

ISSN 2071 - 1964

**Revue interafricaine de littérature,
linguistique et philosophie**

Particip'Action

**Revue semestrielle. Volume 13, N°1 – Janvier 2021
Lomé – Togo**

ADMINISTRATION DE LA REVUE *PARTICIP'ACTION*

| | |
|-----------------------------------|---|
| Directeur de publication | : Pr Komla Messan NUBUKPO |
| Coordinateurs de rédaction | : Pr Martin Dossou GBENOUGA : Pr Kodjo AFAGLA |
| Secrétariat | : Dr Ebony Kpalambo AGBOH : Dr Komi BAFANA : Dr Kokouvi M. d'ALMEIDA : Dr Isidore K. E. GUELLY |

COMITE SCIENTIFIQUE ET DE RELECTURE

Président: Serge GLITHO, Professeur titulaire (Togo)

Membres:

Pr Augustin AÏNAMON (Bénin), Pr Kofi ANYIDOHO (Ghana), Pr Zadi GREKOU (Côte d'Ivoire), Pr Akanni Mamoud IGUE, (Bénin), Pr Mamadou KANDJI (Sénégal), Pr Taofiki KOUMAKPAÏ (Bénin), Pr Guy Ossito MIDIOHOUAN (Bénin), Pr Bernard NGANGA (Congo Brazzaville), Pr Norbert NIKIEMA (Burkina Faso), Pr Adjaï Paulin OLOUKPONA-YINNON (Togo), Pr Issa TAKASSI (Togo), Pr Simon Agbéko AMEGBLEAME (Togo), Pr Marie-Laurence NGORAN-POAME (Côte d'Ivoire), Pr Kazaro TASSOU (Togo), Pr Ambroise C. MEDEGAN (Bénin), Pr Médard BADA (Bénin), Pr René Daniel AKENDENGUE (Gabon), Pr Konan AMANI (Côte d'Ivoire), Pr Léonard KOUSSOUHON (Bénin), Pr Sophie TANHOSSOU-AKIBODE (Togo).

Relecture/Révision

- Pr Serge GLITHO
- Pr Ataféi PEWISSI
- Pr Komla Messan NUBUKPO

Contact : Revue *Particip'Action*, Faculté des Lettres, Langues et Arts de l'Université de Lomé – Togo.

01BP 4317 Lomé – Togo

Tél. : 00228 90 25 70 00/99 47 14 14

E-mail : participaction1@gmail.com

© Janvier 2021

ISSN 2071 – 1964

Tous droits réservés

LIGNE EDITORIALE

Particip'Action est une revue scientifique. Les textes que nous acceptons en français, anglais, allemand ou en espagnol sont sélectionnés par le comité scientifique et de lecture en raison de leur originalité, des intérêts qu'ils présentent aux plans africain et international et de leur rigueur scientifique. Les articles que notre revue publie doivent respecter les normes éditoriales suivantes :

La taille des articles

Volume : 15 à 16 pages ; interligne : 1,5 ; pas d'écriture : 12, Times New Roman.

Ordre logique du texte

- Un **TITRE** en caractère d'imprimerie et en gras. Le titre ne doit pas être trop long ;
- Un **Résumé** en français qui ne doit pas dépasser 6 lignes (60 mots)
- Les **Mots-clés** ;
- Un résumé en anglais (**Abstract**) qui ne doit pas dépasser 8 (huit) lignes ; Ce résumé doit être traduit en français.
- **Key words** ;
- **Introduction** ; elle doit mettre en exergue la problématique du travail
- **Développement** ;

Les articulations du développement du texte doivent être titrées et/ou sous titrées ainsi :

1. Pour le **Titre** de la première section
- 1.1. Pour le **Titre** de la première sous-section
2. Pour le **Titre** de la deuxième section
- 2.1. Pour le **Titre** de la première sous-section de la deuxième section
- 2.2. etc.

- **Conclusion**

Elle doit être brève et insister sur l'originalité des résultats de la recherche menée.

- **Bibliographie**

Les sources consultées et/ou citées doivent figurer dans une rubrique, en fin de texte, intitulée :

Bibliographie.

Elle est classée par ordre alphabétique (en référence aux noms de famille des auteurs) et se présente comme suit :

Pour un livre : NOM, Prénom (ou initiaux), (Année de publication). *Titre du livre (en italique)*. Lieu d'édition, Maison d'édition.

Pour un article : NOM, Prénoms (ou initiaux), (Année de publication). "Titre de l'article" (entre griffes) suivi de in, *Titre de la revue (en italique)*,

Volume, Numéro, Lieu et année d'édition, Indication des pages occupées par l'article dans la revue.

Les rapports et des documents inédits mais d'intérêt scientifique peuvent être cités.

La présentation des notes

La rédaction n'admet que des notes en bas de page. Les notes en fin de texte ne sont pas tolérées.

Les citations et les termes étrangers sont en italique et entre guillemets « ».

Les titres d'articles sont entre griffes “ ”. Il faut éviter de les mettre en italique.

Les titres d'ouvrages et de revues sont en italique. Ils ne sont pas soulignés.

La revue *Particip'Action* s'interdit le soulignement.

Les références bibliographiques en bas de page se présentent de la manière suivante : Prénoms (on peut les abrégier par leurs initiaux) et nom de l'auteur, *Titre de l'ouvrage*, (s'il s'agit d'un livre) ou “Titre de l'article”, *Nom de la revue*, (vol. et n°), Lieu d'édition, Année, n° de pages.

Le système de référence par année à l'intérieur du texte est également toléré.

Elle se présente de la seule manière suivante : Prénoms et Nom de l'auteur (année d'édition : n° de page). NB : Le choix de ce système de référence oblige l'auteur de l'article proposé à faire figurer dans la bibliographie en fin de texte toutes les sources citées à l'intérieur du texte.

Le comité scientifique de lecture est le seul juge de la scientificité des textes publiés. L'administration et la rédaction de la revue sont les seuls habilités à publier les textes retenus par les comités scientifiques et de relecture. Les avis et opinions scientifiques émis dans les articles n'engagent que leurs propres auteurs. Les textes non publiés ne sont pas retournés.

La présentation des figures, cartes, graphiques... doit respecter le format (format : 12,5/26) de la mise en page de la revue *Particip'Action*.

Tous les articles doivent être envoyés aux adresses suivantes : **participaction1@gmail.com**

NB1 : Chaque auteur dont l'article est retenu pour publication dans la revue *Particip'Action* participe aux frais d'édition à raison de 50.000 francs CFA (soit 75 euros ou 100 dollars US) par article et par numéro. Il reçoit, à titre gratuit, un tiré-à-part.

NB2 : La quête philosophique centrale de la revue *Particip'Action* reste : **Fluidité identitaire et construction du changement : approches pluri-et/ou transdisciplinaires.**

Les auteurs qui souhaitent se faire publier dans nos colonnes sont priés d'avoir cette philosophie comme fil directeur de leur réflexion.

