

LA PEDAGOGIE DE LA CONNAISSANCE DANS SON RAPPORT A L'ENVIRONNEMENT.

Thèse de Doctorat
en Sciences de l'Education
Présentée par

Jean Pierre MUNYANJI

02 juillet 2002

Directeur de Thèse : Mr le Professeur Michel SOËTARD

Monsieur le Professeur Patrick BOUMARD, Université de Rennes II, Haute Bretagne Monsieur le Professeur Michel FABRE, Université de Nantes Monsieur le Professeur Guy LE BOUËDEC, Université Catholique de l'Ouest Monsieur le Professeur Philippe MEIRIEU, IUFM de Lyon Monsieur le Professeur Michel SOËTARD, Université Catholique de l'Ouest,

Table des matières

Remerciements . .	1
Introduction . .	3
Première Partie LA PEDAGOGIE AU KASAÏ : LE PROBLÈME DE RAPPORT A L'ENVIRONNEMENT . .	11
Chapitre 1 L'ÉDUCATION TRADITIONNELLE DU KASAÏ : UNE SYMBIOSE AVEC L'ENVIRONNEMENT .	12
A Quelques grands axes de l'éducation traditionnelle du Kasaï .	12
B Les techniques pédagogiques dans le style oral du Kasaï .	19
C L'éducation par les proverbes, les contes et le chant poétique, <i>kasala</i> . .	22
D Les rites d'initiation . .	29
E Limites de l'éducation et de la pédagogie traditionnelles . .	34
Chapitre 2 LE SYSTÈME SCOLAIRE DU KASAÏ : LE REGNE DE L'ABSTRACTION ET SES CONSEQUENCES .	40
A La situation avant et après l'indépendance .	41
B Échecs et déperdition scolaires .	47
C D'autres révélateurs de la crise : chômage et effritement des valeurs .	51
D Le système scolaire du Kasaï : le règne de l'abstraction . .	53
E Analyse de méthodes et pratiques pédagogiques de l'école . .	59
CONCLUSION .	64
Deuxième Partie REPERES POUR PENSER ET CONSTRUIRE UNE PEDAGOGIE DE LA CONNAISSANCE SITUEE .	67
<u>Section 1</u> Eclairages philosophiques : comment nous vient la connaissance ? .	68
Chapitre 1 Les théories de la connaissance de Platon et d'Aristote, et leurs implications pédagogiques .	68
Chapitre 2 Hume, Kant et Rousseau : les sources de la connaissance et leur articulation dans l'apprentissage .	87
Conclusion . .	116
<u>SECTION 2</u> DES VOIES PEDAGOGIQUES : COMMENT ORGANISER L'INTERACTION SUJET APPRENANT/MONDE ENVIRONNANT .	117
Chapitre 3 HEINRICH PESTALOZZI : LE CHOC DES CHOSES .	117

Chapitre 4 CELESTIN FREINET : UNE ECOLE PAR ET POUR LA VIE .	136
Chapitre 5 JEAN PIAGET : L'ENVIRONNEMENT ET LA CONSTRUCTION DE L'INTELLIGENCE ET DES CONNAISSANCES .	149
Conclusion .	171
Troisième Partie DE QUELQUES PRINCIPES DIRECTEURS D'UNE PEDAGOGIE DE LA CONNAISSANCE DANS SON RAPPORT A L'ENVIRONNEMENT POUR LE KASAÏ . .	175
Chapitre 1 LE RETOUR AUX CHOSES .	176
A Un instrument ancestral intéressant à valoriser011 . .	176
B Pas d'amalgame entre l'éducation traditionnelle et l'Education nouvelle . .	188
Conclusion . .	192
Chapitre 2 LA CONSTRUCTION DE CONNAISSANCES .	193
Articuler les concepts et les savoirs constitués avec l'expérience011 . .	193
Se servir des situations pour amener à découvrir les savoirs essentiels .	198
De l'intérêt dans l'apprentissage .	199
Savoir relier les connaissances011 . .	203
Former à la recherche et à l'esprit scientifique .	205
Articulation de l'universel au singulier .	210
Conclusion . .	214
Chapitre 3 Donner du sens à l'acte de connaître .	214
Du respect et de l'affection dans les relations apprenant/professeur .	215
La contrainte pour ouvrir à la liberté autonome . .	218
De la discussion et de la collaboration .	222
La prise de conscience pour donner du sens aux apprentissages .	225
De l'estime de soi .	227
Conclusion .	229
Conclusion : vers une pédagogie de la personne . .	231
Bibliographie . .	239
Revues .	247
Quelques documents .	247

Remerciements

Ce travail n'aurait pu aboutir sans les interventions et aides de tous genres de nombreuses personnes que je ne saurais toutes citer dans cette page. Je voudrais exprimer à chacune d'elles ma profonde gratitude.

Je remercie de tout coeur Monseigneur Tharcisse Tshibangu et son Evêque Auxiliaire Monseigneur Bernard Kasanda qui ont voulu que je termine cette recherche. Je remercie également Monseigneur Albert Mbombo et l'Abbé Patrice Kasonga qui m'ont poussé à faire les Sciences de l'Education et ont fait des démarches nécessaires à cet effet. Mes remerciements s'adressent également à Mgr Jean Orchamp, ancien Evêque d'Angers, et à son chancelier Charles Guéneau qui m'ont accueilli dans le Diocèse d'Angers durant trois ans, et ont facilité mes conditions d'études à l'Université. J'exprime ma très grande reconnaissance à Monseigneur Léon Didier Marchand, ancien Evêque de Valence, et à son Vicaire général Daniel Blanc qui m'ont accueilli et m'ont inséré dans la pastorale du Diocèse, quatre années durant, pour me permettre d'achever cette recherche. Et travers eux, je remercie tout le Diocèse.

Des remerciements tout particuliers à ceux qui ont participé très activement à l'élaboration, au questionnement, à la mise en forme et à la rédaction de ce travail. Je cite le Professeur Bertrand Bergier et le Professeur Guy Le Bouëdec qui, par leurs remarques, m'ont permis de voir clair dans cette recherche. Je remercie de tout coeur le Professeur Michel Soëtard qui a dirigé tous les mémoires présentés dans ma formation universitaire : mémoire de licence, mémoire de maîtrise, mémoire de DEA, et enfin ce mémoire doctoral. Sans lui, je n'aurais pu présenter cette thèse sous cette forme. Je lui sais gré également de m'avoir soutenu dans les périodes difficiles.

Enfin, étant donné que je ne peux citer toutes les personnes qui m'ont aidé de près ou de loin, comme on dit chez-nous, *kubala umue, nkudibala*, que chacune et chacun trouve ici l'expression de ma grande reconnaissance et de mon attachement le plus profond.

Introduction

Durant plus de huit ans que j'ai passés dans l'enseignement comme directeur d'école secondaire au Kasaï, j'ai porté des inquiétudes et questionnements. Les apprenants se désintéressent de plus en plus de l'éducation. L'école sur laquelle les enfants et les adolescents se ruaient jadis, à l'époque coloniale, et même naguère, quelques années après l'indépendance du pays, perd de son attrait. Les éducatibles ne s'y accrochent plus. Dans la plupart des cas, c'est sous la pression des parents qu'ils vont à l'école à leur corps défendant.

L'indolence et la passivité des apprenants sont pour le moins surprenantes. Le nombre d'échecs et abandons scolaires ne cesse de croître. Plusieurs milliers de jeunes quittent l'école sans aucune qualification leur permettant d'exercer des charges dans la société. La déperdition scolaire entre la première année Primaire et la sixième année Secondaire est de 92,7%. Donc sur 100 élèves qui entrent en première année de l'école primaire, à peine 8 terminent l'école secondaire. Nous ne pouvions nous empêcher de voir l'avenir en noir. Nous nous demandions, avec des collègues, comment tirer ces jeunes pousses de la situation inconfortable dans laquelle elles s'engluaient.

De façon générale, parents et enseignants se rejettent la responsabilité. Les parents s'en prennent aux enseignants en avançant comme raison qu'ils négligent leur travail. Et les enseignants de leur part accusent les parents d'être démissionnaires. Ils estiment qu'ils ne font pas suffisamment d'efforts pour mobiliser leurs enfants. Comment peut-il en être autrement d'autant que plus d'un préfère envoyer sa progéniture apprendre et exercer un petit métier que de l'envoyer à l'école ?

Notre esprit était à la torture. Comment nos compatriotes ne sont-ils pas à même de comprendre que les études sont la clé de tout ? Comment ne s'aperçoivent-ils pas que l'individu ne se réalise mieux que dans et par l'éducation scolaire ? Que faire pour les amener à percevoir les enjeux de l'éducation ?

Joseph Ki-Zerbo n'a-t-il pas raison d'écrire : « **L'éducation s'impose pour mieux communiquer, mieux fraterniser, mieux se développer. Elle confère à l'individu un minimum d'outils, d'aptitudes et d'attitudes sans lesquels il ne peut se réaliser comme être humain. Elle met l'homme debout, lui confère sa vraie stature. Et du point de vue de la communauté, ses membres valorisés par l'éducation valorisent aussi la communauté** »¹.

En étudiant les théories de la connaissance de certains philosophes et les constructions de certains pédagogues de l'Education nouvelle j'ai été interpellé. En effet la plupart de ces auteurs établissent des liens entre l'éducation et l'environnement des éduqués. Ils estiment que l'éducation ne doit pas faire l'économie des conditions d'existence des apprenants, qu'au contraire elle doit partir d'elles. La connaissance prend son point de départ dans le concret et l'expérience. Éduquer consiste à partir de ce qui est, afin de conduire vers ce qui est mieux. Une leçon doit être une réponse aux préoccupations des apprenants. Le savoir n'a de valeur que s'il sert à ajuster leur action. La réflexion est importante mais à condition qu'elle naisse du concret et par la suite réagisse sur le concret². C'est cela le ressort de l'apprentissage.

Par ailleurs un coup d'oeil sur les programmes scolaires nous montre que l'école du Kasaï fait l'économie de l'environnement et des préoccupations des apprenants. L'école est abstraite et se soucie peu des conditions d'existence des élèves. Et en passant au crible l'éducation traditionnelle ancestrale, nous nous sommes rendu compte que dans cette éducation qui a été balayée à la colonisation (on ne peut pas y revenir), il y avait un rapport solide à l'environnement. L'éducation traditionnelle est fondée sur le concret. Elle offre aux enfants et aux jeunes des outils pour affronter les situations et les problèmes de leur milieu. C'est d'ailleurs cela qui a fait son efficacité.

D'où notre problématique : comment et jusqu'à quel point restaurer dans la pédagogie moderne telle qu'elle doit être développée au Kasaï ce rapport à l'environnement qui faisait la force de l'éducation traditionnelle ?

Concept d'environnement. Selon Louis Porcher, il est « **tout ce qui fait notre cadre de vie, aussi bien du point de vue architecture, urbanisme, décoration, que l'air que nous respirons, l'eau que nous buvons etc.** »³. D'après le *Dictionnaire de Pédagogie*, « **L'environnement recouvre un domaine plus large, puisqu'il concerne l'ensemble du milieu dans lequel nous vivons, c'est-à-dire aussi bien le milieu naturel que celui créé par l'homme : l'architecture, la ville et tout le système sociologique et économique dont il dépend** »⁴. Et dans l'*Encyclopedia Universalis*, l'homme « **perçoit**

¹ KI-ZERBO (J.), *Eduquer ou périr*, Paris, Unicef-Unesco, 1990, p. 99.

² FERRIERE (A.), *L'école active*, tome I, Neuchâtel et Genève, éd. Forum, 1922, p. 11.

³ PORCHER (L.), FERRAN (P.) et BLOT (B.), *Pédagogie de l'environnement*, Paris, Armand Colin, 1975, p. 18.

son environnement à la fois comme milieu biotique et comme condition socioculturelle, avec ses composantes économiques et politiques »⁵. Eu égard à ces définitions et après avoir consulté d'autres auteurs, nous utiliserons au cours de ce travail le concept d'environnement comme l'ensemble des éléments constitutifs du milieu d'un être vivant à savoir naturels, physiques, biologiques, humains, socioculturels, politiques, économiques dans le développement de la formation.

Le concept de pédagogie. Nous considérons au cours de ce travail la pédagogie dans son sens général : ensemble des pratiques réfléchies pour assurer une fonction éducative, pour permettre à chacun de se réaliser, d'épanouir sa personnalité et sa forme d'intelligence. Nous la considérons comme une réflexion de la pratique éducative, une analyse et une critique de l'action pour l'orienter et la rendre efficace.

L'enfant est un sujet enraciné dans sa biographie, dans sa culture, dans les conditions qui le particularisent. Il n'est pas un être qui pousse seul. Cela nous fait penser à la métaphore de la plante et son environnement chère à Pestalozzi. La plante pousse seule indépendamment du planteur. Ce dernier n'a pas le pouvoir sur le développement d'une plante, mais sur son environnement.

Pour élucider notre problématique, nous analyserons au cours de ce travail l'éducation telle qu'elle se fait actuellement au Kasaï. Et au Kasaï il y a deux types d'éducation : l'éducation coutumière traditionnelle et l'éducation scolaire héritée de la colonisation. Ces deux courants pédagogiques différents coexistent au sein de la même société et chacun dans le secteur qui lui est propre façonne la personnalité des enfants. **« Nulle part, fait remarquer Erny, il n'est possible de retrouver l'éducation traditionnelle à l'état pur, préservée d'influences étrangères... Nulle part elle ne s'est complètement effacée pour laisser place nette à une éducation de type moderne. Même dans les milieux les plus européens il est toujours possible d'en trouver certains éléments, et le plus souvent elle continue à former la toile de fond des apports éducatifs que l'enfant reçoit de sa famille et de son milieu »⁶**.

L'éducation traditionnelle que nous analysons au cours de notre travail est celle des Baluba parlant le Ciluba et qui sont dans les deux provinces : Kasaï Oriental et Kasaï Occidental au centre de la République Démocratique du Congo. L'éducation traditionnelle ancestrale du Kasaï n'est pas complètement différente de l'éducation ancestrale du reste du pays ni de l'Afrique. Beaucoup de principes sont les mêmes. Mais elle a aussi ses spécificités. Si nous étudions cette éducation, ce n'est pas pour nous enfoncer dans une routine désuète, mais pour prendre conscience de ce que sont fondamentalement les Kasaïens. Tout en étant ouvert et tendu vers l'avant, nous voulons nous appuyer sur le passé traditionnel comme sur un tremplin. Ce qui nous intéresse surtout, ce n'est pas hier, mais demain. Cependant, on ne pourra construire demain que dans la mesure où on en

⁴ In *Dictionnaire de Pédagogie*, Bordas, 1996

⁵ In *Encyclopedia Universalis*, Vol. 8, p.101.

⁶ ERNY (P.), *L'enfant et son milieu en Afrique noire*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1972, p. 270.

connaîtra les lois. Et les lois de demain sont appuyées sur celles d'hier avec ce qu'on ajoutera, ce qu'on créera. **« Car, comme dit Jousse, en mécanique humaine, il y a toujours quelque chose de nouveau mais qui s'appuie sur l'ancien, comme la vague qui recouvre la précédente et la dépasse... »**⁷. Nous avons besoin du passé pour baliser et construire l'avenir.

L'éducation traditionnelle ancestrale au Kasaï est basée sur l'environnement, elle tire tout de cet environnement, elle est immergée dans la nature. Comme le dit Erny, la valeur de cette éducation réside dans son intérêt pratique et son efficacité dans le lien qu'elle ne cesse d'entretenir avec le vécu⁸. Elle procure trop tôt à l'enfant des savoir-être et des savoir-faire qu'un adulte doit avoir. Elle pérennise les traditions et les techniques de travail sans pour autant se demander si elles ont gardé leur pertinence d'antan, et au bout du compte elle enferme l'individu dans un univers clos. La théorisation y est quasi inexistante et l'ouverture aux autres sociétés ténue.

Quant au système scolaire, il est le même pour toute la République Démocratique du Congo. Les programmes et les méthodes d'enseignement sont les mêmes partout au Congo. Mais compte tenu de l'immensité du Pays (2 345 km²), de la diversité des situations, des cultures et des langues, pour notre étude nous nous intéressons au cas du Kasaï. Tout bien considéré, le système scolaire néglige l'environnement des apprenants du Congo en général et du Kasaï particulier. D'une manière générale les connaissances que dispense l'école sont déconnectées des conditions d'existence des apprenants, sans l'épaisseur de la vie. L'école du Kasaï est le règne de l'abstraction. Elle dispense quantité de savoirs sans se préoccuper de leur utilité pour l'apprenant. Elle n'accorde pas beaucoup d'importance aux actions et expériences de l'apprenant au cours de sa formation. Elle s'occupe plus de ce qui se passe ailleurs que de ce qui se passe au Kasaï. Elle se soucie très peu de l'avenir professionnel des apprenants. Elle produit des gens sans appétence pour le monde pratique, incapables d'utiliser les richesses du monde dans lequel ils vivent, et de le transformer. Elle sécrète donc le chômage. A propos de cette école Erny écrit : **« A mesure qu'elle se développe et touche un nombre d'enfants plus élevé, le problème des débouchés commence à se poser, de manière parfois dramatique. Les rêves de promotion pour tout un groupe familial que l'on échafaudait à partir de l'entrée à l'école d'un individu se révèlent illusoires... Il faut tenir compte aussi du fait que l'école conçue selon un modèle européen s'altère rapidement une fois exportée loin de son milieu d'origine à partir du moment où elle doit affronter une mentalité qui ne lui est pas habituelle, être confiée à des enseignants qui ont eux-mêmes été formés dans un contexte différent et s'adresser à des enfants qui n'ont pas un acquis préalable identique à ceux d'Europe »**⁹.

Pour cette approche de la société traditionnelle et moderne nous nous servirons des modèles théoriques de Pierre Erny et de Marcel Jousse. Le premier a fait des études

⁷ JOUSSE (M.), *Le parlant, la parole et le souffle*, Paris, Gallimard, 1978, p. 319.

⁸ ERNY (P.), *op. cit.*, p. 134.

⁹ ERNY (P.), *op. cit.*, p. 272.

approfondies sur l'éducation coutumière africaine et le système scolaire africain, et le second a étudié le style oral. Nous nous servirons également de notre expérience comme Kasaïen et directeur d'école secondaire au Kasaï.

Dans le but de rechercher des repères pour penser et construire une pédagogie de la connaissance, dans la deuxième partie, nous étudierons les théories de la connaissance d'Aristote, de Kant et de Rousseau et les constructions pédagogiques de Pestalozzi, Freinet et Piaget. La question qui nous préoccupera dans l'approche philosophique est de savoir comment nous vient la connaissance. En allant à la source, nous analyserons la théorie de la connaissance d'Aristote. Il l'a construite grâce à ses contacts avec Platon et les sophistes, sans oublier ses expériences personnelles. C'est pour cela que nous verrons les débats d'Aristote avec les sophistes, et avec son maître Platon, avant de dire un mot sur sa théorie de la connaissance, matière et forme.

Kant démontrera que la connaissance provient de deux sources, l'expérience et le concept. Selon lui, la connaissance humaine est le résultat de l'union de la sensibilité et de l'entendement. Ni les concepts sans intuition, ni l'intuition sans concepts ne peuvent produire la connaissance. Celle-ci procède des deux. La théorie de Kant est influencée par celle de Hume qui soutenait que la connaissance n'avait qu'une source, l'expérience. C'est ce qui a fait sortir Kant de son dogmatisme et l'a poussé à faire la critique de la raison pure pour connaître les possibilités humaines de connaître. Pour mieux comprendre cette théorie de Kant, nous parcourrons d'abord la théorie de la connaissance de Hume.

Rousseau nous montrera comment on peut connecter l'expérience et le concept dans l'apprentissage pour permettre à l'apprenant de construire sa connaissance. Historiquement Rousseau (1712-1778) précède Kant (1724-1804). Si nous exposons sa théorie de la connaissance après celle de Kant, c'est parce qu'elle offre une bonne transition pour aborder l'approche pédagogique.

Afin de savoir comment organiser l'interaction sujet apprenant/monde environnant, nous étudierons les constructions du rapport de l'enfant à l'environnement dans l'Education nouvelle et spécialement chez trois auteurs : le pédagogue suisse Heinrich Pestalozzi (1746-1827), le français Célestin Freinet (1896-1966) et le psychologue suisse Jean Piaget (1896-1980). Chez le premier nous étudierons son principe d'*Anschauung*, chez le deuxième, il s'agira de l'école pour la vie, et chez le troisième de la construction de l'intelligence et des connaissances.

Pour Pestalozzi, nous le verrons, la vie est un facteur d'éducation : l'on doit faire une large place à l'environnement pour développer les structures, les capacités et les stratégies d'action de l'apprenant. Toute éducation doit avoir pour point de départ l'intuition sensible, le choc des choses, *Anschauung*. Celui-ci est le fondement du savoir. A chaque moment de son développement, l'enfant doit garder le contact avec son environnement.

D'après Célestin Freinet, l'école doit être reliée à la vie, elle doit puiser dans la vie présente et passée pour pouvoir construire l'avenir, elle doit être centrée sur l'enfant membre d'une société. Les contingences de la vie sont déterminantes pour la formation de l'homme. C'est à l'école que l'enfant doit apprendre à maîtriser son milieu. Et nous

ferons état de ses techniques pour l'action.

En examinant la théorie de la construction de l'intelligence et des connaissances de Jean Piaget, nous trouverons que pour lui, à chaque niveau du développement humain, l'esprit incorpore l'univers à lui. En assimilant les objets de l'environnement, l'action et la pensée sont obligées de s'accommoder à eux. Deux processus fondamentaux sont essentiels à tout équilibre mental et toute construction. Il s'agit de l'assimilation et de l'accommodation. L'être humain se construit et construit ses connaissances au contact des choses et des personnes, par ses actions et ses expériences.

Notre travail s'inscrit dans le courant de l'Education nouvelle dont le champ de référence est la psychologie avec ses valeurs sous-jacentes que sont l'épanouissement personnel, la responsabilisation du sujet, la liberté, l'implication dans le social, la coopération entre les personnes, la justice, l'égalité... Ces valeurs, ces postulats forment le soubassement de notre travail et sous-tendent tout notre raisonnement. Et ce sont ces postulats qui nous ont guidé dans le choix des auteurs que nous étudions au cours de ce mémoire. Nous avons choisi des philosophes et pédagogues porteurs de ces valeurs.

Dans la troisième partie, au regard de ce qui aura été découvert dans les deux premières, nous tenterons de donner quelques principes directeurs d'une pédagogie de la connaissance en liaison avec la situation du Kasaï. Notre souci est de produire l'intelligibilité, d'éclairer les enseignants, leur donner un certain nombre d'outils qu'ils auront à moduler, à faire évoluer, à réinventer compte tenu des circonstances de lieu et de temps, et des sujets apprenants en présence pour susciter et stimuler les apprentissages. Nous essaierons d'abord de montrer les ressemblances entre l'éducation ancestrale du Kasaï et les réflexions et constructions des auteurs que nous aurons étudiés pour montrer que les principes que nous donnerons tirent leur origine de l'environnement et par là peuvent être un vrai moteur pour la pédagogie de la connaissance dans les écoles du Kasaï. La grande ressemblance, c'est l'ancrage des apprentissages dans l'environnement. Et afin d'éviter qu'on fasse l'amalgame entre l'éducation ancestrale et la pédagogie moderne, nous indiquerons les différences fondamentales entre les deux pédagogies. Tandis que l'éducation traditionnelle immerge dans la nature, la pédagogie moderne est volontariste, constructiviste, etc. Elle se sert de l'environnement pour amener l'apprenant aux concepts, à l'universel qui lui permettront de mieux comprendre et agir sur l'environnement.

Ensuite nous donnerons certains principes et propositions pour la construction de connaissances. Nous parlerons entre autres de l'articulation de concept et expérience, des savoirs essentiels à faire découvrir grâce aux situations environnantes, de l'intérêt dans l'apprentissage, de l'interdisciplinarité, etc. Afin d'être fidèle à notre sujet de l'environnement et de la pédagogie de la connaissance, pour chaque principe, nous montrerons son origine dans l'éducation naturelle du Kasaï, nous l'enrichirons avec les réflexions et constructions des auteurs que nous aurons étudiés. Et pour permettre à l'école de s'ancrer dans l'environnement du Kasaï, notre réflexion sera truffée, pour certaines disciplines, d'exemples tirés du milieu.

Enfin, nous estimerons qu'on ne peut pas parler de la construction de connaissances sans prendre en compte les conditions et l'atmosphère dans lesquelles celle-ci se

déroule. Voilà pourquoi pour permettre à l'apprenant de donner du sens à l'acte de connaître et mobiliser ses potentialités, nous mettrons entre les mains de l'enseignant certains instruments. Nous indiquerons certains gestes, comportements et attitudes qui peuvent favoriser ou bloquer les apprentissages. Nous citerons le respect et l'affection, la contrainte pour la liberté, la discussion et la collaboration, la prise de conscience, l'estime de soi. Ces comportements, gestes et attitudes favoriseraient les apprentissages, tandis que le contraire les bloquerait.

Première Partie LA PEDAGOGIE AU KASAÏ : LE PROBLÈME DE RAPPORT A L'ENVIRONNEMENT

011Au cours de cette partie nous allons parler de l'éducation au Kasaï et son rapport à l'environnement. Au Kasaï on décèle deux sortes d'éducation qui fonctionnent parallèlement. Il s'agit de l'éducation traditionnelle ancestrale et du système scolaire.

Les Baluba du Kasaï ont leur façon d'éduquer les enfants, de leur transmettre des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Si on regarde de près leur pédagogie, elle confronte en permanence l'enfant à son environnement social, humain, naturel, etc. L'enfant est toujours invité à faire des actions et des expériences dans son milieu. Tout se fait de façon naturelle. Mais la pédagogie traditionnelle ne prend pas de distance par rapport à cet environnement du Kasaï. Elle est une symbiose avec l'environnement. La pédagogie ancestrale est liée à la condition et aux circonstances.

Le système scolaire nous est venu avec la colonisation. Au début les colonisateurs ont essayé à leur façon d'adapter l'école aux réalités des Congolais et des Kasaïens. Ces derniers voyaient à tort ou juste titre ces tentatives d'adaptation comme des manoeuvres pour maintenir l'instruction à un niveau inférieur par rapport à celui de la métropole. Et après l'indépendance, dans le souci d'avoir des cadres qui devaient remplacer les Blancs, ils ont mis l'accent sur les enseignements généraux longs au détriment des

enseignements techniques longs et courts. Et concernant les programmes scolaires, ils ont adopté pour le primaire, le plan belge, et pour le secondaire, le plan français. Ils n'ont pas pris en compte l'environnement de l'apprenant. Il s'ensuit que l'école du Kasai en particulier et du Congo en général est déconnectée des conditions de l'apprenant, elle est le règne de l'abstraction. Cela génère des problèmes d'échecs, d'abandons, de chômage, d'immoralité.

Cette partie comprendra deux chapitres. Le premier traitera de la pédagogie traditionnelle du Kasai qui est une symbiose avec l'environnement, et le second parlera du système scolaire qui est le règne de l'abstraction, et des conséquences qui s'ensuivent.

Chapitre 1 L'ÉDUCATION TRADITIONNELLE DU KASAI : UNE SYMBIOSE AVEC L'ENVIRONNEMENT

L'éducation traditionnelle dont il s'agit au cours de ce chapitre est celle des Baluba qui parlent le ciluba dans les deux Kasai en République Démocratique du Congo. Par cette étude, nous voulons savoir ce que les Baluba faisaient pour éduquer leurs enfants et transmettre les connaissances. Cela peut nous être utile pour notre recherche sur l'environnement et la pédagogie de la connaissance à l'école. Car nous estimons que le système scolaire ne peut faire table rase du contexte des apprenants, de ce qui les a façonnés et qui continue à les façonner, au contraire il doit trouver en eux des ressources pour se construire.

Avant l'arrivée du système scolaire par l'entremise du colonisateur, les Baluba avaient leur façon de transmettre les savoirs qui a fait ses preuves dans la mesure où les traditions, les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être se transmettent de génération en génération sans trop de failles. C'est cette pédagogie que nous essayons d'analyser.

Pour le faire, nous examinons certains écrits sur l'éducation traditionnelle au Congo et au Kasai. Nous nous servons aussi de notre expérience d'autant que je suis né et éduqué dans cette culture et j'y ai oeuvré comme curé de paroisse et chef d'établissement scolaire.

A Quelques grands axes de l'éducation traditionnelle du Kasai

Traditionnellement, l'enfant dans les tribus du Kasai est très désiré. C'est lui qui rend le lien conjugal solide. Il est considéré comme un maillon nécessaire pour la survie du groupe. Pour mieux le dire, on ne parle véritablement de mariage que le jour où le couple met au monde un enfant.

L'octroi du nom est un événement important dans les tribus du Kasai. L'enfant est ainsi rattaché officiellement à la lignée de ses ancêtres qui veillent sur lui dans l'au-delà, eux-mêmes étant sous la protection d'un Dieu-Créateur, unique et bon. Ce nom vient le

plus souvent d'un ancêtre, d'un grand-parent ou tout simplement d'un parent familial. Mais l'enfant peut aussi porter le nom d'un ami de la famille quelle que soit son origine ethnique. Celui qui n'a pas de nom, dit-on, n'est pas réellement né. Porter le nom est une sorte de consécration.

Dès sa naissance, l'enfant vit dans un univers chaud et doux. Le sein ne lui est presque pas refusé. Il passe de mains en mains et peut être allaité par les parents de sa mère ou de son père. Les berceuses imagées qui lui sont chantées lui permettent de s'imprégner aisément de son histoire, des événements, des personnes et des choses de son milieu d'existence. L'enfant reste cependant libre d'écouter ou ne pas écouter, et si la maman ou la nourrice se rend compte qu'il n'aime pas certains chants, elle en change sans hésiter. L'enfant ne se doute pas qu'il est en train d'apprendre, et parfois même la mère et la nourrice ne se rendent pas compte qu'elles sont en train d'enseigner¹⁰.

Les grands-parents, les oncles et les tantes entretiennent avec des enfants une parenté folâtre. On est habituellement très permissif à leur endroit. Les sanctions qu'on prend à leur égard ne revêtent pas un caractère sévère, ainsi les croquemitaines se substituent souvent à la fustigation et aux punitions corporelles¹¹.

Le sevrage est un autre moment important. Il intervient un peu tard, à deux ou trois ans. L'enfant sort du cercle strictement familial et est plongé dans un milieu très élargi, au sein, non seulement de la grande famille lignagère, mais aussi du village entier. Les parents géniteurs ne sont plus les seuls responsables de l'éducation de leur enfant. **« L'enfant est placé sous la tutelle de tous les aînés du groupe familial, du quartier ou même du village ; chacun d'entre eux peut le reprendre et le corriger... »**¹². Les parents apprennent à leurs enfants d'appeler toutes les femmes qui ont l'âge de leur mère, "maman" suivi du nom ou prénom, et tous les hommes qui ont l'âge de leur père, "papa", suivi du nom ou prénom. Les enfants apprennent également dans leur famille à appeler les jeunes qui ont l'âge de leurs grands frères ou de leurs grandes soeurs, "grand frère" ou "grande soeur", etc.

Dès que l'enfant sait s'exprimer, on lui pose spontanément des questions sous forme de jeu ou de simple bavardage pour vérifier ses connaissances : « Comment t'appelles-tu ? Quel âge as-tu ? Qui est ton père ? Et ta mère ? Ton grand-père ? Ton arrière-grand-père ? Ton arrière-grand-mère ? De quel clan es-tu issu ? Etc. »

L'enfant est un être sans frontières au Kasaï, tout le monde l'accepte ; à ce propos Dogbé écrit : **« Dans les sociétés primitives, s'il est un être qui est accepté partout, même dans les tribus rivales, et pour qui les frontières ethniques n'existent pas, c'est l'enfant. Il appartient à tout le monde, et son éducation est aussi considérée comme l'affaire de tous »**¹³. Et un cliché du Kasaï dit : **« l'enfant appartient à sa mère**

¹⁰ KENYATTA (J.), *Au pied du mont Kenya*, Paris, Petite collection Maspero, 1960, p.81.

¹¹ NTAMBWE (B.), "Education traditionnelle, l'initiation en tant que vecteur de socialisation chez les Luluwa", in *Kerygma*, vol. 18, n°43, 1984, p. 145.

¹² KI-ZERBO, *Eduquer ou périr*, p. 45.

seulement quand il est dans son sein, dès sa naissance, il est l'enfant de tout le monde ».

Dès le début l'éducation met l'accent sur les rapports entre individus. Le système éducatif ancestral accorde une place de choix aux contacts humains. Il s'agit notamment des contacts avec les personnes plus âgées que soi, avec les pairs et les plus petits que soi. Les grands surveillent les petits et leur apprennent ce qu'ils savent et les petits se doivent d'accepter les enseignements de leurs aînés, et de les consulter en cas de problème. Les garçons comme les filles apprennent les manières et la tenue qui correspondent à leur situation dans la communauté. ***« Le bonheur dans le foyer, la popularité parmi les compagnons, les satisfactions présentes et futures exigent que l'on sache tenir sa place et que l'on manifeste respect et obéissance à qui de droit »***¹⁴.

La société repose énormément sur la notion d'âge. On le fait prendre conscience à l'enfant. Dès le sevrage, l'éducation de l'enfant n'est plus réservée aux parents géniteurs. Comme nous l'avons déjà signalé les aînés du village prennent le relais et aussi les groupes d'âge. Ces derniers sont une instance de grande importance pour l'éducation et divers apprentissages. C'est dans leurs bandes que les enfants apprennent pêcher, à chasser les oiseaux, les sauterelles, les cigales, etc., et à fabriquer de outils pour ces activités. Kenyatta note : ***« Les membres d'un même degré d'âge se doivent loyauté et dévouement réciproques ; les hommes circoncis à la même époque sont liés les uns aux autres par des liens presque aussi puissants que les liens du sang ; ils ne doivent se causer aucun tort ; si l'un d'eux porte préjudice à l'un de ses pairs, l'offense est très grave et considérée comme une atteinte faite à un membre de la famille. Le groupe d'âge est alors un puissant instrument qui veille au respect des usages de la tribu. L'insouciant ou l'égoïste ne perd rien pour attendre : il n'est plus appelé à participer aux festins ; on le tient à l'écart des danses, il est mis à l'amende et souvent mis en quarantaine. S'il ne change pas sa façon d'agir, il s'apercevra bientôt que tous ses vieux compagnons l'ont abandonné »***¹⁵. Les liens d'affection et l'unité qui caractérisent chaque groupe d'âge sont impressionnants. Ils rapprochent les hommes et les femmes issus de contrées et de villages différents.

Les filles et les garçons apprennent tôt à travailler avec et pour les autres. Le travail en commun, dit-on, rend une tâche plus légère. Nombre de travaux, comme la construction des huttes, le sarclage, les récoltes, le pilage, par exemple, du manioc dans un mortier, etc., sont exécutés en groupe. Un vieil homme ou une vieille femme sans enfants est aidé par les enfants du voisin. Ils l'aident dans son champ, coupent son bois et vont lui chercher de l'eau. Réciproquement la vieille personne les considère comme ses enfants et subvient à leurs besoins. En se joignant aux efforts de leurs aînés, les petits se rendent compte que les relations humaines sont d'importance pour leur bien-être. En

¹³ DOGBE (E.), *La crise de l'éducation*, Paris, Akpagnon, 1979, p. 94.

¹⁴ KENYATTA (J.), *op. cit.*, pp. 84-85.

¹⁵ KENYATTA (J.), *op. cit.*, p. 91.

voyant par exemple toute la famille participer à la construction d'une case pour celui qui en a besoin, ils se font une idée de la nécessité des rapports humains dans une société. Ces leçons par l'exemple valent bien plus que les paroles constamment rabâchées.

L'enfant est considéré pratiquement comme un partenaire à sa propre mesure. Il est sujet d'un dialogue permanent. Il doit bien s'épanouir et être bien traité. Comme il est l'enfant de la famille au sens africain du terme, donc famille élargie, les aînés de la famille veillent à ce que l'enfant ne soit pas maltraité par ses parents et ils n'hésitent pas un seul instant à intervenir, s'ils apprennent que l'enfant subit des sévices dans sa famille.

L'égoïsme ou l'égoïsme n'a pas de place dans les communautés ancestrales du Kasaï. Il n'y a pas vraiment de problèmes individuels dans les communautés. Toute chose a une signification morale et sociale. La communication, la communion, les échanges vitaux sont essentiels. Chacun est appelé à s'ouvrir aux autres. Les enfants s'en rendent compte dans leur vie au quotidien.

Les jeux d'enfants constituent également un instrument de formation et d'apprentissage d'importance. Les parents laissent les enfants s'adonner aux jeux de leur choix mais sous la seule réserve qu'ils ne soient pas nuisibles à leur santé. Les enfants imitent souvent leurs aînés dans leurs jeux. On dirait une anticipation de la vie adulte. Les petits garçons, imitant leurs pères, aiment construire des cases en miniature, des instruments de travail, comme houes, machettes, frondes. Ils aiment les courses, les luttes, etc. Les petites filles, singeant leurs mères, s'occupent de leurs bébés (poupées), confectionnent de petits ustensiles de ménage avec du bois ou de la glaise, cuisinent de petits plats imaginaires, etc.¹⁶ L'on doit bien s'en douter, tous les jeux ne présentent pas ce caractère de préparation à la vie adulte. Le caractère récréatif y tient aussi une place importante.

Il est aussi des jeux de mémoire et de développement de la faculté d'observation. On pourra citer entre autres le jeu de '*Ngala mwana keb'ee, keba musa*' (eh petit, cherche et trouve le noyau). Les enfants sont assis en cercle, ils ont les genoux un peu relevés de telle sorte qu'ils puissent faire passer un noyau de mangue en dessous de leurs jambes et à l'aide de leurs mains qu'ils enfonce sous les jambes et qu'ils relèvent aussitôt pour se tenir ensuite dans le rythme d'une chanson.

Le jeu du comptage. Un chant accompagne ce jeu qui consiste à compter différentes choses telles les rivières, les villages de la région, les collines et montagnes, les lacs, les forêts, les différentes espèces d'arbres que l'on rencontre dans les parages, les différentes espèces d'animaux sauvages, différentes espèces d'oiseaux, de chenilles, etc. C'est la célèbre chanson *luba, tubalabala bukwa matung'ee, nteng nkumanga nteng...*

Nombre de jeux d'esprit destinés à développer la réflexion se jouent souvent dans les soirées illuminées par la lune, ou autour d'un feu. Les enfants rivalisent dans les devinettes et énigmes. Chacun tient à faire preuve de sa perspicacité intellectuelle et de son sens d'observation. On pourra citer à ce propos des énigmes que l'on prononce et dont l'assistance à tour de rôle s'ingénie à trouver la solution. Par exemple : prenez, lance

¹⁶ KENYATTA (J.), *op. cit.*, p. 82.

l'un ; ce à quoi les autres répondent : je prends ; puis il continue : qu'est-ce qui aussitôt qu'il a eu un enfant meurt ? La réponse c'est « le bananier », parce qu'en fait, dès qu'un régime de bananes est coupé, le bananier meurt aussitôt, mais en prenant soin de donner une jeune pousse de bananier à sa base. Il existe aussi des jeux d'esprit qui se jouent en plein jour, comme par exemple le déplacement des noyaux de fruits à travers des trous creusés à même la terre.

Avec Pierre Erny, nous ne pouvons nous empêcher de dire qu'une grande partie de l'action éducative des adultes sur les enfants se réalise sans que les uns et les autres s'en rendent vraiment compte. **« Les rapports sont simplement vécus, dans la joie ou l'inquiétude, et non pensés... Mais l'on est bien convaincu aujourd'hui que le climat qui préside à ces premiers échanges compte plus dans l'édification de la personnalité et agit à un niveau plus fondamental que tout ce qui va se superposer par la suite... On peut ainsi parler d'une éducation diffuse et même inconsciente, présente encore bien au-delà de la petite enfance »**¹⁷. Mais au fur à mesure que l'enfant grandit, les interventions du milieu se font plus explicites. On défend, on conseille, on stimule, on explique, on sanctionne, on propose des modèles. **« Il serait tout à fait inexact, affirme Erny, de dire que dans l'Afrique coutumière il n'existe pas d'enseignement explicite destiné par l'adulte à l'enfant, mais il ne se donne que rarement dans un cadre préétabli : ce sont tous les événements qui jalonnent la vie de la société, tous les faits et gestes des personnes de l'entourage, qui constituent autant d'occasions d'instruire »**¹⁸.

L'éducation ancestrale est liée à la vie et dispensée au gré des événements qui se produisent. C'est le cours de la vie qui détermine le programme d'une éducation. Ainsi par exemple, si un renard surgit, ce sera une occasion de donner une leçon sur cet animal et même de raconter les contes qui le mettent en jeu. On n'aborde des enseignements sur la mort, sur la naissance, sur la maladie, etc. qu'à l'occasion d'un décès, d'une naissance, d'une maladie qui frappent le village ou la famille. L'apparition de différentes constellations de la lune et d'autres astres donne l'occasion des récits et des fables relatifs aux astres et phénomènes cosmiques. Les attitudes en face de la nature s'apprennent à l'occasion des randonnées en forêts ou des travaux de champs. L'école traditionnelle est une école de la vie et pour la vie.

L'homme traditionnel du Kasaï est en permanence en contact direct avec les choses et les gestes de la nature ambiante. Il garde un vrai contact avec la terre et les rythmes de la nature. Pour acquérir sa science et sa sagesse, il part des réalités vitales les plus immédiates. Il cherche en priorité ce qui lui est utile. Il s'exprime surtout sur les choses et leurs actions. Ainsi l'éducation de ses enfants met l'accent sur le concret. Les connaissances données sont toujours concrètes et donnent lieu à des utilisations pratiques. Elles sont variées et concernent tous les aspects de la vie. On peut parler d'une science de la vie et pour la vie.

La liberté et la confiance accordées à l'enfant lui permettent de recueillir toutes sortes

¹⁷ ERNY (P.), *op. cit.*, p. 17.

¹⁸ ERNY (P.), *op. cit.*, pp. 166-167.

de renseignements sur le milieu ambiant. L'enfant n'est nullement perturbé par un enseignement rigide et formel qui n'a souvent que peu de rapports avec ses préoccupations et ses intérêts. En errant seul ou avec les parents ou les copains dans la nature, il apprend à connaître les animaux, les insectes, les oiseaux, les arbres, les plantes, les fleurs, les fruits, etc. Il n'est pas question pour lui de leçons d'histoire naturelle. Il apprend ce qui sera utile à ses activités. Il apprend à reconnaître les bois qui résistent aux termites et font les meilleures ruches, les mortiers, les pilons. Il apprend à distinguer les champignons comestibles des vénéneux. L'enseignement a pour but de donner des connaissances pratiques. On est focalisé sur la conduite que l'enfant aura à tenir. On ne lui apprend qu'à exécuter ce qui lui est demandé en telle ou telle circonstance et on ne l'autorise pas à accomplir ce qui n'est pas encore à sa portée¹⁹.

Dès que l'enfant est sorti de la petite enfance, on l'initie tout naturellement à des travaux des champs, de bûcheron, de chasseur, de forgeron, de potier. Il apprend à assumer les tâches adultes. Cet apprentissage est souvent lié à l'activité de la famille. Chaque parent apprend à son enfant ce qu'il connaît. C'est l'apprentissage dans la nature. Tout va de soi avec la nature. Erny écrit : **« Le passage aux tâches réelles est loin d'être brusque. L'enfant apprend à y contribuer progressivement et naturellement, à mesure que se développent chez lui intérêt et capacités. L'essentiel est qu'il prenne très tôt l'habitude d'aider toutes personnes de l'entourage selon le régime de la réciprocité. Cependant, même si leur contribution est en réalité infime, la participation des petits enfants aux travaux ne relève en rien du faire-semblant. Dès qu'ils sont capables d'accomplir une tâche ou de remplir une fonction, on juge qu'il est normal qu'ils le fassent »**²⁰.

L'agriculteur amène son enfant au champ, le forgeron apprend au sien à forger, le pêcheur arrange ses hameçons, ses filets, ses pirogues à la vue de son enfant. L'enfant voit et apprend dans l'action. Le guérisseur montre à son enfant sa pharmacopée, l'envoie chercher les plantes médicamenteuses et ils travaillent ensemble. Le garçon accompagne son père à la chasse et apprend la cynégétique. La potière sollicite les services de sa fille. Les chanteurs, les danseurs, au clair de la lune, chantent et dansent avec leur progéniture qui apprend du même coup les gestes et les épopées. Les artistes suscitent la curiosité et l'esprit d'imitation de leurs descendants pour leurs arts... C'est l'apprentissage par l'action pour la satisfaction des besoins vitaux. Erny note : **« Les professions très spécialisées se transmettent en général au sein d'un même lignage et il arrive que leurs tenants fassent partie d'une véritable caste d'artisans... Des spécialités comme la médecine ou la divination reposent souvent sur une science tenue secrète et dont les recettes constituent des biens de famille, un patrimoine transmis par héritage... Les enfants sont parfois placés en apprentissage chez ces artisans contre le paiement d'honoraires »**²¹.

¹⁹ KENYATTA (J.), *op. cit.*, p. 84.

²⁰ ERNY (P.), *op. cit.*, p. 144.

²¹ ERNY (P.), *op. cit.*, p. 151.

L'apprentissage se fait normalement en trois temps. On laisse d'abord l'enfant regarder, ensuite on lui demande d'imiter et on lui montre comment s'accomplit la tâche, c'est-à-dire qu'on exécute la tâche en question devant lui, et enfin on lui donne très sobrement les explications. L'apprentissage des opérations se fait sans être davantage verbalisé et conceptualisé.

Comme on peut le voir, toute la pédagogie consiste à laisser l'enfant opérer son apprentissage dans la nature. Il voit comment papa fait, comment maman fait, et essaie de faire comme eux. On puise les choses dans la nature, dans l'environnement. On laisse à la nature la direction de tout. On a pleinement confiance en elle. Le rapport aux choses est immédiat. On ne va pas plus loin. On vit en harmonie avec son milieu. On n'a aucun pouvoir sur son environnement, on n'agit pas sur lui. On reste prisonnier des fatalités naturelles et sociales. On ne sait pas analyser la pratique, la critiquer pour l'orienter. Il n'y a pas de projet d'intelligence de l'action éducative.

L'éducation ancestrale se fait oralement. La parole est l'outil principal de communication dans les tribus du Kasaï. L'art de la parole est une valeur. Il valorise l'homme dans les discussions publiques. Apprendre à parler, à savoir réciter les proverbes, les contes, les légendes ou les généalogies sans se tromper occupe une place de choix dans l'éducation traditionnelle du Kasaï. On considère la parole, le bien-dire comme un signe de sagesse et un élément fondamental de cohésion sociale. La parole quotidienne, utilisant des formules figées, des dictons, des symboles, des références apparaît comme un vecteur privilégié des codes sociaux. Et ce n'est pas tout. **« Dans les civilisations orales, écrit Hampaté, la parole engage l'homme, la parole EST l'homme. D'où le respect profond des récits traditionnels légués par le passé, dont il est permis d'embellir la forme ou la tournure poétique, mais dont la trame est immuable à travers les siècles, véhiculée par une mémoire prodigieuse qui est la caractéristique même des peuples à tradition orale. Dans la civilisation moderne, le papier s'est substitué à la parole. C'est lui qui engage l'homme. Mais peut-on dire en toute certitude, dans ces conditions, que la source écrite est plus digne de confiance que la source orale, constamment contrôlée par le milieu traditionnel ? »**²²

C'est dans ce même sens que Jean Tuzindé Yilbuudo écrit dans sa thèse : **« Pour les peuples de tradition orale, la parole a gardé toute sa force. La parole est plus humaine que le livre. La communication orale est une expression globale et vivante qui produit une saisie immédiate de l'interlocuteur, un rapport authentique, et alors une communication peut se produire »**²³.

La parole est considérée comme une puissance mystérieuse et participante du dynamisme de l'être. Grâce l'oralité on s'implique, on vibre au rythme de ce qu'on voit, de ce avec quoi on est en présence.

Mais pour éviter que les paroles s'envolent, on utilise certaines techniques. L'éducation orale ne se fait pas n'importe comment. Il y a une certaine pédagogie. Mais il s'agit d'une pédagogie populaire qui repose sur une tradition orale et une très forte

²² HAMPATE (Bâ A.), *Aspects de la civilisation africaine*, Paris, Ed. Présence africaine, 1972, p. 25.

²³ In JOUSSE (M.), *Le parlant, la parole et le souffle*, Paris, Gallimard, 1978, p. 215.

imprégnation par le milieu socioculturel, liée à une pensée qui ne s'abstrait du sensible qu'avec difficulté²⁴. Dans le volet suivant, nous allons essayer de déceler les techniques éducatives et mnémoniques du style oral.

B Les techniques pédagogiques dans le style oral du Kasaï

L'éducation ancestrale se fait oralement, rien n'est écrit sur papier. Pour que le message soit bien fixé, bien mémorisé, et transmis sans beaucoup de risques de détérioration, certaines techniques pédagogiques sont utilisées. Ce sont ces techniques du style oral que nous allons explorer au cours de ce volet.

Le style oral privilégie le symbole, le contact vécu et concret. Il utilise des représentations figurées, imagées, concrètes pour exprimer les notions abstraites. On trouve les éléments symboliques dans l'environnement immédiat. Pour exemples, le renard symbolise la ruse, la tortue la lenteur, le lièvre la rapidité, le bananier la fertilité, la pierre l'invulnérabilité. Ces êtres ou objets étant concrets et connus, s'imposent avec force dans l'esprit. Dans ce style l'homme joue aux métaphores et apprend par comparaisons. La mentalité traditionnelle est fondamentalement comparative. Elle insère gestuellement les choses en elle et les fait parler d'elles-mêmes en les comparant ou en les opposant. On ne peut pas facilement oublier ces oppositions sémantiques parce qu'elles sont, selon leur expression, les « **vivants reflets d'une pierre rare** »²⁵.

Pour faciliter le bon usage de la parole, son enregistrement et sa transmission, la tradition a découpé la matière à enregistrer en pièces, de tailles différentes selon les procédés mis en oeuvre, et qu'on appellerait pour cela des procédés mnémotechniques. D'après Jousse, c'est le partage pour le portage. Le résultat présente dans la tradition orale des pièces comme des formules, des proverbes, les titres de bravoure, des devinettes, des fables, des chants, des récits, etc. Ces éléments restent souvent formulés de la même manière de génération en génération, de telle sorte qu'il se crée une mémoire collective. L'usage de proverbes, de devinettes, de fables et récits étiologiques et épiques est d'une grande importance dans l'éducation traditionnelle du Kasaï en particulier et de civilisations orales en général. Les leçons données sont bien ficelées et cristallisées de sorte qu'elles sont faciles à porter. Dans ce milieu traditionnel, l'auditeur qui est en même temps l'apprenant, quitte chaque fois son enseignant avec de nouveaux noyaux impeccablement taillés et solidement sertis dans sa mémoire, des bijoux durs et brefs, faciles à porter et à transmettre.

Le rythme vivant de la langue est utilisé pour la mémorisation et remémoration. Pour Jousse, le rythme à tous les degrés vient prêter son adjuvant mnémonique au style oral qui s'appuie si profondément sur la mémoire, mais sur la mémoire intelligente et compréhensive. Le rythme n'est nullement une chose factice, artificielle et artistique, imposée du dehors à une matière sans rythme. Il est bel et bien un élément

²⁴ ERNY (P.), *op. cit.*, p. 21.

²⁵ JOUSSE (M.), *L'anthropologie du geste*, Paris, Gallimard, 1974, p. 241.

consubstantiel à la pensée et son expression²⁶. Il n'y a pas d'un côté le rythme et de l'autre la pensée qui crée le rythme. Le rythme et la pensée sont imbriqués et ne se découpent pas.

Le rythme est un outil mnémonique et utilitaire. Il n'est pas une simple jouissance esthétique. Si les propositions ont un rythme, c'est surtout pour qu'elles puissent se retenir par coeur. C'est ainsi que les hommes et les femmes de style oral peuvent improviser et mémoriser leurs différentes instructions en toutes matières sous des formes traditionnelles éprouvées et élaborées.

La musique aussi joue un rôle de soutien à la mémorisation et remémoration des leçons. A ce sujet Jousse écrit : **« Ce n'est plus seulement la langue ethnique et ses rythmes spécifiques qui entrent en jeu. La mélodie va aussi jouer son rôle d'aide à la récitation et apporter aux 'perles-leçons' une nouvelle force cristallisante. Il ne s'agit pas là de musique qui vient en arabesques sonores se plaquer sur des textes, mais d'une 'sémantico-mélodie' jaillissant du sens même des mots. C'est toujours l'homme agissant, pensant et connaissant, mais aussi s'exprimant avec les plus subtils frémissements des émotions qui affleurent des profondeurs »**²⁷.

En toute leçon vivante et traditionnelle, nous retrouvons des forces cristallisantes et compénétrées : les paroles 'rythmées-intelligées-mélorisées'. Dans la remémoration, ce pourra être la parole qui aidera davantage, ou ce sera le rythme, ou alors la mélodie. Quand on sentira le besoin d'un secours mnémonique, on aura la mélodie qui viendra d'elle-même, ou ce sera le rythme, ou ce sera la parole. Le langage rythmé et 'mélorisé' est élaboré pour être mémorisé²⁸.

Dans les compositions de style oral on trouve des parallélisme des formules, des parallélismes des récitatifs portés par un corps oscillant symétriquement. C'est le partage qui tend au portage dans l'expression gestuelle et orale, car le balancement²⁹ facilite l'expression. On partage pour mieux mémoriser et porter le message. Il y a la droite et il y a la gauche. Il y a l'avant et il y a l'arrière. Il y a le haut et il y a le bas. Et au centre, l'homme qui fait le partage.

Lorsque l'homme se balance, la distribution des gestes de ses mains va également se balancer. S'il fait tel geste vers la droite, d'emblée, il va faire tel autre geste vers la gauche. Si on parle du ciel, on parle également de la terre. Quand on cite les oiseaux du ciel, on citera également les bêtes de la terre ou les poissons qui sont dans l'eau. Nous aurons là une sorte de distribution permettant à la mémoire et à l'intelligence de travailler sans trop de failles.

²⁶ JOUSSE (M.), *Le parlant, la parole et le souffle*, p. 167.

²⁷ JOUSSE (M.), *L'anthropologie du geste*, p. 163.

²⁸ JOUSSE (M.), *L'anthropologie du geste*, p. 186.

²⁹ Jousse emploie ce terme de balancement ou lieu du mot hémistiche, terme poétique, pour garder à la formule orale tout son sens.

Un geste propositionnel en déclenche ainsi un ou deux autres qui, physiologiquement et sémantiquement, se balancent avec lui. Ces deux ou trois balancements physiologiques et sémantiques forment une vivante et dansante unité logique, une sorte de schème rythmique binaire ou ternaire. Pour mieux transmettre les leçons, on les a bloquées. En les bloquant, elles ont produit des ensembles. Ces ensembles se sont équilibrés pour se porter plus facilement. C'est ce groupement que Jousse appelle récitatif.

La parole au Kasaï n'est pas simplement récitée ou rythmée, elle est aussi chantée et dansée. Le recours au chant et à la danse est une des méthodes pour la fixation du message. Avec Kabasele on peut dire que le chant fait vibrer la parole d'une manière spéciale et donc la rend plus attrayante et la fait pénétrer d'une manière spéciale. La danse quant à elle, est un instrument d'harmonisation, qui par le rythme, amène tout le corps à la communion avec l'esprit. Redire ce qu'on a appris, c'est très bien. Mais danser ce qu'on a appris, c'est encore mieux, car c'est tout soi même qui désormais habite ce que l'on a appris. Re-écrire ce que l'on a appris, c'est très bien ; mais le re-écrire non plus avec de l'encre sur du papier, mais l'écrire avec son corps et dans son corps c'est encore mieux³⁰. La danse n'est pas simple divertissement, ou une manifestation de fête, la danse est un outil d'harmonisation, qui peut intervenir partout, dans la joie, dans la douleur, dans le travail, dans la prière, dans l'enseignement... Elle est aussi un adjuvant de la mémoire et de l'intelligence.

On utilisait au Kasaï ces techniques éducatives de chant et de danse quand on voulait transmettre des messages dans toute la région. Qu'il nous soit permis de rappeler qu'à la tête d'une chefferie ou d'un village, il y avait un chef, mais entouré des conseillers appelés *bakole*, l'élite du village. Ces derniers sont répartis en quatre groupes distincts. Le premier a un rôle politique : ordonner, juger, sanctionner.. Le deuxième groupe de *bakole* comprend les gardiens et les protecteurs des villages contre les fauteurs de troubles internes ou externes. Ce sont des vigiles et des gens de guerre proprement dits. Le troisième groupe est constitué de guérisseurs et de devins. Et dernier groupe était constitué des éducateurs du peuple et de la jeunesse.

Ces éducateurs concevaient des opinions et les propageaient au sein du peuple par les chansons, les jeux, les légendes, les fables et les proverbes. Quand il y avait des problèmes dans la société, au cours du conseil de chefferie appelé *cianda*, après avoir trouvé des solutions et des enseignements, on demandait à l'élite chargé de l'instruction d'inventer des aphorismes, des contes, des chants, des danses. Ils travaillaient de concert avec les orchestres qu'ils mandaient à passer de village en village pour faire passer le message ou leçon. Pour exemples, les danses *Mùtodi* (1930), *Nzebbà* (1933), *Tishimbi* (1936), *Ntinko* (1939), *M'wuà Kadima* (1942), *Mwukua Bumba* (1945), *Kapinga Yamba* (1950). Ces danses et chansons sont sorties des cercles des *bianda*. Chaque danse et chanson véhiculait toujours un message au sein de l'ethnie. Cela de proche en proche, de village en village jusqu'au retour de la troupe au point de départ³¹.

³⁰ KABASELE (L.), « l'éducation en Afrique noire », conférence à Alexandroupoli, 1999, p. 9.

³¹ MABIKA (Kalanda), *La révélation du Tiakanyi*, Kinshasa, Lask, 1992, p. 49.

L'homme du Kasaï, homme de style oral, ne s'exprime pas uniquement avec sa bouche, mais avec son corps tout entier. Face au cosmos, c'est le corps tout entier de l'humain qui reçoit le réel et c'est par tout son corps qu'il s'exprime et enseigne. Tout le corps est au centre de la pédagogie en tant que lieu de médiation et de connaissance. Mais il est nécessaire de le reconnaître, c'est une pédagogie populaire non formalisée. Il n'y a pas de vraie réflexion sur la pratique pour en avoir une plus grande intelligence et orienter l'action. On suit tout simplement la nature.

Dans le volet C, pour mieux pénétrer la pédagogie du Kasaï, nous allons analyser trois instances de l'éducation traditionnelle. Il s'agira de l'éducation par les proverbes, les contes et chant poétique, *kasala*.

C L'éducation par les proverbes, les contes et le chant poétique, *kasala*

Selon l'Encyclopédie Encarta, un proverbe est une affirmation concise, d'usage commun, exprimant des croyances répandues, des vérités empiriques et des conseils populaires. L'attitude des adultes vis-à-vis des jeunes, des parents vis-à-vis des enfants, des aînés vis-à-vis des cadets, leurs connaissances empiriques et leur science concrète sont codifiées en de nombreuses sentences, proverbes, que l'on cite pour justifier telle manière de procéder ou pour faire passer tel ou tel enseignement. Les affirmations tranchées de l'une sont tempérées par celles de l'autre, ainsi on arrive à une vue bien nuancée des choses. Les connaissances et la science traditionnelles sont rythmées parce que les rythmes ont le rôle physiologique profond de faciliter la mémorisation³².

De par sa brièveté, le proverbe a le grand le mérite de pouvoir s'enseigner et s'apprendre en peu de temps, à tout moment de la journée et à propos de tout. **« Ce serait, en effet, une erreur de croire que le milieu familial, du fait qu'il s'adonne à un métier manuel, est un milieu d'ignorants. La tradition proverbielle, ici, n'est pas une science surajoutée. C'est une science incarnée et pratique qui jaillit des gestes quotidiens : elle en est la régulation ethnique et la codification perdurable. C'est une science essentiellement 'paysanne', en ce sens qu'elle s'appuie sur les gestes du 'pays', de la terre ancestrale »**³³.

Le proverbe spontané et balancé est le prototype du schème rythmé et des formules traditionnelles. Il est fait ainsi non pour être avant tout esthétique, mais pour se retenir facilement. Dans les proverbes on trouve plusieurs sortes de balancements.

Il y a des balancements binaires :

· *Wacimwena pale pabwipi waciya lubilu*

³² JOUSSE (M.), *L'anthropologie du geste*, p. 267.

³³ JOUSSE (M.), *Le parlant, la parole et le souffle*, p. 222.

· De loin c'est tolérable, mais quand on le voit de près c'est insupportable.

· *Twasakidila ki nkupa mbilengela wapaku*

· Remercier n'est pas donner il est bon de donner aussi

·

Balancements ternaires :

· *Watwisha mukana kutwishi kele mukana mwetu emu mmutudiladila*

· Aiguise la bouche n'aiguise pas le couteau c'est la bouche qui nous permet de manger

· *Twakwilangane wa muoyo wakwila mufwe nkala mu mayi wakwila nshisha*

· Plaidons les uns pour les autres, le vivant pour le mort, le crabe dans l'eau pour la crevette

·

Balancement du double bilatéralisme :

· *Wapa kanyunyi wapa kazolo byenza kazolo ne kabwele kanyunyi ne kaye kwabo*

· Donne à l'oiseau donne également au poulet un jour le poulet te tirera d'affaire tandis que l'oiseau s'envolera

Le proverbe balance pour rapprocher et du même coup pour contraster.

· *Kubika ne lulengu nkulala ne nzala.* Se lever dans la paresse, c'est se coucher affamé.

· *Wa mudimuke umvwile ku nkindi wa mupumbe bamusapwile*

· L'intelligent comprend à demi-mot le sot attend qu'on lui explique tout

Contraster permet également d'ordonner, de classer. Qui dit opposition, dit par le fait même rapprochement et nous aurons des oppositions qui rapprochent. Les rapprochements permettent des découvertes comme l'estimait Laplace : « **les découvertes consistent dans des rapprochements de faits susceptibles de se joindre et qui ne l'avaient jamais été jusqu'ici** »³⁴. Dans les proverbes, on oppose pour rapprocher et du même coup on découvre et on classe. Mais il faut bien relativiser. Ce sont des découvertes bien limitées parce qu'on ne se livre pas à la vérification et à l'expérimentation. Et de plus on suit le cours de la nature et on reste enfermé dans son monde.

Pour Jousse qui a étudié les peuples de style oral, les proverbes, avec leurs

³⁴ JOUSSE (M.), *L'anthropologie du geste*, p. 265.

balancements parallèles et leurs éléments internes, surgissent tout naturellement de l'organisme. Ils vont dans le sens des lois profondes du composé humain. C'est pourquoi ils sont naturellement mnémoniques, c'est-à-dire que d'eux-mêmes, à l'insu même du sujet parlant, ils permettent la mémorisation. C'est ainsi que ces schèmes rythmiques spontanés sont utilisés dans tous les milieux ethniques comme des instruments didactiques tout préparés. Les proverbes sont comme, pour ainsi dire, des 'patrons', des modules, des schèmes types, grâce auxquels sont improvisées les compositions de compositeurs de style oral. Le rôle des différents rythmes qui jouent dans ces schèmes rythmiques est surtout utilitaire, didactique³⁵. Les enfants et les adultes se balancent, reçoivent ou se font des petites mouillettes balancées et structurées pour mieux ingurgiter le savoir.

Le conte, selon le dictionnaire, est un récit assez court d'aventures imaginaires. En effet le conte met en scène une société fictive d'êtres surnaturels, d'hommes et d'animaux. Il est un des modes d'expression de la pensée, un reflet d'une civilisation. Au Kasaï, comme d'ailleurs partout en Afrique, il est aussi un moyen d'éducation non seulement pour les enfants mais aussi pour les adultes. A ce propos Erny écrit : « **C'est par la transmission orale du patrimoine littéraire que se réalise une part capitale de l'éducation, touchant aussi bien à la formation intellectuelle que morale. Par leur beau langage et leur art de manier la parole, les conteurs familiarisent la jeunesse avec un vocabulaire, des tournures grammaticales et des intonations recherchées, peu usitées dans la communication courante. Les enfants prennent un plaisir particulier à réentendre leurs contes favoris présentés dans les mêmes termes, avec les mêmes gestes et les mêmes modulations de voix** »³⁶.

Les séances de contes ont lieu la nuit, au clair de la lune, autour du feu de bois ou d'une lampe. Il est défendu de faire les contes le jour, très probablement pour éviter la paresse et le farniente. Dans les contes, les héros peuvent être aussi bien des adultes que des enfants. Beaucoup de contes ont des enfants comme héros. Et les sujets des contes sont très divers. Il est des contes qui s'adressent exclusivement aux enfants, d'autres spécialement aux adultes, certains aux adultes et aux enfants simultanément et de façon imbriquée ; quelques uns sont sans destinataire.

Concernant le chant héroïque du Kasaï, *kasala*, Faïk-Nzuji écrit : « **Le kasala (tusala au pluriel) est un long poème qui évoque les différentes personnes et événements d'un clan, exalte par de grandes louanges ses membres défunts et/ou vivants et déclame leurs hauts faits et gestes. Ces événements, personnes et hauts faits, y apparaissent dans l'ensemble en petites unités narratives ou descriptives achevées, présentant apparemment peu de liens entre elles** »³⁷. Chaque clan a ses héros morts ou vivants. On se raconte et on célèbre leurs hauts faits le soir autour du feu et dans diverses circonstances de la vie.

³⁵ JOUSSE (M.), *L'anthropologie du geste*, p. 266.

³⁶ ERNY (P.), *op. cit.*, p. 170.

³⁷ FAÏK-NZUJI (C.), *Kasala chant héroïque luba*, Lubumbashi, P.U.Z., 1974, p. 21.

Ce poème peut être chanté ou déclamé dans diverses circonstances de la vie des individus qui font partie de ce groupe. On chante ou déclame le *kasala* dans le deuil, dans le moment de joie de toutes sortes pour honorer la mémoire des anciens, exalter ceux qui sont à la base de ces événements de joie et même l'assistance ; on fait le *kasala* au travail, au combat pour soutenir le moral des combattants, dans les heures de solitude et de tristesse pour trouver consolation... Dans tous ces cas de figure, « **le *kasala* déclame toujours les hauts faits et gestes et fait surgir du passé les visages des héros qui ont illustré l'histoire du groupe** »³⁸.⁰¹¹

Pour le conte comme pour le chant héroïque, le rapport aux choses n'est pas immédiat, il est déjà interprété par le groupe, la tribu et la société fermée. L'éducation consiste uniquement à faire reproduire chez l'enfant ce qui est déjà élaboré par la société. Elle n'est qu'une socialisation. « **Le passé, note Erny, est un guide sûr pour le présent : les vues sont plutôt rétrospectives que prospectives, et c'est en arrière que l'on trouve les modèles adéquats auxquels se conformer** »³⁹. On ne sait pas, en partant du passé, mettre en à jour de nouvelles combinaisons et tracer de voies neuves dépassant et améliorant les connaissances et les comportements du passé.

Qu'il s'agisse du conte ou de *kasala*, deux aspects sont décelables à savoir l'aspect ludique et l'aspect éducatif. Le conte et le *kasala* divertissent en instruisant et instruisent en divertissant. Et Léopold Sédar Senghor de dire : « La fable et même le conte sont des genres gnomiques : ils visent à l'éducation. (...) Mais pour éduquer, le conte et la fable doivent charmer »⁴⁰. L'éducation se fait donc tout naturellement et sans contrainte. On la désire même et on la recherche.

1 - Aspect ludique du conte et du chant poétique *kasala*

Le conte est un jeu pour divertir les gens le soir après le travail. Au cours des séances de contes, on chante, on bat les mains, on joue aux tam-tams. Le conteur fait des mimiques, des parodies des gestes, de la voix des actants, des comportements des animaux anthropomorphisés. Il cherche à amuser. Il embellit son récit, en grossit les éléments ; il use d'hyperboles, d'anaphores, de chiasmes, de zeugmas, d'allusions directes... Il provoque de propos délibéré le rire. L'assistance s'amuse avec lui dans ce jeu. Les gens applaudissent, dansent, se font plaisir. Les propos du récit s'adressent à l'enfant, à l'adulte, au vieillard, à l'homme, à la femme et au conteur lui-même⁴¹.

Le chant poétique et héroïque, *kasala*, est utilisé dans les moments de joie pour réjouir l'assistance. Dans les fêtes, on n'oublie jamais de prévoir un temps pour le *kasala*. C'est un grand moment où chacun se fait plaisir en dansant, en chantant, en criant, en

³⁸ FAÏK-NZUJI (C.), pp. 22-23.

³⁹ ERNY (P.), *op. cit.*, p. 26.

⁴⁰ N'DAK (P.), *Le conte africain et l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 1984, p. 160.

⁴¹ N'DAK (P.), *op. cit.*, p. 163.

applaudissant, en donnant de l'argent au chanteur... C'est un temps de jubilation qui ne laisse personne indifférent. On s'amuse, on exulte.

2 - Aspect éducatif du conte et du chant poétique *kasala*

Par delà cet aspect ludique et festif du conte et du chant héroïque du Kasaï se trouve un autre aspect non moins négligeable. Le conte africain en général et kasaïen en particulier et le *kasala* sont des instruments d'éducation tant du point de vue moral et religieux que du point de vue intellectuel.

Les contes concourent à la formation de la sensibilité aussi bien de l'enfant que de l'adulte. Les contes avec enfants ou adultes comme héros ne peuvent laisser les enfants insensibles. Ils sont viscéralement touchés par les souffrances de l'orphelin chez une marâtre cruelle, ses aventures, seul, dans un milieu étranger. Les malheurs de l'enfant indocile les interpellent. On voit les enfants dans l'abattement, dans la tristesse, dans l'allégresse tant que le héros du conte est en butte aux malheurs ou accomplit des actes de bravoure.

L'enfant s'imprègne des préceptes sociaux, religieux et moraux en écoutant les récits captivants que lui font ses parents, les conteurs. Il les assimile sans s'en rendre compte. D'ailleurs souvent dans les familles, les contes ne sont pas racontés au hasard. On respecte les capacités psychiques de l'enfant. Ils sont judicieusement choisis en rapport avec la vie au quotidien de l'enfant. L'on veut le prévenir contre tel danger, combattre tel vice et l'on veut lui inculquer tel esprit, on lui raconte des contes y afférents. L'enfant essaie de s'identifier aux images qui lui sont proposées, de reproduire les comportements et les attitudes des acteurs en jeu. Les images des contes sont déterminantes dans la formation des représentations psychiques et de la personnalité de l'enfant du Kasaï.

Nombre de contes portent sur les rapports sociaux, les relations interpersonnelles, les relations entre frères et soeurs, entre parents et enfants, la marâtre et l'orphelin, les chefs et les sujets. Grâce aux contes, l'enfant apprend les structures et les lois qui régissent la société traditionnelle, l'organisation du monde dans lequel il vit. Les contes diffusent les valeurs de la société, les interdits et les tabous. D'aucuns parlent de dieux, et du Dieu, origine de toutes choses.

Quant au chant poétique, *kasala*, il éveille et inculque l'amour et l'estime de son clan, de sa famille et de soi, il transmet les goûts et les sentiments du groupe social. Faïk-Nzuji dira : **« Il semble que l'intention première du kasala est d'émouvoir et de susciter chez les auditeurs des réactions diverses en rapport avec l'événement présent. En effet, miroir de la société, le kasala apparaît à ceux qui savent le sentir, comme un être vivant qui, à lui seul, contient les aspirations, les désirs, les goûts et les sentiments de tout un groupe social. Ces aspirations, désirs, goûts et sentiments, il les cristallise en lui et les transmet de génération en génération. (...). D'ailleurs, ce n'est pas seulement un reflet de vie qu'il contient, mais la vie toute entière dans ce qu'elle a d'immortel : mooyo , qui lui confère un étrange pouvoir d'émouvoir celui-là même qui l'a créé. Ce n'est pas sans raison que la personne qui entend le kasala le sent la pénétrer jusqu'au tréfonds de son être et éveiller en son corps et son esprit, ce magique remuement pour lequel l'Homme n'a pas encore trouvé de nom »**⁴².

Les enfants et les jeunes en écoutant le *kasala* chantant les bravoures de héros de leur village acquièrent l'amour des anciens, de leur lignage, l'estime d'eux-mêmes, et recherchent de l'une ou de l'autre façon à faire mieux pour laisser des traces dans l'histoire de leur village. Comme pour les adultes, les enfants et les jeunes trouvent aussi consolation dans les moments difficiles, se défoulent en déclamant ou en écoutant le *kasala*.

L'apprentissage des contes et du chant poétique *kasala* se fait oralement et il n'y a aucune école spéciale organisée à cet effet. Les enfants comme d'ailleurs les adultes les apprennent en écoutant attentivement les conteurs et les poètes avec le projet de retenir pour en faire usage au moment opportun. Certains soirs, quand l'auditoire est réuni, deux d'entre eux viennent se mesurer. Les auditeurs qui sont aussi des apprenants s'ingénient à retenir ce que les maîtres exposent.

Le répertoire des contes que les enfants possèdent est une preuve patente que les enfants ont une attention soutenue quand on leur raconte les contes. Avec un plaisir réel, ils retiennent l'ordre des séquences, les expressions, les aphorismes. Ainsi les enfants apprennent l'art de la parole et à s'exprimer en public. Selon N'dak, la séance de contes peut être considérée comme un exercice de mémoire et une occasion de faire preuve de cohérence, de logique et de manier le verbe⁴³.

Les contes éveillent chez l'enfant la curiosité et stimulent son imagination. En écoutant les contes l'enfant produit lui-même des images dans son psychisme. Il se trouve devant ses propres pensées. Ce qui lui permet de forger ses propres représentations sur les choses, les animaux et les personnes, et d'être créatif. Son imaginaire se nourrit des actions et des paroles racontées. De plus, les contes **« présentent souvent des situations difficiles, mais la manière intelligente dont les héros s'en tirent est, pour l'auditeur, une lumière qui l'éclaire sur le chemin difficile du combat de la vie »**⁴⁴. Il est aussi des contes, charades ou énigmes, dans lesquels l'assistance est appelée à résoudre un problème, à imaginer une issue...

Les contes alimentent chez l'enfant le désir de connaître et de comprendre. Ils le poussent à savoir plus sur ce qui est raconté, si possible à tenter la même expérience, ou à imaginer d'autres solutions. D'autres contes expliquent des choses curieuses ou insolites. Tels les contes qui tentent d'expliquer certains phénomènes de la nature, l'origine de certaines mœurs chez les animaux, les hommes et les êtres surnaturels, l'étiologie de certaines maladies. Quelques contes posent les problèmes du sens de la vie, de Dieu, de la destinée. Autant de réflexions auxquelles on peut se livrer.

