



AGATHOS

Revue ivoirienne de PHILOSOPHIE ANTIQUE

Numéro 009
Octobre 2025

ISSN: 2617-0051

www.agathos-uao.net

**Revue Ivoirienne de Philosophie et d'Études anciennes
de l'Unité Pédagogique et de Recherche (UPR)
Métaphysique et Histoire de la Philosophie**

Département de Philosophie

UFR Communication et Société

Université Alassane Ouattara

Directeur de Publication : M. Donissongui SORO, Professeur Titulaire

**Contacts téléphoniques
de la revue**

(+225) 07 07 66 37 80

(+225) 07 07 75 64 69

(+225) 01 03 68 09 07

Boîte Postale

01 BP 468 Bouaké 01

E-mail

Agathos.uao@gmail.com

Site internet

<http://www.agathos-uao.net>

INDEXATION INTERNATIONALE

Pour toute information sur l'indexation internationale de la revue *Agathos*, consultez les bases de données ci-après : **Mir@bel** et **Auré Hal**.

Mir@bel :



<https://reseau-mirabel.info/revue/15190/Agathos-revue-ivoirienne-de-philosophie-antique>

Auré Hal :



<https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/402526>

FACTEUR D'IMPACT

Scientific Journal Impact Factor Value (SJIF) = **5.349 for 2025**

INTERNATIONAL STANDARD SERIAL NUMBER (ISSN)

2617-0051

LIGNE ÉDITORIALE

Dans sa genèse et dans sa double structure conceptuelle et historique, toute philosophie est, avant tout, une mise en scène épistémique aux influences multiples et variées. Elle est un foyer pluriel de rencontres, un carrefour où des personnages conceptuels viennent encoder et décoder leurs discours. Pour le penser, la revue *Agathos* est un creuset d'incubation et de maturation de soi, un point de ralliement des savoirs passés, présents et à venir.

Agathos est ainsi un point focal de la philosophie, en général, et de la pensée antique, en particulier, dans ses relations avec les autres champs de connaissance. Elle a pour vocation de promouvoir la production scientifique dans le vaste champ qu'ouvre la philosophie et la pensée antique. En s'inscrivant dans ce champ disciplinaire, elle vise à relever les malentendus, dénouer les équivoques, revigorer les études philosophiques et les recherches sur l'Antiquité, à travers un cheminement heuristique clair, et un questionnement tant érudit que fécond. *Agathos* vise également à constituer, pour l'espace francophone, un médium d'intégration ou de coopération institutionnelle au service de la recherche.

Par ailleurs, composante de l'expression idiomatique « Kalos kagathos » que la littérature grecque antique utilisait pour désigner ce qui est « beau et bon », le terme grec ancien « agathos », c'est-à-dire « bien », est un adjectif qui traduit l'excellence de caractère, la vertu. En cela, la revue *Agathos* est un espace de coalition entre les pensées du passé et celles d'aujourd'hui, pour que naissent de nouvelles promesses de réalisation d'un discours heuristique, exigeant et urgent en faveur de la philosophie.

Si, dans *La République*, Platon utilisait « to kalon », forme neutre de « kalos », pour définir l'idéal, et si l'exégèse de Luc Brisson traduit « Kalos kagathos » par « perfection humaine », la revue *Agathos* ambitionne d'être ce lieu de la recherche de l'idéal, de la perfection. Elle entend, par des contributions scientifiques de qualité, privilégier la quête de l'excellence. Elle veut apporter à l'actualité pensante, l'appui de la philosophie dont les avancées épistémiques ne se laissent pas jaunir par le temps.

En définitive, la revue *Agathos* se veut, à la fois, un instrument de pérennisation et de renouvellement du savoir philosophique. C'est un outil méthodologique et

épistémologique permettant aux chercheurs et aux enseignants-chercheurs d'intuitionner et de rationaliser les défis métaphysiques, sociopolitiques, éthiques et esthétiques actuels sous le prisme de la pensée pensante. Comme telle, elle s'efforce de faire éclore des paradigmes discursifs nouveaux, ou de nouvelles formes d'intelligibilités arrimées à des sources et ressources théoriques, doctrinales et conceptuelles, issues du creuset de la philosophie, dans un cheminement novateur et critique.

Le Comité de Rédaction

PROTOCOLE DE RÉDACTION

La revue *Agathos* publie des textes inédits en langue française. Ils doivent parvenir sous forme numérique (fichier Word) au Secrétariat de rédaction, au moins trois mois avant la parution du numéro concerné. Pour être publiés, les textes soumis doivent se conformer aux normes d'édition des revues de lettres et sciences humaines dans le système CAMES (NORCAMES/LSH) et aux dispositions typographiques de la revue *Agathos*.

I. Les normes d'édition des revues de lettres et sciences humaines dans le système CAMES (NORCAMES/LSH)

Les normes d'édition des revues de lettres et sciences humaines dans le système CAMES peuvent être articulées autour de six points fondamentaux.

1. La structure d'un article

La structure d'un article se présente comme suit : Titre, Prénom (s) et Nom de l'auteur, Institution d'attache, adresse électronique, Résumé en français, Mots-clés, Abstract, Key words, Introduction (justification du thème, problématique, hypothèses/objectifs scientifiques, approche), Développement articulé, Conclusion, Références bibliographiques.

2. Les articulations d'un article

À l'exception de l'introduction, de la conclusion, des références bibliographiques, les articulations d'un article doivent être titrées et numérotées par des chiffres. (Exemples : 1. ; 1.1. ; 1.2. ; 2. ; 2.2. ; 2.2.1. ; 2.2.2. ; 3. ; etc.).

3. Les passages cités

Les passages cités sont présentés en romain et entre guillemets. Lorsque la phrase citant et la citation dépassent trois lignes, il faut aller à la ligne, pour présenter la citation (interligne 1) en romain et en retrait, en diminuant la taille de police d'un point.

4. Les références de citation

Les références de citation sont intégrées au texte citant, selon les cas, de la façon suivante :

- (Initiale (s) du Prénom ou des Prénoms de l'auteur, Nom de l'Auteur, année de publication, pages citées) ;

- Initiale (s) du Prénom ou des Prénoms de l'auteur, Nom de l'Auteur (année de publication, pages citées).

Exemples :

- En effet, le but poursuivi par M. Ascher (1998, p. 223), est

d'élargir l'histoire des mathématiques de telle sorte qu'elle acquière une perspective multiculturelle et globale (...), d'accroître le domaine des mathématiques : alors qu'elle s'est pour l'essentiel occupée du groupe professionnel occidental que l'on appelle les mathématiciens.

- Pour dire plus amplement ce qu'est cette capacité de la société civile, qui dans son déploiement effectif, atteste qu'elle peut porter le développement et l'histoire, S. B. Diagne (1991, p. 2) écrit :

Qu'on ne s'y trompe pas : de toute manière, les populations ont toujours su opposer à la philosophie de l'encadrement et à son volontarisme leurs propres stratégies de comportements. Celles-là, par exemple, sont lisibles dans le dynamisme, ou à tout le moins, dans la créativité dont fait preuve ce que l'on désigne sous le nom de secteur informel et à qui il faudra donner l'appellation positive d'économie populaire.

- Le philosophe ivoirien a raison, dans une certaine mesure, de lire, dans ce choc déstabilisateur, le processus du sous-développement. Ainsi qu'il le dit :

Le processus du sous-développement résultant de ce choc est vécu concrètement par les populations concernées comme une crise globale : crise socio-économique (exploitation brutale, chômage permanent, exode accéléré et douloureux), mais aussi crise socio-culturelle et de civilisation traduisant une impréparation socio-historique et une inadaptation des cultures et des comportements humains aux formes de vie imposées par les technologies étrangères. (S. Diakité, 1985, p. 105).

5. Les notes de bas de page

Les sources historiques, les références d'informations orales et les notes explicatives sont numérotées en série continue et présentées en bas de page.