La Rédaction

SOMMAIRE

LITTÉRATURE

1. Aesthetics of Survival in Michael Phillips's *Angels Watching over me*
Ebony K. AGBOH.....9
2. Sarah Forten's Appeal as a Prophetic Voice in the Future of Black
feminist Criticism
Komla M. AVONO & Komi BEGEDOU.....25
3. The Postcolonial Writer and the Domestication of the English
Language: A Reading of Kwakuvi Azasu's *The Slave Raiders*
Kokouvi Mawulé d'ALMEIDA.....43
4. Shakespeare on integration: towards a Semiotic Study of *Othello* and
the Merchant of Venice
Biava Kodjo KLOUTSE59
5. Migration im Kolonialkontext, am Beispiel von Uwe Timms *Morenga*
Kuessi Marius SOHOUE73
6. „Kulturbegegnung zur Migrationszeit. Diagnose und Perspektive der
Beziehung zwischen Okzident und Orient in Michael Kleebergs *Roman
Der Idiot des 21. Jahrhunderts. Ein Divan*“
Konan Hubert KOUADIO95
7. Zu den transkulturellen Phänomenen in Gerhard Seyfrieds historischem
Roman *Herero*
Boaméman DOUTI119
8. Memoria y metamorfosis de la sociedad española postfranquista en *Al
amparo de la ginebra*, de José Luis Serrano
Maguette DIENG.....137
9. Des récits de vie pour survivre au génocide rwandais
Babou DIENE.....159

LINGUISTIQUE

10. Analyse sémantique de quelques patronymes éwé motivés par la
divinité *Hèvièsò*
Vinyiké Dzodzi SOKPOH.....185
11. Création métaphorique dans deux langues béninoises
Zakiath BONOU-GBO, Laurent ATCHIKPA & Wilson KOBOUE.....205

12. Approche morphosyntaxique du verbe en nglwa parler de mbatto-
bouake
N'Sou Chabelle AGRE225
13. Marquage des tons et problèmes sémantiques dans les langues
africaines: étude du /yɔ/ en hwegbe, parler àjá
Dovi YELOU.....251
14. Etude morphosemantique des expressions idiomatiques en kabiye
Essodina PERE-KEWEZIMA & Essohanam KAROUE.....267

PHILOSOPHIE ET SCIENCES SOCIALES

15. Les chaînes de télévision privées sénégalaises : l'essor d'un service
public de l'audiovisuel en marge de l'état ?
Mor FAYE285
16. L'épistémologie de Gaston Bachelard : vers quel humanisme ?
Gervais KISSEZOUNON329
17. Promotion de l'écotourisme comme source de réduction de la pauvreté
en milieu rural dans la région de la Kara au Togo
**Kouyadéga DJALNA, Anissou BAWA & Albert TINGBE-
AZALOU.....353**

L'ÉPISTEMOLOGIE DE GASTON BACHELARD : VERS QUEL HUMANISME ?

Gervais KISSEZOUNON*

Résumé

La pensée de Bachelard est connue pour sa double portée épistémologique et poétique. Le but de la présente réflexion, est de montrer que la dualité de la pensée bachelardienne offre la possibilité de retrouver dans les textes du philosophe français des éléments d'un humanisme éducatif, poétique et épistémologique, *pouvant servir l'Afrique et l'africain d'aujourd'hui* sans qu'il s'agisse d'un autre import idéologiquement récusable à tous les coups parce que conduisant à la dilution absolue dans un universalisme qui vous fait passer par perte sans profit, face à l'autre forme de ségrégation murée dans un particularisme-singularisme (nous dirions plutôt personnellement, *particulo-singularisme*) tout aussi suicidaire.

Mots-clés : Humanisme, épistémologie, rêverie, pédagogie, universalisme.

Abstract

Bachelard's thought is known for its epistemological and poetic double reach. The purpose of this reflection is to show that the duality of Bachelardian thought offers the possibility of finding in the texts of the French philosopher many elements of an educational, poetic and epistemological humanism, which can serve Africa and African today without it being another import ideologically recusable at all times because leading to absolute dilution in a universalism that makes you pass by a universalism , facing the other form of segregation walled in a particularism-singularism (we would rather say personally, *particulate-singularism*) just as suicidal.

Keywords: Humanism, epistemology, daydreaming, pedagogy, universalism.

Introduction

En quel sens pourrait-on dire de Bachelard qu'il est un humaniste ? La question mérite d'être posée dans la mesure où les

*Université d'Abomey-Calavi/UAC (Bénin) ; Email : Gerkiss2000@yahoo.fr

commentateurs du philosophe surnuméraire⁶⁹ ont rarement interprété son œuvre à travers ce prisme⁷⁰. L'unité d'œuvre des textes bachelardiens, pour nous approprier une expression de Maryvonne Perrot dont nous saluons ici la mémoire⁷¹, a été au fil des publications affirmée, et les deux ou plutôt trois versants (pédagogique⁷², poético-temporo-métaphysique⁷³ et épistémologique) de sa prolifique œuvre tour à tour interrogés, rapprochés et disjointes, de Georges Canguilhem à Julien Lamy, en passant par Dominique Lecourt, François Dagognet, Jean Libis, Pascal Nouvel ou Jean-Jacques Wunenburger⁷⁴ ou encore Jean Gayon⁷⁵ à qui nous rendons également un grand hommage pour avoir contribué par l'entremise de Maryvonne PERROT à éclairer notre horizon épistémologique et les très enrichissantes rencontres avec Juliette GRANGE, l'un des grands échos sans faille d'Auguste Comte. C'est ainsi qu'on retrouve par exemple sous la plume de Georges Canguilhem que l'« une des questions que se posent souvent

⁶⁹ L'expression est de Pascal Nouvel, et sert de titre à la réflexion qu'il a menée à la demande de l'Association des Amis de Gaston Bachelard. Le texte de Pascal Nouvel a été publié, avec un autre texte de Jean Libis sous le titre *Gaston Bachelard, un rationaliste romantique* à Dijon.

⁷⁰ On notera que l'ouvrage commis sous la direction de Christian Thiboutot, *L'altérité dans l'œuvre et la philosophie de Gaston Bachelard*, Collection du CIRP, Volume 4, UQAM, Montréal, 2010, constitue, comme notre recherche d'un humanisme dans la production épistémologique de Bachelard, une exception majeure à la tendance évoquée.

⁷¹ Et à qui nous rendons ici un hommage filial de même que la reconnaissance d'un humanisme intégral et fécondant, car c'est par son humanisme que *nous sommes ce que nous devenons* même après sa transition !

⁷² Certes quelque peu épars et en arrière-plan dans l'œuvre de Bachelard, mais chaque fois très clairement abordé pour constituer une dimension, ou à tout le moins, donner lieu à une extraction à l'instar de ce que nous avons fait pour le compte de l'Association internationale pour l'innovation pédagogique et le Développement Professionnel (AIPDP) lors de son premier colloque scientifique international à Yaoundé au Cameroun.

