une discipline ou dans le cadre d'un programme<sup>146</sup>. » En matière d'initiation à la philosophie, que ce soit dans le primaire ou encore au secondaire, l'usage de l'image ici est primordial pour accoutumer l'esprit de l'apprenant à la réflexion critique.

Mais en ce qui concerne la philosophie par l'image dans le cadre de l'enseignement, ces images doivent être minutieusement choisies selon le niveau scolaire et selon le contexte d'étude articulé à l'objectif pédagogique à atteindre. Zouhiri précise que « le choix de ces images par les didacticiens dans le manuel scolaire n'est pas établi au hasard ou fortuitement, mais en se basant sur une étude bien précise tout en se rapportant avec le programme étudié et les objectifs tracés<sup>147</sup>. » A ce sujet, D. Abadie ajoute :

*Il est évident que l'auteur du manuel scolaire utilise des images choisies avec soin. Cela implique qu'il doit les « mettre en page » attentivement et rigoureusement. Le choix de l'image ne doit pas être gratuit ; il doit remplir une fonction pédagogique. Il faut que l'image soit en relation directe avec le sujet traité<sup>148</sup>.*

Cette précision vaut bien la peine si l'on veut rester dans l'esprit d'objectivité qui caractérise l'esprit scientifique. Après avoir précisé ce rôle didactique de l'image, il nous

---

<sup>145</sup> *Ibid.*, P.15

<sup>146</sup> UNESCO in *l'homme en photo*, l'auteur en texte, cahier du CRELEF n° 37 facultés des lettres, université de Besançon, P.52. In Dalila Abadie, *Op.cit.*, P.41.

<sup>147</sup> Zouhiri-Moulay, *Op. Cit.*, P.17

<sup>148</sup> Abadie, D., *L'image scolaire : Approche didactique du manuel de français 1ère années secondaire*, MG, FR, 2003-2004, P.42

revient de présenter la configuration particulière que va épouser l'apprentissage dans le contexte de la philosophie par l'image.

## **B. La logique de l'enseignement-apprentissage sous le prisme de la philosophie par l'image**

### **1. Double codage: élément pour une théorie de l'apprentissage par l'image**

L'apprentissage moderne, tel que les pédagogues contemporains l'établissent, ne peut gagner en efficacité et en pertinence que si les trois éléments suivant s'y trouvent associés : le double codage, la mémoire et la motivation. Nous présenterons donc chacun de ces éléments en suivant l'ordre selon lequel ils ont été énumérés.

D'après la théorie du double codage, l'esprit humain a tendance à retenir plus facilement des informations lorsque celles-ci sont illustrées. Théorie que nous empruntons à la psychologie cognitive, le double codage met en avant l'exploitation de l'image dans le processus d'enseignement-apprentissage. Ce fut le chercheur canadien du nom d'Allan Paivio qui théorisa le premier, le système de double codage pour rendre compte de la manière dont les informations sont stockées dans notre mémoire et les mécanismes favorisant les règles de la rétention. Avec Platon, nous avons vu que la mémoire joue un rôle fondamental dans le processus d'apprentissage chez un individu et que la connaissance en général ne se résume qu'au principe du ressouvenir. Sauf que chez Platon, la logique du ressouvenir est effectuée sur la base d'un ensemble de questionnements dans le cadre d'un dialogue. Ce procédé a été utilisé par son maître Socrate, théoricien de la maïeutique. Dans la maïeutique socratique, c'est l'expérience intellectuelle de l'apprenant qui est ici sollicitée ; cela veut dire qu'il n'est pas renseigné sur quoi que ce soit car son âme a déjà tout appris. Seule l'interrogation savamment construite possède la vertu de ramener dans son esprit les idées que celui-ci auraient perdu antérieurement à la chute dans le corps<sup>149</sup>. La mémoire dans ce contexte est déjà à priori pleine et il suffit simplement de l'exciter au moyen de l'interrogation pour qu'elle se souvienne de tout.

Dans la théorie du double codage, il n'est pas question d'exciter la mémoire par la logique du questionnement, mais de comprendre que la mémoire est d'autant plus étanche

---

<sup>149</sup> Nous faisons encore mention ici du mythe de la réminiscence de Platon

que lorsque les informations qu'elle contient ont eu pour point d'origine les images. Voici comment S. Nicolas, V. Gyselinck, D. Vergilino-Perez et K. Dore-Mazars rendent compte de la théorie du double codage telle que l'a pensée Paivio.

*Allan Paivio a conduit des travaux sur les facteurs rendant compte de l'apprentissage des mots et de paires de mots. Il constata alors que la valeur de l'imagerie des mots, c'est-à-dire l'activité d'imagerie qu'il peut évoquer spontanément chez l'individu, pouvait rendre compte des meilleures performances observées plutôt que d'autres mots facteurs tels que la fréquence des mots. C'est à partir de ces travaux qu'il fit l'hypothèse selon laquelle la supériorité de la mémoire des dessins sur celle des mots est due à une disponibilité plus élevée du code imagé dans le premier cas que dans le second<sup>150</sup>.*

C'est sur la base des travaux réalisés par ce chercheur canadien que nous estimons que la philosophie par l'image doit poser les bases d'une nouvelle manière d'enseigner et d'apprendre la philosophie dans notre système scolaire. Elle permettra de mettre en exergue un type de philosophie fondée sur les icônes, les graphismes, les dessins d'autant plus que d'après Paivio, ces différents outils « le dessin d'un objet (pour ne prendre que cet exemple), serait codé et stocké en mémoire sous une double forme, une forme verbale, correspondant au mot qui désigne l'objet, et une forme imagée, reflétant les caractéristiques figuratives du dessin. » Cette théorie nous permet de renforcer ce que nous avons déjà dit plus haut à savoir que l'illustration constitue un élément essentiel de la pédagogie et de la didactique qui favorise de manière efficace l'apprentissage chez les élèves.

## **2. Mémoire et motivation**

La théorie du double codage, comme nous avons pu le remarquer, permet de souligner avec acuité le rôle primordial que la mémoire occupe dans le système général de l'apprentissage. D'après cette théorie, il est évident « que des mots concrets sont mieux mémorisés que des mots abstraits puisque les premiers sont à même d'évoquer des images plus facilement que les seconds et ont donc une probabilité plus élevée de faire l'objet d'un double codage<sup>151</sup> ».

---

<sup>150</sup>Nicolas, S., Gyselinck, V., Vergilino-Perez, D., Doré-Mazars, K., *Introduction à la psychologie cognitive*, 2009, P.86

<sup>151</sup> *Ibid.*, P.87

Une telle affirmation nous permet de voir concrètement le rôle de l'image dans la consolidation de la mémoire. Si nous reconnaissons avec Platon qu'il n'y a pas d'apprentissage sans mémoire comme il le souligne à juste titre dans la *République*, les pratiques pédagogiques contemporaines se doivent de mettre en exergue la gamme prodigieusement étendue des techniques et des stratégies favorisant de développer chez l'élève ses facultés mnésiques. Or, nous avons vu que l'image est l'outil le mieux adapté pour jouer ce rôle nécessaire dans le processus d'enseignement-apprentissage. C'est dans ce sens que Cicéron affirmait depuis l'antiquité que l'image visuelle était d'une aide très efficace pour la mémorisation<sup>152</sup>.

La philosophie par la symbolique des images privilégie donc cet aspect mnésique en recourant à l'iconographie et ses avatars dans le but de rendre digeste l'apprentissage de la philosophie dans nos établissements scolaires. L'image nourrit la réflexion ; par le même coup, elle renforce la mémoire par cette sorte d'emprise captivante qu'elle suscite de façon automatique chez l'individu. Ainsi, à la question de savoir comment acquérir une bonne mémoire, il nous est loisible de répondre en affirmant que la consolidation des facultés



<sup>152</sup> Nicolas, S., Gyselinck, V., Vergilino-Perez, D., Doré-Mazars, K., *Introduction à la psychologie cognitive*, 2009, P.85

mnésiques s''acquiert par l'association répétée des images. Prenons l'exemple d'un nom propre que nous voulons retenir pour illustrer ce que nous avons qualifié d'association répétée des images. Supposons qu'un homme vous dise qu'il s'appelle Monsieur PHOQUEMEUNIER. La rétention efficace de ce nom passe par sa représentation imagée en ceci que, vous pouvez simplement vous faire l'image d'un phoque et celle d'un meunier pour le retenir. Ainsi, en associant les images du phoque et du meunier, il vous sera facile de vous rappeler le nom du monsieur. L'image ci-dessus illustre concrètement ce que nous venons de dire.