Il est des contes qui donnent des informations sur la société **traditionnelle. Ils mettent en scène la vie des ancêtres, leurs coutumes, leur façon de voir les choses. « On trouve dans les contes l'histoire de l'installation d'une tribu, de la fondation d'un village, la genèse de telle ou telle pratique sociale, l'origine de l'émigration**

⁴² FAÏK-NZUJI, *op. cit.*, pp. 49-50.

⁴³ N'DAK (P.), *op. cit.*, p. 167.

⁴⁴ N'DAK (P.), *op. cit.*, p. 170.

d'un peuple »⁴⁵.

Ce que l'on dit des contes, on peut le dire *mutatis mutandis* du chant héroïque, *kasala* du Kasaï. L'apprentissage de *kasala* se fait en écoutant régulièrement et attentivement ceux qui le chantent ou le déclament. Les petites filles et jeunes filles l'apprennent encore dans les lieux de deuil où elles commencent à mêler leur voix à celles d'autres pleureuses.

Les apprenants retiennent par coeur des formules figées. Dans ce récitatif, on a un véritable trésor de perles jumelées : tel titre de bravoure appelle tel autre titre, tel verbe appelle tel autre verbe, tel adjectif appelle tel autre adjectif, telle image appelle telle autre. Ce qui n'empêchera pas l'élément personnel de sourdre, plus ou moins puissamment selon la personnalité ou l'ingéniosité de chacun. Le chanteur ne crée pas les formules, mais il crée avec les formules qu'il n'a pas inventées. En effet le chanteur étant en réalité un poète improvisateur doit savoir quelles formules choisir pour s'adapter aux circonstances pour lesquelles il chante. En plus, il doit savoir quelles expressions choisir et comment moduler sa voix et son élocution pour susciter chez les auditeurs les réactions recherchées. C'est donc un exercice de mémoire, d'apprentissage de la parole et d'imagination créatrice.

En apprenant le chant poétique, *kasala*, les enfants et les jeunes apprennent leur origine, leur généalogie, l'histoire de leur tribu et clan, leurs coutumes ancestrales, leur culture, les qualités et les défauts tant physiques que moraux de leurs ancêtres. **« Car, écrit Faïk Nzuji, le *kasala* est à la fois une oeuvre de circonstance et une référence aux événements précis, un chant de défi et d'exhortation, de guerre et de bravoure, de tristesse et de nostalgie, de louange et de souvenir historique ; bref un chant qui touche l'être humain dans toutes ses dimensions quelle que soit la circonstance »**⁴⁶.

Pour clore cette éducation par les proverbes, les contes et le chant héroïque, nous reconnaissons que cette éducation est purement reproductive. Tout est déjà orchestré par la société. Ce sont des exploits de la tribu qui sont chantés, des connaissances qui ne détachent pas beaucoup du concret qui sont véhiculées. L'éducation n'est que l'adaptation à ce qui est ou l'assimilation de ce qui se fait et se dit. La transmission orale de ces productions reposant sur l'usage de la mémoire, du rythme, de la mélodie et des gestes a pour effet de développer les capacités d'enregistrement, car les séquences entendues sont à reproduire le plus fidèlement possible. Mais il ne faut pas non plus être dupe. Les transmissions de bouche à oreille, de génération en génération engendrent souvent des altérations et des variantes.

Cette éducation développe aussi les facultés d'improvisation dans la mesure où le chanteur et le conteur s'adaptent à chaque fois aux circonstances du moment et choisissent les séquences et les aphorismes les plus adéquats et les plus significatifs. Imagination, fantaisie et émotion trouvent leur compte dans ces reproductions, **« mais en même temps elles sont canalisées, endiguées, coulées dans les moules**

⁴⁵ N'DAK (P.), *op. cit.*, p. 175.

⁴⁶ FAÏK-NZUJI (C.), *op. cit.*, p. 56.

culturellement figés, statiques et stéréotypés, qui enferment l'individu dans un univers de représentation relativement clos sur lui-même »⁴⁷. Il est encore pénible de constater qu'aujourd'hui on se contente encore de réciter du traditionnel, mais on ne crée plus. On ne construit plus de nouveaux proverbes, ni de nouveaux contes. L'esprit d'observation du réel et de créativité semble s'être envolé.

Par delà cet enseignement par les proverbes, les contes et le chant héroïque, la tradition du Kasaï comme d'ailleurs la tradition africaine en général a structuré son action éducative. Elle ne s'est pas contenté de cet enseignement non organisé, laissé au libre choix des individus et aux aléas de la vie et des événements. Elle a créé des institutions à visée éducative nettement claire qui prennent un caractère initiatique. C'est l'objet du volet qui suit.

D Les rites d'initiation

« Pour le Négro-Africain, note Senghor, la réalité d'un être, voire d'une chose, est toujours complexe puisqu'elle est un noeud de rapports avec les réalités des autres êtres, des autres choses »⁴⁸. Aucun élément de l'univers n'est indépendant. Les vibrations qui sont en dehors de nous ne sont pas indépendantes, mais toujours interagissantes. Il y a une interpénétration du religieux et du profane, une compénétration de l'univers visible et de l'univers invisible. L'univers apparaît, à l'Africain en général et au Kasaïen en particulier, à tort ou à raison, comme un ensemble d'êtres semblables à lui, qui agissent les uns sur les autres. C'est cette hominisation que certains ethnologues ont appelée l'*animisme*. Dans le cosmos tout interagit. Aucun phénomène n'est isolé. Et la vie est conçue comme une unité où tout est relié et interagissant.

L'homme n'est pas, d'un côté de la chair, de l'autre côté de l'esprit. Le visible et l'invisible sont liés. Au Kasaï traditionnel, au côté *visible* et apparent des choses, correspond toujours un aspect invisible et caché qui sous-tend le visible. Les choses comportent souvent une face plausible et une face dissimulée. Il y a des significations cachées derrière l'apparence des choses qu'il faut découvrir.

Cela étant, les initiations s'imposent. L'humanité ne va pas de soi. Le nouveau-venu dans ce monde ne peut pas de lui-même tout savoir et tout décoder. Il ne peut pas de lui-même savoir se conduire. D'où le devoir des Anciens d'initier les jeunes générations, les nouveaux venus dans une fonction sociale, de leur distiller des enseignements et des connaissances sur l'origine du monde, celle de l'homme, du bien et du mal, de les amener à connaître le monde proche, matériel, géographique et historique dans lequel ils vivent. Et enfin comme Senghor l'écrit : **« Ces initiations ont pour but ultime l'intégration du monde terrestre dans l'univers cosmique, de l'homme en Dieu. Elles comportent l'enseignement, non seulement des liens entre la terre et l'univers, la créature et son créateur, mais encore des techniques d'intégration de l'un en l'autre. Les instruments de ces techniques d'essentialisation, ce sont les temples et les**

⁴⁷ ERNY (P.), *op. cit.*, p. 172.

⁴⁸ SENGHOR (L. S.), *Oeuvre poétique*, Paris, Ed. du Seuil, 1990, p. 390.

cérémonies d'initiation avec leurs rituels : paroles, gestes, danses, chants, poèmes, etc. »⁴⁹.

Pour la tradition du Kasaï, l'éducation n'est jamais achevée. Elle commence à la naissance et ne finit qu'avec la mort. L'éducation est conçue comme une initiation, et donc comme un rite, un processus mystique. L'initiation n'est pas quelque chose d'un jour, c'est un processus global amorcé longtemps avant sa ritualisation et sa célébration. D'ailleurs, vu la diversité des faits initiatiques, il convient de parler des initiations au pluriel. Les initiations s'étalent sur toute la vie de l'individu car celui-ci, jusqu'à la mort, n'est jamais pleinement accompli comme être. Ainsi les initiations l'introduisent au fur et à mesure dans le mystère de l'existence de l'être humain. Buakasa écrit : « **L'initiation est généralement longue ; elle peut s'étendre à la vie entière. Elle commence en famille, dans les groupes d'âge, aux jeux ; elle se poursuit dans la participation des jeunes à des travaux adultes et à la vie de la communauté sociale ; elle se confirme et s'approfondit à l'issue de la première initiation qui fait le passage de l'irresponsabilité de l'enfant à la responsabilité de l'adulte, et se spécialise dans les confréries ou sociétés secrètes et dans les écoles initiatiques spéciales pour prêtres, dirigeants thérapeutiques, hommes de génie, sorciers** »⁵⁰ Toutes ces étapes requièrent une formation et information spéciale. Et on accomplit des cérémonies particulières qui marquent le fait qu'une personne passe d'un rôle, d'une phase de sa vie ou d'un statut social à un autre.

Dans le cadre de notre travail, nous allons nous intéresser uniquement aux rites d'initiation par lesquels les jeunes passent de l'enfance à la société adulte. « **Ce passage est un mystère dans lequel on est déjà engagé depuis la conception, mais que l'on a à revivre rituellement au cours de la réclusion et que l'on continuera de vivre après l'initiation** »⁵¹.

Avec les rites d'initiation, l'éducation traditionnelle au Kasaï atteint son apothéose. Ces rites préparent les jeunes à prendre leur place dans le monde des adultes et leur ouvrent les yeux sur les réalités de la vie. « **L'éducation traditionnelle, souligne Erny, atteint son plus haut degré de conscience au moment des initiations. L'intégration rituelle au monde des adultes doit être suivie et complétée par une mise à jour des connaissances, des aptitudes, des comportements. L'individu doit être éprouvé, c'est-à-dire à la fois examiné et endurci, en vue de ce qui l'attend. C'est à travers la pédagogie initiatique qu'apparaissent le plus clairement les valeurs idéales qu'une société propose ouvertement à ses membres. Mais cela ne signifie pas qu'elles seront enseignées sous la forme d'un code ou d'un catéchisme, et expliquées rationnellement. Des enseignements de ce genre ne sont pas absents, mais ils apparaissent très secondaires : c'est davantage en faisant vivre à l'enfant,**

⁴⁹ SENGHOR (L. S.), *op. cit.*, pp. 373-374.

⁵⁰ Cité par MVUANDA (Jean de Dieu), *Inculturer pour évangéliser en profondeur. Des initiations traditionnelles africaines à une initiation chrétienne engageante*, Berne, Peter Lang, 1998, p. 277.

⁵¹ MVUANDA (Jean de Dieu), *Inculturer pour évangéliser en profondeur*, p. 278.

intensément, à travers des situations symboliques et rituelles, tout ce que représente pour lui et la société ce moment de l'accession à l'âge adulte, que la culture traditionnelle espère lui en faire mesurer la signification »⁵². Au Kasaï, et précisément chez les Baluba, l'initiation d'intégration à la société des adultes n'est pas gémisée. Les garçons sont séparés des filles.

1 - L'initiation réservée aux garçons

L'enfant élevé dans le cercle familial reste quelque peu isolé. L'éducation dispensée par les parents, quelles que soient les interventions des autres membres de la société, peut toujours entretenir une rupture d'avec la vie de la communauté. Par les rites initiatiques, il s'agit de dissoudre cette individualité dans la collectivité et créer ainsi un nouvel être digne de sa société⁵³. Les enfants ont reçu certes une éducation dans leur famille, il s'agit ici de consolider et d'harmoniser leurs acquis et leur ouvrir la voie à la vie adulte. Les connaissances déjà acquises sont retransmises avec le sérieux même du rite. On leur donne l'onction du religieux. « **Certaines initiations prolongées, fait remarquer Erny, comportent aussi des instructions sur le plan proprement technique, artisanal, agricole, etc. Il ne faut pas pourtant s'y tromper. L'enfant habituellement n'apprend rien de nouveau, mais on lui fait comprendre que les gestes techniques qui lui sont déjà familiers ont encore une autre dimension : eux aussi mettent l'homme en contact avec l'invisible, avec les morts qui habitent sous terre et les génies de la brousse ; eux aussi lui permettent d'agir sur des énergies cachées** »⁵⁴.

Le recrutement s'opère parmi les enfants de douze à quinze ans, et même les plus âgés non encore circoncis. On les arrache au monde profane et on les interne hors du village durant un à trois mois. Et chacun construit son abri. A l'abri de toute présence féminine, ils reçoivent des enseignements ésotériques, acquièrent des connaissances sur divers métiers et leur prépuce est réséqué.

Si la durée de l'initiation oscille entre un et trois mois, c'est à cause de l'ablation du prépuce. Les plaies ne se cicatrisent pas au même moment. La cicatrisation s'obtient grâce à l'administration de certaines plantes médicamenteuses. Et pour permettre une rapide guérison, il est interdit aux néophytes toute relation sexuelle et certaines nourritures qui rendent les plaies incurables. Quelquefois cependant les plaies se révèlent incurables, voire funestes.

Au cours de cette réclusion, les initiés apprennent des métiers comme l'halieutique, les pièges, la vannerie... et font certains exercices physiques requérant beaucoup d'énergies entre autres la danse, la course⁵⁵. On mutile les phalanges, sans compter les douleurs de la circoncision sans anesthésie. On les prépare à affronter les écueils de la

⁵² ERNY (P.), *op. cit.*, pp. 17-18.

⁵³ GUILMOT (M.), *Les initiés et les rites initiatiques en Egypte ancienne*, Paris, Anasta, 1991, p. 31.

⁵⁴ ERNY (P.), *op. cit.*, p. 180.

⁵⁵ NTAMBWE (B.), *op. cit.*, p. 147.

vie. Car, pense-t-on, la vie est ponctuée d'obstacles, de difficultés ; il convient de s'aguerrir pour les affranchir. L'on ne doit pas vivre dans l'illusion et le mirage comme si tout était facile dans la vie. Un proverbe dit : « **Bilengela mbyasa mu nkelenda** », ce qui signifie le bien se trouve dans les épines. Il faut accepter d'en être piqué pour le décrocher. Voilà pourquoi on simule par avance les embûches et l'on y confronte les jeunes. On les fait travailler dur au cours de cette réclusion afin qu'ils acquièrent les moyens de fonder une famille. On les isole et on leur demande par exemple de traverser la forêt la nuit et voir l'aire sacrée où est dressé le totem tutélaire. On les laisse seuls un certain temps, sans moyens de subsistance. On demande à chacun de se débrouiller pour vivre. Il devra se fabriquer des outils, pêcher, chasser... Il devra ramasser les chenilles, les champignons, s'ingénier à faire ses repas, à se soigner s'il a un malaise... jusqu'au jour fixé du rendez-vous avec les initiateurs. Cela n'était pas sans risques : risque de rencontrer un animal féroce, risque d'être mordu par un serpent venimeux, risque de tomber dans un puits... Autant d'épreuves pour raffermir les jeunes et ébranler leur émotivité. On leur apprend et on les éprouve.

Ce n'est pas tout. Pendant cette période, ils reçoivent des enseignements divers. Ils reçoivent des enseignements sur la nature et sa gestion, sur l'origine du monde, de l'homme, du bien et du mal, etc. On leur donne des informations sur certaines pratiques magiques, quelques rites ancestraux et certains interdits. On leur explique pourquoi il faut aider les vieillards et les faibles, obéir au chef désigné par le peuple... Ntambwe Beya écrit : « **Les activités vespérales se confinent à l'apprentissage des règles de bienséance, des usages du clan, de la vie sexuelle, des maximes sapientielles, du respect des anciens et de la vénération des ancêtres** »⁵⁶. C'est ici le lieu où les initiateurs s'assurent si les jeunes connaissent et vivent suffisamment des valeurs auxquelles la société du Kasaï tient. Les savoirs déjà acquis sont retransmis avec le sérieux même du rite. On leur donne une onction du religieux. Tout est reproduit dans un cadre profondément mystique.

Les initiateurs mettent en exergue les valeurs de sociabilité qui se traduisent par les liens de sympathie, l'aide mutuelle au cours de l'internement. Ces valeurs sont manifestées davantage par les repas partagés, les discussions et les jeux. Les candidats et leurs initiateurs discutent et conversent sur les proverbes, les aphorismes, les contes. C'est l'occasion de développer l'éloquence et d'acquérir la sagesse.

Les néophytes reçoivent des instructions sur l'origine du clan, de la tribu, des ancêtres, du monde, sur la destinée humaine et les divinités. On communique aux jeunes des règles précises de la sexualité et l'on insiste sur les droits et les devoirs des conjoints, les bonnes relations à entretenir avec les beaux parents, etc.

Les jeux ne manquent pas de place dans ce dispositif de formation. A ce sujet Ntambwe Beya écrit : « **De même les jeux qui occupent également le gros du programme journalier dans le camp initiatique, s'imprègnent d'un caractère éducatif** »⁵⁷. Les jeunes et les aînés jouent, chantent et dansent dans le camp.

⁵⁶ NTAMBWE (B.), *op. cit.*, p. 147

⁵⁷ NTAMBWE (B.), *op. cit.*, pp. 151-152.

Chaque jour, chaque famille de l'initié donne des denrées alimentaires pour les repas dans le bivouac. En cas de décès, c'est là que le deuil s'organise et les cérémonies initiatiques ne s'arrêtent pas pour autant. On considère que le candidat mort a été jugé indigne par les ancêtres de vivre dans la communauté. Les principales causes de la mort sont l'erreur lors de l'ablation du prépuce, la morsure d'un serpent, une maladie, une action des forces nocives de la nature.

Quand les initiateurs s'assurent que les plaies sont cicatrisées, et que leurs leçons sont assimilées, c'est-à-dire que les initiés mobilisent un certain nombre de savoirs, de procédures; de gestes et d'attitudes, ils annoncent la date du retour au village. Tout le village se jette dans les préparatifs de la grande fête qui consacre la fin de l'initiation. Leur sortie en public est pompeuse. C'est une journée de fête et de jubilations populaires.

A dater de ce jour, les initiés sont versés dans le monde des adultes. Ils peuvent avoir des relations intimes avec des femmes. Ils ont accès aux arcanes de la vie traditionnelle et peuvent prendre part au règlement des différends dans le village⁵⁸. Mais ils sont invités à faire preuve de leur état d'initié par leur comportement et leur appréhension de la vie, et à être à l'écoute des vieux auprès de qui ils ont à recueillir plusieurs autres connaissances.

On l'aura remarqué tout tourne autour de l'environnement du Kasaï. On baigne dans l'environnement social, moral et religieux de la société. Toute l'éducation consiste à adapter les jeunes à cet environnement, aux structures existantes. On immerge dans l'environnement. Personne n'ose interroger les acquis ancestraux ; ont-ils gardé leur pertinence d'antan ? Qu'est-ce qui se passe ailleurs ? On ne met rien en cause. Pense-t-on alors que le Kasaï a le monopole de tout, qu'il a déjà tout découvert, et qu'il n'y a plus rien à chercher ? Ou estime-t-on que l'universel se trouve condensé dans la tradition familière du Kasaï.

2 - L'initiation propre aux filles

L'initiation des filles ne revêt pas un caractère ésotérique au Kasaï. La famille, et surtout la mère, prépare sa petite fille à assumer son rôle de mère et de ménagère. Elle lui apprend à faire la cuisine et la vaisselle, à ramasser du bois mort, à rechercher de l'eau à la source. Elle lui apprend des métiers comme la céramique, l'agriculture, l'élevage, la pêche. Dans nombre de familles, la jeune fille apprend la danse, les chants poétiques funéraires, les chants héroïques, *kasala*. Elle doit mobiliser un certain nombre d'habiletés. Et ce sont les habiletés plus que le physique qui importent pour d'éventuels fiancés.

Ce sont surtout les grand-mères, les tantes, les aînées qui assurent l'éducation sexuelle de la jeune fille. Mais il y a aussi dans certains villages des femmes reconnues à qui on confie les filles. A la veille de la puberté, la mère envoie sa fille à la femme initiatrice du village ou la rapproche de sa parente avec laquelle elle sympathise le mieux. C'est elle qu'on charge de donner l'éducation sexuelle à la fille. Par son aménité, ses propos enjoués, ses questionnements insidieux, l'éducatrice désignée donne des leçons à la jeune fille et la met en état de se dévoiler, de dire ce qu'elle ressent dans son corps.

⁵⁸ NTAMBWE (B.), *op. cit.*, p. 148.

Ainsi elle en profite pour lui donner des informations idoines. On insiste notamment sur la virginité à garder. La jeune fille qui ne saura pas rester intacte avant le mariage verra son époux refuser d'offrir la chèvre à sa mère considérée traditionnellement comme la gardienne de cette perle qu'est la virginité.

La mère génitrice reste en permanence en contact avec l'éducatrice de son enfant et tient le père informé. C'est bien vrai, les premières règles de la fille sont très attendues par ses parents qui les considèrent comme un signe avéré de la fécondité de leur progéniture. Qu'il plaise de le dire, la stérilité n'est pas acceptée par les Kasaïens. Elle est source de conflits interminables.

On ne pratique pas la clitoridectomie. L'excision pour supprimer le clitoris n'existe pas au Kasaï. Par contre, les filles sont initiées à rallonger leur clitoris. Cela est la marque de civilité pour la fille et renforce les rapports conjugaux, dit-on⁵⁹.

A la veille du mariage, le même scénario se répète. L'éducatrice désignée donne à la fille des informations claires sur le rôle et la place de la femme dans le foyer, les rapports conjugaux, ses devoirs, ses droits comme mère et épouse, les droits et les devoirs du mari. Cela n'enlève rien aux devoirs de la mère génitrice de prodiguer de sages conseils à sa fille.

Enfin l'apprentissage définitif des travaux ménagers se fait auprès de la belle-mère. Cette dernière parachève ce qui avait été commencé. En fait, il s'agit pour la jeune mariée d'articuler les deux apprentissages pour l'harmonie du jeune couple. Sa famille l'y a déjà préparée.

Comme nous l'avons fait savoir pour l'initiation des garçons, on immerge dans l'environnement. On se borne à faire comme les ancêtres. L'éducation s'inscrit dans le seul mouvement de la nature et fait fond sur la sociabilité naturelle de l'homme. La pédagogie initiatique n'est nullement orientée vers la spéculation et la recherche. Elle est essentiellement existentielle et adaptative. C'est une école de la vie pour la vie au Kasaï des ancêtres.

E Limites de l'éducation et de la pédagogie traditionnelles

En dépit de tous les biens que l'on peut dire de l'éducation ancestrale, elle a des limites qui bloquent la construction de l'enfant et des connaissances scientifiques. Au cours de ce volet, qui est en quelque sorte la conclusion de ce chapitre, nous allons essayer d'en faire ressortir quelques unes.

Expérience sans conceptualisation.

Dans l'éducation traditionnelle, l'enfant est amené à faire l'expérience mais une véritable conceptualisation manque. L'éducation traditionnelle du Kasaï sollicite constamment l'expérience de l'enfant. L'enfant voit, manipule, expérimente, agit, et s'exprime. Son activité dans son entourage est constamment sollicitée. L'éducation est vivante et

⁵⁹ NTAMBWE (B.), *op. cit.*, p. 149.

concrète. L'école traditionnelle est l'école de la vie et pour la vie. Le ressort de son efficacité réside dans le lien constant qu'elle entretient avec le vécu. Les savoirs dispensés sont des savoirs utilisables dans la société du Kasaï. Ils sont inculqués par le truchement des exercices pratiques. Mais il faut le reconnaître, dans cette éducation il n'y a pas de place pour des connaissances purement théoriques. Les savoirs traditionnels sont statiques.

Dans la pédagogie traditionnelle l'enfant explore son milieu et l'observe. Il acquiert une connaissance non négligeable de son environnement. Il observe et connaît les herbes, les plantes comestibles et vénéneuses, les arbres et leur utilité, les poissons, les animaux, les oiseaux de son milieu. Il sait les ruisseaux et rivières, les sentiers, les brousses et les limites de son clan. Il apprend à connaître également son environnement humain, le monde des choses fabriquées... Il apprend l'histoire des Anciens : les migrations, les conquêtes, les guerres tribales... Il connaît les dépositaires du pouvoir ancestral, les rites et les secrets de la communauté auxquels il doit respect. **« Au cours de sa croissance, fait remarquer Kenyatta, l'enfant accumule sans cesse une masse de connaissances. L'extrême liberté qui lui est accordée lui permet de recueillir toutes sortes de renseignements sur le milieu ambiant. Il n'est pas gêné par un enseignement rigide et formel qui n'a souvent que peu de rapports avec ses véritables intérêts et besoins... (L'enseignement) a pour but de donner des connaissances pratiques, il est entièrement conditionné par la conduite que l'enfant aura à tenir ; on lui apprend à exécuter ce qui lui est demandé en telle ou telle occasion et on ne lui permet pas de faire ce qui n'est pas encore à sa portée »**⁶⁰. L'homme traditionnel dispose certes d'un savoir, mais celui-ci reste à l'intérieur de sa condition, régulé par les besoins et leur satisfaction naturelle ; ses concepts ne sont pas détachés de leurs significations sensibles immédiates.

L'éducation traditionnelle est caractérisée par un faible niveau d'abstraction et de généralisation. En matière d'éducation, comme d'ailleurs en d'autres matières, les villages vivent repliés sur eux-mêmes. Le familier est pris pour le raisonnable et l'habitude pour la certitude. On ne cherche pas à savoir ce qui se passe dans d'autres familles, dans d'autres villages pour coordonner et redynamiser l'action éducative. Les gens demeurent traditionalistes, ils ne cherchent pas à faire évoluer leurs pratiques. L'ouverture aux autres peuples du Congo est infinitésimale. On est enfermé dans son environnement.

En somme, on ne peut pas soutenir que dans l'éducation traditionnelle les éducatibles n'ont pas de concepts et de connaissances. Ils en ont. Mais ce sont des concepts et des connaissances sensibles qui ne peuvent pas quitter leur premier empirisme. Ils sont centrés sur les propriétés et les fonctions des objets. Ces connaissances et concepts ne se rapportent qu'à quelques situations et ne peuvent évoluer. On n'essaie pas d'établir des relations entre divers paramètres, et on ne passe pas à des modèles explicatifs ayant vocation à la généralité. Ce qui permettrait une évolution des connaissances.

Immersion dans la communauté.

L'éducation traditionnelle établit un rapport entre l'enfant et la communauté, ce qui n'est

⁶⁰ KENYATTA (J.), *op. cit.*, p. 84.

pas mal, mais l'enfant reste dépendant de cette communauté. Au Kasaï on estime que l'enfant a besoin de la communauté pour se construire. La pédagogie populaire met l'enfant au contact des personnes. L'accent est mis sur les rapports entre individus, les personnes plus âgées, les groupes d'âge, et les personnes plus jeunes. La communication, la communion, les échanges vitaux sont jugés indispensables pour la construction de l'enfant. L'éducation vise l'identité personnelle et collective. Mais malheureusement on estime que la dimension sociale transcende la vie individuelle. L'individu s'efface parfois au profit de la communauté.

Il faut le reconnaître, certes les enfants observent les choses et les personnes, mais ils les regardent souvent avec le même regard que les Anciens. On ne pose pas des questions nouvelles pour trouver des solutions neuves afin de progresser. On vit tourné vers le passé. Les vues sont plus rétrospectives que prospectives. La qualité de la vie est garantie par la conformité aux traditions éprouvées par le temps. La pédagogie traditionnelle ignore l'esprit critique. Elle ne cherche jamais à intégrer la contradiction dans la pensée des éduqués. Elle ne se dote nullement des instruments pour interroger la pratique, la situer, en rendre compte et s'en garantir une plus grande intelligence.

La pédagogie traditionnelle utilise les récits populaires (proverbes, contes, chant héroïque...), pour faire passer les enseignements. On instruit l'enfant au moyen d'images, de récits et d'actions symboliques dont le contenu dépasse largement en signification ce qu'il peut en saisir dans l'immédiat. Par ces images et ces récits, la connaissance est déposée en lui, et petit à petit elle s'explicitera tout en demeurant inépuisable. On agit sur l'enfant en façonnant et en ordonnant un complexe d'images chargées d'émotion qui prendront dans l'avenir valeur archétypique⁶¹. Ces récits populaires sont comme des graines que l'on dépose dans l'âme de l'enfant qui germeront et grandiront jusqu'à devenir des arbrisseaux envahissants. L'enfant s'en souviendra, s'y référera toute sa vie. Les modèles culturels ainsi façonnés constituent aux yeux de l'intéressé, comme le dit Erny, plus qu'un simple pattern de conduite, mais une véritable force vitale dont on ne peut s'affranchir sans mettre en cause et en danger sa propre existence et sa survie⁶². L'enfant reste prisonnier des conceptions de la communauté.

Pour la transmission et la conservation du message oral, la tradition a élaboré des techniques pédagogiques. La parole est rythmée, 'mélodiée', dansée, 'gestuée'. Des propositions sont balancées pour être bien retenues. La tradition a découpé les messages en des pièces de tailles différentes et facilement transportables. Ce sont des proverbes, des devinettes, des titres de bravoure et de noblesse, des contes, des chants héroïques. Les leçons sont bien ficelées et faciles à porter de sorte que l'apprenant quitte chaque fois son enseignant avec des enseignements nouveaux bien taillés et solidement sertis dans sa mémoire. Les générations ont des outils verbaux essentiellement utilitaires, pour l'expression sociale et le portage de leur science, de toute la science de leur milieu ethnique. L'homme de style oral, où qu'il aille, transporte avec lui toute sa science. Mais c'est une science populaire, liée à la situation et à l'expérience ; c'est une science de la

⁶¹ ERNY(P.), *op. cit.*, p. 133.

⁶² ERNY(P.), *op. cit.*, p. 274.

communauté dont les individus restent dépendants.

En dépit de tous les biens qu'on peut dire du style oral, on ne peut s'empêcher de noter son faible niveau d'accumulation et de diffusion. On ne le dira jamais assez, l'oralité est, à tout le moins, un frein à l'accumulation et à la diffusion des connaissances. Personne n'ignore les désavantages des messages transmis verbalement : la déformation, l'affabulation, l'oubli, l'amnésie, les possibles omissions et ajouts, le manque de durabilité.

Le sommet de l'éducation traditionnelle est l'initiation. Il y a plusieurs sortes d'initiations liées aux grandes étapes de la vie et aux rôles auxquels on est appelé à assumer dans la société. Pour le besoin de notre travail, nous nous sommes arrêté à l'initiation d'intégration des jeunes à la société des adultes. Le but de cette initiation rituelle est d'amener l'individu au moment où il s'achemine vers une maturité biologique, à atteindre en même temps une maturité comportementale. **« A un niveau plus conscient, comme l'a écrit Mvuanda, de manière plus intense que durant toute l'enfance, les jeunes approfondissent à travers rites, enseignements, épreuves, la relation à soi-même, au groupe, à leur environnement familial, social, technologique, naturel et surnaturel. Ainsi est-on moulé pour devenir un véritable homme, une véritable femme selon l'idéal social »**⁶³. Par cette initiation, l'individu adopte les attitudes du groupe et est immergé dans la communauté.

Les épreuves de l'initiation rituelle de passage à la vie adulte sont un entraînement à la soumission et aux duretés de l'existence, et le prix à payer pour accéder à un nouveau statut. C'est une sorte d'examen pour voir si ceux à qui l'on confère le nouveau statut en sont dignes. Les apprentissages faits sont signifiants, reliés et intégrés à la vie, et en conséquence objet de motivations intenses. Ils sont prégnants pour toute la vie. Les discours sacrés que les candidats écoutent agissent sur l'émotivité, l'affectivité, la mémoire, et partant bloquent tout esprit de recherche et de vérification. Se trouve bloquée également l'émergence d'individualités capables de remettre en questions les acquis de la communauté pour les faire progresser. Les individus restent donc dépendants de leur communauté.

L'enfant n'est pas vraiment autonome.

Il y a une forme d'autonomie dans l'éducation traditionnelle, mais l'enfant n'est pas vraiment autonome. Dès leur jeune âge, les enfants sont amenés à faire des expériences librement et à assumer des responsabilités. Et à l'issue de l'éducation traditionnelle, les résultats sont manifestes. Les éduqués prennent leur place dans le monde des adultes sans problème. Non seulement ils connaissent, mais aussi ils ont intériorisé leurs droits et devoirs, les coutumes de leur société, les valeurs et les principes pour agir et juger. Ils ont acquis certains schèmes de comportement. Ils sont imprégnés de la sagesse et de la science ancestrales véhiculées dans les contes, les aphorismes, le chant héroïque... Ils ont acquis l'art de la parole, ils savent manier le verbe, ils savent s'exprimer en public, tenir des discours sans papier. Ils ont des connaissances en histoire, en géographie, en sciences naturelles, en médecine... Ils connaissent certaines techniques leur permettant

⁶³ MVUANDA (J. D.), *op. cit.*, p. 270.

de vivre en harmonie avec leur milieu et de se conduire de façon autonome dans leur monde du Kasai. Mais ces connaissances ne sont que tournées vers la pratique et l'intégration sociale *hic et nunc*. Au cours de son éducation, l'adolescent n'a pas acquis des instruments pour mieux les apprécier et faire son chemin en toute liberté.

En fin de leur éducation, les jeunes gens sont capables d'exercer un métier dans leur milieu, de se prendre en charge. Ils ont appris un métier dès leur jeune âge à l'école de papa et de maman. Il en est de même pour les jeunes filles, à l'issue de leur initiation, elles savent comment garder leur famille, protéger leur grossesse, prévenir les enfants contre nombre de maladies et même les soigner le cas échéant, exercer un métier, etc. Rappelons-le, pour les éventuels fiancés ce sont ces savoirs, qualités et comportements qui comptent plus que la simple beauté corporelle. Mais c'est une évidence, on reste captif des fatalités, on se fait dicter les lois par la nature, au gré de ses caprices. Les compétences acquises ne permettent pas à l'individu d'exploiter au mieux son environnement et être autonome.

L'éducation traditionnelle immerge dans la nature. Ces apprentissages des métiers se font dans la nature. Ce sont des techniques et pratiques ancestrales qui se transmettent de père en fils, de mère en fille. Il n'y a pas de réflexion sur ces pratiques. Il n'existe presque pas de recherche pour les faire évoluer, et acquérir l'autonomie. On croit que l'apprentissage va de soi. C'est question de faire comme les autres pour avoir des compétences souhaitées. L'on n'a pas encore pris conscience que l'homme a un pouvoir sur la nature et qu'il peut se donner les moyens pour développer sa science, son habileté technique et sa dextérité manuelle afin d'asseoir son autonomie.

Pour l'homme traditionnel, la réalité est complexe. Elle insère les connaissances dans une unité. Il n'y a pas de séparation entre diverses matières. La compartimentation des connaissances qui pourrait rendre impossible leur contextualisation n'existe pas dans l'éducation ancestrale. On relie les connaissances et on les situe les unes par rapport aux autres. Il y a une compénétration du religieux et du profane, de l'univers visible et invisible, du rationnel et du mystique. Tout est relié et tout interagit. Ce qui est loin d'être faux. Mais cela induit parfois des effets pervers qui contrecarrent tout esprit scientifique. Nous citerons la superstition, sorcellerie et le fétichisme. Les incidents les plus divers sont reliés de façon parfois surprenante. Un ancien étudiant du Congo raconte : **« Un des grands élèves de notre classe rendit son âme à Dieu le jour même de la rentrée scolaire. On pense que c'est son grand frère qui l'a offert chez le nganga (féticheur) afin de devenir un éminent forgeron. On dira la même chose une année plus tard lorsque sa mère expirera pour avoir été mordue par un petit serpent, en plein jour, à la porte de sa maison. Evidemment, le frère aîné de notre camarade devint un grand forgeron, mais il finira par sombrer dans la folie. Ainsi, disait-on, l'hypothèse est vérifiée : il n'est pas parvenu à fournir d'autres victimes, alors le voilà fou »**⁶⁴.

Quant au fétichisme, il est « la croyance qui pousse certains à préférer utiliser une force extérieure et étrangère à eux-mêmes, force qui résiderait dans des objets matériels. Cette force leur permettrait d'obtenir le bonheur, le succès, la richesse, le pouvoir...

⁶⁴ ERNY (P.), *Ecoliers d'hier en Afrique Centrale. Matériaux pour une psychologie*, Paris, L'Harmattan, 1999, p. 19.

souvent sans efforts personnels et sans travail.

« **En vue de résoudre les problèmes de la vie en famille ou en société, le fétichiste répugne à faire recours aux moyens naturels immédiats : le travail, l'association, le dialogue, la protestation verbale, la force morale ou de caractère, la force physique ou la violence organisée... Il préfère les moyens supra-naturels, souvent ou toujours illusoires** »⁶⁵. Personne ne peut nous démentir. Beaucoup de Kasaïens sont superstitieux. En cas de difficultés, de maladies, de la mort, loin d'analyser objectivement la question, nombre de gens songent à la sorcellerie, aux ancêtres, aux morts, etc., et les solutions sont recherchées dans ce sens. Les croyances, la sorcellerie, le fétichisme brident et annihilent tout effort d'intelligence, d'analyse et de recherche, et par là empêchent l'homme d'être autonome.

L'éducation traditionnelle se meurt.

Le système traditionnel d'éducation se meurt aujourd'hui sans être véritablement remplacé. Dans les villes, il n'enthousiasme guère. Certains enlisés dans la modernité la déprisent. Ils pensent qu'on n'a pas besoin de traditions, de l'environnement ancestral du Kasaï pour se construire. Et pourtant qui dit tradition dit, par le fait même, transmission d'éléments vivants, soigneusement reçus et séculièrement élaborés à l'intérieur d'un milieu ethnique. Comme dit Jousse, tout part d'intussusceptions⁶⁶. L'homme, étant inséré dans le cosmos et face à ce cosmos, reçoit, enregistre, intussusceptionne, rejoue et élabore sa tradition. Il prend conscience de ce qui constitue l'environnement, des mécanismes spontanés et essaie dans la mesure du possible de les orienter et les diriger.

On ne doit pas l'oublier, les Anciens avaient gardé un vrai contact avec la terre, avec les rythmes de la nature. Ils savaient observer la nature. Les récits, les connaissances et les enseignements qu'ils ont légués sont fondés sur l'observation de phénomènes de la nature et de leur environnement, et sont des tentatives d'explication de ce qu'ils observaient. Pour élaborer leur science et leur sagesse, ils observaient leurs réalités vitales les plus immédiates. Certes, ils n'avaient pas de cadre et d'instruments d'observation actuels, mais cela ne signifie pas qu'ils n'y voyaient rien. On n'a pas à confondre ignorant et illettré. Les Anciens, hommes et femmes de style oral, étaient certes illettrés et non ignorants. Ils étaient informés par leur pays. Ce qu'ils transmettent n'est donc pas négligeable. N'est-ce pas des matériaux pour des recherches scientifiques aujourd'hui ?

La tradition c'est ce qui unit l'homme à son passé et à sa terre. Et **« les éléments traditionnels sont de vivantes 'PERLES-LECONS' de Style oral : Perles lentement 'cristallisées', méthodologiquement 'enfilées' en récitations ordonnées et comptées pour aider à leur vivante 'utilisation' »**⁶⁷. C'est donc une erreur que de

⁶⁵ MABIKA (K.), *La révélation du Tiakani*, Kinshasa, Lask, 1992, p.29.

⁶⁶ Pour Jousse, l'intussusception, c'est la saisie du monde extérieur (*suscipere*), porté à l'intérieur, (*intus*). *Suscipere* = amasser, cueillir, *intus* = d'un mouvement qui porte à l'intérieur de soi-même.

⁶⁷ JOUSSE (M.), *L'anthropologie du geste*, pp. 36-37.

vouloir aller de l'avant sans penser qu'un lourd passé, plus profond que nous-mêmes, nous précède, nous possède et nous meut. N'est-il pas vrai qu'un arbre ne monte haut que dans la mesure où il plonge davantage ses racines dans le sol ?

Que l'on nous permette, pour terminer ce volet, de rapprocher la société traditionnelle du Kasaï des sociétés dites closes dont parle Bergson. Selon ce philosophe, dans la société close, l'homme fait corps avec la société ; lui et elle sont absorbés dans une même tâche de conservation individuelle et sociale. L'individu et la société sont tournés vers eux-mêmes, indifférents au reste des hommes. Il y a un substratum d'activité instinctive primitivement établi par la nature, où l'individuel et le social sont tout près de se confondre⁶⁸. Les éléments de la société exercent les uns sur les autres la pression. L'éducation dans la société close consiste dans l'adoption des attitudes du groupe. Et comme, chez l'être humain, l'intelligence menace toujours de rompre sur certains points la cohésion sociale, on a trouvé dans ces sociétés closes un contrepoids à l'intelligence : la fabulation. On parlera des ancêtres, des dieux qui sont là pour protéger la cité, réprimer les délits, récompenser, apporter à l'individu un surcroît de force. Les interdictions qui protègent l'ordre social ont l'onction du religieux et du surnaturel. Cependant, pour qu'une société progresse, il faut des âmes qui s'ouvrent et rompent avec la nature qui les enferme en elles-mêmes et, dans la cité, des individualités privilégiées qui poussent la société en avant par leur réflexion et leurs créations. Bergson appelle une telle société, ouverte. La société close est censée immuable, la société ouverte est mouvement, mobilité en principe, elle s'enrichit constamment des apports du génie humain.

Dans le deuxième chapitre, nous allons étudier le système scolaire du Kasaï, nous le regarderons à la loupe pour voir s'il favorise l'éclosion d'individualités créatrices à même de pousser le Kasaï en avant.

Chapitre 2 LE SYSTÈME SCOLAIRE DU KASAÏ : LE REGNE DE L'ABSTRACTION ET SES CONSEQUENCES

Le système scolaire du Kasaï en particulier et du Congo en général provient de la colonisation. Les Belges l'ont apporté à partir de 1885 quand le Congo a été donné à Léopold II, Roi de Belgique, à la conférence de Berlin. Nous en donnerons quelques aspects historiques et généraux au cours de ce chapitre.

Aujourd'hui ce système scolaire du Kasaï cultive volontiers l'abstraction, il est déconnecté de l'environnement des apprenants. Il s'occupe plus des savoirs constitués que de leur rapport avec la condition d'existence des apprenants. Il s'intéresse plus à ce qui se passe ailleurs qu'à ce qui est à leur portée. Les enfants ingurgitent des notions purement livresques et abstraites sur le monde entier avant même qu'ils connaissent ce qui se passe autour d'eux. Ils sont soumis aux effets de la pensée socialisée par laquelle

⁶⁸ BERGSON (H.), *Les deux sources de la morale et de la religion*, Paris, P.U.F., 1967, p. 33.

s'expriment acquisitions de l'humanité, habitudes, conventions acceptées coulées dans les mots. En clair, l'environnement du Kasai n'est pas pris en compte par le système scolaire du Kasai. Nous analyserons pour justifier nos propos quelques programmes et manuels scolaires et ainsi que les méthodes pédagogiques utilisées.

Ce système scolaire abstrait génère les échecs et les abandons scolaires, le chômage, l'immoralité... Il ne s'adresse qu'à une minorité et plusieurs milliers d'enfants en sont exclus. Ceux qui terminent les études ne trouvent pas l'emploi et ne sont pas à même d'exploiter et de maîtriser le monde dans lequel ils vivent. Cette citation d'un chercheur Congolais résume mieux la situation de l'école :

« l'école zaïroise ignore : - l'enfant zaïrois : son évolution et sa psychologie, -le milieu socioculturel zaïrois : sa langue et ses attitudes éducatives... Il en résulte l'état lamentable où se trouve notre système d'enseignement : déperdition, baisse inquiétante des connaissances, désinsertion socioculturelle des anciens scolarisés prêts à suivre n'importe qui et se livrer à la débauche, à la drogue et à la délinquance »⁶⁹.

A La situation avant et après l'indépendance

En février 1885 le congrès de Berlin reconnaît la souveraineté du roi Léopold II sur la grande partie du bassin du Congo qui devient 'Etat Indépendant du Congo'. Le Père de Scheut Emery Cambier arrive à Mikalayi au Kasai le 7 décembre 1891 et fonde la mission de Mikalayi. La première école est organisée à la mission en février 1893 par le Père Jules Garmin comme collaborateur du Père Cambier. La mission de Merode est fondée par Jules Garmin en avril 1894, St Trudon Lusambo le 20 mars 1895, Hemptinne en février 1897, etc. La fondation d'une mission signifiait également l'ouverture d'une école.

L'enseignement est assuré par les missionnaires catholiques belges. Camille Janssens, qui fut Gouverneur Général du Congo en 1886 écrit dans un rapport de 1909 : **« L'ancien Etat Indépendant du Congo, constitué politiquement en 1885 seulement sous la souveraineté du Roi Léopold II, n'a, au début, guère eu le loisir de s'occuper de l'enseignement à donner aux habitants du pays. Le premier soin de l'Etat a été d'organiser toute une administration, d'occuper le pays, d'empêcher les luttes intestines et de veiller à la défense de ses droits. Il s'en est remis, pour ce qui concerne l'instruction, aux missionnaires qui ont établi de nombreuses missions sur le territoire de l'Etat »⁷⁰.** L'Etat faisait confiance aux missions catholiques pour éduquer et instruire le plus grand nombre possible d'enfants.

Dans ces premières écoles, en général **« on y donnait des leçons de religion, de lecture et d'écriture, de calcul, d'hygiène élémentaire, de politesse et même un peu de géographie. On tendait à donner 3 heures de cours par jour ; le reste du temps était occupé au travail manuel »⁷¹.** Jusqu'en 1906 toutes ces écoles n'avaient pas de programmes bien définis et leur organisation était laissée à l'initiative du missionnaire qui

⁶⁹ GASIBIREGE RUGEMA (S.), "A la recherche d'une réforme scolaire adaptée", in *Zaire-Afrique*, n° 134, 1979, p. 228.

⁷⁰ In KEERBERGHEN (Joseph Van), *Histoire de l'Enseignement catholique au Kasayi 1891-1947*, Kananga, 1985, p. 15.

s'en occupait.

Le 26 mai 1906 une Convention est signée à Bruxelles entre l'Etat Indépendant du Congo et le Saint-Siège. Dans cette Convention on demande à chaque établissement de mission de s'engager, « **dans la mesure de ses ressources, à créer une école où les indigènes recevront l'instruction. Le programme comportera notamment un enseignement agricole et d'agronomie forestière et un enseignement pratique des métiers manuels** »⁷². Par cette Convention l'Etat Indépendant du Congo s'assurait de la collaboration permanente des missions catholiques en matière d'éducation et d'instruction. L'Etat se jugeait incapable par lui-même de s'occuper de cette éducation des habitants. Mais il se réservait la haute direction de tout l'enseignement et un droit de regard sur toutes les écoles. C'est lui qui agréait le programme d'études et recevait des rapports périodiquement.

Le 15 novembre 1908 le roi Léopold II cède à la Belgique l'administration et le Gouvernement du Congo qui devient ainsi une colonie belge. Le pays est désormais appelé Congo Belge. La Belgique reconduit toutes les obligations contractées par l'Etat Indépendant du Congo, comme par exemple la Convention avec le Saint-Siège de 1906. Le gouvernement belge n'avait pas l'intention d'organiser à grande échelle un réseau d'écoles officielles entièrement à charge de l'Etat. Le gouvernement de la Colonie maintint la collaboration des missions pour l'organisation des écoles.

L'accent continue à être mis sur l'organisation et l'expansion des écoles primaires. « **Toutes ces écoles primaires, écrit Keerberghen, sont conçues en premier lieu comme moyen d'évangélisation et comme la voie normale pour faire arriver les élèves au baptême. Il s'en suit que l'enseignement du catéchisme et de l'histoire sainte occupe la première place.**

« **L'organisation de cet enseignement est orientée vers un enseignement de masse : les écoles primaires ont une fin en soi et ne poursuivent pas d'être une préparation à un enseignement post-primaire** »⁷³. Le niveau de ces écoles était encore trop bas compte tenu de la nouveauté de l'enseignement et du manque d'enseignants bien formés.

A partir de 1914 on commence à fonder des Ecoles Normales pour la formation des catéchistes et des commis pour l'Etat. Le programme de l'instruction des Ecoles normales est à peu près le même que celui des écoles primaires centrales. On estimait que les futurs instituteurs devaient uniquement bien connaître ce qu'ils auront à enseigner et qu'il n'était point nécessaire qu'ils en connaissent beaucoup plus. Cette façon de concevoir les choses n'évoluera pas de sitôt. Pour preuve, dans un rapport présenté à la Conférence des Chefs Ecclésiastiques à Léopoldville en octobre 1932 Monseigneur De Clercq, premier évêque du Kasaï, déclarait : « **Point n'est besoin de surcharger le programme**

⁷¹ KEERBERGHEN (Joseph Van), *op. cit.*, p.18.

⁷² *idem*, p.22.

⁷³ KEERBERGHEN (Joseph Van), *op. cit.*, p. 78.

de l'école normale et d'y enseigner beaucoup de matières nouvelles. Les élèves y approfondiront et tâcheront de mieux comprendre les matières que comporte le programme des écoles primaires.

« On consacra le moins de temps possible à l'enseignement de la langue française. La connaissance de cette langue leur serait de peu d'utilité ; le plus souvent elle ne sera qu'un aliment à leur vanité, ou faussera leur idéal en les poussant vers des emplois où le français peut leur servir... Il ne faut pas que l'école normale dégénère en école de clercs ou de commis.

*« Le travail manuel doit rester en honneur à l'école normale. Les catéchistes-instituteurs doivent être des exemples d'activité et de travail pour les autres »*⁷⁴. On estimait que développer le français à l'école primaire et l'école normale inciterait la jeunesse à l'exode rurale.

Le peu d'écoles secondaires organisées à cette époque recherchent la formation d'auxiliaires autochtones qui doivent aider les Blancs de l'Etat, de l'Eglise, des sociétés industrielles ou commerciales dans leurs multiples occupations. L'objectif est de former des agents subalternes efficaces et dévoués. Dans un Rapport du Congrès Colonial National de 1920 on lit : *« On objecterait à tort, semble-t-il, que développer le personnel indigène serait se mettre à sa merci et préparer l'insurrection »*⁷⁵.

En 1925 le Gouvernement du Congo belge signe une autre convention avec les missions catholiques du Congo. Selon cette convention, l'école doit être adaptée aux réalités du milieu africain. L'éducation doit prédominer sur l'instruction. La convention insiste sur l'importance des langues congolaises dans la première formation et le développement des écoles normales pour accroître le nombre d'enseignants congolais. Le Gouvernement continue à ne pas souhaiter donner une grande extension au réseau des écoles officielles. Il s'assure encore une plus grande collaboration avec les missions, mais seulement avec les missions catholiques d'origine belge⁷⁶.

Cette Convention impose des programmes scolaires unifiés. Elle est à la base d'une très large extension de l'enseignement à travers le pays et le Kasaï. Elle n'introduit pas d'autres types d'enseignement, mais sanctionne les types qui existaient déjà. Pour l'enseignement secondaire, on a les écoles de candidats-commis, les écoles normales et les écoles professionnelles. L'enseignement professionnel dispensé était jugé le seul qui réponde le mieux aux aptitudes des noirs. Cela ressort clairement du rapport du Comité Permanent du Congrès National Belge de 1922 que Butugutsala Gandayi cite : *« La rude vie que le Noir mène chez lui constitue un excellent apprentissage aux métiers manuels, elle le rend adroit, résistant à la fatigue, ingénieux, mais elle ne prépare nullement aux travaux de l'esprit »*⁷⁷.

⁷⁴ Idem, pp. 201-202.

⁷⁵ MUKADI LUABA (L.), "Aperçu historique de l'enseignement au Zaïre", in *Zaïre-Afrique*, n° 134, 1979, p. 203.

⁷⁶ KEERBERGHEN (Joseph Van), *op. cit.*, p. 82.

⁷⁷ BUSUGUTSALA (G.G.), *Politiques éducatives au Congo-Zaïre. De Léopold II à Mobutu*, Paris, L'Harmattan, 1997, pp. 83-84.

Pour l'école primaire on continue à mettre l'accent sur une formation qui vaut par elle-même et qui prépare des hommes utiles à leur milieu. Cette école primaire comptait à certains endroits 3 années d'études, à d'autres endroits 4 années, et à d'autres encore 5 années après 1920. La classe de 6ème primaire restera une exception. Ce n'est qu'à partir de 1948 qu'elle sera généralisée. L'enseignement primaire demeure un enseignement de masse. Une grande place est toujours accordée aux travaux pratiques, surtout agricoles au Kasaï. La Convention de 1925 préconisait que « **le rôle des écoles primaires était d'apporter dans les régions rurales la civilisation aux enfants, sans détruire ce que la société locale avait de bon, sans détourner surtout les enfants de leur milieu familial : la formation paysanne qu'on leur donnerait susciterait en eux la conviction que développement et vie rurale étaient essentiellement compatibles** »⁷⁸.

Toujours dans le souci de mettre l'accent sur les travaux manuels, une circulaire du 31 mars 1933 du Gouverneur Général à l'intention des écoles stipulait : « **Il est nécessaire de ne pas arracher les ruraux à la terre et il faut leur préparer un avenir meilleur. Les éducateurs devront donc montrer... que l'agriculture peut, en se perfectionnant, donner l'aisance aux paysans sans les détacher du sol natal.**

« **Des mesures de rigueur seront prises envers les écoles qui resteront en défaut ; elles pourraient même être privées de tout subside** »⁷⁹.

Il ne faut pas se leurrer. Quand dans la Convention les missionnaires s'engagent à ne pas détruire ce que la société locale a de bon, il s'agit avant tout des métiers manuels d'autant plus qu'ils se méfiaient énormément des cultures des autochtones qui, à leurs yeux, étaient sulfureuses. Ils travaillent à ce que les enfants apprennent et apprécient les métiers de leurs conditions d'existence. Mais comment cela pourrait-il être possible ? Seuls les Noirs sont astreints aux travaux manuels durs. Les Blancs sont là uniquement pour contrôler et commander. De plus, quand les apprenants commettaient des indisciplines ou ne savaient pas leurs leçons, pour les redresser et les corriger, ils étaient astreints à travailler manuellement. On peut bien imaginer les représentations qu'ils pouvaient avoir du travail manuel.

Les missionnaires diabolisaient les cultures du Congo et du Kasaï qu'ils ne comprenaient pas. L'école était pour eux un moyen d'aider les Noirs à se défaire de leur culture, à passer de la sauvagerie à la civilisation, de l'ignorance à la connaissance, de la nuit à la lumière. Ils visaient la transformation des êtres humains et l'établissement d'un nouvel ordre et de nouvelles valeurs. C'est l'une des raisons pour lesquelles les missionnaires mettaient en place des internats. Il s'agit comme note Vandernlinden, « **d'une part, de maintenir les élèves dans un climat à même de les couper de leurs milieux d'origine et des habitudes 'sauvages' ; d'autre part, en une atmosphère 'pure et protégée', de les éduquer selon des normes rigides, réglant scrupuleusement l'espace de leur circulation et l'emploi de leur temps** »⁸⁰. Dans ces pensionnats, ils essayaient d'instaurer un modèle monastique d'un emploi du temps qui

⁷⁸ KEERBERGHEN (Joseph Van), *op. cit.*, p. 88.

⁷⁹ In KEERBERGHEN (Joseph Van), *op. cit.*, p. 166.

fait des parts utiles et équivalentes au travail manuel, à l'étude, à la formation spirituelle et à la prière.

Tout bien considéré, durant la période coloniale, l'enseignement était à dessein très réduit. Le niveau de l'enseignement à comparer à celui de la métropole était bas. La Belgique, puissance colonisatrice, n'envisageait pas la formation d'une élite qui accéderait à des postes de responsabilité. Ce n'est qu'à partir de 1948, qu'on admit, avec beaucoup de précautions, la nécessité de former une élite capable d'encadrer le peuple Congolais et de préparer quelques élèves à recevoir une formation universitaire.

Jusqu'en 1948, il n'existait au sein du Vicariat Apostolique du Haut Kasaï qu'un établissement secondaire complet : c'était le petit séminaire fondé en 1916. C'est la nouvelle Convention scolaire de 1948 qui a prévu de nouvelles sections d'enseignement secondaire, comme par exemple des humanités latines et des humanités modernes dont les programmes s'inspiraient de ceux des humanités belges. Le premier vrai collège a commencé à Kamponde en 1948.

La réforme de 1948 a le souci de prendre en compte les réalités du Congo. A ce propos Busugutsala écrit : « **A tous les niveaux de l'enseignement, les nouveaux programmes et manuels scolaires marquèrent un vif souci d'adaptation aux contingences africaines et répudièrent toute assimilation outrancière. La réglementation de 1948 considérait, en effet, que la culture européenne devait être, depuis lors, un moyen, la culture nationale un but** »⁸¹. Le souci était double, d'abord d'appréter chacun à assumer un rôle utile dans son milieu traditionnel et ensuite d'assurer à des niveaux différents, la formation d'une élite.

Mais si l'enseignement est demeuré déconnecté des conditions d'existence des élèves c'est dû aussi à la volonté des Congolais eux-mêmes. A ce sujet Erny note : « **L'opinion africaine s'élevait régulièrement contre les essais d'adaptation, y voyant, à juste titre bien souvent, une manoeuvre pour maintenir l'instruction à un niveau inférieur par rapport à celle dispensée dans les métropoles, et pour refuser aux populations cet accès rapide à une civilisation moderne auquel leurs représentants les plus 'évolués' aspiraient. Pour mieux parvenir à l'égalité, on revendiquait l'identité des enseignements** »⁸².

En 1948, eut lieu la reconnaissance officielle de l'enseignement des missions protestantes anglaises et américaines. Jusqu'à présent elles travaillaient sans être reconnues pour le Gouvernement colonial belge. A partir de 1950, des voix de plus en plus nombreuses de Congolais se font entendre pour critiquer l'enseignement assuré par les missions catholiques et réclamer l'enseignement officiel laïque. En effet l'Etat n'avait jusqu'alors que quelques écoles appelées écoles officielles congréganistes vu que la gestion était confiée aux congrégations religieuses. On pourrait citer en guise d'exemple

⁸⁰ VANDERLINDEN (J.), (Sous la direction de), *Du Congo au Zaïre. 1960-1980. Essai de bilan*, Bruxelles, CRISP, p. 374.

⁸¹ BUSUGUTSALA (G.G.), *op. cit.*, p. 86.

⁸² ERNY (P.), *L'enfant et son milieu en Afrique noire*, p. 281.

les écoles professionnelles des Frères de Charité de Lusambo et Kabinda fondées en 1910. On reprochait aux missions entre autres d'être opposés au relèvement des programmes scolaires, d'empêcher l'émancipation des Noirs et de s'opposer à la généralisation de la langue française. En 1954, le ministre libéral belge Buisseret préconise l'ouverture des écoles laïques au Congo et le Gouverneur Général Pétillon déclare que l'école laïque au Congo devient une nécessité. La même année en septembre les collèges et les lycées s'ouvrent au Congo et au Kasai à Luluabourg, aujourd'hui Kananga. Ce sont des reproductions fidèles des athénées royales belges. « **Le français y était enseigné comme première langue dès la première année primaire et était la langue d'enseignement exclusive dans les autres classes du primaire et à l'école de moniteurs** »⁸³. En recherchant l'enseignement officiel, les Congolais visaient avoir les mêmes titres que les Blancs.

Après l'indépendance le 30 juin 1960, le gouvernement du Congo a porté ses efforts sur l'expansion des effectifs scolaires. Cette attitude se justifiait par la carence de cadres moyens et supérieurs légués par le régime colonial. Qu'on se rappelle qu'en 1960 le pays n'avait que vingt diplômés de l'université de Lovanium fondée en 1954 dont douze en sciences économiques et sociales, sept en psycho-pédagogie, et un en agronomie⁸⁴. Fondée en 1956, la deuxième université du Congo, celle d'Elisabethville (actuellement Lubumbashi), n'aura ses premiers diplômés qu'en 1962-1963. L'université libre de Stanleyville (actuellement Kisangani) n'accueillera ses premiers étudiants qu'en 1963-1964.

Nombre d'écoles, tant primaires que secondaires, furent alors agréées à travers tout le pays, et le Kasai n'a pas été oublié. Le souci primordial est d'avoir des cadres qui puissent remplacer les Blancs⁸⁵. Les postes de commis, clerc, enseignant, bureaucrate, politicien sont en vue. D'où l'intérêt accordé aux enseignements généraux longs au détriment des enseignements techniques longs et courts. La réforme de 1961, reprise et accentuée en 1966, établit, pour finalité du primaire, le passage au secondaire, et pour objectif du secondaire, l'accès aux études supérieures et universitaires⁸⁶. L'enseignement post-primaire constitué d'écoles de métiers tend à disparaître à l'avantage de l'aspiration vers l'université. Qu'on ne perde pas de vue le fait que dans l'esprit de nombre de Congolais à l'époque l'indépendance signifiait aussi la libération des travaux manuels.

Concernant les programmes et contenus de l'enseignement, l'effort n'a pas été fait pour la prise en compte de l'environnement de l'enfant. Témoin, les réformes scolaires de 1961/1962. « **La réforme de l'enseignement secondaire adopte un plan d'études français et celle de l'enseignement primaire, le plan belge, de 1958** »⁸⁷. Les réformes successives de 1966, 1973, 1978 n'y changeront pas grand-chose. On s'en rendra

⁸³ BUSUGUTSALA (G.G.), *op. cit.*, pp. 113-114.

⁸⁴ VANDERLINDEN (J.), (Sous la direction de), *op. cit.*, p. 380.

⁸⁵ LE THANK (Khoï), *L'enseignement en Afrique tropicale*, Paris, P.U.F., 197, p. 21.

⁸⁶ VANDERLINDEN (J.), (Sous la direction de), *op. cit.*, p. 386.

compte quand seront analysés les programmes en vigueur actuellement.

Aujourd'hui au Kasaï, 80% des filières organisées sont des filières générales longues et 20% seulement des filières techniques. On trouve même dans les villages les plus reculés, les filières comme latin-philo, mathématiques-physique, biologie, chimie... Les filières techniques sont présentées comme l'apanage des inintelligents. Et pourtant, la terre kasaïenne, parsemée de petites forêts, est fertile. La pluviosité est bonne, la végétation luxuriante. La saison de pluie comprend 9 mois, du 15 août au 15 mai, et la saison sèche 3 mois. Beaucoup de ruisseaux, rivières et petits lacs poissonneux arrosent et humectent la terre. Nous passons sous silence son sous-sol riche en diamants industriels.

A l'école primaire, l'initiation aux travaux d'agriculture et d'élevage comme à l'époque coloniale n'existe plus. Les travaux manuels exécutés par les enfants, particulièrement les travaux de champs n'ont rien de formatif, ils sont purement lucratifs pour le fonctionnement des écoles et pour subvenir aux besoins des enseignants mal rémunérés. Le cours de 'l'étude du milieu' est sans incidence sur les représentations des écoliers par rapport à leur milieu. En principe cette discipline a pour but de faire connaître aux enfants leurs cultures, leur milieu ambiant, les métiers qui y sont exercés, etc. Mais malheureusement les enseignants ne lui accordent pas l'importance escomptée. Comment pourrait-il en être autrement : ils ont eux-mêmes du mépris vis-à-vis de leur milieu, de leurs cultures et des métiers manuels ? Beaucoup de ceux qui sont au village souhaitent vivre en ville, ceux qui sont en ville veulent habiter Kinshasa, la capitale du pays, et ceux qui sont à Kinshasa préfèrent émigrer en Europe et en Amérique.

Les enseignants en cours établissent constamment dans leurs propos et attitudes la hiérarchie entre le travail manuel et le travail intellectuel, bureaucratique. Les métiers manuels sont appelés 'métiers de saleté'. La chasse, la pêche, la forge, l'agriculture, la mécanique, la maçonnerie, la menuiserie... sont à leurs yeux des galères propres aux bourriques. Ainsi on peut affirmer avec Ki-zerbo, qu'on a eu après l'indépendance des écoles très allergiques au travail manuel productif, des écoles qui par les matières enseignées désapprennent à produire, des méthodes d'enseignement qui désapprouvent l'esprit créatif et entreprenant et privilégient les facultés de mémorisation et de répétition, les écoles qui éloignent les apprenants de leurs conditions d'existence⁸⁸.

Et quels en sont les résultats et les conséquences ? Ils sont à tout le moins médiocres. C'est sur eux que nous allons essayer de nous appesantir aux volets B et C qui suivent.

B Échecs et déperdition scolaires

Le système scolaire exclut beaucoup d'enfants et d'adolescents. Beaucoup de ces derniers quittent l'école sans aucune qualification leur permettant de s'insérer dans leur

⁸⁷ GASIBIREGE RUGEMA (S.), "A la recherche d'une réforme scolaire adaptée", in *Zaire-Afrique*, n° 134, 1979, p. 229.

⁸⁸ KI-ZERBO (J.), *op. cit.*, p. 70.

milieu. Qu'il nous soit permis de donner quelques chiffres qui parlent d'eux-mêmes.

Regardons la pyramide scolaire du Congo pour l'année 1962-1963. Par pyramide scolaire on entend la répartition des élèves selon l'âge de part et d'autre d'un axe vertical. Elle montre la proportion des enfants qui sont, ou ne sont pas scolarisés aux différents âges. Cette pyramide est ramenée à un million d'habitants⁸⁹.

Primaire

1 ^{ère}	699 446	35,72%
2 ^{ème}	399 768	20,42%
3 ^{ème}	288 582	14,74%
4 ^{ème}	214 785	11,17%
5 ^{ème}	170 156	8,69%
6 ^{ème}	117 177	5,98%

Secondaire

7 ^{ème}	30 861	1,58%
8 ^{ème}	19 819	1,01%
9 ^{ème}	7 263	0,37%
10 ^{ème}	4 219	0,22%
11 ^{ème}	1 288	0,07%
12 ^{ème}	547	0,03%

Dans la revue *Afrique Contemporaine*, Isabelle Deblé donne l'évolution des taux d'inscription bruts (par période quinquennale) de 1960 à 1990. Le taux d'inscription brut est le rapport entre les effectifs scolaires, quel que soit l'âge des élèves, et la population du groupe d'âge qui correspond au niveau de scolarité indiqué⁹⁰.

	1960	1965	1970	1975	1980	1985	1990
Primaires	50	70	90	89	95	89	78
Secondaire	3	5	9	15	24	23	24

Pour donner une idée des abandons et échecs scolaires dans les écoles du Congo, nous citons un texte des inspecteurs⁹¹ qui ont travaillé longtemps au Kasaï et qui se sont posé ce problème de la déperdition scolaire. « **En 1976, l'effectif d'élèves en C.O. (Cycle d'orientation) représente à lui seul 55 % de l'effectif du Secondaire (276.918**

⁸⁹ LE THANK (Khoï), *op. cit.*, p. 59.

⁹⁰ DEBLE (I.), "Différenciations ou uniformisations ?", in *Afrique Contemporaine*, n° 172, 1994, p. 14.

⁹¹ WAKWENDA (B.) et KABAMB'A (T.), *L'enseignement s'interroge ! Cas du Zaïre*, texte inédit, 1992, 71 p.

élèves sur 506.848) ; les 1ères C.O. drainent alors 32,6 % du total Secondaire et 59,3 % du total C.O. ; quant aux 2è C.O., elles accueillent 22,4 % du total Secondaire et 40,7 % du C.O. Les classes de 3è, pour une capacité de 60.000 places, représentent alors 21,7 % de l'effectif de C.O., 51,4 % de l'effectif inscrit en 2è C.O., et 11,8 % du total du Secondaire.

011« En 1988, les mêmes proportions apparaissent au niveau des classes de C.O., qui ont 55,8% de l'effectif du Secondaire : - 1ère C.O. : 60,6 % du total C.O., 33,8 % du total Secondaire ; - 2ème C.O. : 39,4 % du total C.O., 22 % du total Secondaire. Seuls les effectifs de 3è connaissent une relative amélioration : 75, 7 % des effectifs de 2è Secondaire sont en 3è, soit 29,8 % du total C.O. ou 16,7 % du total Secondaire. Les 361 253 inscrits en 1ère Secondaire comprennent 17 % de redoublants, soit près de 61.413 élèves. 011« Cela signifie que, depuis 1976, plus de la moitié des élèves du niveau Secondaire (55 % à 56 %) se trouvent en 1ère et 2è Secondaires, et le tiers de tout l'ensemble Secondaire (32 à 34%) n'est qu'en 1ère année. Autrement dit : sur 100 élèves du Secondaire, 56 ne sont qu'en 1ère et 2è années, et environ 17 en 3è ; les 23 restant sont distribués entre les 4è, 5è et 6è années »⁹².

En sixième secondaire, beaucoup d'élèves ne réussissent pas à décrocher le diplôme d'Etat. Il n'est, pour s'en rendre compte, que de regarder ce tableau des résultats des examens d'Etat, présentés pour obtention de diplôme de fin d'enseignement secondaire⁹³.

⁹² WAKWENDA (B.) et KABAMB'A (T.), op. cit., pp. 13-14.

⁹³ Annuaire Statistique 87-88, pp. 222-223. Statistiques de l'Examen d'Etat, Session 1982 à 1989, I.G.E., cité par Wakwenda et Kabamb'a, p. 7.

ANNEES SCOLAIRES	T O PARTICIPANTS	T A L DIPLOMES	POURCENTAGE BREUSSETES
1966-67	3.237	2 272	70.2
1967-68	5.212	3 370	64.7
1968-69	6.649	3 722	52.0
1969-70	7 592	5 064	66.7
1970-71	12.078	6 965	57.7
1971-72	11.666	7 936	68.0
1972-73	14.602	7.747	53.1
1973-74	10.395	8 594	52.4
1974-75	19.439	12 362	63.6
1975-76	26.468	18 581	70.2
1976-77	33.451	17 064	51.0
1977-78	40.939	7 239	17.7
1978-79	41.522	22 717	51.7
1979-80	50 538	20 701	41.0
1980-81	60.493	24 102	39.8
1981-82	68 363	20 530	30.0
1982-83	83.603	25 026	31.1
1983-84	86.037	34 650	40.3
1984-85	83.353	38 157	45.8
1985-86	83.567	42 254	50.6
1986-87	88 094	40 913	46.4
1987-88	96.603	57 715	51.6
1988-89	97 975	49 840	51.0
TOTAL	1.037.876	473.521	45.6

A regarder ce tableau de près, il apparaît que, de 1967 à 1989, le rendement moyen à l'Examen d'Etat est de 45,6 %. Donc 54 % de tous ceux qui sont arrivés en dernière année du Secondaire durant 22 ans, n'ont pas décroché le diplôme d'Etat pouvant leur permettre d'exercer un métier dans la société Congolaise.

Pour étayer davantage ces propos sur les résultats médiocres du système scolaire du Congo, que l'on nous permette de citer encore le texte des inspecteurs qui se sont interrogés sur l'Enseignement au Congo : ***“En septembre 1976, 971.245 enfants furent reçus en 1ère Primaire ; 392.104 d'entre eux atteindront la 6è Primaire en 1981-82 (40 %), dont 27 % obtiennent le certificat (C.E.P.). Ils ne seront plus que 52.715 à obtenir le diplôme d'Etat en 1988, soit 5,4 % de la cohorte redoublants inclus.(...).***

011« En ajoutant aux 52.715 lauréats de l'Examen d'Etat 1988 quelques 18.000 brevets et certificats des cycles courts, nous obtiendrons un total évalué à près de 70.000 jeunes récupérés par le système en 1988, sur une approximation de 971.245 élèves reçus en 1ère année Primaire douze ans plus tôt, soit 7,3 % de la cohorte, redoublants compris. Déperdition : 92,7 % entre la 1ère Primaire et

l'issue du Secondaire »⁹⁴.

Aujourd'hui la situation est encore plus dramatique. Beaucoup d'enfants ne savent pas étudier non seulement à cause d'échecs scolaires, mais aussi à cause de crise que traverse le pays. L'Etat Congolais ne paye plus ses fonctionnaires. Les parents payent non seulement les frais scolaires, mais aussi les enseignants. Les plus modestes d'entre eux n'envoient pas leurs enfants à l'école.

D'autres causes de la déperdition scolaire sont les classes surpeuplées, les locaux de fortune, le matériel didactique insuffisant ou inexistant, le manque de fournitures classiques, la sous-qualification des enseignants, le manque d'encadrement parental, la pauvreté matérielle et mentale... Nombre d'enfants et d'adolescents abandonnent l'école pour se vouer à des activités lucratives.

Au total, l'école du Kasai en particulier et du Congo en général est l'école d'une minorité. Elle ne prend pas en charge tous les enfants scolarisables. Et ce n'est pas tout. L'école génère le chômage et l'effritement des valeurs. C'est l'objet du volet C qui suit.

C D'autres révélateurs de la crise : chômage et effritement des valeurs

Les enjeux de la scolarité c'est s'insérer dans la société, trouver un emploi, remplir des tâches dans la société et monter dans l'échelle sociale⁹⁵. Durant le temps colonial et même quelques années après l'indépendance, l'obtention d'un diplôme apparaissait nécessaire pour accéder aux places les plus enviées de la société. A cette époque, les élèves ne songeaient même pas à leur avenir professionnel parce que déjà assuré⁹⁶. Il y avait pour ainsi dire une certaine adéquation entre formations et emplois. La pénurie d'intellectuels devant prendre les postes de commandement après le départ des colonisateurs expliquait en grande partie cette situation.

Aujourd'hui cette fièvre vitale est tombée. Joseph Ki-Zerbo écrit : « ***Les petits africains de l'école primaire rient encore. Mais dès le second cycle du second degré, ils se renfrognent et les étudiants sont souvent maussades. Ils semblent souvent écrasés par les frustrations anticipées... le chômage les attend*** »⁹⁷. Pierre Erny note qu'à mesure que l'école « ***se développe et touche un nombre d'enfants plus élevé les problèmes des débouchés commencent à se poser, de manière parfois dramatique. Les rêves de promotion pour tout un groupe familial que l'on échafaudait à partir de l'entrée à l'école d'un individu se révèlent illusoires*** »⁹⁸.

⁹⁴ WAKWENDA (B.) et KABAMB'A (T.), *op. cit.*, pp.16-17.

⁹⁵ DURU BELLAT & HENRIOT- VAN ZANTEN (A.), *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1992, p. 47.

⁹⁶ KI-ZERBO (J.), *op. cit.*, p. 53.

⁹⁷ KI-ZERBO (J.), *op. cit.*, p. 53.

⁹⁸ ERNY (P.), *L'enfant et son milieu en Afrique noire*, p. 272.

Actuellement à cause de la généralisation des enseignements généraux longs, du manque d'intérêt pour les filières techniques, de l'absence ou de l'échec de l'industrialisation génératrice d'emplois, et de l'économie qui s'effrite, les diplômés n'accèdent plus aux emplois. A ce propos, Philippe Decraene écrit : « **En fin d'études, le problème des débouchés se pose d'un façon aiguë, le chômage des intellectuels ayant aujourd'hui tendance à se généraliser. C'est le cas au Zaïre... et l'émigration est impuissante à résoudre les difficultés qui résultent de cette situation** »⁹⁹.