⁷³ Assez liés, précis, net et distinct autour du même objet, pour faire une dimension de la pensée bachelardienne.

⁷⁴ Jean-Jacques WUNUNBURGER a été le Président de notre jury de thèse à Dijon sous la direction de Maryvonne PERROT.

⁷⁵ Jean GAYON a été le Directeur de notre mémoire de DEA.

et non sans raison, les commentateurs et interprètes de Bachelard concerne la coexistence revendiquée de son engagement rationaliste et de son entraînement à l'imaginaire » (Georges Canguilhem, 1984 et 2016). Et il n'est pas souvent venu à l'esprit des commentateurs d'envisager un troisième versant par lequel et au-delà duquel on pourrait établir une dimension humaniste.

Il est néanmoins possible, de notre point de vue, de déceler dans les trois versants de la pensée bachelardienne des éléments d'un humanisme avéré. Mieux, la possibilité est également présente d'interroger cette pensée à l'aune de préoccupations proprement africaines : dans quelle mesure la philosophie bachelardienne, à l'instar des autres courants philosophiques qui ne manqueront certainement pas d'être évoqués par d'autres, pourrait féconder et rendre possible un humanisme africain ? Nous nous proposons, après un aperçu conceptuel de l'humanisme et des concepts connexes, de montrer en quoi il est pertinent de dire que la pensée de Bachelard est à la fois traversée et fécondée par des références constantes et assumées à l'humanisme, d'une part, et comment une récupération ainsi qu'une exploitation des dites thèses au profit de notre continent est possible d'autre part.

1- Défrichages conceptuels

Le rapport de Bachelard à l'Afrique est singulier. En effet, la référence au continent est quasi-absente de son œuvre. C'est incidemment qu'à l'instar d'Albert Camus, Gabriel Marcel et Jean Wahl, Bachelard a écrit un texte dans lequel il apporte sa caution aux thèses de Placide Tempels sur la philosophie bantu. On sait la vive critique qu'a adressée le philosophe Béninois Paulin Hountondji à cette sortie du penseur de Dijon (Hountondji Paulin, 1977, p. 30). Il

peut donc sembler curieux que celui qui a fait montre d'un intérêt si mal placé par rapport aux questions africaines puisse être ici utilement convoqué. En lecteur quelque peu averti et plutôt intuitif ici, nous voudrions néanmoins dépasser ce malaise premier et nous pencher sur le fond de la question.

D'entrée de jeu, on devra reconnaître que l'humain est un concept polémique, et que ses différentes acceptions illustrent bien la chose. L'humain, c'est d'abord ce qui est de l'homme, propre à l'homme, qui en a les caractères, qui en a la nature ou qui l'a en partage. C'est aussi ce qui (ou celui qui) est compréhensif et compatissant, qui manifeste à un haut degré les qualités propres à l'homme en tant qu'être social, compatissant (Le Grand Larousse illustré 2018, 2017). C'est enfin, depuis la fin du XXe siècle en tout cas, ce qui est relatif à une personne en qui se réalise pleinement la nature humaine dans ce qu'elle a d'essentiel et d'universel même si tout ceci reste à accomplir. On aura remarqué le glissement subreptice qui s'est effectué d'un sens premier, beaucoup plus large et descriptif à un autre plus strict, normatif et moralisateur. Le premier pouvait faire se juxtaposer Mère Teresa, Mandela, Hitler, Staline, Obama et Donald Trump parce que participant tous de la même humanité. Le second rend ce genre de rapprochement très malsain voire plus que scandaleux (O. Abel, 1991, p. 43-60).

Il est aisé, dans ces conditions, de comprendre que des humains soient capables d'actions proprement inhumaines, sans pour autant cesser de prendre part à l'humanité, en même temps qu'ils la nient chez d'autres. Joshua Greene s'est remarquablement illustré dans la réflexion sur ce paradoxe. Pour le penseur américain, deux tragédies morales menaceraient le bien-être de l'humanité : celle des

biens communs et celle du sens commun. La première, vieille et ancienne est présentée comme « une tragédie de l'égoïsme et de l'incapacité des individus à faire passer Nous avant Moi » (J. Greene, 2013 et 2017, p. 43). La seconde, plus moderne, est la conséquence de la raréfaction des ressources et de la nécessité de partager les nouveaux pâturages. Si la pensée morale a permis la coopération au sein du groupe et contribué à régler, dans une certaine mesure, la tragédie des biens communs, elle aurait en même temps anéanti la possibilité de coopération entre les groupes (J. Greene, 2013 et 2017, p. 43). Ainsi, la morale n'aurait pas évolué dans le but de permettre la coopération universelle, mais pour permettre une concurrence salutaire entre les groupes (J. Greene, 2013 et 2017, p. 44). On se doute bien que, dans ces conditions, l'étalon de l'humain soit difficilement extensible à l'humanité tout entière et qu'on puisse être humain pour les siens, mais manifester un certain manque d'humanité pour les autres, à moins de trouver une **métamorale**, qui nous permette à la fois de garantir le juste à l'échelle du groupe socio-ethnique et à celle de la communauté nationale ainsi qu'à l'échelle universelle.

Parler de l'humain ou de l'humanité revient, dans une certaine mesure, à évoquer la question de la nature humaine. Il semble en effet important, dans la mesure où l'on doit décider de ce qui est humain et de ce qui ne l'est pas (ou ne l'est plus), de dessiner à grands traits les caractéristiques de cette nature. Ici aussi, l'accord des esprits n'est ni parfait ni unanime. Deux positions se dessinent assez nettement. Certains nient l'existence de la nature humaine et insistent sur le caractère construit, non posé dès le départ de cette nature, à l'image des existentialistes athées ou de Lucien Malson, dans *Les enfants Sauvages. Mythe et réalité*. Pour ces auteurs, l'humanité est

davantage un processus d'acquisition qu'une donnée innée. D'autres en revanche, à l'instar du sociobiologiste Edward O. Wilson soutiennent qu'elle existe. Cependant, elle ne serait ni dans les gènes qui la sous-tendent, ni dans les universaux de la culture définis par les anthropologues (E. O. Wilson, 2013, p. 246), mais se situerait à mi-chemin entre les deux, dans « les règles de développement prescrits par les gènes et par lesquelles se créent les universaux de la culture » ; La nature humaine relèverait donc de l'épigénétique, et serait faite des régularités acquises du développement mental commun à notre espèce (E. O. Wilson, 2013, p. 247).