Dans le cadre de la philosophie par l'image, nous pouvons par exemple mieux expliciter le concept de justice en faisant recours à **la balance** pour mettre en exergue le principe de l'équilibre ou encore de l'équité qui doit prévaloir dans le respect des principes de la justice. Par la manipulation de l'image de la balance, l'enseignant peut mieux expliquer la théorie de la justice et les causes des inégalités ou de l'injustice parmi les hommes. Il ne s'agit plus simplement de procéder à la déclinaison des concepts par la lecture des textes, mais de synthétiser à partir d'une simple image ce qui ressort de l'idée de justice telle qu'elle est présentée à longueur de pages à travers un texte dont le caractère hermétique décourage parfois le jeune lecteur débutant. L'image est donc d'une importance capitale et son usage pédagogique doit être implémenté dans notre système scolaire pour révolutionner l'enseignement de la philosophie. Ceci d'autant que par l'image, la motivation de l'élève à apprendre est davantage renforcée.

En nous situant dans le contexte de la motivation, il est important de souligner que l'individu qui apprend est d'autant plus motivé lorsque le processus d'apprentissage est une source de plaisir pour lui. Cela veut dire que le déplaisir constaté dans les études menées par nos élèves de nos jours est en grande partie lié à l'absence de plaisir dans les études qui entraîne par voie de conséquence une absence de motivation et de résultat. Or, en introduisant les images dans le processus d'enseignement-apprentissage, on secrète dorénavant une certaine émulation intellectuelle chez les apprenants, ce qui les motive à apprendre. C'est ce qui fait dire à Zouhiri et Moulay :

*Bien d'arguments militent, aujourd'hui en faveur de l'utilisation de l'image fixe en classe, l'argument du plaisir vient en premier lieu. En effet l'image fixe est un support agréable dans la classe parce qu'elle fournit l'énergie nécessaire pour son accomplissement. La présence des dispositifs dits distrayant en classe est susceptible d'amener l'apprenant à apprendre sans s'ennuyer car elle suscite son plaisir, éveille sa curiosité, attire et mobilise son attention. De ce*

*fait il s'agit de chercher à définir les méthodes et les ressources pour l'exploitation en classe dans la réalisation des différentes tâches d'apprentissage*<sup>153</sup>.

Le contexte sociologique actuel nous impose d'autant plus à nous arrimer à cette nouvelle approche par les images au regard du fait que l'univers médiatique et ludique a une forte emprise sur les enfants de nos jours. C'est ce que confirment encore Zouhiri et Moulay lorsqu'elles affirment :

*L'omniprésence de l'image dans le monde d'aujourd'hui a conduit à une modification des habitudes culturelles des jeunes, en particulier. La durée du temps que passent ceux-ci devant la télévision ne cesse d'augmenter. Plus grave encore, ces enfants abandonnent souvent la lecture des livres pour regarder la télévision. En face de cette situation, l'école ne peut pas rester en rupture avec cette évolution sociologique et culturelle marquée fortement par la présence des images. C'est pourquoi, il semble de plus en plus impératif d'exploiter ce support en classe*<sup>154</sup>.

Il est évident que l'image, au vue de notre écosystème social, invite les pédagogues et les didacticiens à réfléchir sur les mécanismes permettant leur exploitation dans les salles de classes. A cet effet, Zouhiri et Moulay ajoutent :

*En effet, l'insertion des images dans l'apprentissage représente un atout, car elle ne constitue pas seulement une forme d'adaptation aux habitudes des apprenants, mais elle a aussi le pouvoir de les faire adapter aux apprentissages, en stimulant leur sens visuel, les surprenant et les séduisant, au même titre que la télévision, mais dans un but éducatif et instructif. C'est à l'image, donc de tisser des liens entre le cours et l'univers de l'apprenant*<sup>155</sup>.

En considérant désormais le paradigme de la philosophie par l'image selon la logique suivant laquelle elle vient d'être présentée, il nous reste finalement à montrer comment ce paradigme peut favoriser la résolution concrète de la crise de la pédagogie et de la didactique de la philosophie dans le système éducatif camerounais.

---

<sup>153</sup> Zouhiri-Moulay, *Op. Cit.*, P.25

<sup>154</sup> *Ibid.*, P.25

<sup>155</sup> Zouhiri-Moulay, *Op. Cit.*, P.25

## **CHAPITRE 8 : LA PHILOSOPHIE PAR L'IMAGE COMME SOLUTION A LA CRISE DE LA DIDACTIQUE DE LA PHILOSOPHIE AU CAMEROUN**

### **A. Exposition sur la crise de la didactique de la philosophie au Cameroun**

#### **1. Du vide pédagogique et didactique de la philosophie dans les établissements primaires et secondaires**

Dans le chapitre précédent, nous avons procédé à la description du paradigme de la philosophie par l'image. En dévoilant le sens pédagogique des images et leur exploitation didactique, nous avons montré que le recours aux images dans le processus d'enseignement-apprentissage de la philosophie est d'une grande efficacité théorique et pratique, laquelle induit de manière tout à fait nécessaire une révolution certaine de la communication didactique dans cette discipline. Avec Allan Paivio, la théorie du double codage dans son rapport au processus d'apprentissage de l'élève permet de renforcer notre conception de la didactique de la philosophie par le fait qu'en remplaçant les concepts abstraits par des images concrètes, la compréhension des contenus du cours est d'autant plus élevé. Cette substitution permet donc de penser aux conditions adéquates d'insertion de la philosophie dans toutes les classes de notre système éducatif. Cependant, dans le cadre actuel, la philosophie est uniquement enseignée au second cycle de l'enseignement secondaire. Bien qu'elle eut été introduite cette année en classe de seconde, les pédagogues peinent encore à structurer un curriculum adéquat qui devrait structurer l'enseignement de cette discipline dans cette classe. Nous notons que ces balbutiements sont l'effet d'une crise pédagogique et didactique générale dont nous exposerons ici les logiques. Après avoir présenté les logiques qui nourrissent cette crise, nous terminerons notre travail en montrant de manière concrète comment la philosophie par l'image participe à la résolution de cette crise.

Lorsqu'on observe l'échiquier pédagogique national en matière d'enseignement de la philosophie, le constat évident que l'on fait est celui d'un grand vide consécutif à l'absence de cette discipline non seulement dans la totalité de l'enseignement primaire, mais aussi au premier cycle de l'enseignement secondaire. La principale raison pour laquelle la philosophie ne figure pas dans l'enseignement primaire au Cameroun est lié à son caractère hautement hermétique, lequel hermétisme ne garantit pas l'accès à l'intelligibilité de la discipline pour les enfants. C'est pourquoi la rigidité consécutive au caractère abstrait de la philosophie imposerait alors d'enseigner ce savoir uniquement aux adultes puisque les enfants se



trouvent—pour ceux qui défendent ce point de vue--, inaptes à une élévation spirituelle conforme à l'art de philosopher. Voici quelques propos que nous avons recueillis de la part des personnes qui donnent les raisons de l'absence de la philosophie à l'école primaire dans notre système scolaire.

Personnel : « Je pense que l'enseignement de la philosophie est absente du programme de l'école primaire dans notre système éducatif car les enfants du primaire ne sont pas encore assez matures d'esprit pour comprendre cette matière. La philosophie demande pour celui qui veut la pratiquer un certain niveau intellectuel et je pense qu'un enfant de l'école primaire n'a pas encore ce niveau intellectuel. C'est la raison pour laquelle les enfants au niveau primaire se contentent de jouer, de faire des choses faciles qui leur sont réservées relativement à leur âge<sup>156</sup>. »

Personne2 : « Je ne parlerai pas d'immaturité de la part des enfants du primaire pour justifier l'absence de la philosophie à ce niveau scolaire car pour moi, la maturité n'est pas fonction de l'âge de l'individu. A mon avis, si la philosophie n'est pas enseignée à l'école primaire, c'est simplement parce que les concepts de cette discipline sont très difficiles à comprendre. Ce n'est pas que l'enfant soit vraiment immature pour les comprendre, mais, il y a comme une volonté exprimée par le philosophe qui écrit de ne pas se faire comprendre par ses potentiels lecteurs. C'est la raison pour laquelle on estime qu'il ne faut donc pas enseigner cette matière aux enfants. La deuxième raison est qu'à l'école primaire, les enfants ne sont pas encore très conscients. Ce qui intéresse les enfants à ce niveau d'étude c'est le jeu alors que la philosophie demande un minimum de sérieux. Voilà donc à mon avis les principales raisons pour lesquelles la philosophie n'est pas enseignée à l'école primaire<sup>157</sup>. »

Personne3 : « Je crois qu'il y a erreur de la part de nos dirigeants de ne pas vouloir introduire l'enseignement de la philosophie à l'école primaire dans notre pays. Je pense qu'un enfant est capable de penser et le rôle de l'enseignant est de lui donner les moyens qui permettent de bien conduire sa pensée. Nous savons tous qu'à l'école primaire, on enseigne déjà les mathématiques aux enfants à partir même de la S.I.L. (Section d'Initiation au Langage). Les enfants comptent les bâtonnets, ils résolvent les opérations d'addition, de soustraction, de multiplication et de division. Et on sait aussi tous que la mathématique est aussi abstraite que la philosophie ! Pourquoi donc on ne peut pas penser les moyens

---

<sup>156</sup> Nous avons repris ici les propos de notre première personne interviewée dans la réalisation de notre enquête de terrain.