Dans ces jours, non seulement le pays est dans l'impossibilité de donner du travail bureaucratique à tous ceux qui finissent les études, mais de plus il paie mal ses fonctionnaires. Ces derniers, réduits à la portion congrue, touchent moins de 50 dollars par mois et ne peuvent nouer les deux bouts du mois. D'aucuns abandonnent leur poste pour un métier plus rentable. Plus d'un fabrique des briques en terre qu'il vend pour survivre, d'autres vont à vélo à plus de 200 km acheter des tonnelets d'huile de palme à revendre, plusieurs sans formation adéquate se sont improvisés agriculteurs, pêcheurs, petits éleveurs ou carrément 'creuseurs' des diamants. Chaque jeune sait que seul un petit métier bien rétribué (auquel l'école ne prépare pourtant pas) lui assure la survie.

L'éducation ne prépare pas les éducatibles à se prendre en charge, à être indépendants, à se tirer eux-mêmes d'affaire, à affronter la vie réelle du Kasaï. L'école ne forme pas des hommes pratiques, aptes à toutes les initiatives, au travail dans la société du Kasaï qui se prête à l'agriculture, à l'élevage, à l'artisanat, au commerce, compte tenu de ses potentialités naturelles. L'école se contente de former les fonctionnaires qui attendent tout du gouvernement et de quelques rares sociétés existantes.

Immoralité et effritement des valeurs. On s'accorde à dire que les élèves n'ont pas de morale aujourd'hui. En effet les écoles sont confrontées aux problèmes d'immoralité, de drogue, de violence¹⁰⁰. Les pratiques religieuses ont baissé dans les établissements scolaires. Plusieurs apprenants sont indifférents.

Et Pierre Erny parlant de l'école fait remarquer : « **On se plaint... de la crise d'autorité que traverse la société dans son ensemble, de l'effondrement général des valeurs auxquelles on demeurait attaché. Cela peut conduire certains à réagir et à envoyer leurs enfants chez des personnes de leur parenté restées plus à l'écart de l'évolution afin d'y être élevés conformément aux normes traditionnelles** »¹⁰¹.

Cela va sans dire que, aux yeux de nombre de gens, l'école ne remplit plus sa mission. Les apprenants sont en mal de repères. Et pourtant la société a des valeurs auxquelles elle est attachée, mais ignorées par le système scolaire. Voilà qui pousse certains parents, dépités par l'éducation donnée à leurs enfants dans les écoles, à les envoyer aux sources, dans leur village d'origine pour être initiés aux normes

⁹⁹ DECRAENE (Ph.), *Vieille Afrique, Jeunes nations*, Paris, P.U.F., 1982, p. 36.

¹⁰⁰ Cfr. Contribution du Secrétariat de la Commission épiscopale de l'Education chrétienne du Zaïre à l'assemblée régionale du secrétariat régional Afrique et Madagascar, à Nairobi du 3au 18 octobre 1996, pp. 6-7.

¹⁰¹ ERNY (P.), *L'enfant et son milieu en Afrique noire*, p. 272.

traditionnelles encore vivaces.

Tout bien considéré, le problème pédagogique central du système scolaire actuel est sa déconnexion avec l'environnement des apprenants. L'école du Kasaï et du Congo désapprend à produire et à exploiter des ressources naturelles immenses du pays, par les matières enseignées, et par les méthodes d'enseignement qui ne font pas cas de l'esprit créatif et entrepreneur parce qu'elle n'est pas fondée sur le concret et le vivant mais privilégie les facultés de mémorisation et de répétition¹⁰². Nombre d'élèves qui apprennent des choses dont ils ne voient pas l'intérêt parce que très éloignées de leur condition d'existence sont démotivés. Ceux qui terminent les études ne sont pas suffisamment instrumentés pour s'insérer dans leur société et y exercer des tâches. Dans les volets D et E suivants qui analysent quelques programmes scolaires, et les méthodes et pratiques pédagogiques utilisées, nous démontrerons ce manque d'ancrage du système scolaire dans l'environnement du Kasaï.

D Le système scolaire du Kasaï : le règne de l'abstraction

Dans les écoles du Kasaï en particulier et de la République Démocratique du Congo en général, tout est fondé sur les valeurs intellectuelles. L'accent est mis sur les connaissances purement spéculatives. On considère le raisonnement, la déduction, l'abstraction comme des outils plus féconds. Il y a une méfiance à l'égard des données brutes et une valorisation des théories abstraites. Serait-on à la recherche des règles formelles auxquelles l'univers des phénomènes doit être soumis ? Les théories sont expliquées aux apprenants qu'on croit en mesure de les appliquer pour résoudre les problèmes qui leur seront posés et qui se poseront dans leur vie ultérieure. Estime-t-on que la résolution des problèmes dans la vie se ramène à l'application à des cas particuliers d'une théorie acquise et comprise auparavant ?

On donne aux apprenants des savoirs sans se préoccuper de leur utilité et assimilation. On estime, peut-être, qu'en bourrant la tête de l'enfant d'un amas de connaissances encyclopédiques, on forme *ipso facto* son raisonnement et son jugement et, en conséquence, il sera opérationnel sur terrain. On croit qu'il suffit de parler pour l'instruire et former sa pensée. En clair, l'école du Kasaï ignore l'environnement naturel, physique, humain, socioculturel, économique, politique dans lequel elle baigne. A ce propos Belloncle écrit que toutes les analyses des contenus des manuels scolaires sont unanimes, on est en permanence en présence de messages culturels non africains¹⁰³.

Et pour Erny, la critique que l'on formule couramment et avec raison à l'égard de l'enseignement tel qu'il est actuellement dispensé en Afrique consiste à dire qu'il impose aux élèves des connaissances qui n'ont aucun lien avec leur milieu de vie et qu'on les met sans cesse en rapport avec un monde qui est purement imaginaire pour eux. Cet enseignement semble ignorer que l'homme concret est lié à un cadre spatio-temporel.

¹⁰² KI-ZERBO (J.), *op. cit.*, p. 70.

¹⁰³ BELLONCLE (G.), *La question éducative en Afrique noire*, Paris, Karthala, 1984, p. 29.

C'est par une réflexion sur son environnement et sa situation concrète, par les relations qu'il noue avec la réalité naturelle et humaine, par son action, que l'homme se change lui-même, se construit comme homme et devient un sujet apte à maîtriser sa condition d'existence¹⁰⁴. Ne serait-il pas vrai que l'école fait oublier aux apprenants ce qu'ils ont de véritablement spontané, de traditionnel, d'anthropologique, d'original. L'école du Kasaï désapprend le milieu dans lequel elle est implantée.

Que l'on nous permette d'analyser quelques programmes des écoles secondaires pour étayer ces propos. Ces programmes en effet accordent très peu de place à l'environnement du Kasaï et du Congo.

Le programme national d'histoire¹⁰⁵ de première année de cycle d'orientation (première année du secondaire) pour toutes les sections et options des écoles du Congo prévoit l'étude sommaire de l'histoire du monde entier. Les élèves commencent par apprendre les notions de génération, de siècle, de civilisation. Ils voient les grandes époques historiques et les foyers de civilisation. Ils étudient l'histoire des origines à la fin du 4^e siècle et voient les hominiens et la préhistoire, la civilisation Égyptienne, les civilisations mésopotamiennes, les civilisations de la Méditerranée orientale : les Phéniciens, les Hébreux, les Crétois. Ils étudient l'empire romain, les civilisations asiatiques : la Chine et l'Inde et la civilisation grecque, l'Afrique du nord et l'Afrique noire.

En deuxième année de l'école secondaire, le manuel d'histoire¹⁰⁶ conforme au programme de la République publié en 1964 comprend 18 chapitres. Le premier chapitre parle de l'histoire de l'Italie sous Théodoric, roi des Ostrogoths qui a triomphé d'Odoacre et a gouverné l'Italie de 493-526 et de l'histoire de la Gaule sous Clovis de 481-511. Au chapitre II, il s'agit de la Gaule sous les Mérovingiens, premiers successeurs de Clovis qui avaient agrandi le royaume franc après la conquête de la Bourgogne, de la Provence et de la Bavière, des rois fainéants qui avaient perdu toute autorité au profit des maires du palais, de Pépin le Bref, fils de Charles Martel qui s'était rendu populaire par sa victoire sur les Arabes à Poitiers en 732, qui détrôna le roi mérovingien et se fit roi, inaugurant ainsi la dynastie des carolingiens en 751. Le chapitre III parle de l'empire byzantin et des progrès de l'Eglise Romaine à cette époque. Le chapitre IV traite de Mahomet, de l'Islam et de l'empire arabe de 632-732. Au chapitre V, il est question de la dynastie carolingienne et de son illustre Souverain Charlemagne qui fut couronné empereur par le pape Léon III à Rome.

Le chapitre VI fait état de la dislocation de l'empire franc, du traité de Verdun en 843, des invasions des Sarrasins, des Hongrois et des Normands au 10^e siècle qui mirent fin à la dynastie carolingienne et préparèrent le règne féodal. Au chapitre VII, il s'agit des nobles et des vassaux de la société féodale du XI^e au XIII^e siècle. Les chapitres VIII, IX, X et XI parlent successivement de la vie des paysans du XI^e au XIV^e siècle, du développement des villes (la bourgeoisie), des artisans et des marchands, et de

¹⁰⁴ ERNY (P.), *L'enseignement dans les pays pauvres. Modèles et propositions*, Paris, L'Harmattan, 1977, p. 83.

¹⁰⁵ Programme national d'histoire publié aux éditions Samafos code 4021 en 1982.

¹⁰⁶ Ce manuel est imprimé à Milan, dans la collection Jules Isaac en 1969 par A. Alba.

l'organisation de l'Eglise du XI^e au XIII^e siècle. Les chapitres XII et XIII traitent du rôle de l'Eglise au Moyen Age dans l'Europe chrétienne et de sa position contre les infidèles, les Croisades. Les cinq derniers chapitres parlent des Capétiens, de la fondation de la puissance anglaise du X^e au XII^e siècle, de la France de Philippe Auguste et de l'Angleterre de Jean sans Terre, de la France sous saint Louis et Philippe le Bel, de l'enseignement, de la littérature et de l'art en Occident du XI^e au XIV^e siècle. Il n'est pas superflu de noter que toute cette histoire est enseignée aux élèves du Kasaï de treize et quatorze ans.

Le manuel d'histoire de la troisième année pour toutes les sections générales longues est titré : "Des origines au X^e siècle". Il a été édité chez Hatier à Paris en 1963 pour les écoles de la République Démocratique du Congo. Ce livre compte deux parties. La première section de la première partie fait une esquisse de la préhistoire et raconte l'histoire de l'Orient antique. La deuxième partie du manuel trace l'histoire de Rome, de sa fondation légendaire par Romulus descendant du héros troyen Énée en 753 avant Jésus Christ jusqu'à la fin de l'empire romain au VII^e siècle.⁰¹¹

En quatrième année secondaire, les apprenants reviennent un peu sur le Moyen Age et abordent le temps moderne. En cinquième année, c'est l'Epoque Contemporaine qui est prévue au programme. En sixième, les élèves étudient les notions de critique historique, la préhistoire, l'histoire de l'Afrique des origines à nos jours, quelques grands empires et royaumes d'Afrique, l'histoire du Congo des origines à nos jours, les grandes civilisations contemporaines (Amérique, Asie, Afrique), ils parcourent quelques grands problèmes actuels, ils voient le tiers monde africain et ses rapports avec le reste du monde.

Il ressort de ce programme d'histoire que c'est seulement en fin du secondaire que les élèves du Kasaï en particulier et du Congo en général sont censés étudier à fond l'histoire de leur pays. Et il faut le reconnaître, le programme d'histoire de la sixième secondaire est très vaste. Beaucoup d'enseignants ne le terminent même pas. Ce que les élèves peuvent en retenir ne peut servir que pour la présentation des examens d'Etat en vue de l'obtention de diplôme de fin d'enseignement secondaire. Et après il n'en reste pas grand-chose. Je m'en suis rendu compte durant le temps que j'ai passé au Kasaï en juin de l'année 1998. J'ai demandé à plusieurs diplômés de secondaire de me dire ce qu'ils savaient de l'histoire du pays durant les cinq dernières années de la colonisation Belge et de cinq premières années du Congo indépendant. Franchement c'était décevant. Ne dit-on pas que le peuple sans mémoire est un peuple sans conscience ?

Concernant le cours de géographie, c'est à peu près le même scénario. On n'accorde pas suffisamment de temps à l'observation, à la description et à l'explication des phénomènes physiques, biologiques et humains du Kasaï. Les apprenants du Kasaï, comme d'ailleurs ceux de toute la République Démocratique du Congo, commencent en début du secondaire par se familiariser avec ce qui se passe sous d'autres cieux et n'en viennent à ce qui les environne qu'en fin du secondaire. D'autant qu'il y a, pour des raisons diverses beaucoup d'abandons, nombre de Kasaïens sortis trop tôt de l'école ne connaissent pas à suffisance leur pays dont la superficie est de 2 344 885 km².

Les enfants et les adolescents du Kasaï ne savent pas consulter la carte du Kasaï. Ils

ne la connaissent pas. Ils ne peuvent pas facilement localiser leur village sur la carte du Congo, ils ne savent pas se conduire à partir d'une carte. La raison en est que tout cela ne s'apprend pas à l'école.

Le manuel d'esthétique (initiation à l'art) de la cinquième année secondaire, édité à Kinshasa en 1968, ne fait pas grand cas de l'art du Kasaï. La preuve en est que ce manuel comprend quatre parties. La première partie étudie ces éléments : la ligne et le dessin, la forme et la surface, le volume et la perspective, la couleur et la matière. La deuxième partie titrée, 'Mise en valeur des éléments', traite *in abstracto* de la construction et de la composition, du mouvement et du rythme, de la proportion et de l'harmonie. La troisième partie, 'De la forme au contenu', parle de l'art et réalité, de l'art et utilité, de l'art et sentiment, de l'art et histoire, de l'expression et style. C'est seulement le premier point de la quatrième partie articulée en huit points qui parle de l'art nègre. C'est un survol rapide de l'art de toute l'Afrique noire sans mention particulière à l'art du Congo et du Kasaï. Les autres points traitent de l'art de l'Egypte, de l'art grec, de l'art musulman, de l'art song, de l'art gothique, de l'art baroque, et de l'art moderne.

Dans les cours de dessin, les maîtres n'invitent presque jamais les élèves à dessiner ou à sculpter des statuettes du pays. Dans les cours de chant ou de musique, on n'entend presque jamais les élèves chanter les airs traditionnels. Nos instruments traditionnels de musique ne sont jamais ou peu s'en faut l'objet de cours.

L'initiation à la médecine traditionnelle est impensable à l'école. Les programmes des écoles infirmières l'ignorent complètement alors que beaucoup de Kasaïens considèrent les guérisseurs traditionnels comme de véritables médecins et recourent à eux constamment. Les institutions politiques, sociales, économiques, religieuses ancestrales n'ont pas une grande place dans les manuels scolaires. Nous ne pouvons cependant pas fermer les yeux devant ce qui est déjà fait. Le cours d'initiation à la sociologie africaine de la troisième année du secondaire a un contenu spécifiquement africain. Les élèves étudient la famille africaine, le clan, les relations matrimoniales etc. En sixième secondaire, dans le cours de philosophie, il y a un long chapitre sur la philosophie africaine : philosophie bantoue.

A propos des cours d'éducation civique, de morale et de religion, l'école du Kasaï compte encore sur le discours pour éduquer la conscience des apprenants. Elle développe un savoir académique espérant qu'il mute miraculeusement en pratique sociale et religieuse. Les cours sont donnés de façon magistrale. Les élèves apprennent par coeur les vérités de la foi chrétienne, les préceptes moraux, les aspects principaux de la morale pratique, les droits et devoirs des citoyens. Les enseignants se satisfont d'étayer leurs propos en racontant des récits historiques, des actes de bravoure de saints, de certains personnages, s'imaginant peut-être qu'une leçon bien comprise et donnant lieu à une répétition verbale transforme la vie des éducatibles. Ils se livrent à des considérations abstraites sans ancrage dans la vie concrète et l'environnement proche des apprenants. Les besoins de ces derniers, leurs problèmes, leurs situations réelles, leurs expériences propres, leurs activités ne servent nullement de support et de tremplin pour leur construction et réalisation morale. Les apprenants ne sont pas placés dans les situations telles qu'ils puissent expérimenter et vivre ce qui leur est transmis. Leur

implication dans le fonctionnement du collectif n'existe guère.

Qu'on ne perde pas de vue le fait que tous ces cours sont donnés en français, une langue que les enfants ne parlent, ni chez-eux, ni sur la route, ni dans leurs activités les plus passionnantes. Plaise qu'un mot soit dit concernant l'étude de la langue française. Les programmes misent beaucoup sur l'étude des textes écrits. Les élèves doivent apprendre un texte par semaine. Nous avons parcouru tous les textes proposés par les manuels scolaires, aucun ne parle des réalités du Kasaï. Quelques rares textes qu'on y retrouve qui traitent des réalités africaines proviennent de la littérature Ouest africaine. Les textes étudiés au Kasaï sont généralement tirés de la littérature française. Leur contenu sémantique est extérieur au milieu des apprenants. Le contexte, les référents, le vocabulaire leur échappent incontestablement. A propos du vocabulaire, j'affirme sans la peur d'être contredit que durant plus de huit ans que j'ai dirigé des écoles secondaires au Kasaï, je ne connais pas un seul enseignant qui prépare ces textes sans un dictionnaire à côté de lui. Et *a fortiori* les pauvres élèves ! A la vérité, ils ne se livrent qu'au psittacisme dont il ne reste plus grand chose une fois les examens terminés.

Et à y regarder à deux fois, on étudie le français surtout du point de vue scientifique et non comme un outil de communication. Les exercices oraux, les dialogues, les discussions en français sont rares dans les écoles. L'accent est mis sur l'écrit, les analyses de textes, la grammaire, la morphologie (étude des variations de la forme des mots), la syntaxe (qui porte sur les relations entre les éléments que constituent les mots dans une phrase), l'orthographe, le vocabulaire... Ce qui fait qu'on confond au Kasaï, parler français et être intellectuel. Celui qui parle français est directement vu comme un détenteur du savoir. On ne sait pas dissocier la pensée, les connaissances et la langue qui est leur véhicule. Ainsi les enfants voient le français non comme un moyen de communication mais comme une science, donc une matière difficile à maîtriser. D'où une certaine démotivation.

Eu égard à ces programmes scolaires actuels du Kasaï axés sur les livres et non sur le réel qui environne l'apprenant, nous estimons comme Jousse qu'on ne lui donne que des manuels scolaires qui sont du 'perroquetisme' organisé. Les écoles tuent la curiosité joueuse enfantine alors qu'il faudrait l'orienter. On cadenasse l'essor de l'enfant vers le réel avec les systèmes tout faits. Les études livresques tiennent l'apprenant sur les mécanismes de l'écrit et non pas sur les gestes du réel. **« Tout son corps, fluide et spontané 'mimeur' de tous les gestes et de toutes les actions de l'univers ambiant, note Jousse, est immédiatement contraint à se figer, sur le banc de l'école, dans l'attitude hiératique d'un petit pharaon assis en face de sa 'maison d'éternité'. Ici, pour être sage, il faut être immobile. Le prix de sagesse est incompatible avec l'exubérance de la vie.**

« Entre l'enfant vivant et l'univers mouvant s'interpose ainsi un monde étrange, congelé en graphies noires et mortes, au sens difficile et souvent contestable. Les choses apprises n'ont plus de contact avec les choses vécues. Toute l'épaisseur d'une feuille de papier les sépare. » L'idéal, c'est de faire de l'enfant, le plus tôt possible, un érudit, un 'fichier' qui ne connaît du monde réel que ce qu'en ont dit les livres dont on lui a imposé la lecture. A cette école, savoir le monde, c'est savoir où et comment les livres parlent du monde... Notre système

scolaire livresque tend à retenir l'élève trop uniquement sur les conquêtes révolues et à répéter ce que les autres ont dit. Nous avons trop oublié la grande loi primordiale qui est l'intérêt spontané »¹⁰⁷.

L'intellectualisation n'est nullement synonyme de momification. L'intelligence n'est-elle pas le don le plus précieux qui ait été fait à la vie et pour la vie ?

Les grands inventeurs ne sont-ils pas des imaginatifs ? Ne sont-ils pas de grands expérimentateurs qui mettent en présence des éléments à même de se joindre ? « **Le livre, écrit Jousse, ne peut donner que le déjà vécu. L'homme vivant seul nous apprend la Vie... Jamais l'homme qui ajuste bien tranquillement ses fiches en termes socialisés ne va rien découvrir. Il ne peut que répéter ce qu'il a copié et qui est dit partout. En soi, l'érudition est la négation de la découverte** »¹⁰⁸. On a ignoré à l'école que l'homme n'est pas essentiellement un classeur de notes, mais qu'il est un 'mimeur' qui joue et rejoue des gestes macroscopiques et microscopiques d'un réel 'intussusceptionné'.

On est enclin à croire que pour l'école du Kasaï, être scientifique consiste à répéter les routines des autres. L'école érige faussement les étiquettes que sont les mots à la hauteur de la science. Et pourtant la science n'est pas un nominalisme. Ce n'est pas en 'barattant' des termes et des concepts abstraits qu'on fait de la science. Tout ce qu'on enseigne à l'école sera sans base, tant qu'on aura perdu le contact avec le réel. « **La science, écrit Jousse, consiste à observer ce qui est, même par une observation individuelle et solitaire. Ce n'est pas une répétition verbale de toutes les routines. Car le réel ne se présente pas en fonction de nos formules toutes faites ou de nos grammaires conformistes. Il est ce qu'il est** »¹⁰⁹. Celui qui observe vraiment le réel ne répétera personne dans la mesure où dans ce qu'il produit, il y a toujours l'empreinte personnelle qui marque la personnalité.

L'école du Kasaï fait de l'enfant un être momifié, un être toujours courbé sur la page de livre et de cahier. « **Etre intelligent, estime Jousse, ce n'est donc pas resservir des tomes dépareillés de bibliothèque. C'est avoir une seule pensée, une, mais nourrie de millions de faits unifiés. Vos programmes scolaires sont des poussières pulvérisantes ! Vous pulvériser l'enfant au lieu de l'aider à s'unifier** »¹¹⁰.

Qu'on nous comprenne. Tout cela ne signifie nullement que nous nions les bienfaits du système scolaire pour la population du Kasaï et du Congo. Les bienfaits du système scolaire sont loin d'être négligeables. L'école a appris aux Kasaïens et aux Congolais à lire, à écrire, à compter, à s'exprimer en d'autres langues. Elle les a mis en contact avec d'autres cultures. Par l'école, ils ont appris les différentes sciences et les techniques modernes, oeuvres du génie humain. L'école a formé les cadres congolais du hier et

¹⁰⁷ JOUSSE (M.), *Le parlant, la parole et le souffle*, Paris, Gallimard, 1978, p.22.

¹⁰⁸ JOUSSE (M.), *L'anthropologie du geste*, p. 76.

¹⁰⁹ JOUSSE (M.), *L'anthropologie du geste*, p. 77.

¹¹⁰ JOUSSE (M.), *L'anthropologie du geste*, p. 277.

d'aujourd'hui. Ce que nous reprochons au système scolaire pour chercher comment le rendre plus efficient, c'est son abstractionnisme et la froideur des savoirs qu'il dispense.. Il privilégie le livre comme moyen de la connaissance et de la formation au détriment des actions, des expériences, des choses, de l'environnement des apprenants. Il n'apprend pas à réfléchir, lire, écrire et compter à partir de l'environnement des apprenants et de leurs activités manuelles. Il évalue l'intelligence et la formation de quelqu'un selon ce qu'il est capable de dire et non selon ce qu'il est capable de faire.

Plaise que ces considérations nous amènent à examiner les méthodes pédagogiques du système scolaire du Kasai.

E Analyse de méthodes et pratiques pédagogiques de l'école

Généralement, la leçon se prépare selon un plan bien connu : une introduction, une présentation, une période d'exposition orale et/ou écrite, une période d'exercice et une conclusion. L'enseignant expose sa leçon et la classe écoute. Il s'adresse à la classe et non à l'élève. Ses efforts sont centrés sur l'élève moyen. Comme l'écrit Dottrens : **« Un enfant qui a de la peine à comprendre le retarde, un élève brillant qui comprend trop tôt le dérange. L'un et l'autre viennent troubler la magnifique ordonnance des leçons que le maître a préparées pour ses élèves, sans doute, mais dont lui seul jouit pleinement »**¹¹¹. Le groupe est considéré comme un simple agrégat d'individus jugés tous également réceptifs et fonctionnellement identiques en face du discours magistral, alors que l'enseignant a devant lui plusieurs interlocuteurs, et non un interlocuteur standard.

L'enseignement est fondé sur la parole du maître. Il transmet les savoirs et les élèves sont invités à reproduire les réponses conformes au modèle que le formateur incarne. Chaque élève est appelé à montrer au cours de ses travaux ce qu'il a retenu des leçons du maître. S'il n'est pas en mesure de le faire, on dit qu'il n'est pas intelligent. Celui qui ne comprend pas est un cancre, un non-doué. Ou encore les incompréhensions de l'élève sont considérées comme un défaut d'attention. L'élève n'est qu'un récepteur et un réceptacle.

L'école considère que les notions transmises ne sont parfaitement intégrées que si le discours magistral oral ou écrit est suivi d'exercices d'application. Les exercices que le professeur fait faire aux élèves ont pour but de vérifier s'ils ont compris son exposé, oral ou écrit. Même les questions qu'il leur pose visent le même but. Certains professeurs veulent même que les élèves utilisent les mêmes mots, les mêmes expressions qu'eux. Un bon apprenant est celui qui s'adapte à son maître, qui sait le respecter et lui obéir. Un bon élève, c'est celui qui a des capacités d'assimilation, de répétition, de mémorisation. C'est moins un enseignement de la création que de la reproduction. Il faut reproduire les règles fournies par le maître. On reçoit la connaissance et on l'applique. L'objectif est d'adapter les enfants à l'école, à la méthode des maîtres, à leur conception, à leur plan de travail. Voilà installer un rapport au savoir passif : le savoir ne se construit pas, ne se

¹¹¹ DOTTRENS (R.), *La crise de l'éducation et ses remèdes*, Neuchâtel / Suisse, Delachaux et Niestlé, 1977, p. 50.

conteste pas, on le reçoit et on l'applique. L'apprenant qui ne le fait pas n'est pas intelligent aux yeux de nombre d'enseignants.

L'école installe les éducatibles dans un monde aseptisé, codifié, programmé. Les élèves peuvent avoir l'illusion que dans la vie il suffit d'appliquer les théories pour résoudre un problème. Et pourtant les faits sont souvent têtus et rebelles. Ils surgissent souvent avec une brutalité imprévisible et résistent même aux théories les meilleures. Et au feu de l'action et dans la pratique, il s'agit moins d'appliquer une règle que de donner une réponse en situation qui comporte une part de flou et de vague¹¹².

La pédagogie scolaire du Kasaï est une pédagogie passive. On privilégie non la découverte, l'action de l'apprenant sur les choses, mais l'exposé du maître. On exerce la mémoire par les récitations, l'imagination par le dessin, l'observation par les leçons sur des choses, le raisonnement par les activités de mathématiques et de logique. Alors que dans l'éducation traditionnelle ancestrale, l'enfant est appelé à observer, faire ses expériences et s'exprimer avec tout son corps, l'école occulte chez l'enfant tout esprit d'observation et d'expérimentation. L'esprit d'initiative n'est pas la priorité du système scolaire. Et de plus, l'école demande à l'enfant de ne s'exprimer qu'avec sa bouche. A l'enfant qui fait des gestes en s'exprimant, on demande de se tenir tranquille. A l'école les enseignants se focalisent sur les discours, les mots et les résumés. On privilégie la magistralité aux dépens de l'activité personnelle de recherche. Les élèves sont comme des auditeurs et des enregistreurs de textes, de discours et de sermons prononcés par des orateurs. Les enseignants parlent sans s'inquiéter de savoir quelles séries d'actions, de gestes sont suscités, modelés et définitivement engrammés dans l'esprit des apprenants qu'ils ont en face. Quand les élèves s'en vont ils n'emportent rien de précis et de stable. Ce faisant, on condamne les élèves à la passivité, on bride leur curiosité et créativité, on occulte leur esprit d'entreprise pourtant nécessaire à leurs conditions d'existence.

L'enseignement magistral présuppose une entière disponibilité de la part des apprenants, une identité de structures mentales du maître et des apprenants, une identité de champ sémantique et de code. Mais force est de constater que sur le terrain cette disponibilité des apprenants n'existe pas toujours, la pensée du maître et des apprenants ne fonctionnent pas toujours de la même façon, et les enseignants ne définissent pas toujours les termes qu'ils utilisent toutes les fois qu'ils prêtent à d'autres interprétations. Une autre difficulté que suscite l'enseignement magistral est le problème de la linéarité et de la synthèse, de l'émetteur et du récepteur. En effet l'enseignant débite en instants successifs ce qui constitue un tout et qui est conçu globalement et l'élève doit synthétiser ces éléments successifs à mesure qu'il les reçoit, et sans se référer à l'idée d'ensemble puisqu'elle est en train de se construire. Ce qui ne peut manquer de porter préjudice à nombre d'apprenants.

L'élève intelligent, pour les enseignants du Kasaï, est celui qui sait reproduire ce qu'ils ont enseigné. Ce faisant ils considèrent l'intelligence uniquement comme la faculté de comprendre, l'aptitude à saisir les rapports et à mémoriser en vue de la réussite scolaire. Mais c'est ignorer qu'en psychologie, l'intelligence est définie comme l'aptitude à acquérir savoir et compréhension et à en faire usage dans des situations nouvelles. C'est

¹¹² CHARLOT (B.), *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*, Paris, ESF, 1995, p. 33.

l'aptitude à adapter son comportement à l'ensemble d'une situation ou à relever un défi dans une situation spécifique¹¹³. C'est ignorer également qu'il n'y a pas une intelligence, mais plusieurs formes d'intelligence. Morin écrit : « **Il est sans doute divers types d'intelligence, plus ou moins adaptés ou aptes aux activités pratiques, techniques ou théoriques, ou encore aux divers types de besoins ou problèmes (abstraits ou concrets, généraux ou particuliers, domestiques ou politiques, matériels ou psychologiques, spéculatifs ou empiriques, etc.), et il est des intelligences développées dans un domaine circonscrit, mais endormies hors de ce domaine** »¹¹⁴
Et Gardner distingue sept types d'intelligence :

. L'intelligence langagière que développent les poètes, les orateurs, les écrivains, etc.

. L'intelligence logicomathématique qui est une aptitude à la logique, aux mathématiques et aux sciences de façon générale.

. L'intelligence spatiale qui est une aptitude à agir dans un univers spatial et en s'en faire une représentation mentale. C'est l'intelligence des marins, des sculpteurs, des peintres, des ingénieurs, etc.

. La quatrième est l'intelligence musicale, celle de violonistes, des citharistes, des instrumentistes, des chanteurs, etc.

. L'intelligence kinesthésique qui est l'aptitude à résoudre des problèmes ou à produire des biens en se servant de son corps. C'est l'intelligence que développent les danseurs, les athlètes, les artisans, les chirurgiens, etc.

. L'intelligence interpersonnelle qui est la capacité à pénétrer les autres, ce qui les motive, comment ils fonctionnent, comment entrer en relation avec eux.

. Et enfin l'intelligence intrapersonnelle qui est la capacité à se former une représentation de soi exacte et fidèle, et de la mettre à profit dans la vie¹¹⁵.

On peut dire qu'au Kasaï l'école met l'accent sur l'intelligence langagière et l'intelligence logico-mathématique saignées de l'esprit d'observation et d'expérimentation. Elle met alors sur le piédestal une intelligence logique, abstraite et livresque. N'appartient-il pas au pédagogue de découvrir l'intelligence particulière de chacun pour lui permettre de réussir dans une spécialité ? N'est-il pas souhaitable d'accorder la même attention aux différentes formes d'intelligence ? « **Il est essentiel, note Gardner, de reconnaître et de**

¹¹³ 'Intelligence', Encyclopédie Microsoft® Encarta® 99. © 1993-1998 Microsoft Corporation.

¹¹⁴ MORIN (E.), *La méthode. 3. La connaissance de la connaissance*, Paris, Seuil, 1986, p. 178.

¹¹⁵ GARDNER (H.), *Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*, traduit de l'américain par Philippe Evans-Clark et alii, Paris, Ed. Retz, 1996, pp. 31-41.

cultiver tous les types d'intelligence humaine, ainsi que toutes leurs combinaisons. C'est par la combinaison de nos intelligences que nous différons tous les uns des autres. Le reconnaître, c'est avoir une meilleure chance de régler les nombreux problèmes auxquels nous sommes confrontés dans le monde. Si nous réussissons à mobiliser tout l'éventail des capacités humaines, non seulement nous nous sentirons plus à l'aise et plus compétents, mais probablement aussi plus engagés, plus capables de nous lier avec le reste du monde et d'oeuvrer pour le bien commun »¹¹⁶.

La pédagogie du Kasaï n'encourage pas l'esprit critique. On ne permet pas aux apprenants de passer au crible ce qu'ils apprennent. Rares sont les enseignants qui demandent aux apprenants d'exprimer leur point de vue sur une question. Rares sont les occasions où les éducatibles sont appelés à exprimer leurs avis et considérations. La classe du Kasaï n'est pas un lieu de débat, de dialogue où diverses opinions se rencontrent et s'expriment.

Les relations privilégiées par l'école du Kasaï sont des relations entre enseignant et enseignés, les relations verticales. L'enseignant a des rapports avec chaque élève, et avec tous les élèves, mais les rapports des élèves entre eux ne sont pas utilisés comme un ressort à l'apprentissage. Les relations horizontales sont ignorées par la pédagogie scolaire. Les débats, les discussions et la collaboration entre pairs ne sont pas exploités pour l'acquisition des connaissances. Au lieu de susciter la coopération entre pairs comme à l'école traditionnelle ancestrale, l'école utilise la compétition pour inciter les enfants au travail. Chacun est appelé à travailler seul, à conserver seul ses acquis et ses résultats de recherche. La proclamation est en vue. Cela suscite et entretient des rivalités et les convoitises.

Les enseignants du secondaire, à les entendre, sont tous convaincus que la branche qu'ils donnent est de premier ordre, et que le temps qui leur est imparti est toujours insuffisant. Chacun enseigne sans se préoccuper de ce que font les autres collègues, à tel point que les tâches qu'ils donnent aux élèves sont des charges insupportables pour quiconque veut les remplir toutes. Le professeur de géographie ne cherche pas à savoir ce dont parle son collègue d'histoire, celui qui donne la philosophie ne sait pas ce qui est donné en esthétique, etc. Il manque la coordination entre divers enseignements. Les enseignants se contentent de distribuer des connaissances qu'ils ne relient pas avec les acquis antérieurs, l'histoire et l'avenir des apprenants, et qu'ils n'insèrent pas dans leur vie au quotidien et dans leur contexte.

Les enseignants ne cherchent pas à observer les dispositifs des apprenants et à favoriser leur développement intellectuel, ils ne s'attellent pas à guider, renseigner les élèves sur leurs acquis, leurs capacités, leurs représentations, leurs stratégies, leur fonctionnement, et ne leur proposent rien pour qu'ils soient plus performants. Ils n'essayent pas d'entrer dans la peau de leurs élèves et de voir les choses avec leurs yeux pour comprendre leurs difficultés et leurs problèmes afin de mieux les aider.

Pour faire passer leur enseignement, nombre de professeurs n'hésitent pas à utiliser

¹¹⁶ GARDNER (Howard), *op. cit.*, p. 25.

la force physique, la violence relationnelle et les humiliations de toutes sortes. Ils recourent sans autre façon aux punitions corporelles et aux intimidations. Tout porte à penser que les enseignants croient que les choses s'apprennent à coups d'injures et d'humiliations, et qu'il suffit de châtier, de s'imposer, d'effrayer pour développer l'intelligence et améliorer les performances. L'élève commet des fautes dans ses dictées, on le fustige. Il ne sait pas réciter sa leçon, on lui donne comme punition le travail de champ. Ce qui est loin de lui procurer une représentation positive des travaux manuels. Comment améliorer son orthographe ? On lui fait recopier les mots fautifs cent fois. Il a échoué en mathématiques, on lui demande d'écrire cent fois : « je n'échouerai plus jamais en mathématiques ». Un enfant qui ne comprend pas quelques règles latines est fouetté ou tout simplement on dit qu'il n'est pas fait pour le latin. L'atmosphère détendue de l'éducation traditionnelle n'existe pas à l'école du Kasaï. Les enfants sont crispés, anxieux dans les quatre murs de la classe. C'est pour cela que Dogbé écrit : **« Dès que l'enfant pénètre dans le monde de l'école africaine commence une hostilité (une espèce d'incompatibilité) presque inconsciente que lui ménage ce milieu qui est appelé pourtant à suppléer sa cellule familiale et à jouer le rôle de ses parents une partie de sa vie, ainsi qu'en a convenu la société »**¹¹⁷.

Les intimidations comme pour stimuler sont fréquentes : « Vous verrez, vous ne réussirez pas. Vous n'êtes pas à votre place. Vous allez fuir avant la fin de l'année ». Au lieu de s'en prendre à ce qui est mal fait, on s'en prend à la personne. « Vous êtes nul. Vous n'êtes pas intelligent ». On ne pourra pas manquer de le signaler, ces paroles prétendument encourageantes pourront atteindre le but escompté chez certains mais produire des effets désastreux et laisser des séquelles chez d'autres, quel que soit le niveau de départ des élèves¹¹⁸. Il y a de gens psychologiquement robustes et d'autres faibles. Certains peuvent accepter les tensions et progresser et d'autres ne le peuvent pas. Leur nombre est loin d'être négligeable.

Je me rappelle que quand j'étais directeur d'école secondaire, j'appliquais ces méthodes d'encouragement par les humiliations. Les proclamations étaient publiques. Les parents et les élèves des écoles primaires étaient invités. Les élèves concernés étaient en rangs et en uniforme. Celui qu'on proclamait sortait des rangs pour prendre son bulletin à l'estrade dressée pour la circonstance où étaient assis le corps enseignant et les invités. S'il avait de notes excellentes je demandais à l'assistance de l'ovationner et on huait ceux qui avaient échoué. Evidemment par la suite, certains élèves conjuguèrent des efforts et travaillaient bien, mais plusieurs abandonnaient. Plus d'un quart des effectifs quittait l'école en cours de l'année. Pour résultat, j'avais toujours dans les classes supérieures de bons élèves et notre école était bien appréciée. Je ne me souciais pas de ceux qui quittaient l'école. Je disais que je purifiais l'établissement scolaire. Cependant nombre d'adolescents restaient sur la touche.

Eu égard à cela et ayant à l'esprit le contenu abstrait des enseignements décrit au volet précédent de ce chapitre, nous pouvons nous demander aujourd'hui, si nous

¹¹⁷ DOGBE (E.), *La crise de l'éducation*, Paris, Akpagnon, 1977, p. 40.

¹¹⁸ LIEURY (A.) & FENOUILLET (F.), *Motivations et réussite scolaire*, Paris, Dunod, 1996, p. 18.

n'avions pas grossi ce groupe d'enseignants dont Jousse parle. Selon lui nombre d'apprenants n'ont pas d'enseignants assez informés ni assez adaptés pour leur faire manger ce qui est bon et les empêcher de manger ce qui est mauvais. **« Qui donc, écrit-il, comptera le nombre de génies éteints par des enseignants inférieurs à leur tâche d'éveilleurs ! Que d'enseignants ne sont que des endormeurs, non seulement endormeurs des paupières physiques, mais fossoyeurs des génies humains »**¹¹⁹.

CONCLUSION

Au cours de cette première partie, nous avons analysé les deux composantes de l'éducation au Kasaï à savoir l'éducation traditionnelle et le système scolaire. Tandis que l'éducation traditionnelle immerge dans la nature, le système scolaire est le règne d'une abstraction sans enracinement. Dans l'éducation traditionnelle les apprenants sont nez dans l'environnement, et à l'école on se satisfait de savoirs coulés dans les mots sans rapport avec l'environnement des apprenants. Dans l'éducation traditionnelle les éducatibles voient, manipulent, entendent les choses, font des expériences, découvrent par leur activité alors qu'à l'école on se contente de faire réfléchir les enfants en faisant l'économie de leurs conditions d'existence. Tandis que l'éducation traditionnelle est fondée sur le besoin et l'intérêt des éducatibles, l'école dispense des savoirs que les apprenants ne savent pas utiliser dans leur vie au quotidien. L'école s'évapore dans l'universel et l'éducation traditionnelle se satisfait des particularités.

En faisant ce tableau, nous n'avons pas insinué que le système scolaire est à mettre sur le même pied que l'éducation traditionnelle. Au regard de ce qu'il a fait du Congolais en général et du Kasaïen en particulier, des acquisitions de l'humanité et des sciences auxquelles il a accès, le système scolaire est une avancée certaine par rapport à l'éducation traditionnelle. Si nous nous sommes davantage pris aux limites du système scolaire, c'est dans le but de chercher à le rendre plus efficient. Car à notre sens, pour la formation de ses enfants, le Kasaï n'a pas d'autres alternatives en dehors de l'école.

Ce que nous avons dit au cours du deuxième chapitre peut être résumé d'une certaine mesure par ce que dit le rapport final de 1996 des Etats généraux de l'Education voulus et recommandés par la Conférence Nationale Souveraine (1991-1992) qui ont rassemblé à Kinshasa 500 membres dont des personnalités du monde éducatif et des délégués de toutes les institutions du Congo (Zaïre en ce moment là) et de certains organismes internationaux comme UNESCO : **« Il existe, note le rapport, un fossé entre la nouvelle société à bâtir et le Système Éducatif actuellement en vigueur au Zaïre. La crise, à la fois profonde et multiforme, qui frappe de plein fouet la société Zaïroise, n'a pas épargné le Système Educatif national. La déliquescence des valeurs morales couplée avec la dégradation des conditions de vie matérielle ont fini par imprimer à notre Système Educatif un visage insoutenable. Cette situation a produit, par effet d'entraînement, une déperdition scolaire accrue à tous les niveaux**

¹¹⁹ JOUSSE M.), *La manducation de la parole*, Paris, Gallimard, 1975, p. 247.

et une dépréciation notable du produit de l'enseignement. De plus, notre Système Éducatif est atteint par la limite d'âge, les programmes datent de plus de vingt ans, l'équipement n'a pas suivi l'évolution technologique et la formation des formateurs n'a plus évolué favorablement »¹²⁰. Dans ces conditions, se contentant des apprentissages sociaux et de l'ensemble des résultats acquis par l'humanité enfermés dans les mots, ne favorisant pas la curiosité, le contact avec les choses, l'intérêt et l'esprit de recherche et d'inventivité des apprenants, l'école du Kasaï est loin de permettre l'émergence d'individualités à même de mettre la société du Kasaï sur le chemin de la maîtrise de ses conditions d'existence.

Tout compte fait, ce n'est pas une exagération que de dire que le système scolaire actuel au Kasaï est dans l'impasse. Ce système, nous l'avons hérité de la colonisation et de l'Occident. Mais en Occident même, il y a eu des individualités et des courants contestataires qui ont voulu renouer avec l'environnement. L'encyclopédisme, l'intellectualisme et le fait que les apprentissages sont présentés déconnectés des situations qu'ils permettent de résoudre comme s'ils étaient à eux seuls une finalité, ont été mis en cause par des pédagogues de l'Education nouvelle. En Occident on ne cesse de se gendarmer contre l'école coupée de l'environnement des apprenants, et l'on se préoccupe des connaissances qui servent à ajuster leur action.

Au cours de la deuxième partie qui suit, nous allons chercher des éclairages chez certaines personnalités qui ont poussé l'humanité en avant par leurs réflexions et créations. A la faveur de certains philosophes nous tenterons de comprendre ce qu'est la connaissance, d'où elle vient et comment elle peut s'acquérir. Et avec quelques auteurs de l'Education nouvelle qui ont contesté l'abstractionnisme du système scolaire en Occident et la froideur de ses savoirs, nous chercherons à savoir comment ils ont construit et organisé leurs dispositifs pédagogiques.

¹²⁰ Rapport final des Etats Généraux de l'Education, publié à Kinshasa, 1996, point 1.1, pp. 8-9.

Deuxième Partie REPERES POUR PENSER ET CONSTRUIRE UNE PEDAGOGIE DE LA CONNAISSANCE SITUEE

Dans cette deuxième partie nous allons rechercher des repères pour penser et construire une pédagogie de la connaissance. Cette partie comprend deux sections qui correspondent à deux approches : philosophique et pédagogique. Dans la première section, pour avoir une certaine connaissance de la connaissance, nous répondrons à ces questions : comment nous vient la connaissance ? Comment peut-on l'acquérir ? Pour y répondre, nous analyserons la théorie de la connaissance de la forme et de la matière d'Aristote, qu'il a construite en s'opposant aux sophistes, et en discutant avec son maître Platon. Nous analyserons les sources de la connaissance chez David Hume et chez Kant. Pour Hume, il n'y a qu'une seule source, l'expérience, tandis que Kant en distingue deux : la sensibilité et l'entendement (l'expérience et le concept). L'étude de Rousseau à partir de l'*Emile* nous permettra de voir comment l'on peut articuler l'expérience et le concept dans une action pédagogique. Pour notre étude nous considérons Rousseau comme un philosophe d'autant qu'il n'a pas travaillé sur les vrais apprenants, son Emile n'étant qu'un élève imaginaire. Nous le plaçons après Kant parce qu'il est une convenable transition vers la pédagogie.

Dans la deuxième section qui comprend trois chapitres, nous cherchons à savoir comment certaines personnalités qui ont contesté l'abstractionnisme de l'école en Occident ont conçu et organisé l'interaction sujet apprenant et monde environnant pour la construction de la connaissance. Ainsi nous examinerons trois auteurs de l'Education nouvelle qui accordent une place de choix à l'environnement dans les apprentissages. Il s'agira notamment de Pestalozzi, Freinet et Piaget. Chez Heinrich Pestalozzi nous étudierons le principe d'*Anschauung*, le choc des choses, chez Célestin Freinet, la place de l'environnement social dans l'apprentissage, et enfin chez Jean Piaget, la construction de l'intelligence et des connaissances chez l'enfant et l'adolescent.

Section 1 Eclairages philosophiques : comment nous vient la connaissance ?

Chapitre 1 Les théories de la connaissance de Platon et d'Aristote, et leurs implications pédagogiques

La théorie de la connaissance d'Aristote met en relief la place de l'environnement qui est matière et forme dans l'acquisition de la connaissance. Selon ce philosophe grec du quatrième siècle avant Jésus-Christ, l'environnement est incontournable dans la construction de la connaissance et de la science. Sans la sensation, toute connaissance est vaine. Par la sensation, on découvre la forme, l'essence des choses. D'après le père de la logique, **« la sensation est le point de départ obligé de la science, parce que, si, dans l'ordre logique, c'est l'universel qui est antérieur, dans l'ordre sensible c'est l'individuel, et que toute science doit partir des choses les plus claires pour nous et les plus proches de nous, c'est-à-dire des ensembles complexes fournis par la sensation (Callias), pour remonter de là, par analyse, jusqu'au concept universel (homme), plus clair en soi et par nature, mais plus éloigné de nous, qui se trouve dans le complexe, à titre d'élément déterminant et essentiel : car l'universel, au sens propre, n'est pas ce qui se répète, mais ce qui appartient par essence nécessairement à l'être en qui il se trouve réalisé. En ce sens, toute science doit partir de l'expérience simple, ou plutôt commencer avec elle : l'expérience enveloppe la science, comme l'inférieur n'est que le supérieur en germe, comme l'intelligible, la forme ou la fin, détermine et achève le sensible, la matière »**¹²¹.

Cette théorie de la connaissance d'Aristote n'est pas tombée du ciel. Aristote a été pendant vingt ans élève de Platon à l'Académie (école fondée par Platon). Il connaît bien les pensées de ses prédécesseurs et ses contemporains, et il prend position face à eux. Sa pensée s'inscrit dans la tradition de la sagesse antérieure qui recherchait des causes et des principes. Mais elle transforme la tradition dans laquelle elle s'inscrit. Sa théorie de la connaissance de forme et matière se construit et se positionne face à son maître Platon

¹²¹ CHEVALIER (J.), *Histoire de la pensée. 1. La pensée antique*, Paris, Flammarion, 1955, p. 308.

qui sépare la matière des Idées (formes), et face aux sophistes qui, selon Aristote, contrairement à ce que leur nom signifie (sophos : sage, expert), sont des chercheurs non de la science, mais des apparences, de l'utile, du particulier, etc. Ils confondent la matière et la forme. Pour Aristote la forme est dans la matière, si l'on veut acquérir la connaissance l'on ne peut négliger ni l'une ni l'autre. Pour mieux pénétrer la théorie de la connaissance d'Aristote, nous nous proposons de voir avant tout ses débats avec les sophistes d'une part, et avec Platon d'autre part. Puis, nous donnerons des points d'appui pour la pédagogie de la connaissance.

A Débat d'Aristote avec les sophistes

Etymologiquement, sophiste vient du mot grec *sophos* qui signifie sage, habile, expert. En s'appropriant ce nom les sophistes historiques prétendent posséder une *sophia* leur permettant d'enseigner et de rendre ceux qu'ils instruisent capables de persuader et d'imposer leur thèse. Ils fleurissent au cinquième siècle en Athènes et parcourent la Grèce. Ils ébranlent les certitudes traditionnelles en ce temps où la pensée philosophique grecque semait les doutes chez les contemporains. Les oppositions, les incompatibilités et les contradictions sont éloquentes. Qu'en est-il au juste ?

Les premiers philosophes grecs ont surtout posé le problème des causes de la nature. **« Les milésiens recherchent la cause matérielle. Les pythagoriciens pressentent la cause formelle. Le conflit des éphésiens et des éléates pose le problème du mouvement, de la cause efficiente, qu'Empédocle, Anaxagore, Démocrite tenteront de résoudre en des directions diverses »**¹²².

Le conflit s'installe entre Héraclite et Parménide. Pour le premier « tout s'écoule », *panta rei*, en conséquence on doit renoncer à saisir toute réalité en elle-même, et pour le second « l'Etre est », c'est le témoignage des sens qui est trompeur quand il fait croire que les choses sont multiples et sujettes au mouvement. Anaxagore et les atomistes soutiennent que les sens ne nous livrent pas les éléments derniers des choses. Méliissus de Samos, suivant Parménide met en doute la connaissance sensible. Si la sensation ne nous livre pas la réalité extérieure, notre connaissance apparaît dès lors douteuse.

Les gens sont déboussolés. Ils ne savent à quel saint se vouer. C'est dans cette situation de doute, presque d'échec de la philosophie que naissent les sophistes. Mais la situation politique contribue également au fourmillement de sophistes. Au lendemain des guerres persiques, la vie politique s'intensifie en Grèce. L'évolution vers la démocratie s'accroît. Après les victoires de Salamine, de Platée, de Mycale, Athènes conquiert le premier rang parmi les cités grecques. En 460, Périclès introduit à Athènes le salaire des juges. Tous les citoyens peuvent prendre part à la délibération et faire de la politique.

« Mais pour que le citoyen puisse jouer son rôle dans les délibérations de la cité, il faut qu'il sache s'exprimer. Il faut plus : qu'il sache réfléchir. L'éducation traditionnelle, celle qui était donnée au temps du régime aristocratique, ne suffit plus »¹²³. A ce besoin vont répondre les sophistes, c'est-à-dire ceux qui connaissent la science. Ils vont essayer d'enseigner la science, la rhétorique, etc., moyennant salaire.

¹²² CLEMENT (M.), *Une histoire de l'intelligence. La soif de la sagesse*, Paris, éditions de l'Escalade, 1979, p. 73.

Les gens attendent des sophistes non seulement la logique, mais des instruments nécessaires pour gagner des procès, réussir une carrière de politicien, faire triompher des projets pour la cité. La pensée est à ce point de vue mise au service non du vrai, mais de l'utile. Et les sophistes pour s'attirer la clientèle et les gains démontreront indifféremment des opinions contradictoires et des jugements incompatibles. Ils démontrent tout et le contraire de tout prostituant ainsi la connaissance humaine.

Protagoras et Gorgias furent les initiateurs et les maîtres du genre. Pour Protagoras par exemple, l'homme est la mesure de toutes choses. Gorgias établit trois principes pour le moins spécieux et contradictoires : le premier est qu'il n'y a rien, le deuxième, s'il y a quelque chose, ce quelque chose est inconnaissable, et le troisième, même si ce quelque chose est connaissable, il ne peut être ni divulgué ni communiqué à autrui¹²⁴.

C'est ainsi qu'Aristote, soucieux de mettre la logique dans les raisonnements s'en prend à eux. Les sophistes sont des *philosophes* des apparences, des particularités, ils recherchent l'utile et non le réel et l'universel, ils statuent sur la matière, sur ce qui passe et laissent dans l'ombre les formes, objets de science, qui sont dans la matière. La sophistique est une certaine sagesse apparente sans réalité. C'est en apparence seulement que les raisonnements des sophistes s'appliquent à la chose.

Les raisonnements et les réfutations sophistiques n'en ont que l'apparence. Ce ne sont pas des syllogismes, mais des paralogismes. Car le syllogisme est un raisonnement dans lequel, certaines prémisses étant posées, une conclusion autre que ce qui a été posé en découle nécessairement, par le moyen des prémisses ; et la réfutation est un raisonnement avec contradiction de la conclusion. Les sophistes ne font pas cela, mais ils paraissent seulement le faire¹²⁵. Leurs réfutations sont apparentes, elles ne découlent pas des notions premières, des formes, des principes propres à la chose en question. On est « **incapable de démontrer une chose, si on ne prend pour point de départ les principes qui lui sont propres et si on n'enchaîne la série des raisonnements jusqu'aux ultimes conclusions** »¹²⁶. Le tort de sophistes est de ne pas savoir fonder leurs raisonnements sur les formes.

Les sophistes utilisent surtout les arguments éristiques, c'est-à-dire des arguments qui paraissent conclure à partir de prémisses en apparence probables, mais qui ne le sont pas en réalité. Les syllogismes éristiques concluent seulement en apparence, alors qu'en réalité ils ne concluent pas parce qu'ils ne se fondent pas sur les formes des choses. Les sophistes poursuivent non la réalité mais l'apparence. « **Ce que les Sophistes préfèrent en premier lieu, écrit Aristote, c'est, en effet, de paraître réfuter l'autre partie ; puis,**

¹²³ CLEMENT (M.), *op. cit.*, p. 74.

¹²⁴ CLEMENT (M.), *op. cit.*, p. 80.

¹²⁵ ARISTOTE, *Organon VI. Les réfutations sophistiques*, traduction nouvelle et notes par J. Tricot, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1995, p. 2.

¹²⁶ ARISTOTE, *Organon. V. Les topiques*, traduction nouvelle et notes par J. Tricot, Paris, Librairie philosophique, J. Vrin, 1997, VIII, 3, p. 330.

en second lieu, de montrer que son adversaire commet quelque erreur ; en troisième lieu, de le pousser au paradoxe ; en quatrième lieu, de le réduire à un solécisme (c'est-à-dire, de faire celui qui répond, en vertu de l'argument lui-même, employer une expression incorrecte) ; et, en dernier lieu seulement, de lui faire répéter plusieurs fois la même chose »¹²⁷. Ils sont loin de la recherche de la vérité.

Selon Aristote, les faux raisonnements des sophistes proviennent en grande partie des noms donnés aux choses. Dans les discussions, il n'est pas possible d'apporter les choses elles-mêmes, on se sert des noms. Les noms sont en nombre limité et il y a une pluralité des définitions, tandis que les choses sont infinies en nombre. Il s'ensuit que plusieurs choses sont signifiées par une même définition et un même nom. Et ceux qui savent manipuler les noms trompent ceux qui ne savent pas s'en servir. Parlant des sophistes, il note : **« certaines gens trouvent leur avantage à paraître sages plutôt qu'à l'être sans le paraître (car la Sophistique est une sagesse apparente mais sans réalité, et le sophiste, un homme qui tire un profit pécuniaire d'une sagesse apparente mais non réelle), il est clair qu'il leur est nécessaire aussi de paraître faire oeuvre de sagesse, plutôt que de le faire réellement sans le paraître »**¹²⁸. Les arguments des sophistes ont seulement l'apparence de la vérité dans la mesure où ils font l'économie des formes.

Les sophistes font du discours la base de leur examen, au lieu de considérer la chose elle-même. Ils n'emploient pas les mots, les expressions et les phrases dans le même sens que l'interlocuteur. Voici un exemple : le sophiste demande : Peut-on donner ce qu'on n'a pas ? – Non quelqu'un répond. – Oui, réplique le sophiste : l'avare donne de l'argent à regret ; donc l'avare donne ce qu'il n'a pas. La conclusion est spécieuse parce que à regret ne signifie nullement ce qu'il a donné, mais la manière dont c'est donné¹²⁹.

Les expressions des sophistes manquent de clarté, plusieurs choses sont comprises dans le même terme¹³⁰. Les sophistes mettent toutes choses ensemble, sur le même plan. Un sophiste demandait à quelqu'un : « laquelle de ces deux vaches vèlera avant ? » Et il a répondu lui-même : « aucune, mais toutes deux vèleront par derrière ». Il y a équivoque sur le terme 'avant' qui peut signifier auparavant ou par devant¹³¹. Un autre sophiste demandait : « est-ce ceux qui savent ou ceux qui ne savent pas qui apprennent ? » L'adversaire répond avec raison : « ce sont ceux qui ne savent pas ». Le sophiste réplique : « non, ce sont ceux qui savent, puisque les maîtres, qui savent, apprennent de leurs disciples ce que ceux-ci leur récitent ». Le verbe apprendre est équivoque, il signifie aussi bien comprendre qu'acquérir la science¹³².

¹²⁷ ARISTOTE, *Organon. VI. Les réfutations sophistiques*, pp. 6-7.

¹²⁸ ARISTOTE, *Organon.. VI. Les réfutations sophistiques*, traduction nouvelle et notes par J. Tricot, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1995, pp. 3-4.

¹²⁹ ARISTOTE, *Organon.. VI. Les réfutations sophistiques*, note 3, p. 45.

¹³⁰ ARISTOTE, *Organon.V., Les topiques*, traduction nouvelle et notes par Tricot, Librairie philosophique J. Vrin, VIII, 7, p. 343.

¹³¹ ARISTOTE, *Organon. VI. Les réfutations sophistiques*, 182 b, p. 130

D'après Aristote, les sophistes parlent au hasard, c'est-à-dire sans se mettre en présence d'aucun objet déterminé. Ils ne recherchent pas le rapport avec la question posée au début. Ils ne définissent pas clairement ce dont ils parlent. Ils s'expriment de manière semblable sur des choses dissemblables.

Pour mieux s'exprimer à propos de quelque chose, il faut le définir. Les éléments contenus dans la définition sont le genre et la différence spécifique¹³³. Sans la définition de ce dont on parle, on ne pourra pas éviter les paralogismes, on ne pourra pas accéder à la science. Il faut partir des définitions, car la science part des principes.

D'autres paralogismes des sophistes relèvent de la confusion de l'accident et de l'essence. Ils ne savent pas distinguer l'essence de l'accident. Ils font croire qu'un attribut quelconque appartient de la même façon à la chose et à son accident. Les sophistes ne font pas de distinction entre ce qui est par soi et l'accident. « **Les arguments des Sophistes, en effet, écrit Aristote, se rapportent, pour ainsi dire, par dessus tout à l'accident** »¹³⁴. Exemple, si Coriscus est autre que Socrate, et si Socrate est un homme, alors, disent les sophistes, on a admis que Coriscus est autre chose qu'homme. Les sophistes confondent l'emploi au sens absolu et l'emploi sous un certain aspect. A titre d'illustration, si le non-être est objet d'opinion, pour le sophiste, le non-être est. Si quelqu'un pose que l'Ethiopien est noir, le sophiste lui demandera si l'Ethiopien est blanc en ce qui concerne les dents, et s'il est blanc sous cet aspect, le sophiste dira avoir prouvé que l'Ethiopien est à la fois noir et blanc¹³⁵.

Pour Aristote, les sophistes réfutent souvent en apparence dans la mesure où on est dans l'incapacité d'embrasser dans un seul regard ce qui est le même et ce qui est différent. Ils prennent en compte seulement un seul aspect de la chose. Tout est affaire du langage, de rhétorique, d'intérêt au détriment du réel, des conditionnements sociaux, etc.

B Débat d'Aristote avec Platon

Platon avant de devenir disciple de Socrate et maître d'Aristote a été formé à la pensée d'Héraclite par Cratyle. Dans son oeuvre, *Cratyle*, Platon met en opposition la stabilité des mots et la mouvance des choses. La théorie qu'il défend selon laquelle les mots sont stables, tandis que les choses changent sans cesse, lui vient d'Héraclite. Selon ce dernier, toute chose est en perpétuel devenir ; en conséquence l'on doit renoncer à saisir toute réalité en elle-même. La connaissance du monde n'est pas possible dans la mesure où tout s'écoule.

Pour Platon, si on veut savoir, on n'a pas à s'intéresser aux mots mais aux choses. L'ennui c'est que les choses deviennent sans cesse, tous les sensibles s'écoulent sans

¹³² ARISTOTE, *Organon*. VI. *Les réfutations sophistiques*, note 3, p. 8.

¹³³ ARISTOTE, *Organon* V, *Les topiques*, VII, 5, p. 305.

¹³⁴ ARISTOTE, *La métaphysique*, tome I, E, 2, 15-16, 1026 b, p. 229.

¹³⁵ ARISTOTE, *Organon*. VI. *Les réfutations sophistiques*, p. 16.

fin. Le monde sensible étant en constante fluctuation, toute connaissance de ce monde devient impossible. Platon ne voit pas l'ordre réel présent dans le monde malgré les changements perceptibles, lui reprochera Aristote.

De Socrate, Platon a reçu une approche intellectuelle lui permettant de définir les choses. Socrate recherchait des définitions dans le domaine éthique qu'il privilégiait. Cela suppose des notions universelles, donc la possibilité d'une science étant donné que les définitions sont universelles et immuables. Platon va postuler un autre ordre de réalités pour rendre possible la science physique.

Platon réconcilie ses deux maîtres. Il postule une séparation entre les êtres du monde sensible qui deviennent sans et ne relèvent, au mieux, que de l'opinion, et les réalités intelligibles, les Idées en soi qui sont immuables, et par conséquent objets de connaissance vraie et de science¹³⁶. Il va distinguer l'homme en soi, l'essence de l'homme et les manifestations concrètes de l'homme. Il va séparer l'essence de l'égalité, l'égalité en soi, des objets égaux, le beau en soi, l'essence du beau, des choses belles. Platon situe les Idées hors des choses sensibles qui sont en perpétuel devenir.

Aristote parlant de son maître écrit : « **Dès sa jeunesse, Platon, étant devenu d'abord ami de Cratyle et familier avec les opinions d'Héraclite, selon lesquelles toutes les choses sensibles sont dans un flux perpétuel et ne peuvent être objet de science, demeura par la suite fidèle à cette doctrine. D'un autre côté, Socrate, dont les leçons portaient exclusivement sur les choses morales, et nullement sur la nature entière, avait pourtant, dans ce domaine, cherché l'universel et fixé, le premier, la pensée sur les définitions. Platon suivit son enseignement, mais il fut amené à penser que cet universel devait exister dans des réalités d'un autre ordre que les êtres sensibles ; il ne peut exister, en effet, croyait-il, une définition commune des objets sensibles individuels, de ceux du moins qui sont en perpétuel changement. A de telles réalités, il donna alors le nom d'Idées, les choses sensibles étant distinctes d'elles et toutes dénommées d'après elles ; c'est en effet, par participation qu'existe la pluralité sensible, univoque à l'égard des Idées. – Quant à cette 'participation' Platon ne modifiait que le nom. Les Pythagoriciens, en effet, déclarent que les êtres existent par imitation des nombres ; pour Platon, c'est une participation, le nom seul est changé** »¹³⁷

Selon Platon, les Idées sont les causes des êtres sensibles. Le monde des Idées ou le monde intelligible qui existe séparément du monde sensible est stable, immuable, et exerce une causalité sur ce monde sensible. Les Idées sont le Modèle, l'Archétype de diverses réalités visibles. Les choses visibles sont les reflets des Idées ou Formes pures. Comme le monde sensible change, on ne peut pas le connaître, par contre les Idées, ne changeant pas, peuvent être objets de connaissance. C'est à la faveur des Idées que l'intelligence humaine peut connaître le sensible dans lequel elle se déploie.

Ce faisant, lui reproche Aristote, Platon se sert seulement de deux causes pour

¹³⁶ CLEMENT (M.), *op. cit.*, p. 117.

¹³⁷ ARISTOTE, *La métaphysique*, Tome I, Tradition nouvelle et Notes par J. Tricot, 2^e édition, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1940, A 6, 987, pp. 29-30.

justifier le changement : la cause de l'essence et la cause selon la matière. Platon identifie l'être au principe formel et le non-être au principe matériel. Sa théorie des Idées est en même temps une théorie de la cause du mouvement dans la mesure où chaque chose se meut vers sa fin ou son accomplissement. Pour Aristote, les Idées de Platon n'expliquent pas le devenir et l'être des sensibles. Le changement ne se justifie pas par deux causes seulement. Il identifie quatre causes : la cause formelle, la cause matérielle, la cause motrice et la cause finale. Tout ce qui change est quelque chose (la matière) qui change sous l'action de quelque chose (le moteur) vers quelque chose (la forme)¹³⁸. La cause efficiente a une existence extérieure à ses effets. Chaque chose se meut vers sa fin ou son accomplissement. Et de plus, « **la matière est en puissance parce qu'elle tend vers sa forme, et lorsqu'elle est en acte, c'est alors qu'elle est dans sa forme** »¹³⁹. Chaque chose est une unité. Il n'y a pas à chercher une autre cause de l'unité de la chose que ce passage de la puissance à l'acte opéré par un moteur. Il n'y a pas de causes de changement dans un autre monde que le monde physique.

Pour Aristote, chaque chose étant, et étant une, on n'a pas besoin d'en rendre compte par une éventuelle et imprécise participation à l'être et à l'un. Les partisans de la théorie Idées sont « **incapables d'expliquer quelle est la nature de telles substances, substances incorruptibles, en dehors des choses individuelles et sensibles. Aussi font-ils ces Idées spécifiquement identiques aux êtres corruptibles (car ces substances-ci, nous les connaissons), l'Homme en soi et le Cheval en soi sont les hommes et chevaux sensibles, auxquels ils ont seulement ajouté le mot 'en soi'** »¹⁴⁰.

D'après Aristote, la matière comme la forme sont deux axes inséparables des êtres de la nature. L'une ne va sans l'autre. Cette aporie est nécessaire pour pouvoir mieux pénétrer le réel. La traversée des difficultés permet de mieux cerner les problèmes et les résoudre. « **De quelle façon, en effet, s'interroge Aristote, un principe de mouvement ou la nature du Bien pourraient-ils exister dans les êtres immobiles, puisque absolument tout ce qui est bon par soi et en vertu de sa nature propre est une fin, et par suite une cause, étant donné que c'est en vue de ce bien que les autres êtres deviennent et existent, et puisque la fin, le 'ce en vue de quoi', est la fin de quelque action, et que toutes les actions impliquent le mouvement ? Ainsi, dans les êtres immobiles, on ne pourrait admettre l'existence, ni de ce principe du mouvement, ni du Bien par soi** »¹⁴¹.

Aristote réconcilie le mouvement et la forme. Pour lui la quiddité est la substance au sens de la forme. « **J'appelle forme la quiddité de chaque être, sa substance**

¹³⁸ ARISTOTE, *La métaphysique*, Tome II, Tradition nouvelle et Notes par J. Tricot, 2^e édition, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1940, A, 3, p. 157.

¹³⁹ ARISTOTE, *La métaphysique*, Tome II, 1050 a 15-16, p. 47.

¹⁴⁰ ARISTOTE, *La métaphysique*, tome I, Z, 16, 1040 b, p. 304.

¹⁴¹ ARISTOTE, *La métaphysique*, Tome I, B, 2, p. 74.

première »¹⁴². La quiddité est la première substance, la forme, par quoi la chose est elle-même. La quiddité est la substance première qui est forme et cause finale. La chose n'est pas séparable de sa quiddité. « **Il ressort de ces considérations, écrit Aristote, que chaque être lui-même est un avec sa quiddité, et que cette identité n'a pas lieu par accident ; c'est aussi parce que connaître ce qu'est chaque être, c'est connaître sa quiddité, de sorte que, par ecthèse aussi, l'identité de chaque chose et sa quiddité résultent nécessairement** »¹⁴³. La substance composée n'est pas séparable de la substance formelle. Une matière sans forme n'est pas une chose mais un tas. La différence entre le tas et la syllabe dit la différence entre une matière sans forme et une matière informée. Il n'est pas possible de séparer les choses et les formes¹⁴⁴.

Cela signifie que la matière et la forme n'ont pas une existence autonome et individuelle. Et qu'on se rende à l'évidence, le fait que la forme et la matière sont inséparables n'autorise pas à réduire la substance composée à ses éléments constituants (eau, feu, terre, etc.), comme le faisaient les physiologues. La syllabe est autre chose que ses éléments constitutifs. L'articulation de la forme et de la matière interdit leur séparation. Les formes et les universels n'existent pas en dehors des sensibles. Ils ne peuvent pas exister en dehors des sensibles dans un monde dit intelligible, étant donné qu'ils sont liés à une matière.

L'on ne doit pas opposer la constitution physique et la constitution logique. La philosophie d'Aristote s'inscrit dans la tradition de la sagesse antérieure. Elle recherche des causes et des principes. Mais elle transforme la tradition dans laquelle elle s'inscrit. Les physiologues avaient traité du hasard au lieu de traiter de la nature. Les principes logiques de Platon sont incapables de rendre compte de l'unité de l'énoncé de la définition, et pourtant la recherche des définitions était l'un de ses apports propres à la recherche des principes et des causes. Aristote accomplit les projets de ses prédécesseurs.

Selon Platon, l'homme est doté d'une âme immortelle. Elle est semblable aux Idées. C'est pourquoi elle peut les connaître. Platon croit, comme les Pythagoriciens, que l'âme non seulement a une immortalité future, mais a vécu quelque part dans une existence animale ou humaine, soit dans le monde des Idées avant de se lier à tel corps qu'on voit. Les vivants naissent des morts, les âmes des morts existent. Les âmes existaient déjà, séparées du corps et en possession de la pensée, avant de paraître sous la forme humaine. Les âmes ont déjà contemplé les Idées dans une vie antérieure avant de se lier à un quelconque corps. . « **Nous convenons donc par là aussi, écrit Platon, que les vivants naissent des morts, tout comme les morts des vivants. Cela étant, j'ai cru y trouver une preuve suffisante que les âmes des morts existent forcément quelque part, d'où elles viennent à la vie** »¹⁴⁵.

Voilà pourquoi pour Platon apprendre n'est pas autre chose que se ressouvenir. Le

¹⁴² ARISTOTE, *La métaphysique*, Tome I, Z, 7, p. 261.

¹⁴³ ARISTOTE, *La métaphysique*, Tome I, Z, 6, p. 257.

¹⁴⁴ JAULIN (A.), *Aristote. La Métaphysique*, Paris, PUF, 1999, p. 49.

savoir est une réminiscence. Connaître c'est se souvenir de ce qu'on a contemplé dans le monde des Idées. Si on interroge les gens, estime Platon, en posant bien les questions, ils parviennent à découvrir d'eux-mêmes la vérité sur chaque chose. Cela n'est possible que parce qu'ils ont en eux la science et la droite raison. Platon écrit : **« l'âme étant immortelle, étant d'ailleurs née plusieurs fois, et ayant vu ce qui se passe dans ce monde et dans l'autre et toutes choses, il n'est rien qu'elle n'ait appris. Il n'est donc pas surprenant qu'à l'égard de la vertu et de tout le reste, elle soit en état de se ressouvenir de ce qu'elle a su antérieurement ; car, comme la nature tout entière se tient, et que l'âme a tout appris, rien n'empêche qu'en se rappelant une seule chose, ce que les hommes appellent apprendre, on ne trouve de soi-même tout le reste, pourvu qu'on ait du courage, et qu'on ne se lasse point de chercher. En effet ce qu'on nomme chercher et apprendre n'est absolument que se ressouvenir »**¹⁴⁶. Platon note encore dans *Phédon* : **« nous avons perdu en naissant les connaissances que nous avons acquises avant de naître, mais... en appliquant nos sens aux objets en question, nous ressaisissons ces connaissances que nous possédions précédemment, n'est-ce pas vrai que ce que nous appelons apprendre, c'est ressaisir une science qui nous appartient ? »**¹⁴⁷.

Pour Aristote, l'âme est la forme pour le corps. **« Le corps, en effet, ne se range pas dans les réalités qui se disent d'un sujet, mais se présente plutôt comme sujet ou matière. Il faut nécessairement que l'âme soit substance comme forme d'un corps naturel qui a potentiellement la vie. Or cette substance est réalisation. Donc, elle est réalisation d'un tel corps »**¹⁴⁸. Le rapport de hasard, comme le prétend Platon entre l'âme et le corps est impensable d'autant que l'âme est l'ensemble des facultés et des fonctions du vivant. Elle est ce par quoi on vit, on sent, on pense au sens premier. Il est donc insensé de 'définir un être physique en dehors des processus qui conduisent à sa réalisation et à son état accompli. La matière est disposée par la forme de telle manière que la chose soit dans son état accompli. La séparation du corps et de l'âme, comme celle de la matière et de la forme ne peuvent être que logiques.

L'inséparabilité de la matière et de la forme établie par Aristote rend possible l'étude scientifique de la nature. L'étude de la nature est possible parce qu'il y a des formes dans les sensibles. Le devenir n'est pas informe. La physique est possible, elle englobe dans son étude la matière et la forme. Par voie de conséquence, la connaissance n'est pas innée, connaître ce n'est pas se souvenir de ce qu'on a contemplé dans le monde des Idées d'autant que ce monde n'existe pas. Certes l'homme doit appliquer ses sens aux objets de ce monde, mais non pour ressaisir les connaissances qu'il possédait dans le monde intelligible comme prétend Platon, mais pour découvrir les formes qui sont

¹⁴⁵ PLATON, *Apologie de Socrate. Criton – Phédon*, Trad., notices et notes par E. Chambry, Paris, GF Flammarion, 1965, XVI, p. 122.

¹⁴⁶ PLATON, *Ménon. De la vertu*, Trad. de Victor Cousin revue par J. Claude Fraisse, Paris, Hatier, 1987, 81c-d, p. 82.

¹⁴⁷ PLATON, *Apologie de Socrate. Criton – Phédon*, XX, p. 127.

¹⁴⁸ ARISTOTE, *De l'âme*, Trad. et présentation par Richard Bodéüs, Paris, GF Flammarion, 1993, II, 412 a, p. 136.

immanentes dans les choses car la science se trouve au niveau des énoncés généraux.

Somme toute, l'environnement n'intéresse ni Platon, ni les sophistes. Pour Platon, tout est absorbé dans l'intelligible. Pour les sophistes, tout s'absorbe dans le langage. Aristote tient à la fois le sensible et l'intelligible. Voilà qui nous pousse à exposer en grandes lignes la théorie de la connaissance de forme et matière d'Aristote.