Si l'humanité et l'humain semblent des concepts à géométrie variables, l'humanisme, en revanche peut être défini comme la théorie qui prend pour fin la personne humaine et son épanouissement. C'est la position philosophique qui met l'homme et les valeurs humaines au-dessus des autres valeurs (Le Grand Larousse Illustré 2018, 2017, p. 590) Mais ici encore, le concept d'humanisme est loin de former une unité de sens. C'est ainsi que le philosophe français Pierre-Henri Tavoillot, se méfiant du triomphalisme actuel des humanistes, et au regard des trois dangers que constituent le soupçon antihumaniste (qui serait propre aux scientifiques réductionnistes, aux intégristes religieux et à une part des sciences humaines), la régression préhumaniste et les défis post humanistes, se propose de faire l'archéologie du concept (P.-H. Tavoillot, 2017, p. 180-181). Il distingue un sens courant, lequel évoque une attitude respectueuse et bienveillante à l'égard des autres hommes ; un sens plus technique et historique, qui renvoie au savant de la Renaissance, spécialisé dans les *studia humanitatis* ; et un dernier sens, philosophique. L'humanisme dans cette perspective serait apparu comme concept au XVIII^e siècle et désignerait le

« dispositif intellectuel cohérent qui fait de l'homme sa référence suprême, tenant et aboutissant de la réflexion...au détriment même de Dieu » (P.-H. Tavoillot, 2017, p. 181).

Au caractère polysémique du concept se greffe sa nature polémique. C'est du moins la leçon qui se dégage de l'analyse faite par Yuval Noah Harari. Pour le penseur israélien, si l'humanisme est l'idée suivant laquelle *Homo sapiens* possède une nature unique et sacrée qui est foncièrement différente de celle de tous les autres êtres et phénomènes, ce qui implique que le bien suprême soit le bien de l'humanité, cette idée n'est pas sans dissimuler des fissures voire des fractures idéologiques. Ainsi, trois thèses qu'il présente comme trois sectes rivales se disputent la définition exacte de l'humanisme. La plus importante qu'il présente comme l'humanisme libéral définit l'humanité comme une qualité des individus, identifiés comme ce qui donne sens au monde et la source de toute autorité éthique et politique. Le commandement suprême de cet humanisme réside dans la protection de la liberté et de la voix intérieure individuelles de toute intrusion. La seconde thèse est l'humanisme socialiste. Ici, l'humanité n'est pas individualiste mais collective ; elle réside dans l'espèce elle-même. Il importe donc avant tout de préserver l'égalité entre tous les hommes, et pas d'octroyer le plus de liberté possible aux individus. Vient ensuite l'humanisme évolutionniste, lequel repose sur l'idée que l'humanité est une espèce en mutation, les hommes pouvant dégénérer soit en sous-hommes, soit évoluer en surhommes. Cette conception de l'humanisme a connu son heure de gloire avec le nazisme, mais Yuval Noah Harari invite à ne pas se méprendre sur le fond idéologique du transhumanisme qui consiste à faire des hommes, de certains hommes, des surhommes par le moyen des nanotechnologies, des

biotechnologies et de l'intelligence artificielle (Y. N. Harari, 2015, p. 270 et svt.)

De quel humanisme nous revendiquons-nous alors dans le contexte des présentes réflexions ? Sans avoir la prétention de répondre à cette question, le débat, que nous évoquons sans l'ouvrir, nous permet néanmoins de rechercher les traces de l'humanisme, d'un certain humanisme, dans la pensée de Gaston Bachelard et de montrer en quoi cela pourrait servir à titre programmatique ou tout simplement réflexif à l'africain que nous sommes.

On nous permettra ici de prendre par les prismes de la perspective pédagogique de l'œuvre de Bachelard, de sa poétique ainsi que de son épistémologie pour étayer cet humanisme.

2- La pédagogie humaniste de G. Bachelard

« L'école est l'une des plus belles institutions que l'humanité ait inventée. Destinée à « élever » la génération qui vient, elle fait l'objet de tous les espoirs et toutes les exigences. Trop ? Plus qu'hier, l'école fait l'objet d'injonctions contradictoires. Nous voudrions qu'elle préserve les enfants du tumulte de la société, mais aussi qu'elle aide à s'y insérer. Qu'elle les épanouisse tout en les forgeant à l'adversité. Qu'elle forme aux fondamentaux (lire, écrire, compter), mais aussi au reste (le code informatique, la sexualité, ou les médias). Qu'elle enseigne à penser par soi-même, avec les autres et contre soi » (Héloïse Lhérété, 2015, p. 27).

Ces lignes d'Héloïse Lhérété nous permettent de faire tourner la chaîne de nos présentes réflexions à partir d'une des institutions où s'inculque le sens de l'humanité : *l'école*. En dehors de la famille et du lieu de culte, l'école est le lieu par excellence où la candidature à l'humanité de l'homme est examinée, orientée et/ou validée. On connaît la réflexion de Victor Hugo qui a vu à quel point l'école, autant que la chapelle, est sanctuaire. Pourtant, le rapport de l'école à la société est aussi ambivalent que la relation psychologique de maître

à élève est, pour reprendre une expression bachelardienne, une relation facilement pathogène (G. Bachelard, 1938, p. 19). Le malaise dont rend compte le propos de Lhéréte est dû, de son point de vue, à un surinvestissement, lequel est rendu manifeste par l'extrême variété des réponses apportées à la question « **qu'est-ce qu'une bonne école ?** ». Ainsi, pour Philippe Meirieu, une bonne école est « un espace de décélération dans une société d'immédiateté » ; François Dubet y voit un lieu où on reçoit « un enseignement utile tout au long de la vie » ; Agnès Florin, « une équipe bienveillante ouverte au débat » ; Michel Lussault, « une architecture modulable adaptée au monde actuel ». Quant à Ange Mansour, on reconnaît, de son point de vue, une bonne école à ceci qu'elle privilégie « une approche des savoirs dynamique, inspirée de la recherche scientifique »⁷⁶.

Un des esprits ayant pensé le désamour ou du moins, la situation conflictuelle entre l'école et la société est le philosophe français Gaston Bachelard. Le penseur de Dijon a en effet, en même temps qu'il initiait sa réflexion sur la psychanalyse de la connaissance, le nouvel esprit scientifique et le rationalisme appliqué, établi des passerelles entre l'épistémologie et la pédagogie. Les trois axes de la révolution pédagogique bachelardienne que nous nous proposons d'examiner sont les suivants :

- substituer à la « pédagogie du montrer » une « pédagogie du voir » ;
- rendre l'enseignement socialement actif ;
- permettre de s'instruire tout au long de la vie.

⁷⁶ Pour un approfondissement des diverses réponses, on pourra visiter les références mentionnées à G. Bachelard, 1938, précédemment cité.