<sup>157</sup> Ce sont les paroles d'une autre personne lors de notre enquête sur le terrain

appropriés pour enseigner la philosophie aux enfants de l'école comme cela se fait dans certains pays ailleurs. Je pense que nos pédagogues doivent s'asseoir afin de penser les mécanismes permettant d'introduire l'enseignement de la philosophie à l'école primaire pour familiariser les enfants à l'apprentissage de cette discipline que tout le monde peut faire indépendamment de son âge<sup>158</sup>. »

En faisant ici l'économie des raisons, nous devons préciser à l'attention de notre lecteur que les mêmes arguments sont utilisés pour justifier l'absence de la philosophie au premier cycle de l'enseignement secondaire au Cameroun. De tous les propos que nous avons pu recueillir, nous faisons la remarque selon laquelle l'absence de la philosophie à l'école primaire et au secondaire se justifie par l'incompétence des enfants, leur inaptitude à la pensée logico-philosophique, leur faiblesse dans le processus d'élévation de l'esprit au niveau du concept, leur immaturité quant à la prise de conscience de la valeur de la philosophie dans la société, leur niveau de cognition qui naturellement est relativement bas par rapport au niveau requis pour apprendre à philosopher etc. Le problème d'après ce sondage serait intrinsèquement lié à la nature psycho-physiologique de l'apprenant; c'est l'élève qui est le problème pourrait-on dire. Or, comme l'a souligné notre troisième interviewé, et comme le précise les travaux des chercheurs tels qu'exposés au chapitre précédent, tout enseignement est communicable à quiconque, pourvu que nous en déterminions la méthode appropriée pour le communiquer. Nous pensons que les arguments évoqués au sujet de l'incapacité des enfants à philosopher est simplement une fuite en avant qui se destine à exonérer les pédagogues et les didacticiens dans leur responsabilité à définir les méthodes permettant de mettre sur pied les logiques didactiques en matière d'enseignement de la philosophie dans tous les niveaux de notre système scolaire. Ce n'est pas aux enfants de faire l'effort de penser dans le domaine de la philosophie, mais il revient au didacticien ou au pédagogue de penser les conditions de possibilité de l'art de penser adapté aux enfants à chaque niveau de leur cursus scolaire ou académique. Le vide pédagogique et didactique tel qu'il est donc décrit ici, constitue le premier niveau de la crise de la didactique de la philosophie dans l'écosystème éducatif du Cameroun. A un second niveau, nous nous proposons d'analyser les pratiques philosophiques selon le paradigme nouveau des APC en le mettant en rapport avec le paradigme de la philosophie par la symbolique des images.

---

<sup>158</sup> C'est le troisième personnage de notre enquête de terrain

## 2. Le rapport de la philosophie par l'image aux APC: les insuffisances d'une approche pédagogique

Le système éducatif camerounais est déterminé actuellement par un paradigme pédagogique appelé l'approche par les compétences en abrégé APC. Il s'agit d'une nouvelle éthique méthodologique en matière d'enseignement-apprentissage dont le but principal est de placer l'enfant au centre du processus de la connaissance. La présente articulation de notre travail vise à comprendre et à évaluer, dans le domaine spécifique de la philosophie, la place des images dans le processus d'enseignement-apprentissage de cette discipline. Les APC valorisent-elles la pédagogie par l'image dans le domaine de la philosophie ?

A l'issue du forum de Dakar qui a eu lieu en 2000 dans le cadre de la définition des conditions de l'éducation pour tous (EPT), il a été conclu que des efforts considérables devraient être effectués à l'effet d'améliorer l'apprentissage et les conditions d'enseignement. C'est dans ce souci d'amélioration du processus éducatif des Etats africains qu'est né l'APC, méthode substitutive de l'APO. Cette dernière se fonde sur un modèle de type transmissif de la connaissance tandis que la première, inspirée des recherches en psychologie de l'apprentissage, se fonde sur une configuration constructiviste de la connaissance. D'après ces constructivistes, l'esprit de l'enfant n'est pas vierge, il n'est pas, comme le précise Locke, une *tabula rasa*<sup>159</sup> ; l'enfant a des prédispositions naturelles à la connaissance et c'est par l'action qu'il parvient à cette connaissance. Nous retrouvons dans cette orientation pédagogique des idées issues du platonisme selon lesquelles il existe en chaque individu des dispositions naturelles et *a priori* à la connaissance possible. C'est la raison pour laquelle dans ce courant on parle de pédagogie active puisque l'élève est le sujet actif de son apprentissage. Du coup, l'éducation se voit comme un processus d'auto-développement et d'auto-épanouissement d'où l'approche par les compétences. Si les compétences à développer par l'élève sont désormais l'élément essentiel qui doit fonder tout le processus pédagogique, c'est parce que la compétence n'est pas simplement une affaire théorique déconnectée des actions pratiques ; c'est par et dans l'action que l'on peut juger efficacement la compétence d'un individu. C'est d'ailleurs ce que dit ce rapport de la conférence des ministres pour l'éducation nationale tenue en 1994 (CONFEMEN) :

*Une compétence acquise à l'école se reconnaît en ce qu'elle permet à l'enfant, à l'adolescent, de résoudre des situations-problèmes, de vie ou*

---

<sup>159</sup> Locke, un empiriste anglais, montre à travers cette expression que l'enfant ne vient pas au monde avec des innées. Mais toutes nos idées sont issues des données de l'expérience quotidienne.

*préprofessionnelles, dans une perspective de développement global. Une compétence résulte d'un apprentissage qui a du sens pour l'apprenant et qui peut donc servir à lui-même, mais aussi à son pays*<sup>160</sup>.

Selon B. Dzounesse, ce modèle pédagogique regorge d'énormes limites. Il nous signifie que l'approche par les compétences, telle qu'elle se présente dans sa configuration actuelle, n'est rien d'autre qu'un schéma éducatif mis sur pied par les pouvoirs publics pour servir les intérêts de ceux qui détiennent le pouvoir économique : les capitalistes. Dzounesse écrit :

*La principale limite de la mise en œuvre de l'APC dans les instituts de formation des enseignants est le peu d'intérêt que l'on semble accorder au processus d'enseignement-apprentissage. Pourtant c'est le levier du véritable changement dans les salles de classe. Malgré la volonté des ministères en charge de l'éducation, force est de constater que l'APC reste un concept à la mode qui cache en vérité une soumission de l'école au marché économique*<sup>161</sup>.

Cependant, loin de nous la pensée de nous préoccuper de cette limite d'ordre éthique, nous nous intéressons à un écueil d'ordre purement pédagogique. Comment peut-on vouloir promouvoir une éducation de qualité pour tous, une formation intégrale pour tout le monde, en enseignant la philosophie uniquement au second cycle dans nos établissements scolaire ? Or, on sait très bien que la philosophie est cette science qui prépare les individus à la vie sociale, qui aide à réfléchir sur les problèmes de l'existence. Tout argument qui se fonde donc sur le prétexte d'une incompétence cognitive de la part des enfants et qui justifierait l'absence de cette discipline dans les classes inférieures nous paraît désuet et obsolète. C'est même l'aveu d'une incompétence en matière de réflexion sur les modalités didactiques pouvant permette d'enseigner cette matière aux enfants de bas âge.

Ce que nous devons regretter dans tout ceci, c'est le fait que les pratiques pédagogiques actuelles fondées sur les APC ne proposent pas, dans le champ du processus d'enseignement-apprentissage de la philosophie, une méthode didactique adaptée aux enfants. Même au niveau du secondaire, l'observation faite sur le terrain nous montre que les pratiques d'enseignement de cette discipline sont fondées de manière quasi-totale sur les concepts. En témoigne déjà le programme de philosophie de terminale qui se constitue comme une rhapsodie de concepts à étudier et qui définissent le programme annuel. Les APC dans le contexte d'enseignement de la philosophie, mettent simplement l'accent sur l'approche par les situations-problèmes, lesquelles constituent des canaux « pratiques »

---

<sup>160</sup> Dzounesse, B., *L'approche par compétences: un levier de changement des pratiques pédagogiques dans la formation des enseignants au Cameroun*, article numérique, non numéroté.