6. Les références bibliographiques

Ce point comprend, d'une part, les divers éléments d'une référence bibliographique ; et, d'autre part, la manière dont ils doivent être présentés.

6.1. Les divers éléments d'une référence bibliographique

Les divers éléments d'une référence bibliographique sont présentés comme suit : NOM et Prénom (s) de l'auteur, Année de publication, Zone titre, Lieu de publication, Zone Éditeur, pages (p.) occupées par l'article dans la revue ou l'ouvrage collectif. Dans la zone titre, le titre d'un article est présenté en romain et entre guillemets, celui d'un ouvrage, d'un mémoire ou d'une thèse, d'un rapport, d'une revue ou d'un journal est présenté en italique. Dans la zone Éditeur, on indique la Maison d'édition (pour un ouvrage), le Nom et le numéro/volume de la

revue (pour un article). Au cas où un ouvrage est une traduction et/ou une réédition, il faut préciser, après le titre, le nom du traducteur et/ou l'édition (ex : 2^{ème} éd.).

6.2. La présentation des références bibliographiques

Ne sont présentées dans les références bibliographiques que les références des documents cités. Les références bibliographiques sont présentées par ordre alphabétique des noms d'auteur.

Par exemple :

Références bibliographiques

AMIN Samir, 1996, *Les défis de la mondialisation*, Paris, L'Harmattan.

AUDARD Cathérine, 2009, *Qu'est-ce que le libéralisme ? Éthique, politique, société*, Paris, Gallimard.

BERGER Gaston, 1967, *L'homme moderne et son éducation*, Paris, PUF.

DIAGNE Souleymane Bachir, 2003, « Islam et philosophie. Leçons d'une rencontre », *Diogène*, 202, p. 145-151.

DIAKITÉ Sidiki, 1985, *Violence technologique et développement. La question africaine du développement*, Paris, L'Harmattan.

PLATON, 1966, *La République*, trad. Robert Baccou, Paris, Garnier-Flammarion.

II. Les dispositions typographiques

Elles sont au nombre de trois.

7. Le texte doit être présenté en Times New Roman (TNR), taille 12, Interligne 1,5, Format A4, Orientation : mode portrait, selon les marges ci-après : haut : 3 cm ; bas : 3 cm ; gauche : 3 cm ; droite : 3 cm.

8. Le nombre de mots d'un article doit être compris entre 5 000 et 7 000.

9. Les différents titres doivent être présentés en gras, sans soulignement.

ÉQUIPE ÉDITORIALE

1. RESPONSABLES ADMINISTRATIFS

Directeur de publication : Prof. SORO Donisongui, Philosophie antique, Université Alassane Ouattara

Directeur-Adjoint de publication : Prof. YÉO Kolotioloma Nicolas, Sophistique et Morale, Université Alassane Ouattara

Rédacteur en chef : Dr MC SANOGO Amed Karamoko, Philosophie politique et sociale, Université Alassane Ouattara

Secrétaires de rédaction : Dr KONÉ Ange Alassane, Maître-Assistant, Métaphysique et morale, Université Alassane Ouattara / **Dr KOUAMÉ Daniel**, Maître-Assistant, Études germaniques, Université Alassane Ouattara

Webmaster : M. KOUAKOU Sanguen Kouadio, Ingénieur des systèmes et réseaux distribués, Université Alassane Ouattara

Trésoriers : Dr MC DAGNOGO Baba, Université Alassane Ouattara / **Dr TAKI Affoué Aimée Valérie**, Université Alassane Ouattara

2. COMITÉ SCIENTIFIQUE

PRÉSIDENT

Prof. SORO David Musa, Philosophie antique, Université Félix Houphouët Boigny

MEMBRES

Prof. BAH Henri, Métaphysique, Morale et Philosophie des Droits de l'homme, Université Alassane Ouattara

Prof. BAMBA Assouman, Philosophie africaine, Université Alassane Ouattara

Prof. BOA Tiémélé Ramsès, Histoire de la philosophie et philosophie africaine, Université Félix Houphouët-Boigny

Prof. BONI Tanella, Philosophie antique, Université Félix Houphouët-Boigny

Prof. DIAGNE Malick, Éthique, Philosophie morale et politique, Université Cheikh Anta Diop

Prof. DIAKITÉ Samba, Philosophie africaine, Université Alassane Ouattara

Prof. FIE Doh Ludovic, Esthétique, Université Alassane Ouattara

Prof. HOUNSOUNON-TOLIN Paulin, Philosophie antique, Antiquité tardive, Sciences de l'éducation, Philosophie pour enfant et Philosophie de l'éducation, Université d'Abomey

Calavy

Prof. KOFFI Ehouman, Grammaire et linguistique du français, Université Alassane Ouattara

Prof. NIAMKÉ Koffi Robert, Philosophie politique et sociale, Université Félix Houphouët-Boigny

Prof. KOMÉNaN Aka Landry, Philosophie Politique, Université Alassane Ouattara

Prof. KONATÉ Mahamoudou, Éthique et épistémologie, Université Péléforo Gon Coulibaly

Prof. KOUAKOU Antoine, Métaphysique et morale, Université Alassane Ouattara

Prof. KOUAHO Blé Sylvère Marcel, Métaphysique et morale, Université Alassane Ouattara

Prof. NANEMA Jacques, Métaphysique et morale, Université Joseph Ki-Zerbo

Prof. NSONSISSA Auguste, Épistémologie et bioéthique, Université Marien N'gouabi

Prof. SORO Donisongui, Philosophie antique, Université Alassane Ouattara

Prof. TONYEME Bilakani, Philosophie et science de l'éducation, Université de Lomé

3. COMITÉ DE LECTURE

PRÉSIDENT

Prof. KOMÉNaN Aka Landry, Philosophie Politique, Université Alassane Ouattara

MEMBRES

Prof. BONI Tanella, Philosophie antique, Université Félix Houphouët-Boigny

Prof. BOA Tiémélé Ramsès, Histoire de la philosophie et philosophie africaine, Université Félix

Prof. FIÉ Ludovic Doh, Esthétique et philosophie de l'art, Université Alassane Ouattara

Prof. HOUNSOUNON-TOLIN Paulin, Philosophie antique, Antiquité tardive, Sciences de l'éducation, Philosophie pour enfant et Philosophie de l'éducation, Université d'Abomey Calavy

Prof. KOFFI Ehouman, Maître de Conférences, Grammaire et linguistique du français, Université Alassane Ouattara

Prof. KOFFI Niamké, Philosophie politique et sociale, Université Félix Houphouët-Boigny

Prof. KONATÉ Mahamoudou, Professeur Titulaire, Éthique et épistémologie, Université Péléforo Gon Coulibaly

Dr MC KOUDOU Landry, Épistémologie, Université Félix Houphouët-Boigny

Dr MC KOUMA Youssouf, Philosophie africaine et égyptologie, Université Alassane Ouattara

Prof. TRAORÉ Grégoire, Professeur Titulaire, Éthique environnementale, Université Alassane Ouattara

Prof. YAPO Élise, Épouse ANVILLÉ, Philosophie antique, Ecole Normale Supérieure d'Abidjan

Prof. YÉO Kolotioloma Nicolas, Sophistique et morale, Université Alassane Ouattara

4. COMITÉ DE RÉDACTION

PRÉSIDENT

Dr MC SANOGO Amed Karamoko, Philosophie politique et sociale, Université Alassane Ouattara

MEMBRES

Dr MC SILUÉ Fatogoma, Philosophie politique et sociale, Université Alassane Ouattara

Dr MC KOUASSI N'goh Thomas, Philosophie politique et sociale, Université Alassane Ouattara

Dr MC BAKAYOKO Mamadou, Métaphysique et morale, Université Alassane Ouattara

Dr GALA Bi Gooré Marcellin, Maître-Assistant, Philosophie antique, Université Alassane Ouattara

Dr MC KONÉ Amidou, Philosophie politique et sociale, Université Alassane Ouattara

Dr YÉO Nontonhoua Anne, Maître-Assistant, Philosophie antique, Université Félix Houphouët-Boigny