C La théorie de la connaissance d'Aristote : matière et forme

Pour Aristote, nous l'avons déjà fait remarquer, la matière et la forme sont inséparables. Le fondateur de la logique fait de l'observation, de la sensation et de l'expérience la démarche première d'une intelligence qui essaie d'épouser le réel pour l'acquisition de la connaissance et de la science.

Grâce à l'intuition sensible, on est éveillé à la forme, l'essence, la quiddité d'une chose et en même temps à sa cause dans la mesure où pour Aristote, savoir c'est connaître la cause. Cette quiddité est universelle et fait la définition d'une chose. Et ce sont des définitions qui sont les principes mêmes de la science, de la démonstration, du syllogisme. Sans la sensation, on ne peut pas être éveillé à la quiddité, la forme. Sans la sensation, il n'y a pas de connaissance scientifique.

1 -La sensation, ses forces et ses limites dans l'acquisition de la connaissance

La connaissance prend son point de départ dans la sensation. Les êtres intelligibles n'étant pas séparés des choses sensibles comme le prétendait Platon, et y étant immanents en tant que formes, notre intelligence doit aller chercher dans le sensible les formes intelligibles, en dégagant de l'expérience la science qu'elle contient en puissance. C'est l'observation et la sensation qui permettent de dégager les formes intelligibles. La sensation génère la mémoire, et la répétition de ce qui demeure en mémoire, l'expérience. La sensation donne accès aux premières prémisses sur lesquelles se fonde la science. L'essence, la quiddité d'une chose, fondement de toute démonstration, nous est donnée grâce à la sensation. Toute connaissance, selon le Stagyrte, procède de la démonstration. L'induction provient de la perception des cas singuliers, et fournit les principes de la démonstration. D'où au bout du compte toute connaissance émane des sens. « **Il est clair, note Aristote, que si un sens vient à faire défaut, nécessairement une science disparaît, qu'il est impossible d'acquérir** »¹⁴⁹.

Pour Aristote, il n'y a de science que de l'universel. D'autant que la sensation porte sur une substance individuelle existant dans un lieu déterminé et à un moment précis, il n'est pas possible d'acquérir par l'unique sensation une connaissance scientifique. La sensation porte forcément sur l'individuel, et la science consiste dans la connaissance de l'universel. Il écrit : « **En effet, même si la sensation a pour objet une chose de telle qualité, et non seulement une chose individuelle, on doit du moins nécessairement percevoir telle chose déterminée dans un lieu et à un moment déterminés. Mais l'universel, ce qui s'applique à tous les cas, est impossible à percevoir, car ce n'est**

¹⁴⁹ ARISTOTE , *Organon IV. Seconds Analytiques*, I, 31, p. 95.

*ni une chose déterminée, ni un moment déterminé, sinon ce ne serait pas un universel, puisque nous appelons universel ce qui est toujours et partout. Puis donc que les démonstrations sont universelles, et que les notions universelles ne peuvent être perçues, il est clair qu'il n'y a pas de science par la sensation »*¹⁵⁰.

La science porte sur les universels qui ne dépendent d'aucun lieu et d'aucun temps. Ils sont tels toujours et partout. Et la sensation porte sur l'individuel. C'est pourquoi la science n'est pas délivrée telle quelle par la sensation. En apercevant par exemple une éclipse du soleil, nous ne percevons pas le pourquoi de cette éclipse. Celui qui connaît une attribution universelle la connaît davantage par soi que celui qui connaît une attribution particulière. Celui qui connaît l'universel connaît aussi le particulier, mais celui qui connaît le particulier ne connaît pas forcément l'universel¹⁵¹. Plus encore c'est par la connaissance du général qu'on voit mieux les choses particulières. S'il est vrai qu'il n'est pas possible d'acquérir par la sensation la connaissance scientifique, il n'en demeure pas moins vrai que sans la sensation on ne peut avoir une connaissance scientifique.

Aristote affirme que la sensation fait signe vers l'universel et la science. Car c'est de l'observation répétée d'un événement ou de la pluralité de cas particuliers que se dégage l'universel et par là la science. « **Si, par exemple, note Aristote, nous voyions les pores du verre et la lumière passer au travers, il est évident que nous aurions la raison de la transparence, parce que, voyant ce phénomène se répéter séparément pour chaque verre, nous comprendrions en même temps que dans tous les cas il est ainsi** »¹⁵². C'est de l'acte de perception que vient la connaissance de l'universel.

L'autre mérite de l'universel est qu'il met en lumière la cause¹⁵³. En connaissant les faits par leur cause, la connaissance de l'universel devient plus précieuse que la simple connaissance par les sens « **La sensation conduit progressivement à la saisie de la substance individuelle (Socrate), puis de l'espèce (homme), enfin du genre (animal), qui sont tous des formes d'universel et permettent d'accéder à la connaissance** »¹⁵⁴.

2 - Savoir c'est connaître la cause

Pour Aristote, nous pensons connaître quand nous savons la cause, savoir c'est connaître le pourquoi des choses¹⁵⁵. Pour dire qu'on connaît une chose, il faut connaître sa cause première dans la mesure où une chose s'explique par sa cause la plus proche, la plus

¹⁵⁰ ARISTOTE , *Organon IV. Seconds Analytiques*, I, 31, 87 b-88b pp.146-147.

¹⁵¹ ARISTOTE , *Organon IV. Seconds Analytiques*, p. 132.

¹⁵² ARISTOTE , *Organon IV. Seconds Analytiques*, I, 31, p. 149.

¹⁵³ ARISTOTE , *Organon IV. Seconds Analytiques*, I, 31, 88 a 5-8, p. 148.

¹⁵⁴ CANTO-SPERBER (M.), (Sous la direction de), *Philosophie grecque*, p. 399.

¹⁵⁵ ARISTOTE , *Organon IV. Seconds Analytiques*, p. 197.

immédiate que l'esprit trouve quand il remonte des effets aux causes. Une chose est connue lorsqu'on connaît la cause et qu'on sait qu'elle ne peut être autrement. Savoir c'est connaître les choses dans leur essence, c'est percevoir la nécessité en vertu de laquelle le prédicat appartient par soi au sujet. La forme, étant l'essence et la quiddité, est la cause. Elle est cause parce que c'est elle qui rend raison de chaque être d'autant qu'elle nous montre pourquoi tel être est ce qu'il est. La véritable substance est la forme. Elle est l'essence qui fait que chaque chose est ce qu'elle est nécessairement. On ne perdra pas de vue que c'est la sensation qui éveille à l'essence.

Aristote montre que « **la science consiste à la fois dans une étude minutieuse de la réalité, qui est indispensable, et dans une connaissance expérimentale qui relie les réalités observées à leur cause, c'est-à-dire à ce dont elles dépendent** »¹⁵⁶. Et il n'y a pas qu'un seul sens du mot cause.

Dans la physique, dans la nature, intervient le temps. Et qui dit temps dit changement. Ce qui existe dans la nature se meut. Le lien de causalité devient alors complexe car interviennent plusieurs paramètres. Aristote les réduit à quatre. Les causes sont donc de quatre ordres : la forme ou la quiddité, la matière ou la nécessité hypothétique, le moteur et la fin. C'est l'articulation de ces quatre causes qui permet de répondre à la question de savoir pourquoi une chose est ce qu'elle est, pourquoi telle propriété appartient à tel état de choses.

Selon Aristote, toute science doit s'accompagner de raisonnement. Une chose est connue lorsqu'on connaît cette chose par le moyen de la démonstration ou le syllogisme scientifique. Et dans le syllogisme démonstratif le moyen terme est cause, l'essentiel de la chose, l'*eidos* défini par le logos. Dans le raisonnement, « **la cause ou la raison d'être d'un fait, c'est-à-dire de l'attribution d'un prédicat à un sujet, c'est le moyen terme du syllogisme démonstratif. Or ce moyen-cause, qui établit une liaison analytique entre les deux termes, c'est la forme ou l'essence** »¹⁵⁷. Cette dernière est découverte grâce à la sensation et à l'induction.

3 - L'induction et la démonstration

Pour Aristote il y a deux manières de savoir, par l'induction et par la démonstration. Les principes de la science sont acquis au terme du processus d'induction. L'induction joue une place de choix dans la théorie aristotélicienne de la connaissance dans la mesure où elle permet d'accéder à la connaissance des formes, des universels qui sont des prémisses premières sur lesquelles les démonstrations sont fondées. « **Il est donc évident, écrit-il, que c'est nécessairement l'induction qui nous fait connaître les principes, car c'est de cette façon que la sensation elle-même produit en nous l'universel** »¹⁵⁸.

¹⁵⁶ CLEMENT (M.), *op. cit.*, p. 170.

¹⁵⁷ CHEVALIER (J.), *Histoire de la pensée. 1. La pensée antique*, p. 324.

¹⁵⁸ ARISTOTE, *Organon IV. Seconds Analytiques*, II, 19, 100 b p. 246.

L'induction est le passage du particulier au général, ou mieux la voie qui mène des cas singuliers à la notion universelle. Pour Aristote, l'induction consiste fondamentalement à apercevoir par une intuition de l'esprit le nécessaire derrière le général ou l'habituel que lui fournit la sensation. Le principal est de partir de faits bien observés pour ne pas se méprendre sur la matière et la forme, sur l'accident et l'essence du singulier, qui est l'objet propre de la science. L'on doit parvenir à découvrir les principes propres à la chose, qui lui appartiennent réellement pour la connaître en elle-même. Qu'on ne confonde pas l'essence et l'accident, la forme et la matière.

C'est l'induction qui est à la base de toute connaissance. Ce sont l'induction et le travail du *noûs* qui fournissent à la démonstration syllogistique ses principes, c'est-à-dire les propositions universelles d'où elle part et procède. L'induction, à la faveur de la contemplation des cas singuliers qui se répètent d'une manière régulière, et le *noûs*, nous conduisent au général, et par là, à la connaissance apodictique de la cause et de l'essence, *quid*.

Grâce à l'induction et au travail du *noûs*, on parvient à distinguer l'essentiel de l'accessoire, à découvrir la quiddité d'une chose, son essence, sa forme, ce qui fait qu'une chose est ce qu'elle est. Ainsi on peut définir une chose. Car selon Aristote, « **La définition est un discours qui exprime la quiddité de la chose** »¹⁵⁹. Elle nous fait connaître ce qu'est la chose, elle nous fait acquérir la connaissance de la substance. La définition nous fait connaître l'essence de la chose, sa raison d'être ou la cause. Il convient de connaître la chose telle qu'elle est, la substance, *ousia*, faute de quoi la définition serait simplement nominale.

Les liens entre l'induction et le *noûs* (disposition intellectuelle de saisie compréhensive), sont délicats à définir. La faculté d'appréhension des connaissances est définie comme une forme de vivacité d'esprit, « la faculté de découvrir instantanément le moyen terme ». En ce sens elle est bien une disposition intellectuelle. Ainsi par exemple, en voyant que la lune a son côté brillant toujours tourné vers le soleil, on comprend aussitôt la cause de ce phénomène, à savoir qu'elle reçoit sa lumière du soleil ; ou en observant quelqu'un en train de parler avec un homme riche, on peut deviner qu'il lui emprunte de l'argent . C'est au *noûs*, à l'intellect qu'il appartient de connaître les principes¹⁶⁰.

Pour Aristote, la démonstration n'est pas le principe de la science, ni la science principe de la science, le principe de la science est l'intuition intellectuelle ou le *noûs*, un état mental correspondant à la connaissance des principes. La méthode qui permet d'acquérir la connaissance des principes est l'induction, tandis que la disposition mentale permettant l'acquisition des principes est le *noûs*. Que ce soit sous la forme de l'induction ou sous la forme de la démonstration, « **la science est toujours l'oeuvre de l'intellect, du noûs, ou de la pensée intuitive qui travaille sur la basse généralité fournie par l'induction et l'élabore en cette généralité plus haute qui nous mène au seuil du**

¹⁵⁹ ARISTOTE, *Oganon V. Les Topiques*, Traduction nouvelle et notes par J. Tricot, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1997, p. 10.

¹⁶⁰ ARISTOTE, *Organon IV. Seconds Analytiques*, II, 100 b 5-12, p. 247.

nécessaire et de l'universel, en nous montrant la cause, jusqu'à la connaissance démonstrative ou apodictique »¹⁶¹.

L'essence s'exprime dans la quiddité. C'est cette essence ou forme interne qui est l'objet propre de la définition et qui constitue l'être individuel un et indivisible.

La définition est l'explication de la chose par les différences. Et selon Aristote, ***« comme la substance est, pour chaque chose, la cause qui fait qu'elle est telle, c'est la différence dernière qui est la marque de l'essence ; bien plus, c'est elle qui est l'essence de la chose et sa définition »***¹⁶². Les définitions composées sont constituées par l'énonciation du genre et de la différence spécifique. Toute notion pour être pensable par l'esprit humain a besoin d'être rapportée à une autre, d'être comprise à l'intérieur d'un genre dont elle se démarque par une différence spécifique. Ainsi l'intellect connaît immédiatement ce qu'est la chose, et pourquoi elle est ce qu'elle est.

Ce sont les définitions qui fondent la démonstration, le syllogisme. ***« Le syllogisme, écrit Aristote, est un discours dans lequel, certaines choses étant posées, une autre chose différente d'elles en résulte nécessairement, par les choses mêmes qui sont posées. C'est une démonstration quand un syllogisme part de prémisses vraies et premières, ou encore de prémisses telles que la connaissance que nous avons prend elle-même son origine dans des prémisses premières et vraies »***¹⁶³. Le syllogisme prouve un attribut d'un sujet par le moyen terme. Il ne peut prouver l'essence que si les prémisses, comme d'ailleurs la conclusion, sont des propositions essentielles dont le prédicat est propre au sujet. Les définitions nous faisant connaître l'essence, la quiddité de la chose sont donc des principes du syllogisme. Pour en arriver là la sensation est de rigueur.

D'après Aristote : ***« Tout enseignement donné ou reçu par la voie du raisonnement vient d'une connaissance préexistante. Cela est manifeste, quel que soit l'enseignement considéré : les sciences mathématiques s'acquièrent de cette façon, ainsi que chacun des autres arts. Il en est encore de même pour les raisonnements dialectiques, qu'ils se fassent par syllogismes ou par induction ; les uns comme les autres, en effet, tirent leur enseignement de connaissances préexistantes : dans le premier cas, c'est en prenant les prémisses comme comprises par l'adversaire, dans le second, c'est en prouvant l'universel par le fait que le particulier est évident »***¹⁶⁴.

Les principes des démonstrations, de la science sont des définitions. Celles-ci sont des principes premiers, des vérités premières indémonstrables. Sans elles aucune démonstration, aucune science n'est possible¹⁶⁵. La définition essentielle et formelle est le

¹⁶¹ CHEVALIER (J.), *Histoire de la pensée. 1. La pensée antique*, p. 310.

¹⁶² CHEVALIER (J.), *Histoire de la pensée. 1. La pensée antique*, pp. 315-316.

¹⁶³ ARISTOTE, *Organon V. Les Topiques*, p. 2.

¹⁶⁴ ARISTOTE, *Organon IV. Les seconds analytiques*, Traduction nouvelle et notes par J. Tricot, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1995, pp. 1-2.

principe de la démonstration, fondement de la science. La nécessité de la conclusion ne pourra être une nécessité absolue et réelle que si les prémisses elles-mêmes sont habituellement vraies, nécessaires, fondées en réalité, et évidentes par soi.

La science est démonstration. Mais elle ne peut pas tout démontrer. Elle dépend de la connaissance des choses données déjà dans l'existence. La connaissance discursive procède forcément de la connaissance intuitive, immédiate et non démontrable qui dépend du *noûs*. « **Mais ce que nous appelons ici savoir, note Aristote, c'est connaître par le moyen de la démonstration. Par démonstration, j'entends le syllogisme scientifique, et j'appelle scientifique un syllogisme dont la possession même constitue la science** »¹⁶⁶. La démonstration part des universels, et on ne peut acquérir les universels que par l'induction. On ne perdra pas de vue qu'induire selon Aristote est impossible pour qui n'a pas la sensation et que c'est aux cas particuliers que la sensation s'applique.

D Points d'appui pour la pédagogie de la connaissance

Pour conclure ce chapitre, nous allons dire ce que nous tirons de la théorie de la connaissance d'Aristote pour le besoin de notre sujet, l'environnement et la pédagogie de la connaissance. Nous tentons de dire en quoi les matériaux récoltés peuvent être utiles à notre sujet. Nous pointerons quelques axes autour desquels nous construirons la pédagogie de la connaissance pour le Kasaï..

Aristote situe bien la place de l'expérience, et par là de l'environnement dans l'acquisition de la connaissance, et par là de la science, ce qui est intéressant pour notre problématique. Dans l'apprentissage l'observation et l'expérience constituent le point de départ obligé. Le système scolaire est appelé à se rendre à l'évidence, l'étude d'une science part de l'expérience simple, des choses les plus claires et les plus proches des apprenants, c'est-à-dire des ensembles fournis par la sensation. Les recherches d'Aristote montrent clairement que les apprenants doivent avant tout observer les choses de leur environnement, les analyser, les étudier, si l'on veut qu'ils acquièrent des connaissances scientifiques. Il vaut mieux qu'ils fassent un effort pour se modeler sur le réel et se renouveler avec lui, au lieu de plier le réel aux catégories en conservant à l'esprit que l'expérience enveloppe la science comme l'inférieur n'est que le supérieur en germe. C'est une erreur que de faire abstraction de l'observation de son environnement et de l'expérience dans l'étude des sciences. La connaissance perdrait sa validité et sa pertinence.

Par l'étude minutieuse de l'environnement, les enseignants sont appelés à aider les élèves à relier les réalités à leur cause, à ce dont elles dépendent. La contemplation de choses de leur existence ne suffit pas. Pour s'élever à la connaissance, il importe qu'ils relient les faits les uns aux autres, qu'ils s'appliquent à les comprendre dans leur

¹⁶⁵ ARISTOTE, *Organon IV. Les seconds analytiques*, Traduction nouvelle et notes par J. Tricot, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1995, p. 169.

¹⁶⁶ ARISTOTE, *Organon IV. Les seconds analytiques*, p. 8.

corrélation. En connaissant les faits par leur cause, la connaissance devient plus précise et précieuse. On ne perdra pas de vue que l'individuel-objet est beaucoup moins riche que l'individuel-sujet et les faits naturels beaucoup moins complexes que les faits humains. C'est pourquoi on est appelé à bien observer plusieurs cas, à bien les analyser, à bien faire des expériences pour percer les mystères de son objet d'étude.

Il serait opportun de pousser les apprenants à se poser des questions sur les choses qui se passent autour d'eux, à rechercher des solutions et les rapports entre les choses. Une initiation à la recherche des faits et leurs causes est d'importance pour la pédagogie de la connaissance. L'initiation à la recherche du pourquoi des choses, la compréhension rationnelle des choses et la vérification pourraient éveiller et consolider l'esprit de recherche des éducatibles et les amener à se construire des connaissances véritables.

On ne peut pas se contenter d'étudier des cas isolés. Le fait de mettre les liens, la corrélation entre les faits conduit à mieux les percevoir et les expliquer. En reliant les faits les uns aux autres on les assimile davantage. N'est-il pas vrai qu'en psychologie actuellement on soutient que les choses sont bien retenues quand elles sont replacées dans un contexte, reliées les unes aux autres ? Il est difficile de mémoriser les cas isolés et indépendants¹⁶⁷.

Nous retenons d'Aristote que les apprenants n'ont pas à se contenter de voir les choses, de les toucher et les manipuler, il sied qu'ils aillent au fond des choses et découvrent les principes des choses, ce que les choses sont en réalité, ce qui les constitue, leurs qualités, leurs éléments constitutifs, leurs influences les uns sur les autres, leurs rapports avec d'autres substances. Une vraie analyse s'impose donc.

Par l'observation et l'analyse des plusieurs cas singuliers, il est intéressant d'amener les apprenants à distinguer les accidents de l'essence, ce qui fait que l'objet est ce qu'il est de ce qui lui est accidentel, le nécessaire du contingent. Dans les situations d'apprentissage, il est important que les élèves sachent identifier les connaissances essentielles, formelles, structurelles et les connaissances accessoires, ce qui est important et ce qui ne l'est pas.

Il y a nécessité de s'occuper de l'abstraction, de cultiver l'esprit en cultivant le sensible. Aristote nous rappelle que toute connaissance part du sensible, mais met en oeuvre un pouvoir spécifique d'intelligence (*noûs*). La matière et la forme collaborent dans l'élaboration de la connaissance. Barth dira : « **le savoir se construit à partir des situations contextualisées, dont les éléments communs conduisent vers la généralisation** »¹⁶⁸.

D'Aristote nous retenons que la définition de ce dont on parle et la clarification des termes employés sont d'importance dans l'apprentissage. Les élèves doivent savoir définir ce dont ils parlent, les notions doivent être claires dans leur tête. Il convient qu'ils sachent définir leur objet d'étude en exprimant sa quiddité et sa différence spécifique. Barth écrira : « **si on veut désigner un objet dans le but de l'identifier, de déterminer**

¹⁶⁷ GHIGLIONE (R.) et RICHARD (J.-F.), (Sous la direction de), *Cours de psychologie. 6. Processus*, Paris, Dunod, 1995,

¹⁶⁸ BARTH (B. M.), *L'apprentissage de l'abstraction*, Nouvelle édition revue et augmentée, Paris, Retz, 1987, p. 208.

son appartenance à une classe, l'attribut doit se référer plutôt aux caractéristiques qui permettent de le classer dans une catégorie officiellement reconnue ; ce sont les attributs essentiels. D'autres qualités, connues ou inconnues, pourront servir à les décrire et non pas à les définir, ce sont des attributs non essentiels »¹⁶⁹. Aristote n'a pas tort lorsqu'il dit que toute notion pour être pensable a besoin d'être définie et rapportée à une autre, d'être comprise à l'intérieur d'un genre dont elle se démarque par sa différence caractéristique. L'ambiguïté des termes est à éviter. Il est pertinent de bien expliciter les concepts qu'on emploie, et même recourir aux choses et à l'expérience pour une meilleure compréhension. Il y a nécessité dans la pédagogie de s'occuper de l'abstraction, de cultiver l'esprit en cultivant le sensible, mais il faut se rendre à l'évidence, ce n'est pas le sensible qui donne les concepts.

A la faveur de l'induction et du travail du *noûs*, il importe que les éducatibles soient éveillés à l'intelligible. La recherche de l'universel est d'importance pour la construction de la connaissance et de la science. La connaissance de l'universel permet de connaître davantage les choses particulières. L'étude des cas particuliers permet de s'éveiller à l'universel. Il n'y a de science et d'intelligible que de l'universel, du nécessaire et du général, nous a fait remarquer Aristote.

Sur ce point, nous voulons émettre des réserves. Certes l'intelligence humaine vise à l'universel, au total. Cela est juste et indispensable. Mais une question se pose : si on réduit la connaissance humaine à la connaissance par concepts, donc à la connaissance des genres, des espèces, et des lois, le réel en son fond, c'est-à-dire l'individuel, ne se trouve-t-il pas soustrait à la connaissance, et, par là même, ne perd-il pas pour nous toute valeur ?¹⁷⁰

A la vérité, il y a une aporie chez Aristote, « **toute science a pour objet l'universel et telle qualité de la chose, tandis que la substance n'est pas l'universel, mais plutôt l'être individuel et séparé ; si donc la science traite des principes, comment concevoir que le principe soit une substance ?** »¹⁷¹ Si les principes sont universels, ils ne sont pas des substances, car ce qui est commun ne désigne pas une substance individuelle, tandis que la substance, c'est tel être individuel. Ce qui n'est pas universel, les êtres individuels ne sont pas objets de science, car toute science porte sur l'universel¹⁷². Il apparaît clairement que pour ce conflit de l'intelligible et du réel, Aristote penche vers une solution qui garde vive l'aporie entre le réel et l'intelligible. Dans la perspective d'Aristote, puisque il n'y a de science que du général, l'individu est inconnaissable. Il n'y a d'intelligible en l'individu que ce qui lui est commun avec tous les individus de la même espèce.

Aristote reconnaît l'existence des genres distincts et irréductibles. Chaque science

¹⁶⁹ BARTH (B. M.), *op. cit.*, p. 37.

¹⁷⁰ CHEVALIER (J.), *L'idée et le réel*, Grenoble, B. Arthaud Successeur des éditions J. Rey, 1932, p. 117.

¹⁷¹ ARISTOTE, *La métaphysique*, tome II, K, 2, 1060 b, p. 107.

¹⁷² ARISTOTE, *La métaphysique*, tome I, B, 6, 1003 a, pp. 106-107.

selon lui doit respecter les genres dans lesquels se divise l'être. Il reconnaît aussi que le réel est divers et articulé. Tout est un, et tout est divers. Mais force nous est de constater que l'esprit humain éprouve des difficultés à penser jusqu'au bout la diversité du réel. Cela vaut même pour Aristote qui proclame cette pluralité. En s'arrêtant aux genres de l'être, il ne songe pas à étendre l'être aux individus. Selon lui, c'est l'universel et le nécessaire, ou à défaut le général, qui est intelligible, seul explicatif, et le singulier s'y subordonne comme l'espèce au genre. Il n'y a de science que du nécessaire et du général, de ce qui est par soi ou appartient par soi au sujet. Des êtres singuliers, il ne saurait y avoir ni définition, ni démonstration, parce qu'ils sont mêlés de matière, source de tout le contingent et de tout l'accidentel. Les démonstrations et les définitions portent sur le nécessaire et n'ont pas de prise sur le temporel, l'accidentel, le contingent. Partant, il ne peut y avoir science du contingent, de l'individuel¹⁷³. Les individus ne peuvent être objet de science que dans la mesure où ils participent au nécessaire. Tout ce qui, en eux n'est pas nécessaire et universel, se trouve relégué dans le domaine du contingent, de l'intelligible. Dans un univers ainsi conçu, on n'aura plus affaire qu'à des genres, à des espèces, à des lois, aux essences formelles.

N'est-il pas vrai pourtant que l'être en acte est l'individu, et la science en acte porte sur l'individuel ? Aristote lui-même l'a reconnu. L'action humaine n'a jamais affaire qu'à des choses singulières et à des cas singuliers. Jusqu'où doit-on négliger le particulier et l'accidentel ?

Notre intelligence est soucieuse d'embrasser tout le réel. La pédagogie de la connaissance doit y amener les apprenants. Aujourd'hui l'histoire des choses, des événements et des êtres intéresse les humains. Elle les met en présence du concret, de l'individuel, des faits, des êtres uniques grâce à ses règles et sa méthode. L'historien et le psychologue, comme l'artiste et le médecin, sans parler de l'éducateur et du chef, ont affaire à des individus dont chacun a sa personnalité et qui ne peuvent en aucun cas être traités comme des êtres moyens et anonymes. En droit on applique la jurisprudence. Les lois sont adaptées aux individus auxquels on les applique. L'organisme a une certaine idiosyncrasie, une certaine individualité, le milieu interne change dans une certaine mesure avec chaque individu. A-t-on le droit de tout réduire au mesurable et au quantifiable ?

Savoir en toutes choses n'est-il pas aussi discerner ? La science doit-elle se laisser réduire à une théorie abstraite, à des concepts. Certes non. Avec le philosophe Chevalier, nous estimons que les concepts sont des vues partielles du réel, relatives à un certain point de vue ou à une certaine attitude de l'esprit, en ce sens partiellement construits par le penseur et dépendants de lui. Le concept est certes nécessaire à l'esprit humain, mais le concept seul ne saurait lui suffire. On n'a pas le droit de réduire le réel au concept. Les concepts dans lesquels on cherche à arrêter le réel sont comme des abris provisoires sur cette voie où l'on chemine sans trêve. Celui qui reste enfermé dans un de ces abris ne voit ni le ciel, ni la voie qui y mène¹⁷⁴. Les théories et les idées ne reflètent pas la réalité,

¹⁷³ ARISTOTE, *La métaphysique*, tome I, E, 2, p. 228.

¹⁷⁴ CHEVALIER (J.), *L'idée et le réel*, p. 144.

mais la traduisent de façon souvent insuffisante¹⁷⁵.

Le général, éléments ou lois, ne régit que le possible. Il importe de tenir compte du fait, de la donnée individuelle et concrète, du choc, de l'irrationnel. L'existence individuelle, concrète ne se déduit pas. Le réel est divers et articulé. La méthode qu'on pourrait suivre pour atteindre le réel est la soumission aux faits, aux faits tels qu'ils sont. Il ne convient pas de réduire les faits aux lois. On fera par contre converger les lois vers le fait pour mieux l'élucider, on projettera sur un fait singulier toutes les lumières que fournissent les sciences du général. Ne serait-ce pas judicieux de chercher la signification d'un fait, non dans les lois réductrices par lesquelles il est conditionné, mais dans les causes propres et réelles par lesquelles il s'explique ?

Qu'on comprenne notre raisonnement. Nous ne nions pas les universaux. Nous reconnaissons très bien leur importance. Mais l'universel ne doit pas exclure l'individuel ou le particulier. La science du général n'est pas la seule légitime. Nous sommes d'accord avec Chevalier pour dire : **« la science c'est le savoir, et le savoir se mesure à la prise qu'il a sur le réel. Or, le réel n'est pas épuisé par les genres et les lois : l'individuel y a une place. L'individuel doit donc être objet de savoir (...) De même nous ne nions pas l'intelligibilité du discursif : mais nous nions que le discursif soit seul intelligible. Savoir et prouver font deux. Il faut rompre la liaison de l'intelligible avec le discours, comme celle de la science avec le nécessaire et le général »**¹⁷⁶.

Ces considérations donnent un éclairage à notre problématique de l'environnement et la pédagogie de la connaissance. L'école n'a pas à laisser de côté ce qui est particulier pour ne se soucier que de l'abstrait, du général et de l'universel. Il importe qu'il y ait un dialogue permanent entre d'une part les théories, les lois, les concepts, les connaissances et, d'autre part, l'environnement, le réel. L'observation et l'étude du réel permettront de monter en abstraction et de faire des théories et lois ; et les théories, les lois et les connaissances permettront à leur tour une bonne lecture et maîtrise du réel, ainsi de suite...

Certainement, il est pertinent de prendre en compte l'environnement des apprenants pour former de vrais chercheurs et penseurs. **« Le penseur vraiment grand, écrit Goldmann, est celui qui réussit à atteindre le maximum de vérité possible à partir des intérêts et de la situation sociale d'un groupe quelconque et à la formuler d'une manière qui lui confère une portée et une efficacité réelles. Car, en philosophie comme dans la vie de l'esprit en général, seul est important ce qui contribue à transformer l'existence humaine ; et l'existence humaine n'est pas celle d'un solitaire, mais celle de la communauté et à l'intérieur de celle-ci de la personne humaine, car on ne peut jamais les séparer »**¹⁷⁷. Nous voulons donc mettre en évidence ceci que la nature tout entière est intelligible, dans toutes ses parties, à tous ses degrés et dans toutes ses manifestations, elle est digne d'attention. Tout l'environnement,

¹⁷⁵ MORIN (E.), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil, 1999, p. 95.

¹⁷⁶ CHEVALIER (J.), *L'idée et le réel*, pp. 55-56.

¹⁷⁷ GOLDMANN (L.), *Introduction à la philosophie de Kant*, p.35.

toutes ses particularités sont à prendre en compte dans la pédagogie de la connaissance.

Chapitre 2 Hume, Kant et Rousseau : les sources de la connaissance et leur articulation dans l'apprentissage

La théorie de la connaissance de Kant est influencée par celle de l'Anglais David Hume. La polémique avec David Hume a eu une grande influence sur le ton et la structure extérieure de la *Critique de la raison pure*, beaucoup moins sur la *Critique de la raison pratique* écrite sept ans plus tard. La *Critique de la raison pure* est rédigée sous l'influence immédiate des écrits de Hume. Pour ce dernier, il n'y a qu'une source de la connaissance, le donné empirique, l'expérience. Tous les matériaux de la pensée dérivent des sens.

Pour Kant, le but de la philosophie n'est pas d'étendre les connaissances humaines du monde, ce qui est l'objet de la science, mais d'approfondir la connaissance de l'homme. C'est en analysant les possibilités profondes de l'esprit humain qu'on peut savoir de quoi il est capable. Au cours de l'analyse des possibilités humaines de connaître, le fondateur de la philosophie critique découvre que la connaissance a deux sources, à savoir la sensibilité et l'entendement. L'intuition et le concept sont les deux éléments de toute connaissance. Ni le concept sans intuition, ni l'intuition sans concept ne peut fournir la connaissance. La connaissance procède de deux.

Rousseau est au diapason de Kant, la connaissance procède de deux sources. Mais ce qu'il y a de particulier chez lui, et qui nous aide à approfondir notre sujet de l'environnement et la pédagogie de la connaissance, est qu'il montre comment l'éducateur peut piloter la pédagogie de la connaissance, comment il peut connecter les concepts et les expériences pour que l'apprenant se construise sa connaissance. Voilà qui ne manque pas d'intérêt pour notre recherche.

C'est vrai, historiquement Rousseau précède Kant. Mais pour notre recherche nous analyserons Rousseau après Kant parce que sa théorie nous paraît être une convenable transition entre notre approche philosophique de la connaissance et l'approche pédagogique, l'objet de la section 2 de cette deuxième partie de notre travail.

A Hume, l'unique source de la connaissance est l'expérience

Selon Hume, les perceptions de l'esprit peuvent être divisées en deux espèces d'après leurs degrés de force et de vivacité, les moins fortes et les plus fortes. Les perceptions les moins fortes et les moins vives sont les pensées ou les idées. Les impressions sont les perceptions les plus vives et les plus fortes. « **Et les impressions, écrit Hume, se distinguent des idées, qui sont les moins vives perceptions, dont nous avons conscience quand nous réfléchissons à l'une des sensations ou à l'un des mouvements que je viens de citer** »¹⁷⁸. Tous les matériaux de la pensée proviennent des sens, externes ou internes. L'esprit et la volonté dépendent de leur composition et de leur mélange. Toutes les idées sont les copies des impressions ou perceptions plus vives

¹⁷⁸ HUME (D.), *Enquête sur l'entendement humain*, Chronologie, présentation, bibliographie par Michelle Beyssade, Paris, GH Flammarion, 1983, p. 64.

qui les précèdent.

Pour le prouver, fait remarquer Hume, il n'est qu'à analyser nos pensées ou nos idées, pour composées ou sublimes qu'elles puissent être. Elles dérivent des idées simples qui ont été copiées de quelque manière de sentir, ou sentiment, antérieure. Même l'idée de Dieu en provient. En outre, s'il arrive qu'un sens fait défaut, l'homme qui en est dépourvu est privé du même coup des idées correspondantes. C'est ainsi qu'un aveugle ne peut former aucune notion de couleur, un sourd aucune notion de son. Il en est de même si l'objet propre à réveiller une sensation n'a jamais été présenté à l'organe du sens. Ainsi quelqu'un qui n'a jamais dégusté le vin n'aura aucune notion de la saveur du vin.

Il y a un principe de connexion entre les différentes idées et pensées de l'esprit. Que ce soit dans nos conversations, dans nos rêveries, ou que ce soit dans les langues diverses, tout ce qui brise l'enchaînement est immédiatement remarqué et rejeté. Cela est une preuve éloquente que les idées simples, comprises dans les idées complexes, sont jointes par un principe universel d'influence égale sur tous les êtres humains¹⁷⁹. Comme l'homme est un être raisonnable, il a toujours quelque objet en vue. Rarement il agit, parle, pense sans but, ni intention. C'est pour cela que dans toutes les compositions de génie, on demande que l'auteur ait un plan ou un objet. Dans les compositions narratives, on recherche que les actions ou les événements que l'auteur rapporte soient rattachés par quelque lien et qu'ils forment une certaine unité.

Selon Hume, trois principes sont à la base de la connexion ou d'association d'idées à savoir la ressemblance, la contiguïté dans le temps ou l'espace, et la relation de cause à effet. C'est là les seuls liens qui unissent les pensées entre elles, et qui engendrent dans les conversations ou les réflexions, la régularité de succession qui intervient, à un plus ou moins haut degré, chez tous les humains. De trois, c'est la relation de cause à effet qui est la plus forte et la plus instructive.

La connaissance de la cause et de l'effet rend l'homme capable de dominer les événements et de gouverner l'avenir. « **La seule utilité immédiate de toutes les sciences, note Hume, est de nous enseigner comment nous pouvons contrôler et régler les événements futurs par leurs causes** »¹⁸⁰. Tous les raisonnements sur les faits se fondent sur la relation de cause à effet. C'est par cette relation que les humains dépassent l'évidence de leur mémoire et de leurs sens. Si l'on demande à quelqu'un pourquoi il croit à la réalité d'un fait, il donnera une raison, qui est en fait un autre fait. Un individu qui trouverait, par exemple, une montre dans une île déserte conclurait à la présence humaine dans cette île. Si on analyse la plupart des raisonnements, on trouvera qu'ils se fondent sur la relation de la cause à l'effet. C'est par l'expérience qu'on apprend la fréquente conjonction des objets sans être capable de comprendre le pourquoi de leur connexion. L'idée de la connexion nécessaire naît d'une pluralité de cas semblables où se présente la conjonction constante de ces événements. Cette idée ne peut être suggérée par un seul cas même considéré sous tous les jours et positions possibles. Sur la relation

¹⁷⁹ HUME (D.), *op. cit.*, p. 71.

¹⁸⁰ HUME (D.), *op. cit.*, p. 143.

de cause à effet se fondent tous les raisonnements sur les questions de fait ou d'existence.

Les causes et les effets se découvrent, non par la raison, mais par l'expérience. L'effet étant totalement différent de la cause, l'esprit seul est incapable de découvrir la corrélation cause et effet. Toutes les lois de la nature et toutes les opérations des corps ne sont connues que par l'observation et l'expérience. La communication de mouvement par impulsion, la gravité, l'élasticité, la cohésion des parties, toutes ces réalités ne peuvent être connues que grâce à l'expérience.

Les paysans les plus stupides et les jeunes enfants, voire même les bêtes brutes apprennent et se perfectionnent par l'expérience. Ils connaissent les qualités des objets naturels par l'observation des effets qui en dérivent. Ce qui donne la consistance à tous les raisonnements c'est leur ancrage dans le réel. Pour tout raisonnement, on réclame un moyen terme permettant de tirer une inférence. Ce moyen terme n'est acquis que par l'observation et l'expérience. Ce n'est pas le raisonnement qui engage les humains à supposer que le passé ressemble au futur et à attendre des effets semblables des causes qui sont apparemment semblables. C'est l'expérience.

« J'oserai affirmer, en conclut Hume, comme une proposition générale qui n'admet pas d'exception, que la connaissance de cette relation ne s'obtient, en aucun cas, par des raisonnements a priori ; mais qu'elle naît entièrement de l'expérience, quand nous trouvons que des objets particuliers sont en conjonction constante l'un avec l'autre. Qu'on présente un objet à un homme dont la raison et les aptitudes soient, par nature, aussi fortes que possible ; si cet objet lui est entièrement nouveau, il sera incapable, à examiner avec la plus grande précision ses qualités sensibles, de découvrir l'une de ses causes ou l'un de ses effets (...) ; et notre raison ne peut, sans l'aide de l'expérience, jamais tirer une conclusion au sujet d'une existence réelle et d'un fait »¹⁸¹. Récapitulons : « toute idée est copiée d'une impression, d'un sentiment qui la précède ; si nous ne pouvons trouver d'impression, nous pouvons être sûrs qu'il n'y a pas d'idée. Dans tous les cas isolés d'opération des corps ou des esprits il n'y a rien qui produise une impression, ni, par suite, qui puisse suggérer une idée de pouvoir ou de connexion nécessaire. Mais quand beaucoup de cas semblables se présentent et que le même objet est toujours suivi du même événement, nous commençons alors à concevoir la notion de cause et de connexion »¹⁸².

L'esprit est soutenu par un autre principe dans sa démarche. Ce principe est l'accoutumance, ou l'habitude. La croyance en matière de fait et d'existence réelle provient seulement d'un objet présent à la mémoire ou aux sens et d'une conjonction coutumière entre l'objet en question et un autre. Cette croyance procède du fait qu'on place l'esprit dans des circonstances données. C'est une opération de l'âme inévitable. Chaque fois qu'un objet se présente aux sens ou à la mémoire, du coup, par la force de l'accoutumance, il porte l'imagination à concevoir l'objet qui lui est d'ordinaire conjoint. Si

¹⁸¹ HUME (D.), *op. cit.*, p. 87.

¹⁸² HUME (D.), *op. cit.*, p. 145.

par exemple on entend la voix d'une personne qu'on connaît venant de la chambre voisine, cette impression des sens conduit à coup sûr la pensée à la personne en question, et même aux objets environnants. Les objets sensibles ont sur l'imagination plus d'influence qu'aucun autre objet. Cette influence, ces objets la font passer aux idées auxquelles ils sont reliés par ressemblance.

« L'accoutumance, note Hume, est donc, le grand guide de la vie humaine. C'est ce seul principe qui fait que notre expérience nous sert, c'est lui seul qui nous fait attendre, dans le futur, une suite d'événements semblables à ceux qui ont paru dans le passé. Sans l'action de l'accoutumance, nous ignorerions complètement toute question de fait en dehors de ce qui est immédiatement présent à la mémoire et aux sens. Nous ne saurions jamais comment ajuster des moyens en vue de fins, ni comment employer nos pouvoirs naturels pour produire un effet. Ce serait du coup la fin de toute action aussi bien que de presque toute spéculation »¹⁸³.

Le troisième principe à ajouter à la cause et effet, et à l'habitude est la contiguïté. La distance diminue la force de toutes les idées. Quand on se rapproche d'un objet, même s'il ne se découvre pas aux sens, il opère sur l'esprit avec une influence qui imite l'impression immédiate. Certes penser à un objet transporte l'esprit à ce qui y est attendant, mais c'est surtout la présence de l'objet qui le transporte avec une vivacité excellente. Quand on est à quelques milles de chez-soi, tout ce qui s'y rapporte touche de plus près que lorsqu'on en est éloigné de deux cents lieues. Mais tout cela est de peu de poids par rapport à la vivacité qu'on a en présence de l'objet d'évocation. La présence de l'enfant d'un ami mort ou absent depuis longtemps fera revivre instantanément son idée corrélatrice et rappellera toutes les intimités et toutes les familiarités passées sous des couleurs plus vives que celles sous lesquelles elles nous auraient apparues¹⁸⁴.

Le principal obstacle à notre perfectionnement dans les sciences morales ou métaphysiques est l'obscurité des idées et l'ambiguïté des termes. Le progrès en philosophie naturelle est retardé par le manque d'expérience et de phénomènes convenables. Toutes les idées étant des copies des impressions, il est impossible à l'homme de penser à quelque chose qu'il n'ait pas auparavant senti par ses sens, externes ou internes. Ce sont les impressions fortes et sensibles qui, en pleine lumière, jettent leur lumière sur les idées qui leur correspondent et se trouvent dans l'obscurité¹⁸⁵.

Pour Hume, on doit se rendre à l'évidence, encore que l'expérience soit notre seul guide dans le raisonnement sur les questions de fait, ce guide n'est pas infallible, dans quelques cas, il est même propre à nous induire en erreur. Tous les effets ne suivent pas avec une semblable certitude leurs causes supposées. Dans tous les cas, il faut mettre en balance les expériences contraires quand il y en a de contraires. C'est uniquement l'expérience qui donne autorité au témoignage humain. Et c'est la même expérience qui nous donne la certitude à propos des lois de la nature.

¹⁸³ HUME (D.), *op. cit.*, p. 107.

¹⁸⁴ HUME (D.), *op. cit.*, p. 116.

¹⁸⁵ HUME (D.), *op. cit.*, p. 129.

Les arguments de sceptiques : l'apparence brisée d'une rame dans l'eau, les différences d'aspect des objets selon leurs différences de distance, les images doubles qui naissent d'une pression sur l'oeil. Ces thèmes des sceptiques nous préviennent que nous ne devons nous fier aveuglement aux seuls sens, mais il nous faut corriger leur évidence par la raison et par des considérations tirées de la nature même du milieu¹⁸⁶. La grande destructrice du Pyrrhonisme, c'est le travail, c'est l'action, ce sont les occupations de la vie courante. Ces principes peuvent fleurir dans les écoles, mais ils se dissipent dès qu'on quitte l'ombre et qu'ils se mettent en présence des objets réels.

Il nous est impossible de connaître les attributs de Dieu autrement que par expérience. On ne peut pas défendre Dieu par les principes de la raison humaine. Il faut la foi. Dieu nous est connu seulement par ses productions. L'homme n'a aucune base pour lui attribuer d'autres qualités que celles qu'il voit effectivement en exercice et révélées dans ses productions. Les inférences sont toutes fondées sur l'expérience et sur l'observations. **« En un mot, écrit-il, je doute beaucoup qu'il soit possible qu'une cause soit connue seulement par son effet..., ou qu'elle soit d'une nature si singulière et si particulière qu'elle n'ait aucune correspondance ni aucune ressemblance avec une autre cause ou un autre objet qui soit jamais tombé sous notre observation »**¹⁸⁷. La cause n'est qu'une manière de désigner l'association des représentations empiriques. On n'a pas le droit, en se fondant sur elle, de conclure à l'existence de Dieu.

Les seuls objets de la science abstraite, de la démonstration, sont la quantité et le nombre, toutes les tentatives faites pour étendre ce genre plus parfait de connaissance au-delà de ces frontières sont de pures illusions et de purs sophismes. Il convient de limiter les recherches humaines à des sujets qui sont mieux adaptés à l'étroite capacité de l'entendement humain. Le jugement correct évite toutes les recherches lointaines et élevées pour s'enfermer dans la vie courante et dans les sujets qui dépendent de la pratique et de l'expérience journalières. Il laisse les thèmes sublimes aux enjolivements des poètes et des orateurs, ou à l'art des politiques et des prêtres.

« Quand, persuadés de ces principes, nous parcourons les bibliothèques, que nous faut-il détruire ? Si nous prenons en main un volume quelconque, de théologie ou de métaphysique scolastique, par exemple, demandons-nous : contient-il des raisonnements abstraits sur la quantité ou le nombre ? Non. Contient-il des raisonnements expérimentaux sur des questions de fait et d'existence ? Non. Alors, mettez-le au feu, car il ne contient que sophismes et illusions »¹⁸⁸.

Qu'il suffise de rappeler qu'à l'époque de Hume, l'édifice du monde intelligible reposait sur le concept de cause. C'est parce que la forme du monde sensible (l'espace et le temps) doit avoir une cause, qu'il existe nécessairement un monde intelligible, un Dieu. Même Kant dans son ouvrage intitulé, *Dissertation* de 1770, soutenait cela. Voilà pourquoi Hume

¹⁸⁶ HUME (D.), *op. cit.*, p. 233.

¹⁸⁷ HUME (D.), *op. cit.*, p. 226.

¹⁸⁸ HUME (D.), *op. cit.*, p. 247.

avait concentré ses attaques contre la causalité. Les thèses de Hume ont amené Kant à revoir sa théorie exposée dans la *Dissertation*. Hume l'a réveillé de son sommeil dogmatique. Sous le poids des arguments empiristes, Kant a été contraint d'apporter des modifications essentielles à son système. Il renonce désormais à tout usage transcendant du concept de causalité. La causalité devient une catégorie de l'entendement humain, et son usage n'est plus légitime qu'à l'intérieur de l'expérience. Dans le volet suivant, nous allons voir les critiques que Kant adresse à Hume.

B Critique de Hume par Kant

Kant, après avoir lu Hume, substitue à la question traditionnelle des philosophes et des théologiens de l'origine du monde celle du fondement de la connaissance. Il va chercher non à vouloir connaître le monde, mais à analyser notre conscience du monde, à réfléchir sur soi, et à découvrir le fondement de la science dans l'esprit humain.

Pour le philosophe allemand, la théorie de Hume, comme d'ailleurs tout empirisme, contient deux affirmations dangereuses. La première est que dans l'expérience, il n'y a pas de liaisons nécessaires *a priori*. L'expérience est atomistique. Et la seconde est que le suprasensible, qualitativement différent de l'expérience actuelle est absolument inaccessible.

Pour Hume, on l'a dit, il n'existe de totalité ni sur le plan théorique, ni sur le plan pratique. « **Il n'en existe pas sur le plan théorique, puisque le savoir humain ne connaît que des liaisons de fait, résultant de l'habitude et de l'association des images. Il n'en existe pas sur le plan pratique, car nous n'avons pas le droit de conclure de ce qui est à la possibilité d'une existence meilleure ou plus élevée, le donné empirique étant la seule source légitime et véritable de la connaissance** »¹⁸⁹.

D'après Kant, le véritable problème de la raison pure se trouve renfermé dans cette question : Comment des jugements synthétiques *a priori* sont-ils possibles ? C'est-à-dire, comment sont possibles des jugements qui étendent notre connaissance et en même temps sont nécessaires et rigoureusement universels ? De tous les philosophes, Hume est celui qui s'est le plus approché du problème, mais il ne l'a pas déterminé avec précision et conçu dans sa généralité. « **Comme Hume, note Kant, est peut-être le plus ingénieux de tous les sceptiques, et sans contredit celui qui montre le mieux l'influence que peut avoir la méthode sceptique pour provoquer un examen fondamental de la raison, il n'est pas sans intérêt d'exposer, autant que cela convient à mon dessein, la marche de ses raisonnements et les erreurs d'homme si pénétrant et si estimable, erreurs qui n'ont pris naissance que sur le sentier de la vérité** »¹⁹⁰.

Hume s'est arrêté uniquement à la proposition synthétique de la liaison de l'effet à la cause, et a cru que le jugement synthétique *a priori* était tout à fait impossible. Et pourtant

¹⁸⁹ GOLDMANN (L.), *Introduction à la philosophie de Kant*, Paris, Gallimard, 1967, p. 134.

¹⁹⁰ KANT (E.), *Critique de la raison pure*, Trad. de Jules Barni revue par P. Archambault, Paris, GF-Flammarion, 1987, pp. 576-577.

dans toute société humaine, il doit y avoir un minimum de communauté théorique, affective et morale pour que la vie en commun soit possible. Plusieurs monades autonomes ne peuvent jamais former un monde, si leurs relations mutuelles ne sont pas déjà incluses dans l'existence de chacune d'entre elles. Il y a dans la connaissance humaine et dans l'expérience des jugements nécessaires et rigoureusement universels, c'est-à-dire des jugements *a priori*. On les trouve aussi en mathématiques, ils sont les conditions indispensables de la possibilité de l'expérience dans la connaissance humaine.

Dans cette proposition, tout changement a une cause, « **le concept d'une cause contient si évidemment celui de la nécessité d'une liaison nécessaire avec un effet et celui d'une rigoureuse universalité de la règle, qu'il serait tout à fait perdu si, comme l'a tenté Hume, on voulait le dériver de la fréquente association du fait actuel avec le fait précédent et de l'habitude qui en résulte pour nous (et qui n'a qu'une nécessité subjective, par conséquent) de lier entre elles des représentations** »¹⁹¹. Les jugements synthétiques *a priori* sont les conditions indispensables de toute expérience, et on les trouve dans la connaissance humaine.

Les éléments doivent être conditionnés dans leur principe même par la totalité. Les jugements synthétiques *a priori* postulent dans leur principe la communauté. La totalité n'est pas extérieure à l'homme, mais en lui, et non pas donnée et existante, mais une fin suprême qui donne à l'homme sa dignité d'homme. Elle est un concept de l'entendement humain. Elle est l'idée transcendantale. Il en est de même de la causalité. Elle est également une catégorie de l'entendement, et son usage n'est légitime qu'à l'intérieur de l'expérience.

Hume avait concentré ses attaques contre la causalité, mais il conservait leur validité apodictique aux jugements mathématiques qu'il considérait comme analytiques. Kant lui fait remarquer que les explications causales sont aussi synthétiques que les jugements mathématiques. Les objections qu'il soulève contre la causalité, un empiriste conséquent pourrait les soulever également contre la valeur apodictique des mathématiques. Son argumentation prouve le caractère totalement atomistique de l'expérience et partant, l'impossibilité d'un système transcendantal. Mais elle est en contradiction avec la science et avec l'expérience universelle qui, elles, prouvent la certitude apodictique des mathématiques. Le réel, le donné n'est donc pas atomistique, il constitue une totalité, tout au moins formelle, même s'il n'est pas matériel et parfait. Les sensations sont données dans le tout de l'espace et du temps qui sont des intuitions pures, deux sources d'où peuvent être tirées *a priori* diverses connaissances synthétiques. Et de plus, il y a des catégories *a priori* dans l'entendement humain qui déterminent le donné sensible même si elles ne le font que partiellement.

De l'avis de Kant, Hume s'est arrêté surtout sur le principe de la causalité, et a remarqué justement que la vérité de ce principe ne repose sur aucune connaissance *a priori*. Mais malheureusement de l'impuissance de la raison à faire de ce principe un usage qui dépasse toute expérience, il conclut la vanité générale de toute prétention de la raison humaine à sortir de l'empirique. Le premier pas dans les choses de la raison pure, qui en marque l'enfance, est le dogmatisme, tendance à affirmer sans discussion et

¹⁹¹ KANT (E.), *op. cit.*, p. 59.

critique. Le second pas est sceptique, et témoigne de la circonspection du jugement averti par l'expérience. Or il y a un troisième pas, qui ne peut être fait que par un jugement mûr, appuyé sur des maximes fermes et d'une universalité inattaquable. Il s'agit de soumettre à l'examen les faits de la raison et la raison même dans tout son pouvoir et dans toutes les connaissances pures *a priori* dont elle est capable. Hume ne l'a pas fait. Le scepticisme n'est pour la raison humaine qu'un lieu de repos où elle peut songer au voyage dogmatique qu'elle vient de faire afin de choisir la route la plus sûre. Le scepticisme n'est pas un lieu d'habitation où la raison peut fixer sa résidence. Hume ne l'a pas compris.

Si Hume avait fait la critique de la raison, au dire de Kant, il aurait découvert que nous sommes réellement en possession de connaissances synthétiques *a priori*, comme le prouvent les principes de l'entendement qui anticipent l'expérience. Toute polémique sceptique en réalité n'est dirigée que contre le dogmatisme qui poursuit son chemin sans se méfier de ces principes objectifs.

Qu'on puisse sortir de l'expérience au moyen du concept qu'on a déjà, c'est ce qui ne présente aucune difficulté. L'expérience elle-même est une synthèse de perceptions, laquelle augmente le concept qu'on a au moyen d'une perception en y ajoutant des perceptions nouvelles. **« Mais nous croyons aussi pouvoir sortir *a priori* de notre concept et étendre notre connaissance. Nous tenons de le faire soit par l'entendement pur, relativement à ce qui peut être du moins un objet d'expérience, soit même par la raison pure, relativement à des propriétés de choses ou même à l'existence d'objets qui ne peuvent jamais se présenter dans l'expérience »**¹⁹².

Malheureusement, constate Kant, le sceptique Hume ne distingue pas ces deux espèces de jugements, il regarde comme impossible cette augmentation des concepts par eux-mêmes, cet enfantement spontané de l'entendement (et de la raison) sans la fécondation de l'expérience. Il tient pour imaginaires tous les principes *a priori* de la raison, et il croit qu'ils ne sont qu'une habitude résultant de l'expérience et de ses lois, c'est-à-dire des règles empiriques et contingentes en soi auxquelles on attribue à tort la nécessité et l'universalité. Partant du fait avéré qu'aucune faculté de l'entendement ne peut conduire du concept d'une chose à l'existence de quelque autre chose qui soit universellement et nécessairement donnée, il conclut que, sans l'expérience, il n'y a rien qui puisse augmenter notre concept et nous autoriser à former un jugement qui s'étende lui-même *a priori*.

Kant reproche à Hume d'avoir conclu faussement de la contingence de ce qu'on détermine d'après la loi à la contingence de la loi même et d'avoir confondu l'acte par lequel on passe du concept d'une chose à l'expérience possible (laquelle a eu lieu *a priori* et constitue la réalité objective de ce concept) avec la synthèse des objets de l'expérience réelle, laquelle à la vérité est toujours empirique. D'un principe d'affinité qui a son siège dans l'entendement et exprime une liaison nécessaire, Hume fait une règle d'association, qui ne se trouve que dans l'imagination reproductrice, et ne peut représenter que des liaisons contingentes et non objectives¹⁹³. Cette erreur vient surtout du fait qu'il ne

¹⁹² KANT (E.), *op. cit.*, p. 577.

¹⁹³ KANT (E.), *op. cit.*, p. 578.

considérerait pas systématiquement toutes les espèces de synthèses *a priori* de l'entendement. Il soumet à sa censure quelques principes de l'entendement, sans soumettre le pouvoir tout entier de l'entendement à l'épreuve de la critique.

Pour Kant l'homme ne crée pas sa connaissance en toute indépendance. Il dépend du donné sensible. Il dépend de la communauté humaine. Le concept de la totalité est inscrit dans son entendement. Le rationalisme radical est insoutenable. L'homme individualiste est limité. Le donné, la matière sans forme, change avec chaque individu. Il n'y a pas deux sensibilités identiques. Deux personnes qui se trouvent dans une chambre voient différemment la même table selon qu'on se trouve à gauche ou à droite, devant ou derrière elle. La communication entre les consciences s'impose. Elle exige que chacun transforme son propre donné immédiat de telle manière que son interlocuteur saisisse ce qui lui est communiqué et puisse le rapprocher de son donné à lui. La communication implique aussi que chacun considère la matière propre de sa connaissance comme un aspect partiel de la connaissance commune et sa connaissance comme dépendante de celle de tous les autres hommes¹⁹⁴.

La pensée ne peut en aucun cas être purement empirique, elle a besoin de catégories *a priori* de l'entendement, ni purement individualiste, elle a besoin de la communauté humaine, ni purement rationaliste puisqu'elle doit serrer de très près le donné, le monde extérieur. La séparation radicale entre forme et contenu, sujet et objet est donc surmontée par Kant. La forme est l'élément commun aux hommes de la société, alors que le contenu constitue justement l'élément individuel, l'élément de séparation. La forme comme la matière de la connaissance ne sont indépendantes ni par rapport au sujet, ni par rapport à l'objet. Elles sont unifiées dans l'activité de l'homme, dans son action.

La connaissance humaine, résultat de l'union de la sensibilité et de l'entendement, ne peut atteindre l'absolu, la détermination intégrale. A partir de la connaissance des phénomènes qui seuls nous sont accessibles, nous n'avons pas le droit de conclure à l'existence des choses en soi. La connaissance des choses en soi ne serait possible que dans une autre intuition, qualitativement différente de celle de l'homme empirique actuel. Mais l'entendement en tant que faculté purement théorique, liée à l'expérience, ne peut pas décider si une telle intuition existe ou non, et même si elle est seulement possible. Pour Kant, le supra-sensible reste une idée problématique.

Que l'on nous permette dans le volet suivant de donner les résultats de la critique de la raison pure, c'est-à-dire la théorie de la connaissance de Kant qui nous permet d'avoir une certaine connaissance de la connaissance et de mieux creuser notre sujet à savoir l'environnement et la pédagogie de la connaissance.

C La théorie de Kant de deux sources de la connaissance : la sensibilité et l'entendement

Pour Kant, toutes nos connaissances commencent avec l'expérience, la sensation,

¹⁹⁴ GOLDMANN (L.), *Introduction à la philosophie de Kant*, p.161.

c'est-à-dire l'impression produite par un objet sur la sensibilité. C'est par elle et sur elle que notre faculté à connaître est appelée à s'exercer. Les objets qui frappent les sens, d'une part produisent par eux-mêmes des représentations, et d'autre part mettent en mouvement l'activité intellectuelle et l'excitent à les comparer, à les unir, à les séparer, etc. « **Ainsi, note Kant, dans le temps aucune connaissance ne précède en nous l'expérience, et toutes commencent avec elle** »¹⁹⁵.

Toute connaissance commence avec l'expérience, mais cela ne signifie nullement qu'elle dérive toute de l'expérience comme Hume le prétendait. La connaissance expérimentale est un composé de ce qu'on reçoit par des impressions, et de ce que la faculté de connaître tire d'elle-même n'étant qu'excitée par ces impressions sensibles. La connaissance qui ne dépend absolument d'aucune expérience est, pour Kant, *a priori*, et la connaissance empirique est celle qui n'est possible qu'*a posteriori*, c'est-à-dire par le moyen de l'expérience. Les connaissances *a priori* pures sont celles auxquelles rien d'empirique n'est mêlé. Dans cette proposition : tout changement a une cause, est un proposition *a priori*, mais non pure, parce que le changement est un concept qui provient de l'expérience.

La connaissance découle dans l'esprit de deux sources principales à savoir la capacité de recevoir les représentations (la réceptivité des impressions), et la faculté de connaître un objet au moyen de ces représentations (la spontanéité des concepts). Par la première source un objet est donné, par la seconde, il est pensé dans son rapport à cette représentation (comme simple détermination de l'esprit). Les deux éléments de toute connaissance humaine sont donc l'intuition et le concept. Ainsi ni les concepts sans une intuition qui leur correspond de quelque manière, ni une intuition sans les concepts ne peuvent fournir aucune connaissance. La connaissance procède de l'intuition sensible et de l'entendement.

C'est à la distinction classique dans les philosophies anciennes entre les objets sensibles et les objets intelligibles que Kant emprunte sa distinction entre la sensibilité et l'entendement. La sensibilité est la faculté des intuitions, et l'entendement la faculté des concepts. Intuition, du mot latin *intueri* : voir, signifie « **la vue directe et immédiate d'un objet de pensée actuellement présent à l'esprit et saisi dans sa réalité individuelle** »¹⁹⁶

Il n'y a intuition que si un objet est donné. « **De quelque manière et par quelque moyen qu'une connaissance puisse se rapporter à des objets, le mode par lequel elle se rapporte immédiatement à eux et que toute pensée prend comme moyen pour les atteindre est intuition** »¹⁹⁷. La faculté des intuitions est la sensibilité, ou la capacité de recevoir des représentations, ou encore réceptivité des impressions. Cela veut dire qu'il n'y a que des intuitions sensibles et non des intuitions intellectuelles pour l'homme. Dans une intuition intellectuelle, l'esprit se donnerait à lui-même l'objet qu'il voit.

¹⁹⁵ KANT (E.), *op. cit.*, p. 57.

¹⁹⁶ Cfr. Lalande, Vocabulaire technique et critique de la philosophie

¹⁹⁷ KANT (E.), *op. cit.*, p. 81.

Un tel mode de connaissance ne peut appartenir à l'homme. L'intuition humaine suppose qu'un objet soit donné qui affecte l'esprit.

L'entendement ne peut que penser les objets fournis par la sensibilité. C'est un pouvoir de connaître non sensible. Par opposition à la réceptivité qui définit la sensibilité, l'entendement est une spontanéité, c'est-à-dire une faculté de produire des représentations. La sensibilité fournit des intuitions, et les représentations de l'entendement sont des concepts. La connaissance de tout entendement humain est une connaissance par concepts, non intuitive, mais discursive.

Ce volet au sujet de la théorie de la connaissance de Kant comprend deux points. Le premier analyse la sensibilité et le deuxième l'entendement humain. Cela correspond à ce que Kant appelle respectivement esthétique transcendantale (science des règles de la sensibilité en général), et logique transcendantale (science des règles de l'entendement en général).

1 - De la sensibilité

Toute connaissance commence par l'expérience, la sensation. Mais comment cela fonctionne-t-il ? Comment passe-t-on de la sensation à la connaissance ? Nous l'avons déjà dit, pour Kant, la connaissance procède de la sensation, de l'intuition et de l'entendement. Dans ce volet, nous faisons état du fonctionnement de la sensibilité.

Kant isole la sensibilité en faisant abstraction de tout ce que l'entendement y ajoute pour penser par ses concepts de sorte qu'il ne lui reste rien que l'intuition empirique. Ensuite il écarte tout ce qui appartient à la sensation afin de n'avoir que l'intuition pure et la simple forme des phénomènes, seule chose que la sensibilité puisse fournir *a priori*. Il découvre qu'il y a deux formes pures de l'intuition qui sont des principes de la connaissance *a priori*, il s'agit de l'espace et du temps.

Parlant de l'espace Kant écrit : « **Enlevez successivement de votre concept expérimental d'un corps tout ce qu'il contient d'empirique : la couleur, la dureté ou la mollesse, la pesanteur, l'imperméabilité même, il reste toujours l'espace qu'occupait ce corps (maintenant tout à fait évanoui), et que vous ne pouvez faire disparaître** »¹⁹⁸. L'espace est une représentation nécessaire *a priori* qui sert de fondement aux intuitions externes. Il est une intuition pure, essentiellement un. L'espace est originairement une intuition *a priori*. C'est pour cela qu'il permet de tirer des propositions qui le dépassent, ce qui ne serait pas possible s'il *était un simple possible*.

Voilà qui permet à la géométrie d'être une science synthétique *a priori*, c'est-à-dire qu'elle détermine synthétiquement et *a priori* les propriétés de l'espace. L'espace est la forme de tous les phénomènes des sens extérieurs, la seule condition subjective de la sensibilité sous laquelle est possible pour les êtres humains une intuition extérieure. De même que la réceptivité qui permet au sujet d'être affecté par les objets précède toutes les intuitions de ces objets, de même la forme de tous les phénomènes est donnée dans l'esprit antérieurement à toutes les perceptions réelles, et par conséquent *a priori*. Ainsi l'espace, étant une intuition pure où tous les objets doivent être déterminés, contient

¹⁹⁸ KANT (E.), *op. cit.*, p. 60.

antérieurement à toute expérience les principes de leurs rapports.

Le temps également n'est pas un concept empirique, c'est-à-dire qui dérive de l'expérience. Il est une représentation nécessaire qui sert de fondement à toutes les intuitions. Le temps est donné *a priori*. Sans lui, toute réalité des phénomènes serait impossible. C'est sur cette nécessité *a priori* que se fonde la possibilité des principes apodictiques concernant les rapports du temps ou d'axiomes du temps en général. Le temps est une forme pure de l'intuition sensible. **« Le temps, mentionne Kant, est la condition formelle a priori de tous les phénomènes en général. L'espace, comme forme pure de toute intuition externe, ne sert de condition a priori qu'aux phénomènes extérieurs. Au contraire, comme toutes les représentations, qu'elles aient ou non pour objets des choses extérieures, appartiennent toujours par elles-mêmes, en tant que déterminations de l'esprit, à un état intérieur, et que cet état intérieur, toujours soumis à la condition formelle de l'intuition interne, rentre ainsi dans le temps, le temps est une condition a priori de tous les phénomènes intérieurs en général, la condition immédiate des phénomènes intérieurs (de notre âme), et, par là même, la condition médiate des phénomènes extérieurs »**¹⁹⁹.

Les changements ne sont possibles que dans le temps. Le temps garde une réalité empirique, comme condition de toutes les expériences humaines. Mais on ne peut lui accorder une réalité absolue. Il n'est que la forme de notre intuition interne. Le temps n'est pas inhérent aux choses, mais au sujet qui les perçoit intuitivement. Les objets extérieurs ne sont pas une apparence. Ils sont bien réels. Le phénomène est quelque chose qui est réellement donné. Il doit être envisagé sous deux points de vue, **« l'un, où l'objet est considéré en lui-même (indépendamment du mode d'intuition où nous le percevons, et par cela même sa nature reste toujours pour nous problématique), et l'autre, où l'on a égard à la forme de l'intuition de cet objet, laquelle doit être cherchée, non dans l'objet lui-même, mais dans le sujet auquel l'objet apparaît, et n'appartient pas moins réellement et nécessairement au phénomène de cet objet »**²⁰⁰.

L'espace et le temps sont deux sources d'où peuvent être tirées *a priori* diverses connaissances synthétiques. Les mathématiques pures en donnent l'exemple. Tous les deux (l'espace et le temps) sont des formes pures de toute intuition sensible et rendent possibles des propositions synthétiques *a priori*. Les phénomènes forment seuls le champ où ils ont de la valeur. En dehors de ce champ, aucun usage objectif n'est possible. **« Cette réalité que j'attribue à l'espace et au temps, laisse d'ailleurs intacte la certitude de la connaissance expérimentale, car cette connaissance est toujours également certaine pour nous, que ces formes soient nécessairement inhérentes aux choses mêmes ou seulement à notre intuition des choses »**²⁰¹.

Kant explique son opinion sur la constitution de la connaissance sensible en général.

¹⁹⁹ KANT (E.), *op. cit.*, p. 92.

²⁰⁰ KANT (E.), *op. cit.*, p. 95.

²⁰¹ KANT (E.), *op. cit.*, p. 95.

Toute notre intuition, estime-t-il, est la représentation de phénomènes. Les choses qu'on perçoit ne sont pas en elles-mêmes telles qu'on les perçoit, et leurs rapports ne sont pas non plus en eux-mêmes tels qu'ils apparaissent au sujet. Nous ne connaissons des objets que la manière dont ils nous apparaissent. Si on fait abstraction du sujet, ou de la constitution subjective des sens en général, toutes les propriétés, tous les rapports des objets dans l'espace et dans le temps, l'espace et le temps eux aussi s'évanouissent, parce que tout cela, comme phénomène, n'existe pas en soi, mais seulement dans le sujet. La nature des objets considérés en eux-mêmes indépendamment de toute réceptivité de la sensibilité humaine demeure entièrement inconnue. On ne peut pas connaître les objets en soi. Car on ne connaît parfaitement que son mode d'intuition, sa sensibilité toujours soumise aux conditions d'espace et de temps inhérentes au sujet²⁰².

L'espace et le temps, conditions nécessaires de toute expérience externe et interne, ne sont que des conditions simplement subjectives de toute intuition humaine. Ils sont des formes subjectives de l'intuition humaine soit externe soit interne. **« Ce mode est appelée sensible parce qu'il n'est pas originaire, c'est-à-dire tel que l'existence même de l'objet de l'intuition soit donnée par lui..., mais qu'il dépend de l'existence de l'objet, et que par conséquent il n'est possible qu'autant que la capacité de représentation du sujet en est affectée »**²⁰³.

2 - A propos de l'entendement

Les deux éléments de toute connaissance humaine sont l'intuition et le concept. Ni les concepts sans une intuition correspondante, ni une intuition sans les concepts ne fournissent des connaissances. Tous les deux sont purs ou empiriques. Purs, lorsque aucune sensation ne se mêle à la représentation, et empiriques, lorsqu'une sensation, qui suppose la présence réelle de l'objet, y est contenue. La sensation est la matière de la connaissance sensible. L'intuition pure ne contient que la forme sous laquelle quelque chose est perçu ; et le concept pur ne contient que la forme de la pensée d'un objet en général. Les intuitions et les concepts purs sont *a priori*, tandis que les intuitions et les concepts empiriques sont *a posteriori*²⁰⁴.

La sensibilité est la capacité qu'a l'esprit humain de recevoir des représentations, en tant qu'il est affecté de quelque manière, et l'entendement est la faculté qu'a l'être humain de produire lui-même des représentations, ou la spontanéité de la connaissance. L'entendement est la faculté de penser l'objet de l'intuition sensible. Sans la sensibilité, aucun objet n'est donné, et sans l'entendement aucun ne serait pensé. Il est tout aussi nécessaire de rendre sensibles les concepts, c'est-à-dire d'y joindre l'objet donné dans l'intuition, que de rendre intelligibles les intuitions, les soumettre à des concepts. L'entendement ne peut avoir l'intuition de rien, et les sens ne peuvent rien penser. La connaissance résulte de leur union.

²⁰² KANT (E.), *op. cit.*, p. 97.

²⁰³ KANT (E.), *op. cit.*, p. 104.

²⁰⁴ KANT (E.), *Critique de la raison pure*, p. 109.

Négativement l'entendement est une faculté de connaître non sensible. Nous ne pouvons avoir aucune intuition en dehors de la sensibilité. L'entendement n'est pas une faculté d'intuition. Si on met à part l'intuition, on découvre un autre moyen de connaître, les concepts. La connaissance de l'entendement humain est la connaissance par concepts, non intuitive, mais discursive. Les intuitions reposent sur les affections, mais les concepts supposent des fonctions. Une fonction est « ***l'unité de l'acte qui consiste à réunir diverses représentations sous une représentation commune*** »²⁰⁵. Les concepts reposent sur la spontanéité de la pensée, et les intuitions sensibles sur la réceptivité des impressions. Un concept ne se rapporte pas directement à un objet, mais à quelque autre représentation de cet objet qui peut être une intuition, ou déjà un concept. On est en droit de dire que penser, c'est connaître par concepts.

L'Esthétique transcendantale est la science des règles de la sensibilité en général, et la Logique transcendantale est la science des règles de l'entendement en général.

La logique transcendantale (science des règles de l'entendement en général), se subdivise en deux points de vue : la logique de l'usage de l'entendement en général, et la logique de son usage particulier. « ***La première contient les règles absolument nécessaires de la pensée, sans lesquelles il n'y a aucun usage possible de l'entendement, et par conséquent elle envisage cette faculté indépendamment de la diversité des objets auxquels elle peut s'appliquer. La logique de l'usage particulier de l'entendement contient des règles qui servent à penser exactement sur une certaine espèce*** »²⁰⁶. Pour cette dernière, il faut avoir une connaissance approfondie des choses pour être à même d'indiquer les règles d'après lesquelles on peut en constituer une science. Elle ne nous intéresse pas, car notre souci est de rechercher les catégories ou concepts purs de l'entendement en général pour discerner notre sujet de l'environnement et la pédagogie de la connaissance.

La logique générale est pure ou appliquée. La logique pure fait abstraction de toutes les conditions empiriques sous lesquelles s'exerce l'entendement humain. Cette logique ne s'occupe que des principes *a priori*, de la simple forme de la pensée. Elle est un canon de l'entendement et de la raison, mais seulement par rapport à ce qu'il y a de formel dans leur usage. La logique générale appliquée s'occupe des règles de l'usage de l'entendement sous les conditions subjectives et empiriques enseignées par la psychologie. « ***Elle traite de l'attention, de ses obstacles et de ses effets, de l'origine de l'erreur, de l'état de doute, de scrupule, de conviction, etc.*** »²⁰⁷. Dans le cadre de notre problématique nous nous intéressons uniquement à la logique générale pure.

La logique générale pure se subdivise en analytique et dialectique. L'analytique transcendantale décompose toute l'oeuvre formelle de l'entendement et de la raison dans ses éléments et les présente comme les principes de toute appréciation logique de notre connaissance. Mais la simple forme de la connaissance ne suffit pas pour décider de la

²⁰⁵ KANT (E.), *op. cit.*, p. 129.

²⁰⁶ KANT (E.), *op. cit.*, p. 110.

²⁰⁷ KANT (E.), *op. cit.*, p. 112.

vérité matérielle (objective) de la connaissance. On ne peut pas se hasarder à juger des objets sur la foi de la logique. **« Avant d'en affirmer quelque chose, il faut en avoir entrepris en dehors de la logique une étude approfondie, sauf à en demander ensuite aux lois logiques l'usage et l'enchaînement simplement d'après ces lois »**²⁰⁸.