3- La pédagogie du montrer et la pédagogie du voir

L'enfant, on le sait, est animé d'une curiosité sans borne ; la chose est rendue manifeste par les questions sans fin auxquels l'adulte ou le plus âgé est confronté. Très vite, cependant, à la saine et sereine curiosité enfantine, le monde des adultes oppose les admonestations ou, pire, les réponses toutes faites. L'adulte aime montrer, présenter à la curiosité enfantine un tissu de réponses séculaires et de problèmes résolus. C'est dans ce sens que Bachelard propose une pédagogie de la rêverie dans laquelle l'imaginaire et le rationnel puissent échanger sans fin des recettes. Ici, comme avec Karl Popper, l'erreur a une valeur heuristique. Le « Nouvel Esprit Pédagogique » bachelardien, pour emprunter une expression chère à Bruno Duborgel, vise à faire cohabiter en chaque homme le « poème et le théorème », « l'homme nocturne et l'homme diurne », sans pour autant confondre les deux dimensions ou les faire coïncider. Et au commentateur d'inviter l'éducateur à méditer longuement cette remarque de Bachelard dans *La Poétique de la rêverie* : « enfants, on nous **montre** tant de choses que nous perdons le sens profond de **voir**... Et comment les adultes nous montreraient-ils un monde qu'ils ont perdu ? » (G. Bachelard, 1971, p. 110).

Substituer la pédagogie du voir à celle du montrer requiert également pour l'éducateur de distinguer la **censure** de la **surveillance**. On sait que les débats sur le châtiment corporel furent assez vifs chez nous au Bénin et aussi un peu partout en Afrique, et que les thèses en faveur de son interdiction et celles qui prônaient son retour n'ont pas manqué d'agiter assez remarquablement, longuement et comme par retour cyclique, l'opinion. Bachelard fait néanmoins remarquer qu'il y a, même sans ce type de châtiment, « une intrusion

autoritaire de la personnalité des parents et des éducateurs dans le sur-moi de la personnalité de l'apprenant » (G. Bachelard, 1971, p. 73). La censure a un caractère absolu, la surveillance, un caractère relatif. Les principes de la censure sont volontaires, ceux de la surveillance sont intellectuels. Mais il faut également distinguer, pour le philosophe français, **la surveillance autoritaire et la surveillance intellectuelle** (G. Bachelard, 1971, p. 73). La première est nocive et peut marquer à jamais un psychisme terrorisé dans ses premières impressions par un dominateur ; la seconde est rationnelle et consiste, tant pour le formateur que pour le formé, à veiller à ce que l'instinct « conservatif » ne prenne le pas sur l'instinct « formatif », et à refuser la séduction des réponses qui satisfont au détriment de la nécessité d'abstraire et de quintessencier. Mieux, enseigner au sens bachelardien, c'est faire développer par l'apprenant ce que Bachelard appelle dans *Le Rationalisme appliqué* « la surveillance intellectuelle de soi ».

C'est le lieu pour Bachelard de dénoncer l'omniscience des maîtres et de décrire le « complexe du sur-moi intellectuel » qui « prétend s'appuyer sur "une expérience de la vie" pour prévoir l'avenir de la vie » (G. Bachelard, 1971, p. 75). En fait, écrit-il, plus on est âgé, plus on se trompe sur les possibilités de vie de la jeunesse. Bachelard invite alors à se méfier, tout le long de la vie d'éducateur, du « **complexe de Cassandre** qui obscurcit l'examen des possibilités, qui dévalorise, comme disait le poète, **l'or du possible** » (G. Bachelard, 1971, P. 75). Luzia Batista de Oliveira Silva fait une analyse éclairante du complexe de Cassandre chez Bachelard lorsqu'elle montre qu'il consiste dans le fait qu'un éducateur adopte la posture de devin ou de medium, ignorant les possibilités intellectuelles

d'un individu au moment où celles-ci ne sont claires, ni pour cet individu ni pour l'éducateur. Certains professeurs, écrit-elle, « parlent de leurs élèves comme de créatures sans solution et sans réparation, des objets endommagés par leur propre nature » (L. B. de Oliveira Silva, 2015, p. 169).

4- Rendre l'enseignement socialement actif

Appelant de ses vœux une pédagogie nouvelle, qu'il qualifie même d'utopie scolaire le penseur de Dijon propose une révolution copernicienne éducative, une pédagogie de l'attitude objective : « **Qui est enseigné doit enseigner**. Une instruction qu'on reçoit sans la transmettre forme des esprits sans dynamisme, sans autocritique» (G. Bachelard, 1971, p. 244). Bachelard récuse donc le dogmatisme professoral qui consiste à remplacer *les découvertes par les leçons* et nous prive du sens des nouveautés intellectuelles.

Mais ce n'est pas seulement parce que « *pour apprendre aux élèves à inventer, il est bon de leur donner le sentiment qu'ils auraient pu découvrir* » (G. Bachelard, 1971, p. 247) que Bachelard propose cette pédagogie nouvelle pour son époque. Elle est, de son point de vue, la seule à même d'initier à la pratique sociale de l'activité scientifique, de l'activité de la recherche tout court. En effet, à la suite de Monakow et Mourgue, Bachelard estime qu'à « l'école, le jeune milieu est plus formateur que le vieux, les camarades plus importants que les maîtres » (G. Bachelard, 1971, p. 244)⁷⁷. Il invite donc à pousser les élèves à acquérir la conscience d'une raison de groupe, l'instinct d'objectivité sociale et à se départir de la culture de l'instinct

⁷⁷ Il poursuit en montrant que les connaissances éphémères et désordonnées des maîtres sont marquées du signe néfaste de l'autorité alors que les camarades enracinent des instincts indestructibles.

d'originalité. En somme, « pour que la culture objective soit pleinement éducatrice, il faudrait que son enseignement fût socialement actif » (G. Bachelard, 1971, p. 247).

Dans la mesure où la tâche éducative ne se confond pas à l'apprentissage du mimétisme, il s'agit pour Bachelard que l'enseignant fasse apprendre non par instruction, citation, ou récitation, mais par l'appropriation de la démarche d'apprentissage, d'apprendre à apprendre, et surtout d'apprendre à apprendre collectivement. C'est pourquoi Bachelard insiste pour que les apprenants soient initiés à la pensée collective, socialisée comme peut l'être la pensée scientifique. Michel Fabre montre avec beaucoup de justesse que, pour Bachelard, « la vérité ne saurait être l'objet d'une intuition, d'un voir originaire où la pensée coïnciderait avec son objet. Elle est d'essence spéculative, fille de la discussion rationnelle. Chez Bachelard, c'est l'intersubjectivité qui constitue la garantie de l'objectivité » (M. Fabre, 2008, p. 41). L'enseignant a donc pour tâche de faire assimiler à l'apprenant le cogito bachelardien profondément enraciné dans *Le matérialisme rationnel* ou *Le rationalisme appliqué* : « je pense que tu vas penser ce que je viens de penser, si je t'informe de l'événement de raison qui vient de m'obliger à penser en avant de ce que je pensais » (G. Bachelard, 1949, p. 58). Ainsi, enseigner au sens bachelardien, ce n'est pas livrer des connaissances toutes faites ; c'est refaire avec l'apprenant un parcours initiatique, rajeunir spirituellement. On comprend pourquoi la substitution de la pédagogie du voir à celle du montrer est d'importance.