<sup>161</sup> *Ibid.*

sensés introduire les élèves dans le cadre de la leçon à transmettre. C'est la raison pour laquelle nous estimons que la philosophie par l'image peut pallier les insuffisances que charrient les APC dans ce champ didactique spécifique.

## **B. Du mal à la thérapie de la crise de la didactique de la philosophie dans l'enseignement primaire et secondaire au Cameroun**

### **1. Philosopher par l'image : plaider pour une démocratisation du processus d'enseignement-apprentissage de la philosophie**

*La notion de « démocratisation de l'enseignement » ne peut pas se définir par une seule ou même plusieurs formules, qui sont toutes très insuffisantes. Au fond, la définition de toute notion de ce genre ne peut découler que d'une compréhension intime du problème, débouchant sur l'élaboration d'un système complet. Une définition formelle ne peut être que l'aboutissement d'une telle démarche. Mais, même dans ce cas, une telle définition n'a de sens que si l'on fait constamment entrer en ligne de compte l'évolution théorique incessante qu'elle doit refléter<sup>162</sup>.*

Cette affirmation attire notre attention sur le caractère complexe du concept de démocratisation de l'éducation. Le contenu significatif de cette notion, tel que Davydov et Mikhaïlov nous le présentent dans cette citation, doit être fonction de la manière dont le problème même de la démocratisation est compris et traité intimement dans chaque système éducatif. Nous n'allons pas nous attarder dans cette étude sur les aspects juridique, économique ou éthique du problème de la démocratisation ; mais nous nous proposons de réfléchir suivant une perspective didactique dans le cadre restreint de la philosophie. En quoi la philosophie par l'image permet de renforcer le processus de démocratisation de l'enseignement de la philosophie ? Telle est l'interrogation à laquelle nous apportons des éclairages dans la présente sous partie de notre mémoire.

Lorsque nous avons souligné les limites de la pédagogie de Platon dans le *Ménon*, nous avons démontré que la manière platonicienne d'envisager l'action pédagogique consacrait à la fois ce que nous avons appelé une pédagogie élitiste et une pédagogie de l'exclusion. Nous ne reprendrons pas ici dans le détail, les raisons pour lesquelles la considération platonicienne de la pédagogie entraîne ces deux conséquences négatives puisque cela a été largement démontré dans la deuxième partie de notre travail. Ce qui nous a

---

<sup>162</sup> E. Beztcheriovnykh, V., V. Davydov et F. T. Mikhaïlov, « Contenu de la notion de démocratisation de l'enseignement », in *La démocratisation de l'éducation*, UNESCO, 1985, P.75

été donné de constater dans l'analyse faite sur les règles à respecter dans la logique de la justice sociale chez Platon, c'est que chaque personne appartenant à une classe sociale précise doit nécessairement se contenter d'exceller dans cette classe sans se mettre en devoir de rechercher les vertus propres aux individus qui appartiennent à d'autres classes. Pour garantir l'équilibre et l'harmonie sociale, Platon affirmait : « A chacun sa place en fonction de sa nature<sup>163</sup>. » Du coup, un artisan ne devrait pas se préoccuper de développer en lui les vertus que sont le courage ou encore la sagesse, lesquelles concernent exclusivement et respectivement les soldats (gardiens de la cité) et les philosophes (roi de la cité). Il nous semble donc évident que dans cette élaboration des conditions de constitution d'une cité idéale telles qu'elles apparaissent dans la *République*, Platon présente clairement son aversion à l'égard de la démocratie. Dans la *République*, il écrit :

*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<sup>164</sup>.*

Pour démontrer davantage le caractère pernicieux de la démocratie dans la cité et convaincre par ironie son auditoire de la prétendue liberté à laquelle aspirerait ce régime politique, Platon ajoutera :

*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 (...). 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<sup>165</sup>.*

Ainsi, il va sans dire que Platon s'oppose farouchement à la démocratie soit en tant que système politique soit en tant que système pédagogique. Or, nous estimons que tout être est capable de développer en lui n'importe quelle vertu. C'est dans l'exercice quotidien et sur la base d'un ensemble de méthodes appropriées que l'individu acquiert la vertu. Cette

---

<sup>163</sup> Cette maxime politique élaborée par Platon est selon lui le principe suprême permettant de maintenir l'équilibre et l'harmonie sociale dans la cité.

<sup>164</sup> Platon, *La République*, Trad. R. Baccou, Paris, Garnier-Flammarion, 1966, Livre VIII, 557b-558b

<sup>165</sup> Platon, *La République*, Op. cit., Livre VIII / 557b-558b.

pédagogie élitiste de Platon nous semble donc dérisoire et problématique quant au processus de démocratisation de l'enseignement de la philosophie.

On peut dire que le modèle suivant lequel la philosophie est enseignée dans notre système scolaire est un héritage de la conception platonicienne de la pédagogie. D'après le philosophe grec, l'éducation de l'enfant suit un ensemble d'étapes qui commencent par la gymnastique, passe par l'apprentissage de la musique, ensuite des mathématiques avant de s'achever par la philosophie. C'est de là qu'on comprend clairement pourquoi la philosophie était uniquement enseignée en classe de terminale dans notre système. Mais, nous avons déjà démontré les insuffisances d'une telle conception de la pédagogie et c'est la raison pour laquelle la philosophie par l'image se présente comme un moyen de démocratisation de ce processus. Par elle, on est désormais capable de communiquer philosophiquement avec les enfants qui d'ailleurs posent très souvent des questions d'une très grande portée philosophique à leur parent.

Si l'image peut être comprise et interprétée en fonction du niveau cognitif de chaque enfant ou de chaque élève, il est temps de reconnaître que désormais, nous pouvons enseigner la philosophie à tous les niveaux d'apprentissage de notre système scolaire. Il n'est plus question de nous river à des spéculations purement conceptuelles, mais de faire usage de cette nouvelle éthique méthodologique pour familiariser les enfants aux pratiques philosophiques. Il devient indélicat de penser que ces derniers sont inaptes ou immatures quant à l'art de philosopher d'autant plus que selon le pédagogue allemand Lipman, « la philosophie, c'est pour les enfants<sup>166</sup>. » En proposant la philosophie par la symbolique de l'image comme méthode révolutionnaire en matière de didactique, nous ne prétendons pas rabaisser la philosophie dans sa plus basse expression comme pourrait le soutenir les défenseurs de l'élitisme. Au contraire, nous voulons initier toutes les catégories d'élève de notre système scolaire à prendre conscience de la valeur de cette discipline en les y accoutumant par des expériences de pensées appropriées. Notre souci se définit également dans ce besoin de rendre la philosophie agréable par l'élaboration d'une nouvelle méthode non seulement d'enseignement mais aussi d'apprentissage. C'est par une didactique sagement adaptée aux besoins des apprenants que la philosophie peut revêtir à nouveau ses lettres de noblesse, dans un contexte contemporain où elle est surtout considérée comme une discipline inutile. Il faut donc la démocratiser, la rendre accessible, la rendre plaisante et attrayante et nous affirmons

---

<sup>166</sup> Lipman, cité par Jean-Charles Pettier en séminaire à l'université de Yaoundé I le 08 décembre 2018.

que la méthode que nous proposons, la philosophie par l'image, peut réussir ce pari. Dans la seconde articulation de cette sous partie, nous nous contenterons de faire des propositions d'ordre pratique relativement à la manière dont la philosophie par l'image peut fonctionner dans nos établissements primaires et secondaires. Il est question pour nous de montrer comment elle peut être implémentée à partir d'une étude de cas.

## **2. De l'implémentation de la philosophie par l'image : une étude de cas pour l'enseignement primaire**

L'immense littérature qui a caractérisé toute notre réflexion visait à légitimer une nouvelle méthode didactique que nous avons convenu d'appeler la philosophie par l'image. Jusqu'ici nous nous sommes appesanti sur le l'aspect théorique de cette nouvelle manière de pratiquer l'art philosophique et présentement, nous nous mettons en devoir de montrer comment de manière concrète, cette didactique particulière peut être implémentée dans notre système éducatif. Nous avons donc choisi de procéder à une étude de cas en nous attardant uniquement dans l'enseignement primaire. Nous voulons répondre ici à un besoin pédagogique réel, celui de concevoir les conditions d'insertion de la philosophie dans notre enseignement primaire comme cela se fait très bien dans plusieurs pays déjà tels que la France, les Etats-Unis, le Royaume uni, le Canada, la Norvège etc. Comment peut-on ainsi implémenter ou alors rendre concret l'insertion de la philosophie dans l'enseignement primaire ? Tel en dernière analyse dans ce travail, la dernière étape de notre réflexion au sujet de la philosophie par l'image qui constitue la pierre angulaire de notre mémoire.