Dans l'analytique transcendantale, on isole l'entendement (comme dans l'esthétique transcendantale on avait isolé la sensibilité), et on ne prend de la connaissance que la partie de la pensée qui a son origine dans l'entendement. **« Mais l'usage de cette connaissance pure, écrit Kant, suppose cette condition, que des objets auxquels elle puisse s'appliquer nous soient donnés dans l'intuition. En effet, sans intuition, toute notre connaissance manque d'objets, et elle est alors entièrement vide »**²⁰⁹. L'analytique expose les éléments de la connaissance pure de l'entendement et les principes sans lesquels aucun objet en général ne peut être pensé. Aucune connaissance ne peut être en contradiction avec cette logique sans perdre aussitôt tout contenu, c'est-à-dire tout rapport à quelque objet, par conséquent, toute vérité. Et la définition nominale de la vérité est l'accord de la connaissance avec son objet.

Mais on court le risque de se servir de ces connaissances et de ces principes purs de l'entendement sans tenir compte de l'expérience, ou même en sortant des limites de l'expérience, qui seule fournit la matière à laquelle s'appliquent ces concepts purs. Ainsi la deuxième partie de la logique transcendantale critique cette apparence dialectique. Kant l'appelle dialectique transcendantale. Elle est la critique de l'entendement et de la raison dans leur usage hyperphysique pour débusquer la fausse apparence qui couvre leurs vaines prétentions et de borner leur ambition de trouver et d'étendre la connaissance uniquement à l'aide de lois transcendantales. Ce faisant, on les prémunit contre les illusions sophistiquées²¹⁰.

De la décomposition de la faculté de l'entendement résultent des concepts purs ou catégories qui sont des conditions sans lesquelles on ne peut connaître un objet. Ils se rapportent nécessairement et *a priori* à des objets d'expérience, et c'est seulement par eux qu'un objet d'expérience peut être pensé. Ces concepts purs de l'entendement ou catégories sont :

1.
Quantité : Unité, pluralité, totalité
2.
Qualité : réalité, négation, limitation
3.
Relation : substance et accident, causalité et dépendance (cause et effet), communauté (action réciproque entre l'agent et le patient).

²⁰⁸ KANT (E.), *op. cit.*, p. 115.

²⁰⁹ KANT (E.), *op. cit.*, p. 116.

²¹⁰ KANT (E.), *op. cit.*, p. 117.

4.

Modalité : possibilité - impossibilité, existence - non existence, nécessité – contingence

C'est grâce à ces concepts que l'entendement peut comprendre quelque chose dans les éléments divers de l'intuition, c'est-à-dire d'en penser l'objet. Les catégories sont les conditions subjectives de la pensée. On ne peut penser, juger qu'en imposant aux données de l'intuition sensibles des formes *a priori*. Les humains ne peuvent connaître le monde des phénomènes que si leur esprit y opère une intervention organisatrice. C'est en imposant au monde ses structures que l'esprit connaît.

Ces concepts purs de l'entendement sont les principes de la possibilité de toute expérience. C'est à la faveur des catégories que la diversité sensible s'unifie en objet et devient pensable. A ce propos Kant note : « **Une diversité contenue dans une intuition que j'appelle mienne est représentée par une synthèse de l'entendement comme rentrant dans l'unité nécessaire de la conscience de soi, et cela arrive par le moyen de la catégorie. Celle-ci montre donc que la conscience empirique d'une diversité donnée dans une intuition est soumise à une conscience pure *a priori*, de même que l'intuition empirique est soumise à une intuition sensible pure qui a également lieu *a priori*** »²¹¹.

L'entendement humain n'est pas intuitif. Les représentations ne fournissent pas par elles-mêmes des objets. Il faut que quelque chose de l'expérience lui soit donné permettant aux catégories de s'exercer. « **La catégorie n'a d'autre usage dans la connaissance des choses que de s'appliquer à des objets de l'expérience. Penser un objet et connaître un objet, ce n'est donc pas une seule et même chose. La connaissance suppose en effet deux éléments : d'abord le concept, par lequel, en général, un objet est pensé (la catégorie), et ensuite l'intuition, par laquelle il est donné** »²¹². Un concept auquel ne correspond aucune intuition est une pensée, et non une connaissance. La pensée d'un objet en général ne peut devenir une connaissance, par le moyen d'un concept pur de l'entendement, que dans la mesure où ce concept se rapporte à des objets sensibles.

Il en va de même des concepts mathématiques. Ils ne sont pas des connaissances par eux-mêmes. Ils concernent la forme des objets considérés comme phénomènes. Les concepts mathématiques ne deviennent des connaissances que dans la mesure où on suppose qu'il y a des choses qui ne peuvent être représentées que suivant la forme de l'intuition sensible pure, l'espace et le temps. Etant donné que la représentation des choses dans l'espace et le temps est toujours une représentation empirique, les concepts mathématiques se rapportent somme toute, par l'intermédiaire des intuitions pures, à des intuitions empiriques. « **Les catégories n'ont donc d'usage relativement à la connaissance des choses, qu'autant que ces choses sont regardées comme des objets d'expérience possible** »²¹³.

²¹¹ KANT (E.), *op. cit.*, p. 161.

²¹² KANT (E.), *op. cit.*, p. 162.

²¹³ KANT (E.), *op. cit.*, p. 163.

Georges Pascal commente la théorie de Kant : « **Toute connaissance suppose des intuitions et des concepts ; ainsi se justifie la formule fameuse... : ‘Des intuitions sans concepts sont aveugles ; des concepts sans matière sont vides.’ Si nous reprenons la comparaison évoquée à propos des intuitions pures, nous dirons que, l’esprit étant comme un oeil dont les lunettes seraient les formes a priori , l’oeil ne voit rien qu’à travers ses lunettes ; sans les lunettes il est aveugle, mais les lunettes ne lui servent qu’à voir ce qui leur est extérieur** »²¹⁴.

D Points d’appui pour une pédagogie de la connaissance

Les théories de la connaissance de Hume et de Kant donnent un éclairage sur notre problématique de l’environnement et la pédagogie de la connaissance. Nous allons en déceler quelques éléments pour nourrir notre réflexion. Nous nous inspirons largement de la méthodologie même de Kant. Car, ayant passé le plus clair de sa vie dans l’enseignement, il se soucie de la façon dont les notions peuvent se former dans l’esprit des apprenants, de la façon dont les apprenants peuvent construire la connaissance, et donne quelques indications que nous allons prendre à notre compte.

Hume et Kant mettent en lumière le fait que la pédagogie ne peut ignorer l’environnement des apprenants. L’observation et l’expérience sont de mise dans tout apprentissage. Il est évident, nous a appris Hume, que penser à un objet transporte l’esprit vers cet objet et ce qui lui est proche, mais la présence de l’objet transporte l’esprit avec une meilleure vivacité. Toute connaissance partant de l’expérience, il convient que les éducatibles mènent des expériences, voient, manipulent les choses de leur environnement. Mais comment peuvent-ils mener ces expériences ?

La réflexion de Kant est éminemment instructive à ce point. Il est indispensable de donner aux apprenants des instruments intellectuels leur permettant de saisir leur objet d’expérience. Etant donné que tout objet est situé dans l’espace et dans le temps, il est impérieux que les apprenants abordent toute expérience sous ces deux angles. L’objet d’observation est à situer dans le temps et dans l’espace, sur le plan dynamique et sur le plan statique. Il est important que les apprenants conservent à l’esprit que le temps et l’espace ne sont pas absolus, ils sont relatifs, dépendants du sujet. Ils font partie de notre constitution subjective. Deux événements qu’un observateur juge simultanés ne le sauront pas pour un autre observateur en mouvement par rapport au premier s’ils se produisent en des points distincts de l’espace. De plus, la conscience humaine est temporelle et spatiale, en conséquence limitée. Nous ne connaissons pas les objets tels qu’ils sont, mais tels qu’ils nous apparaissent.

La connaissance ne s’acquiert pas sans concepts. Il faut des concepts pour faire des expériences, pour appréhender le réel. Il importe que les représentations que les élèves se font de l’objet d’expérimentation soient subsumées sous les concepts de l’entendement humain afin qu’il y ait véritablement connaissance. Il ne s’agit pas seulement des concepts de l’entendement humain découverts par Kant, mais également de tous les autres concepts construits par les penseurs et les hommes des sciences. Dans l’étude d’un objet, il est nécessaire que les apprenants mobilisent un minimum

²¹⁴ PASCAL (G.), *Pour connaître Kant*, Paris, Bordas, 1966, p. 71.

d'instruments leur permettant de mieux percevoir ce qu'ils observent ou manipulent et de l'analyser sous tous les rapports.

La connaissance vient de l'esprit et des choses. Tout objet est partiellement donné et partiellement construit. Pour la pédagogie de la connaissance, il est nécessaire que les choses soient clarifiées. Les concepts abstraits ne sont pas des connaissances. Des expériences non conceptualisées ne sont pas non plus des connaissances. Le concept est nécessaire pour la recherche, mais le concept seul ne suffit pas. La connaissance est, comme l'indique Morin, « **adéquation d'une organisation cognitive (représentation, idée, énoncé, discours, théorie) à une situation ou une organisation phénoménale** »²¹⁵.

Les concepts de Kant mettent en lumière des notions fondamentales pour la construction de la connaissance. Le concept de la quantité suggère aux éducatifs et aux enseignants que dans le réel il y a l'unité, la pluralité et la totalité. Il y a l'individu, il y a le groupe, il y a l'espèce humaine ; il y a le particulier, il y a l'universel. On ne peut absolutiser ni l'individu, ni la communauté, ni l'espèce humaine. Il y a une interdépendance et la relation dialogique s'impose. Le concept de la qualité fait prendre conscience de la réalité, de la négation et de la limitation des êtres. A la faveur du concept de la relation, il est important que les apprenants se rendent compte qu'il existe la substance et l'accident, la causalité et la dépendance, et la communauté ou action réciproque entre les agents et les patients.

Kant montre que la raison impose ses concepts au monde pour le connaître. Mais il ne semble pas concevoir une boucle interactive entre la raison et le monde qui fait que la raison impose ses concepts au monde pour le construire et le connaître, et aussi puise dans le monde pour se construire. Avec Morin, nous estimons que l'*a priori* de Kant est un *a posteriori* évolutif. Les structures cognitives se développent au cours d'une dialogique où les *a priori* de la sensibilité et de l'entendement s'élaborent par 'absorption/intégration/transformation' des principes d'ordre et d'organisation du monde connaissable. « **Si l'ordre et l'organisation du monde extérieur, note Morin, se constituent en notre esprit parce que celui-ci impose aux messages de ses sens, ses règles, formes, schèmes, catégories a priori , c'est que ces règles, formes, schèmes, catégories se sont évolutivement élaborés en extrayant de ce monde extérieur ses principes d'ordre et d'organisation** »²¹⁶. Nous le verrons quand nous étudierons Piaget dans l'approche psychologique de la connaissance.

La connaissance ne reflète pas directement le réel. Souvent elle n'épuise pas le phénomène qu'elle veut connaître. Les concepts mobilisés pour lire une réalité peuvent être inadéquats ou même insuffisants. Une connaissance totale, exhaustive ou radicale est à tout le moins difficile à acquérir. Les connaissances comportent des caractères individuels, subjectifs ou existentiels. « **Une connaissance, écrit Morin, n'est pas un miroir des choses ou du monde extérieur. Toutes les perceptions sont à la fois des traductions et reconstructions cérébrales à partir de stimuli ou signes captés et**

²¹⁵ MORIN (E.), *Méthode. 3. La connaissance de la connaissance*, Paris, Seuil, 1986, p. 220.

²¹⁶ MORIN (E.), *Méthode. 3. La connaissance de la connaissance*, p. 213.

codés par les sens. D'où, nous le savons bien, les innombrables erreurs de perception qui nous viennent pourtant de notre sens le plus fiable, celui de la vision. A l'erreur de perception s'ajoute l'erreur intellectuelle. La connaissance, sous forme de mot, d'idée, de théorie, est le fruit d'une traduction/reconstruction par les moyens du langage et de la pensée et, par là, connaît le risque d'erreur. Cette connaissance, tant au niveau de la traduction que de la reconstruction, comporte l'interprétation, ce qui introduit le risque d'erreur à l'intérieur de la subjectivité du connaissant, de sa vision du monde, des ses principes de connaissance. D'où les innombrables erreurs de conception et d'idées qui surviennent en dépit de nos contrôles rationnels. La projection des nos désirs ou de nos craintes, les perturbations mentales qu'apportent nos émotions multiplient les risques d'erreurs... Effectivement, le sentiment, la haine, l'amour, l'amitié peuvent nous aveugler. On ne peut pas éliminer tout risque d'erreur en refoulant toute affectivité. Mais déjà dans le monde mammifère, et surtout dans le monde humain, le développement de l'intelligence est inséparable de celui de l'affectivité, c'est-à-dire de la curiosité, de la passion, qui sont les ressorts de la recherche philosophique ou scientifique. Aussi l'affectivité peut étouffer la connaissance mais elle peut également l'étoffer »²¹⁷.

Voilà pourquoi Kant estime nécessaire la communication entre les êtres humains en vue de prévenir un certain nombre d'erreurs et d'illusions. Elle exige que chacun transforme son propre donné immédiat de telle sorte que l'autre comprenne ce qui lui est communiqué et puisse le rapprocher à son donné à lui. La communication implique aussi que chacun considère la matière propre de sa connaissance comme un aspect partiel de la connaissance commune et sa connaissance comme dépendante de celle de tous les autres humains.

Kant préconise, et nous le conservons pour la pédagogie de la connaissance, que la raison dans toutes ses entreprises et pour sa construction se soumette à la critique et accepte la critique. Elle n'a pas d'autorité dictatoriale. Chacun est convié à exprimer ses difficultés et même son veto. « **Laissez donc parler votre adversaire, quand il ne le fait qu'au nom de la raison, et ne le combattez qu'avec les armes de la raison** »²¹⁸. Pour la pédagogie de la connaissance, il est utile de laisser à la raison une parfaite liberté d'investigation, de critique et d'autocritique afin qu'elle puisse s'occuper sans obstacle de son propre intérêt qui veut qu'elle mette des bornes à ses vues, et qu'elle ne soit pas poussée vers des fins qui ne lui sont pas propres. Kant recommande qu'on accorde une liberté d'investigation et de parole à ses interlocuteurs. S'ils montrent du talent, un neuf et profond esprit de recherche, en un mot de la raison, pense-t-il, la raison y gagnera toujours²¹⁹. L'enseignant se doit de catalyser l'esprit critique des apprenants, de se montrer réceptif à leur égard, d'être à leur écoute et d'accepter de chercher avec eux.

²¹⁷ MORIN (E.), les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, pp. 18-19.

²¹⁸ KANT (E.), *Critique de la raison pure*, p. 566.

²¹⁹ KANT (E.), *op. cit.*, p. 567.

Pour le bénéfice de la pédagogie de la connaissance, nous prenons en compte cette constatation de Kant qu'il y a dans la nature humaine un penchant qui consiste à cacher les véritables sentiments qu'on éprouve et en étaler certains qu'on tient pour bons et honorables. Toutefois cette disposition à paraître meilleur que ce qu'on est en réalité, et à montrer les sentiments qu'on n'éprouve pas, n'a qu'une utilité provisoire. Elle sert à dépouiller l'homme de sa rudesse et à lui faire prendre au moins d'abord l'apparence du bien qu'il connaît. Mais une fois les véritables principes développés et ancrés dans l'esprit, cette fausseté doit être combattue avec énergie, car autrement elle corromprait le cœur et étoufferait les bons sentiments sous une belle enveloppe trompeuse. Force est de constater que cette dissimulation et cette hypocrisie se manifestent même dans la pensée spéculative à son grand dam. **« Que peut-il y avoir en effet de plus funeste à la connaissance humaine que de se communiquer réciproquement de la pensée falsifiée, de cacher le doute que nous sentons s'élever contre nos propres assertions, ou de donner la couleur de l'évidence à des arguments qui ne nous satisfont pas nous-mêmes ? »**²²⁰. Rien au monde ne s'accorde mal avec le dessein de soutenir une bonne cause que la ruse, la dissimulation et le mensonge.

Ces considérations de Kant suggèrent que dans les situations d'apprentissage, le pédagogue est invité à montrer une entière sincérité dans l'appréciation des principes rationnels et la réalité dans l'expérience réelle. L'enseignant est appelé à faire montre d'honnêteté scientifique. S'il ne peut répondre à une question, il n'y a pas de mal à dire clairement qu'il n'a pas de réponse satisfaisante et qu'il la donnera quand il l'aura trouvée. D'ailleurs ce pourrait être une occasion d'inviter les apprenants à chercher eux aussi.

L'essentiel dans la pédagogie de la connaissance est d'amener les éducatibles à raisonner, **« c'est-à-dire à exercer le talent de la raison dans l'application de ses principes généraux à certaines tentatives qui se présentent, mais toujours avec cette réserve du droit qu'à la raison de reprocher ces principes jusque dans leurs sources et de les confirmer ou de les rejeter »**²²¹. Les apprenants doivent apprendre à juger et à raisonner, mais ils ne doivent pas s'avancer trop en raisonnant sur ce qui dépasse nos concepts²²². Au lieu de faire d'eux des bibliothèques ambulantes, des répétiteurs de concepts abstraits appris, le pédagogue se doit de les aider à se construire des instruments intellectuels dont ils auront besoin quand ils seront confrontés aux problèmes dans la vie. Il vaut mieux les amener à raisonner, à construire leur savoir que de les bourrer des raisonnements tout faits et des résultats de recherches menées par d'autres esprits.

Kant fait remarquer que la connaissance rationnelle a lieu ou par concepts ou par construction des concepts. Il est alors nécessaire dans la pédagogie de faire la différence entre la connaissance rationnelle par concepts et la connaissance mathématique qui est la connaissance rationnelle par construction des concepts. Kant écrit : **« construire un**

²²⁰ KANT (E.), *Critique de la raison pure*, p. 568.

²²¹ KANT (E.), *Critique de la raison pure*, p. 625.

²²² KANT (E.), *Réflexions sur l'éducation*, Introduction et traduction de A. Philonenko, Paris, J. Vrin, 1967, p. 159.

concept, c'est représenter a priori l'intuition qui lui correspond. La construction d'un concept exige donc une intuition non empirique, qui par conséquent, comme intuition soit un objet singulier, mais qui n'en exprime pas moins, comme construction d'un concept (d'une représentation générale), quelque chose d'universel qui s'applique à toutes les intuitions possibles appartenant au même concept »²²³. La figure particulière décrite (un triangle par exemple) est empirique et pourtant elle sert à exprimer ce concept sans nuire à son universalité. La connaissance rationnelle par concepts considère dans le particulier uniquement le général, tandis que la connaissance mathématique considère le général dans le particulier, même dans le singulier, mais *a priori* au moyen de la raison, de telle sorte que, comme ce singulier est déterminé d'après certaines conditions générales de la construction, il doit *ipso facto* être conçu comme universellement déterminé.

Il n'y a que le concept de grandeur qui se laisse construire, c'est-à-dire représenter *a priori* dans l'intuition. Les qualités ne se laissent représenter que dans l'intuition empirique. Une connaissance rationnelle de ces qualités n'est possible qu'au moyen des concepts. On ne peut pas tirer d'ailleurs que de l'expérience une intuition correspondant au concept de la réalité. Il y a l'usage discursif de la raison qui se fonde sur des concepts et l'usage intuitif qui se fonde sur la construction des concepts. Le concept de l'homme, par exemple, ne désigne que les traits communs que l'on obtient par l'analyse de toute une série de représentations qui sont subsumées sous ce concept. La connaissance procède par subsomption sous des concepts et en mathématiques par construction des concepts

Dès lors l'enseignant est appelé à faire attention quand il s'agit de la connaissance rationnelle par concepts, connaissance discursive, ou de la connaissance mathématique, par construction des concepts. La solidité des mathématiques, selon Kant, repose sur des définitions, des axiomes et des démonstrations. Aucun de ces trois éléments ne signifie la même chose pour les deux types de connaissance.

Selon Kant, définir, c'est exposer originairement le concept explicite d'une chose en la refermant dans ses limites²²⁴. D'après ces conditions, on ne peut pas définir un concept empirique, on peut seulement l'expliquer. Il ne peut être renfermé dans les limites certaines. Pour un concept empirique quelconque, on ne s'en tient pas qu'à ses propriétés, on y ajoute aussi les expériences. La prétendue définition n'est qu'une explication du concept. Les concepts comme ceux de la substance, de la cause, du droit, de l'équité, etc., ne peuvent être définis *a priori*. L'exacte étendue de l'analyse d'un concept empirique est toujours douteuse, et ne peut être rendue que probable par un grand nombre d'exemples qui s'y rapportent, jamais apodictiquement certaine. Les définitions dans la connaissance discursive ne sont que des expositions de concepts donnés tandis que les définitions mathématiques sont des constructions de concepts originairement formés. Les premières sont faites analytiquement par le moyen de la composition (dont l'intégrité n'est jamais apodictiquement certaine), et les secondes sont

²²³ KANT (E.), *Critique de la raison pure*, pp.547-548.

²²⁴ KANT (E.), *Critique de la raison pure*, p. 556.

faites synthétiquement.

D'où il suit que pour les définitions autres que les définitions mathématiques, le pédagogue ne doit pas imiter les mathématiques en commençant par définir l'objet, à moins que ce ne soit qu'à titre de simple essai. Il est prudent que la définition termine l'oeuvre au lieu de la commencer. Etant donné que le concept mathématique est d'abord donné par définition, il contient uniquement ce que la définition veut que l'on pense par ce concept. Les définitions mathématiques ne peuvent donc pas être fausses. Par contre, les définitions analytiques peuvent être fausses, soit en introduisant des caractères qui ne sont réellement pas dans le concept, soit en manquant de cette exacte étendue des éléments essentiels de la définition, car on est jamais sûr de l'intégrité de son analyse²²⁵. Il va sans dire que le pédagogue fera un effort réel pour que les apprenants voient, touchent, analysent, vérifient, expérimentent ce qu'ils doivent définir. Sinon c'est un pur verbiage. Il ne doit pas se contenter de définir les notions et croire que la leçon est par le fait même assimilée. Ce qui est clair à ses yeux ne l'est pas forcément pour les élèves.

Les axiomes sont des principes synthétiques *a priori*, qui sont immédiatement certains. Or un concept ne peut être uni à un autre d'une manière à la fois synthétique et immédiate, dans la mesure où pour pouvoir sortir d'un concept, une troisième connaissance intermédiaire est nécessaire. Pour une connaissance rationnelle fondée sur les concepts, il n'y a pas de principe qui mérite le nom d'axiome. Les mathématiques par contre sont susceptibles d'axiomes, parce qu'en construisant les concepts dans l'intuition de l'objet, elles peuvent unir *a priori* et immédiatement les prédicats de cet objet. Pour exemple, il y a toujours trois points dans un plan²²⁶.

Un principe synthétique fondé uniquement sur des concepts ne peut jamais être immédiatement certain, par exemple, ce principe que tout ce qui arrive a une cause. Car il faut qu'on se reporte à une troisième chose, c'est-à-dire à la condition de la détermination du temps dans une expérience, et on ne saurait connaître un tel principe directement et immédiatement par de simples concepts. Les principes discursifs ne sont pas les mêmes que les principes intuitifs, c'est-à-dire que les axiomes. Il en résulte que pour la connaissance discursive, il n'est pas permis au professeur d'imposer des principes abstraits, mais il se doit de les justifier par une solide déduction fondée sur l'expérience.

A propos des démonstrations, Kant fait remarquer qu'uniquement une preuve apodictique, en tant qu'elle est intuitive, peut être appelée démonstration²²⁷. Evidemment l'expérience nous apprend ce qui est, mais jamais que ce qui est ne puisse être autrement. Ainsi les arguments empiriques ne peuvent pas donner une preuve apodictique. La certitude intuitive, c'est-à-dire l'évidence, ne peut jamais résulter des concepts *a priori* dans la connaissance discursive. Il n'y a que les mathématiques qui contiennent des démonstrations, parce que leurs connaissances ne dérivent pas de concepts, mais de la construction des concepts. La connaissance discursive considère

²²⁵ KANT (E.), *Critique de la raison pure*, p. 558.

²²⁶ KANT (E.), *Critique de la raison pure*, p. 559.

²²⁷ KANT (E.), *Critique de la raison pure*, p. 560.

toujours le général *in abstracto* au moyen de concepts, tandis que les mathématiques peuvent examiner le général *in concreto*, dans l'intuition particulière. Les preuves pour la connaissance discursive ne sont pas véritablement des démonstrations, elles ne peuvent se faire que par des mots (par l'objet en pensée), tandis que, comme l'expression l'indique déjà, les démonstrations pénètrent dans l'intuition de l'objet.

D'où il faut recourir au donné sensible, à l'expérience, dans toute pédagogie de la connaissance discursive. On n'a pas le droit de sortir des conditions de toute expérience possible et se contenter des concepts. On doit prendre garde de ne pas inculquer des connaissances rationnelles, mais de faire en sorte qu'on les tire de soi-même au cours de ses expériences²²⁸. Le dialogue entre le raison et le réel est de rigueur. Et comme les démonstrations ou preuves ne peuvent se faire que par des mots, il importe de bien clarifier les mots employés afin d'éviter toute ambiguïté.

E Rousseau, connexion des concepts et expériences dans l'apprentissage

Pour Rousseau (1712-1778), comme d'ailleurs pour Kant, la connaissance comprend deux éléments à savoir le concept et l'intuition. Ce n'est pas parce qu'on vit quelque chose qu'on le sait. Il faut le concept. Le concept nous permet d'appréhender ce qu'on vit, mais le concept seul ne suffit pas. Le donné sensible et le concept sont essentielles dans la construction de la connaissance.

Nous nous proposons dans ce volet de voir comment Rousseau réactualise ces deux éléments de toute connaissance dans sa pensée éducative, comment l'éducateur par son action peut connecter les expériences et les concepts pour la construction de la connaissance de l'apprenant. Pour Rousseau, l'éducateur ne se contente pas de mettre l'enfant devant les choses, il ne laisse pas les choses elles-mêmes diriger l'enfant. Il ne se satisfait pas non plus de barder l'enfant de tous les concepts possibles. Il organise son action, choisit les expériences et les concepts en tenant compte du niveau de l'apprenant et de son mode de fonctionnement. L'éducateur pilote la pédagogie de la connaissance.

C'est vrai, Rousseau n'est pas pédagogue au sens plein du terme, il est avant tout philosophe. Son éducation est faite sur Emile, un élève fictif. Mais sa pensée est éminemment instructive pour nombre de pédagogues, et aussi et surtout pour le besoin de notre sujet. Elle nous donne quelques instruments qu'on pourrait exploiter pour la pédagogie de la connaissance.

1 - Des expériences aux concepts, et des concepts aux expériences

Selon Rousseau, l'éducateur se doit d'exercer aussi bien le corps, les sens de son élève que son esprit et ses jugements. Il doit partir de l'environnement et de l'expérience de l'enfant pour mieux exercer et former son esprit, et en faire un être agissant et pensant, un homme. « **La manière de former les idées, écrit Rousseau, est ce qui donne un caractère à l'esprit humain. L'esprit qui ne forme ses idées que sur les rapports réels est un esprit solide ; celui qui se contente des rapports apparents est un esprit superficiel ; celui qui voit les rapports tels qu'ils sont est un esprit juste ;**

²²⁸ KANT (E.), *Réflexions sur l'éducation*, p. 161.

celui qui les apprécie mal est un esprit faux ; celui qui controuve des rapports imaginaires qui n'ont ni réalité ni apparence est un fou ; celui qui ne compare point est imbécile. L'aptitude plus ou moins grande à comparer les idées et à trouver des rapports est ce qui fait dans les hommes le plus ou le moins d'esprit, etc. »²²⁹

Ainsi l'enseignant doit se baser sur le réel et l'expérience de l'apprenant pour l'amener à constituer sa connaissance. Pour aider l'enfant à bien juger et à raisonner, il appartient à l'enseignant de simplifier les expériences, de vérifier chez l'apprenant les rapports des sens l'un par l'autre, et les rapports de chaque sens par lui-même afin que chaque sensation devienne dans sa tête une idée, un concept conforme à la réalité. Les expériences que fait l'élève visent à l'aider à se former des idées et des concepts. Les idées pour Rousseau sont des notions des objets déterminées par des rapports. Il est nécessaire qu'elles naissent d'un principe actif qui juge²³⁰.

Cette manière de procéder, avoue l'auteur d'*Emile*, exige patience et circonspection. Rousseau donne à titre d'illustration une expérience très suggestive du bâton à moitié plongé dans l'eau que l'enfant à première vue peut croire brisé. Si par exemple à l'enfant qui dit d'un bâton à moitié plongé dans l'eau qu'il est brisé, le maître se contente de tirer le bâton hors de l'eau pour lui montrer son erreur, l'enfant n'aura rien appris de cette expérience. Le maître ne lui aura rien appris. Parce qu'en éducation il s'agit moins de lui apprendre une vérité que de lui montrer comment il faut s'y prendre pour la découvrir. Il s'agit aussi de rendre l'enfant attentif, et capable d'examiner avec soin et sous tous les rapports ce qu'on lui propose ou ce qu'il se propose d'apprendre.

Rousseau propose une façon d'analyser avec soin cette expérience de bâton plongé dans l'eau. D'abord il faut que l'enfant se rende compte que ce bâton est perpendiculaire. Et pour savoir qu'il est brisé ou non, il y a nombre de choses à faire avant de le tirer de l'eau. Je voudrais me permettre de citer toutes les étapes imaginées par Rousseau :

« 1° D'abord nous tournons tout autour du bâton et nous voyons que la brisure tourne comme nous. C'est donc notre oeil seul qui la change, et les regards ne remuent pas les corps. « 2° Nous regardons bien à plomb sur le bout du bâton qui est hors de l'eau ; alors le bâton n'est plus courbe, le bout voisin de notre oeil nous cache exactement l'autre bout. Notre oeil a-t-il redressé le bâton ? « 3° Nous agissons la surface de l'eau ; nous voyons le bâton se plier en plusieurs pièces, se mouvoir en zigzag, et suivre les ondulations de l'eau. Le mouvement que nous donnons à cette eau suffit-il pour briser, amollir, et fondre ainsi le bâton ? « 4° Nous faisons écouler l'eau, et nous voyons le bâton se redresser peu à peu, à mesure que l'eau baisse. N'en voilà-t-il pas plus qu'il ne faut pour éclaircir le fait et trouver la réfraction ? Il n'est donc pas vrai que la vue trompe, puisque nous n'avons besoin que d'elle seule pour rectifier les erreurs que nous lui attribuons »²³¹.

Si l'enfant n'est pas à même de sentir le résultat de ces expériences, il faut alors appeler

²²⁹ ROUSSEAU (J.J.), *Emile ou de l'éducation*, chronologie et introduction par Michel Launay, Paris, GF-Flammarion, 1966, p. 264.

²³⁰ ROUSSEAU (J.J.), *op. cit.*, p. 132.

²³¹ ROUSSEAU (J.J.), *op. cit.*, p. 268.

le toucher au secours de la vue. On ne tirera pas le bâton hors de l'eau, on demandera seulement à l'enfant d'y passer la main d'un bout à l'autre, et il ne sentira point d'angle. Le bâton n'est pas brisé. Voilà autour d'un simple bâton une bonne leçon de dioptrique (partie de la physique qui étudie la réfraction de la lumière).

Grâce à cette façon de procéder, Rousseau estime que l'esprit peut parvenir jusqu'aux concepts. La conscience que l'enfant prend de chaque sensation devra éveiller son pouvoir conceptuel. Si l'enfant compare une sensation à une autre, il pourra parvenir sans encombre à formaliser et à raisonner. Ce que Rousseau recherche par les expériences menées par les enfants est que leur sensation éveille le pouvoir conceptuel et le concept leur permette de faire mieux les expériences.

Pour la construction de la connaissance, les sens sont guides. Rousseau rend son élève Emile attentif aux phénomènes de la nature pour qu'il devienne curieux. Il met les questions à la portée de son élève, Emile, et lui laisse le temps de répondre lui-même, pour qu'il s'en fasse une idée, une représentation mentale. Il estime que l'apprenant ne doit rien savoir parce que le maître le lui dit, mais parce qu'il a compris lui-même. Il ne substitue pas dans l'esprit d'Emile l'autorité à la raison.

Les deux premiers points de géographie sont la ville où il demeure et la maison de ses parents. Les autres choses viennent par la suite entre autres les lieux intermédiaires, les rivières du voisinage, l'aspect du soleil, la manière de s'orienter, etc. L'enfant fait lui-même la carte de tout cela. C'est une carte simple, d'abord formée de deux objets, auxquels il ajoute peu à peu les autres choses à mesure qu'il avance. Dans tout cela, le maître est toujours appelé à le guider d'une certaine façon. S'il se trompe et commet quelques erreurs, le maître sans corriger lui-même, fera quelques opérations pour qu'il s'en rende compte. Le but à poursuivre n'est pas que l'enfant ait des cartes dans la tête, mais qu'il conçoive bien ce qu'elles représentent et ait une idée nette de l'art qui sert à les dresser.

Rousseau présente à son élève des objets réels pour qu'il sache de quoi il parle. Comme règle générale, il ne substitue le signe à la chose que quand il est impossible de la trouver. Car le signe, pense-il, absorbe l'attention de l'enfant et lui fait oublier la chose représentée. Le but est que l'apprenant, sur la base des sensations, apprenne à penser. Pour cela il ne sautera pas tout d'un coup des objets sensibles aux objets intellectuels. C'est par les premiers qu'il arrive aux autres²³². Au lieu de coller l'enfant aux livres, aux cartes, aux globes terrestres, et autres constructions, Rousseau préfère l'amener sur terrain sentir, voir, toucher des choses. Les livres, les matériels didactiques, dans l'action pédagogique de l'auteur d'*Emile*, ne remplacent jamais le meilleur des livres et le meilleur des matériels didactiques qu'est la nature.

Pour une séance de géographie, Rousseau amène son élève contempler le coucher et le lever du soleil. Une belle soirée, ils se promènent dans un lieu favorable où l'horizon bien découvert laisse voir à plein le soleil couchant, et ils l'observent. Le lendemain ils retournent au même lieu avant le lever du soleil. Ils voient comment il va s'annoncer au loin par les traits de feu, l'incendie augmente, l'Orient paraît en flamme. L'astre se fait

²³² ROUSSEAU (J.J.), *op. cit.*, p. 215.

attendre avant de se montrer. Ils voient un point brillant comme un éclair qui remplit aussitôt tout l'espace. Tout s'éveille. Le jour naissant éclaire la verdure, les oiseaux en chœur chantent et saluent de concert le père de la vie, etc. De telles expériences pour l'enfant, selon Rousseau, valent plus que tous les discours qu'il peut entendre. Par rapport à elles, toutes les descriptions verbales, l'éloquence, la poésie que peut faire un enseignant sont inutiles.

Pour Rousseau, l'enfant peut bien apercevoir les objets, mais sans apercevoir les rapports qui les lient. Ainsi le maître, après l'avoir laissé contemplé le lever du soleil, après lui avoir fait remarquer les montagnes et les objets voisins, après l'avoir laissé causer là-dessus à son aise, lui posera quelques petites questions pour l'aider à fixer ses idées, et gardera un temps de silence. Puis il pourra dire : « **je songe qu'hier le soleil s'est couché ici, qu'il s'est levé là ce matin. Comment cela peut-il se faire ?** » Que le maître n'ajoute rien de plus, si l'enfant pose des questions stupides qu'il ne réponde pas. Qu'ils parlent d'autres choses. Et que le maître le laisse à lui-même. Si cet apprenant a été habitué à réfléchir, il y pensera. « **Pour qu'un enfant, note Rousseau, s'accoutume à être attentif, et qu'il soit bien frappé de quelque vérité sensible, il faut bien qu'elle lui donne quelques jours d'inquiétude avant de la découvrir. S'il ne conçoit pas assez celle-ci de cette manière, il y a moyen de la lui rendre plus sensible encore, et ce moyen c'est de retourner la question. S'il ne sait pas comment le soleil parvient de son coucher à son lever, il sait au moins comment il parvient de son lever à son coucher, ses yeux seuls le lui apprennent. Eclaircissez donc la première question par l'autre** »²³³. Voilà pour Rousseau une bonne leçon de cosmographie.

Selon Rousseau, dans n'importe quelle étude, sans l'idée des choses représentées, les signes représentants ne sont pas grand-chose. Il est malheureux de borner l'enfant aux signes sans pouvoir lui faire comprendre les choses qu'ils représentent. Il n'y a pas de science de mots. Par conséquent, il ne faut pas lui faire prendre pour de la science des mots qui n'ont aucun sens pour lui²³⁴. Il ne sert à rien d'inscrire dans la tête de l'apprenant un catalogue de signes qui ne représentent rien pour lui.

En histoire par exemple, on ne doit pas se contenter de bourrer la tête de l'enfant des dates, des faits, des noms propres, des noms de villes qui n'ont pas de sens pour lui. Il faut que l'enfant sache trouver des rapports entre des faits et que des idées se forment dans son esprit. Car, pour l'auteur d'*Emile*, la véritable connaissance des événements n'est pas séparable de leurs causes et de leurs effets. Et si on ne voit dans les actions humaines que les mouvements extérieurs et purement physiques, on n'apprend rien dans l'histoire. Ainsi le maître ne peut donner à l'enfant que l'histoire qui est à sa portée, ou mieux mettra l'histoire à sa portée.

L'esprit de l'institution de Rousseau n'est pas d'enseigner à Emile beaucoup de choses, mais de ne laisser entrer dans son cerveau que de justes et claires idées. Il s'agit moins de lui enseigner les sciences que de lui donner du goût pour les aimer et des méthodes pour les apprendre. Il n'est pas question que l'élève sache tout ce qu'un

²³³ ROUSSEAU (J.J.), *op. cit.*, p. 217.

²³⁴ ROUSSEAU (J.J.), *op. cit.*, p. 138.

homme adulte doit savoir. Il n'est pas question que l'enseignant soit subjugué par les sciences au point de vouloir surcharger l'enfant de toutes les connaissances possibles. Il doit se préoccuper de former sa raison et son jugement, lui donner les instruments pour apprendre les sciences quand il en aura besoin. Rousseau écrit : **« si vous regardez la science en elle-même, vous entrez dans une mer sans fond, sans rive, toute pleine d'écueils ; vous ne vous en tirerez jamais. Quand je vois un homme épris de l'amour des connaissances se laisser séduire à leur charme et courir de l'une à l'autre sans savoir s'arrêter, je crois voir un enfant sur le rivage amassant des coquilles, et commençant par s'en charger, puis, tenté par celles qu'il voit encore, en rejeter, en reprendre, jusqu'à ce qu'accablé de leur multitude et ne sachant plus que choisir, il finisse par tout jeter et retourne à vide »**²³⁵.

Rousseau organise les expériences de sorte que l'enfant, dans son apprentissage, découvre des choses par lui-même, et se construise son savoir. Lisons cette suite d'expériences sur l'air. **« Le vent frappe le visage ; l'air est donc un corps, un fluide ; on le sait, quoiqu'on n'ait aucun moyen de le voir. Renversez un verre dans l'eau, l'eau ne le remplira pas à moins que vous laissiez à l'air une issue ; l'air est donc capable de résistance. Enfoncez le verre davantage, l'eau gagnera dans l'espace l'air, sans pouvoir remplir tout à fait cet espace ; l'air est donc capable de compression jusqu'à certain point. Un ballon rempli d'air comprimé bondit mieux que rempli de toute autre matière ; l'air est donc un corps élastique. Etant étendu dans le bain, soulevez horizontalement le bras hors de l'eau, vous le sentirez chargé d'un poids terrible ; l'air est donc un corps pesant. En mettant l'air en équilibre avec d'autres fluides, on peut mesurer son poids : de là le baromètre, le siphon, la canne à vent, la machine pneumatique. Toutes les lois de la statique et de l'hydrostatique se trouvent par des expériences tout aussi grossières »**²³⁶.

Rousseau estime qu'on prend des notions bien plus claires et bien plus sûres de choses qu'on apprend de soi-même que celles qu'on tient des enseignements d'autrui. Si par soi-même on s'ingénie à trouver des rapports, à lier les idées, à inventer des instruments de recherche on construit mieux sa connaissance. Mais si on se contente d'adopter tout cela tel que donné par le maître, on laisse affaïsser son esprit dans la nonchalance. Si la tête de l'adulte conduit toujours celle de l'enfant, cette dernière deviendra inutile.

L'auteur d'*Emile* constate que les enseignants ne savent pas se mettre à la place des enfants. Ils n'entrent pas dans leurs idées, mais ils leur prêtent les leurs. Au lieu de voir comment les enfants fonctionnent afin de s'adapter à leur mode de fonctionnement, ils suivent le leur. Ainsi ils n'entassent qu'erreurs et brouillards dans les têtes des enfants. Les enfants ont leurs manières de voir, d'apprendre les choses, qui ne sont pas celles des adultes. Les enfants ne sont pas des adultes en miniature. Plus encore, chaque enfant a son génie particulier que le maître sagace devra découvrir pour mieux le former. Et chaque esprit a sa forme propre selon laquelle il a besoin d'être gouverné. Il appartient

²³⁵ ROUSSEAU (J.J.), *op. cit.*, p. 220.

²³⁶ ROUSSEAU (J.J.), *op. cit.*, p. 226.

donc au maître de le découvrir.

Les disputes sur le choix de l'analyse ou de la synthèse dans l'apprentissage des sciences sont vaines. Il n'est pas besoin d'opposer les deux méthodes. On peut diviser et composer dans les mêmes recherches. En les employant l'une et l'autre, elles peuvent se servir mutuellement de preuves. **« Je voudrais, par exemple, écrit Rousseau, prendre la géographie par ces deux termes, et joindre à l'étude des révolutions du globe la mesure de ses parties, à commencer du lieu qu'on habite. Tandis que l'enfant étudie la sphère et se transporte ainsi dans les cieux, ramenez-le à la division de la terre, et montrez-lui d'abord son propre séjour »**²³⁷.

2 - Des apprentissages utiles

Pour Rousseau, l'enfant n'apprend rien dont il ne sent l'avantage actuel et présent, soit d'agrément, soit d'utilité. Si l'enfant voit son intérêt dans ce qu'il apprend, il s'investit. Le maître doit savoir se servir de l'intérêt présent de l'enfant pour faire passer son enseignement. L'enfant n'a pas à faire des choses sur la simple parole. Rien n'est bien pour lui que ce qu'il sent bien. Le maître ne doit pas se contenter de lui dire que ce qu'il lui donne est pour son avantage sans que l'enfant soit en état de le sentir et de le connaître. Il importe que l'enfant voie l'utilité de ce qu'il apprend et l'usage qu'il va en faire. L'intelligence de l'enfant doit être dirigée vers les choses utiles.

Si on veut que les enfants exercent leur esprit, il convient de partir de leur environnement et de leurs intérêts sensibles. Ils raisonnent mieux dans tout ce qu'ils connaissent et qui se rapporte à leurs intérêts présents sensibles²³⁸. Il n'est pas convenable de les faire raisonner sur ce qu'ils ne sauraient comprendre, ou de les rendre attentifs aux considérations qui ne les touchent en aucune manière. Il est inutile de leur faire mémoriser des choses qu'ils ne peuvent comprendre et qui ne les intéressent pas, d'autant qu'ils ne sauront pas y rattacher des idées nettes.

Dans le cas où l'apprenant demanderait l'utilité de ce qu'il apprend, il est indispensable que le maître la lui fasse voir. Car il convient qu'il conçoive bien ce qu'il apprend et l'usage qu'il va en faire. Si l'enfant demande l'utilité de la leçon, et que le maître n'ait pas d'éclaircissement bon pour lui à ce moment là, qu'il ne lui en donne pas. Qu'il lui dise sans scrupule : « je n'ai pas de bonne réponse à te donner, j'ai tort, passons à autre chose ». Si l'instruction est réellement déplacée, il n'y a pas de mal à l'abandonner ; si elle ne l'est pas, avec un peu de soin, le maître cherchera l'occasion de lui en rendre l'utilité sensible.

Par un exemple Rousseau étaie ses propos. Il était en train de donner une leçon sur le soleil et la façon de s'orienter, et ils observaient la position de la forêt au nord de Montmorency. Emile ne comprenant pas l'utilité de tous ces concepts, l'interrompt en lui demandant : « à quoi cela sert-il ? » Rousseau n'étaie pas ses connaissances. Il ne lui fait pas de discours sur les voyages, les avantages des commerces, l'art de naviguer, la

²³⁷ ROUSSEAU (J.J.), *op. cit.*, p. 219.

²³⁸ ROUSSEAU (J.J.), *op. cit.*, p. 133.

manière de se conduire, etc. Il lui dit tout simplement qu'il a raison et qu'il faut songer aux jeux.

Le lendemain matin, Rousseau lui propose un tour de promenade avant le déjeuner. Ils montent dans la forêt en question et s'égarèrent. Ils ne savent pas où ils sont. Ils ne savent pas retrouver le chemin pour le retour. Le temps passe, la chaleur vient. Ils ont faim. Ils se pressent, partout il n'y a que des bois, des carrières, des plaines. Echauffés, recrus, affamés, ils ne font que s'égarer davantage. Emile pleure, mais il ne sait pas qu'ils sont à la porte de Montmorency et que le simple taillis les cache. Ils s'assoient pour se reposer et délibérer. Le maître prend l'initiative et demande à son élève comment ils vont faire pour sortir de là. L'enfant pleure, mais Rousseau lui fait remarquer qu'il n'est pas question de pleurer, mais de se reconnaître. Et lui demande l'heure qu'il fait. L'enfant de répondre qu'il est midi et qu'il est à jeun. C'est justement à cette heure que nous observions hier de Montmorency la position de la forêt, lui dit Rousseau. Emile ajoute que la veille ils voyaient la forêt et de la forêt ils ne voient pas la ville. Et Rousseau d'enchaîner, on disait que la forêt était... et Emile de compléter, au nord de Montmorency. Par conséquent, Montmorency doit être... au sud, renchérit Emile.

Comme l'élève a déjà l'esprit en place, Rousseau lui demande comment on peut retrouver le nord. C'est la direction de l'ombre, répond Emile. Et le sud ? L'opposé du nord, confie Emile. Ce dernier regarde au sud et conclut : « sûrement, Montmorency est de ce côté ». Il retrouve les concepts qui lui étaient enseignés en classe. Prenant le sentier à travers les bois, ils découvrent la ville. Emile, au comble de sa joie affirme que l'astronomie sert à quelque chose. Il a découvert les concepts qui lui ont été enseignés.

D'après Rousseau, si on apprend de cette manière, les notions sont mieux assimilées. Au lieu de laisser l'élève supposer des choses dans une salle de classe, il convient de l'amener sur terrain faire ses propres expériences dirigées vers des choses utiles. « **Il faut parler tant qu'on peut par les actions, et ne dire que ce qu'on ne saurait faire** »²³⁹. Cela n'autorise pas pourtant à oublier d'enseigner des savoirs constitués.

Pour l'apprentissage du lire et écrire, il faut que l'enfant voie l'utilité de cet exercice. L'intérêt présent est le grand mobile qui mène loin. Emile ne sait pas lire. Mais il reçoit des billets d'invitation pour une fête, une promenade, des amusements. Ces invitations sont bien écrites, courtes et claires. Il faut toujours quelqu'un pour les lui lire. Il arrive qu'il ne trouve personne. Et il manque le rendez-vous. Il regrette de ne pas savoir lire lui-même. L'auteur d'*Emile* estime que, mis dans telles conditions, l'enfant sentant l'utilité du lire et écrire, apprendra sans conteste à lire, à déchiffrer les invitations afin de répondre à ses rendez-vous. Si le maître s'applique à tenir l'enfant en lui-même, attentif à ce qui le touche immédiatement, il le trouvera capable de perception, de mémoire et même de raisonnement.

D'après Rousseau, dans les situations d'apprentissage, il faut des expériences dont l'enfant est capable de comprendre l'utilité, et il faut utiliser des expressions qui ont un sens pour lui. Si l'enseignant lui parle de rapports des effets aux causes, il faut qu'il en

²³⁹ ROUSSEAU (J.J.), *op. cit.*, p. 235.

aperçoive la corrélation. S'il lui parle des biens et des maux, il faut qu'il en ait une idée. S'il lui parle des besoins, il faut qu'il les sente. Il est impossible d'intéresser l'enfant aux choses qui ne le touchent en rien. « ***Il est aisé, estime l'auteur d' Emile , de convaincre un enfant que ce qu'on lui veut enseigner est utile : mais ce n'est rien de le convaincre, si l'on ne sait le persuader. En vain la tranquille raison nous fait approuver ou blâmer ; il n'y a que la passion qui nous fasse agir ; et comment se passionner pour des intérêts qu'on n'a point encore ?*** »²⁴⁰ Il faut le dire, si Rousseau met l'accent sur l'intérêt dans l'apprentissage, ce n'est pas pour en rester là, mais pour que, s'appuyant sur lui, on aide l'enfant à penser.

Conclusion

Ce regard philosophique nous a donné une certaine connaissance de la connaissance et quelques repères pour penser la pédagogie de la connaissance. Il a fait ressortir certaines notions et concepts, leur intérêt et leurs limites dans la construction de la connaissance. Aristote, Hume, Kant et Rousseau, nous ont montré que pour acquérir la connaissance, on ne peut pas faire abstraction de l'expérience et de l'environnement.

Aristote nous fait savoir que pour construire la connaissance, il faut partir de la matière, du concret, du particulier, et mettre en oeuvre la forme, le nécessaire, le général, l'universel. Les principes de la science qui sont des formes, des universels, sont acquis grâce à la contemplation des cas particuliers et au travail du *noûs*. Il n'y a de science et de connaissance que de l'universel, disait-il. A ce propos nous avons fait remarquer que, en dépit du bien fondé de cette conception, la science ne peut être réduite à l'universel, à une théorie abstraite. Le réel ne peut être réduit aux concepts. Ces derniers ne reflètent pas la réalité, mais la traduisent de façon souvent erronée. La science de l'universel n'est pas la seule légitime. Elle n'a pas à exclure le particulier. L'esprit humain veut connaître tout le réel et le réel n'est pas épuisé par les genres, les lois, le nécessaire, l'universel. L'individuel et le particulier doivent eux aussi être objets de savoir.

Avec Kant nous avons pu voir que la connaissance a deux sources : la sensibilité et l'entendement. La connaissance comprend deux éléments à savoir l'intuition et le concept. Pour faire une expérience, il faut des concepts. Et le concept n'a de sens que quand il se nourrit de l'objet, du donné sensible. Pour connaître le monde des phénomènes l'esprit opère une intervention organisatrice. Et l'esprit ne peut pas connaître de lui-même en faisant fi de l'expérience. Mais le concept n'est jamais exhaustif et l'expérience n'est jamais à l'abri de l'erreur et de l'illusion. Ainsi pour parvenir à construire la connaissance, Kant a donné une méthodologie et nous avons relevé quelques éléments : la communication, se soumettre à la critique et accepter la critique, faire l'autocritique, éviter la dissimulation et le mensonge, savoir distinguer la connaissance rationnelle par concepts et la connaissance rationnelle par construction des concepts avec les implications qui s'ensuivent, etc.

Rousseau pour qui, comme Kant, la connaissance a deux éléments, nous a montré comment on peut articuler ses deux éléments de toute connaissance dans une action

²⁴⁰ ROUSSEAU (J.J.), *op. cit.*, p. 237-238.

pédagogique. L'on partira des expériences de l'apprenant pour lui faire acquérir des concepts, ou des concepts et amener l'apprenant à les utiliser dans son milieu. De plus, il importe que l'apprenant perçoive l'utilité de ce qu'il apprend, que ce qu'il apprend ait du sens pour lui, afin qu'il puisse s'investir.

Cette pensée éducative de Rousseau nous permet maintenant d'aborder notre approche psychopédagogique de la connaissance. Nous allons dans la deuxième section qui suit, voir comment certains auteurs de l'Education nouvelle conçoivent et organisent l'action pédagogique pour faire acquérir la connaissance aux apprenants.

SECTION 2 DES VOIES PEDAGOGIQUES : COMMENT ORGANISER L'INTERACTION SUJET APPRENANT/MONDE ENVIRONNANT

Chapitre 3 HEINRICH PESTALOZZI : LE CHOC DES CHOSSES

Au cours de ce chapitre, nous allons essayer de découvrir comment Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), qui a contesté l'abstractionnisme et l'intellectualisme de l'école de son temps, conçoit et organise l'action pédagogique. Pour le pédagogue suisse, l'*Anschauung*; le choc des choses, le rapport brut aux choses, doit être au coeur de tout dispositif éducatif. A aucun moment du développement de l'enfant, le pédagogue ne doit le détacher des choses de son environnement. Pour la construction des connaissances, le pédagogue doit sans cesse confronter l'apprenant aux choses de son environnement.

Nous tenterons de présenter d'abord ce qu'est l'*Anschauung*, ses vertus et ses limites. Ensuite, il s'agira de montrer comment concrètement Pestalozzi utilise son principe fondamental de l'éducation, l'*Anschauung*, pour l'acquisition des connaissances et la construction morale et religieuse des éducatibles.

A L'*Anschauung*, le choc des choses et ses vertus pédagogiques

D'après Pestalozzi, pour développer les structures, les capacités et les stratégies d'action de l'apprenant, on doit faire une large place à l'environnement. « **La vie est un facteur d'éducation** »²⁴¹. L'idée de la formation élémentaire doit se relier étroitement à la vie de l'enfant tant pour sa formation intellectuelle, industrielle que morale et religieuse. L'on doit se fonder sur les situations vraies ayant l'épaisseur de la vie.

Toute formation, pour Pestalozzi, doit avoir pour point de départ l'intuition d'objets qui affectent et animent les sens. Cette première démarche de la connaissance se nomme intuition sensible ou *Anschauung*. Elle est à distinguer de l'art de la perception qui est constitué par l'étude des rapports entre toutes les formes. En revanche l'intuition, en

²⁴¹ PESTALOZZI (H.), *Le chant du cygne*, trad. de Léon Van Vassenhove, Boudry-Neuchâtel, La Baconnière, 1947, p. 47.

elle-même est « **la simple présence des objets extérieurs devant les sens et le simple éveil de la conscience des impressions qu'ils produisent. C'est avec elle que la nature commence tout enseignement** »²⁴².

Les procédés consistent à rapprocher les objets des cinq sens de l'enfant selon des rapports qui facilitent le travail de la mémoire et aident les sens eux-mêmes à lui représenter en nombre chaque jour plus grand et de façon plus précise les objets de son monde d'existence. Le bébé profite d'ailleurs de cet enseignement lorsque sa mère, comme pour le calmer, rapproche de ses sens les objets de la nature. Par là elle lui ouvre le monde, le prépare à faire usage de ses sens et à développer son aptitude à la perception sensible. L'éducation pour Pestalozzi poursuivra le même chemin à mesure que l'enfant grandit. On s'emploiera à rassembler et à présenter à l'éducatrice dans un cercle plus étroit et en séries régulières ce que la nature présente d'une manière éparpillée et dans des rapports confus.

L'*Anschauung* se conçoit comme le contact avec le donné sensible, et comme le signe de la présence permanente d'une matière première avec laquelle l'homme doit compter sans cesse dans l'élaboration de sa connaissance s'il veut que celle-ci conquière la maturité nécessaire à son accomplissement. « **La nature, écrit Pestalozzi, relie la totalité des impressions de nos sens à notre existence. Toutes nos connaissances extérieures sont des suites des impressions de celle-ci sur nos sens. Même nos rêves en proviennent...** »²⁴³.

A partir du premier instant de son existence, les objets apparaissent à l'enfant comme porteurs de signification vitale pour lui, liée à son intérêt et à sa situation *hic et nunc*. C'est ce contact répété avec le monde environnant qui éveillera en lui un intérêt à apprendre. Cet intérêt ne se détachera jamais du contexte qui l'a produit et ne cessera de le produire, un intérêt qui, même dans la plus pure des connaissances, sera toujours son intérêt. Si l'on présente à l'enfant avec ordre des objets familiers de façon vivante et attrayante, les impressions mûriront chez l'intéressé, et elles finiront par déclencher en lui le mouvement autonome de sa force de connaître. La référence permanente à l'*Anschauung* garantit aussi, tout au long des étapes ultérieures de l'acquisition du savoir, que l'apprenant se maintient solidement à l'intérieur des limites qui correspondent aux conditions et aux besoins de sa véritable existence. Pour Pestalozzi, il est décisif que le connaître ne se coupe pas du vécu de l'apprenant²⁴⁴.

Pestalozzi pose l'*Anschauung* comme le fondement de la connaissance. Chaque connaissance sera tirée de l'expérience sensible et devra y être rapportée. Les notions claires que doit avoir l'enfant au cours de sa formation ne contiennent pour lui de vérités que dans la mesure où il a la conscience claire de leur arrière-fond sensible²⁴⁵. Il n'est

²⁴² PESTALOZZI (H.), *Comment Gertrude instruit ses enfants*, trad. de Michel Soëtard, Albeuve/Suisse, Castella, 1985, p. 177.

²⁴³ in SOËTARD (M.), *Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur*, Berne, Francfort, éd. Peter Lang SA, 1981, p. 487.

²⁴⁴ SOËTARD (M.), *op. cit.*, p. 488.

²⁴⁵ PESTALOZZI (H.), *Comment Gertrude instruit ses enfants*, p. 188.

donc pas de mise d'arracher l'éducatable aux objets qui touchent de près ses sens à chaque instant de son développement. A chaque moment, dans chaque acte d'éducation, l'*Anschauung* est un ressort décisif d'apprentissage.

A ce propos Michel Soëtard écrit : « **Ce processus de l' *Anschauung* , que la mère et l'éducateur auront à soutenir en ses débuts, est en définitive l'acte par lequel l'individu, fort de sa capacité d'autonomie, puise, et ne cesse de puiser dans la nature même les moyens de se dégager du donné naturel pour accéder à la maîtrise effective de son humanité. Il importe que l'enfant, puis l'homme, ne perde à aucun moment le contact avec ce dont il tire, jusqu'à un certain point, sa substance autonome. C'est ici le lieu de reprendre l'image chère à Pestalozzi, de l'arbre qui puise dans la terre environnante ce qui lui permet de s'y tenir debout par lui-même** »²⁴⁶.

L'*Anschauung* ou l'expérience sensible est toujours présentée par Pestalozzi comme le principe de sa Méthode. Le conseil qui revient volontiers sous sa plume est : « **venez et voyez** ». Il ne cesse d'insister sur les attaches qui relient l'homme, tout esprit qu'il soit, au monde physique dans lequel il est appelé à vivre et qu'il n'a pas choisi. Il en appelle à l'expérience sensible contre tout esprit de système en éducation.

En s'éveillant au monde qui l'environne, l'enfant ne fait que s'éveiller à soi-même. L'intuition sensible, l'*Anschauung*, « **renvoie à une puissance de connaître qui sommeille en chaque individu, s'éveille au premier contact des objets extérieurs et se développe à mesure que l'esprit perçoit les relations qui unissent ces objets. Ce processus, s'il est provoqué et inspiré par la nature elle-même, demande cependant à être soutenu et maîtrisé par une éducation de la connaissance en général, et de la perception en particulier, par une *Anschauungskunst* qui prenne le relais du premier éveil naturel de l'esprit de l'enfant par le simple 'être-là' des objets et favorise la perception de rapports toujours plus élaborés entre ces objets** »²⁴⁷. La nature laissée à elle-même ne peut pas former l'homme. Il faut faire oeuvre d'éducation. Ainsi Pestalozzi, dans *Comment Gertrude instruit ses enfants*, présente sa Méthode : il organise des séries d'objets qu'il offre aux sens de l'apprenant pour lui permettre de construire l'essentiel de toutes les connaissances intuitives. Il présente les choses en sorte que l'enfant découvre les rapports multiples qui existent entre elles, et aient des concepts clairs. La connaissance précise des choses, selon le pédagogue suisse, constituera plus tard la base de tout savoir.

Ce faisant l'enfant se constitue en sujet maître de sa connaissance à l'intérieur du monde. Il a construit lui-même sa connaissance à partir des objets qu'il lui ont été présentés sous un certain ordre, et il peut appliquer cette connaissance aux choses de son choix. « **La conception de l' *Anschauung* épouse ainsi, chez Pestalozzi, le processus par lequel l'activité autonome de l'individu se déploie à partir de la nature : elle suit (...) 'la marche de la nature dans le développement du genre humain' et vise à reproduire cette 'force autonome', cette capacité d'auto-position**

²⁴⁶ SOËTARD (M.), *op. cit.*, p. 415.

²⁴⁷ SOËTARD (M.), *op. cit.*, p. 414.

(...) **de l'homme dans le monde, dont la nature elle-même appelle le développement** »²⁴⁸. Le moyen de formation ne doit pas être une technique artificielle, mais la nature qui environne les enfants, leurs besoins et leurs activités.

Il va sans dire que la connaissance du monde extérieur provient de la perception des sens. Voilà pourquoi pour Pestalozzi l'éducation de la perception et des sens est d'importance. On présentera aux sens de l'enfant l'essentiel de toutes les connaissances intuitives et on rendra ineffaçable la conscience des impressions reçues. On produira des sons aux oreilles, on présentera au sens de la vue les objets du monde extérieur, etc. L'oeil doit apprendre à voir exactement, l'oreille à bien entendre, la main à bien toucher²⁴⁹. La présence des objets extérieurs devant les sens développe de bonne heure l'attention et l'aptitude de l'enfant à la perception sensible.

L'enfant est appelé au cours de son éducation à faire lui-même l'expérience, à 'autopsier'. Il doit voir les choses de sa condition d'existence, les manipuler, les sentir, les entendre, les déguster si possible pour mieux s'approprier le savoir. Sa force s'alimente dans son environnement immédiat, dans ce qui est accessible à son expérience.

L'enfant est appelé à agir au cours de son éducation pour se construire le savoir autonomisant. Le pédagogue, selon Pestalozzi, est invité à permettre à l'action proprement humaine de se développer dans l'environnement de l'apprenant. Les circonstances font l'homme et l'homme fait les circonstances. Toutes les proclamations de pure intention ne seront d'aucun remède si les volontés ne s'entrechoquent dans la réalité de l'action. L'on n'a pas à séparer le savoir de l'agir. Tout gagne à être saisi dans l'action. L'exigence de l'action est fondamentale chez le pédagogue suisse.

Pestalozzi refuse les verbiages et les discours non fondés sur la réalité vécue par l'enfant. L'enseignement abstrait étouffe dans l'homme la force d'autonomie. L'apprenant doit agir pour pouvoir : **« La seule parole qui vaille est elle-même action, incitation à se mettre en route »**²⁵⁰. L'homme se fait autonome dans la mesure où il met en oeuvre effectivement sa capacité de se libérer à l'intérieur de sa condition. Cela implique le devoir d'action que la Méthode s'emploie à transformer en action réelle. Dans *Comment Gertrude instruit ses enfants*, Pestalozzi s'applique à mettre en place des techniques visant à développer les aptitudes pratiques de l'apprenant afin qu'il satisfasse ses besoins dans son milieu. C'est la situation, le besoin et les circonstances qui déterminent le caractère spécifique du savoir-faire dont l'apprenant a besoin. Et c'est dans la pratique et sa conceptualisation que l'enfant développe son habileté technique.

Les enfants qui, au cours de leur formation sont au contact des choses, font les expériences et les actions réelles, acquièrent le sens du réel. Ils connaissent leur milieu. Ils savent apprécier à leur juste valeur les choses de leurs conditions d'existence et savent les utiliser. Ils voient les choses par eux-mêmes et l'expérience sensible leur procure la force d'observation. Ils deviennent sensibles à la réalité qui se situe dans le

²⁴⁸ SOËTARD (M.), *op. cit.*, pp. 415-416

²⁴⁹ PESTALOZZI (H.), *Le chant du cygne*, p. 49.

²⁵⁰ PESTALOZZI (H.), note explicative de Michel Soëtdard, in *Comment Gertrude instruit ses enfants*, p. 33.

cercle de leur expérience. Ils ne sont pas handicapés par les mots qui se substituent à la réalité. Pestalozzi est contre l'abstractionnisme dans l'éducation. Il note dans *Mes recherches*, si l'homme ne relie pas son savoir aux besoins de sa condition la plus immédiate, il succombe généralement, avec les divagations de son savoir, à la corruption de sa nature animale²⁵¹. A la faveur du principe d'*Anschauung* les apprenants ne remplissent pas la tête avec des objets étrangers, échappent à l'abstractionnisme et l'idéalisme, et conquièrent le pouvoir autonomisant, la maîtrise de leurs conditions d'existence.

Il n'est pas superfétatoire de le répéter, à chaque moment du développement, Pestalozzi insiste sur la nécessité de ne jamais détacher l'enfant du cercle des objets qui touchent de près ses sens pour qu'il y puise la force nécessaire à son développement : **« je le sais, convient Pestalozzi au sujet des exercices qu'il propose dans le Livre des mères , ce ne sont que des formes, elles sont l'enveloppe d'une force qui apportera esprit et vie en toi-même et dans ton enfant »**²⁵².

Pestalozzi demande aux éducateurs de multiplier autour des apprenants les occasions d'expérience sensible, parce qu'il y va de la réalité du pouvoir autonome de l'homme. L'*Anschauung* développe le jugement, lieu de la liberté, elle donne un pouvoir réel à l'homme sur la nature. La construction de la connaissance reste liée à cette 'matière première'. L'*Anschauung* est une garantie d'autonomisation de la connaissance : on acquiert le jugement.

La **« compréhension de l' *Anschauung* laisse sa place au hasard de la nature, à sa diversité aussi inattendue que proliférante, une marge de manoeuvre est alors laissée entre le hasard et la nécessité, qui permet précisément le déploiement en l'homme de sa libre force de regarder le monde comme il l'entend (*Anschauungskraft*), qui autorise la mise en oeuvre d'une technique de l'expérience sensible capable d'affermir cette force (*Anschauungskunst*), et qui lui permet en définitive de s'auto-poser en ce monde (*Selbstständigkeit*) »**²⁵³. L'apprenant peut au creux des circonstances découvrir par lui-même les choses, perfectionner ses techniques de découverte et de compréhension.⁰¹¹

Pour Pestalozzi, l'éducation doit développer l'intellect de l'enfant, lui fournir des savoirs pouvant lui procurer plus facilement, plus sûrement les jouissances suffisantes dans son existence. Son but est de rendre la vie plus agréable que de chercher uniquement à remplir la tête de l'apprenant. La connaissance doit permettre à l'homme de se dégager de l'animalité et de se donner des moyens d'existence que l'instinct seul ne peut lui conférer. **« Mais, constate Pestalozzi, il est non moins certain que, par son savoir, l'humanité s'éloigne toujours plus de ce but, que nos connaissances reposent toujours plus sur une tendance exaltée à nous remplir la tête d'objets**

²⁵¹ PESTALOZZI (J.H.), *Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain*, présentation, traduction et commentaire par M. Soëtard, Edition Payot Lausanne, 1994, p. 163.

²⁵² SOËTARD (M.), *op. cit.*, p. 415

²⁵³ SOËTARD (M.), *op. cit.*, p. 425.

étrangers qui ne nous concernent absolument plus. D'où une foule d'hommes avec les connaissances les plus étendues, mais qui agissent dans leurs affaires les plus essentielles comme s'ils ne savaient rien, et qui, dans l'égarement qui naît de la dégénérescence de leurs connaissances, en viennent à se faire rêveurs, mendiants et gredins »²⁵⁴. La connaissance n'est pas une fin en soi, commente Soëtard. Elle garde pour l'homme une dimension pratique liée à l'intérêt qui l'a fait naître et qui la porte²⁵⁵.

L'éducation est appelée aussi à intégrer l'enfant dans son milieu, le doter de moyens pour exploiter et développer son milieu. Les savoirs seuls, fussent-ils ceux qui procurent des jouissances dans l'existence, ne suffisent pas à l'être humain. Il faut également des savoir-faire dont il a besoin pour parvenir à la satisfaction de ses besoins. Pestalozzi écrit : **« toute méthode qui nous prive ainsi de l'apport spécifique des aptitudes pratiques requises par les conditions particulières de lieux et de personnes où nous nous trouvons, et nous met en désaccord avec ces mêmes conditions, ou bien nous rend absolument incapables d'y répondre : toute méthode de ce genre doit être regardée comme contraire à la bonne méthode de formation des hommes, comme un détournement des lois de la nature et des relations harmonieuses de notre être avec lui-même et avec tout ce qui est, et, en conséquence, comme un obstacle à ma formation autonome, à ma formation professionnelle, au développement de mon sens du devoir, et comme un guide trompeur qui met en péril ce que j'ai de plus intime en moi et qui me détourne de l'attachement sincère et passionné à ce qui constitue ma véritable individualité, à ma condition historique »**²⁵⁶.

L'enfant doit, au cours de sa formation, acquérir aussi des savoir-être. Il doit être formé de telle sorte que ce qui est exigé de lui comme devoir et comme obligation dans le cours de son existence, devienne facilement chaque fois que cela est possible une seconde nature. L'éducation doit faire passer dans son sang et dans ses veines des moyens sensibles qui favoriseront une attitude intérieure de vertu et de sagesse avant que les bouillonnements des plaisirs et de libres jouissances naturelles n'aient viscéralement corrompu le sang et les veines pour la sagesse et la vertu²⁵⁷.

En clair, Pestalozzi milite pour une éducation intégrale et équilibrée de l'enfant mais qui ne doit à aucun moment s'affranchir de l'intuition sensible. C'est la triade coeur, tête et main (*Herz, Kopf, Hand*) ou les trois verbes : connaître, pouvoir et vouloir (*Kennen, Können, Wollen*). Pestalozzi écrit : **« La nature présente l'enfant comme un tout indissociable, comme une unité organique essentielle avec des dispositions diverses du coeur, de l'esprit et du corps. Elle veut résolument qu'aucune de ces dispositions reste sans développement. - Là où elle agit, là où l'enfant est conduit**

²⁵⁴ PESTALOZZI (J.H.), *Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain*, p. 37.

²⁵⁵ Commentaire de M. Soëtard in PESTALOZZI (J.H.), *Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain*, p. 279.

²⁵⁶ PESTALOZZI (H.), *Comment Gertrude instruit ses enfants*, p.205.

²⁵⁷ PESTALOZZI (H.), *Comment Gertrude instruit ses enfants*, p. 206.

*purement et fidèlement par elle, là se développent également les dispositions de son coeur, de son esprit et de son corps de façon concomitante (zugleich) et dans une unité harmonique. Le développement d'un élément n'est pas seulement indissolublement lié au développement de l'autre, mais la nature développe également chacune de ces dispositions par le moyen des autres et à travers elles. Le développement du coeur va être un moyen même de développer aussi l'esprit, celui de l'esprit, de développer également le corps, et inversement... »*²⁵⁸. Les trois démarches s'appellent, se contiennent, s'imbriquent et se stimulent réciproquement.⁰¹¹

Le principe d'*Anschauung*, le choc des choses est fondamental dans l'apprentissage chez Pestalozzi. Ce pédagogue suisse construit toute sa méthode à la faveur de ce principe. Au point B qui suit nous allons montrer comment ce principe est appliqué dans la formation intellectuelle, et dans l'éducation morale et religieuse.

B Des illustrations

1 - Dans l'apprentissage intellectuel

Pour Pestalozzi dès la première heure de la naissance de l'enfant, à l'instant même où ses sens s'ouvrent aux impressions de la nature, la nature l'instruit. L'enseignement donné à l'homme est l'art de prêter la main à cette tendance de la nature vers son propre développement. La formation est la mise en rapport et en harmonie des impressions à donner à l'enfant avec le niveau exact du développement de ses forces²⁵⁹. Elle doit suivre pas à pas la progression des forces à développer chez l'enfant. La nature et l'éducation doivent rester liées.

Pestalozzi commence son enseignement par la notion la plus simple que l'enfant maîtrise à la faveur de ses contacts avec les choses avant d'aller plus loin ; ensuite il progresse pas à pas en se contentant toujours d'ajouter une petite connaissance à ce que l'enfant sait parfaitement bien. Il se prend à la manière de « **cette action de la grande nature qui commence par faire sortir de la graine du plus grand arbre un germe imperceptible, puis, au moyen d'ajouts aussi imperceptibles que renouvelés chaque jour et à chaque heure, développe d'abord les éléments du tronc, puis ceux des branches secondaires, jusqu'au dernier rameau ou s'attache la feuille éphémère** »²⁶⁰. La nature soigne et protège chaque partie formée et rattache le nouvel élément à la vie assurée de l'ancien.

De la même façon, préconise Pestalozzi, tout enseignement doit imprimer dans la substance de l'esprit humain, en caractères profonds et ineffaçables, l'essentiel en maintenant tous les éléments dans une union vivante. Il s'agit à travers l'apprentissage de « **fixer dans la tête de l'enfant les bases solides d'un ordre qui lui permettrait de**

²⁵⁸ SOËTARD (M.), *op. cit.*, pp. 360-361.

²⁵⁹ PESTALOZZI (H.), *Comment Gertrude instruit ses enfants*, p. 60.

²⁶⁰ PESTALOZZI (H.), *Comment Gertrude instruit ses enfants*, p. 109.

maîtriser sa condition familiale et sociale à venir »²⁶¹. Cela se réalisera pour peu que l'éducateur rapproche les objets des cinq sens de l'enfant selon les rapports qui facilitent le travail de la mémoire et aident les sens eux-mêmes à se représenter de manière toujours plus précise les objets de ce monde, du milieu où il vit et qu'il n'a pas choisi. Car il est hors de doute que l'homme est toujours lié à son nid qu'il n'a même pas choisi et l'intuition sensible est le fondement absolu de toute connaissance : « **toute connaissance doit venir de l'intuition sensible et doit pouvoir être ramenée à elle** »²⁶².

La nature présente toutes sortes d'impressions sous une forme obscure et confuse. C'est la formation qui doit supprimer le chaos qui existe dans la perception, et présenter à l'enfant les objets de telle sorte qu'il acquière des notions claires qui s'élèveront jusqu'aux concepts distincts ; « **notre connaissance, écrit Pestalozzi, passe de la confusion à la détermination, de la détermination à la clarté, de la clarté à la distinction** »²⁶³.

La clarté de la connaissance est tributaire de la proximité ou de l'éloignement des objets qui frappent les sens. Plus les objets s'approchent des sens, mieux leur précision, leur clarté et leur distinction sont assurées. Et on a une conscience déterminée pour tout ce qu'on connaît soi-même dans son activité²⁶⁴

L'apprentissage du lire et écrire

En vue de familiariser les enfants avec les lettres, elles sont collées une à une sur du papier dur ou écrites au tableau et présentées séparément aux enfants pour qu'ils puissent bien les observer. On commence par les voyelles coloriées. Les élèves les connaissent et les prononcent à la perfection avant d'aller plus loin. Ensuite on leur montre une à une les consonnes mais toujours reliées aux voyelles. Car, pour Pestalozzi, la syllabe n'est rien d'autre qu'un son formé par l'adjonction de consonnes à une voyelle. Après une familiarisation suffisante, on passe aux doubles, aux triples... en ajoutant des consonnes par devant et par derrière les voyelles²⁶⁵.