5- S'instruire tout au long de la vie

Invitant à faire de la culture scientifique le socle de toute éducation, Bachelard appelle à s'affranchir de l'habitude à faire de la

science une chose qu'on acquiert dans le lieu stérile et spirituellement peu motivant qu'est l'école⁷⁸ : « *une culture bloquée sur un temps scolaire est la négation même de la culture scientifique. Il n'y a de science que par une Ecole permanente* » (G. Bachelard, 1949, p. 252). La révolution spirituelle que promeut Bachelard est conditionnée par une révolution socio-pédagogique : pour que *l'Ecole continue tout le long d'une vie*, la Société doit être faite pour l'Ecole et non pas l'Ecole pour la Société. (G. Bachelard, 1949, p. 252). C'est la seule condition pour instituer *le principe de la culture continuée* qui est à la base de la culture scientifique moderne, le seul moyen pour que l'élève puisse vénérer son maître en le contredisant comme Einstein prenant le parti des équations de Maxwell au contraire de Newton qu'il refuse de contredire frontalement.

Le rapport avec Bachelard, le voici : Martine Fournier révèle qu'à la fin des années 1970, le Club de Rome a avancé un concept humaniste de l'apprentissage tout au long de la vie qui va devenir le socle des politiques nationales et internationales. Mieux, l'Unesco considère que le stock des connaissances se renouvelle désormais tous les sept ou huit ans, bien plus vite que le renouvellement des générations. On peut remarquer qu'aujourd'hui, la vitesse de renouvellement des connaissances est encore plus fulgurante dans le domaine de l'informatique et des Technologies de l'Information et de la Communication. Il est donc devenu impératif de préparer les populations à se former en permanence. Ainsi, écrit-elle, se profile la vision d'une société éducative qui dépasse la distinction traditionnelle entre éducation première et éducation permanente, où tout peut être

⁷⁸ C'est parce que l'école n'est pas spirituellement le lieu indiqué pour intéresser de jeunes esprits à la science actualisée que Bachelard recommande la visite du Palais de la Découverte. On pourra lire à ce propos « L'actualité de l'histoire des sciences », aux pages 137 à 152 dans *L'Engagement rationaliste* de G. Bachelard.

occasion d'apprendre et de s'épanouir (M. Fournier, 2015-2016, p. 8). Or, cette exigence de ne pas bloquer l'éducation sur le temps scolaire, de faire de la société une école permanente et de renouveler constamment le savoir enseigné pour qu'il ne soit pas distancé par le savoir tout court, cette exigence est profondément bachelardienne.

S'agissant du précurseur, Canguilhem écrit : « c'est l'homme de savoir dont on sait seulement bien après lui qu'il a couru devant tous ses contemporains et avant celui qu'on tient pour le vainqueur de la course » (Georges Canguilhem, 1968 et 2002, p. 22). Ce pressentiment de Bachelard suivant lequel l'École a échoué et échouera à faire comprendre aux apprenants les valeurs cognitives et normatives implicites dans l'activité de construction de la connaissance scientifique (T. Castelao-Lawless, 2007, p. 78)⁷⁹, à moins qu'elle ne se réforme en profondeur était raillé. (Michel Fabre, 2007, p. 36) a bien montré que dans les années 1960-1980, Louis Althusser dans *Philosophie et Philosophie des savants* et Dominique Lecourt dans *Bachelard, le jour et la nuit* avaient une lecture beaucoup plus acide des thèses bachelardiennes. Pour le premier, l'épistémologie bachelardienne, avec ses idées d'obstacle et de rupture, ouvrait maladroitement une philosophie du concept⁸⁰ ; le second condamnait les résidus idéalistes de la philosophie de Bachelard, sa pédagogie et son utopie d'une école universelle comme fin de la société. Pourtant et

⁷⁹ On pourra visiter pour plus d'informations son article « Les relations entre l'éthique et l'éducation scientifique ouverte », *Cahiers Gaston Bachelard* (Bachelard, Goussier, Piaget : l'éducation ouverte), n° 9, 2007, p. 78-88.

⁸⁰ Dominique Lecourt révèle néanmoins que Louis Althusser a cherché à exploiter Bachelard, en se référant de façon « retentissante et formelle » au concept de rupture épistémologique. La référence, nous dit Lecourt, « visait alors à prendre acte de la scientificité du "matérialisme historique". Althusser crut alors devoir inventer le concept de "coupure épistémologique" et en attribua la paternité à Bachelard, alors qu'il était absent de son œuvre. On visitera avec profit, sur la question, *L'Épistémologie historique de Gaston Bachelard* de Lecourt.

fort heureusement, c'est bien Dominique Lecourt qui, vingt ans plus tard, soutient que le « pédagogisme » de Bachelard est la seule issue possible à la crise de l'éducation et aux querelles idéologiques qui nous enlissent. Lecourt écrivait en effet, dans un article mémorable :

« Le but de l'enseignement ne serait alors ni d'épouser un quelconque développement naturel ni de « transmettre des connaissances » comme on transmet un patrimoine, au risque de contrarier l'allure de ce développement ; il serait de permettre à chacun d'acquérir le désir de savoir toujours plus.

Nul ne saurait dire aujourd'hui que quelque système scolaire existant réponde vraiment à cet idéal. D'autant que ce « désir » prend en chaque être humain une tournure et des objets d'élection qui portent la marque de sa singularité. Le but d'un système d'éducation ne serait-il pas de permettre à chacun de mettre à profit cette singularité, contre le conformisme dont s'avèrent inévitablement porteuses les normes sociales existantes véhiculées aussi bien par la famille que les médias ? Gaston Bachelard eût naguère cette formule, marquée de l'utopisme optimiste le plus flagrant : « *La Société sera faite pour l'Ecole et non pas l'Ecole pour la société* ». Il voulait dire qu'une société humaine digne de ce nom ne saurait être qu'un ensemble d'institutions visant à toujours apprendre plus sur le monde pour mieux le maîtriser. Il y voyait le seul gage d'une liberté croissante pour tous et pour chacun.

En ces temps d'économisme et de naturalisme arrogants, n'y aurait-il pas lieu de réactiver cette utopie ? » (Dominique Lecourt, 1993, p. 284.)

La leçon pour l'Afrique est triple. Pour gagner, sur les plans pédagogique et éducatif la bataille de l'humanité, il faudra former la nouvelle génération, d'abord à apprendre sur elle-même et sur le monde par elle-même⁸¹ ; ensuite, apprendre à apprendre et à croître intellectuellement ensemble ; et enfin, apprendre tout au long de la vie qui est le sens plénier de la formation continue.