SOMMAIRE

1. Du mythe d'Épiméthée et de Prométhée aux droits de l'homme : la protection de l'homme en question, Fatogoma SILUÉ,	p. 1
2. La rhétorique sophistique : flatterie ou persuasion rationnelle et efficace ?, Odilon YAO.....	p. 16
3. Platon et rousseau : le recours aux lois sociales comme remède au pessimisme anthropologique, Bi Gooré Marcellin GALA	p. 29
4. La justice sociale chez Platon et Rawls : entre opposition des fondements et convergence des finalités, N'Goh Thomas KOUASSI	p. 47
5. L'organisation de la cité paradigmatique platonicienne : un modèle pour l'Afrique, ESSE Kouassi Roméo	p. 62
6. Les ambiguïtés de la laïcité : contribution augustinienne à un compromis entre le religieux et le politique, N'gouan Yah Pauline ANGORA épouse ASSAMOI.....	p. 79
7. Le libre arbitre chez Spinoza : entre innocence métaphysique et responsabilité civile, Aodji Éric KOUAKOU.....	p. 95
8. Liberté et bonheur dans la morale kantienne : sens et enjeux pour une saisie des actes relatifs au phénomène du suicide, Désiré GUI.....	p. 109
9. La culture de l'écran et l'impératif nietzschéen du changement de paradigme pédagogique, Baba DAGNOGO.....	p. 127
10. Politiques écologiques et transformations structurelles en Afrique, Eosso-Houna KOYE et Bantchin NAPAKOU	p. 146
11. Phénoménologie d'une digitalité aliénante. Pour une responsabilité accrue de l'homme dans les prises de décisions juridiques et sociopolitiques, N'gouan Mathieu AGAMAN et Kouamé YAO.....	p. 171
12. La sémantique de la migration dans les langues akan, Michel SAHA.....	p. 191
13. Le <i>poro</i> communautaire sénoufo et la modernité : de la difficile conciliation, YEO Yallamissa	p. 205



LA CULTURE DE L'ÉCRAN ET L'IMPÉRATIF NIETZSCHÉEN DU CHANGEMENT DE PARADIGME PÉDAGOGIQUE

DAGNOGO Baba
Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
baba.dagnogo@yahoo.fr

Résumé

L'éducation est comme ce serpent qui, en refusant de faire sa mue, se condamne à mourir. En tant que principale force de développement de toute société, elle est appelée à évoluer en s'inscrivant dans un processus de changement afin d'être en adéquation avec les sociétés qui se nourrissent d'elle. C'est pourquoi, nos sociétés d'aujourd'hui, déterminées par la culture de l'écran, invitent à intégrer les instruments numériques dans les processus éducatifs comme moyens didactiques. Cela nécessite une nouvelle manière d'enseigner qui est la pédagogie du conditionnement opérant.

Mots-clés : Conditionnement opérant, Connaissance, Dopamine, Éducation, Instrument numérique, Pédagogie, Voir

SCREEN CULTURE AND NIETZSCHE'S IMPERATIVE FOR A PARADIGM SHIFT IN EDUCATION

Abstract

Education is like a snake that refuses to shed its skin and is therefore condemned to starve. In other words, education, in all its forms of expression, as the main force for development in any society, is to undergo a process of change in order to remain relevant to the societies that depend on it. Today's society, shaped by screen culture, strongly encourages education to integrate digital tools into educational processes as teaching aids. This requires a new way of teaching: the pedagogy of operant conditioning.

Keywords: Digital tools, Dopamine, Education, Knowledge, Operant conditioning, Pedagogy, See



Introduction

Des écoles philosophiques des sept premiers maîtres de la Grèce antique aux établissements d'enseignement d'aujourd'hui, la question de la culture de l'intelligence humaine par le biais de l'éducation demeure une constante préoccupation. Si les premiers maîtres éduquaient à une philosophie de la vie et pour la vie, leurs héritiers, (les pères de l'église et les *Aufklärers*) ont éduqué en instruisant avec un style académique adressé uniquement aux pensionnaires des Académies. Des écoles d'obédience pythagoriciennes à nos établissements d'enseignement d'aujourd'hui, l'enseignement, tout en oscillant entre éducation et instruction à travers des méthodologies pédagogiques diverses, est resté une activité de dressage de l'intelligence biologique qui a fini par engendrer une fille appelée intelligence artificielle devenue rivale de sa propre génitrice. Son l'objectif est de produire une intelligence artificielle plus efficace et plus rapide que l'intelligence biologique qui certes, a toujours accompagné l'humanité dans son processus historique et historial de développement et d'amélioration de son vécu, mais dont la formation s'étale sur la trentaine d'années.

Ainsi, de l'intelligence biologique à l'intelligence artificielle, l'on assiste à une dialectique métamorphique de l'intelligence humaine qui annihile tout le processus sacerdotal de l'éducation en créant un méta-méga nouveau gymnase antinomique à celui de Platon qui nous enseigne à « pouvoir marcher tout seul sans béquille » (F. Nietzsche, 2000, p. 272) afin d'échapper à l'esclavage de l'éducation et à la culture nouvelle du numérique. Ce méta-méga gymnase est le gymnase du numérique que dirigent de puissantes intelligences artificielles dont l'efficacité et la rapidité font d'elles les nouveaux mystagogues qui annoncent le crépuscule de l'éducation, de l'école et des cultures classiques. Alors, pour ne pas être pris aux pièges de la nouvelle ère qu'annonce l'aurore de l'intelligence artificielle, il est impératif pour nous de réfléchir, comme Nietzsche l'avait déjà fait, sur l'avenir de nos établissements d'enseignement.

Sans le moindre doute, dans cette nouvelle ère de la culture de l'écran connecté, nous aurons comme éducatrice, l'intelligence artificielle par le biais des supports de la Technologie de l'Information et de la Communication (TIC). Elle deviendra la nouvelle cultivatrice de l'intelligence biologique. Face à cette innovation technologique qui



chamboule le processus éducatif de l'homme, lequel n'avait pas véritablement changé depuis l'Académie de Platon, l'on doit se poser la question centrale suivante : quelle méthodologie pédagogique éducative devons-nous adopter dans nos écoles à cette ère du numérique qui annonce le crépuscule de l'éducation traditionnelle ? Poser aujourd'hui cette question, c'est penser à la pédagogie que va nécessiter l'école intégrée par les technologies numériques. Cette réflexion nous évitera le pansement des maux qu'engendrera la déplétion de ces technologies. Pour faire sortir l'école de la jachère platonicienne, ne devons-nous pas substituer l'intelligence artificielle à l'intelligence humaine dans le processus éducationnel de l'homme ? Autrement dit, la quête et la transmission du savoir n'exigent-elles pas de nous l'acceptation de l'intelligence artificielle comme le nouveau mystagogue de l'éducation ?

L'objectif de cet investissement est, non seulement, de montrer l'intelligence artificielle comme le nouveau mystagogue éducateur qui nous guidera sur le chemin nietzschéen qui mène au surhomme, mais aussi, de s'épancher sur la méthodologie pédagogique que nécessitera l'éducation intégrée par les instruments numériques. Pour l'atteindre, nous utiliserons la démonstration apodictique comme moyen méthodologique afin de mettre en évidence le nécessaire passage de l'éducation traditionnelle du magister à celle de l'intelligence artificielle.

1. L'intelligence artificielle ou le crépuscule de l'éducation traditionnelle

L'enseignement ainsi que tout le système éducatif qu'ont connus nos sociétés, font leur mue selon les réalités sociétales. Traditionnellement, l'éducation a toujours consisté à élever et/ou à cultiver l'intelligence de l'homme afin de faire de lui une personne bien dressée, perfectionnée, qui, sans cesse, ne fera que s'ennoblir. Cette entreprise éducationnelle avec son objectif mélioratif, en se réinventant afin de panser ses propres limites, s'est trouvé, un nouveau type de maître d'école dont le nom est l'intelligence artificielle. Elle est appelée à accomplir « les trois tâches pour lesquelles on a besoin d'éducateur » (F. Nietzsche, 2005, p. 171) et par ricochet, à annoncer une nouvelle aurore de l'éducation.