Nous devons avant toute chose faire la précision que la philosophie par l'image n'est pas une invention ex-nihilo qui n'ait jamais été l'objet de réflexion de la part des philosophes de notre temps. Au contraire, bien de philosophes ont réfléchi sur les modalités pratiques de la philosophie avec les enfants. En témoigne la gamme prodigieusement étendue des théories didactiques qui ont été proposées dans le cadre du programme Unesco. Nous nous intéresserons uniquement aux théories mises sur pied par M. Lipman qui nous semble les plus pertinentes dans le contexte de la mise en exergue de la philosophie par l'image au niveau des écoles primaires.

Selon les considérations théoriques de M. Lipman, la didactique de la philosophie au primaire doit tenir compte du fait que les enfants, contrairement à ce que pensent les élitistes tels Descartes qui estime que l'individu doit commencer à philosopher à l'âge adulte, sont



capables de faire par eux-mêmes l'expérience de pensée philosophique. Ceci est visible à travers les grandes questions métaphysiques que savent très souvent poser les enfants. Par exemple, les enfants sont souvent très fascinés par l'origine et le destin du monde, l'origine de l'homme, la constitution ontologique de l'homme, la logique du processus d'enfantement chez la femme etc. De là, des questions telles que : D'où vient le monde, où va le monde, pourquoi sommes-nous ici, pourquoi marchons-nous debout à deux pattes et non à quatre comme les animaux... ? Tels sont les interrogations courantes que nous posent généralement les enfants. Sauf que les réponses que nous avons l'habitude de leur donner sont d'une extrême légèreté sous le prétexte que l'enfant n'a pas la capacité de réfléchir et de comprendre tous ces phénomènes qui l'étonnent. Or, le questionnement est déjà une marque d'élévation si l'on se réfère à la conception jaspérienne de la philosophie : « philosopher c'est être en route ; les questions sont plus importantes que les réponses et chaque réponse fait l'objet d'une nouvelle question.<sup>167</sup> ». C'est la raison pour laquelle selon Lipman, la philosophie est même l'affaire des enfants car ce sont eux qui, n'étant pas sous l'influence d'un quelconque endoctrinement idéologique, ont la capacité de se questionner de manière intelligente au sujet du monde et en toute neutralité. Pour Lipman, les pratiques philosophiques avec les enfants du primaire par exemple doivent laisser une marge de manœuvre à l'enfant, lequel est bel et bien capable de se représenter le monde à partir des bonnes questions qu'ils se posent. Le maître, si tant est qu'on peut l'appeler ainsi, est simplement un coach c'est-à-dire un guide qui accompagne l'enfant dans la trouvaille des bonnes réponses. La didactique de la philosophie, si elle veut être appropriée aux enfants, doit chercher à construire et à faire usage d'un certain nombre d'outils à partir desquels la méthode de transmission des connaissances adaptée aux enfants devient possible. C'est dans ce sillage que nous nous sommes inscrits dans ce travail. Car en proposant la méthode de la philosophie par l'image, nous avons montré sur la base des développements qui précèdent comment l'image peut servir d'outil didactique dans les pratiques philosophiques avec les enfants. Nous avons donc situé cette méthodologie dans le cadre théorique conformément à la conception lipmanienne de la pédagogie philosophique adaptée aux enfants. Voici ce qu'en dit le rapport de l'Unesco sur la thèse de Lipman relativement à l'enseignement de la philosophie au primaire :

*Contre la tradition cartésienne de l'enfance lieu et moment du préjugé et de l'erreur, Lipman fait l'hypothèse que les enfants sont capables de penser par*

---

<sup>167</sup> Karl Jaspers démontre à travers cette citation que l'essence de la philosophie réside dans la recherche permanente de la vérité.

*eux-mêmes, dès lors qu'est mise en œuvre une méthode adaptée. Il a ainsi ouvert une voie nouvelle, certes pressentie par Épicure, Montaigne ou Jaspers, mais peu mise en œuvre jusque-là, et qui va dès lors être explorée dans le monde entier. Il a progressivement élaboré une véritable méthode, reposant pédagogiquement sur les méthodes actives (Dewey), psychologiquement sur le développement de l'enfant (Piaget), philosophiquement sur les problématiques classiques du patrimoine réflexif occidental didactique conséquent, testé sur le terrain et sans cesse remanié, utile pour tous les enseignants – c'est le cas aux États-Unis – qui n'ont pas reçu de formation philosophique. Il comprend sept romans, tenant compte à la fois des grandes questions philosophiques et de l'âge des enfants et couvrant le cursus scolaire global de la maternelle à la fin de l'enseignement secondaire. Chacun de ces romans est accompagné d'un livre du maître, étoffé, qui consolide les acquis des discussions et étaye la démarche des élèves et de l'enseignant, avec des exercices diversifiés qui sont autant de suggestions, et non d'obligations, laissant toute liberté d'initiative au professeur. On relève dans cette méthode au moins trois points d'appui solides. En premier lieu, développer à l'école une culture de la question, en s'appuyant sur les questions des enfants eux-mêmes. En deuxième lieu, proposer des supports écrits à la fois narratifs – pour faciliter l'identification des enfants aux personnages et situations – et à contenus fortement anthropologiques. Enfin, instaurer dans la classe un lieu organisé de parole et d'échange sur les problèmes humains, à la parole démocratiquement partagée, mais avec une exigence critique où le devoir d'argumentation est la contrepartie du droit d'expression<sup>168</sup>.*

Nous voyons clairement la dextérité avec laquelle M. Lipman a pu concevoir l'ensemble du matériel didactique nécessaire aux pratiques philosophiques avec les enfants de l'enseignement primaire et même maternelle. Nous pensons que la philosophie par l'image s'inscrit dans ce vaste programme certes hautement complexe mais qui demande de la part des pédagogues un minimum de réflexion en matière de conception et d'élaboration des outils et du matériel didactique à cet effet. C'est la raison pour laquelle à notre avis, la philosophie par l'image est un défi à relever de la part de tous les acteurs pédagogiques que sont l'Etat, le gouvernement, le personnel éducatif, les enseignants, les élèves et même les parents. A notre avis, le défi réside beaucoup plus sur la formation des formateurs dans cette nouvelle manière d'enseigner et d'apprendre la philosophie dans nos établissements scolaires aujourd'hui. Comment doit-on former les enseignants dans le cadre de la philosophie par l'image ?

#### **a. De la formation des enseignants**

Dans la revue de pédagogie camerounaise, le philosophe camerounais Towa, décrivant les problèmes de l'éducation dans l'enseignement primaire au Cameroun écrivait :

---

<sup>168</sup> UNESCO, *L'enseignement de la philosophie en Europe et Amérique du Nord*, 2011, P.20

*La deuxième cause, plus essentielle encore, qui explique le bas niveau de notre enseignement primaire, c'est la quasi-absence de personnel qualifié. Plus que le nombre des effectifs par classe, plus que l'âge des élèves, et plus même que la qualité des locaux et de l'équipement, le facteur responsable du niveau et de la valeur de l'enseignement, c'est le maître, son savoir, son dévouement<sup>169</sup>.*

Ce que M. Towa souligne avec emphase et de manière péremptoire à travers cette remarquable phrase, c'est le fait que le manque de qualification des enseignants constitue la cause majeure de la décadence de l'enseignement au niveau primaire. Nous pouvons même penser, au regard du mode de fonctionnement de nos établissements secondaires et du niveau relativement bas des élèves du lycée, que le mal est constatable dans l'enseignement secondaire. Le déni de qualification du personnel enseignant est donc un problème général à résoudre à tous les paliers de notre système éducatif. C'est la raison pour laquelle la formation des enseignants aux pratiques de la philosophie par l'image est d'une incontournable nécessité. Voici quelques pistes relatives à la formation des enseignants à ces nouvelles pratiques philosophiques avec les enfants que nous donne l'Unesco :

*En philosophie, une formation didactique au savoir faire philosopher ? Une formation pédagogique au débat ? Telles sont quelques-unes des questions qui doivent être évoquées lorsqu'il s'agit d'appréhender le rôle du maître dans le domaine de l'enseignement de la philosophie aux niveaux préscolaire et primaire.*