On met sous les yeux des enfants des mots représentant des choses concrètes qu'on divise en syllabes, on fait compter les syllabes en ordre et en désordre. Les enfants les prononcent jusqu'à les maîtriser. L'on avance lentement et sûrement. L'on ne passe pas à un nouvel exercice tant que l'ancien n'est pas bien assimilé.

L'étude des syllabes amène à l'étude des mots. Et l'étude des mots se compose des séries de noms désignant les objets les plus significatifs tirés du domaine de la nature, de

²⁶¹ SOËTARD (M.), *op. cit.*, p. 370.

²⁶² PESTALOZZI (H.), *Comment Gertrude instruit ses enfants*, p. 176.

²⁶³ PESTALOZZI (H.), *Comment Gertrude instruit ses enfants*, p. 119.

²⁶⁴ PESTALOZZI (H.), *Comment Gertrude instruit ses enfants*, p. 120.

²⁶⁵ PESTALOZZI (H.), *Comment Gertrude instruit ses enfants*, p.129.

conditions d'existence des apprenants²⁶⁶. Il s'agit on s'en doute des objets qu'ils peuvent percevoir et manipuler. Ces séries de mots seront mises entre les mains des enfants comme de simples exercices de lecture.

Pestalozzi subordonne l'écriture au dessin. Si les enfants apprennent à écrire avant d'apprendre à dessiner, estime-t-il, ils auront la main gâtée pour l'étude du dessin. Car l'écriture, en accoutumant la main à tracer uniquement certains traits avant d'avoir acquis la souplesse, lui enlève sa légèreté pour la production de toutes les formes que le dessin suppose absolument²⁶⁷. Les enfants dessineront les objets de leur environnement avant d'apprendre l'écriture. L'antériorité de dessin sur l'écriture ou tout au moins leur simultanéité donnent aux enfants une facilité incomparable de former régulièrement les lettres. Leurs premiers succès scolaires les mettent en confiance par rapport à leurs aptitudes et les motivent pour aller jusqu'au bout de cet art.

L'arithmétique

Pestalozzi se préoccupe de donner aux enfants une impression solide des rapports numériques conçus comme des changements réels et effectifs en plus ou en moins dans les objets qu'ils ont sous les yeux. Il écrit : « il importe que la forme fondamentale des rapports numériques ne soit pas affaiblie, dans l'esprit humain, par les moyens mêmes d'abréviation utilisés par l'arithmétique, mais qu'elle soit très soigneusement imprégnée dans ses profondeurs à la faveur des formes dans lesquelles cet art est enseigné, et que toute la progression de cet art soit construite dans le but précis de maintenir vivante, dans les profondeurs de l'esprit humain, la conscience des rapports réels qui sont à la base de tout calcul. S'il en était autrement, alors le premier moyen pour parvenir aux conceptions claires serait rabaissé au rang de jouet de notre mémoire et de notre imagination, et du même coup rendu impuissant à remplir son but essentiel »²⁶⁸.

La conscience du plus et du moins dans le nombre des objets produite chez les apprenants par la présentation de réalités matérielles et mobiles se fortifie chez eux par des tableaux de calcul dans lesquels les mêmes séries de rapports numériques leur sont encore présentées devant les yeux sous forme de points et de traits.

L'étude de l'arithmétique est facilitée quand on assure la première place à l'intuition sensible. L'enfant apprend à calculer d'abord avec les objets placés devant ses yeux. « De cette façon, note Pestalozzi, la forme fondamentale de tout calcul s'imprègne profondément dans l'esprit de l'enfant, et il se familiarise avec les moyens d'abréviation employés en arithmétique, à savoir les nombres, en étant pleinement conscient de leur vérité intérieure, en attendant de progresser dans l'usage de ceux-ci sans avoir devant les yeux l'arrière-fond sensible »²⁶⁹. La conscience des rapports réels entre les nombres sera

²⁶⁶ PESTALOZZI (H.), *Comment Gertrude instruit ses enfants*, p. 131

²⁶⁷ PESTALOZZI (H.), *Comment Gertrude instruit ses enfants*, p. 154.

²⁶⁸ PESTALOZZI (H.), *Comment Gertrude instruit ses enfants*, p. 164.

²⁶⁹ PESTALOZZI (H.), *Comment Gertrude instruit ses enfants*, p. 165.

enracinée dans son esprit et les procédés d'abréviation constitués par les chiffres ordinaires seront saisis avec aisance. C'est encore à la faveur l'*Anschauung* que l'enfant comprend mieux les fractions, la forme géométrique, le système métrique, etc.

L'étude des formes

Pour Pestalozzi, « L'étude de la forme présuppose la conscience de la perception des objets figurés, dont la présentation, dans l'enseignement, doit être déduite à la fois de la nature de la faculté de percevoir et du but précis de l'enseignement lui-même »²⁷⁰. Dans le processus d'acquisition des savoirs, il importe de se familiariser avec les formes et les différences qui séparent les formes, les comparer, les décomposer et recomposer. Il s'avère donc nécessaire de former les sens : l'oeil à bien voir, l'oreille à bien entendre, la main à bien toucher. Et Pestalozzi affirme que pour avoir une perception claire des objets, il faut mesurer et l'art de mesurer repose sur l'art de la perception.

L'intuition sensible étant le fondement de toute connaissance, sa justesse est le véritable fondement de la justesse du jugement humain. Cette justesse de l'intuition sensible résulte du mesurage de l'objet qu'il s'agit d'apprécier. Et grâce au mesurage on peut mieux dessiner. « Dessiner, écrit Pestalozzi, c'est déterminer par des lignes la forme dont le contour et le contenu ont été déterminés avec exactitude et justesse par une capacité achevée de mesurer »²⁷¹.

Autrement dit, « C'est une attitude à se représenter les contours de chaque objet et les caractéristiques qu'il contient, par l'observation de l'objet lui-même, et à les reproduire fidèlement au moyen de lignes semblables »²⁷². L'art du dessin c'est une simple application des formes que l'enfant a observées et a développées en lui par les reproductions en vue d'acquérir les aptitudes réelles à mesurer.

Dès lors Pestalozzi cherche à établir des mesures précises à partir des divisions en angles, en arcs de cercles, en lignes, cercles, carrés, quadrilatères. Il habitue l'enfant à toutes les formes de son environnement, à tous les contours, au mesurage. Il met l'enfant en état de les employer comme instruments de mesure et de reconnaître la nature des rapports dont elles sont issues. Pour y parvenir, il habitue l'enfant à nommer les rapports entre ces formes, à les appliquer, à les utiliser et à copier les figures elles-mêmes. L'objectif poursuivi est que l'enfant parvienne de manière simple à porter sur chacun des objets qui sont dans la nature un jugement exact à propos de leurs proportions intérieures, leurs rapports et sache s'exprimer à leur propos de façon précise²⁷³.

Les sciences

²⁷⁰ PESTALOZZI (H.), *Comment Gertrude instruit ses enfants*, pp. 146-147.

²⁷¹ PESTALOZZI (H.), *Comment Gertrude instruit ses enfants*, p. 148.

²⁷² PESTALOZZI (H.), *Comment Gertrude instruit ses enfants*, p. 153.

²⁷³ PESTALOZZI (H.), *Comment Gertrude instruit ses enfants*, p. 152

L'homme qui a suivi sa Méthode, estime Pestalozzi, développe la faculté d'abstraction. Si dès les premiers exercices de l'enseignement élémentaire du langage, des formes et des nombres, on habitue l'enfant à comparer, à décomposer et à recomposer, il s'élèvera jusqu'à des connaissances étendues dans tous les domaines.

Lorsque le développement de l'aptitude au langage a été mené de front avec celui de l'intuition sensible, tout enfant qui bénéficie de cet art parviendra au point frontière où s'arrêteront ses connaissances intuitives et où commencera chez lui la réception naturelle qui affectera l'examen scientifique de l'objet de ces connaissances²⁷⁴.

Pour l'histoire naturelle, Pestalozzi part des mammifères, des poissons, des oiseaux, des insectes, des amphibiens que l'enfant connaît dans sa condition d'existence. Si dès sa petite enfance, on lui a appris à regarder attentivement ces animaux, à détailler leurs parties essentielles, leurs qualités, à s'exprimer à leur sujet avec précision, cet enfant abordera avec assurance l'étude naturelle au point de vue scientifique des mammifères, de l'ornithologie, de l'ichtyologie. Car il en possède l'amorce et la formation antérieure l'y a excellemment préparé.

Selon le pédagogue suisse, l'enfant qui a été initié à l'art d'intuition, aux rapports élémentaires des nombres, des formes, à les comparer, décomposer, comparer, avance à coup sûr dans les opérations de calcul, de dessin, de mesurage, d'algèbre, de géométrie et dans les autres sciences qui les présupposent. Les facultés de la nature humaine développées par l'exercice élémentaire de l'intuition, du langage, des formes et des nombres assimilent mieux toutes les branches exactes, les sciences appliquées, les divers arts et métiers²⁷⁵.

Il s'agit moins de savoir que de s'initier à savoir. On devra être dégagé une fois pour toutes de la tentation du tout-savoir. Pestalozzi préconise l'ancrage systématique de la connaissance dans le concret des situations et des circonstances par rapport auxquelles elle se développe. « **Tout savoir sera ainsi perçu comme le fruit d'un besoin né des conditions données, et qui ne cesse de vivre en ce besoin : comme une démarche intéressée de bout en bout** »²⁷⁶. La Méthode de Pestalozzi cherche à faire résulter chez l'apprenant le savoir du pouvoir, et non le pouvoir du savoir. Le savoir doit être pour l'apprenant un pouvoir²⁷⁷.

Concernant le cours de géographie, Pestalozzi lie étroitement l'enseignement aux réalités vécues de l'existence. Il amène l'enfant à assimiler les noms des montagnes, des fleuves, des villes, des pays et à graver dans sa sensibilité la position de ces pays, villes, fleuves dans leur ordre réel de juxtaposition et de succession topographique. La Méthode habitue l'enfant à observer les positions et les relations géographiques, dans son entourage immédiat et dans toutes les directions, à ancrer ces noms dans sa mémoire ;

²⁷⁴ PESTALOZZI (H.), *Le chant du cygne*, p. 130.

²⁷⁵ PESTALOZZI (H.), *Le chant du cygne*, p. 131.

²⁷⁶ SOËTARD (M.), *op. cit.*, p.579.

²⁷⁷ SOËTARD (M.), *op. cit.*, p. 447.

elle habitue sa bouche à se les redire, son oreille à les entendre et sa main à les écrire²⁷⁸. L'élève maîtrise ce qui l'environne, la géographie de son village, de sa région avant toute autre chose.⁰¹¹

L'étude d'histoire suit le même cheminement. Pour éviter que le rabâchage littéral de connaissances historiques gâte la prescience du sens profond et l'essence des sciences historiques, on se garde de « **la tentation de faire présider cette haute conception de l'histoire aux premiers éléments scientifiques de son enseignement** »²⁷⁹.

C'est une absurdité que de vouloir familiariser les enfants avec l'esprit d'une époque révolue avant qu'ils aient l'intuition vivante de l'actualité du monde extérieur tel qu'il se présente à leurs sens²⁸⁰. Que pourrait saisir les enfants de la vie des Romains et des Grecs s'ils n'ont pas avant tout appris à vivre dans la vérité de leur environnement réel²⁸¹. Pestalozzi essaie de familiariser les enfants avec ce qui leur est proche, ce qui est à portée de leur main avant d'aller plus loin dans le passé.

Pour Pestalozzi, le but dernier de chaque science est essentiellement ceci, « **que la nature humaine soit perfectionnée par elle et qu'elle soit élevée grâce à elle au plus haut degré possible de formation. Son but sacré n'est pas la formation des sciences, mais la formation de la nature humaine par celles-ci. Ce n'est pas la nature humaine qui doit être mise en harmonie avec les sciences, mais les sciences qui doivent être mises en harmonie avec la nature humaine** »²⁸².

Le savoir constitué ne peut pas se prendre pour sa propre fin. Celui qui sait ne doit pas oublier l'intérêt sensible qui est à la base de son désir de connaître, et ne cesse de le pousser en avant. « **Seule une conscience permanente de l'enracinement sensible de toute connaissance en chacun permettra d'éviter cet écueil : seule en définitive, une telle conscience permettra une maîtrise par chacun du processus de connaissance, elle-même condition première de son utilisation responsable dans le sens de l'accomplissement de l'essence, à la fois sensible et raisonnable, de l'homme** »²⁸³.

Le fond de la faculté créatrice, comme d'ailleurs celui de la faculté intuitive et de l'intellect, c'est l'esprit et la vie. Le développement de la faculté créatrice comme pour la faculté intuitive est inséparable de la situation réelle de l'apprenant. C'est pourquoi la Méthode confronte en permanence l'enfant à son environnement.

On laisse l'enfant utiliser à volonté le crayon, la craie, dessiner sur le sol, sur le sable,

²⁷⁸ PESTALOZZI (H.), *Le chant du cygne*, p. 135.

²⁷⁹ PESTALOZZI (H.), *Le chant du cygne*, p. 136.

²⁸⁰ PESTALOZZI (H.), *Le chant du cygne*, p. 137.

²⁸¹ SOËTARD (M.), *op. cit.*, p. 382.

²⁸² SOËTARD (M.), *op. cit.*, p. 383.

²⁸³ SOËTARD (M.), *Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur*, p. 413.

des courbes, des cercles, des droites... On le laisse mouvoir son corps, jouer, travailler.

Pestalozzi souhaite que les enfants aient une formation dont les limites conviennent à leur milieu et que ceux qui sont appelés à une formation scientifique ne soient pas tenus en deçà de ce que comportent les exigences de leur situation.

Il convient donc que la culture à dispenser et inculquer à chaque homme soit « **harmonieusement adaptée à sa situation, à ses conditions d'existence, à ses facultés et à ses besoins** »²⁸⁴. Il est nécessaire que l'homme apprenne à savoir exactement tout ce que son entourage met à sa portée pour améliorer sa situation, à y réfléchir avec sagacité et à en tirer parti avec fruit et sécurité.

2 - Dans l'éducation morale et religieuse

La prime éducation

Qu'on ait à l'esprit que l'*Anschaung* est comprise non seulement comme la première mise en forme du donné sensible, mais également comme le signe de la présence permanente d'une matière première avec laquelle l'homme ne doit cesser de compter. Et la matière première dont il s'agit ici est les relations familiales. Concernant l'éducation morale et religieuse, Pestalozzi insiste sur l'importance décisive du premier milieu de formation qu'est la famille et sur le rôle fondamental de la relation affective que l'enfant va nouer avec sa mère d'abord, puis son père, ses frères et soeurs, et le reste des hommes.

Pour le pédagogue suisse, l'éducation morale et religieuse de l'enfant commence à sa naissance. Dès qu'il naît son père et surtout sa mère doivent s'occuper de lui. Il n'est pas convenable, selon Pestalozzi, d'abandonner l'enfant entre les mains de nourrices. Ses forces morales et religieuses innées sont à sauvegarder par une atmosphère de calme et de tranquillité générée par la satisfaction de ses besoins physiques. Pestalozzi demande à la sollicitude maternelle de s'employer à apaiser diligemment tout besoin qui, non assouvi, est de nature à inquiéter sa sensibilité. Il est d'une importance considérable que l'on maintienne le nourrisson dans le calme de besoin satisfait pour faire éclore en lui les germes encore assoupis d'amour et de confiance. La moindre inquiétude au cours de cette période trouble la vie végétative de l'enfant, et est un terrain « **où s'animent et se renforcent toutes les excitations et les exigences de notre nature sensitive, animale, où s'atrophie dans ses racines essentielles le développement naturel de l'ensemble des dispositions et des facultés que constituent l'essence propre de ce qui est humain. (...). Le fonds humain dans son essence ne s'épanouit que dans la quiétude. Hors d'elle, l'amour perd toute la puissance de sa vérité et de sa vertu** »²⁸⁵.

Pestalozzi veut que la mère prenne soin de son petit, le nourrisse, lui donne la sécurité et le contentement, vienne en aide à son impuissance ; si l'enfant est heureux, estime-t-il, le germe de l'amour se développe en lui. Un objet qu'il n'a jamais vu surgit

²⁸⁴ PESTALOZZI (H.), *Le chant du cygne*, p. 176.

²⁸⁵ PESTALOZZI (H.), *Le chant du cygne*, pp. 20-21.

devant ses yeux, il a peur, il pleure, la mère le serre sur son sein, joue avec lui dans ses bras protecteurs, lui sourit, il répond à ce sourire par un regard limpide et serein ; le germe de la confiance s'est développé en lui²⁸⁶. Quand sa mère lui donne à manger et à boire lorsque il a faim et soif, l'enfant est reconnaissant. L'environnement familial est de grande importance pour l'éducation morale et religieuse de l'enfant.

D'après Pestalozzi, l'agitation est fonction de souffrance psychique ou d'appétence sensitive ; elle engendre la dureté de coeur, l'incrédulité. La déficience d'une sollicitude maternelle inattentive à la satisfaction des besoins réels sape le germe sacré d'amour et de confiance qui porte l'enfant vers sa mère et crée un état de rébellion. Ce n'est pas tout. Cette agitation est aussi fonction d'accumulation sur l'enfant d'inutiles jouissances physiques propres à solliciter l'animalité égoïste.

La mère se limitera à la satisfaction des besoins réels des sens, à procurer à de véritables besoins une satisfaction substantielle. « **La mère éclairée et sagace, écrit Pestalozzi, vit pour son enfant, au service de son amour et non pas au service de son caprice, ni de son égoïsme animal sollicité et encouragé** »²⁸⁷.

C'est par cette voie qu'elle développe tout naturellement chez le nourrisson les premiers indices de l'amour, de la confiance et de la foi qui s'étendront progressivement à la sphère entière de la vie domestique. L'enfant commence par aimer sa mère, puis il aime celui que la mère aime, il embrasse celui que la mère embrasse, celui en qui la mère a confiance, l'enfant aura confiance. Si sa mère lui parle de son grand-père qui habite une ville lointaine et lui demande de croire à son affection, l'enfant croira sa mère sur parole et aimera ce grand-père même sans l'avoir vu.

Il n'en va pas autrement lorsque la mère lui parle de Dieu. Si elle lui dit qu'elle a un Père au ciel, source de toutes les bonnes choses qu'elle possède, l'enfant croira à ce Père céleste, priera avec sa mère ce Père céleste. Pour s'élever jusqu'à Dieu, l'enfant doit avoir confiance dans les hommes. Il faut qu'il les aime et leur obéisse.

L'obéissance est une attitude dont les ressorts sont en opposition avec les premiers penchants de notre nature sensible. Elle se forme par l'éducation. Le désir violent précède l'obéissance. « **L'enfant crie avant de savoir attendre, il est impatient avant d'obéir. La patience se développe avant l'obéissance, l'enfant ne devient vraiment obéissant que par la patience, écrit Pestalozzi** »²⁸⁸.

Pestalozzi exige que l'on développe la patience avant l'obéissance. C'est par la patience que l'enfant devient vraiment obéissant. Ce sentiment se développe avant tout sur les genoux de la mère. Il convient que l'enfant attende jusqu'à ce que la mère lui donne le sein, il importe qu'il attende qu'elle le prenne dans ses bras. C'est seulement plus tard que se développera en lui l'obéissance active et encore plus tard la véritable conscience qu'il doit obéir à sa mère.

²⁸⁶ PESTALOZZI (H.), *Comment Gertrude instruit ses enfants*, p. 210.

²⁸⁷ PESTALOZZI (H.), *Le chant du cygne*, p. 23.

²⁸⁸ PESTALOZZI (H.), *Comment Gertrude instruit ses enfants*, p. 211.

Comme la nature se montre inflexible devant les violences de l'enfant qui frappe les bois et les pierres, de la même façon, la mère deviendra impassible aux désirs désordonnés de l'enfant. Qu'il crie, qu'il tempête, si la mère reste inflexible, il ne criera plus et s'habitue à soumettre sa volonté à celle de sa mère. Ainsi les premières sources de la patience et de l'obéissance croissent en lui.

C'est grâce à ces sentiments d'obéissance et d'amour, de confiance et de gratitude que se développera le premier germe de la conscience. L'enfant aura l'ombre légère du sentiment qu'il ne convient pas de se révolter, se fâcher contre sa mère. Il aura cette lueur que la mère n'existe pas seulement pour lui seul, que le monde n'existe pas seulement pour lui. Il sentira aussi qu'il n'est pas au monde uniquement pour lui seul. De là naît le vague soupçon de l'idée du devoir et du droit²⁸⁹.

Dans ces relations de l'enfant à sa mère naît également le germe sensible de cette attitude qui caractérise l'attachement de l'homme à son créateur. Le fondement de tous les sentiments d'attachement à Dieu par la foi est le même que celui qui a produit l'attachement du petit à sa mère. La façon dont les sentiments se développent est la même de deux côtés.

A mesure que l'enfant grandit, le monde qui l'entoure lui crie et séduit ses sens. L'instinct de la prime enfance s'éteint en lui. Il va lâcher la main de sa mère. Le monde tel qu'il apparaît à l'enfant à ce moment-là n'est pas celui que Dieu a créé à l'origine. C'est le monde déchu, le monde du mal, plein de jouissances sensibles, plein de guerres, d'orgueil, de supercherie... Il appartient à la mère en ce moment précis de lui avouer son impuissance et de lui demander de se tourner vers Dieu et d'avoir la foi en Dieu.

D'après Pestalozzi, en cette période, on ne doit plus faire confiance à la nature. On s'ingéniera à arracher l'enfant à son aveugle direction et le confier aux règles et aux forces que l'expérience des siècles a mises entre les mains des hommes²⁹⁰. On n'a pas le droit à la moindre incurie. On fera tarir la source de la corruption et soumettre l'éducation de notre espèce à des principes qui ne détruisent pas l'oeuvre de Dieu engagée dès le berceau par les sentiments d'amour, de confiance, de gratitude. On a à entretenir les moyens que Dieu lui-même a déposés dans notre nature en vue de réussir notre perfectionnement intellectuel, moral et religieux. Aussi l'enseignement et l'éducation doivent être mis en harmonie, d'une part avec les lois du mécanisme physique que suit notre esprit pour s'élever des intuitions confuses aux conceptions claires, d'autre part avec les sentiments intimes de notre nature humaine, dont le développement progressif permet à l'esprit de s'élever jusqu'à la reconnaissance et au respect de la loi morale et divine.

On aura toujours à l'esprit cette règle que l'enseignement élémentaire n'est jamais l'affaire de la tête, de la raison, mais l'affaire des sens, du coeur, l'affaire de la mère. Il doit demeurer longtemps l'affaire du coeur, avant de devenir l'affaire de la raison. Qu'il reste longtemps l'affaire de la femme avant de devenir l'affaire de l'homme²⁹¹.

²⁸⁹ PESTALOZZI (H.), *Comment Gertrude instruit ses enfants*, p. 211.

²⁹⁰ PESTALOZZI (H.), *Comment Gertrude instruit ses enfants*, p. 214.

La Méthode met toujours sous les yeux de l'enfant les charmes de cette apparition nouvelle du monde associés aux sentiments supérieurs de la nature. Elle présente cette apparition comme une création originale de Dieu et non pas seulement comme un monde plein de mensonges et de fraudes qui va à vau-l'eau. Elle atténue l'importance excessive et le charme de ce monde en revivifiant l'attachement à Dieu et à la mère. La formation de l'esprit n'est jamais séparée du désir de la foi en Dieu jusqu'à ce que, par la pratique et l'exercice, l'enfant soit à même d'adopter une disposition autonome en tout ce qui touche le droit et le devoir.

Pestalozzi estime nécessaire que la mère montre à l'enfant le tout-amour de Dieu dans le soleil qui s'élève, dans le ruisseau qui bouillonne, dans l'éclat de la fleur, dans les gouttes de rosée... Qu'elle lui montre la toute-puissance de Dieu en lui-même, dans ses yeux, dans la souplesse de ses articulations, dans les sons de sa voix. Qu'elle lui montre Dieu partout. Dans ses calculs, dans ses dessins, dans ses mesures, dans ses exercices qu'elle lui montre Dieu.

L'éducation morale et religieuse à l'école

Pour Pestalozzi, l'institution scolaire avec toutes ses contraintes est le cadre nécessaire de l'autonomisation de l'enfant. Le travail du pédagogue est de gérer la rencontre du mouvement naturel de l'enfant et de la contrainte sociale de telle sorte qu'il se constitue en oeuvre de soi-même. Il fera en sorte que l'enfant soit mu par une liberté désormais capable de se régler. L'ordre scolaire n'est là que pour la liberté. Mais tout doit se faire dans un climat de confiance réciproque. « Le modèle, comme l'écrit Soëtard, est celui de la famille, où 'l'oeil de la mère' doit se conjuguer avec 'la force du père', selon le double principe de la relation protectrice et du dépassement de cette protection en vue de la conquête de la force autonome »²⁹². A Stans, Pestalozzi ne cessera d'en appeler à la liberté et à la responsabilité morale de chaque enfant, et de tous. La communauté scolaire n'est pas une fin en soi. Elle est une médiation indispensable dans la construction morale de chaque être humain.

Au dire de Pestalozzi, le but de l'éducation morale et religieuse à l'école est d'amener les enfants à avoir une morale autonome et à construire leur foi. Les enfants de Stans sont amenés à entrer d'eux-mêmes dans la vérité vécue, dans la vérité d'une vie commune qui réveille des forces et déclenche des actions d'autant qu'elle fait prendre conscience des devoirs par l'accomplissement desquels chacun est conduit à développer sa personnalité autonome.

A Stans, Pestalozzi développe une méthode qui fait progresser les enfants d'une 'atmosphère sentimentale' fondée sur la confiance réciproque, vers des exercices moraux de maîtrise de soi et d'effort dans le sens de ce qui est bon et juste, et vers l'acquisition d'une opinion morale à partir des réflexions sur leur vie et les conditions sociales à l'intérieur desquelles ils vivent. L'action et la conceptualisation structurent l'ensemble d'une démarche fondamentalement sentimentale²⁹³. Il présente le bien en lien avec la

²⁹¹ PESTALOZZI (H.), *Comment Gertrude instruit ses enfants*, p. 216.

²⁹² SOËTARD (M.), *Qu'est-ce que la pédagogie ? La pédagogie au risque de la philosophie*, ESF, 2001, pp. 73-74.

situation vécue des éducatibles de telle façon qu'il apparaisse bon à leurs yeux. Il s'efforce d'accrocher les acquis des enfants à des principes universels qui surplombent les contingences historiques.

« Selon mon expérience, souligne Pestalozzi, tout dépend de la façon dont chaque proposition se manifeste d'elle-même à eux comme vraie, à travers la conscience d'une expérience intuitive, enchaînée aux conditions réelles de leur existence. La vérité sans un tel arrière-fond sera pour eux un simple jouet, le plus souvent inadapté et pesant pour eux »²⁹⁴. Pestalozzi n'accepte pas qu'on donne aux enfants des principes qui ne s'ancrent pas dans leur existence et qui ne se donnent pas réalité dans une action effective.

C'est l'*Anschauung* qui doit garantir à l'homme l'accès à la plénitude d'une sagesse pratique, qui est certes soutenue par la mise en oeuvre d'une réflexion, sans pour autant que celle-ci reste prisonnière d'un savoir livresque, d'une panoplie de concepts abstraits et de vastes visions théologiques et philosophiques.⁰¹¹

Il n'est pas donc de mise d'utiliser comme moyen de formation une technique artificielle, mais uniquement la nature qui environne les enfants, leurs besoins et leurs activités. Toute éducation de l'homme doit être construite sur la totalité vivante des relations domestiques. Selon Pestalozzi, le maître s'évertuera à ce que les enfants sentent qu'il est attaché à eux, qu'il veut leur bonheur. Il doit gagner la confiance des enfants. **« Avant toutes choses, écrit Pestalozzi, je voulais et il me fallait donc chercher à gagner la confiance des enfants et leur attachement. Si j'y parvenais, je pourrais à coup sûr m'attendre à voir tout le reste en découler de soi-même »**²⁹⁵.

Le maître cherchera à apparaître comme bon aux yeux des enfants en fonction de leur situation et leurs besoins, et le bien auquel il veut les faire accéder doit être bon en soi, conformément à la nature de la chose, il doit apparaître comme bon à leurs yeux²⁹⁶. Ce qui détermine de façon décisive les sentiments des élèves à l'endroit de leur maître, estime Pestalozzi, ce ne sont pas quelques actes isolés, mais l'ensemble de son attitude, le degré de sympathie qu'il manifeste chaque jour à leur égard. C'est en formant une véritable communauté familiale que les enfants peuvent construire leur morale et leur foi²⁹⁷.

Fort de son expérience en milieu d'enfants, Pestalozzi établit ce principe que l'éducation morale et religieuse élémentaire repose sur trois points de vue à savoir, d'abord viser à obtenir une disposition de coeur en faisant appel à des sentiments qui

²⁹³ SOËTARD (M.), *Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur*, p. 362.

²⁹⁴ in SOËTARD (M.), *Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur*, pp. 570-571.

²⁹⁵ PESTALOZZI (H.), *La lettre de Stans*, p. 20.

²⁹⁶ PESTALOZZI (H.), *La lettre de Stans*, p. 19.

²⁹⁷ PESTALOZZI (H.), *La lettre de Stans*, p. 37.

soient purs, ensuite procéder à des exercices moraux et religieux de dépassement de soi et d'effort en tout ce qui est bon et juste, en tout ce qui se rapporte à Dieu et au prochain, et enfin, provoquer le jugement moral et religieux par la réflexion et la comparaison des relations de droits, des devoirs, de foi, et de moralité dans lesquelles les enfants se trouvent déjà engagés dans leur milieu d'existence²⁹⁸.

Pestalozzi demande que les sentiments de bienveillance, d'amour et de charité soient suscités chez les apprenants en se servant de leur environnement. L'éducateur partira de l'environnement des enfants, de leur vie communautaire et développera leurs premières forces afin qu'ils se regardent comme frères et soeurs. C'est l'atmosphère générale dans laquelle les enfants vivent qui suscite et aiguise ces sentiments.

L'éducation scolaire, en partant de l'environnement, doit s'employer à éveiller et vivifier chez les enfants les forces intérieures, l'amour de tout ce qui est juste, moral, religieux, avant de les rendre actifs, attentifs, patients et obéissants. C'est le précepte de Jésus : « purifiez d'abord l'intérieur afin que l'extérieur soit pur ».

Il importe de chercher à élargir le coeur des enfants et de mettre en contact leur sensibilité, leur expérience, les incidents, les événements quotidiens, leur activité avec l'amour, la bienveillance, le divin. En les tenant attentifs à ce qui se passe autour d'eux, on enracine ces sentiments au plus profond d'eux-mêmes. **« Ma façon de procéder à cet égard, souligne Pestalozzi, partait du principe suivant : cherche d'abord à élargir le coeur de tes enfants et à mettre en contact leur sensibilité, leur expérience et leur activité avec l'amour et la bienveillance ; c'est ainsi que tu enracineras ces sentiments au plus intime d'eux-mêmes »**²⁹⁹.

L'action est d'importance dans la construction de la moralité. Selon Pestalozzi, c'est l'activité des enfants dans leur environnement qui enracinera mieux ces sentiments d'amour, de bienveillance, etc., dans leur coeur. On devra rattacher à ces sentiments des exercices de dépassement de soi de manière à donner à ces bonnes dispositions une application immédiate dans la conduite de la vie. On accoutumera les enfants à accomplir de nombreuses actions dans leur milieu pour exercer la bienveillance autour d'eux. **« Lorsqu'Altdorf brûla, écrit Pestalozzi, je les rassemblai autour de moi et leur dis : Altdorf a brûlé... ne voulez-vous pas prier nos chères autorités d'accueillir une vingtaine de ces enfants dans notre maison ?... Mais, mes enfants, repris-je alors, réfléchissez à ce que vous demandez. Notre maison n'a pas autant d'argent qu'elle veut, il n'est pas sûr que, pour ces pauvres enfants, nous obtenions plus qu'avant. Vous pourriez donc vous trouver, à cause de ces enfants, à avoir à travailler plus pour votre enseignement, à avoir moins à manger et à devoir même partager vos vêtements avec eux... Mais ils restèrent fermes et répétèrent : 'Si, si, même si nous devons avoir moins à manger, et s'il nous faut travailler plus et partager nos vêtements avec eux, nous serons tout de même heureux qu'ils viennent' »**³⁰⁰.

²⁹⁸ PESTALOZZI (H.), *La lettre de Stans*, p. 39.

²⁹⁹ PESTALOZZI (H.), *La lettre de Stans*, p. 30.

³⁰⁰ PESTALOZZI (H.), *La lettre de Stans*, pp. 33-34.

De même pour provoquer le jugement moral et religieux, il faut toujours partir de l'environnement des enfants. C'est à partir d'une réflexion sur leurs conditions sociales à l'intérieur desquelles ils vivent, qu'on leur fera produire des représentations et des notions de droit et de devoir, du bien et du mal. On partira toujours des expériences quotidiennes de leur petit cercle et on rattachera les paroles aux événements. Ils se feront alors un jugement droit, moral et religieux sur leur façon de mener la vie, leurs relations mutuelles. L'action et la conceptualisation structurent la religiosité et la moralité des éducatibles.

Lors de certains incidents de la vie en société, on fera appel à leurs sentiments surtout durant les heures paisibles, et on leur demandera de se prononcer librement, d'émettre leurs appréciations et jugements. **« A propos de chaque incident de la vie de la maison, note Pestalozzi, je me tournais vers eux en faisant appel à ce sentiment. C'est le plus souvent pendant les heures paisibles de la soirée que je leur demandais de se prononcer librement »**³⁰¹.

L'auteur de *Lettre de Stans* en appelle à leur expérience pour leur faire voir le malheur extrême dans lequel les fautes précipitent leurs auteurs, leur peint de façon vivante les conséquences de tout ce qui est bien, et leur demande d'y réfléchir et de se prononcer librement. Cela à coup sûr vivifie et développe en eux le beau, le bien, la moralité, le religieux, et les aide à mûrir leur réflexion et leur jugement, avoue Pestalozzi.

Conclusion

Nous avons découvert dans ce chapitre comment Pestalozzi menait son action pédagogique pour permettre à l'apprenant de construire ses connaissances. Selon ce pédagogue suisse, la première démarche de la connaissance, c'est le choc des choses. L'enfant doit voir les choses de sa condition d'existence, les manipuler, les sentir, les entendre, s'exprimer à leur sujet. C'est le rapport brut aux choses, l'*Anschauung*, qui est le fondement du savoir.

Pour l'apprentissage intellectuel comme pour l'éducation morale, Pestalozzi a organisé tout son dispositif pédagogique autour de ce concept d'*Anschauung*. Nous avons illustré nos propos en montrant comment Pestalozzi organisait l'apprentissage du lire et écrire, de l'arithmétique, des formes, des sciences. Concernant l'éducation morale et religieuse, l'accent est toujours mis sur l'*Anschauung*. Pestalozzi part toujours de la vie des éducatibles et des contraintes qu'elle implique pour leur faire découvrir les principes universels qui surplombent toute contingence.

Pour notre sujet, la pédagogie de la connaissance et l'environnement, nous retenons que la connaissance se construit au contact des choses et grâce aux concepts. L'*Anschauung* est un point de départ pour mettre en branle le pouvoir conceptuel de l'apprenant. Pour amener ce dernier à penser, à s'ouvrir à l'universel, il importe qu'il soit confronté aux choses de sa condition. A la faveur d'*Anschauung*, l'enfant pourra avoir le sens du réel, maîtriser sa condition et acquérir l'autonomie.

³⁰¹ PESTALOZZI (H.), *La lettre de Stans*, p. 40.

Chapitre 4 CELESTIN FREINET : UNE ECOLE PAR ET POUR LA VIE

Célestin Freinet (1896-1966) accorde beaucoup d'importance à l'environnement social dans l'éducation. Pour lui, l'école n'a pas à faire abstraction de l'environnement social de l'apprenant. Elle doit en permanence se soucier du milieu qui le façonne, des besoins de sa société, de toutes les contingences et préoccupations qui constituent la trame de son existence. Car ce sont des forces essentielles qui sont les leviers incontournables pour l'acquisition des connaissances. L'on verra comment Freinet met l'environnement social au coeur de son action pédagogique.

Etant donné que l'enfant a naturellement, non le besoin du jeu, mais du travail, Freinet estime que l'école est appelée à mettre le travail au centre de son action. L'enfant, selon lui doit se former par le travail et ses expériences tâtonnées. Sa pensée et ses connaissances doivent procéder des activités naturelles. Il appartient donc à l'école de les organiser. Nous verrons comment l'école Freinet organise les activités manuelles de sorte que l'apprenant construise ses connaissances.

Freinet a mis à jour des techniques pour que l'école prenne en compte l'environnement social de l'enfant, que le travail soit au centre de l'action éducative, que l'apprenant fasse ses expériences personnelles, et que sa science et ses connaissances soient accrochées à la vie. Nous mentionnerons quelques unes de ces techniques en fin de ce chapitre.

A La prise en compte de l'environnement social dans l'apprentissage

Selon Célestin Freinet, l'école doit être reliée à la vie. L'on doit découvrir les grandes lignes de la vie, les forces souterraines essentielles qui seront les leviers indispensables pour les apprentissages. L'école doit puiser dans la vie, dans le passé, dans le présent pour pouvoir construire l'avenir ; « **une science, une philosophie, une éducation, écrit Freinet, qui prétendraient se couper de ces racines puissantes et déterminantes risqueraient fort de faire fausse route** »³⁰². Les théories même les plus généreuses sont mortelles pour les individus comme pour les peuples si elles ne sont que des constructions de l'esprit sans assises suffisamment solides sur les réalités.

Pour Freinet, "Le penseur moderne, et encore moins le pédagogue, ne peuvent plus se réfugier dans une tour d'ivoire d'où tombent les oracles ; ils doivent vivre avec leur temps, penser et souffrir avec leurs congénères, sentir et comprendre les situations individuelles et sociales telles qu'elles sont, dans leur inextricable brutalité parfois, voir ce qui est, et, sur ces données effectives, construire une technique de vie"³⁰³. C'est méconnaître complètement le fond de la nature humaine que de faire l'économie de toutes les préoccupations qui, nobles ou non, n'en constituent pas moins la trame normale de l'existence.

³⁰² FREINET (C.), *L'éducation du travail*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1967, p.55.

³⁰³ FREINET (C.), *op. cit.*, pp. 98-99.

L'école a voulu de propos délibéré négliger toutes ces questions, les considérant comme terre à terre, et a prétendu transposer d'un coup, comme par enchantement, les individus dans une zone idéale où règne le pur esprit. L'enfant ne saurait être considéré à l'origine comme un être pensant et philosophant. Sa fonction, sa raison d'être est d'abord de vivre. Il va de soi qu'il ne peut vivre que dans le présent, au gré des contingences nées de la vie, du travail des parents et de l'organisation sociale.

Les contingences de la vie sont déterminantes pour la formation d'un être humain. C'est à partir d'elles qu'il faut construire. L'école doit oeuvrer à partir de l'enfant réel et du milieu qui décide de sa vie et nullement minimiser l'influence de ce milieu³⁰⁴. L'on doit prendre l'enfant non dans le milieu hypothétique et idéal qu'on imagine, mais tel qu'il est, avec ses imprégnations et ses réactions naturelles, avec ses virtualités insoupçonnées, sur lesquelles le processus éducatif sera fondé.

Pour Freinet, l'école doit être centrée sur l'enfant membre d'une communauté. C'est de ses besoins essentiels, en fonction des besoins de la société à laquelle il appartient que découleront les techniques manuelles comme intellectuelles, les matières à enseigner, le système de l'acquisition et les modalités de l'éducation³⁰⁵. Les enfants se doivent d'apprendre « **à conquérir et à dominer le monde autour d'eux dans le cadre même des exigences scolaires et sociales, voilà le programme que nous travaillons à réaliser et que nous sommes en mesure d'offrir avec succès aux éducateurs excédés de formalisme pédagogique** »³⁰⁶, écrit Freinet.

Les enfants développeront leur personnalité au sein d'une communauté qu'ils servent et qui les sert. Cela n'enlève pas leur droit de vivre pleinement leur vie d'enfant, d'acquérir des capacités, d'avoir une formation intégrale de la personnalité. Pour Freinet, ces préoccupations ne doivent nullement être une finalité séparée de la grande fin sociale et humaine. Les pédagogues doivent viser la réalisation de l'harmonie individuelle dans l'harmonie sociale³⁰⁷.

L'on doit mettre au point un système éducatif mieux assis dans la vie, mieux adapté aux découvertes scientifiques et aux conditions économiques. « **L'école doit, au moins, écrit Célestin Freinet, s'adapter à son époque et répondre aux appels diffus d'un monde qui se cherche. Et il y a urgence** »³⁰⁸. L'école doit être rendue efficace sur le plan intellectuel, mais aussi dans le vaste et complexe domaine du travail. A l'école scolastique, intellectualiste, il faut substituer diligemment une école qui puise dans le peuple, dans ses besoins, dans ses modes de vie, dans ses habitudes d'agir, de travailler et de penser. Ce sont là les racines vivaces qui assurent la dynamique de l'éducation.

³⁰⁴ FREINET (C.), *op. cit.*, p. 99.

³⁰⁵ FREINET (C.), *Pour l'école du peuple*, Paris, Maspero, 1974, p. 19.

³⁰⁶ In FREINET (E.), *L'école Freinet réserve d'enfants*, Paris, Maspero, 1979, p. 229.

³⁰⁷ In FREINET (E.), *op. cit.*, p. 231.

³⁰⁸ In FREINET (E.), *op. cit.*, p. 200.

L'on doit également rattacher cette formation à la grande pensée humaine, à tout ce que le progrès apporte de positif et de définitif³⁰⁹. Célestin Freinet écrit : "Il ne suffit pas de rejeter en bloc ou la tradition ou le progrès, mais d'adapter intelligemment notre comportement aux nécessités de notre époque. Il faut que nous trouvions, pour le proche avenir, des solutions qui s'appuient sur le présent réel, descendant et héritier du passé récent et de l'apport lointain des générations qui ont fertilisé notre sol, construit nos maisons, idéalisé notre langue et notre esprit. Le progrès doit se faire, pour ainsi dire, en fonction du passé, en évitant ce décalage dont nous mesurons les dangers, cette coupure qui nous a isolés de "notre" science en la privant de notre sève et de notre effort.

011« L'école pourra beaucoup pour cela. Mais il lui faudra d'abord connaître et juger à sa mesure ce présent et ce passé, découvrir ce qu'ils portent en eux de dynamique et de constructif, et faire surgir aussi les grandes lignes de vie, les essentielles forces souterraines qui seront les leviers indispensables pour les créations qui s'imposent »³¹⁰.

La tâche de l'école est d'instruire sans prétention, sans grands mots inutiles, sans protestations faussement idéologiques, mais en connaissant vraiment les buts à atteindre. Donner des connaissances et l'instruction technique sans tenir compte des considérations humaines, serait faillir à toutes les traditions de l'école. S'attacher par contre à une formation abstraite en négligeant cette initiation, serait trahir les espoirs que les hommes mettent dans l'école³¹¹. Les connaissances, l'instruction, l'initiation (car l'école doit préparer l'individu à des tâches de son milieu) ont besoin d'être dirigées, pliées aux nécessités supérieures de l'individu et du groupe.

B A propos du travail

Pour Freinet, ce qui suscite et oriente les pensées des hommes, ce qui justifie le comportement individuel et social, c'est le travail dans tout ce qu'il a de complexe et de socialement organisé. Le travail est le moteur essentiel, le nerf de progrès et de dignité, le symbole de paix et de fraternité. Le travail est une emprise sur l'environnement. Il propose les motivations d'apprentissage les plus fortes et ce sont ses acquisitions qui sont les plus utiles dans la vie sociale et professionnelle. Ainsi doit-il être placé à la base de tous les apprentissages³¹².

Pour ne pas se méprendre sur le sens du concept travail, Freinet s'emploie à le distinguer des besognes débilatantes et des activités factices de divertissement. **« Il y a travail, précise Freinet, toutes les fois que l'activité - physique ou intellectuelle - que ce travail suppose répond à un besoin naturel de l'individu et procure de ce fait une satisfaction qui est par elle-même une raison d'être. Dans le cas contraire, il n'y**

³⁰⁹ FREINET (C.), *L'éducation du travail*, p. 112.

³¹⁰ In FREINET (E.), *op. cit.*, p. 122.

³¹¹ FREINET (C.), *L'éducation du travail*, p. 81.

³¹² FREINET (C.), *L'éducation du travail*, p. 112.

a pas travail mais besogne, tâche qu'on accomplit seulement parce qu'on vous y oblige - et la chose n'est pas du tout comparable »³¹³.

Le travail dont il est question n'est pas que matériel : ***« il peut y avoir autant de bon sens, d'intelligence, d'utile et philosophique spéculation dans le cerveau de l'homme qui bâtit un mur que dans celui du savant cherchant dans son laboratoire. Seulement, chacun exerce ses fonctions selon ses tendances et ses possibilités et, dans un état bien organisé, elles auraient toute leur éminente noblesse »³¹⁴.***

L'animateur de la vie dès le jeune âge, le meilleur ferment de satisfaction saine et dynamique dans le cadre de la vie normale de la famille et de la communauté, c'est le travail et non le jeu comme d'aucuns le pensent³¹⁵. L'enfant ne peut pas être caractérisé par un exclusif besoin de jeu.

Selon Freinet, à y regarder à deux fois, le jeu prisé par l'enfant est un jeu fonctionnel qui s'exerce dans le sens des besoins individuels et sociaux de l'enfant et de l'homme, un jeu qui prend ses racines au plus profond du devenir ancestral, qui est comme une préparation à la vie. Et tout bien considéré, ce jeu qui est essentiel pour le petit homme, c'est le travail, mais le travail de l'enfant. Pour l'enfant ce travail-jeu est une sorte d'explosion et de libération. Le jeu traditionnel de l'enfant est créateur et dynamique.

Comme le chat imite dans ses jeux le geste d'attraper les souris, le petit chien à mordiller les jarrets des agneaux, de même l'enfant dans ses jeux imite les activités adultes. Il les imite dans leur finalité. Il prend le thème de l'adulte, mais il en adapte à ses possibilités les normes d'exécution. Il tâche de réaliser dans son milieu intime, le travail qu'il ne peut mener à bien dans le cadre social. C'est cela la liaison qui donne au jeu les qualités essentielles reconnues au travail fonctionnel et profond.

C'est pourquoi certains jeux d'enfants, surtout les jeux ancestraux, ceux qui sont spécifiques à l'espèce humaine, sont bien souvent graves, sérieux, et même nostalgiques. Ils ne s'accompagnent pas toujours de grands éclats de rire, mais plus souvent d'émotions violentes, de souffrances, même de coups, de tension extrême pour conquérir la victoire. Et Freinet établit : ***« IL N'Y A PAS CHEZ L'ENFANT DE BESOIN NATUREL DU JEU ; IL N'Y A QUE LE BESOIN DE TRAVAIL, c'est-à-dire la nécessité organique d'user le potentiel de vie à une activité tout à la fois individuelle et sociale, qui ait un but parfaitement compris, à la mesure des possibilités enfantines »³¹⁶.***

Ce travail de l'enfant sauvegarde une des tendances psychiques les plus urgentes à cet âge ; il s'agit du sentiment de puissance, du désir permanent de se surpasser, de surpasser les autres, de remporter des victoires, de dominer des choses et des personnes. L'être humain, l'enfant y compris, est, dans tous les domaines, animé par un

³¹³ FREINET (C.), *Oeuvres pédagogiques*, tome 1, Paris, Seuil, 1994, p. 252.

³¹⁴ FREINET (C.), *Oeuvres pédagogiques*, tome 1, p. 251.

³¹⁵ FREINET (C.), *L'éducation du travail*, p. 115.

³¹⁶ FREINET (C.), *L'éducation du travail*, p. 126.

principe de vie qui le stimule à monter sans se lasser, à se développer, à se perfectionner, à se saisir des mécanismes et des outils, lui permettant d'acquérir un maximum de puissance sur le milieu qui l'environne³¹⁷. Les travaux-jeux de l'enfant réalisent cela. L'individu, adulte comme jeune, ne peut vivre avec le sentiment d'impuissance. Il ne s'accommode jamais de la défaite. Il lui faut vaincre et triompher. Le travail-jeu de l'enfant est un véritable apprentissage de la vie. Il répond aux besoins organiques, fonctionnels, sociaux et vitaux des enfants.

Produire, inventer, voilà ce que l'enfant recherche dans ses travaux-jeux. En s'y livrant, il satisfait son désir inné de voir surgir le fruit de sa force et de son travail. L'enfant poursuit inlassablement sa course vers la vie, vers l'activité ; il lui faut la création, le triomphe, la domination. Ce faisant, il ne redoute pas la souffrance, mais la limitation, son impuissance devant la vie, son infériorité. Pour monter, pour aller de l'avant, il ne lésinera devant rien³¹⁸. C'est le travail qui est le moteur de sa vie et non le jeu.

Pour accréditer ces propos, Freinet cite et analyse quelques jeux. Concernant les jeux qui satisfont le besoin général inné de conquérir la vie, il cite les jeux qui correspondent aux gestes de grimpeur, du cueilleur, du chasseur, du pêcheur, de l'éleveur, de l'homme en quête de la nourriture. A propos des jeux qui correspondent au besoin pour l'individu de conserver la vie et la rendre plus puissante, Freinet cite les jeux de course, de force, de luttes ou des simulacres de luttes d'attaque et de défense, de ruse, de conquête de la nourriture, de construction des abris.

Il est aussi question des jeux qui répondent au besoin impérieux de transmettre la vie et assurer la perpétuité de l'espèce. C'est là qu'il classe les jeux de constitution de groupe papa-maman dont le papa va travailler au champ ou garder les bêtes... et la maman reste à la maison et prépare le dîner, garde les enfants (poupées), s'occupe de l'éducation, etc. C'est là, estime Freinet, la réalisation en pensées, en actes et en paroles d'une invincible poussée subconsciente vers la vie adulte³¹⁹.

Ces jeux, parce qu'en rapport avec les travaux des adultes, Freinet les appelle travaux-jeux. Ils sont réellement une préparation à la vie et non de recherches effrénées du plaisir et de la joie. L'enfant a besoin de dépenser son activité même sans but. Au lieu de laisser l'enfant dépenser son activité n'importe comment, l'éducation devra canaliser cette activité vers les travaux fonctionnels ou à défaut des travaux-jeux.

Pour Freinet, et cela le rapport de cette analyse avec notre sujet, le travail permet d'être en contact avec le réel, et favorise la construction des connaissances. Par la transformation du réel, on acquiert des connaissances. Voilà pourquoi il met le travail au centre des activités scolaires.

C Les conséquences pédagogiques

³¹⁷ FREINET (C.), *OEuvres pédagogiques*, tome 2, Paris, Seuil, 1994, p. 229.

³¹⁸ FREINET (C.), *L'éducation du travail*, p. 133.

³¹⁹ FREINET (C.), *L'éducation du travail*, p. 153.

De ce qui précède, il ressort qu'à l'école, l'éducation du travail est importante pour la construction des connaissances. « **L'éducation du travail, écrit Freinet, est plus qu'une vulgaire éducation par le travail manuel, plus qu'un préapprentissage prématuré ; elle est, assise sur la tradition, mais imprégnée prudemment par la science et la mécanique contemporaines, le point de départ d'une culture dont le travail sera le centre** »³²⁰.

L'éducation par le travail ne signifie nullement qu'on se contentera de jardiner, de clouer, de maçonner, de forger, de soigner les plantes et les bêtes. C'est là la conception méprisante du travail qui consiste à laisser à certains la charge aride de l'effort musculaire pour réserver à d'autres des charges nobles où la pensée reste prépondérante. Le travail scolaire est à concevoir comme un adjuvant de l'acquisition, de la formation intellectuelle. Il est un élément de l'activité éducative, intégré à cette activité, et son influence ne se limite pas à quelque arbitraire forme matérielle.⁰¹¹

Il convient de placer l'enfant au centre des préoccupations pédagogiques, placer le travail ou à défaut le travail-jeu au centre de l'activité enfantine, donner la prééminence de l'action féconde sur la pensée spéculative. Ce travail de l'école répondra aux tendances essentielles de l'individu : « **besoin de monter, de s'enrichir matériellement, intellectuellement et moralement, d'augmenter sans cesse sa puissance pour triompher dans la lutte pour la vie, besoin de s'alimenter et de se garantir contre les intempéries ; besoin de se défendre aussi contre les éléments, contre les animaux, contre les autres hommes ; besoin de se grouper (famille, clan, patrie) pour assurer la perpétuation de l'espèce** »³²¹.

La satisfaction pratique des besoins essentiels de l'enfant est le principe même de la pédagogie de Freinet. Le pédagogue français veut que l'apprenant trouve à l'école un travail à sa mesure et qui satisfasse ses besoins primordiaux. C'est un travail qui prépare l'enfant à son rôle d'homme, qui n'est rien moins qu'un rôle de travailleur actif. « **Si notre travail scolaire, note Freinet, est motivé comme l'est le comportement hors de l'école, l'enfant éprouvera naturellement le besoin et le désir de monter sans cesse, de perfectionner expérimentalement ses techniques pour les rendre plus efficaces en face du problème complexe de la vie** »³²². L'école Freinet cherche à imprimer la nécessité et la noblesse du travail dans la chair de l'enfant, dans ses muscles, dans ses pensées, dans ses habitudes, pour qu'il en soit pour jamais marqué et imprégné.

Faudra-t-il organiser à l'école uniquement des travaux utiles à la société ? Pour Freinet, point n'est besoin de s'en tenir inconsidérément à l'utilité sociale du travail scolaire, ni de poser cette utilité comme une condition *sine qua non*. Cette utilité peut être virtuelle et pas toujours immédiate. Pour éviter tout quiproquo sur ce point Freinet précise : « **si un travail est exaltant pour l'enfant, s'il satisfait ses besoins essentiels, il est**

³²⁰ FREINET (C.), *Oeuvres pédagogiques*, tome 1, p. 251.

³²¹ FREINET (C.), *Oeuvres pédagogiques*, tome 1, p. 252.

³²² FREINET (C.), *Oeuvres pédagogiques*, tome 2, Paris, Seuil, 1994, p. 236.

un travail-jeu souhaitable, même s'il ne donne pas immédiatement un produit directement utile à la société »³²³.

Le souci pédagogique essentiel doit être de réaliser, dans la famille, du moins à l'école et autour de l'école, un monde à la mesure de l'enfant, évoluant à son rythme, répondant à ses besoins, et dans lequel il pourra se livrer aux travaux ou aux travaux-jeux susceptibles de répondre aux aspirations fonctionnelles et naturelles de son être. L'on ne doit pas fonder la pédagogie sur le jeu, préconise Freinet³²⁴.

Il faut que l'élève travaille, agisse, fasse ses expériences tâtonnées dans son environnement pour construire ses connaissances. Freinet établit : « **IL FAUT TOUT PASSER PAR L'EXPÉRIENCE DE LA VIE. Seulement, cette expérience ne peut se poursuivre par des mots, seraient-ils même agencés par le génie subtil d'un Montaigne, mais PAR L'ACTION. Cette action qui est l'essence de notre être, le mobile de notre destinée, c'est ce que nous appelons LE TRAVAIL.**

011« Le travail, c'est l'épreuve par laquelle devient miel le nectar encore impur de la connaissance ; c'est l'effort d'assimilation de l'expérience au processus vital dans toute sa complexité, et pas seulement matérielle, morale, sociale, mais intellectuelle aussi »³²⁵.

L'expérience dans son environnement est essentielle pour la construction des connaissances. Les enfants doivent faire leurs propres expériences. Célestin Freinet souligne : « Il ne suffit pas de dire qu'on acquiert par l'expérience, et par l'expérience seulement, car l'expérience ne porte pas forcément en elle-même les éléments de progrès. Elle doit être placée dans un contexte vital qui reste à définir, et qui n'est pas une simple opposition de la théorie et de la pratique.

**« Par quel processus l'individu enrichit-il son comportement ? Est-ce par la vertu des facultés classiques ? Selon le principe des réussites et des erreurs ? Ou pouvons-nous aborder une nouvelle conception du comportement humain ?
« C'est ce comportement que nous avons défini : tâtonnement expérimental »³²⁶.**

Pour Freinet, la grande loi qui se trouve au centre de tous les recours humains est la loi du tâtonnement expérimental. « **A l'origine, écrit-il, les recours physiques et physiologiques ne sont chargés d'aucun contenu cérébral ou psychique. Ils s'effectuent par tâtonnement, ce tâtonnement n'étant lui-même, à ce stade, qu'une sorte de réaction mécanique entre l'individu et le milieu à la poursuite de sa puissance vitale »³²⁷.** Une expérience réussie au cours du tâtonnement crée comme un appel de puissance, et tend à se reproduire mécaniquement. Ce tâtonnement mécanique du début deviendra expérimental et intelligent. L'intelligence pour Freinet : « **C'est cette**

³²³ FREINET (C.), *Oeuvres pédagogiques*, tome 1, pp. 252-253.

³²⁴ FREINET (C.), *L'éducation du travail*, p. 191.

³²⁵ FREINET (C.), *L'éducation du travail*, op. cit., p. 196.

³²⁶ in FREINET (E.), pp. 232-233.

³²⁷ FREINET (E.), *Oeuvres pédagogiques*, tome 1, p. 356.

faculté qu'ont certains êtres de rester particulièrement perméables aux enseignements de l'expérience, de diriger en conséquence leurs tâtonnements qui cessent alors d'être exclusivement mécaniques »³²⁸. L'intelligence et la raison sont une conséquence de la faculté qu'ont les êtres humains de se souvenir des expériences tentées, d'en comparer et d'en interpréter les résultats en fonction de leur dynamisme vital. Mais il est indispensable qu'il y ait avant tout tâtonnement et expériences, sinon il n'y a ni souvenir ni comparaison³²⁹.

Voilà pourquoi selon Freinet, l'école doit **« aider l'enfant à faire de nombreuses, très nombreuses expériences vivantes, ne pas prétendre le faire monter prématurément vers les actes complexes qui ne feraient que le désaxer, ne pas cultiver en elle-même cette intelligence proprement dite qui n'est qu'un nom donné à la perméabilité, trace de l'expérience »**³³⁰. L'enseignant ne doit pas essayer d'inculquer à l'enfant de l'extérieur les résultats des expériences d'autrui. Il importe que l'apprenant, par ses expériences tâtonnées dans son milieu, construise ses connaissances.

Seule l'expérience personnelle compte pour tous les apprentissages. En sciences par exemple, les lois de la science ne sont que l'expression d'une **constance de rapports qui se sont établis au cours de diverses expériences. Freinet note : « si la notion de ces rapports n'existe pas préalablement en nous, nous possédons les lois comme posséderait un mètre parfait l'homme qui n'aurait rien à mesurer. Il pourra s'amuser à mesurer des choses insignifiantes, comparer les résultats obtenus, épiloguer sur cette acquisition. Mais lui-même n'en sera nullement influencé, ni son comportement »**³³¹.

Les connaissances, les images, les explications, les lois n'ont quelque valeur que si elles s'accrochent à des expériences personnelles. Elles ne peuvent nullement exister sans l'expérience elle-même. Malheureusement à l'école, regrette Freinet, on apprend les explications, on s'initie verbalement aux règles et aux lois. Tout ce savoir considérable n'est nullement accroché, voilà pourquoi il est d'une si générale inutilité pour le perfectionnement de l'homme, voilà pourquoi il lui reste extérieur, à l'origine d'une culture séparée de la personne³³².

La pédagogie de Freinet se méfie du verbiage, du pouvoir magique des mots. Depuis longtemps, note-t-il, l'école avait cru que l'acquisition était à la fois le moyen et le but de toute éducation. **« Jusqu'à ce jour les divers enseignements ont été pratiqués selon les mêmes techniques : leçons par le maître, devoirs, mémorisation, sans**

³²⁸ FREINET (E.), *Oeuvres pédagogiques*, tome 1, p. 372.

³²⁹ FREINET (E.), *Oeuvres pédagogiques*, tome 1, p. 429.

³³⁰ FREINET (E.), *Oeuvres pédagogiques*, tome 1, p. 373.

³³¹ FREINET (E.), *Oeuvres pédagogiques*, tome 1, p. 429.

³³² FREINET (E.), *Oeuvres pédagogiques*, tome 1, p. 431.

considération des principes d'économie de l'effort pour un maximum d'efficience »³³³. Les enfants se payaient les mots en face des réalités qu'ils n'osaient pas affronter. Cela ne doit pas continuer. Il convient que, par le travail et les expériences personnelles, les apprenants affrontent le réel, l'environnement, pour construire leurs connaissances.

Freinet plaide pour une pédagogie vivante et motivée permettant le fonctionnement normal du tâtonnement expérimental. L'école doit laisser l'enfant faire ses expériences, tâtonner longuement pour que se forment son intelligence et sa raison. L'on doit le laisser chercher même s'il s'embarque vers une mauvaise direction. Car selon le pédagogue français, les enseignements de l'école ne s'inscrivent d'une façon définitive dans notre comportement que dans la mesure où ils sont liés à notre vie profonde, où ils répondent à nos besoins impérieux³³⁴.

Tout cela exclut-il l'acquisition méthodique ? Eh bien non ! La réforme de Freinet ne tourne pas le dos à l'instruction, ne sous-estime pas l'acquisition. Elle se veut non une réaction, mais une adaptations aux réalités de la société. Freinet se défend : « **On a parfois cru que, chercheurs de vie et d'activité, nous sous-estimions jusqu'à la négliger l'acquisition proprement dite que glorifie notre époque trépidante. Nous pensons au contraire que nos enfants sont trop ignorants parce qu'on n'a pas su encore adapter à notre époque d'acquisition extensive, des méthodes rationnelles et efficaces. On continue à piétiner avec une vieille charrue de bois, des champs qui devraient être ensemencés et vivifiés au tracteur moderne. Mais nous voulons éviter en même temps que ce tracteur recouvre dangereusement et tue la graine de vie sans laquelle il ne saurait y avoir de puissante récolte.**

« Notre but est de former des enfants instruits en toutes choses, mais instruits d'une science solide, chevillée à l'être, accrochée à la vie »³³⁵.

Il reste vrai que pour Freinet, « **l'acquisition des connaissances reste malgré tout une fonction mineure de l'Ecole. Ce qui est par contre important, c'est la formation en l'enfant de l'homme de demain, de l'homme moral et social, du travailleur conscient de ses droits et de ses devoirs et suffisamment courageux pour y faire face, de l'enfant et de l'homme intelligent, chercheur, créateur, écrivain, mathématicien, musicien, artiste** »³³⁶.

Freinet veut que l'on crée une école où l'on construit, où l'on édifie, non pas par l'étude seule, mais surtout par le travail créateur et, à défaut, par certains travaux-jeux qui en sont les substituts. Le travail de la pédagogie est de créer l'atmosphère de travail, mettre au point des techniques qui rendent le travail productif et formatif accessible aux éducables.

³³³ in FREINET (E.), *op. cit.*, p. 216.

³³⁴ FREINET (C.), *Oeuvres pédagogiques*, tome 2, p. 241.

³³⁵ in FREINET (E.), *op. cit.*, p. 206.

³³⁶ FREINET (C.), *Pour l'école du peuple*, p. 171.

On ne saurait, d'après Freinet, considérer prématurément l'esprit comme une entité qu'on peut cultiver séparément du corps, qu'on peut développer, animer, exalter par des moyens uniquement intellectuels. On devra au contraire attendre qu'une pensée originale et féconde se dégage de l'activité naturelle. « **C'est le travail, souligne Freinet, qui distille la pensée, laquelle agit par réaction, sur les conditions de travail** »³³⁷. La pensée est à allier sans cesse à l'action. « **Nous partons toujours de ce principe pédagogique, note Freinet : les mots, les concepts plus ou moins logiques qu'ils expriment, ne sont un enrichissement que s'ils sont le résultat et le prolongement de notre expérience personnelle, incorporés à notre vie, liés à notre devenir. Il n'y a qu'un seul moyen d'accéder à la vraie science qui est puissance : c'est de partir humblement de la base, du tâtonnement expérimental empirique, puis du tâtonnement expérimental méthodique et scientifique, et d'accéder à l'appréhension graduelle et intime des outils et du langage** »³³⁸.

Mais comment Freinet réalise-t-il cela concrètement dans son école ? C'est ce que nous allons voir dans le volet qui suit.

D Des techniques pour l'action

Par ses techniques, Freinet met les enfants en rapport avec leur environnement pour se perfectionner et construire leurs connaissances. Nous allons citer quelques unes de ces techniques qui enrichissent notre sujet, environnement et pédagogie de la connaissance.

A l'école Freinet, les élèves sont mis au contact de leur environnement par le travail pour qu'ils construisent des connaissances. Ils travaillent efficacement grâce à des outils, à une technique appropriée pour s'instruire, s'enrichir, se perfectionner, monter et croître. Il s'agit des travaux de champs, d'élevage, de menuiserie, de forge, de filature, tissage, cuisine, construction, commerce. Et l'école Freinet met à la disposition des élèves des outils appropriés. Par ces travaux, Freinet veut que les apprenants acquièrent des connaissances.

D'après Freinet, l'enfant suit le même chemin que l'adulte pour apprendre. L'adulte s'instruit dans les conjonctures les plus favorables. Il a une tâche sociale à remplir, un travail à faire, ce faisant il apprend s'il se sent organiquement lié à ce travail. « **Nous essayons, et nous essaierons, écrit Freinet, de réaliser dans notre école des normes semblables de travail. A la base, chaque enfant devra fournir régulièrement une tâche correspondant au travail adulte : les uns sont en apprentissage chez le menuisier de la ville, d'autres chez le forgeron et chez le cordonnier, d'autres travaillent aux champs - selon leurs goûts - besoins qui les placent dans la vie et leur donnent l'habitude de l'effort sérieux et productif** »³³⁹.

Pour la construction des connaissances, l'école Freinet favorise l'expérimentation,

³³⁷ FREINET (C.), *L'éducation du travail*, p. 224.

³³⁸ FREINET (C.), *Oeuvres pédagogiques*, tome 2, p. 245.

³³⁹ in FREINET (E.), *op. cit.*, p. 77.

l'expérience des apprenants dans leur milieu. Elle n'habitue pas les enfants à se fier passivement à l'expérience des autres. Ils font leurs propres expériences, ils touchent, ils voient, ils cassent, ils malaxent, ils mettent la main à la pâte, ils sentent, ils contrôlent. **« L'étudiant lit, compulse, expérimente, réalise, invente, crée et, ce faisant, se saisit de la science et de la culture selon ses possibilités et ses besoins »**³⁴⁰. Car, comme nous l'avons déjà dit, pour Freinet, la voie normale de l'acquisition n'est ni l'observation, ni la démonstration, ni l'explication, mais le tâtonnement expérimental ; et la mémoire ne fonctionne valablement que lorsqu'elle est intégrée au tâtonnement expérimental, lorsqu'elle est au service de la vie³⁴¹. Le mot d'ordre de Freinet est : **« Laissez l'enfant tâtonner, allonger ses tentacules, expérimenter et creuser, enquêter et comparer, fouiller livres et fiches, plonger sa curiosité dans les profondeurs capricieuses de la connaissance, à la recherche, ardue parfois, de la nourriture qui lui est substantielle »**³⁴².

A l'école Freinet, l'on habitue les enfants, pour construire leurs connaissances, à douter, à se méfier des opinions reçues, fussent-elles autorisées, à se persuader, non pas par les assurances qui sont pour eux comme des professions de foi, mais par l'expérience qu'ils font eux-mêmes à l'aide de leurs sens et des outils qui en sont le prolongement mis à leur disposition³⁴³.

A l'école Freinet, le calcul et les sciences sont vivants, en relation avec ce qui se passe autour des élèves. Le calcul vivant s'inscrit dans les cycles des activités quotidiennes des enfants, dans leur rythme de vie. On donne aux enfants des exercices qui leur paraissent nécessaires et utiles, des exercices, des problèmes réels et concrets tirés de leur vie journalière.

On pousse les enfants à examiner méthodiquement autour d'eux les phénomènes naturels, à étudier les animaux et les plantes et réaliser eux-mêmes des fiches documentaires qui synthétisent leurs acquisitions. Et Freinet de noter : **« Nous pensons que les sciences doivent être exclusivement expérimentales. Ce sont des enfants eux-mêmes qui devraient créer leur pensée scientifique par des expériences, des constatactions, des combinaisons, des comparaisons, des réactions. Pour cela, si on veut sortir du verbiage qui a, jusqu'à ce jour, dominé cet enseignement, un matériel adéquat s'impose.**

011« Il ne s'agit pas de fournir aux enfants un matériel réduit de chimiste, de leur décrire, par des manuels pédants, les mille et une expériences qui mènent à la connaissance, d'exiger que se juxtaposent des combinaisons dont la seule raison d'être est leur rapprochement arbitraire dans les programmes officiels -procédés scolastiques prévus pour des êtres instruits à l'écart de la vie et qui ne

³⁴⁰ in FREINET (E.), p. 77.

³⁴¹ FREINET (C.), *Pour l'école du peuple*, p. 157.

³⁴² in FREINET (E.), p. 97.

³⁴³ FREINET (C.), *L'éducation du travail*, p. 255.

savent que décourager la vraie recherche.

« L'enfant en qui, par nos techniques, nous avons sauvegardé les forces de vie, est naturellement curieux, chercheur, apprenti savant »³⁴⁴. Ce qu'on ne peut pas se permettre d'oublier c'est de mettre à sa disposition un matériel simple, solide, pratique et des fiches sur lesquelles il trouve toutes les indications lui permettant de mener à bien ses recherches dans divers domaines.

Pour l'étude d'histoire et de géographie, l'on part des faits, des événements, du milieu des élèves. Les élèves se familiarisent d'abord avec ce qui est, ce qui se passe autour d'eux avant d'aller plus loin³⁴⁵. L'histoire et la géographie sont vivantes, humaines et utiles à la mesure des enfants. **« Les éléments géographiques que vous enseignez à vos élèves et qui ne tombent pas directement dans leur expérience personnelle ne sont vraiment compréhensibles que s'ils peuvent être accrochés, comparés, rapportés à cette expérience. Vous avez beau faire : l'enfant ne comprendra, ni ne sentira jamais la plaine s'il a toujours vécu exclusivement dans une vallée de haute montagne.... Ces notions que vous lui enseignez ainsi du dehors ne seront que des mots sujets à bien des erreurs si elles ne s'inscrivent dans le processus du comportement par comparaison avec une expérience personnelle antérieure.**

« C'est ce qui explique aussi l'impuissance si totale et si souvent méconnue de l'élève à comprendre l'histoire, parce que cette compréhension suppose l'acquisition de la notion de temps et de durée, et que cette notion ne peut être acquise que par expérience personnelle »³⁴⁶.

Par les classes-promenades, les sorties, les excursions, l'école Freinet met les enfants en relation avec leur milieu ambiant afin qu'ils construisent des connaissances. Au lieu de somnoler devant un tableau, les enfants partent dans les champs qui bordent le village. Dans cette atmosphère nouvelle, dans ce climat non scolaire, ils accèdent spontanément à des formes de rapports qui ne sont pas celles des écoles scolastiques. Ils parlent, se communiquent sur un ton familier les éléments de connaissance qui leur sont naturels et dont ils tirent tous, maître et élèves, un profit évident. De retour en classe, ils exploitent ce qu'ils ont découvert au cours de ces sorties dans diverses branches scolaires.

Par la correspondance scolaire et interscolaire, et par le journal scolaire, Freinet recherche que les enfants partagent avec d'autres les connaissances qu'ils acquièrent dans leur rapport avec l'environnement. L'école Freinet cultive le désir inné des enfants de communiquer avec d'autres personnes, avec d'autres enfants ; elle sauvegarde et cultive leur désir de faire connaître leurs pensées, leurs sentiments autour d'eux. Elle cultive également leur expression par le geste qui est à la base de l'art plastique et dramatique.

L'école Freinet recherche que les élèves dans leur contact avec l'environnement récoltent des idées à mettre par écrit. Elle fait en sorte que les enfants écrivent librement

³⁴⁴ in FREINET (E.), pp. 174-175

³⁴⁵ FREINET (C.), *Les techniques Freinet de l'Ecole Moderne*, Paris, A. Colin, 1967, p. 99.

³⁴⁶ FREINET (C.), *Oeuvres pédagogiques, tome 1*, pp. 430-431.

des textes que Freinet appelle des textes libres. Ce sont des textes que l'enfant écrit librement, quand il a envie d'écrire, et selon le thème qui l'inspire. Non seulement on laisse l'enfant libre d'écrire, mais plus encore on lui donne l'envie et le besoin d'écrire. Il va sans dire que ce thème est en relation avec la vie, la vie de son milieu. Cela est d'autant plus évident que l'école Freinet pousse les éducatibles à prospecter leur milieu pour qu'ils aient des inspirations. Les enfants sont constamment poussés à explorer autour d'eux, à interroger les parents, les vieux du village, du quartier sur leur milieu, à s'enquérir de la faune et de la flore, etc. Ce qui est recherché, c'est que l'enfant ait à la base le sentiment de ses propres richesses, bien à lui, à la portée sans cesse de son élan. Et les enseignants exploitent les textes écrits par les apprenants pour l'étude de la langue française, de la géographie, de l'histoire, des sciences, etc. Et de plus, ces textes sont communiqués aux parents et transmis aux correspondants.

Pour amener les apprenants à maîtriser leurs sujets et réussir, l'école Freinet utilise la photocopie et l'imprimerie. Les textes libres que les enfants écrivent sont mis au tableau et corrigés. Les meilleurs d'entre eux sont photocopiés, ou composés puis imprimés. Ce sont maintenant de belles pages qu'on illustre, qu'on ajoute au livre de vie. On les diffuse, en feuilles séparées ou sous forme de journal auprès des parents et habitants du village, et jusqu'à la curiosité lointaine de petits correspondants.

Cela donne aux élèves l'envie de s'exprimer, de voir leur langage traduit au tableau, puis fixé à la photocopie et à l'imprimerie. Ils sont fiers et enthousiasmés de la réussite, une réussite que les moyens techniques nouveaux rendent possible. Ils éprouvent le besoin de lire le texte manuscrit, puis le même texte imprimé, de deviner la pensée qui se cache sous les lignes reçues des correspondants. Et ils veulent s'exprimer à leur tour... Le processus est en marche. Pour Freinet, un apprenant qui imprime lui-même de petits textes parviendra à lire, à écrire et à orthographier d'une manière bien plus valable que s'il n'avait aucune idée sur la fabrication des documents imprimés.