1.1. L'éducation traditionnelle et le dressage de l'intelligence biologique

Dans le processus historique de développement de nos sociétés, l'éducation s'est toujours avérée comme la principale roue sur laquelle repose tout développement. C'est pourquoi, elle est appréhendée par toutes les sociétés comme une action humaine dont, seuls les sages que Nietzsche appelle les mystagogues ont le secret de la science. Cependant, l'éducation traditionnelle repose sur une pédagogie de l'être et non une pédagogie d'élévation de simples savants spécialistes. Elle est le fondement matriciel de la culture et de l'intelligentsia hellénique où les cultures occidentales et occidentalissantes ont fixé leurs racines depuis l'Académie de Platon jusqu'aux professeurs de philosophies dont Kant, Hegel, Descartes. Ces maîtres iconiques, avec leur pédagogie académique, ne s'adressant qu'à la communauté académique (I. Yalom, 2019, p. 317), ont marqué l'histoire de la philosophie, notamment celle de la philosophie éducative. Ils sont les incubateurs d'un système éducatif qui, depuis Platon, ne cesse d'éduquer l'homme en qui, « on trouve la matière, le fragment, le superflu, le limon, la boue, la démence, le chaos » (F. Nietzsche, 2005, p.235). Cette éducation se caractérise par la dimension magistrale de sa pédagogie d'enseignement. Dans les traditions culturelles et cultuelles comme philosophiques, ce processus éducatif fait du maître le dépositaire de toutes les connaissances, et de qui les néophytes reçoivent savoirs, savoirs faire, savoirs être et savoir devenir. La distribution de la connaissance se fait à sens unique, du haut vers le bas, de l'estrade vers le bas de la salle de classe ou de l'Amphithéâtre, du mystagogue vers le peuple ; ce que Nietzsche appelle, être lié à l'université par l'oreille (F. Nietzsche, 2000, p.273).

Aujourd'hui comme hier avec Platon, l'apprenant est obligé d'être présent dans une classe et/ou dans un amphithéâtre, un espace clos dont l'occupation scénique permet de déterminer le sens de la transmission du savoir du maître vers les apprenants. L'outil emblématique de cette transmission du savoir est le tableau avec l'estrade. Si le tableau symbolise le vélin sur lequel écrit le maître, l'estrade, quant à elle, par sa hauteur, symbolise le haut rang du maître. Ces symboles expriment silencieusement la distance et la différence qui distinguent qualitativement le maître des apprenants. Cette méthode magistrale de nature platonicienne est censée favoriser le développement d'un esprit mémoratif capable d'accumuler comme un papyrologue, l'enseignement qu'il reçoit et



non un esprit cognitif permettant de traiter à partir d'une réflexion critique, toutes les connaissances qui lui sont enseignées. Ce sont les insuffisances de cette pédagogie mémorative que, avant Nietzsche, Descartes, pur fruit de l'éducation traditionnelle monastique des Jésuites, désabrite lorsqu'il décide de voyager pour aller faire la rencontre d'autres peuples, d'autres cultures, d'autres civilisations, afin de se libérer de l'asservissement intellectuel de ses maîtres jésuites et des ouvrages qu'il n'a cessé d'étudier afin de réussir à conduire sa vie beaucoup mieux que s'il ne bâtissait que sur de vieux fondements (R. Descartes, 1973, p. 105). En décidant de prendre en main la culture de sa vie intellectuelle, Descartes va rompre avec ce que Nietzsche a appelé plus tard, la philosophie des tailleurs, pour devenir un exceptionnel homme qui, pour se vêtir, fait ses vêtements (F. Nietzsche, 1981, p. 176).

Par cette volonté, Descartes enclenche un processus de réflexion qui génère le développement, le maintien et le renouvellement de ses compétences. Or, comme l'enseigne Nietzsche, « dans tout vouloir se trouve avant tout une pluralité de sentiments, c'est-à-dire le sentiment de l'état dont on sort, le sentiment de l'état dans lequel on entre, le sentiment lui-même de ce passage de l'un à l'autre » (F. Nietzsche, 1975, p. 39). Alors, de quoi Descartes voulait-il sortir ? Certainement du sentiment de l'état dictatorial de la méthodologie éducative des magisters, pour entrer dans le sentiment de l'état d'un esprit réflexif par lequel il devrait percevoir le monde non pas comme les maîtres le perçoivent, le pensent et veulent qu'il soit, mais plutôt comme lui-même le perçoit et le pense par les actions de sa propre raison (R. Descartes, 1973, p. 161). Cette porte à moitié ouverte par Descartes, est restée à moitié fermée. Car, malgré l'effort de changement de paradigme pédagogique d'un Descartes à qui Dieu aurait révélé par l'illumination de trois rêves de divinations dans la nuit du 9 au 10 novembre 1619, l'intuition de sa future méthode (J.-F. Revel, 1973, p. 18) qui devrait lui permettre « de marcher avec assurance en cette vie » (R. Descartes, 1973, p. 100), l'église, héritière des écoles antiques grecques avec sa pédagogie directive, est restée la grande maîtresse de l'enseignement.

À travers ses écoles paroissiales, monastiques, claustrales, cathédrales, collégiennes ou capitulaires, l'Église a fait du *trivium*, (l'ensemble des disciplines qui ont pour objet d'enseigner à l'esprit, l'esprit lui-même) l'essentiel de ses enseignements, au



détriment du *quadrivium*, l'ensemble des connaissances relatives aux choses, les lois des réalités extérieures, lois de l'espace (géométrie), lois des nombres (arithmétique), lois des astres (astronomie) et lois des sons (musique) (A. Clausse, 1975, p. 52). Imbibée du thomisme, l'école est devenue réceptive avec l'Église réceptive. La culture de l'intelligence va « consister à absorber, (...), l'énorme masse des « matières » qui bouffissent les programmes officiels » (A. Clausse, 1975, p. 46). Cette pédagogie réceptive que Nietzsche nomme « méthode d'enseignement acrobatique » (F. Nietzsche, 2000, p. 273) est impositive pour la simple raison qu'elle n'invite pas l'apprenant à agir, mais à réagir par l'absorption mémorative de ce qu'il écoute. Et cela fait de lui un simple auditeur qui ne fait qu'écouter. Cette inaction effrite la volonté d'apprendre et camoufle les intérêts de l'apprenant. C'est contre cette pédagogie du bourrage de l'école réceptive initiée depuis l'Académie platonicienne, nourrie aux lettres des écoles cléricales et celles des professeurs de philosophie que s'inscrit Nietzsche en nous enseignant les trois tâches de l'éducateur qui sont apprendre à voir, apprendre à penser, apprendre à parler et à écrire.

1.2. La tâche pédagogique de l'éducateur nietzschéen

Contre la pédagogie éducative magistrale censée cultiver la noblesse humaine, Nietzsche détermine trois devoirs qui constituent la tâche de tout éducateur. Ce sont : apprendre à voir, apprendre à penser, apprendre à parler et à écrire (F. Nietzsche, 2005, p. 171-172). Le but de ces trois devoirs de l'éducateur est la culture d'une noblesse intellectuelle nourrie aux Humanités. Selon son étymologie latine classique *apprehendere*, le verbe apprendre veut dire saisir, concevoir, comprendre. Autrement dit, apprendre, c'est acquérir la et/ou une connaissance sur quelque chose ou une personne. À travers ces tâches pédagogiques, l'éducateur apprend à apprendre. Il enseigne à l'apprenant, non pas le pourquoi des choses, mais comment elles deviennent. En apprenant à apprendre à voir, à penser, à parler et à écrire, l'apprenant finit par tracer sa propre voix par le développement de sa capacité à acquérir la connaissance, en ne se contentant plus de mémoriser l'enseignement du maître, mais en développant un programme qui lui permet d'amasser en mettant ensemble ce qui est enseigné sans cognitivisme épistémique.