*Les participants à la réunion de Milan ont insisté sur le fait que la formation des enseignants est une condition primordiale pour éviter que les pratiques philosophiques avec les enfants ne véhiculent le relativisme intellectuel. En effet, philosopher avec les enfants est parfois assimilé, y compris par certains enseignants non-initiés, à un simple exercice de prise de parole par l'élève pour exprimer ses opinions sur la base du ressenti empirique. Ainsi, des séances de philosophie avec les enfants pourraient être organisées et animées par tous les enseignants sans exception, car cela ne requerrait pas de formation intellectuelle et pédagogique spécifique. Cette conception est très dommageable pour la philosophie en général et elle est particulièrement dangereuse pour les enfants, en ceci qu'elle véhiculerait l'idée erronée selon laquelle toutes les idées se valent et que penser est la même chose qu'émettre de simples opinions. À terme, une telle perception pourrait déboucher sur un anti-intellectualisme à l'école. Autrement dit, il est primordial d'offrir aux enseignants des formations spécifiques afin de leur donner les outils intellectuels et pédagogiques nécessaires à la formation de l'esprit critique et de la culture du questionnement, et d'éviter ainsi le relativisme intellectuel qui est précisément ce que la philosophie combat.*

*Selon le paradigme traditionnel de l'enseignement philosophique où l'on insiste sur une logique d'enseignement et de transmission, les interventions du*

---

<sup>169</sup> Towa, M., « les problèmes de l'enseignement primaire en Afrique » in *Revue camerounaise de pédagogie*, Octobre 1966-1967, No 8-9, PP.8-9

*maître sont essentiellement sur le fond, sur des contenus philosophiques. Il s'agit de cours sur les courants et les différentes doctrines philosophiques, et/ou sur l'histoire de la philosophie, de développement devant les élèves de sa propre pensée, pour donner un exemple de pensée vivante, d'une explication de textes d'auteurs proposés, pour montrer des modèles paradigmatiques de grandes pensées, etc. Il s'agit également de transmettre les problèmes et d'expliquer pourquoi tel ou tel philosophe a proposé telle solution, pour que les élèves aient des repères, et commencent – peut-être – à penser par eux-mêmes. La formation des enseignants en cette matière est tributaire du niveau de généralisation de la PPE dans les différents systèmes éducatifs<sup>170</sup>.*

Sur la base de ce qui est décrit ci-haut, l'enseignement de la philosophie au primaire devient ainsi possible. Nous devons nous formuler le devoir d'enlever nos enfants de cette position marginale et d'entamer comme nous l'impose de toute évidence le bon sens, à philosopher de façon adéquate avec eux. Dans les lignes qui suivent, nous proposons des cas pratiques relatifs aux méthodes d'évaluation dans le paradigme de la philosophie par l'image.

### **3- Philosopher par l'image : Quelques méthodes d'évaluation**

Accoutumer les enfants à la philosophie au moyen des images nous a semblé être la méthode adéquate non seulement pour enseigner cette discipline à l'enseignement primaire mais aussi pour révolutionner le processus d'enseignement-apprentissage dans l'enseignement secondaire. Cependant, nous avons choisi délibérément de ne faire une étude de cas que pour le niveau primaire.

Nous proposons ici quelques exercices pouvant servir de méthode d'évaluation philosophique au primaire à partir des images.

---

<sup>170</sup> UNESCO, *L'enseignement de la philosophie en Europe et Amérique du Nord*, 2011, P.28

**Sujet1** : faites correspondre chaque image à son savoir.



A-



B-



C-

1/ La science ;

2/ La justice et le droit ;

3/ L'art

**Sujet 2 :** l'image que voici représentée a pour titre le mythe de la caverne.

- a- Quel est le nom du philosophe qui a parlé de ce mythe ?
- b- Nommer les objets qui apparaissent dans l'image.
- c- Identifiez les types de monde qui apparaissent dans cette image et leurs caractéristiques.



Sans prétendre avoir été tout à fait exhaustif, telle peut être ainsi la configuration de quelques sujets dans le cadre pédagogique de la philosophie par l'image. Nous interpellons ici les pouvoirs politiques, les experts des questions pédagogiques et tout autre acteur travaillant dans le secteur de l'éducation d'œuvrer afin que la philosophie par l'image soit, après avoir été bien examinée et toilettée de toute sorte de fioriture, implémentée dans notre système éducatif de manière à révolutionner le processus d'enseignement-apprentissage de la philosophie dans notre pays.

## CONCLUSION

Tout au long de la présente réflexion, nous étions préoccupés par le problème des conditions d'insertion de la philosophie dans les classes inférieures notamment dans l'enseignement primaire et au premier cycle du secondaire. Il s'est agi ainsi de plancher de manière générale sur la configuration d'une méthode d'enseignement dans le domaine spécifique de la didactique de la philosophie. Appuyée sur le *Ménon* de Platon, la présente recherche visait à dégager les principes pédagogiques qui structurent la pensée de cet auteur dans cet ouvrage de façon à étudier ses incidences sur les processus pédagogiques et didactiques contemporains dans le cadre restreint de la philosophie. Platon a donc été un tremplin qui nous a permis de concevoir un paradigme didactique que nous avons nommé : la philosophie par l'image. Dans la longue dissertation qui précède, tout le contenu de notre mémoire se destinait à présenter dans le détail, les raisons pour lesquelles la philosophie par l'image, axée sur la pédagogie de Platon dans le *Ménon*, constitue une voie royale par laquelle l'enseignement de la philosophie peut et doit être démocratisé à l'effet d'assurer une initiation efficace dans l'art de philosopher. La philosophie par l'image entend sortir cette discipline d'un mode de communication didactique purement abstraite et hautement conceptuelle, pour la ramener à une dimension véritablement concrète et pragmatique<sup>171</sup> de sorte à résoudre la légendaire équation portant sur les mécanismes ou les stratégies d'implémentation de cette discipline au primaire et au secondaire dans notre système scolaire. Nous rappelons à toute fin utile que nos objectifs étaient d'une part, de renouveler les pratiques et les méthodes d'enseignement mais aussi d'évaluation de la philosophie, et, d'autre part, de construire et de proposer à la communauté éducative un modèle ou un paradigme didactique dont la téléologie est de rendre possible le processus d'enseignement-apprentissage de la philosophie dans toutes les classes de notre système éducatif ; c'est dans ce sens que nous nous sommes appesanti sur les classes du primaire car pensons-nous que c'est à la racine que nous devons tout d'abord traiter les problèmes de cet acabit. Nous pensons avoir réussi ce pari sur la base d'une pensée qui a donc été menée suivant une triple articulation.

---

<sup>171</sup> Le pragmatisme dont nous faisons allusion revêt le sens que lui a donné Dewey

En effet, dans la première partie de notre travail, nous avons analysé la conception platonicienne de la pédagogie telle qu'elle ressort dans le *Ménon*. Nous avons montré que la préoccupation fondamentale du philosophe grec dans cet ouvrage est de présenter le mode d'existence de la connaissance chez le sujet humain et les pratiques qui conduisent à la représentation adéquate de cette connaissance dans notre esprit. La question secondaire de savoir si la vertu se transmet ou non est elle-même greffée à cette problématique générale qui porte sur la logique de la connaissance. Platon veut répondre à la question suivante : à quelle (s) condition (s) l'homme est-il capable de connaître ? La réponse à cette interrogation nous a fourni la méthode pédagogique en vigueur dans le *Ménon*. Cette méthode repose fondamentalement sur ce que le fondateur de l'Acadèmos appelle lui-même : la réminiscence. Puisqu'on ne peut connaître ni ce qu'on connaît, ni ce qu'on ne connaît pas, la connaissance est en fait un long processus de réminiscence c'est-à-dire de ressouvenir des idées que l'âme aurait apprises antérieurement à sa chute dans le corps. Ce mythe d'origine pythagoricienne permet à Platon de s'arracher du paradoxe sophistique dans lequel il était, mais de livrer aussi sa conception de la pédagogie et de la didactique. Pour lui, l'enseignement n'est pas une transmission d'un savoir prêt à porter, mais un moyen efficace de faire découvrir à l'élève par lui-même la vérité. La concrétisation de cette opération pédagogique se retrouve dans le dialogue que Socrate entretient avec l'esclave de Ménon dans le cadre de la leçon de géométrie. C'est dans ce contexte particulier que s'appliquent la maïeutique et la dialectique. Leur rôle est d'élever l'individu des apparences du monde de la caverne jusqu'aux idées du monde intelligible. Ce processus d'ascèse est visible dans le livre VII de la *République* de Platon et est qualifié de dialectique ascendante.