Conclusion

Dans ce chapitre nous avons montré comment Freinet organise l'interaction apprenant et son milieu environnant pour la construction des connaissances. Pour ce pédagogue français, la prise en compte de l'environnement social des éducatibles dans l'apprentissage est une nécessité. Les contingences de la vie, les préoccupations sociales sont un ressort pour la formation de l'être humain.

Le travail, étant, selon lui, moteur de dignité et de progrès, est mis en centre de toute activité scolaire. Les actions matérielles fécondent la pensée spéculative, estime-t-il. Dans l'école Freinet, les apprenants travaillent grâce aux outils et une technique appropriée. Les apprenants font des expériences tâtonnées pour acquérir les connaissances. Les classes-promenades et les excursions sont organisées pour que les apprenants soient en relation avec leur milieu ambiant et construisent leurs connaissances. Les différentes disciplines sont mises en rapport avec ce qui se passe autour d'eux, avec leurs préoccupations et celles de leur société, etc.

Chapitre 5 JEAN PIAGET : L'ENVIRONNEMENT ET LA CONSTRUCTION DE L'INTELLIGENCE ET DES CONNAISSANCES

Dans ses études, Jean Piaget (1896-1980), essayait de répondre à la question : comment la connaissance est-elle possible ? Au cours de ce chapitre, nous nous proposons de pointer certains mécanismes d'accroissement de l'intelligence et de la connaissance grâce à l'environnement qu'il a découverts, et de dire un mot sur la pédagogie de la connaissance qu'il a préconisée.

Selon le psychologue suisse, l'enfant et l'adolescent se construisent au contact des choses et des personnes, par leurs actions et expériences. L'enfant ou l'adolescent confronté à des problèmes d'adaptation à son environnement est engagé dans un processus d'élaboration active de sa personnalité et de sa pensée. L'intelligence et les connaissances de l'homme se développent grâce à ses activités et aux relations de collaboration et coopération qu'il établit avec les autres hommes. Nous verrons pour conclure ce chapitre les propositions de Piaget pour la pédagogie de la connaissance.

Dans le cadre de la formation, il est nécessaire, selon le psychologue suisse, de connaître à suffisance les lois du développement mental de l'enfant et de l'adolescent pour trouver les méthodes les plus adéquates de l'éducation³⁴⁷. L'école traditionnelle traite l'intelligence en formation sur le modèle de la logique achevée. Elle ignore les différentes étapes du développement mental de l'enfant. Elle croit que les opérations accessibles sur le plan concret peuvent être transposées sans autre forme de procès en opérations formelles simplement racontées. D'où les leçons ont l'allure des conférences prononcées devant des adultes. Ce qui ne correspond pas à la psychologie de l'enfant. Nous verrons pour conclure ce chapitre les propositions de Piaget pour la pédagogie de la connaissance.

A Du développement mental de l'enfant et de l'adolescent

D'après Jean Piaget, le développement de la vie mentale pourrait être conçu comme évoluant dans la direction d'une forme d'équilibre. Le développement de l'homme est une sorte d'équilibration progressive, « **un passage perpétuel d'un état de moindre équilibre à un état d'équilibre supérieur** »³⁴⁸. A chaque moment de son développement l'être humain a besoin de son environnement pour se construire. L'être humain optimise ses échanges avec le milieu, s'auto-construit dans ses actions en intégrant aussi bien les produits que les mécanismes de sa pensée.

Qu'il s'agisse de l'enfant ou de l'adulte, l'action suppose toujours un intérêt qui la déclenche. Ce besoin peut être physiologique, affectif ou intellectuel. Dans ce dernier cas de figure, le besoin se présente sous forme d'une question de recherche ou d'un problème. Et d'une manière générale, on peut soutenir que « **toute action - c'est-à-dire**

³⁴⁷ PIAGET (J.), *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoël, 1964, pp. 22-23.

³⁴⁸ PIAGET (J.), *La psychologie de l'intelligence*, Paris, Armand Colin, 1967, p. 1.

tout mouvement, toute pensée ou tout sentiment - répond à un besoin. L'enfant, pas plus que l'adulte, n'exécute aucun acte, extérieur ou même entièrement intérieur, que mû par un mobile, et ce mobile se traduit toujours sous la forme d'un besoin (un besoin élémentaire ou intérêt, une question, etc.) »³⁴⁹.

Il n'y a besoin que lorsque quelque chose en nous ou en dehors de nous a changé, et qu'il s'avère impérieux de réajuster la conduite en fonction de cette perturbation. L'action ne se terminera que lorsqu'il y aura satisfaction du besoin, lorsque l'équilibre aura été rétabli. « ***A chaque instant, pourrait-on dire ainsi, écrit Piaget, l'action est déséquilibrée par les transformations qui surgissent dans le monde, extérieur ou intérieur, et chaque conduite nouvelle consiste non seulement à rétablir l'équilibre, mais encore à tendre vers un équilibre plus stable que celui de l'état antérieur à cette perturbation*** »³⁵⁰.

Il va sans dire que tout besoin tend 1° à incorporer le monde extérieur (les choses et les personnes) à l'activité propre du sujet, donc à assimiler le monde extérieur aux structures déjà construites, aux schèmes de la conduite, ces schèmes n'étant autres que le canevas des actions susceptibles d'être répétées activement ; 2° à réajuster ces schèmes en fonction des transformations subies, donc à les accommoder au monde extérieur³⁵¹.

Toute la vie mentale, comme d'ailleurs la vie organique elle-même, tend assimiler progressivement le milieu ambiant, et elle réalise cette incorporation grâce à des structures, ou organes psychiques dont le rayon d'action est de plus en plus étendu. A chaque niveau du développement humain, l'esprit remplit la fonction d'incorporer l'univers à lui. En assimilant les objets, l'action et la pensée sont obligées de s'accommoder à eux. L'adaptation est l'équilibre de ces assimilations et accommodations. Pour Piaget, « ***on peut définir l'adaptation comme un équilibre entre l'assimilation et l'accommodation, ce qui revient donc à dire un équilibre des échanges entre le sujet et les objets*** »³⁵².

En parcourant les grandes étapes de l'évolution mentale de l'enfant et de l'adolescent établies par Piaget, il apparaît clairement que l'environnement est incontournable dans la construction de l'intelligence et de la connaissance. Qu'il s'agisse du stade sensori-moteur, ou du stade préopératoire, qu'il s'agisse du stade concret, ou même du stade opérationnel ou formel, l'être humain ne se passe pas de son environnement pour se construire et construire ses connaissances. Qu'il nous soit permis de parcourir succinctement ces quatre stades pour comprendre la place de l'environnement dans la construction de l'homme. C'est vrai, notre étude porte avant tout sur les apprenants du secondaire, donc les adolescents, mais la notion des stades est essentielle dans la

³⁴⁹ PIAGET (J.), *Six études de psychologie*, Paris, Denoël, 1964, p. 15.

³⁵⁰ PIAGET (J.), *Six études de psychologie*, p. 16.

³⁵¹ PIAGET (J.), *Six études de psychologie*, p. 17.

³⁵² PIAGET (J.), *Six études de psychologie*, p. 14.

psychologie de Piaget. Selon le savant genevois, on ne peut pas connaître la psychologie de la connaissance de l'adolescent et de l'adulte si on fait l'économie de celle de l'enfant.
011

1 - Au cours du stade sensori-moteur (de 0 à 18-24 mois)

Le stade sensori-moteur (sens et actions) est la période qui s'étend de la naissance à l'acquisition du langage. Cette période est marquée par un développement mental insoupçonné dans la mesure où il ne s'accompagne pas de paroles qui permettent de suivre le progrès de l'intelligence et des sentiments. L'enfant conquiert par la perception et les mouvements tout l'univers pratique qui l'entoure. Sans langage, l'enfant se construit et construit ses schèmes grâce à son rapport à l'environnement. **« En ses débuts, note Piaget, l'assimilation est essentiellement l'utilisation du milieu externe par le sujet en vue d'alimenter ses schèmes héréditaires ou acquis »**³⁵³. 011

Des réflexes, schèmes, entre autres ceux de la succion, de la vision, de la préhension ont besoin de s'accommoder sans cesse aux choses. Mais les nécessités de cette accommodation contrecarrent souvent l'effort assimilateur. L'accommodation à ce niveau demeure indifférenciée des processus assimilateurs et ne donne lieu à aucune conduite spéciale, mais consiste simplement en un ajustement de ceux-ci au détail des choses assimilées. Au point de départ de son développement, le petit enfant ramène tout à lui, à son propre corps. Et lorsque débiteront le langage et la pensée, il se situera déjà pratiquement à titre d'élément ou de corps parmi les autres, dans un univers qu'il aura construit peu à peu et qu'il sentira désormais comme extérieur à lui³⁵⁴.

Au cours de ce stade l'enfant se structure et structure son intelligence à la faveur des manipulations des objets. On verra à titre d'exemple l'enfant saisir une baguette pour attirer un objet éloigné, tirer le support sur lequel il est posé, etc. Il est intéressant de constater que le bébé ne va plus se contenter de reproduire simplement les mouvements et les gestes qui l'ont conduit à un résultat intéressant : **« il les varie intentionnellement pour étudier les résultats de ces variations et se livre ainsi à de vraies explorations ou 'expériences pour voir'. Chacun a pu observer, par exemple, le comportement des enfants de douze mois environ consistant à lancer à terre les objets, dans une direction ou dans une autre, pour analyser les chutes et les trajectoires. D'autre part, les 'schèmes' d'action, construits... et multipliés grâce à ces nouvelles conduites expérimentales, deviennent susceptibles de se coordonner entre eux, par assimilation réciproque, à la manière de ce que seront plus tard les notions ou les concepts de la pensée elle-même »**³⁵⁵.

On verra en outre l'enfant en présence d'un objet nouveau pour lui l'incorporer successivement à chacun de ses schèmes d'action. Il va le frotter, le secouer, le balancer... comme pour le comprendre par exercice et usage. Pour Piaget, le résultat de

³⁵³ PIAGET (J.), *La construction du réel chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1967, pp. 307-308.

³⁵⁴ PIAGET (J.), *Six études de psychologie*, p. 19.

³⁵⁵ PIAGET (J.), *Six études de psychologie*, p. 22.

ce développement intellectuel est de transformer la représentation des choses.

La révolution intellectuelle accomplie durant les deux premières années de l'existence est caractérisée par quatre processus fondamentaux à savoir les constructions des catégories de l'objet et de l'espace, de la causalité et du temps. Ces catégories sont construites grâce à l'assimilation des choses de l'environnement et à l'accommodation à ces choses.

2 - Au stade préopératoire, de 18-24 mois à 7 à 8 ans

Ce stade commence avec l'apparition du langage. Celui-ci modifie profondément les conduites sous leurs aspects tant intellectuel qu'affectif. L'enfant n'est plus seulement capable d'effectuer des actions réelles, mais aussi de reconstituer ses actions passées sous forme de récit et d'anticiper les actions futures par une représentation verbale.

Pour le développement mental, trois conséquences essentielles en découlent. Il s'agit d'abord d'échanges possibles entre individus, c'est la socialisation de l'action. Ensuite d'une intériorisation de la parole, c'est l'apparition de la pensée elle-même dont les supports sont le langage intérieur et le système des signes. Et enfin d'une intériorisation de l'action, qui jusque là simplement perceptive et motrice, peut dorénavant se reconstituer sur le plan intuitif des images et des expériences mentales, et sur le plan affectif une série de transformations parallèles sont à noter : les sentiments interindividuels tels la sympathie, l'antipathie, le respect... se développent de façon plus stable qu'au cours du stade sensori-moteur.

Au cours de ce stade, la jeune pousse est confrontée non seulement avec l'environnement physique, comme auparavant, mais encore avec l'environnement social et le monde des représentations intérieures. Elle réagira à leur égard par un égocentrisme inconscient et ne s'adaptera que progressivement selon les lois d'équilibre, comme le nourrisson l'avait fait à l'égard des objets matériels ou des tableaux.

En cette période, l'enfant est intuitif. Il affirme tout le temps n'importe quoi mais sans démontrer. Il croit que tout le monde voit comme lui et pense comme lui. Ce qui n'est rien moins qu'une indifférenciation entre le point de vue propre et celui des autres. Et Piaget de faire remarquer, après avoir mené plusieurs expériences, que c'est face à l'environnement humain qu'on est porté à chercher des preuves pour se faire comprendre et convaincre. Si l'enfant de cet âge raisonne mal, c'est parce qu'il fait l'économie de l'environnement social et humain.

3 - Au stade concret, de sept-huit ans à onze-douze ans.

A ce niveau l'enfant pense au moyen d'opérations concrètes issues de l'action. Il ne bâtit pas de système, il pense concrètement, problème par problème à mesure que la réalité les propose. Il ne sait pas relier ses solutions au moyen de théories générales qui en dégageraient le principe. Au stade concret, les opérations de l'intelligence ne portent que sur la réalité et en particulier sur les objets tangibles susceptibles d'être manipulés et soumis à des expériences effectives. L'enfant sait penser ce qu'il voit et manipule dans son environnement immédiat.

A partir de sept-huit ans, l'assimilation égocentrique se transforme en assimilation rationnelle, « **c'est-à-dire en structuration de la réalité par la raison elle-même** »³⁵⁶. Si on interroge les enfants de cet âge non sur les réalités éloignées, mais sur les faits tangibles et palpables, on découvre qu'ils sont capables de construire des explications valables.

Les notions de conservation du poids, du volume, des longueurs, des surfaces... s'élaborent dans le jeu d'opérations coordonnées entre elles en systèmes d'ensemble dont la propriété remarquable est d'être réversible, en opposition à la pensée intuitive de la petite enfance qui est irréversible. La réversibilité donne en effet la possibilité d'un retour rigoureux au point de départ³⁵⁷.

Au cours de ce stade on constate le progrès de la conduite et de la socialisation. L'enfant est devenu capable d'une certaine réflexion, il arrive à coordonner ses activités avec celles des autres. Et parce qu'il y a progrès de la socialisation, la pensée est renforcée par l'intériorisation. L'enfant peut se concentrer quand il travaille seul, et collaborer lorsqu'il a une vie commune.

L'enfant est désormais capable de coopération, dans la mesure où il ne confond plus son point de vue et celui des autres. Les discussions deviennent possibles. Les enfants essaient de comprendre le point de vue des autres et recherchent des preuves pour justifier leurs affirmations³⁵⁸. Ils tiennent compte de leur environnement humain, ce qui les développe mentalement⁰¹¹

A cet âge (de sept à douze ans), la coopération entre les enfants coordonne leurs points de vue en une réciprocité qui assure à la fois leur autonomie et leur cohésion. Le groupement des opérations intellectuelles situe leurs divers points de vue intuitifs en un ensemble réversible dépourvu de contradiction, du même coup leur affectivité se trouve enrichie de nouveaux sentiments moraux et surtout d'une organisation convenable de la volonté qui aboutissent à une bonne intégration du moi et à un réglage plus effectif de la vie affective.

4 - Au stade formel ou opératoire à partir de onze-douze ans

A partir de onze ou douze ans la pensée formelle devient possible. Les opérations logiques commencent à être transposées du plan de la manipulation concrète à celui des idées seules sans appui de la perception, ni de l'expérience. Le sujet n'est plus astreint à raisonner directement sur les objets concrets et leurs manipulations (opérations de classes, de relations, de nombres et opérations spatio-temporelles), mais il parvient à déduire opératoirement à partir de simples hypothèses énoncées verbalement. L'adolescent combine ses idées, ses hypothèses ou ses jugements comme il combine les objets ou les facteurs (au sens causal) en jeu. Il est désormais capable de déduire les

³⁵⁶ PIAGET (J.), *Six études de psychologie*, p. 64.

³⁵⁷ PIAGET (J.), *Six études de psychologie*, p. 69.

³⁵⁸ PIAGET (J.), *Six études de psychologie*, p. 59.

conclusions de pures hypothèses ou assomptions.

Les adolescents sont alors caractérisés par la pensée formelle. Ils édifient des systèmes et des théories, et réfléchissent dans l'inactuel³⁵⁹. Les adolescents portent un intérêt particulier aux problèmes inactuels, sans rapport avec les réalités vécues au quotidien. Ils anticipent des situations futures souvent chimériques avec une naïveté étonnante. Ils élaborent avec une facilité surprenante des théories abstraites. Ils ont tous des systèmes et des théories pour transformer le monde sur un point ou un autre³⁶⁰. C'est de la pensée concrète propre au stade précédent que ce décrochage, cette forme de pensée abstraite provient.

La pensée formelle permet à l'adolescent de se détacher du réel et d'échafauder à sa guise réflexions et théories souvent illusoires. Comme chez le nourrisson, ou durant la petite enfance, le pouvoir nouveau de la vie mentale de l'adolescent commence par s'incorporer le monde en une assimilation égocentrique et ne trouvera l'équilibre qu'en s'accommodant au réel. Cet égocentrisme se manifeste par une croyance en la toute puissance de la réflexion, comme si le monde devait se plier aux systèmes et aux théories, et non les systèmes et les théories à la réalité. Cet égocentrisme métaphysique de l'adolescent sera corrigé par une réconciliation entre la pensée formelle et la réalité. C'est quand l'adolescent commencera à tenir compte de son environnement qu'il raisonnera convenablement.

Sur le plan affectif également on remarque l'égocentrisme de l'adolescent. Grâce à sa personnalité naissante, l'adolescent se pose en égal de ses aînés, mais se sent aussi différent d'eux par la vie nouvelle qui s'agite en lui (notamment la vie sexuelle). Ainsi il veut les dépasser et les étonner. Voilà pourquoi les plans de vie des adolescents sont pleins de sentiments généreux, de projets altruistes, de ferveur mystique. Ils sont pleins de mégalomanie et d'égocentrisme conscient. L'adolescent s'arroge très sincèrement un rôle essentiel dans le salut de l'humanité et organise sa vie en fonction d'une telle idée. L'adolescent entreprend de s'intégrer dans la société des adultes au moyen de projets, de programmes de vie, de systèmes souvent théoriques, de plans de réformes politiques et sociales. Tout cela s'éloigne parfois du réel. La société qui intéresse l'adolescent c'est celle qu'il veut réformer. Il déprise la société réelle qu'il condamne par ailleurs.

Mais l'adaptation véritable à la société se fera lorsque l'adolescent, le réformateur deviendra réalisateur, lorsqu'il commencera à transformer le réel. Piaget fait remarquer : **« De même que l'expérience réconcilie la pensée formelle avec la réalité des choses, de même le travail effectif et suivi, dès qu'il est entrepris dans une situation concrète et bien définie, guérit de toutes les rêveries »**³⁶¹. Voilà bien soulignée la place de l'environnement, des actions et expériences propres dans le développement mental.

³⁵⁹ PIAGET (J.), *De la pédagogie*, introd. S. Parrat-Dayana et A. Tryphon, Paris, Odile Jacob, 1998, p. 173.

³⁶⁰ PIAGET (J.), *Six études de psychologie*, p. 89.

³⁶¹ PIAGET (J.), *Six études de psychologie*, p. 99.

B Du développement de l'intelligence et des connaissances

Après avoir parlé brièvement du développement mental, nous nous proposons de revenir sur certains concepts de Piaget qui nous permettent de pénétrer davantage les mécanismes du développement de l'intelligence et des connaissances que le psychologue suisse met en avant.

La théorie de stades de Piaget que nous avons développée au volet précédent a soulevé nombre de critiques. On s'élève contre la théorie du développement linéaire et cumulatif de l'intelligence qui est systématiquement liée à l'idée d'acquisition et de progrès, de l'intelligence sensori-motrice du bébé à l'intelligence formelle et abstraite de l'adolescent. On estime que cette conception linéaire peut mener à penser qu'un sujet qui a présenté, dans quelques situations, un mode de réflexion du niveau opératoire, produira toujours des raisonnements de ce genre. Et un sujet qui a manifesté certaines conduites de niveau préopératoire, construira toujours des connaissances de ce niveau.

Ne voit-on pas quelquefois les adolescents comme les adultes, face à des problèmes de raisonnement logique, redevenir comme le jeune enfant, intuitifs et perceptifs, en dépit de leur intelligence abstraite et logico-mathématique décrite par Piaget à ce dernier stade du développement ? Les adultes n'utilisent pas automatiquement le niveau le plus avancé d'opérations cognitives dont ils sont capables, souvent ils essaient d'adapter subtilement leur niveau de fonctionnement cognitif à la nature et à la complexité des situations et des problèmes auxquels ils sont affrontés. On constate toujours la coexistence chez l'individu de divers modes de pensée. Le plus élaboré ne remplace pas forcément le moins élaboré³⁶².

Houdé écrit : « **En fait, les données expérimentales actuelles indiquent que les choses ne se passent pas ainsi. D'une part, il existe déjà chez le bébé des capacités cognitives assez complexes (connaissances physiques, mathématiques et logiques) ignorées par Piaget et non réductibles à un fonctionnement strictement sensori-moteur. D'autre part, la suite du développement de l'intelligence, jusqu'à – et y compris – l'âge adulte, est jalonnée d'erreurs, de biais perceptifs, de décalages inattendus et d'apparentes régressions cognitives. Ainsi, plutôt que de suivre une ligne ou un plan du sensori-moteur à l'abstrait (les stades de Piaget), l'intelligence avance de façon tout à fait biscornue ! Mais cette forme de développement doit bien correspondre à une logique neurale et cognitive dans le cerveau humain** »³⁶³.

Mais quelle est cette logique ? A quoi cela tient-il ? Houdé explique : « **le cerveau de l'homme, outre ses mécanismes innés, ses capacités puissantes d'apprentissages, de raisonnement, d'abstraction, etc., est une sorte de jungle où les multiples compétences du bébé, de l'enfant et de l'adulte, sont à tout moment susceptibles de se télescoper, d'entrer en compétition (en même temps qu'elles se construisent) : d'où les erreurs, les biais et les décalages inattendus (exactement comme dans l'histoire des sciences et des savants !). Il en ressort la nécessité –**

³⁶² CRAHAY (M.), *Psychologie de l'éducation*, Paris, PUF, 1999, p. 198.

³⁶³ In MICHAUD (Y), (Sous la direction de), *Qu'est-ce que la vie ?*, Paris, Odile Jacob, 2000, p. 312.

pour être intelligent – d'un mécanisme de blocage tout aussi puissant : l'inhibition. « Je pense, donc j'inhibe » ! (et non pas seulement, comme le suggérait Piaget, « je pense, donc j'active et je coordonne »)³⁶⁴.

Et selon Rosnay : ***« les comportements des systèmes complexes, dans le temps, ne sont ni linéaires ni extrapolables. Ils présentent parfois des accélérations brutales, des périodes de stabilisation, ainsi que des périodes d'inhibition où les systèmes s'annulent les uns les autres à partir de la complexité de leurs échanges et de leurs interactions »***.

« L'évolution d'un système dans le temps n'est pas une succession de transitions entre des éléments statiques mais des atteintes de niveaux successifs de complexité ou au contraire de désorganisation »³⁶⁵. Et selon Fischer, ***« toutes les capacités d'une personne ne sont jamais au même niveau de développement. La genèse des capacités doit être suscitée par l'environnement. Seules les capacités dont le fonctionnement est stimulé par l'environnement se développeront au plus haut point chez un individu. Par conséquent, l'hétérogénéité des états de développement est la règle et non l'exception »***³⁶⁶.

A notre humble avis, ces remarques sont judicieuses et pertinentes. Elles nourrissent notre réflexion et ouvrent nos horizons. Le développement intellectuel n'est pas que linéaire et cumulatif. Il est jalonné de régressions, de stagnations, d'accélérations brutales, d'inhibitions, etc. Il dépend des échanges et de l'environnement social. Mais ces remarques et critiques que nous prenons en compte pour notre travail ne contredisent pas la thèse fondamentale du constructivisme progressiste de Piaget. En déplaçant l'attention des structures vers les vecteurs de développement, les critiques mettent en exergue certains éléments présents dans les écrits de Piaget.

C'est bien vrai, dans certains écrits comme *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, *La construction du réel chez l'enfant*, *Psychologie de l'intelligence*, etc., Piaget étudie les mécanismes d'accroissement de la connaissance en faisant abstraction de l'environnement socio-affectif des enfants. Ceux qui se limiteraient à ces écrits pourraient voir occulté le milieu ou l'environnement social et communicatif de l'enfant dans toute l'oeuvre de Piaget. Mais Piaget a écrit d'autres livres dans lesquels cette variable environnementale est prise en compte. Il met l'accent sur la collaboration, la coopération et la réciprocité dans la construction de la connaissance. Nous citerons à titre d'illustration, *Psychologie et pédagogie*, *Où va l'éducation ?*, *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, etc.

C'est bien Piaget qui a indiqué que le développement de la connaissance correspond à une décentration (distanciation progressive par rapport à sa perspective propre), à une mobilité croissante ainsi qu'à un élargissement et une complexification grandissante des échanges avec le milieu. Et Piaget lui-même parle dans son livre, *Equilibration des*

³⁶⁴ In MICHAUD (Y), (Sous la direction de), *Qu'est-ce que la vie ?*, p. 312.

³⁶⁵ MORIN (E.), *Relier les connaissances. Le défi du XXI^e siècle*, p. 399.

³⁶⁶ In CRAHAY (M.), *Psychologie de l'éducation*, p. 198.

structures cognitives, de refonte complète et substitue au terme d'équilibre celui d'équilibration pour caractériser ainsi un processus. Cette nouvelle formulation s'apparente à une ouverture du modèle. La notion d'équilibration majorante permet de mieux intégrer le caractère constamment inachevé de la connaissance et de dépasser l'idée que le stade des opérations formelles constitue un aboutissement du développement.

Notre but n'est pas de recenser toutes les critiques contre Piaget, encore moins de justifier ce dernier, mais de mettre le doigt sur certains mécanismes qu'il a découverts et qui permettent l'accroissement de l'intelligence et des connaissances.

1 - Équilibration majorante

Pour Piaget, le développement de l'intelligence et des connaissances ne procède ni de la seule expérience des objets, ni d'une programmation innée préformée dans le sujet, mais des constructions successives avec élaborations constantes de structures nouvelles³⁶⁷. Les systèmes cognitifs sont à la fois ouverts en un sens sur le milieu (échanges avec le milieu) et en un autre fermés en tant que cycles. L'équilibre tient à la solidarité de la différenciation et de l'intégration. Deux processus fondamentaux sont essentiels à tout équilibre cognitif. Il s'agit de l'assimilation, « **incorporation d'un élément extérieur (objet, événement, etc.) en un schème sensori-moteur ou conceptuel du sujet** » et de l'accommodation, « **c'est-à-dire la nécessité où se trouve l'assimilation de tenir compte des particularités propres aux éléments à assimiler** »³⁶⁸.

Pour Piaget, tout schème d'assimilation tend à s'alimenter, à s'incorporer des éléments extérieurs à lui et compatibles avec sa nature, et tout schème d'assimilation est obligé de s'accommoder aux éléments extérieurs qu'il assimile, de se modifier en fonction de leurs particularités, mais sans perdre pour autant sa continuité, ni ses propres pouvoirs antérieurs d'assimilation.

L'une des sources des progrès dans le développement des connaissances se trouve dans les déséquilibres qui obligent un sujet à dépasser son état actuel et à chercher autre chose pour se dépasser en de nouvelles directions. Les déséquilibres constituent un facteur essentiel et motivationnel du développement intellectuel. Ce sont les déséquilibres externes et internes qui constituent le moteur de la recherche, sinon la connaissance demeurerait statique. Les perturbations jouent un rôle de déclenchement, et la source réelle des progrès est à chercher dans la rééquilibration amenant à l'amélioration de la forme précédente. Sans les déséquilibres, il n'y a pas de rééquilibration majorante, c'est-à-dire rééquilibration avec l'amélioration obtenue³⁶⁹.

Lorsqu'un fait nouveau surgit, qu'il s'agisse d'un caractère que l'expérience met en évidence et qui contredit la description antérieure du sujet, ou qu'il s'agisse d'un objet

³⁶⁷ PIAGET (J.), *L'équilibration des structures cognitives*, Paris, P.U.F., 1975, p. 5.

³⁶⁸ PIAGET (J.), *L'équilibration des structures cognitives*, p. 12.

³⁶⁹ PIAGET (J.), *L'équilibration des structures cognitives*, p. 18.

inattendu inclassable dans une classification antérieurement adoptée, ou encore d'une relation non intégrable dans une esquisse de sériation jusque-là suffisante, etc., deux réactions sont possibles. Le sujet peut, ou bien carrément ignorer la perturbation, ou la juger plus forte et l'annuler en la négligeant ou en l'écartant, ou bien prendre en compte la perturbation et essayer de la compenser. Dans le premier cas de figure, il ne se produira aucune modification dans le système. Cela n'intéresse pas Piaget. C'est au second cas de figure qu'il s'intéresse. La compensation sera obtenue, estime-t-il, par une modification introduite par le sujet en sens inverse de la perturbation en question. Il modifiera le système par 'déplacement d'équilibre' jusqu'à rendre le fait inattendu assimilable. Il intégrera donc dans le système le facteur de déséquilibre³⁷⁰.

Si nous revenons aux exemples cités plus-haut, la description sera améliorée, la classification refondue pour coordonner la classe nouvelle avec les autres, la sériation sera étendue ou distribuée à deux dimensions, etc. Ou encore une explication causale contredite par un fait imprévu sera complétée ou remplacée par une autre tenant compte du nouveau paramètre. En un mot, ce qui était perturbateur devient variation à l'intérieur d'une structure réorganisée, à la faveur des relations nouvelles unissant l'élément incorporé à ceux qui étaient déjà organisés. Ce sont ces nouveautés de la structure qui assurent la compensation³⁷¹.

L'équilibre des structures cognitives est comme une compensation des perturbations extérieures au moyen des activités du sujet constituant les réponses à ces facteurs de déséquilibre. Un système ne constitue jamais un achèvement absolu des processus d'équilibration. De nouveaux buts dérivent toujours d'un équilibre atteint, instable et même stable. C'est insuffisant de concevoir l'équilibration comme une simple marche vers l'équilibre puisqu'elle est en permanence une structuration orientée vers un meilleur équilibre³⁷².

Pour Piaget, cette équilibration s'effectue sous trois formes : entre le sujet et les objets, entre les schèmes ou les sous-schèmes de même palier hiérarchique, et entre les systèmes partiels en leurs différenciations et le système total en son intégration.

Équilibration entre le sujet et l'objet, c'est l'assimilation et l'accommodation dont nous avons déjà parlé. Le sujet qui exerce une action et qui attend un effet déterminé est perturbé si l'effet attendu ne se produit pas. La conséquence imprévue est un facteur de déséquilibre. Exemple, un sujet qui remplirait un récipient de plastique de bouts de bois espérant provoquer son immersion sera perturbé. Pour dépasser le déséquilibre, il devra s'accommoder à des objets d'une autre nature.

Équilibration entre deux schèmes d'action ou de pensée. Dans une épreuve de conservation des quantités, Piaget présente aux enfants deux verres identiques remplis d'une même quantité d'un liquide coloré (de la grenadine). Il transvase le contenu d'un de ces verres dans un troisième plus large et plus bas. Certains sujets affirment avec

³⁷⁰ PIAGET (J.), *L'équilibration des structures cognitives*, p. 72.

³⁷¹ *Ibidem*.

³⁷² PIAGET (J.), *L'équilibration des structures cognitives*, p. 36.

conviction qu'il n'y a plus la même quantité dans ce troisième que dans le premier. Les uns concluent parfois qu'il y a plus dans le verre large parce que « c'est plus large » et d'autres concluent qu'il y en a moins « parce que c'est plus bas ». D'après Piaget, on est en présence de deux schèmes de pensée. L'un consistant à mettre en relation plus large et plus ; et l'autre mettant en correspondance plus haut et plus. Appliqués à l'épreuve des transvasements, ces deux schèmes aboutissent à des conclusions opposées. Pour dépasser la contradiction, il est nécessaire que les sujets coordonnent ses deux schèmes de pensée par une relation de compensation : il y a la même chose dans le verre large que dans l'autre parce que si ce troisième verre est plus large, on constate également que le liquide monte moins haut. Donc plus large et moins haut s'annulent.

Equilibration entre des sous-systèmes et une totalité ou une idée générale. **« L'examen des comportements de l'enfant à l'égard des objets montre, écrit Piaget, qu'il existe deux sortes d'expériences et deux sortes d'abstractions selon que l'expérience porte sur les choses elles-mêmes et permet de découvrir certaines de leurs propriétés ou suivant qu'elle porte sur des coordinations qui n'étaient pas dans les choses mais que l'action, en utilisant ces dernières, a introduites pour ses propres besoins »**³⁷³. Il s'agit de l'abstraction empirique et de l'abstraction réfléchissante. La première est l'abstraction des propriétés observables qui sont d'une manière générale dans la réalité extérieure. On peut citer la forme, la couleur, la texture... l'objet peut être cassé, déchiré, courbé. Le sujet peut obtenir l'information en observant ce genre d'objets ou en agissant sur eux. Dans l'abstraction réfléchissante, le sujet crée et introduit des relations entre les objets. En mettant deux choses en correspondance, il trouvera par exemple que « A est plus grand que B ». Cette relation n'existe ni dans A ni dans B. Les éléments A, B peuvent être considérés comme 'deux', mais 'deux' n'est ni dans A, ni dans B. Ce sont ces abstractions empiriques et réfléchissantes qui permettent d'intégrer les sous-systèmes dans une totalité ou une idée générale. Les abstractions empiriques permettent la formation de connaissances sur le réel, entre autres de type physique, biologique..., tandis que les abstractions réfléchissantes produisent des connaissances logico-mathématiques.

Pour Piaget, **« le propre de l'équilibration des systèmes cognitifs par opposition à des systèmes physiques quelconques est qu'ils sont formés de schèmes dont l'extension et la compréhension sont susceptibles d'enrichissements notables par un double processus continu d'assimilation et d'accommodation, ce qui rend les notions de perturbation et de réaction compensatrice entièrement relatives aux niveaux des systèmes considérés, donc des instruments d'assimilation possibles : ce qui était perturbation au niveau le plus bas devient variation interne du système aux niveaux plus élevés et ce qui était réaction compensatrice par essais d'annulation de la variation finit par jouer le rôle de transformation symétrique de la variation en jeu »**³⁷⁴.

L'incorporation des facteurs initialement perturbateurs qui finissent par faire partie

³⁷³ PIAGET (J.), *Psychologie et épistémologie*, p. 41.

³⁷⁴ PIAGET (J.), *L'équilibration des structures cognitives*, p. 75.

des systèmes, et l'intériorisation des compensations jusqu'à leurs généralisations en opérations inverses contribuent au processus formel fondamental de l'équilibration à savoir la construction des négations, en correspondance avec les affirmations, c'est-à-dire la réversibilité des opérations. L'équilibration **« aboutit à ses premiers achèvements, sous forme de compensation entre les affirmations et les négations, aussi bien dans les rapports entre la différenciation des parties et l'intégration en un tout, ou dans les connexions entre les sous-systèmes ou entre les schèmes que dans les relations élémentaires entre le sujet et les objets »**³⁷⁵.

2 - L'intelligence procède de l'action réelle dans son milieu

Pour Piaget, l'intelligence n'est qu'un terme générique qui désigne les formes supérieures d'organisation ou d'équilibre des structurations cognitives. Elle est l'adaptation mentale la plus poussée, donc l'instrument nécessaire pour les échanges entre le sujet et l'univers, lorsque leurs circuits dépassent les contacts immédiats et momentanés pour atteindre les relations étendues et stables. L'intelligence implique nécessairement la réversibilité ; **« l'intelligence, note-t-il, constitue l'état d'équilibre vers lequel tendent toutes les adaptations successives d'ordre sensori-moteur et cognitif, ainsi que tous les échanges assimilateurs et accommodateurs entre l'organisme et le milieu »**³⁷⁶.

Le développement de l'intelligence et des connaissances tient essentiellement aux activités du sujet dans son environnement. De l'action sensori-motrice aux opérations les mieux intériorisées, le ressort est constamment une opérativité irréductible et spontanée du sujet. Cette opérativité n'est ni préformée une fois pour toutes, ni explicable par les seuls rapports extérieurs de l'expérience ou de la transmission sociale. Elle est le produit de constructions successives dont le facteur principal est une équilibration par autorégulation. Piaget écrit : **« le développement des opérations intellectuelles procède de l'action effective au sens le plus complet (c'est-à-dire intérêts compris, ce qui ne signifie en rien que ceux-ci soient exclusivement utilitaires), car la logique est avant tout l'expression de la coordination générale des actions »**³⁷⁷.

L'origine des opérations intellectuelles se trouve dans les actions et les expériences du sujet dans son milieu. C'est des activités sensori-motrices, préopératoires et des opérations concrètes que procèdent les opérations formelles qui seules permettent de distinguer le vrai du faux. Les opérations ne sont en leur source ni sociales ni individuelles au sens exclusif de ces termes, mais elles expriment les coordinations les plus générales des actions, celles-ci peuvent bien être exécutées en commun ou au cours d'adaptations individualisées³⁷⁸.

³⁷⁵ PIAGET J.), *L'équilibration des structures cognitives*, p. 77.

³⁷⁶ PIAGET (J.), *La psychologie de l'intelligence*, Paris, Armand Colin, 1967, p. 17.

³⁷⁷ PIAGET (J.), *Psychologie et pédagogie*, p. 99.

³⁷⁸ PIAGET (J.) et INHELDER (B.), « Les opérations intellectuelles et leur développement », in FRAISSE (P.) & PIAGET (J.), (Sous la direction de), *Traité de psychologie expérimentale. VII. L'intelligence*, Paris, PUF, 1963, p. 164.

Les sujets jeunes cherchent d'abord à réussir leurs actions, c'est ensuite seulement qu'ils essaient d'articuler leurs actions pour réussir et les actions pour comprendre. Ils vont examiner les actions mises en oeuvre pour atteindre un but particulier et leurs résultats effectifs. Ils s'adonnent à une répétition alternée des actions adéquates et inadéquates par souci de vérification expérimentale. La conceptualisation est subordonnée aux besoins de l'action et non l'inverse.

Pour ce qui est des réussites élémentaires, il y a toujours un retard de la conceptualisation sur l'action, ce qui montre l'autonomie de cette dernière. La prise de conscience part en chaque cas des résultats extérieurs de l'action pour ne s'engager que par la suite dans l'analyse des moyens employés et enfin dans la direction des coordinations générales (réciprocité, transitivité, implication, inclusion...), c'est-à-dire des mécanismes centraux, mais d'abord inconscients, de l'action³⁷⁹. L'action joue un rôle considérable et même nécessaire dans la formation des connaissances ultérieures. D'abord irréversible, peu à peu l'action deviendra opération. Le pouvoir opératoire acquis par le sujet se prolongera indéfiniment par la construction de nouvelles opérations sur les précédentes et ainsi de suite.

Les connaissances dérivent de l'action dans le sens de l'assimilation du réel aux coordinations nécessaires et générales de l'action. **« Connaître un objet, note Piaget, c'est agir sur lui et le transformer, pour saisir les mécanismes de cette transformation en liaison avec les actions transformatrices elles-mêmes. Connaître c'est donc assimiler le réel à des structures de transformations, et ce sont les structures qu'élabore l'intelligence en tant que prolongement de l'action »**³⁸⁰.

Au sein de toute démarche cognitive, le sujet ne parvient à une connaissance claire de ses propres actions qu'à travers leurs résultats sur les objets, et de plus, il ne réussit à comprendre ces derniers que par le moyen d'inférences liées aux coordinations de ces mêmes actions³⁸¹. La prise de conscience d'une action matérielle consiste en son intériorisation sous forme de représentations. Celles-ci ne s'identifient pas à des simples images mentales copiant les démarches motrices, mais comportent une conceptualisation due à la nécessité de reconstruire, sur le palier de la conscience, ce qui n'était atteint jusqu'alors que par voie motrice ou pratique.

Les connaissances ne se développent pas en copiant par les images mentales le réel, mais en le transformant en actions ou en pensée. Les images sont des supports symboliques, les auxiliaires sur lesquels ou avec lesquels la pensée va travailler pour s'organiser. Les images sont des instruments de connaissance et dépendent des fonctions cognitives. Piaget distingue l'aspect figuratif et l'aspect opératif des fonctions cognitives. **« L'aspect dont relève l'image mentale est ce que nous appellerons l'aspect figuratif. Il caractérise les formes de cognitions qui, du point de vue du sujet, apparaissent comme des 'copies' du réel quoique, du point de vue du**

³⁷⁹ PIAGET (J.), *Réussir et comprendre*, Paris, P.U.F., 1974, p. 232.

³⁸⁰ PIAGET (J.), *Psychologie et pédagogie*, p. 45.

³⁸¹ PIAGET (J.), *L'équilibration des structures cognitives*, p. 59.

objectif, elles ne fournissent des objets ou des événements qu'une correspondance approximative. Mais cette correspondance s'attache effectivement aux aspects figuraux de la réalité, c'est-à-dire aux configurations comme telles. (...). L'autre aspect des fonctions cognitives, qui ne concerne pas directement les images, mais auquel nous serons parfois obligés de nous référer, est l'aspect opératif, qui caractérise les formes de connaissance consistant à modifier l'objet ou l'événement à connaître, de manière à atteindre les transformations comme telles et leurs résultats, et non plus seulement les configurations statiques correspondant aux 'états' reliés par ces transformations »³⁸².

Pour Piaget, la structuration et la conservation sont liés au schématisme des actions et des opérations. Les enfants qui construisent des assemblages de cubes eux-mêmes en gardent des images plus fortes que celles de ceux qui ont tout simplement regardé ces assemblages ou celles de ceux qui ont assisté à la construction de ses assemblages par l'adulte. La connaissance ne consiste pas à se donner une copie figurative de la réalité, mais en processus opératifs qui transforment le réel en actions ou en pensée, pour saisir le mécanisme de ces transformations et assimiler les événements et des objets à des systèmes d'opérations ou structures de transformations.

L'expérience portant sur les objets peut être de deux formes : logico-mathématique et physique. La première consiste à tirer les connaissances, non de ces objets mêmes, mais des actions qui les modifient. Nous avons parlé plus haut des abstractions réfléchissantes qui sont nécessairement constructives en ce sens qu'elles reconstruisent en élargissant et en enrichissant la structure élémentaire donnée dans l'action. Et l'expérience physique où la connaissance est abstraite des objets, consiste, non point à tirer de ces objets simplement une copie figurative, mais à agir sur eux pour les transformer, dissocier et faire varier les différents facteurs³⁸³. Dans tous les cas, les connaissances ne proviennent pas de simples copies du réel, mais des actions et opérations.

L'action constitue une connaissance (un savoir-faire) autonome, dont la conceptualisation ne s'effectue que par des prises de conscience ultérieures ; celles-ci procèdent selon une loi de succession conduisant de la périphérie au centre, c'est-à-dire partant des zones d'accommodation à l'objet pour aboutir aux coordinations internes des actions. Et à partir d'un certain niveau, il y a influence en retour de la conceptualisation sur l'action qui renforce les capacités d'anticipation ; l'action est modifiée par une utilisation rapide et systématique des médiateurs (comme la transitivité, réciprocité, équivalence...) ; cela ne tombe pas du ciel, mais engendré par les actions elles-mêmes avant de devenir un instrument opératoire généralisé.

Piaget souligne : ***« L'action concrète, d'où procède l'intelligence, est essentiellement irréversible parce qu'orientée à sens unique en fonction des buts à atteindre, des habitudes motrices (impossibles à inverser sans plus) et des mécanismes perceptifs ; les opérations, au contraire, sont des actions intériorisées (par ex., réunir, dissocier, ordonner etc.) devenues réversibles par le fait de leurs***

³⁸² In FRAISSE (P.) & PIAGET (J.), *Traité de Psychologie expérimentale. VII. L'intelligence*, p. 73.

³⁸³ PIAGET (J.), *Psychologie et pédagogie*, pp. 100-101.

compositions possibles.

011 « Tout développement de l'intelligence consiste ainsi en une coordination progressive des actions : d'abord matérielles et peu coordonnées, celles-ci s'intériorisent en se coordonnant ; et une telle coordination se traduit par une réversibilité croissante, jusqu'à l'état d'équilibre reconnaissable à cette réversibilité entière des opérations logiques et mathématiques dont chacune comporte la possibilité d'une opération inverse »³⁸⁴.

Les actions procèdent au début par tâtonnement de proche en proche, sans aucun plan d'ensemble, et deviendront de plus en plus anticipatives. Voilà qui permet la réussite de combinaisons toujours plus complexes et qui fait dire à Piaget : **« réussir c'est comprendre en action une situation donnée à un degré suffisant pour atteindre les buts proposés, et comprendre c'est réussir à dominer en pensée les mêmes situations jusqu'à pouvoir résoudre les problèmes qu'elles posent quant au pourquoi et au comment des liaisons constatées et par ailleurs utilisées dans l'action »**³⁸⁵.

3 - Du développement intellectuel grâce à l'environnement humain

Selon Piaget, au début de la croissance, l'esprit humain est égocentrique. Cela explique son réalisme, son inconscience, son irréversibilité du début. Pour son développement intellectuel, l'être humain doit sortir de lui-même et établir de relations de collaboration et de coopération avec les autres hommes. La coopération libère chacun de son égocentrisme spontané au profit de la réciprocité des points de vue, facteur de la prise de conscience et de la réversibilité. A la faveur de la décentration impliquant la coopération, l'esprit humain passe du réalisme au relativisme, de l'irréversibilité à la réversibilité, de l'inconscience à la prise de conscience et à la vérification.

L'égocentrisme, selon Piaget, est la tendance qu'a l'être humain à se croire au centre du monde, à considérer son point de vue comme étant absolu, sa perspective sur les choses comme la seule possible, à admettre que chacun pense comme lui ou devrait penser comme lui. Ce qui n'est pas évident. C'est pourquoi Piaget préconise la méthode de coopération. La coopération est une forme d'échanges interindividuels propices à la décentration intellectuelle. Elle est la mise en commun des opérations de chacun. **« Dans sa forme idéale, écrit Crahay qui analyse Piaget, la coopération requiert l'ajustement réciproque des actions des partenaires, une mise en relation de leurs perspectives propres, l'adoption de règles communes, et un contrôle mutuel, principe qui présuppose l'autonomie des personnes en présence »**³⁸⁶. Piaget note : **« Du point de vue intellectuel, c'est la coopération qui est le plus apte à favoriser l'échange réel de la pensée et la discussion, c'est-à-dire toutes les**

³⁸⁴ PIAGET (J.), *Le jugement et la raisonnement chez l'enfant*, p. 8.

³⁸⁵ PIAGET (J.), *Réussir et comprendre*, p. 237.

³⁸⁶ CRAHAY (M.), *Psychologie de l'éducation*, 194.

conduites susceptibles d'éduquer l'esprit critique, l'objectivité et la réflexion discursive »³⁸⁷.

Cela ne veut pas dire qu'on doit se débarrasser de ses points de vue personnels. Chacun doit garder sa perspective particulière, car c'est l'attache qu'il a avec le réel. La chose à faire est de comprendre que le point de vue propre n'est pas le seul possible. Il importe que chacun situe son univers individuel parmi les autres univers possibles, se préoccupe de la mise en relation, recherche à coordonner les points de vue, à se placer au point de vue d'autrui³⁸⁸. La coopération préconisée par Piaget vise **« l'accord des esprits, tel qu'il se réalise en science pure, ou à la suite d'une discussion morale, sociale, technique, etc., c'est l'acceptation d'une certaine vérité, expérimentale ou simplement logique, mais après discussion et confrontation des points de vue divers : il suppose ainsi et la prise de conscience des divergences personnelles, et la coordination de ces perspectives en un invariant ou en un covariant susceptibles de les vérifier »³⁸⁹.**

Débutant par les actions en sens unique, par la recherche non de la vérité, mais la satisfaction personnelle, la connaissance est centrée sur l'activité propre, ce qui entraîne cet égocentrisme et l'irréversibilité qui s'ensuit. Dans la mesure où les actions se coordonnent et s'intériorisent en opérations, les groupements opératoires décentrent l'action propre en l'insérant dans les systèmes de transformations réversibles.

La pensée de l'enfant est égocentrique, cela signifie que l'enfant pense surtout pour lui-même sans chercher à se placer au point de vue de l'autre. Faute de socialiser sa pensée, l'enfant n'a ni le souci de convaincre, ni le besoin de faire la preuve. Son raisonnement est moins déductif et moins rigoureux que celui de l'adulte. Alors que le raisonnement logique est toujours une démonstration, l'enfant se satisfait de juxtapositions (défaut de liaisons) et de syncrétisme (tendance spontanée de l'enfant à percevoir des visions globales au lieu de discerner les détails). Cela est perceptible dans ses dessins, son discours. Il ignore ou emploie mal des conjonctions de connexion causale et logique, et des conjonctions de discordance.

Voilà pourquoi Piaget soutient que le besoin de contrôle est postérieur chronologiquement à la faculté d'inventer des explications³⁹⁰. Les enfants parce qu'égocentriques croient toujours immédiatement être d'accord avec tout le monde et croient même que l'interlocuteur sait toujours ce qu'ils pensent eux-mêmes et pourquoi ils le pensent. Ils croient toujours être compris entièrement³⁹¹. C'est la pratique de la discussion et la collaboration, donc les facteurs sociaux qui obligent la pensée à la

³⁸⁷ PIAGET (J.), *Psychologie et pédagogie*, p. 244.

³⁸⁸ PIAGET (J.), *De la Pédagogie*, p. 112.

³⁸⁹ in XYPAS (C.), (Sous la direction de), *Education et valeurs. Approches plurielles*, Paris, Anthropos, 1997, p. 158.

³⁹⁰ PIAGET (J.), *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, p. 15.

³⁹¹ PIAGET (J.), *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, p. 31.

cohérence.

Le réalisme de l'enfant est l'incapacité à manier le jugement de relation, à comprendre la relativité des notions. L'enfant raisonne toujours de son point de vue propre sans parvenir à se placer à celui des autres, de ses frères et sœurs. Il ignore la réciprocité de relation. Le test de trois frères de Binet et Simon et celui de Burt concernant les couleurs des cheveux de Suzanne, Lili et Edith en sont des preuves éloquentes. L'enfant accepte qu'il a un frère, et il ne voit pas qu'il est le frère de son frère. Il ne sait pas comparer dans l'abstrait un individu intermédiaire aux deux individus extrêmes d'une série de trois. Et Piaget d'écrire : « **Tant qu'on raisonne du point de vue égocentrique, il est des relations qu'on ne peut pas comprendre, il est des opérations intellectuelles que l'on ne parvient pas à accomplir. Dans la mesure où l'on se débarrasse de l'égocentrisme, on arrive à élaborer certains instruments spirituels nouveaux. Le plus important de ces instruments n'est autre que la logique des relations** »³⁹².

L'enfant a également des difficultés à prendre conscience de sa pensée, à raisonner sur n'importe quelle assomption proposée par autrui. Le test de Binet et Simon de vendredi l'a démontré. Il s'agit de raisonner à partir de cette phrase : « **Quelqu'un disait : Si je me tue un jour de désespoir, ce ne sera pas un vendredi que je choisirai, car le vendredi est un mauvais jour qui me porterait malheur** »³⁹³. L'enfant est incapable d'accepter les prémisses telles qu'elles se présentent et de raisonner à partir de ces prémisses d'une façon simplement déductive.

La pensée de l'enfant passe d'un état d'immédiatisme égocentrique, au cours duquel la conscience connaît uniquement les objets singuliers, pensés radicalement et ne supportant aucune relation les uns avec les autres, à un état de relativisme objectif, dans lequel la pensée dégage des objets en question de diverses relations pouvant permettre la généralisation des propositions et la mise en réciprocité de différents points de vue³⁹⁴. La réciprocité constitue un caractère essentiel de la réversibilité.

Pour Piaget, jamais sans heurt avec la pensée des autres et l'effort de réflexion que ce heurt entraîne, la pensée propre n'en serait venue à prendre conscience d'elle-même. La pensée inconsciente de l'enfant se confond avec l'action. Elle manque de nécessité logique et d'implications réelles. Elle consiste seulement en des opérations manuelles mentalement imaginées et se succédant comme les péripéties de l'action, sans concessions nécessaires. Elle est irréversible. L'esprit ne prend conscience de lui-même, n'existe psychologiquement parlant, qu'à l'occasion d'un contact avec les choses et avec les autres esprits³⁹⁵.

Les deux fonctions essentielles de l'intelligence, celle d'inventer des solutions et celle

³⁹² PIAGET (J.), *De la pédagogie*, p. 113.

³⁹³ PIAGET (J.), *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, p. 57.

³⁹⁴ PIAGET (J.), *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, p. 110.

³⁹⁵ PIAGET (J.), *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, p. 162.

de les vérifier ne s'entraînent pas nécessairement l'une l'autre. La première participe de l'imagination, et la seconde est proprement logique. La fonction logique, c'est la démonstration, la recherche de la vérité. Ce besoin de vérifier ne naît pas spontanément chez l'être humain. Il naît tard parce que la pensée se met au service de la satisfaction immédiate au début avant de se contraindre à la recherche du vrai. En dessous de 7-8 ans l'individu a une assurance extrême en toutes choses. Si par exemple on montre à un sujet de 4-5 ans deux boîtes, sans les avoir soupesées lui-même, il montrera l'une comme la plus lourde. Jusqu'à 7-8 ans les questions posées par l'enfant sont des questions oratoires, il tient lui-même la réponse et la donne spontanément sans attendre celle d'autrui³⁹⁶. Le besoin de vérification naît du besoin social de partager la pensée des autres, de communiquer la sienne et de convaincre. C'est donc la discussion, les échanges qui incitent à la vérification.

L'enfant se sent inférieur en tout par rapport à l'adulte et en même temps il a l'illusion d'être entièrement compris par lui. Dès lors il ne cherche pas à préciser sa pensée quand il parle par exemple à ses parents ; inversement il retiendra ce qui lui plaît des propos de l'adulte faute de pénétrer le monde adulte. L'enfant éprouve le besoin de socialiser sa pensée quand il a des amis de son âge avec lesquels il joue sans gêne et retenue. La discussion n'arrive que vers 7-8 ans. A cet âge, il y a échange des points de vue avec effort pour motiver le sien et comprendre celui des interlocuteurs.

C'est dans la mesure où on s'adapte aux autres qu'on prend conscience de soi-même, de ses opérations, qu'on peut conceptualiser ses actions et les faire passer au plan verbal. C'est dans la mesure où l'on découvre qu'on n'est pas spontanément compris des autres que l'on fait des efforts pour mouler son langage aux accidents que créent ces inadaptations et qu'on devient apte à l'analyse simultanée des autres et de soi-même³⁹⁷. Piaget est catégorique : « ***Il ne saurait se constituer, en effet, d'activité intellectuelle véritable, sous forme d'actions expérimentales de recherches spontanées, sans une libre collaboration des individus, c'est-à-dire en l'espèce des élèves eux-mêmes entre eux et non pas seulement du maître et de l'élève. L'activité de l'intelligence suppose non seulement de continues stimulations réciproques, mais encore et surtout le contrôle mutuel et l'exercice de l'esprit critique, qui seuls conduisent l'individu à l'objectivité et au besoin de démonstration*** »³⁹⁸.

Pour tout dire, l'égoïsme, la non relativité, l'inconscience de la pensée, l'irréversibilité du début cèdent la place à la réciprocité, à la relativité, à la prise de conscience, à la vérification et à la réversibilité grâce à la discussion, la collaboration, la coopération, l'environnement social et humain. Piaget souligne : « ***dans la mesure où l'on est égocentrique, on ne pense pas correctement du point de vue logique. Voilà le fait fondamental. Au contraire, dans la mesure où l'on sort de soi-même et où l'on établit des relations normales et communes avec les autres hommes, alors*** »

³⁹⁶ PIAGET (J.), *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, p. 163.

³⁹⁷ PIAGET (J.), *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, p. 169.

³⁹⁸ PIAGET (J.), *Où va l'éducation*, p. 90.

seulement on commence à penser rationnellement »³⁹⁹.011

C Pour une pédagogie constructiviste de la connaissance

En guise de conclusion à ce chapitre, nous donnons quelques propositions de Piaget pour la pédagogie de la connaissance. Selon le psychologue suisse, dans l'école traditionnelle, on donne un nombre considérable de connaissances. L'on exerce la pensée verbale, on cherche l'adaptation de l'enfant, non à la réalité elle-même, mais aux expressions et aux mots entendus dans la bouche des adultes ou d'autres enfants, et sous lesquels le sujet cherche à imaginer une réalité. L'essentiel est d'exercer au moins l'intelligence, de retenir par coeur les choses. L'important est d'avoir connu les choses même si par la suite on en perd le souvenir. En fait, on ne fait que meubler son esprit sans vraiment développer son intelligence et ses connaissances d'autant que les connaissances se construisent dans les interactions du sujet avec les objets et les humains. Les méthodes verbales, une suite de conférences prononcées comme devant l'adulte remplacent l'activité effective de l'élève. Ainsi l'on traite l'intelligence en formation sur le modèle de la logique achevée. L'on ignore superbement les différentes étapes, les différents stades du développement mental de l'enfant.

Piaget soutient que les parties les plus récentes du cerveau humain ne sont prêtes à fonctionner que vers la fin de l'enfance. Les opérations logiques ne se constituent et n'acquièrent leurs structures d'ensemble qu'en fonction des exercices non pas seulement verbaux mais surtout et essentiellement liés aux actions sur les objets et aux expérimentations. C'est l'activité réelle qui est le nerf de l'apprentissage. La pédagogie ne doit pas cultiver sans précaution indispensable l'intelligence verbale chez l'enfant parce qu'elle est en partie détachée du réel. L'enfant se contenterait des mots au lieu de penser objectivement le réel tel qu'il est. La structure ne peut exister en dehors du contenu ou d'une situation. On ne peut pas dissocier l'acquisition des connaissances et la mobilisation de démarches de pensée en situation de problèmes⁴⁰⁰. L'école ne doit pas se contenter de la stimulation des processus et des connaissances, indépendamment des contenus et des situations à structurer.

Dans son épistémologie, Piaget a indiqué que les moteurs essentiels du développement cognitif étaient les déséquilibres externes et internes ainsi que les rééquilibrations que ces déséquilibres entraînent. Piaget préconise que l'école organise l'environnement et les apprentissages de sorte que l'apprenant construise ses connaissances. Que le maître incite l'apprenant à affronter les perturbations plutôt qu'à les éviter par des stratégies de suppression, qu'il l'encourage à chercher toujours plus loin, c'est-à-dire à procéder par assimilation reproductrice et généralisatrice, en introduisant des sources de perturbations sans toutefois opposer des obstacles insurmontables, en suggérant même des voies de rééquilibration pour stimuler la construction des connaissances. Celle-ci s'impose à l'occasion de problèmes, de conflits, de lacunes, de déséquilibres que l'enseignant provoquera, puis aidera les apprenants à

³⁹⁹ PIAGET (J.), *De la pédagogie*, p. 115.

⁴⁰⁰ CRAHAY (M.), *Psychologie de l'éducation*, p. 208.

réagir en rétablissant l'équilibre. La tâche du maître est d'organiser l'environnement, de mettre en place un contexte interactif, où l'erreur est acceptée, où les apprenants sont incités à résoudre des problèmes en prenant en compte les facteurs de déséquilibre et en cherchant à les dépasser.

Selon Piaget, la pensée étant avant tout opération ou action intériorisée, il convient que l'action éducative commence par la démarcation d'un contenu, que l'apprenant soit confronté aux choses et fasse des actions, en prenne conscience, les coordonne et les intériorise, pour qu'il construise ses connaissances. La structuration et la conservation des souvenirs étant liées au schématisme des actions et des opérations qui consistent à transformer les situations et les objets, c'est-à-dire à agir sur le monde, (plus haut nous parlions des aspects figuratif et opératif des fonctions cognitives), l'apprenant doit faire ses expériences. La démonstration par l'adulte sous les yeux de l'enfant ne donne rien de mieux que la simple perception. En faisant des expériences devant l'enfant, au lieu de les lui faire faire lui-même, on perd toute la valeur informatrice et formatrice que présente l'action propre⁴⁰¹. Le pédagogue ne doit pas se satisfaire de procurer les images de configurations statiques.

Pour Piaget, une opération, étant une action proprement dite, mais intériorisée et coordonnée à d'autres actions de même type selon les structures précises de compositions, ne peut être l'apanage de l'individu seul. Elle suppose nécessairement la collaboration et l'échange entre individus, et entre individu et milieu⁴⁰². Ainsi le psychologue suisse recommande, pour la formation des instruments de la raison, une ambiance collective de recherche active et expérimentale, ainsi que la discussion en commun.

L'école traditionnelle ne connaît qu'une sorte de relation, c'est le rapport de l'enfant au maître, c'est-à-dire de l'inférieur qui obéit passivement au supérieur censé incarner la vérité. Selon Piaget, l'école pour développer l'intelligence, doit accorder une place de choix à la collaboration et aux relations horizontales. L'activité intellectuelle suppose le contrôle mutuel et l'exercice de l'esprit critique, qui seuls conduisent l'individu à l'objectivité et au besoin de démonstration. « **Les opérations de la logique, écrit Piaget, sont, en fait, toujours des coopérations et impliquent un ensemble de rapports de réciprocité intellectuelle et de coopération à la fois morale et rationnelle** »⁴⁰³.

Pour la pédagogie de la connaissance, Piaget préconise le respect mutuel et refuse le respect unilatéral. Le respect unilatéral implique une inégalité entre celui qui respecte et celui qui est respecté, c'est le respect de l'enfant pour l'adulte, du petit pour le grand, du cadet pour l'aîné. Et le respect mutuel est celui qui existe entre les individus qui se considèrent comme égaux en droit et se respectent mutuellement. Le respect mutuel est en quelque sorte la forme d'équilibre vers laquelle tend le respect unilatéral. Piaget

⁴⁰¹ PIAGET (J.), *Psychologie et pédagogie*, p. 55.

⁴⁰² PIAGET (J.), *Où va l'éducation*, Paris, Denoël/Gonthier, 1948 et 1972, p. 80.

⁴⁰³ PIAGET (J.), *Où va l'éducation*, p. 90-91.

reconnaît bien que le respect mutuel ou la coopération ne sont jamais réalisés complètement, ce sont des formes d'équilibre limitées et idéales.

Le respect unilatéral exerce une contrainte de l'adulte sur la pensée de l'enfant, impose les connaissances. Ce qui sort de la bouche de l'adulte est immédiatement considéré comme vrai. Cette vérité d'autorité non seulement se passe de vérification rationnelle, mais encore retarde l'acquisition de l'opération qui suppose l'effort personnel et le contrôle mutuel des chercheurs. Par contre le respect mutuel, l'action des individus les uns sur les autres lorsque l'égalité de fait ou de droit supplante l'autorité, conduisent à une critique mutuelle et à une objectivité progressive, et partant accélèrent l'évolution de l'intelligence et des connaissances. Le respect mutuel propose une méthode, méthode de contrôle réciproque et de vérification, de discussion, de justification ⁴⁰⁴.

Pour la formation de l'intelligence, Piaget demande que l'on décentre l'individu, qu'on le fasse abandonner ses attitudes subjectives et égocentriques spontanées pour l'amener à la réciprocité et à l'objectivité. Il importe que l'apprenant sache coordonner les points de vue et mette en relation les perspectives d'observateurs distincts. Cela pourra lui permettre de prendre conscience de sa pensée, de relativiser les choses et de rechercher la réversibilité de notions, facteurs essentiels à la construction de la connaissance.

Piaget est catégorique. « **Le but de l'éducation intellectuelle n'est pas de savoir répéter ou conserver des vérités toutes faites, car une vérité qu'on reproduit n'est qu'une demi-vérité : c'est d'apprendre à conquérir par soi-même le vrai, au risque d'y mettre le temps et de passer par tous les détours que suppose une activité réelle** » ⁴⁰⁵. Ce n'est pas en accumulant les connaissances, qu'on fait évoluer les sciences, mais en construisant un outil intellectuel de coordination permettant de mettre en relation les faits les uns avec les autres. « **Il me semble, soutient Piaget, que la tâche première de l'éducateur, (...), c'est d'adapter l'enfant, c'est de façonner dans l'esprit de l'enfant un instrument spirituel -je ne dis pas une habitude nouvelle, ni même une croyance nouvelle, mais une méthode ou un outil nouveaux qui lui permettent de comprendre et de se conduire** » ⁴⁰⁶. Il ne faut pas donner aux élèves des solutions toutes faites, mais une méthode pour qu'ils puissent s'en construire eux-mêmes. Les vérités qui comptent sont celles que l'on découvre librement par soi-même et non celles qu'on reçoit du dehors.

L'apprentissage, selon Piaget qui s'appuie un peu sur les travaux de Dewey, doit être significatif et assimilable par l'élève. Ce dernier doit trouver l'intérêt de ce qu'il apprend. L'école doit faire appel à l'activité réelle fondée sur le besoin et l'intérêt. L'intérêt, pour le savant suisse, est l'aspect dynamique de l'assimilation. L'intérêt véritable apparaît lorsque le sujet s'identifie avec une idée ou un objet, lorsqu'il se trouve en eux un moyen d'expression et qu'ils deviennent une nourriture indispensable à son activité. L'intellect ne

⁴⁰⁴ PIAGET (J.), *De la pédagogie*, p. 126.

⁴⁰⁵ PIAGET (J.), *Où va l'éducation*, p. 89.

⁴⁰⁶ PIAGET (J.), *De la pédagogie*, p. 108.

fonctionne et ne donne occasion à un effort du sujet que si ce dernier assimile son objet. Cela ne vaut pas plus pour l'adulte que pour l'enfant. Tout travail d'intelligence repose sur l'intérêt⁴⁰⁷. Toute conduite comporte simultanément des aspects cognitifs et affectifs.

A la suite de Claparède, Piaget affirme que la pédagogie traditionnelle pensait que l'enfant avait les mêmes structures mentales que l'adulte, mais fonctionnait différemment. Elle imaginait que l'enfant, comme l'adulte, pouvait saisir et comprendre tout ce qui est logiquement évident, mais le considérait comme fonctionnellement différent de l'adulte. Tandis que l'adulte a besoin d'une raison pour agir, l'école traditionnelle considérait l'enfant comme capable d'oeuvrer sans motif, d'acquérir sur commande les connaissances les plus disparates, de faire n'importe quel travail mais simplement parce que commandé par l'école, sans que ce travail réponde à aucun besoin émanant de lui-même et de sa vie d'enfant. Piaget, fort de ses recherches en psychologie, s'inscrit en faux contre ces conceptions. Pour lui, les structures intellectuelles et morales de l'enfant ne sont pas comme celles de l'adulte. Mais sous le rapport fonctionnel, l'enfant est identique à l'adulte. Comme ce dernier, il est un être actif dont l'action est régie par la loi de l'intérêt ou du besoin. L'enfant agit comme l'adulte par intérêt, mais avec une mentalité dont la structure varie selon les stades du développement⁴⁰⁸. Voilà pourquoi Piaget plaide pour des apprentissages signifiants.

Pour Piaget, l'environnement de l'apprenant, son activité, ses actions, son intérêt, comme nous l'avons déjà indiqué, doivent servir de tremplin pour tout apprentissage. Qu'il nous soit permis de donner l'exemple de mathématiques.

Au dire de Piaget, on considère souvent la compréhension des mathématiques élémentaires comme le signe d'une aptitude spéciale, alors que les mathématiques ne sont rien moins qu'une logique prolongeant de la façon la plus naturelle la logique courante et constituant la logique de toutes les formes un peu plus évoluées de la pensée scientifique. Les gens croient que pour enseigner les mathématiques il n'est que de les connaître, même sans avoir à se soucier de la manière dont les notions se construisent effectivement dans la pensée de l'enfant.

Piaget fait quelques constatations. Lorsque les problèmes sont posés sans que l'enfant ne s'aperçoive qu'il est question de mathématiques au cours d'expériences concrètes faisant intervenir des questions de proportions, de règles, de signes sous forme d'opérations inverses successives, de vitesses, ils sont résolus par les élèves en fonction de leur intelligence générale. Si l'on pose les problèmes de vitesses aux enfants de 10 à 12 ans, sans données numériques, libérés du souci de calculer, ils se plairont à construire activement tous les rapports logiques en jeu et aboutiront à l'élaboration des mécanismes opératoires simples et précis, souvent subtils. Si ces mécanismes sont montés dans l'esprit de l'apprenant, il devient possible d'introduire des données numériques. La dissociation des questions de logique et les considérations numériques ou métriques permet aux enfants de se construire un raisonnement correct, le socle sur lequel ils bâtiront les mathématiques.

⁴⁰⁷ PIAGET (J.), *Psychologie et pédagogie*, pp. 215-216.

⁴⁰⁸ PIAGET (J.), *Psychologie et pédagogie*, pp. 207-208.

Si les enfants demeurent passifs à l'école c'est parce que les problèmes sont posés dans l'abstrait (c'est-à-dire sans lien avec la réalité qu'ils vivent, ni leur besoin actuel). Même les élèves réputés inférieurs en mathématiques présentent une autre attitude lorsque le problème émane d'une situation concrète et se trouve rattaché à leurs intérêts ; **« tout élève normal, note Piaget, est capable d'un bon raisonnement mathématique si l'on fait appel à son activité et si l'on parvient ainsi à lever les inhibitions affectives qui lui donnent trop souvent un sentiment d'infériorité dans les leçons se rapportant à cette branche. Toute la différence est que, dans la plupart des leçons mathématiques, l'élève est invité à recevoir du dehors une discipline intellectuelle déjà entièrement organisée, qu'il comprend ou ne comprend pas, tandis que, dans un contexte d'activité autonome, il est appelé à découvrir par lui-même les rapports et les notions, et à les recréer ainsi jusqu'au moment où il sera heureux d'être guidé et informé »**⁴⁰⁹.

Dans l'école traditionnelle on enseigne les mathématiques comme s'il s'agissait de vérités accessibles exclusivement au moyen d'un langage abstrait et symbolique ; **« or, les mathématiques sont d'abord et avant tout des actions exercées sur les choses, et les opérations elles-mêmes sont toujours des actions, mais bien coordonnées entre elles et simplement imaginées au lieu d'être exécutées matériellement »**⁴¹⁰. La pédagogie doit débiter non pas par le langage accompagné de dessins et d'actions fictives ou racontées, mais par des actions réelles et matérielles. C'est dès l'école maternelle que doit être préparé l'enseignement des mathématiques par une série de manipulations portant sur les ensembles logiques et numériques, les longueurs et les surfaces. Ces genres d'activités concrètes doivent être développées de façon systématique au cours de tout l'enseignement du premier degré pour se muer peu à peu au début du secondaire en expériences de physique et de mécanique élémentaire⁴¹¹.

Si même pour les mathématiques qu'on considère comme sciences purement abstraites, l'on ne doit pas faire abstraction de l'environnement, des actions concrètes, des intérêts de l'apprenant pour leur enseignement, à combien plus forte raison pour d'autres disciplines comme l'histoire, la géographie, les sciences naturelles, les langues, etc. C'est dire que l'enseignement ne doit pas se passer de l'environnement, des activités et des intérêts des apprenants.

Conclusion

Au cours de cette deuxième partie, nous avons découvert quelques repères pour penser et construire une pédagogie de la connaissance. En remontant à la source, chez Aristote,

⁴⁰⁹ PIAGET (J.), *Où va l'éducation*, pp. 83-84.

⁴¹⁰ PIAGET (J.), *Où va l'éducation*, p. 87.

⁴¹¹ PIAGET (J.), *Où va l'éducation*, p. 87.

nous avons repéré d'où nous vient la connaissance et comment on peut l'acquérir. Dans sa théorie de la connaissance, Aristote nous a appris que pour acquérir la connaissance et la science, l'on doit partir de la sensation, de l'expérience et l'induction. Sans la sensation, selon lui, il n'y a ni connaissance ni science. Les universels qui sont les principes de la science ne peuvent être obtenus que grâce à la sensation et à l'induction. L'induction et le travail du *noûs* permettent l'accès aux formes, aux essences, aux universels qui sont les principes de la démonstration syllogistique.

Grâce à cette théorie et à son action, Aristote a su combattre les thèses et les raisonnements sophistiques qui se fondaient non sur les choses mais sur leurs apparences, non sur la forme, mais sur la matière, non sur l'universel, mais sur le particulier, non sur l'essence, la quiddité, mais sur l'accident. Sa théorie a rendu possible la science que Platon reléguait dans le monde des Idées.

En faisant la critique de la raison, Kant nous a appris que la connaissance provient de deux sources à savoir la sensibilité et l'entendement. Toute connaissance comprend deux éléments : l'intuition et le concept. Si l'un de deux éléments manque, il n'y a pas de connaissance. L'expérience est de rigueur pour l'acquisition de la connaissance et de la science. Le concept l'est autant. Et Rousseau nous a montré comment on peut articuler les concepts et l'expérience pour l'acquisition de la connaissance.

Au cours de la deuxième section nous avons vu comment certains auteurs de l'Education nouvelle ont proposé et organisé l'action pédagogique. Pestalozzi nous a montré la place de l'*Anschauung* dans l'acquisition de la connaissance. Il plaçait l'apprenant dans une situation telle qu'il pouvait voir, entendre, manipuler, sentir, déguster les choses de ses conditions d'existence. Selon lui, en aucun moment de son éducation, on ne doit faire abstraction de ce principe du 'choc des choses'. Et nous avons fait des illustrations dans la formation intellectuelle et dans l'éducation morale et religieuse.

Dans son action pédagogique, Freinet prenait en compte l'environnement social de l'apprenant. Il se servait des contingences de sa vie, des préoccupations sociales et des événements pour lui faire acquérir la connaissance. Il mettait le travail au centre de l'action scolaire. Nous avons fait état de quelques techniques qu'il employait pour faciliter à l'apprenant la construction de la connaissance.

Piaget qui recherchait les mécanismes d'accroissement de l'intelligence et de la connaissance nous a indiqué que la connaissance n'est pas préformée dans l'individu. Elle se construit et s'accroît à la faveur de l'environnement, des interactions du sujet avec son objet. C'est par l'assimilation des objets de son milieu et son accommodation à eux que l'individu accroît ses connaissances.

La connaissance est une construction continue. Toute connaissance soulève de nouveaux problèmes au fur et à mesure qu'elle résout les précédents. L'équilibration cognitive n'est jamais un point d'arrêt, sinon à titre provisoire. C'est pourquoi Piaget préfère parler d'équilibration majorante. Les déséquilibres qui obligent le sujet à dépasser son état actuel, les actions sur les choses, la décentration, la discussion et la collaboration, la prise de conscience, la relativité, la réversibilité permettent l'accroissement de l'intelligence et des connaissances.

Enfin nous avons fait état des propositions de Piaget sur la pédagogie de la connaissance qui mettent l'accent sur les méthodes actives. Pour toute discipline, les mathématiques comprises, l'accent est mis sur l'activité de l'apprenant, l'articulation des connaissances et des situations à structurer, l'affrontement des perturbations au lieu de les éviter, la promotion des relations horizontales, le respect mutuel, l'intérêt de l'apprenant...

A la faveur de ces éclairages philosophiques et psychopédagogiques, nous pouvons maintenant, dans la troisième partie qui suit, rechercher les principes directeurs pour une pédagogie de la connaissance dans son rapport à l'environnement pour le Kasai.