La pédagogie de l'apprentissage est substantiellement différente par son efficacité active, de celle de la transmission mémorative qui, non seulement est très passive, mais aussi ne permet pas à l'étudiant une bonne mémorisation de l'enseignement. Car, à force d'écouter et noter ce qu'il écoute, son attention, son énergie psychologique comme cognitive sont absorbées par ces exercices. La prise de notes fait chuter substantiellement le degré d'attention de l'apprenant qui finit par se laisser emporter par un tourbillon d'incompréhension. Les limites de cette méthode acroamatique se trouvent dans ce qui constitue sa propre nature, à savoir la parole et l'écoute. À cet effet, écrit Nietzsche « très souvent l'étudiant écrit en même temps qu'il écoute. Ce sont les moments où il est suspendu au cordon ombilical de l'Université. Il peut choisir ce qu'il va entendre, il n'a pas besoin de croire ce qu'il entend, il peut fermer l'oreille lorsqu'il ne veut pas entendre » (F. Nietzsche, 2000, p. 273).

Avec la pédagogie de l'éducateur nietzschéen, l'on passe de la pédagogie de transmission du savoir par et dans la parole dictée et notée, à celle de la facilitation de l'apprentissage. L'éducateur n'est plus vu comme un transmetteur de connaissances, mais plutôt comme celui qui facilite l'apprentissage (P. Kemp, R. O'Keefe, 2003). Cette pédagogie du facilitateur d'apprentissage va consister à ouvrir la voie et/ou la voix à l'apprenant par l'explicitation des zones d'ombre, au moyen de l'orientation vers d'autres perspectives scientifiques similaires ou antinomiques, à travers la culture de son sens critique. Ayant appris ce savoir-faire pédagogique, il devient un architecte qui participe activement au chantier de sa propre construction épistémique et épistémologique. Cependant, cette pédagogie nécessite que l'apprenant ait un temps personnel de travail en dehors des temps de cours. C'est ce temps de travail personnel que Descartes exploite à travers les voyages tant souhaités par lui.

Avant Nietzsche en effet, la question matricielle de la philosophie qui est celle du comment et non celle du pourquoi, question qui oriente vers la voie ou le chemin qui mène à l'élévation de l'homme vers la connaissance et non celle de son élevage, avait déjà été posée par Descartes dans *le Discours de la méthode*, ainsi que par Kant dans *Qu'est-ce que les Lumières ?*. Contrairement à la question du pourquoi, question qui invite ontologiquement et théologiquement à racler le fond de l'être et l'être du fond, celle



du comment qui, pour Nietzsche, est la plus impérative, indique une voix sans voix comme celle de l'âme, rentrée en dialogue avec elle-même. C'est pourquoi, convaincu par la voix de son âme, Descartes a décidé de se libérer de la psychocratie éducationnelle de ses précepteurs, lesquels, en soi, selon N. Koffi assurent :

La direction pastorale des âmes et des consciences par un travail de désinformation pour assouvir ses ambitions (...). Le psychocrate, c'est quelqu'un qui se veut l'éveilleur des consciences en s'instituant comme directeur de conscience des autres. Or, il faut entendre par là une volonté qui veut diriger, maîtriser et dominer la conscience des autres en les maintenant dans l'enfance ou dans l'immaturité (Niamkey-Koffi, 2021, p. 94).

En effet, ayant été nourri aux lettres, Descartes pensait que, par leur gouvernementalité pastorale, ses précepteurs pouvaient lui permettre d'acquérir une connaissance claire et assurée de tout ce qui est utile à la vie. Malheureusement, le disciple des Jésuites, après avoir achevé ses études au bout desquelles, on a coutume d'être reçu au rang des doctes, sentait que sa conscience était encore sous la direction pastorale de ses maîtres qui, par leurs pédagogies, l'ont plutôt maintenu dans un état de minorité que Kant, dans une expression, métaphorique appelle « *Gängelwagen* » (E. Kant, 1947, p. 46).

Pour sortir de cet état de minorité (*Gängelwagen*), cette voiturette dans laquelle les parents placent l'enfant qui apprend à marcher afin qu'il ne trébuche pas pour tomber, Descartes décide de changer entièrement d'opinion en quittant l'étude des Lettres pour rechercher d'autres sciences que l'on ne trouve qu'en soi-même et/ou dans le grand livre du monde. La lecture de ce grand livre exige que l'on voyage pour aller voir d'autres cultures, d'autres peuples avec leurs diverses humeurs et conditions de vie. (R. Descartes, 1973, p. 94-100). Ce savoir devient un processus de dévoilement permettant d'instruire à nouveau frais ce qui a été pensé et dit sur le dévoilé par le directeur de conscience ou le livre qui tient lieu d'entendement.

La décision de Descartes de se libérer de la sujétion de ses précepteurs est une véritable rupture avec *l'organon*, la méthode, la voie unilatérale d'orientation de ses précepteurs et par ricochet, une rupture avec toutes les pédagogies du socratisme. Ce *sapere aude* (avoir le courage de se servir de son propre entendement) de Descartes lui a permis de changer entièrement d'opinion non seulement sur lui-même, mais aussi sur tout



ce qu'il a appris et comment il a appris. Cela nous ouvre la voie de la pédagogie du voir que Nietzsche prescrira plus tard comme l'une des trois tâches pédagogiques fondamentales de l'éducateur dont vont s'approprier les instruments numériques de l'intelligence artificielle. Et pour en faire une action éducative adressée non pas seulement aux érudits, mais à la vie humaine et pour toute la vie.

Ainsi de la pédagogie verticale du magister, l'on passera, dans cette nouvelle ère de la culture de l'écran, à la pédagogie horizontale de l'intelligence artificielle à travers les ordinateurs portables comme fixes, les téléphones androïdes dans nos poches et l'ensemble des technologies qui permettent de relier sans fil plusieurs appareils informatiques au sein d'un réseau informatique. Cette technologie du lien et du contact distantiel et virtuel que l'on appelle le Wifi, en plus de nous permettre d'écouter et d'écrire, va également permettre de transmettre facilement, rapidement et avec efficacité la connaissance à travers sa capacité de faire voir en exposant l'image de la dictée magistrale de l'enseignement du magister.

2. De l'intégration de l'intelligence artificielle dans l'éducation à la révolution de l'école

L'intégration de l'outil numérique dans l'éducation est une innovation qui, comme toute innovation, provoquera des chamboulements en remettant en cause les anciens ordres pédagogiques. Elle permettra à l'apprenant de manipuler, d'entreprendre et de faire des recherches pour approfondir des thématiques proposées par l'enseignant. Cela va faciliter non seulement la construction du savoir, mais aussi sa transmission (M. Merawa et B. Mbatchi, 2024, p. 92) ; d'où la nécessité de penser avec acuité une méthode pédagogique qui permettra de conduire l'apprenant sur ce chemin qui mène à la connaissance.

2.1. Voir : l'impérative tâche pédagogique de l'éducateur nietzschéen

Depuis l'Académie de Platon jusqu'aujourd'hui, en passant par les Pères de l'église et les Modernes, les méthodes pédagogiques ont été marquées par le sceau de l'écoute. Elles ont permis aux magisters d'enseigner leurs voies à leurs disciples. Cependant, dans la culture de l'écran, culture qui exige que l'on intègre l'intelligence



artificielle dans le processus éducatif, les enseignements doivent être plus que des dictées magistrales que les apprenants doivent écouter pour ensuite noter. Avec l'utilisation des instruments numériques comme moyens didactiques, la parole écoutée va être accompagnée de la lecture visuelle de la parole devenue image ; d'où la nécessité d'apprendre à l'apprenant à voir. Ainsi, l'on passera de la pédagogie de la parole écoutée à celle du parlé, écouté et vu. Si écouter le maître permettait de le comprendre, de connaître et par voie de conséquence de penser, avec la pédagogie du numérique, certes l'on continuera d'écouter, mais le voir deviendra une action pédagogique primordiale dans le processus de construction de la connaissance. Sous la main de l'homme, la technologie numérique va lui permettre de stocker les données de connaissance dans des *big data* et avec les *open big* permettant un accès visuel en tout temps et en tout lieu à ces connaissances devenues des images, il pourra facilement générer de nouveaux champs de connaissances. C'est ce que l'on appelle l'éducation horizontale, différente du vertical style académique des académiciens. D'où la nécessité pédagogique d'apprendre à voir.