Cependant, Platon propose également un moyen de ramener les Idées intelligibles vers l'individu par le processus de dialectique descendante. Ce processus permet au philosophe d'éduquer les sujets qui n'ont pas encore eu la possibilité de s'élever vers l'Idée. Conscient du fait que la psychologie de ces sujets n'est point adaptée à ce type de réalités, Platon propose donc dans ce contexte de faire allusions aux images symboliques, lesquels représentent dans le sensible les idées du monde intelligible. C'est d'ailleurs la raison d'être de la convocation des mythes et des images de même nature dans la quasi-totalité des dialogues de Platon. C'est dans ce sens que Platon nous apparaît comme le grand théoricien et le pionnier de la pédagogie par l'image. Nous avons néanmoins noté les limites du modèle pédagogique qui ont fait l'objet de la deuxième partie de notre travail.



A la deuxième partie de notre réflexion, nous avons tenu à souligner les écueils de la conception platonicienne de la pédagogie. Il a été question de montrer les problèmes philosophiques et pédagogiques que posent l'innéisme de Platon qui fait le lit de la réminiscence. Les détails ont été soulignés dans le premier chapitre de cette deuxième partie. Nous avons également présenté les problèmes que charrie la dialectique platonicienne dans le contexte de la pédagogie. La dialectique platonicienne est une forme d'idéalisme méthodologique qui soulève de graves problèmes au niveau pédagogique. Les conséquences de cet idéalisme, comme nous l'avons souligné, résident dans le fait que la connaissance devient l'affaire de l'élite intellectuelle ce qui met en exergue ce que nous avons qualifié de pédagogie de l'exclusion. L'exclusion est visible à travers le fait que tout le monde n'est pas habilité à philosopher dans la cité au regard de la stratification des classes sociales consacrée dans la *République*. De plus, les enfants seraient inaptes à la philosophie d'après Platon et c'est la raison pour laquelle la philosophie ne devrait être enseignée qu'en dernier ressort à l'individu après que celui-ci ait appris la gymnastique, la musique et les mathématiques ; d'où la phrase écrite au fronton de l'Académie : « Nul n'entre ici s'il n'est géomètre<sup>172</sup>. » comment donc sortir de cet élitisme pédagogique qui fait le lit de la pédagogie de l'exclusion ? La troisième partie de notre travail visait à répondre à cette interrogation.

Si la philosophie eut longtemps été maintenue uniquement en terminale dans notre système scolaire, c'est parce qu'elle était articulée à la conception platonicienne de l'éducation qui considérait que cette discipline doit être le couronnement du processus de formation de l'individu au sein de la cité. Or, l'expérience a montré que l'intelligence infantile est perméable aux questions philosophiques et parfois même, plus perméable que celle de certains adultes parfois inaptes à répondre aux questions des enfants. C'est d'ailleurs ce qui pousse M. Lipman à faire cette déclaration selon laquelle la philosophie, c'est pour les enfants. C'est en raison de ces faits que nous pensons que le véritable problème des pratiques philosophiques avec les enfants, est celui de la définition d'une méthode appropriée et adaptée au niveau cognitif des jeunes. Dans le feu de notre réflexion, la philosophie par l'image est donc ce modèle paradigme que nous proposons pour rendre possible l'enseignement de la philosophie à tous les paliers de notre système éducatif. Notre mémoire, dans sa troisième partie était donc destinée à montrer la configuration à la fois théorique et pratique que doit prendre cette nouvelle manière de penser ou de concevoir la didactique de la philosophie. La philosophie par l'image est pour nous un acte de foi en l'avenir de la

---

<sup>172</sup> Ecriteau frappé sur le fronton de l'Académie de Platon

didactique de la philosophie, surtout dans les classes réputées peu motivées par la pratique de cette discipline. Dans ce paradigme, les images ne sont plus perçues comme des « simples déclencheurs d'affects<sup>173</sup> », mais elles « deviennent un moyen pédagogique pour accéder à l'abstraction des concepts<sup>174</sup>. » C'est pour cette raison que l'Unesco aujourd'hui met l'accent sur les recherches contemporaines effectuées dans le contexte des pratiques philosophiques avec les enfants comme le témoigne ce rapport portant sur les états généraux des pratiques philosophiques avec les enfants qui s'est tenu du 14 au 16 février 2011 à Milan en Italie:

*Depuis une dizaine d'années, la philosophie avec les enfants a suscité un intérêt croissant aussi bien chez les acteurs de la société civile que de la part des instances éducatives. Elle a acquis une légitimité académique certaine grâce à de nombreuses recherches théoriques et de terrain ; à l'échelle internationale, on assiste par ailleurs à une réelle prise de conscience de l'importance que revêt la philosophie avec les enfants dans l'élaboration d'une scolarité de qualité, au primaire comme au secondaire<sup>175</sup>.*

---

<sup>173</sup> Solal, P., Dessertine, P., Gerhart, *Philosophie*, Hachette Livre, Avant-propos, Paris Cedex, 2004, P.1

<sup>174</sup> Loc. Cit.

<sup>175</sup> UNESCO, *L'enseignement de la philosophie en Europe et Amérique du Nord*, Publié en 2011, P.89

## BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE

### I- Dialogues de Platon

- *Apologie de Socrate*, Trad. C. Chretien, Paris, Hatier, 1999.
- *Charmide*, Trad. L. Robin, Paris, Gallimard, 1950 *PLATON, Cratyle*, Trad. V. Cousin, Sources et Livres, Edition numérique de Chicoutimi, 2009.
- *Gorgias*, Trad. L. Robin, Paris, Gallimard, 1950.
- *Ménon*, Trad. V. Cousin, Sources et Livres, Edition numérique de Chicoutimi, 2009.
- *Phédon*, Trad. V. Cousin, Sources et Livres, Edition numérique de Chicoutimi, 2009.
- *Phèdre*, Trad. E. Chambry, G.F., Paris, 1964.
- *Politique*, Ed. E. Chambry, Paris, G.F., 1969.
- *Protagoras*, Trad. L. Robin, Paris, Gallimard, 1950.
- *République*, Trad. R. Baccou, Paris, G.F., 1966.
- *Timée*, Trad. E. Chambry, Edition électronique de Chicoutimi, Coll. Philosophie, Vol. 8.
- *Théétète*, Trad. E. Chambry, Paris, G.F.F, 1967.

### II-Ouvrages sur Platon

BROCHARD, V., *Etudes de la philosophie ancienne et de la philosophie modern*, Paris, Vrin, 1954.

BRUN, J., *Platon et l'Académie*, Paris, P.U.F., 8<sup>e</sup> Ed., 1986.

CHATELET, F., *Platon*, Paris, Gallimard, Idées, 1965.

MANON, S., *Pour connaitre Platon*, Paris, Bordas, 1986.

PATOCHA, J., *Platon et l'Europe*, Ed. Lagrasse, 1973.

PERRIER, Y., *Vivre aujourd'hui*, Ed. Farel, 1971.

ROBIN, L., *La pensée hellénique des origines à Epicure*, Paris, P.U.F., 1967.

### III- Autres Ouvrages

ALAIN, *Idées*, U.G.E., 1984.

BACHELARD, G., *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris, 1938.

BORDERIE, R., *Education à l'image et aux médias*, Ed. NATHAN, Paris, 1997.

CASSIRER, E., *La philosophie des formes symboliques*, T.1 : le langage, Ed. Minuit, Y.U.P., 1953.

DESCARTES, R., *Discours de la méthode*, Ed. Nathan, Coll. Les intégrales de philo, 1982.

➤ *Méditations métaphysiques*, G.F., Paris, 1979.

DE SAUSSURE, F., *Cours de linguistique générale* : Ed .Payot, Paris, 1972.

GRATELOUP, L.L., *Anthologie philosophique*, Col. Faire le point, S.P.I., Paris, 1978.

JOLY, M., *Introduction à l'analyse de l'image*, Armand Colin, 2005.

KANT, E., *Critique de la raison pure*, Trad. A. Renaut, G.F., Aubier, 2001.

LEIBNIZ, G.W., *Discours métaphysique*, Sources et Livres, Edition numérique de chicoutimi.

➤ *Nouveaux essais sur l'entendement humain*, Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France.

MERLEAU-PONTY, M., *La phénoménologie de la perception*, N.R.F., Gallimard, 1945.

MORFAUX, L.M., *Cours morfaux de philosophie*, A. Collin, 1977.

NICOLAS, S., GYSELINCK, V., VERGILINO-PEREZ, D., DORE-MAZARS, K., *Introduction à la psychologie cognitive*, N.I.L., 2<sup>e</sup> Ed., 2009.

NJOH-MOUELLE, E., *De la médiocrité à l'excellence*, Col. Etudes et Documents, Ed. Clé, Yaoundé, 1972.

NIETZSCHE, F., *Le crépuscule des idoles*, Trad. C. Hemery, Paris, Gallimard, 1969.