6- La poétique humaniste de G. bachelard

⁸¹ C'est ici que la leçon de Césaire doit être entendue afin d'éviter tout autant la Charybde du repli que la Scylla de l'absorption incontrôlée et passive des valeurs extérieures : « il y a deux manières de se perdre ; par ségrégation murée dans le particulier, et par dilution dans l'universel », *Lettre à Maurice Thorez*.

En dehors de la sphère pédagogique, l'humanisme de Bachelard transparait également dans la dimension poétique de sa pensée. L'œuvre qui en indique la direction et dans laquelle nous nous proposons de puiser des repères, est *Le Droit de rêver*. Dans ce recueil de méditations métaphysiques, poétiques et oniriques publié à titre posthume, Bachelard s'interroge, entre autres choses, sur l'influence du temps sur l'individu. C'est de cette méditation que nous nous proposons d'extraire des réflexions sur la poétique humaniste de Bachelard et avec lequel nous établissons le lien à l'Afrique.

A propos des chaînes par lesquelles le temps retient l'homme captif, et des moyens par lesquels on peut s'en délivrer, Bachelard écrit que pour délier l'être enchaîné dans le temps horizontal, c'est-à-dire le devenir des autres, le devenir de la vie, le devenir du monde, il faudra vivre les trois ordres d'expériences successives que voici :

- 1- S'habituer à ne pas référer son temps propre au temps des autres : briser les cadres sociaux de la durée ;
- 2- S'habituer à ne pas référer son temps propre au temps des choses : briser les cadres phénoménaux de la durée ;
- 3- S'habituer - dur exercice - à ne pas référer son temps propre au temps de la vie : ne plus saisir si le cœur bat, si la joie pousse : briser les cadres vitaux de la durée (G. Bachelard, *Le Droit de rêver*, 1970, p. 116).

Ce dont il est question ici, c'est, nous dit Bachelard, d'atteindre la référence auto-synchrone, d'être soi-même et pour soi-même sa propre boussole. Il est cependant tout à fait possible de faire une lecture politique de ce texte, en le détachant de sa sphère poétique et temporelle d'origine. Il s'agit, en effet, d'une part, de trouver le conjoncteur ou le disjoncteur qui permet de passer des trois ruptures à la politique et, d'autre part, de traduire ces trois ruptures en politique.

On pourrait, à juste titre, se demander si le monde lui-même, y compris le monde bachelardien qui est un monde du rêve et de la rêverie, du point de vue de la rupture et dans la pluralité des instants bachelardiens à travers les campagnes roupnelliennes ou dans la durée bergsonienne nous laisse quelque possibilité d'atteindre une quelconque « référence auto-synchrone, au centre de soi-même, sans vie périphérique » (G. Bachelard, 1970, p. 184). Ne nous engage-t-il pas plutôt à une référence fondamentalement polychrone, dans la relation essentiellement polymorphe du centre et de la périphérie ? L'impression que ces questionnements, ont été dès le départ, ceux d'un Paulin Hountondji, est forte. Souleymane Bachir Diagne rappelait en effet, dans la préface à *Combats pour le sens* à quel point les travaux de Paulin Hountondji se situent dans la perspective d'une réflexion sur « l'extraversion scientifique que connaît l'Afrique, en vue du combat pour la réappropriation, par notre continent, des conditions scientifiques et techniques de son développement » (S. B. Diagne, 1997, p. VIII.). La quatrième de couverture dudit ouvrage renseigne qu'il s'agit pour Hountondji de plaider « pour une Afrique autocentrée, maîtresse de son destin, contrôlant elle-même et produisant, à l'occasion, les connaissances théoriques et pratiques dont elle a besoin, dans un monde où les périphéries actuelles deviendraient elles-mêmes leur propre centre et participeraient, de façon active et responsable à la construction de l'avenir commun » (P. Hountondji, 2007, 4^{ème} de couverture)⁸². Quoiqu'il en soit, la lecture politique que nous faisons de ce passage du *Droit de rêver*, lecture rendue possible par l'adhésion à la trajectoire théorique de Paulin Hountondji, nous autorise à saisir cette perche bachelardienne des

⁸² On pourra visiter avec profit le texte de Hountondji qui sert d'introduction à l'ouvrage *La rationalité, une ou plurielle ?* Dakar, Codesria, 2007, publié sous sa direction ainsi que les autres textes du même auteur auquel il renvoie.

trois ruptures, et à transformer le « droit de rêver » du philosophe français en *droit de poursuivre le combat pour le sens*. Etre humain dans l'Afrique d'aujourd'hui passe également, pour nous, par la synchronisation de la lecture des deux maîtres : l'appropriation des savoirs produits ici et ailleurs afin que les cadres sociaux, phénoménaux et vitaux de la durée soient pensés et construits par nous et pour nous.

7- Epistemologie humaniste de Bachelard

Dans la mesure où, d'une part, chez Bachelard, l'intersubjectivité est le creuset et la mesure de l'objectivité et de l'autre, que pour être productif, l'enseignement doit être socialement actif et viser, à l'image des tresseurs de corde en Afrique, ou à l'instar de la perception socio-historique de la production du savoir dans la géomancie appelée « Fá » sous le signe « Tulukpɜn-lɜlo »⁸³, l'instauration du principe de la culture continuée, il est possible de montrer en quoi nous nous autorisons à repérer chez Bachelard une épistémologie humaniste. Ce dont il s'agit, ce n'est pas la démonstration de la thèse d'après laquelle, chez Gaston Bachelard, il y aurait des réflexions éthiques en ce sens qu'il affirme, comme d'autres, que la technoscience conduit à la réification de l'homme. On chercherait vainement dans le volet épistémologique de son œuvre des considérations du genre. Le philosophe français écrit en effet qu'à

⁸³ Désignation en Fongbé une des langues les plus parlées au sud du Bénin : Selon la légende léguée par la tradition géomantique, Fá nous enseigne qu'aucun tresseur de corde ne saurait tresser une corde faite de sable à moins d'en prolonger le premier modèle hérité des prédécesseurs. C'est pourquoi, les deux frères ont demandé au Suprême Grand Roi qui en avait fait la commande aux jeunes de son peuple, afin d'éliminer tous les vieux sages et asseoir sa suprématie sur les jeunes, de leur donner le petit bout restant de ce que son père avait utilisé. C'est aussi ainsi, que Fá nous démontre que la présence aux côtés des jeunes de vieux sages, est une bénédiction car source de connaissance et donc de salut.

notre époque, « on charge assez légèrement la science des fautes humaines dont elle n'est nullement responsable » (G. Bachelard, 1972, p. 149.) alors même que « nos causes d'anxiété dominantes sont actuellement des causes humaines. C'est de l'homme aujourd'hui que l'homme peut recevoir ses plus grandes souffrances » (G. Bachelard, 1999, p. 25). Et cela se voit malheureusement de plus en plus au xx^{ème} siècle encore avec des dirigeants plus soucieux de leurs intérêts personnels privés et de leur gloire que de l'intérêt des peuples et des nations. Paradoxalement, ce n'est pas seulement en Afrique que c'est vrai. C'est aussi vrai là-bas, tant en Amérique qu'en Europe et en Asie.