Selon son étymologie latine *videre*, le verbe voir désigne le fait de penser, d'imaginer à l'aide des yeux du corps et de ceux de l'esprit, d'observer, de regarder, d'examiner afin de discerner ce qui est caché dans les profondeurs secrètes couvertes par le voile de l'apparaître du paraître. C'est en appliquant les yeux de l'esprit sur l'ensemble des éléments recueillis par les yeux du corps, que l'on conçoit la connaissance. Voir, c'est donc percevoir, c'est-à-dire percevoir pour voir. Pour voir, il faut donc percevoir.

Pour percevoir, l'on doit d'abord percevoir, creuser l'apparaître du paraître qui rend obscure la construction éclairée d'une connaissance, d'une idée, d'une pensée et même d'une opinion. Alors, apprendre à voir, tâche pédagogique primordiale de l'éducateur nietzschéen, permet d'apprécier, de juger, de comprendre, de discerner, de constater, d'apercevoir, de connaître en pensant par soi-même. C'est pourquoi, pour le conférencier de Bâle, ne pas apprendre à voir, est une inaptitude physiologique qui pousse à ne pas agir ; ce qui, pour Nietzsche, est « une disposition malade, déclin, symptôme d'épuisement » pousse l'apprenant à ne pas vouloir (F. Nietzsche, 2005, p. 171-172). Par la pédagogie du voir, l'apprenant apprend à penser sans que son entendement ne soit maintenu dans une gouvernamentalité pastorale, dont l'expression instrumentale est la



Gangelwagen. C'est la différence entre l'efficacité de la pédagogie axée sur l'écoute et celle du voir que Nietzsche enseigne dans le premier discours que Zarathoustra adresse au peuple.

Pour enseigner le devenir surhomme à l'homme tendu comme un pont au-dessus d'un abîme, Zarathoustra dit : « Je vous enseigne le surhomme. L'homme est quelque chose qui se doit surmonter. Pour le surmonter que faites vous ? (...). L'homme est une corde, entre bête et surhomme tendue, - une corde sur un abîme (où il est) dangereux de passer, dangereux d'être en chemin, dangereux de se retourner, dangereux de trembler et de rester sur place ! » (F. Nietzsche, 1978, p. 24). Après avoir dicté cet enseignement, Zarathoustra ne constate que l'indifférence du peuple à son enseignement, son désintéressement, sa déconsidération ou pire, son ignorance. Autrement dit, Nietzsche nous montre ici les limites de l'enseignement dicté. Lorsque Zarathoustra eut dit ces paroles, écrit Nietzsche, il considéra de nouveau le peuple et se tut. « Les voici devant moi, disait-il à son cœur, ils rient ; point ne m'entendent ; ne suis-je la bouche que veulent ces oreilles. Faut-il donc que d'abord on leur creve les oreilles pour qu'ils apprennent à ouïr avec les yeux ? (F. Nietzsche, 1978, p. 26). Ouïr avec les yeux, pour Nietzsche, c'est entendre avec les yeux, c'est percevoir le son avec les yeux, c'est comprendre avec les yeux. Or, pour comprendre avec les yeux, l'on doit d'abord crever les oreilles. Le verbe crever, selon sa définition lexicale, signifie tuer, détruire, altérer. En demandant de faire crever les oreilles pour que les yeux puissent bien ouïr afin que l'on puisse apprendre, Nietzsche, de manière métaphorique, montre les limites de la parole écoutée à travers celles des oreilles dans le processus d'apprentissage de la connaissance. Pour illustrer la pertinence des yeux dans la quête du savoir, le philosophe à travers Zarathoustra, va utiliser un autre verbe différent du parler enseigné. C'est montrer. Il invite les yeux à l'action. En utilisant ce verbe, Zarathoustra va enseigner au peuple le dernier homme en disant ceci : « Je vous montre le dernier. (...), en ce point l'interrompirent la clameur et l'envie de la foule. « Donne-nous donc ce dernier homme, Zarathoustra – ainsi criaient-ils – fais de nous ce dernier homme ! Le surhomme, nous te l'abandonnons ! Et jubilait tout le peuple et claquait de la langue » (F. Nietzsche, 1978, p. 28).



Ce que l'on veut faire ressortir ici, c'est la différence entre ces deux méthodes spécifiées par les verbes enseigner et montrer qui expriment, chacun, une forme d'enseignement de Zarathoustra et non pas les contenus enseignés que sont le surhomme et le dernier homme. Si le verbe montrer a permis au peuple de comprendre l'enseignement du dernier homme exprimé par des acclamations et des jubilations, l'enseignement du surhomme n'a, par contre, pas été cerné ; ce qui explique la déplétion du peuple, le rejet du surhomme. La réaction du peuple qui reçoit ces enseignements est la parfaite illustration de la primordialité de la vue et des images dans le processus de construction et de la transmission de la connaissance qu'ont su s'accaparer les technologies du numérique pour en faire la pointe de leur lance. C'est cette importance de l'œil que D. Arasse, en instruisant les œuvres et enseignements de L. de Vinci, nous montre lorsqu'il écrit :

La vue est le premier, le meilleur et le plus noble de tous les sens : car perdre la vue, c'est être privé de la beauté de l'univers et ressembler à un homme enfermé vivant dans une sépulture, où il pourrait vivre et se mouvoir (...). Les lignes que Léonard consacre à l'éloge de l'œil sont d'un enthousiasme et d'une ferveur rare : « Ne vois-tu pas que l'œil embrasse la beauté du monde entier ? Il est le maître de l'astronomie, l'auteur de la cosmographie, le conseiller et le correcteur de tous les arts humains ; il transporte les hommes dans différentes parties du monde. Il est le principe des mathématiques (...) Il a déterminé les altitudes et les dimensions des étoiles, a découvert les éléments et leurs niveaux ; il a permis l'annonce d'événements futurs grâce au cours des étoiles ; il a engendré l'architecture, la perspective, la divine peinture (...) Il sert de fenêtre au corps humain, par où l'âme contemple la beauté du monde et en jouit, acceptant ainsi la prison du corps qui, sans se mouvoir, ferait son tourment. L'industrie humaine qui doit la découverte du feu, qui rend à l'œil ce que les ténèbres lui ont d'abord ravi. Il a ajouté à la nature l'ornement de l'agriculture et des jardins plaisants. (...) Qu'est-ce qui n'est pas accompli par l'œil ? Il déplace les hommes d'Est en Ouest, a inventé la navigation, et dépasse la nature dont les œuvres sont finies, tandis que celles qu'exécutent les mains, à la commande de l'œil, sont infinies, comme le démontre le peintre en représentant fictivement une infinité de formes, d'animaux, herbes, plantes et lieux (D. Arasse, 1997, p. 260).

Ces éloges de l'œil de L. de Vinci que nous rapporte Arasse sont une excellente infirmation de la contention que les platoniciens ont toujours éprouvée à l'égard du corps. Ceux-ci sont des invites à investir la source qui permet aux yeux d'être un véritable organe de construction de la connaissance et de facilitation de sa transmission, à savoir le cerveau. Le cerveau est cet organe auquel sont liés tous les autres, notamment les yeux



que les technologies du numérique qui ont su intéresser par la sécrétion hormonale de la dopamine que stimulent les réalités virtuelles du numérique. Répondre à cette invite, c'est rompre avec la traditionnelle méthode de la théorisation du savoir dont s'est nourrie la philosophie depuis Parménide et le *Timée* de Platon. Les théories philosophiques perçues comme une entreprise de contemplation (*Anschauung*) du monde font du logos la faculté de mesure, d'analyse, d'interprétation et d'évaluation des phénomènes cosmiques afin de déterminer leurs dimensions ontologiques. Cet exercice philosophique purement théorique fait cependant son ancrage dans un autre exercice antérieur purement pratique, vécu et intéressé, que nous enseigne l'origine du concept théorie. C'est la théorie du jugement des faits et non celle du jugement des valeurs à laquelle nous convie aujourd'hui la culture de l'écran.