➤ *Le Gai savoir*, Trad. A. Valette, Paris, Gallimard, 1950.

PIAGET, J., *La construction du réel chez l'enfant*, Délachaux et Niestlé, Neuchatel, Paris, 1977.

➤ *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Délachaux et Niestlé, Neuchatel, Paris, 1936.

➤ *La formation du symbole chez l'enfant*, Délachaux et Niestlé, Neuchatel, Paris, 1978.

PIAGET, J., INHELDER, B., *La représentation de l'espace chez l'enfant*, P.U.F., Paris, 1977.

RICOEUR, P., *Le conflit des interprétations : Essai d'herméneutique*, Seuil, Paris, 1969.

Ollivier B., *Communiquer pour enseigner*, Ed. Hachette, Paris, 1993.

SOLAL, P., DESSERTINE, P., GEHART, *Philosophie*, Hachette Livre, Avant-propos, Paris Cedex, 2004.

UNESCO, *L'enseignement de la philosophie en Europe et Amérique du Nord*, Publié en 2011.

#### IV- Articles scientifiques

BEZTVHERIOVNYKH, E., DAVYDOV, V., MIKHAILOV, F., « contenu de la notion de démocratisation de l'enseignement », in *La démocratisation de l'éducation*, Ouvrage collectif, Unesco, 1985.

PARAYA, D., « *image et apprentissage des langues secondes* », Avril 2000, in [www.google.fr](http://www.google.fr)

CUNHA, L., « L'image dans les manuels scolaires : illustration et construction du savoir ? » in <http://www.unites.uqan.ca/grem/.../27Lathena>.

DZOUNESSE, B., « L'approche par les compétences : un levier de changement des pratiques pédagogiques dans la formation des enseignants au Cameroun », article numérique non paginé.

LAPARA, M., « Ouvrages de grammaire et formation initiale des enseignants pratiquent des manuels », in *pratiques* N°82, 1994.

MEIRIEU, P., « Evolution du statut de l'image dans les pratiques pédagogiques », in *Deuxièmes rencontres nationales cdidoc-fr*, Lyon, 23 et 14 octobre 2003.

PHILIPPE, R., « Platon, défenseur du renouveau pédagogique ? », in *Devoir*, article numérique, février 2015.

RENOUVIER, C., « L'Opposition d'Aristote à la théorie des Idées de Platon », in *Encyclopédie de l'Agora*, article numérique, consulté le 20/11/2018.

TOWA, M., « Les problèmes de l'enseignement primaire en Afrique », in *Revue camerounaise de pédagogie*, No 8-9, Octobre 1966-1967.

### **V- Thèses et Mémoires**

JANET, P., *Essai sur la dialectique de Platon*, Thèse de doctorat soutenue à la Sorbonne, Paris, Joubert, 1848.

PILOTE, G., *La réminiscence chez Platon : Théorie de la connaissance ; Anthropologie, Ethique*, Thèse de doctorat soutenu à Ottawa, 2016.

ZOUHIRI et MOULAY, *L'exploitation de l'image comme support didactique dans l'enseignement du FLE*. Cas d'étude le manuel scolaire de la 3ème année primaire, Mémoire soutenu en vue de l'obtention du Master à l'Université, Abou BekrBelkaid, 2016.

### **VI- Dictionnaires et Encyclopédies**

Larousse, *Grand dictionnaire de la philosophie*, sous la direction de Michel Blay, Paris, Ed. CNRS, 2003.

Lalande, A., *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, Quadrige, 2010.

# TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE.....	i
DEDICACE .....	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
RESUME .....	v
ABSTRACT.....	vi
SIGLES ET ABREVIATIONS.....	vii
INTRODUCTION .....	1
PARTIE I : LA CONCEPTION PLATONICIENNE DE LA PEDAGOGIE .....	7
CHAPITRE 1 : NATURE DE L'APPRENTISSAGE : DE LA DECONSTRUCTION DES ILLUSIONS A LA DECOUVERTE DE LA VERITE .....	8
A. L'ignorance comme condition objective de l'apprentissage.....	8
B. La logique de la réminiscence.....	11
CHAPITRE 2 : LA FONCTION DIDACTIQUE ET PEDAGOGIQUE DE LA DIALECTIQUE CHEZ PLATON.....	16
A. Des origines de la dialectique platonicienne.....	16
1- Héraclite.....	16
2- Parménide.....	18
B. La dialectique platonicienne et ses implications pédagogiques.....	19
CHAPITRE 3 : LA FONCTION DIDACTIQUE ET PEDAGOGIQUE DES MYTHES CHEZ PLATON .....	27
A. De l'herméneutique du mythe dans la philosophie de Platon.....	27
1. Le mythe : un concept au sens polémique .....	27
2. Le mythe comme expérience allégorique .....	29
B. La mythologie platonicienne et ses implications pédagogiques.....	31
1. De la réconciliation entre l'approche par objectif et l'approche par compétence.....	31
2. Le mythe ou la puissance de l'illustration.....	34
PARTIE II : LES PROBLEMES PHILOSOPHIQUES DE LA PEDAGOGIE PLATONICIENNE.....	35
CHAPITRE 4 : LE PARADOXE DE L'INNEISME ET SES CONSEQUENCES DANS LA PEDAGOGIE DE PLATON.....	36
A. Exposition sur la logique paradoxale de l'innéisme dans la pédagogie de Platon.....	36

1. L'innéisme de Platon.....	36
2. La logique paradoxale de l'innéisme dans la pédagogie de Platon.....	39
B. Les conséquences pédagogiques de la doctrine de l'innéisme de Platon.....	42
1. Une pédagogie nihiliste.....	42
2. Une pédagogie irrationaliste .....	45
CHAPITRE 5 : LES LIMITES DE LA METHODE DIALECTIQUE PLATONICIENNE ET SES CONSEQUENCES PEDAGOGIQUES .....	47
A. Les limites de la dialectique platonicienne .....	47
1. Le problème de l'idéalisme dans la dialectique de Platon .....	47
2. Dialectique et élitisme dans la pédagogie de Platon .....	49
B. Les conséquences pédagogiques de l'idéalisme dialectique de Platon.....	51
1. Une pédagogie « extra-expérimentale ».....	51
2. Une pédagogie de l'exclusion .....	54
PARTIE III : DE LA PEDAGOGIE PLATONICIENNE A LA PHILOSOPHIE PAR L'IMAGE.....	56
CHAPITRE 6 : LES FONDEMENTS PHILOSOPHIQUES DE LA PHILOSOPHIE PAR L'IMAGE ET SES ENJEUX PEDAGOGIQUES.....	57
A. Les fondements philosophiques .....	57
1. Image et représentation mentale du monde : le problème philosophique de la perception	57
2. L'image et le sens : le problème philosophique de la signification .....	60
B. Les enjeux pédagogiques de la philosophie par l'image.....	63
1. La culture de l'attention et de l'intelligence par le regard .....	63
2. Une interaction critique entre le sujet et l'objet .....	65
3. La construction de la pensée symbolique et critique .....	66
CHAPITRE 7 : LA PHILOSOPHIE PAR L'IMAGE COMME NOUVEAU PARADIGME PEDAGOGIQUE ET DIDACTIQUE .....	68
A. Du rapport entre image et pédagogie .....	68
1. Les fonctions pédagogiques de l'image .....	68
2. L'image comme support didactique.....	72
B. La logique de l'enseignement-apprentissage sous le prisme de la philosophie par l'image	75
1. Double codage: élément pour une théorie de l'apprentissage par l'image .....	75
2. Mémoire et motivation.....	76
CHAPITRE 8 : LA PHILOSOPHIE PAR L'IMAGE COMME SOLUTION A LA CRISE DE LA DIDACTIQUE DE LA PHILOSOPHIE AU CAMEROUN .....	80
A. Exposition sur la crise de la didactique de la philosophie au Cameroun .....	80



1. Du vide pédagogique et didactique de la philosophie dans les établissements primaires et secondaires.....	80
2. Le rapport de la philosophie par l'image aux APC: les insuffisances d'une approche pédagogique .....	83
B. Du mal à la thérapie de la crise de la didactique de la philosophie dans l'enseignement primaire et secondaire au Cameroun.....	85
1. Philosopher par l'image : plaidoyer pour une démocratisation du processus d'enseignement-apprentissage de la philosophie.....	85
2. De l'implémentation de la philosophie par l'image : une étude de cas pour l'enseignement primaire 88	
a. De la formation des enseignants .....	90
3- Philosopher par l'image : Quelques méthodes d'évaluation.....	92
CONCLUSION.....	93
BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE.....	93
TABLE DES MATIERES .....	93