L'épistémologie humaniste à laquelle nous nous référons réside en ce que Bachelard nomme dans *Le Rationalisme appliqué* « l'union des travailleurs de la preuve ». La cité scientifique est constituée d'individualités toutes tendues vers le même but : faire du monde leur vérification. Ce passage du savant solitaire au chercheur, membre d'une équipe élargie qui transcende les limites spatiales est également un signe d'humanité parce que de socialité et de sociabilité. Des travaux doivent par conséquent se faire, dans la pluridisciplinarité, voire l'interdisciplinarité afin de « démarginaliser » les savoirs africains et de sortir de « la logique de l'extraversion »⁸⁴. En définitive, sortir de la philosophie périmée que constitue le rationalisme immuable et unique pour embrasser les rationalismes régionaux qui se déploient dans les différents champs disciplinaires, faciliter la rencontre des rationalités afin de créer des intersubjectivités fécondes, constituer une union africaine des travailleurs de la preuve,

⁸⁴ On aura reconnu, là encore, le combat de Hountondji, dont la concrétisation s'est manifestée depuis le colloque qui a accouché de l' « ouvrage collectif sur les savoirs endogènes » à celui de « l'Humanisme pour l'Afrique », sans oublier celui sur « l'ancien et le nouveau » ou encore cet autre sur « la rencontre des rationalités ».

telles sont les prolégomènes de l'émergence de l'humanisme que nous aurions bien voulu prôner pour l'Afrique et dont nous avons cru devoir relever quelques indicateurs à défaut d'être des germes directs dans les textes de Bachelard.

Conclusion

« Commencer, a écrit Bachelard, est le privilège insigne de la volonté. Qui nous donne la science des commencements nous fait don d'une volonté pure » (G. Bachelard, 1970, p. 66). A travers les textes du philosophe français et les références au philosophe béninois dont un des pairs disait que le combat pour le sens aura contribué à déverrouiller l'horizon, nous nous proposons, dans cette modeste réflexion, de montrer en quel sens la natte de l'humanisme africain peut être tressée de cordes de toutes les couleurs et de toutes les textures. L'essentiel est que, bercées par les mélodies et les savoirs d'ici et d'ailleurs, et au terme d'une triple assimilation des choses entre elles, des choses à l'esprit ainsi que des esprits entre eux, les mains africaines présentent une natte sur laquelle il sera agréable, pour les gens d'ici et d'ailleurs, de s'asseoir pour produire de l'objectivité à partir de leurs intersubjectivités fécondées, même si c'est sous l'arbre à palabres et surtout de par la connivence du couvent, du temple et du laboratoire.

Références bibliographiques

- ABEL Olivier, 1991, *Le pardon. Briser la dette et l'oubli*, Ed. Autrement.
- BACHELARD Gaston, (1934), 1991, *Le Nouvel esprit scientifique*, Paris, Quadrige PUF.

- (Ss dir.), 2007, *La rationalité, une ou plurielle ?* Dakar, CODESRIA.
- , (1938), 1999, *La Formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.
- , (1949), 1966, *Le Rationalisme appliqué*, Paris, PUF.
- , 1970, *Etudes*, Paris, Vrin.
- , 1970, *Le droit de rêver*, Paris, PUF.
- , 1997, *Combats pour le sens. Un itinéraire africain*, Cotonou, Les Editions du Flamboyant.
- BOURGEOIS Etienne, Gaëtane Chapelle, (Ss dir), (2006), 2008, *Apprendre et faire apprendre*, Paris, PUF.
- CANGUILHEM Georges, (1968), 2002, *Études d'histoire et de philosophie des sciences concernant les vivants et la vie*, Paris, Vrin, coll. Problèmes et controverses.
- CANGUILHEM Georges, (1984), 2016, « Préface aux actes du colloque de 1984 : Gaston Bachelard, l'homme du poème et du théorème », reprise dans les *Cahiers Gaston Bachelard*, n° 14, 2016, Dijon, UB/Centre Bachelard-Centre Georges Chevrier, p. 155-157.
- CASTELAO-LAWLESS Teresa, *Cahiers Gaston Bachelard* n° 9, 2007, *Bachelard, Gonseth, Piaget: l'éducation ouverte*, Dijon, Centre Gaston Bachelard.
- DE OLIVEIRA Silva Luzia Baptista, « Réflexions sur les complexes à partir de l'œuvre de Gaston Bachelard », *Cahiers Gaston Bachelard, (Imaginaire et interprétation: hommage à Gilbert Durand)*, n° 13, 2015.

- DIAGNE S. B. in Paulin Hountondji, *Combats pour le sens. Un itinéraire africain*, Cotonou, Les Editions du Flamboyant, 1997.
- GREENE Joshua, 2013, *Tribus morales. L'émotion, la raison et tout ce qui nous sépare*, trad. Sylvie Kleiman-Lafon, 2017, Genève, Ed. Markus Haller.
- HARARI Noah Yuval, *Sapiens. Une brève histoire de l'humanité*, 2012, trad. Pierre-Emmanuel Dauzat, 2015, Paris, Albin Michel.
- HOUNTONDI Paulin, 1977, Sur la « philosophie africaine », Paris, François Maspero.
- Le Grand Larousse illustré 2018*, 2017, édition bicentenaire, Paris, Larousse.
- LECOURT Dominique, 1993, *A quoi sert donc la philosophie ? Des sciences de la nature aux sciences de l'homme*, PUF/ Editions Delta.
- LHERETE Héloïse, Introduction au dossier « Qu'est-ce qu'une bonne école ? », *Sciences humaines*, (*Qu'est-ce qu'une bonne école ?*) n° 285, octobre 2016.
- MARTINE Fournier, « Apprendre tout au long de la vie », *De la formation au projet de vie*, Sciences Humaines, Grands Dossiers n°41 - déc. 2015 - jan-fév. 2016.
- MICHEL Fabre, « Formation et problématisation chez Gaston Bachelard », Cahiers Gaston Bachelard n°9, 2007, *Bachelard, Gonseth, Piaget : l'éducation ouverte*.
- TAVOILLOT Pierre-Henri, 2017, *De mieux en mieux et de pire en pire*, Paris, Odile Jacob, 264 p.
- TCHILAO Yolou Salamou, « Le châtimeut corporel, une pratique interdite? », P. Hountondji (dir. pub), *Atelier thématique en*

préparation au IIe Forum national de l'éducation, vol. 2, p. 435-443, inédit.

THIBOUTOT Christian, 2010, *L'altérité dans l'œuvre et la philosophie de Gaston Bachelard*, Collection du CIRP, Volume 4, UQAM, Montréal.

WILSON O. Edward, (2012), 2013, *La conquête sociale de la terre*, trad. Marie-France Desjeux, Paris, Flammarion ■■■