2.2. L'œil, l'intéressement et la pédagogie du conditionnement opérant

Depuis le socratisme de Platon jusqu'aux professeurs de philosophie de Iéna, la culture de la connaissance est restée un champ où l'on n'élaborait que des théories cultivatrices d'Idées, expression abstraite de l'être des choses cosmiques ainsi que de leurs valeurs. Ces théories, avant d'être ontologiquement contemplatives (*Anschauung*), étaient d'abord des exercices qui consistaient à regarder attentivement les phénomènes cosmiques sacralisés afin de se laisser absorber par la jouissance que procure cette observation comme intérêt. Car, un œil bien exercé, « peut voir au travers et identifier les forces primitives, les instincts, le cœur même de la volonté de puissance » (I. Yalom, 2019, p. 382). Alors, observer, c'est donc regarder attentivement avec les yeux du corps afin de se laisser absorber par ce que l'on regarde. Cette absorption prend la forme d'une extase exaltante générée par une jouissance qui absorbe tous les autres sentiments. Cet état dans lequel nous plonge la contemplation oculaire est l'état de béatitude mystico-religieux, de communion de l'âme avec Dieu, de l'émerveillement, de l'enivrement dionysiaque par le sublime. C'est pourquoi, pense J. Habermas « le mot théorie remonte à des origines religieuses : *Théoros*, c'était le nom du représentant envoyé aux Jeux publics par les Cités grecques. Par la *théoria*, c'est-à-dire en regardant, ce dernier se perdait dans l'événement sacré » (J. Habermas, 1993, p. 134). La théorie initialement, consistait à regarder le spectacle minutieusement organisé des phénomènes naturels afin



de cerner la main invisible qui en serait l'organisateur et comprendre comment il est organisé. Les disciples du premier des sept Sages de la Grèce antique, en l'occurrence Thalès, recherchaient par l'observation sensorielle oculaire « derrière le flux apparent des choses, les principes permanents sur lesquels repose le juste équilibre des divers éléments dont l'univers est composé » (J.-P. Vernant, 2012, p. 406).

Alors théoriser, c'est donc regarder. Et l'émerveillement que procure le regard regardant le spectacle est la récompense procurée aux yeux regardant comme un intérêt. C'est de cet émerveillement qu'émerge ce qu'Aristote pense être le fondement matriciel de la philosophie, à savoir l'étonnement. S'étonner, écrit Vernant, se dit *thaumazein* (J.-P. Vernant, 2012, p. 407). Et selon son origine mythique, si *thauma* signifie merveilleux, alors s'étonner, c'est émerveiller et/ou s'émerveiller. Ce qui étonne ici dans cette exposition de l'origine de l'action philosophique, c'est l'émerveillement, l'enivrement, l'ivresse de la jouissance dionysiaque des yeux regardant le merveilleux sans lequel, l'on ne peut vivre. Il exige du mystère et des ténèbres (I. Yalom, 2019, p. 356-363). Que ces regards soient *kunikos* ou cynique, ils font des yeux :

Les modèles organiques de la philosophie - leur énigme, c'est qu'ils ne voient pas seulement, mais sont également à même de se voir en voyant. (...) Une bonne partie de la réflexion philosophique n'est à proprement parler qu'une réflexion des yeux, une dialectique des yeux, elle n'est que se voir voir. Il faut pour cela des médias réfléchissants : miroir, surface d'eau, métaux et autres yeux, à travers lesquels la vision de la vision devient visible (P. Sloterdijk, 2000, p. 190).

Rendre visible la vision de la vision, c'est ce que savent bien faire les technologies de l'information et de la communication. Elles sont les miroirs, les surfaces d'eau réfléchissantes de l'ère et de l'aire culturelles numérique qui permettent de se voir en voyant. Se voir voir n'est-il pas le sens éducatif de l'expression éducative socratique « connais-toi toi-même » ? Ces médias réfléchissants qui permettent aux yeux de voir et de se voir voir sont les écrans non connectés comme connectés. Ils rendent encore plus visible le plus rapidement et le plus efficacement possible, la vision de la vision selon le principe de récompense d'intérêt et/ou de désintérêt des yeux avec des émotions comme la joie, la tristesse, la colère, la peur et le dégoût, à quoi, vont correspondre des états du corps (A. R. Damasio, 2019, p. 207). Les nouveaux instruments communicationnels numériques que l'on appelle ici l'écran connecté ou non connecté,



mobiles comme immobiles, produisent des images que capte la rétine pour les « cheminer par des neurones via leurs axones et leurs synapses électroniques, jusqu'au cerveau. (...), dans les cortex visuels fondamentaux, situés à l'arrière du cerveau, dans le lobe occipital » (A. R. Damasio, 2019, p. 141-142). Ces images captées par la rétine sont ensuite transformées en mots ou idées pour être renvoyés dans la conscience avant d'être utilisés comme parole ou écriture exprimant les émotions, les opinions et les pensées. À cet effet, écrit A. R. Damasio (2019, p. 152), les « mots que nous utilisons dans notre for intérieur, avant de parler ou d'écrire une phrase, revêtent la forme d'images visuelles ou auditives dans notre conscience ».

Le cortex visuel qui reçoit l'image de la rétine, est comme une servante au service d'un puissant maître, à savoir le striatum qui lui donne des ordres à exécuter. Et chaque ordre exécuté génère une récompense en dopamine émise depuis « l'aire tegmentale ventrale. C'est dans cette zone profonde, véritable source de carburant, qu'est fabriquée la dopamine » (S. Bohler, 2019, p. 34-35). Si le maître est content et jouit de plaisirs, cela voudrait dire que la servante a bien travaillé et, par ricochet, elle doit être contente et satisfaite d'avoir bien accompli son travail. Cette satisfaction est une autre forme de récompense qui motive les cortex et les rétines à redoubler d'effort d'investissement théorique. De jouissance à jouissance, l'on sombre dans le fond abyssal de l'addiction.

L'ivresse enivrante dans laquelle la *théoria*, perçue comme « donner à voir » comment les choses se passent en les projetant dans un cadre spatial » (J.-P. Vernant, 1996, p. 407), trouve ces sources dans ce processus cervical de récompense en dopamine du striatum. Si, avec les anciens grecs, le cadre spatial de la *théoria* était l'espace environnemental, dans la culture du numérique, ce cadre est produit par les nouvelles technologies de communication et d'informations que les apprenants d'aujourd'hui, en tant que internautes en quête d'information, visualisent quotidiennement plus que les connaissances cumulées dans les œuvres et ouvrages des Humanités. Et la raison motrice de cette visualisation effrénée est la stimulation de la dopamine qu'enclenche l'usage démesuré des réseaux sociaux, la nouvelle aune d'évaluation de l'estime de soi et du regard de l'autre sur soi. Voir et se voir voir avec les instruments informationnels et communicationnels numériques, stimulent le noyau caudé et le putamen du striatum



cérébral de l'internaute afin qu'ils libèrent automatiquement des quantités infinitésimales de dopamine provoquant ainsi une attirance effrénée des yeux (S. Bohler, 2019, p. 121). L'on doit donc s'approprier cette attirance axée sur l'intéressement que l'univers du numérique cultive, pour la reconvertir en une sorte d'énergie de jouissance investie dans les investissements épistémiques. La dopamine du striatum devient ainsi le fondement émotionnel du neuroéducatif dont l'aurore est déjà annoncée par les technologies neuronales. Ce neuroéducatif va permettre de passer de l'éducation du cerveau biologique dont la durée est au moins de trente années à la production éducative du cerveau neurotechnologique autrement appelé le cerveau de silicium (L. Alexandre, 2017, p. 40-41). Un cerveau est éduqué par les meilleurs cerveaux biologiques dont les Quotients Intellectuels (QI) sont égaux ou supérieurs à 160.

Alors, pour ne pas que l'ivresse dionysiaque de la *théoria* qui, comme une coupe de nectar attirant mouches et abeilles, ne devienne un psychotrope, l'on doit impérativement détourner l'écoulement du fleuve de la dopamine, des renforceurs primaires (nourriture, sexe, statut social, moindre effort) (S. Bohler, 2019, p. 189) pour ensuite l'orienter vers la construction, la transmission et la réception de la connaissance. Par ce drainage ressemblant à la sublimation freudienne de l'énergique psychosexuelle vers des actions socialement valorisées, l'on fera de la quête du savoir, du savoir-être, du savoir-faire et du savoir-devenir non plus une activité pénible, une activité de coercition, de punition, mais une activité de jouissance et de réjouissance, une activité de plaisir, d'enthousiasme et d'admiration qui incite à étudier. Cet exercice de réorientation de la dopamine nommé « conditionnement opérant » (P. Chance, 1999, p. 433-440) est la pédagogie du déplacement de la récompense des renforceurs primaires des apprenants vers les études. La tâche du magister va consister à drainer l'écoulement de la dopamine par le déplacement de la récompense vers l'effort d'investissement dans la culture du savoir. C'est ainsi que l'on amènera les apprenants à investir autrement le temps personnel en le transformant en temps de travail personnel dans le but de s'améliorer, de se perfectionner, de devenir toujours meilleurs par le déploiement de leurs capacités. C'est ce que M. Bauer (2011, p. 182) appelle, « l'apprentissage centré sur les étudiants » ou le *Student Center Learning*. Cette méthode d'apprentissage annoncera, sans le moindre doute, le crépuscule de « l'extraordinaire incertitude de tout enseignement public qui (...)



s'explique par le fait que, de nos jours, les puissances pédagogiques les plus anciennes et les plus nouvelles, (...) tiennent plutôt à être entendues que comprises et veulent par leurs voix démontrer à tout prix, par leurs cris qu'elles existent encore ou qu'elles existent déjà » (F. Nietzsche, 2015, p. 447).

Conclusion

Le XXI^e siècle, avec sa culture de l'écran, répond avec plus de difficultés à la pédagogie de la gouvernementalité pastorale des maîtres. Le numérique qui est la substance matricielle de la culture de l'écran, veut libérer les apprenants de la sujétion des maîtres ainsi que de l'embailllement dans les amphithéâtres et dans les salles de classes où l'enseignement ne sera plus un « monologue érudit d'un promeneur solitaire, la proie contingente d'un individu, un secret de cabinet bien dissimulé ou un bavardage inoffensif entre de vieux universitaires et des enfants » (F. Nietzsche, 2000, p. 342). Ce siècle est le temps du règne de l'intelligence artificielle qui, impérativement doit être intégrée comme moyen didactique dans l'éducation. C'est le temps du « dressage brutal visant à rendre, avec la perte de temps la plus restreinte possible, une masse de jeunes gens utilisables, exploitables pour le service de l'État » (F. Nietzsche, 2005, p. 170) qui s'impose à nos sociétés d'aujourd'hui comme l'écorce s'impose à l'arbre. Arracher cette enveloppe de son arbre, c'est le condamner à sécher donc à mourir. Alors, pour ne pas que l'avenir de nos établissements d'enseignement ne devienne comme un désert qui s'accroît, l'on doit, à cette aurore du neuroéducatif, changer de paradigme pédagogique en intégration des technologies numériques à l'école et par ricochet, adopter le conditionnement opérant comme moyen méthodologique. C'est au prix de ce changement que nos établissements d'enseignement écriront leur avenir avec des apprenants qui ne se conformeront plus à la philosophie des tailleurs qui désirent avoir « le plus grand nombre possible d'auditeurs (F. Nietzsche, 2000, p. 273), mais plutôt à leur volonté de se vêtir eux-mêmes avec le vêtement qu'ils sauront coudre (F. Nietzsche, 1981, p. 176).



Références bibliographiques

- ALEXANDRE Laurent, 2017, *La guerre des intelligences*, Paris, JC Lattès.
- ARASSE Daniel, 1997, *Léonard de Vinci*, Paris, Hazan.
- BAUER Markus, 2011, *Enseigner à l'université*, Paris, Armand Colin.
- BOHLER Sébastien, 2019, *Le bug humain*, Paris, Robert Laffont.
- CHANCE Paul, 1999, « Thordike's puzzle boxes and the origins of the experimental analysis of behavior », *Journal of the experimental Analysis of Behavior*, vol.72, p. 433-440.
- CLAUSSE Arnould, 1975, *La relativité éducationnelle*, Paris, Nathan.
- DAMASIO Rosa Antoine, 2019, *L'erreur de Descartes*, trad. Marcel Blanc, Paris, Odile Jacob.
- DESCARTES René, 1973, *Discours de la méthode, précédé de Descartes inutile et incertain* par Jean-François Réveil, Paris, LGF.
- HABERMAS Jürgen, 1993, *La technique et la science comme « idéologie »* trad. Jean-René Ladmiral, Paris, Gallimard.
- KANT Emmanuel, 1947, « *Qu'est-ce que les Lumières ?* » La philosophie de l'histoire, trad. S. Piobetta, Paris, Gottier.
- KEMP Philip Robert et O'KEEFE Robert Dereck, 2003, « Improving teaching effectiveness : some examples from a program for the enhancement of teaching », *College Teaching*, vol. 51, p. 111-114.
- MERAWA Mohammadou et MBATCHI Bertrand, 2024, *Réussir la mise en œuvre du système LMD dans l'espace CAMES*.
- NIETZSCHE Friedrich, 2015, *Humain, trop humain*, trad. A.-M. Desrousseaux et H. Albert revue par Angèle Kremer- Marietti, Paris, LGF.
- NIETZSCHE Friedrich, 2005, *Le cas Wagner suivi de Crépuscule des idoles*, Paris Gallimard.



NIETZSCHE Friedrich, 2000, « Autour de la naissance de la tragédie », *Œuvres*, trad. Jean-Louis Backès, Paris, Gallimard.

NIETZSCHE Friedrich, 2000, « La philosophie à l'époque tragique des Grecs », *Œuvres*, trad. Michel Haar et Marc de Launay, Paris, Gallimard.

NIETZSCHE Friedrich, 2000, « Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement » *Œuvres*, trad. Jean-Louis Backès, Paris, Gallimard.

NIETZSCHE Friedrich, 1981, *Opinions et sentences mêlées*, trad. Henri Albert, Paris, Bibliothèque Médiations.

NIETZSCHE Friedrich, 1978, *Ainsi parlait Zarathoustra*, trad. Maurice de Gandillac, Paris, Gallimard.

NIETZSCHE Friedrich, 1975, *Par-delà le bien et le mal*, Vervier, Marabout Université.

NIAMKE Koffi Robert, 2021, *Philosophie, culture et développement*, Paris, L'Harmattan.

NIAMKE Koffi Robert, 2019, *Écrits politiques*, Paris, L'Harmattan.

PAVLOV, 2010, « Conditional reflexes : An investigation of the physiological activity of the cerebral cortex », *Annal of Neuroscience*, vol. 17, p. 136-141.

STIEGLER Bernard, 2018, *Dans la disruption*, Paris, Babel Essai.

SLOTEDIJK Peter, 2000, *Critique de la raison cynique*, trad. Hans Hildenbrand, Paris, Christian Bourgeois Éditeur.

VERNANT Jean-Pierre, 2012, *Mythe et pensée chez les Grecs*, Paris, La Découverte

YALOM Irvin, 2019, *Et Nietzsche a pleuré*, trad. Clément Baude, Paris, LGF.