Troisième Partie DE QUELQUES PRINCIPES DIRECTEURS D'UNE PEDAGOGIE DE LA CONNAISSANCE DANS SON RAPPORT A L'ENVIRONNEMENT POUR LE KASAÏ

Dans cette partie, nous allons maintenant, à partir des résultats de nos recherches dans les deux premières, indiquer quelques principes et axes pour la pédagogie de la connaissance à l'école du Kasaï. Si nous donnons de grands axes et des suggestions, c'est pour féconder la pratique et la réflexion de l'enseignant, lui donner des instruments pour qu'il invente en permanence des moyens afin de stimuler et accompagner les apprentissages. Qu'on ne s'attende pas à trouver ici une démarche qu'on n'aura qu'à mettre en place dans les écoles du Kasaï pour que tout marche à merveille. Ce serait ignorer la complexité de l'idée même d'éducation et le libre arbitre de l'apprenant. Les apprentissages ne se décrètent pas, c'est chacun qui doit les effectuer en toute liberté.

Nous allons tenter de relier l'éducation moderne du Kasaï aux sources souterraines et à l'environnement du Kasaï pour l'ouvrir à l'universel. Nous indiquerons certains éléments de l'éducation traditionnelle du Kasaï que l'école peut reprendre pour renouer avec son environnement et aider l'apprenant à mieux construire ses connaissances. Les

principes et les suggestions que nous proposons permettent à l'élève de renouer avec son environnement pour mieux apprendre à le maîtriser.

La pédagogie de la connaissance ne peut se faire sans un certain cadre et une certaine ambiance permettant à chacun de donner le meilleur de lui-même. Il y a des attitudes, des gestes et des comportements qui peuvent favoriser ou bloquer les apprentissages, donner ou pas du sens à l'acte de connaître. Nous en citerons quelques uns dans notre troisième chapitre.

Nous divisons cette partie en trois chapitres. Le premier parle du retour aux choses, le deuxième donne des principes pour la construction de connaissances et le dernier montre certains gestes, comportements et attitudes qui peuvent favoriser ou bloquer les apprentissages.

Chapitre 1 LE RETOUR AUX CHOSES

L'éducation traditionnelle met l'accent sur les choses pour la construction de l'enfant et de ses connaissances. L'enfant est mis en permanence au contact des choses. Cela rejoint les démarches des auteurs comme Rousseau, Pestalozzi, Freinet et Piaget ; les théories de la connaissance d'Aristote et de Kant vont dans le même sens.

Au cours de ce chapitre, nous allons citer et mettre en rapport certaines intuitions de l'éducation traditionnelle du Kasaï avec les éléments méthodiques de l'Education nouvelle et les idées des philosophes que nous avons étudiés. Nous voulons montrer les rapports entre l'éducation traditionnelle et certaines idées et constructions des auteurs étudiés. En rappelant le rapport aux choses dans l'éducation traditionnelle et chez ces auteurs, notre souci est d'inspirer la pédagogie au Kasaï.

Il ne s'agira pas dans ce chapitre uniquement des choses naturelles, mais aussi des rapports aux choses déjà interprétés par la société du Kasaï. Les Kasaïens avaient construit leurs rapports aux choses pour s'adapter à leur milieu, il importe que la pédagogie s'en saisisse et les approfondisse en vue d'aider les apprenants à mieux s'intégrer dans leur environnement et le maîtriser.

Et pour éviter qu'on fasse un amalgame entre l'éducation traditionnelle et l'Education nouvelle, nous essaierons de rappeler certaines lacunes de l'éducation traditionnelle, et nous montrerons les éléments construits de l'Education nouvelle ignorés par l'éducation ancestrale que la pédagogie du Kasaï peut utiliser pour que ses éducatibles ne restent pas enfermés dans leur environnement. 011011

A Un instrument ancestral intéressant à valoriser011

Aller aux choses

L'éducation traditionnelle confronte constamment l'enfant aux choses, à son environnement. Qu'on s'en souvienne, nous avons défini ce concept d'environnement dans l'introduction. Il est pris au sens large. Il signifie l'ensemble des éléments constitutifs du milieu d'un être vivant, à savoir naturels, physiques, biologiques, humains, socioculturels, politiques, économiques.

Au cours de l'éducation ancestrale du Kasaï, on tient à ce que l'enfant explore et connaisse son environnement, entre en relation avec lui. L'enfant regarde, entend, touche, sent les choses et les personnes de son entourage. A sa naissance déjà, il vit dans un univers chaud et apprend à connaître toute personne qui le manipule. Il découvre ses frères et soeurs, ses cousins et cousines, ses oncles et tantes, ses grands-parents. Et il sera plongé dans le milieu très élargi au sein duquel il apprendra toutes sortes de rapports qui le lient aux autres membres du clan, du village, etc.

Encore très jeune, l'enfant accompagne ses parents à la chasse, à la pêche, au marché, à la place des palabres, à la recherche des plantes médicamenteuses, de l'argile, des outils de travail, etc. L'enfant joue avec des insectes, des herbes, etc., et apprend à les observer, à les décrire, à les dessiner, à les sculpter et les nommer. Il est en contact avec un très grand nombre de bêtes, de poissons, d'oiseaux, de chenilles, de champignons. Il écoute et connaît les cris des animaux et des insectes, les bruits de la nature, etc. Erny souligne : « **L'extrême liberté qui lui est accordée lui permet de recueillir toutes sortes de renseignements sur le milieu ambiant** »⁴¹². Il se confronte au réel, aux choses de son environnement.

On pourrait rapprocher cela du 'choc des choses' dont parle Pestalozzi. Pour Pestalozzi, toute formation, pour porter des fruits escomptés, doit avoir pour point de départ l'intuition sensible, l'*Anschauung*, le choc des choses. C'est la simple présence des objets extérieurs devant les sens et le simple éveil de la conscience aux impressions que ces objets produisent⁴¹³. Avec l'intuition sensible, le choc des choses, la nature commence tout enseignement.

Pour Pestalozzi, l'*Anschauung* est le principe supérieur de l'enseignement, la base absolue de toute connaissance. « **J'ai établi, écrit-il, le principe le plus élevé de l'enseignement dans la reconnaissance de l'intuition sensible comme le fondement absolu de toute connaissance** »⁴¹⁴. Ainsi à chaque moment de son développement, il est hors de question d'arracher l'éducatif des objets qui touchent de près ses sens. Dans chaque acte éducatif, l'expérience sensible est un ressort décisif d'apprentissage. Le contact répété avec le monde environnant éveille chez l'apprenant un intérêt à connaître. De plus, c'est dans la nature que l'homme puise les moyens de se dégager du donné naturel pour accéder à la maîtrise effective de son humanité.

D'où il importe que l'apprenant ne perde à aucun instant le rapport avec ce dont il tire,

⁴¹² ERNY P.), *L'enfant et son milieu en Afrique noire*, p. 133.

⁴¹³ PESTALOZZI (H.), *Comment Gertrude instruit ses enfants*, p. 177.

⁴¹⁴ PESTALOZZI (H.), *Comment Gertrude instruit ses enfants*, p. 171.

jusqu'à un certain point, sa substance autonome. L'enfant au cours de sa formation doit voir, toucher, manipuler, entendre, goûter, sentir les choses de son monde pour se construire. Si l'on veut qu'il acquière le savoir, l'enfant doit faire lui-même ses expériences. Sa force s'alimente dans son environnement, dans ce qui est accessible à ses expériences.

Pour Pestalozzi, à la faveur de l'*Anschauung*, les apprenants voient les choses par eux-mêmes et non à travers les mots. Ainsi ils acquièrent le sens de la réalité, connaissent leur milieu et peuvent l'utiliser ; ils conquièrent le pouvoir autonomisant. Le choc des choses, l'*Anschauung*, est un moyen pour activer l'enfant, mobiliser ses énergies, développer ses structures, ses capacités, ses stratégies, construire les bases sur lesquelles bâtir l'éducation.

C'est pour cela que les procédés employés par Pestalozzi pour développer les forces intellectuelles consistent à rassembler dans un cercle étroit et en séries régulières ce que la nature présente de façon dispersée et éloignée et dans des rapports confus. Ils rapprochent les objets de cinq sens selon des rapports qui facilitent le travail de la mémoire et aident les sens à saisir et se représenter les objets de ce monde en nombre chaque jour plus grand et de façon toujours plus précise. Par divers apprentissages, Pestalozzi met les apprenants au contact des choses pour qu'ils puissent mieux s'approprier le savoir et progresser facilement vers les études plus abstraites.

Chez Freinet également l'accent est mis sur le rapport à l'environnement dans l'apprentissage. Il organise des classes-promenades. Les enfants voient, touchent, manipulent, sentent, entendent les personnes et les choses de leur milieu, les explorent pour construire les connaissances.

Pour Piaget, il faut le monde extérieur pour construire la connaissance et développer l'intelligence. Tout besoin, d'après lui, tend en premier lieu à incorporer le monde extérieur (les choses et les personnes) à l'activité propre du sujet, c'est-à-dire à assimiler le monde extérieur aux structures innées ou déjà construites, et en deuxième lieu à réajuster ces structures (schèmes) en fonction des transformations subies, donc à les accommoder au monde extérieur. Toute la vie mentale tend à assimiler progressivement le milieu ambiant et, en assimilant les objets, l'action et la pensée sont obligées de s'accommoder à eux. A chaque moment du développement humain, l'esprit remplit la fonction d'incorporer l'univers à lui, et se trouve dans la nécessité de tenir compte des particularités propres aux éléments assimilés.⁰¹¹

En assimilant les choses de son milieu et en s'accommodant à elles, l'esprit évolue et se transforme. Il passe d'un état de moindre équilibre à un état d'équilibre supérieur. Le développement mental et la formation des connaissances ne procèdent ni de la seule expérience des objets, ni d'une programmation innée préformée dans le sujet, mais de constructions successives avec élaborations constantes des structures nouvelles.

Selon Aristote, la démarche première de l'intelligence pour épouser le réel et acquérir la connaissance et la science est l'observation, la sensation, l'expérience. A la faveur de l'intuition sensible, on est éveillé à la quiddité d'une chose, cette quiddité est universelle, et permet la définition de la chose en question. Les définitions qu'on découvre grâce à la sensation fondent la science, la démonstration.

Pour Kant, la connaissance a deux sources, à savoir la sensibilité et l'entendement. L'intuition et le concept sont les deux éléments de toute connaissance. Les concepts sans intuition, l'intuition sans concepts, ne peuvent fournir la connaissance. La connaissance est le résultat de l'union de la sensibilité et de l'entendement. La connaissance commence avec l'expérience, la sensation ou l'impression produite par un objet sur la sensibilité. C'est par elle et sur elle que s'exerce la faculté à connaître. Dans le temps, aucune connaissance ne précède l'expérience, avec elle toutes commencent, note Kant. Toute connaissance commence avec l'expérience, mais cela ne signifie nullement qu'elle dérive toute de l'expérience. Il faut le travail de l'entendement qui impose à l'expérience des concepts correspondants. A la faveur de ces concepts, l'entendement comprend quelque chose dans les éléments divers de l'intuition. Les humains connaissent le monde des phénomènes dans la mesure où leur esprit y opère une intervention organisatrice.

Ne pouvons-nous pas dire avec Jousse que c'est à la suite des observations, du retour aux choses, que la science s'est perfectionnée de siècle en siècle ? Il est d'une nécessité impérieuse pour l'homme d'entretenir le contact avec le réel pour acquérir la connaissance et faire progresser la science. L'homme a besoin d'être en face du réel pour qu'il l'informe, l'assiège, le contraigne. C'est cela que recherche l'homme de science. **« L'artiste, note-t-il, peut être un enfant prodige. Un calculateur peut être un enfant prodige. Il n'y a pas d'enfant prodige chez les Copernic et les Newton, ces grands manieurs de faits. C'est sur son lit de mort que Copernic reçoit, dans sa main défaillante, son livre de génie expérimental... »**⁴¹⁵.

Il conviendrait que la pédagogie du Kasaï se mette sur ces traces de l'éducation ancestrale et de l'Education nouvelle. Que les apprenants du Kasaï soient initiés à regarder, entendre, toucher et sentir les choses de leur milieu.

Les actions sur les choses

L'éducation ancestrale met l'accent sur la manipulation des objets, les actions de l'enfant sur les choses. L'enfant agit sur les choses, les transforme. On fait constamment appel à son activité réelle et spontanée. **« Il n'est pas un récepteur purement passif, note Erny, mais participe d'une manière éminemment active à l'éducation qu'on lui donne. Il apprend en faisant, voire en enseignant, car il est sans cesse investi lui-même d'un rôle d'éducateur à l'égard des plus jeunes »**⁴¹⁶. C'est en allant pêcher et chasser qu'il apprend à pêcher et à chasser. C'est en fabriquant les houes, les machettes et les hameçons qu'il apprend à les fabriquer.

Au Kasaï, le passage aux tâches réelles n'est pas brusque. Les enfants apprennent à les exécuter progressivement et naturellement à mesure que se développent chez-eux capacités et intérêt. Leur participation, fût-elle ténue, ne relève en rien du faire-semblant. Dès qu'ils sont à même de remplir une fonction, une tâche, on leur demande de l'accomplir sans se poser des questions. Il n'est que de regarder comment se fait

⁴¹⁵ JOUSSE (M.), *La manducation de la parole*, p. 243.

⁴¹⁶ ERNY (P.), *L'enfant et son milieu en Afrique noire*, p. 132.

l'apprentissage d'une tâche pour se rendre compte que l'éducation traditionnelle met l'accent sur les actions des enfants et des adolescents. On laisse d'abord les enfants ou les adolescents regarder une tâche, ensuite on leur demande d'imiter, et enfin on leur donne de sobres explications. L'apprentissage des opérations se fait sans être davantage verbalisé. C'est l'apprentissage dans l'action et par l'action.

Nous pouvons rapprocher cette façon d'éduquer de ce que Pestalozzi, Freinet et Piaget ont construit. Pour la pédagogie de la connaissance, ces auteurs mettent l'accent sur l'activité de l'apprenant. Selon Pestalozzi, l'enfant doit agir pour pouvoir, la seule parole qui compte est elle-même action, ou incitation à se mettre en route. Il importe qu'il manipule les choses de son environnement pour construire son savoir et avoir le sens de la réalité.

Pour Freinet, il importe que les apprenants travaillent avec des outils pour s'instruire, s'enrichir, se perfectionner, monter et croître. L'école organise des travaux de construction, d'élevage, de champs, de menuiserie, de forge, de commerce, de filature, de tissage, etc., pour permettre à l'éducable de construire ses connaissances. Pour le pédagogue français, il convient de permettre l'expérience tâtonnée, de placer le travail au centre de l'activité scolaire, car il n'y a pas chez l'enfant le besoin naturel de jeu, mais du travail. Il faut tout faire passer par l'expérience de la vie, par l'action, par le tâtonnement expérimental, et attendre qu'une pensée originale et féconde se dégage de l'activité naturelle. Le travail distille la pensée, laquelle agit par réaction sur les conditions de travail, et le cycle continue.

D'après Piaget, l'intelligence procède de l'action réelle du sujet. Et les méthodes actives sont nécessaires pour toute formation. Dès sa naissance, l'enfant, sans parole, conquiert par la perception et les mouvements tout l'univers qui l'entoure. Par son activité avec les matériaux qu'offre son environnement, l'enfant ou l'être humain alimente ses schèmes héréditaires ou acquis, il assimile le monde extérieur et s'accommode à lui, se structure, et construit sa connaissance. Au cours de tous les stades de son développement, y compris le stade formel, l'être humain a besoin d'agir dans son environnement pour construire ses connaissances. C'est grâce aux actions réelles dans son milieu que se développent les opérations intellectuelles. La logique elle-même est avant tout l'expression de la coordination générale des actions.

L'individu pour connaître un objet doit pouvoir agir sur lui et le transformer. Ainsi il saisit les mécanismes de cette transformation en liaison avec les actions transformatrices elles-mêmes. On fait une action, on en prend conscience peu à peu, on comprend les raisons de l'échec ou de la réussite, on conceptualise, et à partir d'un certain niveau il y a influence de la conceptualisation sur l'action qui renforce les capacités d'anticipation. **« Tout développement de l'intelligence, écrit Piaget, consiste ainsi en une coordination progressive des actions : d'abord matérielles et peu coordonnées celles-ci s'intériorisent en se coordonnant ; et une telle coordination se traduit par une réversibilité croissante... »**⁴¹⁷.

Au regard de toutes ces considérations, nous estimons qu'il est d'importance que

⁴¹⁷ PIAGET (J.), *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, p. 8.

l'école du Kasaï mette l'activité, les actions et le travail de l'apprenant au centre de son dispositif. Aussi convient-il que l'apprenant ne s'instruise pas seulement par et dans les discours et les mots, mais aussi par ses actions sur les choses.

Des apprentissages signifiants au creux des circonstances

L'éducation traditionnelle du Kasaï entretient un lien constant avec le vécu et le concret en tenant compte des besoins réels de l'enfant. Elle procure à ce dernier des connaissances utilisables dans son milieu. Les apprentissages sont signifiants, reliés et intégrés à la vie. Ce sont tous les événements qui jalonnent la vie des individus et de la société, tous les faits et gestes des personnes de l'entourage, qui constituent autant d'occasions de donner les enseignements. L'enfant « ***n'est pas gêné par un enseignement rigide et formel qui n'a très souvent que peu de rapports avec ses véritables intérêts et besoins... (L'enseignement) a pour but de donner des connaissances pratiques, il est entièrement conditionné par la conduite que l'enfant aura à tenir ; on lui apprend à exécuter ce qui lui est demandé en telle ou telle occasion et on ne lui permet pas de faire ce qui n'est pas encore à sa portée*** »⁴¹⁸.

Quand les proches viennent à la maison ou en allant les visiter, les enfants apprennent les relations qui les relient et l'histoire du lignage. Ils commencent d'abord par voir clair dans la complexe hiérarchie de leur lignage, et ensuite ils étendent leurs connaissances aux clans voisins, à ceux qui sont des alliés ou des ennemis traditionnels. On leur dira par exemple : « ***les gens qui viennent de partir sont d'une tribu amie ou ennemie. Voici ce qu'il faut faire à leur égard : ...*** ». Les enseignements sur la maladie, sur la mort ne sont donnés qu'à l'occasion de la maladie ou de la mort. Les enfants apprennent dans et par les circonstances. 011

C'est au moment où ils sont confrontés à des situations nouvelles, au moment où ils rencontrent des problèmes déterminés dans leur cheminement qu'on leur apprend comment s'y prendre. Ainsi ils voient clairement à quoi servent les savoirs qui leur sont donnés et du même coup sont mobilisés pour les maîtriser. Leur tête n'est pas encombrée par des choses inutilisables.

Ces techniques de l'éducation ancestrale vont dans le sens de ce que Rousseau préconisait. Selon lui, l'enfant doit voir l'utilité de ce qu'il apprend et l'usage en faire. Si l'on dirige l'enfant vers des choses qui l'intéressent, on s'apercevra que son intelligence se développe sans encombre. L'intérêt présent est le grand mobile qui mène loin. Piaget va dans le même sens. L'enfant comme l'adulte agit par intérêt. Les apprentissages doivent être utiles et avoir du sens pour l'apprenant. 011

Pestalozzi disait : « la vie est un facteur d'éducation », la formation élémentaire doit se relier étroitement à la vie de l'enfant. C'est au gré des circonstances et des événements que l'enfant apprend mieux. Les circonstances font l'homme et l'homme fait les circonstances. Il lui faut des connaissances lui permettant de maîtriser son environnement.

⁴¹⁸ KENYATTA (J.), *op. cit.*, p. 84.

Et pour Freinet, l'école est pour la vie. Elle est efficiente si elle est reliée à la vie. Les grandes lignes de la vie, les essentielles forces souterraines sont le ressort même de l'éducation. Celle-ci se dynamise en se connectant aux racines de la vie et en construisant sur les réalités vécues des apprenants. Les pédagogues doivent vivre avec leur temps, penser, sentir et comprendre les situations individuelles et sociales telles qu'elles se présentent, et sur ce, construire une technique éducative. Les préoccupations des gens, qu'elles soient nobles ou non, sont à prendre en compte car elles constituent la trame normale de leur existence. Les contingences de la vie sont déterminantes pour la formation de l'enfant. Sans la prise en compte des préoccupations individuelles et sociales, on construit sur le sable. Et la maison ainsi construite s'écroule avec les premiers orages.011011

Initiation à la vie

L'éducation traditionnelle est conçue comme un processus d'initiation à la vie et d'intégration dans la société. Les éducateurs essaient d'intégrer la jeune pousse dans son milieu en lui distillant des enseignements et des connaissances de son milieu, et en lui inculquant des valeurs, d'autant que pour les Anciens le nouveau-venu dans ce monde ne peut pas de lui-même tout savoir et tout décrypter. On lui donne tout ce dont il a besoin pour s'épanouir dans son milieu. A tout moment de sa vie, les Anciens essaient d'éclairer le nouveau-venu dans ce monde. Tous les problèmes connus qu'il pourra rencontrer dans son milieu sont abordés par les éducateurs. On lui parle de ses relations avec ses semblables, avec les choses de ce monde, avec l'invisible, et de tout ce qui y porte atteinte. On lui parle de lui-même, de sa sexualité, des problèmes du couple, comment vivre dans le couple, etc.

Etant donné qu'une telle initiation à la vie n'existe presque plus dans la société du Kasaï, il importerait que l'école prenne le relais, que ces différents enseignements soient inscrits dans les programmes scolaires. La sagesse, la science, les coutumes, la morale traditionnelles peuvent bien être transmises dans le cadre scolaire. Les réalités du Kasaï, les problèmes qui s'y posent et les solutions y apportées par les Anciens peuvent bien trouver leur place dans les disciplines scolaires. Dans le même ordre d'idées, nous proposons un enseignement qu'on pourrait dénommer 'l'éducation à la vie' qui serait un enseignement préparatoire à la biologie qui ne se donne qu'en fin du secondaire. Dans cet enseignement on traiterait des sujets qui préoccupent les adolescents notamment la sexualité, leur anatomie, les changements qui surviennent à l'adolescence, la crise y afférente, le mariage... Pour des questions spécifiquement féminines, compte tenu de la pudeur et de la sensibilité des Kasaïens, il serait opportun d'en appeler à des éducatrices compétentes et affables auxquelles les filles peuvent se confier sans retenue, et de traiter ces questions au cours de rencontres réservées aux adolescentes. Au lieu d'encombrer les apprenants de choses auxquelles ils ne comprennent rien, ne serait-il pas préférable de leur apprendre ce qui les concerne et qui leur servira ?

L'exploitation des choses : un métier

L'éducation traditionnelle a cette préoccupation que l'enfant et l'adolescent sachent

utiliser et exploiter les choses de leur environnement pour leur bien-être, celui de leur famille élargie et de leur société. Tout est mis en oeuvre dès l'enfance pour que la jeune pousse apprenne un métier : agriculture, élevage, chasse, pêche, construction, poterie, forge... On se rappellera que pour accéder au stade d'adulte et être accepté de fonder un foyer, il fallait montrer qu'on était capable de subvenir à ses besoins et à ceux de la famille qu'on va fonder. A la fin de l'éducation traditionnelle, on savait exercer au moins un métier.

L'éducation, pour Rousseau, comme pour Pestalozzi par exemple, doit viser le même but : que l'apprenant puisse au sortir de l'école exercer un métier. Emile apprend la menuiserie. Car, pour Rousseau, travailler est indispensable à l'homme, quelle que soit sa classe sociale. Pour Pestalozzi, les apprenants doivent acquérir à l'école des compétences professionnelles pour qu'ils puissent s'épanouir dans leurs conditions d'existence. Toute méthode qui prive les enfants des savoir-faire dont a besoin la société, des aptitudes pratiques requises dans leurs conditions particulières, toute méthode qui ne les rend pas capables de résoudre leurs problèmes d'existence doit être considérée comme mauvaise⁴¹⁹.

Il importe que l'école du Kasaï porte ce souci de faire que l'individu puisse être à même d'exercer une charge dans sa société. Chaque filière ne doit-elle pas chercher autant que possible à ouvrir au moins sur une profession ?

De la géographie et de l'histoire

L'éducation ancestrale cherche à ce que les enfants et les adolescents connaissent leur histoire, leur géographie, leur environnement. Très tôt on apprend aux nouveaux-venus dans le monde leur situation géographique, leur passé. Ils apprennent les noms de rivières, de lacs, de collines qui les entourent. Ils apprennent leur généalogie, l'histoire de leurs ancêtres, de leur clan et tribu, de grands chefs de leur ethnie, etc. C'est d'ailleurs une des raisons d'être de certains contes et proverbes, du chant héroïque *kasala*, de l'initiation, etc. Le souci des Anciens est que les jeunes sachent bien se situer, qu'ils sachent d'où ils viennent, où ils vivent et où ils vont.

Cela rejoint la préoccupation des auteurs que nous avons étudiés. Pour la géographie par exemple, Rousseau souhaite que les deux premiers points soient la ville où l'apprenant demeure et la maison de son père, ensuite les lieux intermédiaires, les rivières de voisinage, etc. Chez Pestalozzi, l'enseignement de géographie débute avec les montagnes, des fleuves, les villes que les apprenants peuvent observer et voir. Ils observent d'abord les positions et les relations géographiques dans leur entourage immédiat avant de s'ouvrir à autre chose. Pour Pestalozzi, par cette voie les élèves comprendront et maîtriseront mieux ce qui se passe ailleurs lorsqu'ils l'apprendront par la suite.

Pour l'histoire, les apprenants se familiarisent avec ce qui leur est proche, avant d'aller plus loin. C'est une absurdité, autant pour Rousseau que pour Pestalozzi, que de vouloir familiariser les enfants avec l'esprit d'une époque révolue avant qu'ils aient

⁴¹⁹ PESTALOZZI (H.), *Comment Gertrude instruit ses enfants*, p. 205.

l'intuition vivante de l'actualité du monde extérieur tel qu'il se présente à leurs sens. Selon eux, les enfants ne peuvent aller plus loin dans le temps et dans l'espace, ils ne peuvent avoir le sens historique, que s'ils maîtrisent d'abord ce qui leur est proche.

Pour Jousse, les humains pour mieux se développer doivent connaître leur histoire et leur milieu. Les gens perdent pied parce qu'ils n'ont pas compris qu'ils ont besoin de prendre tout leur appui dans le réel vivant, dans leur tradition et histoire, car tous les humains sont enracinés dans leur terre et leur passé. L'homme platonicien n'existe pas. **« Mais nous avons perdu, écrit-il, le sens de notre civilisation profonde. On a trop confondu civilisation et citadinisme. Ignorant notre histoire, nous avons perdu toute confiance en notre pays et nous allons vers des civilisations d'emprunt... »**⁴²⁰.

Pour que les jeunes Kasaïens ne confondent pas civilisation et 'citadinisme', pour qu'ils n'ignorent pas les richesses de leur milieu et de leur histoire, et perdent toute confiance en leur terre, pour qu'ils n'aillent pas vers les civilisations d'emprunt mal assimilées, nous estimons que l'école doit donner aux apprenants des connaissances solides sur leur milieu et leur histoire.⁰¹¹

La relation à la communauté

Pour la société traditionnelle, dans ce monde qui nous dépasse de haut et de bas, en amont et en aval, on a besoin des autres et de la communauté. Personne ne peut tout seul savoir tirer profit de choses de ce monde, personne ne peut tout seul savoir se comporter face aux choses et aux personnes de ce monde complexe sans le concours de la communauté et des autres humains. Les jeunes générations se doivent de profiter des savoirs et de la sagesse de leurs aînés.

Voilà pourquoi l'éducation traditionnelle se préoccupe beaucoup des relations des individus avec leur communauté. Elle cherche à intégrer les enfants dans leur communauté, leur clan, leur tribu. On éduque les enfants en fonction de la vie qu'ils sont destinés à mener au sein de la collectivité, comme membres d'un groupe déterminé⁴²¹. On leur fait comprendre qu'ils sont membres de la communauté, qu'ils doivent avoir de bons rapports avec les autres membres, qu'ils doivent maîtriser les coutumes, les pratiques, les savoirs de leur communauté. On leur fait prendre conscience qu'ils ont besoin des autres, les autres ont besoin d'eux ; se couper de la communauté est mortifère pour l'être humain.

Pour les Anciens et l'éducation traditionnelle, les individus ne doivent pas vivre repliés sur eux-mêmes. Ils ont tout à gagner en s'ouvrant aux autres et à la communauté. Il faut la communication et la collaboration entre les membres de la communauté. L'éducation s'emploie à cultiver chez les éducatibles le sentiment d'appartenance au groupe et le souci d'oeuvrer pour le bien de ce groupe. Ils apprennent et se convainquent que la communauté protège les individus et leur donne des connaissances, des aptitudes et attitudes pour mieux vivre dans ce monde. Si par les rites initiatiques, on les agrège à

⁴²⁰ JOUSSE (M.), *Le parlant, la parole et le souffle*, p. 320.

⁴²¹ ERNY (P.), *L'enfant et son milieu en Afrique noire*, p. 56.

la communauté, c'est parce qu'ils ont mobilisé un certain nombre de savoirs, de procédures, de gestes, de comportements leur permettant d'être en bons termes avec la communauté et ses membres.

Ces préoccupations de l'éducation ancestrale du Kasaï peuvent être rapprochées de celles des auteurs que nous avons étudiés. Pour Kant, par exemple, la communauté est une réalité d'importance pour les humains. Le philosophe allemand situe même la communauté dans l'entendement humain. Il la considère comme un concept de l'entendement humain avec lequel l'homme doit compter. La communauté et la totalité ne sont pas extérieures à l'homme, mais en lui. Elles sont une fin qui donne à l'homme sa dignité. L'homme individualiste est limité. L'homme ne crée pas sa connaissance en toute indépendance. Il dépend aussi bien du donné sensible que de la communauté. La pensée ne peut pas être purement individualiste, parce qu'il y a la communauté. D'où, aux yeux de Kant, la communication entre les individus et la relation à la communauté s'imposent.

D'après Pestalozzi, l'homme est un être social qui vit en contrat et en convention avec ses semblables. C'est pour cela que le pédagogue suisse gardait un rapport solide avec la réalité sociale qui environnait les apprenants, et dont il n'a jamais voulu décrocher. Sa méthode se voulait un engagement social pour les pauvres. Selon lui, la vie en société est nécessaire pour les humains. Elle permet d'unir les forces et les savoirs pour un mieux être. Cela ne signifie pas qu'elle procure dans tous les cas ce mieux être. Mais néanmoins c'est une avancée par rapport à l'état de nature.

D'après Freinet, l'éducable est un membre d'une communauté déterminée. Sa personnalité se développe au sein d'une communauté qui le sert et qu'il doit servir. Par voie de conséquence, il n'est pas permis à la pédagogie d'ignorer les préoccupations sociales et individuelles de l'apprenant. L'enfant étant un membre d'une communauté, les techniques manuelles et intellectuelles, les matières d'enseignement doivent procéder de ses besoins fondamentaux et des besoins de sa communauté. Si l'on veut que l'enfant apprenne à conquérir et à dominer le monde qui l'environne, il convient que la vie entre à l'école et que l'élève aille dans le village. Dans le cadre même des tâches scolaires, qu'il se préoccupe des autres membres, des problèmes et des réalités de sa société.

La collaboration entre pairs dans l'apprentissage

Un autre élément intéressant que le système scolaire peut reprendre est la place de choix accordée par l'éducation traditionnelle aux contacts humains et aux relations entre pairs pour l'inculcation des savoirs, des techniques et des valeurs. Dans l'éducation traditionnelle, les apprentissages se font certes dans les rapports que les enfants entretiennent avec les personnes adultes, mais aussi dans les rapports entre les individus d'un même degré d'âge. Les grands contrôlent les petits et leur inculquent ce qu'ils savent. Les individus d'un même groupe d'âge forment des bandes, travaillent ensemble, acquièrent diverses habiletés, se communiquent ce qu'ils savent. C'est dans leur groupe que les enfants apprennent à pêcher, à chasser les oiseaux, les sauterelles, les cigales, etc., et à élaborer des outils pour ces activités. Le groupe d'âge dans la société traditionnelle du Kasaï est un instrument puissant qui inculque les savoirs, les usages de la tribu et veille à leur respect.

On se rappellera que les auteurs étudiés, notamment les pédagogues, ont insisté sur la place des pairs dans la pédagogie de la connaissance. L'objectif constant de Pestalozzi était de « faire en sorte que chaque enfant se transforme aisément et sans tarder en éducateur de ses camarades »⁴²². Il organisait des échanges entre éducatibles et estimait que l'enfant n'avait pas de meilleur moyen de vérifier la solidité de sa propre connaissance que celui d'aider son frère ou son camarade à faire le chemin. Il confiait pour cette cause des tâches aux aînés, aux plus avisés afin de cheminer avec les cadets et ceux qui étaient en retard.

Freinet organisait des coopératives actives pour que les enfants s'interpellent, se félicitent, collaborent, s'éduquent sur le plan des sociétés adultes basées sur l'effort et la responsabilité communautaire. Les élèves élaboraient avec le maître des plans de travail pour la communauté scolaire.

Selon Piaget, on a besoin pour se constituer une activité intellectuelle véritable, sous forme d'actions expérimentales, de recherches spontanées, d'une libre collaboration des individus, c'est-à-dire en l'occurrence des élèves eux-mêmes entre eux et non pas seulement du maître et de l'élève⁴²³. La collaboration, la discussion entre pairs et la coopération les débarrassent de l'égoïsme, de la non relativité, de l'inconscience et de l'irréversibilité de la pensée du début au profit de la réciprocité, la relativité, la prise de conscience, la vérification et la réversibilité. Les rapports entre les enfants et l'adulte ne suffisent pas pour leur construction. Il faut aussi les rapports entre les élèves eux-mêmes qui leur permettent de s'exprimer spontanément, de discuter et de se contrôler mutuellement.

Provoquer les déséquilibres pour développer les connaissances

On cherche, dans l'éducation ancestrale, à créer des déséquilibres chez les enfants dans leur situation réelle pour leur permettre de construire les connaissances. On le voit par les questions qu'on leur pose dans certaines situations, pour les déséquilibrer, les obliger à réfléchir et à trouver des solutions. Les devinettes et les énigmes qui leur sont posées recherchent les mêmes effets. Lors de l'initiation on confronte les adolescents aux choses, aux problèmes et aux obstacles de la vie courante, on les simule même, pour les amener à faire travailler leurs méninges et améliorer leurs connaissances.

On peut rapprocher cela de ce que Piaget soutenait. Selon lui, une des sources de progrès dans le développement des connaissances se trouve dans les déséquilibres qui poussent l'individu à dépasser son état actuel à se rééquilibrer en prenant en compte ces facteurs de déséquilibre. Il suggère aux enseignants de mettre en place des situations dans lesquelles l'apprenant pourra être perturbé et pourra rechercher des solutions en tenant compte de la perturbation.

Au lieu de se satisfaire de proposer aux élèves du Kasaï des problèmes qu'ils ne se posent pas, et des solutions dont ils ne voient pas l'utilité, il serait souhaitable de les

⁴²² SOËTARD (M.), *Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur*, p. 359.

⁴²³ PIAGET (J.), *Où va l'éducation*, p. 90.

mettre en face des choses pour qu'ils soient déstabilisés et obligés à se rééquilibrer et améliorer leurs connaissances.

L'esprit d'imagination et de créativité

L'éducation traditionnelle ancestrale développe dans une certaine mesure l'esprit d'imagination, d'improvisation et de créativité des enfants. Pour l'exploration des choses, elle compte beaucoup sur la curiosité des enfants. Au cours de l'apprentissage, il n'y a pas d'instructions formelles qui éteignent souvent la curiosité, une faculté vivante de l'enfance et de l'adolescence. L'apprentissage des opérations n'étant pas davantage verbalisé, les enfants sont constamment invités à mettre leur esprit en branle.

Les enfants et les adolescents font leurs expériences, découvrent eux-mêmes des choses, et imaginent comment les diriger et les utiliser. Les enfants construisent eux-mêmes leurs jouets et les entretiennent. On verra par exemple la petite fille fabriquer ses poupées et chercher comment les bichonner, ou le petit garçon construire ses voitures. Les enfants font eux-mêmes certains outils de travail. Ils cherchent les appâts, vont seuls à la pêche, à la recherche des sauterelles, des cigales, etc. Les parents acceptent les initiatives des enfants, mais leur demandent de se débrouiller pour qu'elles aboutissent. Ils ne sont pas derrière leur progéniture pour la conduire. C'est chacun qui cherche des activités dans lesquelles s'investir, c'est chacun qui imagine et crée des situations pour acquérir son savoir et son savoir-faire, et pour construire sa personnalité. On se souviendra que durant l'initiation, on éprouve l'esprit d'entreprise et l'imagination des adolescents, en les laissant seuls, sans moyens matériels, pour voir comment ils vont faire travailler leurs neurones et subvenir à leurs besoins.

L'apprentissage et la présentation des contes et du chant héroïque, *kasala*, développent aussi les facultés d'improvisation dans la mesure où le conteur et le chanteur sont obligés à s'adapter, chaque fois, aux circonstances du moment et aux personnes en présence et de choisir les séquences et les aphorismes les plus adéquats et les plus significatifs. Nombre de jeux traditionnels concourent au même but : le développement de l'esprit d'imagination et de créativité.

Qu'on ne perde pas de vue que les constructions des auteurs étudiés visent à éveiller et développer l'esprit de recherche, d'initiative et de créativité des apprenants. On cherche à rendre les apprenants curieux et chercheurs, autonomes. Il importe que l'école du Kasaï oeuvre dans ce sens.

Les procédés mnémotechniques

Pour la mémorisation et la remémoration du message oral, la pédagogie traditionnelle utilise certaines techniques inspirées des choses de la nature. Les transmetteurs des traditions ethniques millénaires se sont ingéniés à repérer dans la nature et à utiliser certains éléments d'automatisme et les forces anthropologiques d'automatisme. Il s'agit notamment du rythme, de la musique, du balancement (hémistiche), des gestes...

Ils ont essayé d'harmoniser le message à transmettre avec le rythme de la nature, le rythme de la création, le rythme qui bat dans le corps et la vie de tout homme, depuis sa

conception dans le sein de sa mère. Ils ont donné au langage un rythme de chair et de sang, de vertèbre et de peau lisse, de sorte que se refait la greffe de la parole sur l'anatomie⁴²⁴.

Les techniques mnémoniques qui en sont sorties comme le rythme, la mélodie, les paroles 'rythmées-intelligées-mélodiées', le balancement, les schèmes rythmiques binaire, ternaire, etc., le partage pour le portage, les gestes dans l'expression, les métaphores, les comparaisons sont des choses que la pédagogie peut utiliser pour la fixation, la mémorisation, la remémoration et la récitation du message. Pour mieux ingurgiter les enseignements, on pourra se balancer, recevoir ou se faire de petites mouillettes balancées, structurées et facilement portables.

Avec Jousse nous estimons qu'aujourd'hui, l'école donne aux enfants de textes à apprendre par coeur parfaitement difficiles à apprendre. On sait faire des bonbons pour la bouche qui se nourrit, mais malheureusement on ne sait pas en faire pour la bouche qui s'instruit. On apprend des choses comme si c'était des formules mortes et quasi vides de sens. On perd de vue que savoir par coeur, c'est savoir de la façon normale à l'homme. Ce n'est pas avec son papier qu'on sait, c'est avec tout son être vivant et bilatéral. Quand on possède un texte en soi, on peut en fonction de ce texte, se poser des problèmes intelligents⁴²⁵. Nous suggérons l'utilisation des techniques du style oral à l'école du Kasaï pour permettre aux apprenants de mieux retenir les leçons et de mieux les utiliser.

B Pas d'amalgame entre l'éducation traditionnelle et l'Education nouvelle

Ces éléments de l'éducation traditionnelle du Kasaï ne peuvent pas nous faire oublier ses limites, encore moins nous amener à faire l'amalgame entre l'éducation traditionnelle et les pédagogies des auteurs étudiés.

Qu'on ne s'y trompe pas. L'éducation traditionnelle immerge dans la nature. L'enfant apprend naturellement en suivant son père, ou sa mère au travail. On vit uniquement de la terre, de la nature, et on se laisse dicter les lois par la nature, au gré de ses caprices. La pédagogie traditionnelle n'est pas construite. On se satisfait d'adapter l'enfant à son environnement et à sa société. L'enfant est soumis à la société. L'émergence des personnalités n'est pas vue d'un bon oeil. Il y a une certaine recherche de nivellement social. L'éducation est simplement une socialisation. On transmet des savoirs qui ne se détachent pas beaucoup du concret. Le savoir que l'enfant apprend reste à l'intérieur de sa condition, régulé par ses besoins et leur satisfaction naturelle. On éduque en demeurant replié sur soi, sur le Kasaï. C'est dans le passé qu'on recherche les modèles pour l'avenir. Il y a un manque flagrant de perspectives pour le moyen et le long terme. On renferme l'individu dans un monde des représentations relativement clos, etc. Nous avons parlé largement des limites de l'éducation traditionnelle du Kasaï au premier chapitre de

⁴²⁴ SENGHOR (L. S.), *op. cit.*, p. 375.

⁴²⁵ JOUSSE (M.), *L'anthropologie du geste*, p. 280.

notre travail, nous n'allons pas y revenir.

Chez les auteurs de l'Education nouvelle que nous avons étudiés, le rapport à l'environnement est mis au service de la construction de l'intelligence de l'enfant à travers une méthode qui peut être dite "naturelle", mais qui en fait est une pédagogie construite ; tandis que pour l'éducation ancestrale, il s'agit d'une méthode naturelle. On puise les choses dans la nature. L'Education nouvelle englobe l'éducation traditionnelle en la dépassant.

Si chez les auteurs étudiés, philosophes et pédagogues, on part du particulier, des cas singuliers, ce n'est pas pour s'enfermer dans le particulier, c'est pour dégager les notions universelles, nécessaires, générales. Si on travaille sur l'environnement proche, c'est pour s'ouvrir à l'universel. La connaissance de l'universel permet de mieux apercevoir le particulier. Cette recherche de l'universel est nécessaire pour la construction de la connaissance et de la science. Pour les auteurs étudiés, il y a un dialogue en permanence entre l'universel, les lois, les concepts d'une part, et l'expérience, le concret, l'environnement d'autre part. L'observation et le retour aux choses permettent de monter en abstraction, de conceptualiser, de théoriser, de faire de lois, et les concepts, les théories, les lois permettent à leur tour une bonne lecture et maîtrise du réel, ainsi de suite... Soëtar qui mène la réflexion à l'ombre de Rousseau et de Pestalozzi estime que l'éducation doit aider l'enfant à se dégager **« de la particularité instinctive pour se donner, à travers la construction de son intelligence, l'accès aux sciences, l'entrée dans le travail social et dans la citoyenneté, une dimension d'universalité, mais cette universalité acquise n'est jamais détachable de la particularité individuelle, et elle ne cesse de s'élaborer par rapport à un intérêt pratique jamais aboli »**⁴²⁶.

Chacun se situe quelque part et a besoin de se situer quelque part, mais pour les pédagogues étudiés, l'éducation est aussi distanciation, dépaysement, transplantation, changement des représentations. Éduquer, c'est aussi conduire hors de, mener ailleurs. Certes il faut un enfant adapté à la société, mais aussi capable de prendre du recul à la faveur de ce qui se passe sous d'autres cieux.

C'est vrai, l'homme est un être qui s'est ancré et n'arrête de s'ancrer dans une existence à la mesure des situations vécues, des circonstances traversées, des événements rencontrés. Il est en permanence soumis aux aléas de la vie, c'est sur cette base environnementale, sans oublier la position individuelle, que se construit sa personnalité et sa particularité. Mais l'éducation par la condition d'existence et le retour aux choses ne sont pas à séparer du caractère universel de l'idée même d'éducation. L'universalité ne surplombe pas la particularité qui serait à sa remorque. L'on ne fait pas fi des conditions particulières et on ne s'évapore pas non plus dans l'universalisme idéaliste. L'Education nouvelle baigne dans ce paradoxe qu'elle essaie de gérer et non d'évacuer.

Si les auteurs de l'Education nouvelle étudiés tiennent à ce que les apprenants manipulent les objets et travaillent manuellement c'est pour qu'ils voient les rapports entre les choses, qu'ils acquièrent les opérations formelles, et que leur travail distille leur

⁴²⁶ SOËTARD (M.), "La pédagogie entre pensée de la fin et science des moyens", in *Revue française de pédagogie*, n° 120, 1997, p. 100.

pensée. Le retour aux choses et leur manipulation permettent de découvrir les principes des choses, leurs qualités, leurs éléments constitutifs, leurs influences réciproques, leurs rapports avec d'autres choses, etc. Voilà qui est un atout pour la construction de la connaissance.

L'éducation traditionnelle comme les auteurs étudiés reconnaissent la complexité du réel. Dans l'éducation traditionnelle cela mène souvent à la sorcellerie, à la pensée mythique, à l'animisme, au refus de regarder les choses en face et de les analyser, au rejet de la critique et de la vérification. Le mythe et la superstition s'identifient au réel ou l'on soumet le réel aux catégories supra-naturelles. Dans l'Education nouvelle les élèves apprennent à observer, analyser, étudier les choses de leur environnement pour l'acquisition de la connaissance. Ils sont initiés à l'esprit critique, à la vérification des informations reçues, des faits racontés, des croyances. L'oeil apprend à bien observer, l'oreille à bien entendre, la main à bien toucher... Et pour avoir une bonne perception des choses, on mesure, on compare, on se méfie, on analyse, on calcule... L'apprentissage dans ce sens aide les apprenants à acquérir la rationalité qui est un dispositif de dialogue de l'idée avec le réel.

De toute façon nous n'ignorons pas que **« chez l'être humain, le développement de la connaissance rationnelle-empirique-technique n'a jamais annulé la connaissance symbolique, mythique, magique ou poétique »**⁴²⁷. Mais il ne faut pas qu'au Kasaï la pensée mythique et magique prenne le pas sur la pensée rationnelle.

L'Éducation nouvelle est constructiviste, volontariste. Pestalozzi veut changer la société en construisant par le bas. Sa méthode est un engagement social en faveur de plus démunis. Il cherche à leur donner des moyens techniques pour qu'ils puissent se prendre en charge. Freinet veut changer le cours de choses. Il constate en son temps un décalage entre l'école publique adaptée à la démocratie capitaliste et les besoins de la classe populaire. La pédagogie de Freinet veut infléchir la tendance. L'Education nouvelle, notamment chez les auteurs étudiés, ne se satisfait pas de constater une rupture de l'homme d'avec la nature ou la société. Elle compte sur les forces de l'enfant et cherche à lui faire acquérir des habiletés techniques afin qu'il ne soit pas soumis aux aléas de la nature ou aux diktats de la société.

L'Education nouvelle met l'enfant à l'écart de la société pour le reprendre comme fin. L'enfant n'est pas considéré comme un moyen, soumis à la société, mais comme une fin. L'Education nouvelle est prospective. Elle projette l'enfant dans l'avenir et ne se contente pas de lui répéter les vieilles recettes qu'il doit conserver et réutiliser sans faille. Elle vise à ce que l'enfant, s'appuyant sur les ressources sociales passées et présentes, et sur ses propres ressources, construise ou réinvente son avenir et celui de la société. L'Education nouvelle mise sur les individualités et sur les recherches personnelles.

Il faut bien se rendre à l'évidence, le charme animal, comme le note Soëtard, d'un 'état de nature' où régnait l'harmonie entre l'homme et son environnement, entre la forme du besoin et la matière capable de la satisfaire est déjà rompu. Aujourd'hui une formation qui s'inscrirait dans le seul mouvement de la nature et miserait sur une socialité naturelle

⁴²⁷ MORIN (E.), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, p. 63.

de l'homme est un leurre. Elle ferait fi de la violence non moins naturelle qui marque la société et qui est constitutive du développement de l'enfant comme de l'adulte dans la mesure où il y a nécessité permanente pour lui, s'il veut être soi-même, de se dégager des situations de sujétion auxquelles il se trouve régulièrement confronté⁴²⁸.

Pour Pestalozzi comme pour Freinet, l'homme doit se donner des moyens pour prendre en mains sa destinée. L'apprenant est appelé à acquérir une habileté intellectuelle, un savoir technique, un raisonnement instrumental en violation du pur mouvement de la nature. Dans l'éducation traditionnelle on était fils de laboureur, et on devenait laboureur, on était fils du conteur, et on devenait conteur ; l'Education nouvelle cherche à casser ce cycle et fait en sorte que chacun puisse construire son identité, son aptitude technique en toute indépendance sans être assujéti à cet état de nature. Elle dote l'apprenant des théories, des concepts, des savoirs pour qu'il puisse mieux appréhender son environnement et le transformer.

Dans la logique de l'Education nouvelle, plus précisément chez les auteurs que nous avons étudiés, la simple socialisation ne suffit pas. L'on ne doit pas se satisfaire d'adapter les éducatibles à leur société, de leur faire connaître seulement ce qui se passe autour d'eux. Il convient qu'ils acquièrent des moyens de se libérer des fatalités de la société comme de la nature et d'orienter les choses dans le sens de ce qui est mieux pour eux et pour l'humanité. La formation ne saurait être conçue en fonction de seuls impératifs sociaux, au profit du seul fonctionnement social. Ce serait former des agents d'exécution d'un projet collectif anonyme. Le mécanisme social ne peut être une fin en soi. C'est le bien des personnes qui est la véritable raison d'être des institutions. Il importe à la pédagogie de se soucier des impératifs personnels. Un arbitrage est à réaliser entre les exigences de la vie personnelle et celles du mécanisme social. La liberté humaine est à prendre en compte.

Les finalités de la formation sont à la fois personnelles et sociales. Il n'y a pas de vie personnelle qui ne s'accomplisse par la médiation du social et il n'y a pas de vie sociale qui ne se construise par l'action des personnes. La visée d'une formation est **« d'aider chacun, au moyen des ressources du champ culturel disponible, à cheminer, sous sa propre responsabilité, dans la direction qui donnera à sa vie la plus grande densité de sens »**⁴²⁹.

Au bout du compte, chez Rousseau comme chez Pestalozzi, c'est chacun qui doit se constituer en oeuvre de soi-même. L'enfant au cours de son éducation doit devenir ce qu'il doit être. C'est au sujet lui-même de se donner forme à la faveur de son adhésion, de son engagement, de ses prises de décision, de ses choix. Cette forme que chacun se donne lui permet de suivre son propre chemin d'évolution.

Soëttard l'explicite : **« Le devenir, individuel et collectif, de l'homme n'est plus porté par un grand mouvement finalisé qui suivrait une harmonie préétablie entre**

⁴²⁸ In HAMELINE (D.) et alii, *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire. Actes du Colloque international des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau*, Bern, Peter Lang, 1995,

⁴²⁹ LADRIERE (J.), « La formation. Quelles finalités ? Quelles valeurs ? », contribution à l'ouvrage collectif, *Les défis de la formation. Quelle personne ? Pour quelle société*, Paris, P.U.F., 1990, p. 33.

l'homme et son environnement naturel : il appartient désormais à la responsabilité de chacun de s'orienter en ce monde sur la base d'une nature individuelle pleinement développée par l'éducation, en vue de la rencontre d'un monde désormais radicalement imprévisible et qui sollicitera quotidiennement sa décision »⁴³⁰.

Il appartient à l'éducation de débusquer toutes sortes des déterminations dont l'apprenant est tenu captif pour qu'il puisse s'en libérer et faire naître une liberté de choix. Il faut que l'individu prenne conscience de ce qui le limite et mette en oeuvre une force qui oriente ces déterminations dans le sens de ce qui est mieux pour lui et en soi. L'Education nouvelle oeuvre en ce sens.

Comme le disait Rousseau relayé par Pestalozzi, l'individu étant un être libre et perfectible, l'éducation doit viser à former l'homme. Il incombe à l'éducation de former l'homme en soi à travers des exigences de dignité, de liberté autonome, de responsabilité, de respect. Il appartient à l'éducation, à travers ces actions, de faire du sujet de l'éducation une fin en soi et non seulement un moyen⁴³¹.

Eu égard à tout ce qui précède, il n'y a pas de confusion possible entre l'éducation traditionnelle et l'Education nouvelle telle que proposée par les auteurs que nous avons étudiés. L'Education nouvelle est d'un autre ordre que l'éducation traditionnelle.⁰¹¹

Conclusion

Au cours de ce chapitre, nous avons indiqué certains éléments de l'éducation ancestrale du Kasaï qui s'accordent avec les concepts des auteurs que nous avons étudiés. Pour renouer avec son environnement, l'école du Kasaï a tout intérêt à les prendre à son compte. Nous avons en outre montré les points de discordance entre cette éducation naturelle du Kasaï et l'Education nouvelle pour éviter qu'il ait de confusion entre les deux systèmes éducatifs. Les éléments construits des pédagogues que nous avons étudiés tels que l'ouverture à l'universel, la conceptualisation, la recherche des lois, des principes et des causes qui sont derrière les faits, la prise en compte de la liberté de l'apprenant, sa libération des fatalités naturelles et sociales peuvent aider les Kasaïens à sortir du naturisme dans lequel l'éducation traditionnelle les plongeait et à construire une pédagogie à même de leur permettre de connaître leur monde, d'agir sur lui et de le transformer.

Dans le chapitre 2 qui suit, nous appuyant sur ce chapitre 1 en particulier, et sur les deux premières parties en général, nous donnerons quelques axes pouvant permettre à l'école de s'appuyer sur son patrimoine ancestral et son environnement et de s'ouvrir aux éléments construits des auteurs analysés afin que l'école soit proche des apprenants du Kasaï, leur assure des savoirs et des savoir-faire, articule leur réflexion et pratique...

⁴³⁰ SOËTARD (M.), « La pédagogie entre pensée de la fin et science des moyens », p. 100

⁴³¹ SOËTARD (M.), « La pédagogie entre pensée de la fin et science des moyens », p. 101

Chapitre 2 LA CONSTRUCTION DE CONNAISSANCES

Dans ce chapitre, nous nous proposons de mettre en avant quelques principes pour la construction de connaissances. Loin de nous la prétention de faire une codification de quelques procédés que les enseignants n'auront qu'à appliquer en cours, nous ne faisons qu'ouvrir des voies différentes pour que les enseignants soient informés et dotés de moyens divers qui stimulent et accompagnent les apprentissages. Notre souhait est que les enseignants pensent par eux-mêmes et deviennent des chercheurs dans leur classe. Nous offrons des éléments qu'ils peuvent utiliser et agencer à leur guise compte tenu de leurs sujets apprenants. Pour être apte à guider le développement total d'un être humain, sans le déformer ni l'appauvrir, nous estimons qu'il convient d'être averti d'un certain nombre de principes, de possibilités et d'outils à utiliser, et de potentialités des apprenants qui ne demandent qu'à sourdre.

Nous montrerons que ces principes, y à regarder de près, étaient déjà utilisés dans l'éducation traditionnelle du Kasaï de façon naturelle pour la construction de connaissances. Les auteurs que nous avons étudiés y ont réfléchi et les ont construits. La pédagogie moderne en fait le moteur des apprentissages. En livrant ces principes, pour renouer la pédagogie avec l'environnement du Kasaï, nous ferons certaines suggestions dans différentes disciplines.

Les principes que nous proposons entendent prendre l'enfant pour lui-même sans pour autant perdre de vue qu'il est membre d'une communauté et doit s'ouvrir à l'universel. Car, en fin de compte, chacun doit se donner forme, devenir ce qu'il doit être, se constituer en oeuvre de soi-même. Nos propositions veulent aider chaque apprenant à cheminer dans la direction qui donnera à sa vie la plus grande densité de sens.

Articuler les concepts et les savoirs constitués avec l'expérience⁰¹¹

L'homme traditionnel du Kasaï est en permanence en contact direct avec les choses et les gestes de la nature ambiante. Il garde un vrai contact avec la terre et les rythmes de la nature. Pour acquérir sa science et sa sagesse, il part de ces réalités vitales les plus immédiates. La science qu'il construit est une science de la vie et pour la vie. Son savoir est lié à la situation. Il ignore le savoir purement abstrait. Pour amener l'individu à la construction de la connaissance dans le Kasaï traditionnel, on rencontre une certaine articulation des savoirs constitués avec l'expérience. Le soir, on parle à l'enfant des rapports humains dans les contes, le lendemain, il se joint aux efforts de ses aînés qui construisent une case pour un nécessaire ou cultivent le champ de l'association. Dans l'apprentissage des tâches, il y a encore cette articulation de l'expérience avec le savoir constitué. On demande à l'enfant de remplir une tâche et on l'éclaire avec les explications et vice-versa. Les énigmes qu'on se lance sont dans une certaine mesure une conceptualisation de l'expérience.

Les proverbes sont les concepts de la science traditionnelle. Les savoirs constitués

de la société traditionnelle du Kasaï sont enfermés surtout dans les proverbes. Les connaissances empiriques et la science traditionnelle sont codifiées en de nombreux aphorismes que l'on cite pour montrer, justifier telle manière de procéder ou faire passer tel ou tel enseignement. On apprend ces aphorismes à l'enfant et on le met en état de faire son expérience. Ou, après l'expérience vécue par l'enfant, on lui dit : voilà pourquoi les ancêtres disaient : ..., et l'on cite le proverbe qui conceptualise l'expérience en question. Et l'enfant construit sa connaissance dans l'articulation de son expérience et ces 'concepts'. L'initiation est un grand moment d'articulation des concepts et de l'expérience. Dans tous les domaines, on donne des enseignements ou on reprend les enseignements déjà donnés dans les familles et on invite les jeunes à faire des expériences ; ou après les expériences on leur donne des enseignements. Pour les choses qui leur étaient interdites comme la sexualité ou l'accès à certaines institutions, on leur donne des instructions, et après l'initiation on leur permet de faire l'amour et d'accéder aux arcanes de la vie traditionnelle.

On sait bien que tout cela se fait de façon naturelle. Nous voulons que l'école du Kasaï s'appuie sur cette articulation traditionnelle des savoirs constitués et l'expérience de l'apprenant en l'enrichissant grâce aux réflexions et aux constructions des auteurs que nous avons étudiés. Il importe de sortir du naturalisme en s'appuyant sur les éléments de la construction technique.

Rousseau et Kant qui ont réfléchi sur le concept de connaissance ont fait ressortir ces deux éléments de la connaissance à savoir l'expérience et le concept. Si l'un de ces deux éléments manque, il n'y a pas de connaissance. Les pédagogues que nous avons étudiés ont organisé leurs dispositifs pédagogiques de façon à articuler ces deux éléments de toute connaissance.

Il est essentiel pour la construction de la connaissance que l'apprenant du Kasaï observe les choses de son environnement, les manipule, fasse l'expérience au cours de son apprentissage. Et en même temps on ne peut pas perdre de vue que la connaissance ne s'acquiert pas sans concepts. Les concepts permettent de mieux percevoir ce qu'on observe, ce qu'on analyse ou ce qu'on manipule. Les concepts aident à mettre la lumière sur sa condition. Les lois, les idées, la théorie permettent à l'apprenant d'éclairer sa situation. Mais on ne peut pas s'enfermer dans les concepts, ce serait perdre le réel. Les concepts sont parfois des vues partielles du réel, relatives à un certain point de vue, à une certaine attitude de l'esprit. En ce sens on ne peut pas arrêter le réel dans les concepts construits. Pour la construction de la connaissance, le pédagogue se doit d'aider l'apprenant à connecter les concepts et les expériences, à confronter sans cesse les concepts au réel.

Il importe que le concept trouve du sens aux yeux de l'apprenant et qu'il en fasse lui-même l'expérience. On n'a pas à se satisfaire d'enseigner dogmatiquement à l'élève de savoirs tout constitués. C'est souhaitable, autant que faire se peut, qu'il en découvre et s'en construise lui-même au cours de son activité. L'exemple de la leçon d'astrologie de Rousseau à Emile est, à cet égard, suggestif. Au cours de cette leçon en soi sensée, Emile ne trouve pas du sens pour lui. Il a fallu l'ingéniosité de son maître, l'égarant en forêt, pour qu'il voie la pertinence des concepts nord, sud, est, ouest. Le pédagogue peut partir du concret et amener l'enfant à conceptualiser ou du concept et pousser l'enfant à

l'utiliser dans son environnement.

Nous excluons l'acquisition des connaissances abstraites indépendamment des situations à structurer. La structure n'existe pas en dehors de la situation. L'acquisition des connaissances et la mobilisation de démarches de pensée en situation de problèmes ne sont pas à dissocier. L'enfant n'a pas à se contenter des mots. Il n'y a pas de science de mots, disait Rousseau. Il ne convient pas qu'il prenne pour de la science des mots qui n'ont pas de sens pour lui. Il ne convient pas non plus qu'il fasse l'économie des concepts et des savoirs constitués dans son apprentissage.

Nous proposons cette procédure : contextualiser les apprentissages, les décontextualiser et les recontextualiser. L'on peut partir du concret, effectuer les apprentissages dans un contexte précis, avec des situations et des exemples qui sont accessibles aux élèves. Ensuite l'on montera en abstraction jusqu'à la théorie, à la généralisation, à la règle. Et on reviendra, autant que faire se peut, aux contextes et aux situations que la théorie ou la loi permet d'appréhender, de comprendre, d'éclairer, de résoudre ou de transformer. Le maître peut contextualiser les apprentissages par une situation-problème, les décontextualiser par la théorie et revenir dans l'environnement en demandant aux apprenants de chercher d'autres situations que la théorie permet d'appréhender. Pour un cours sur la démocratie à Athènes par exemple, on peut débiter par des exemples connus de démocratie, puis on parlera de la démocratie athénienne, on donnera les principes mêmes de la démocratie, donc la théorie, et enfin on pourra revenir dans le milieu pour que les élèves trouvent d'autres situations de démocratie. Et dans le Kasaï traditionnel, il ne manque pas de structures démocratiques (conseils de sages, conseils de notables, structures d'accession au pouvoir, alternances et organisation du pouvoir, éviction du pouvoir). Une séquence sur le relief d'un pays lointain pourra être une occasion pour approfondir le relief de leur milieu, de leur pays. En apprenant les éléments d'autres endroits que l'on permette aux élèves d'ouvrir leurs yeux sur ce qui leur est familier.

Ce faisant, on met les élèves en situation de recherche. Ils vont se mettre à chercher, dans leur vie quotidienne et à l'occasion de tous les contacts qu'ils pourront avoir avec leur environnement, comment réinvestir la théorie apprise, comment ce qui vient d'être appris peut expliquer d'autres phénomènes, etc.

Si on cherche dans la mesure du possible à partir de l'environnement des apprenants, de ce qu'ils connaissent dans leur milieu, on pourra mieux asseoir les apprentissages. Ne serait-ce pas convenable à la faveur des apprentissages d'ouvrir les yeux des éducatibles sur leur environnement ? Point n'est besoin de se satisfaire des enseignements abstraits, des règles et lois sans ancrage dans leurs conditions d'existence, et point n'est besoin de s'enfermer dans ces conditions. De plus, il faudra s'interdire d'enseigner les diverses disciplines sous la forme dogmatique.

Il importerait que les sciences comme la physique, la chimie, la biologie permettent aux individus de s'adapter à leur environnement, à l'utiliser au mieux. En effet, si les apprenants savaient utiliser et faire fonctionner les concepts, les formules et les lois de ces sciences dans leur environnement, ils le connaîtraient et le maîtriseraient mieux. Ce faisant, ces sciences seraient chevillées à leur vie. On essaiera autant que faire se peut

de réinsérer les apprentissages dans l'environnement naturel, socioculturel, économique et politique du Kasaï, de rechercher des liens entre ce qui est à apprendre et la vie, de faire le pont entre le passé et le présent pour construire l'avenir, de montrer le lien entre l'abstrait et le concret, entre le particulier et le général.

Comme le dit Meirieu, il n'est pas séant que les apprenants considèrent des savoirs appris comme de pures abstractions, au risque d'être démunis devant les situations qu'ils auront à rencontrer. Avec un peu d'adresse, on pourra les rendre capables d'en faire usage à bon escient, on pourra les aider à repérer la famille des problèmes que les savoirs appris permettent de résoudre, les situations qu'ils rendent intelligibles, leur domaine de validité. Les savoirs ne peuvent être vraiment acquis que lorsqu'ils sont reliés à des situations précises⁴³². Se limiter à transmettre des connaissances toutes prêtes fixées dans les manuels scolaires, c'est faire croire aux apprenants que **« l'esprit peut fonctionner à vide et que les contenus n'ont aucune contrainte interne ; c'est supposer, en fait, qu'on peut faire l'économie de l'analyse de la situation à laquelle on est confronté, alors que c'est précisément à cela qu'il faut préparer les sujets »**⁴³³.

L'articulation du concept et de l'expérience permet la reprise autonome des savoirs constitués par l'apprenant, d'autant que la pédagogie se doit de chercher à ce que l'apprenant fasse du sens en se réappropriant les apprentissages, en les inscrivant dans le sens de ce qu'il juge meilleur pour lui et pour l'humanité. L'école du Kasaï visera à ce que l'apprenant se approprie ce savoir préétabli dans sa situation et condition, qu'il l'utilise à ses fins, et qu'il en fasse 'une oeuvre de soi-même' ; qu'il prenne la formation des mains du maître pour en faire sa propre affaire et l'appliquer aux objets de son choix.

Pour ce faire, on ne le dira jamais assez, il faut **« un souci permanent de relier le savoir à acquérir aux besoins et à la condition la plus immédiate de l'enfant, mais dans le même temps une incitation à ce que celui-ci dépasse son propre plaisir pour mettre ce savoir dans la perspective de ce qu'il doit devenir, pour le meilleur de lui-même et de son espèce, en vue de son ennoblissement... Il importe que l'enfant accède à la maîtrise morale du savoir, c'est-à-dire qu'il ne le poursuive pas seulement en soi et pour son propre plaisir, avec tous les risques d'une égocentration sociale, mais sous l'exigence d'une mise en perspective humaine, à la fois personnelle et sociale, des connaissances acquises »**⁴³⁴.

Il appartient au pédagogue de construire un dispositif d'apprentissage, de créer des situations-problèmes de sorte que l'apprenant s'approprie le savoir, qu'il le structure de façon personnelle et explicite, et opère par lui-même le transfert de l'acquis vers les choses qui le touchent. Il lui appartient de créer des conditions telles que tout apprentissage soit vu comme une réponse à une question et à une situation, que les savoirs acquis puissent être réinvestis dans l'environnement de l'éducable, d'instrumenter

⁴³² MEIRIEU (P.) & DEVELAY (M.), *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*, Paris, ESF, 1992, p. 162.

⁴³³ MEIRIEU (P.), *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, Les éditions ESF, 1989, p. 26.

⁴³⁴ SOËTARD (M.), *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*, p. 70.

ce dernier afin qu'il puisse faire face, mieux maîtriser les situations concrètes qu'il affronte ou affrontera.

Ce que nous disons vaut même pour l'arithmétique et les mathématiques qui sont considérées comme des sciences purement abstraites au Kasaï. Pour amener les enfants à articuler les concepts et l'expérience, ils pourront commencer à calculer avec des objets placés devant leurs yeux et qu'ils manipuleront à volonté pour qu'ils conceptualisent et prennent conscience des rapports entre le réel et les nombres. On pourra se préoccuper de donner aux apprenants une impression solide des rapports numériques conçus comme des changements des objets réels en chiffres et nombres abstraits. On cherchera comment inscrire cet enseignement dans les cycles des activités quotidiennes, le rendre vivant, en relation avec ce qui se passe autour des élèves.

L'essentiel est d'amener les élèves à découvrir les rapports entre la réalité et les notions mathématiques dans leurs activités. Il convient qu'ils découvrent et prennent conscience, à titre d'exemple, que la transitivité, l'inclusion ou les implications ne sont pas que des formules et signes, elles sont tirées de la réalité. Il est préférable qu'ils repèrent les problèmes dont on peut venir à bout avec telle règle mathématique. L'on cherchera à tirer les exercices et les problèmes de leurs activités réelles et de leur vie au quotidien.

Il importerait que les apprenants prennent conscience que les mathématiques sont un moyen, un outil pour explorer et étudier le réel. L'on visera dans cet apprentissage à faire comprendre le lien entre le réel et l'abstrait, à utiliser l'outil mathématique dans le concret, dans diverses situations qui préoccupent les apprenants. S'ils parviennent à trouver dans leurs activités que l'enseignement des mathématiques n'est pas une compilation de formules creuses et de signes abstraits, ce sera déjà une bonne avancée.

Les élèves à l'école font des exercices de gestion : prix d'achat, prix de vente, gain ou perte. Pour l'articulation de ces concepts et l'expérience, au lieu de se contenter des chiffres, nous souhaiterions qu'on pose ces problèmes de façon concrète en faisant appel aux situations qu'ils connaissent suffisamment. A titre d'exemple, monsieur André a un capital et fait un petit commerce, il a autant de bénéfice par an, il a une femme et autant d'enfants à nourrir, à vêtir, et à faire étudier. Il convient de bien chiffrer tout. S'il épouse une deuxième femme qu'il doit prendre en charge, et qui lui donnera autant d'enfants qui normalement ont les mêmes besoins que les premiers. Comment les mêmes activités commerciales pourront-elles évoluer en termes de bénéfice ou de perte ? Cette façon de procéder a aussi cet avantage que les apprenants prennent peu à peu conscience que certaines situations, dans lesquelles on fait intervenir la sorcellerie, sont en fait les conséquences d'une mauvaise gestion.

Au total, l'enseignement de mathématiques sera toujours un enseignement actif, fondé sur le concret pour amener l'élève à mieux comprendre les signes et les formules abstraites. L'accrochage de cet enseignement aux réalités de la vie et de l'existence de l'apprenant pourrait l'aider à maîtriser son milieu. Savoir calculer n'est pas une fin en soi. Il importe que l'apprenant sache comment utiliser les formules et les calculs pour analyser et condenser le réel, et qu'il se rende compte, au cours de ses recherches, que l'algèbre est un outil simplificateur des recherches.

Se servir des situations pour amener à découvrir les savoirs essentiels

Pour faciliter l'apprentissage, l'éducation traditionnelle va à l'essentiel. Les savoirs et la science concrète sont codifiés en de nombreuses sentences courtes, en l'occurrence les proverbes. La tradition a découpé les enseignements en des pièces de tailles différentes et facilement transportables. Par leur brièveté, rythmes et balancements, les proverbes ont le grand mérite de s'enseigner et s'apprendre en peu de temps, et à tout moment de la journée et à propos de tout. A chaque fois l'apprenant quitte son maître avec des enseignements nouveaux bien taillés et solidement sertis dans sa mémoire. L'essentiel de l'apprentissage y est consigné. On ne se perd pas dans les détails. L'élève est débarrassé de l'accessoire et du superflu, on inscrit dans sa tête l'essentiel. L'élève qui a appris tous ces savoirs bien synthétisés les porte partout où il va. Même pour les contes qui sont des leçons longues, à la fin de chaque conte, on donne toujours à l'assistance l'essentiel, une leçon simple et claire que l'on doit conserver même si le reste est oublié.

En nous appuyant sur cette procédure ancestrale et sur Aristote qui distinguait la forme de la matière, l'essence de l'accident dans toute chose, il nous semble adéquat pour la pédagogie de la connaissance au Kasaï d'amener l'élève, à partir des situations et des exemples, à distinguer l'essentiel de l'accidentel dans son apprentissage. Par l'intuition sensible, par la contemplation des cas particuliers et par l'induction que l'apprenant découvre l'universel, le nécessaire, les structures qui sont derrière les apparences. Il se doit d'appliquer ses sens aux objets pour être éveillé aux formes. Il importe d'aider l'apprenant à découvrir le fondement des choses, leur essence, ce qui fait qu'elles sont ce qu'elles sont. Il est indispensable que l'élève sache distinguer ce qui est essentiel de l'accessoire et du superficiel dans ce qu'il apprend.

Il n'est pas de mise de bourrer la tête de l'enfant de dates, de faits, d'anecdotes, de détails pratiques, de savoirs d'ordre factuel. C'est à l'essentiel qu'il faut rattacher de façon progressive le secondaire. Les savoirs à maîtriser sont des savoirs essentiels, des clés de lecture, des outils, des concepts pour comprendre et agir. Ils donnent accès à tous les autres points dans la mesure où ils les organisent et les rendent compréhensibles.

Ce sont les constants, les invariants, les structures qui sont derrière les apparences qu'on doit faire découvrir à l'enfant. Dans un cours sur le carré et le losange par exemple, il faut que l'apprenant sache la spécificité de chaque figure, quatre angles droits et quatre côtés égaux pour l'un, et les diagonales perpendiculaires pour l'autre. J'ai à l'esprit le cas d'un élève qui ne savait pas à l'examen distinguer un carré d'un losange, uniquement parce que lors des exercices, l'enseignant se faisait le plaisir de présenter toujours aux enfants un losange colorié, et le jour de l'examen, il ne l'avait pas colorié. L'enfant ne se retrouvait pas.

Il convient donc, au cours des apprentissages, de ne pas laisser s'imprégner dans la tête de l'élève des apparences, mais de lui faire découvrir l'essentiel qui est derrière elles. Il est indispensable que l'enfant sache distinguer l'essentiel de l'aléatoire, le nécessaire de l'accidentel dans ce qu'il apprend, qu'on fixe dans sa tête les bases solides qui lui

permettraient de maîtriser sa condition d'existence.

C'est par les exemples tirés des situations concrètes, qu'on aidera l'enfant à découvrir les attributs essentiels et les attributs accessoires du concept. Il est important de varier les modes de représentation des exemples selon le contexte, et de pousser l'enfant à chercher dans son milieu des exemples qui comportent les attributs essentiels et non essentiels du concept étudié. Il importe qu'il comprenne que les attributs parasites n'entrent pas dans la définition du concept.

Pour permettre à l'apprenant de bien distinguer l'essentiel de l'accessoire, nous préconisons que l'enseignant ait un langage clair et simple. S'il s'agit de définir un concept ou un objet, le pédagogue fera autant que possible un réel effort pour que les apprenants voient, touchent, expérimentent ce qu'ils définissent. S'il est question de démonstration ou de clarification de concepts, il convient d'utiliser les mots simples et de lever toute ambiguïté. Le langage du pédagogue dans toutes ses interventions sera clair et à la portée des élèves. Ce n'est pas en cours qu'il faut faire montre de la richesse de son vocabulaire ou de l'étendue de ses connaissances. Il serait séant que l'enseignant prenne toujours le temps de vérifier si les mots qu'il emploie ont la même signification pour lui et pour ses interlocuteurs.

Au niveau des programmes scolaires, il importe aussi de signaler clairement les concepts clés, les compétences que les élèves sont sensés mobiliser après les apprentissages. Les enseignants doivent voir clairement à quoi s'en tenir.

De l'intérêt dans l'apprentissage

Dans la société traditionnelle du Kasaï, l'intérêt de l'enfant joue un rôle de choix dans l'apprentissage. On suscite l'intérêt de l'enfant et on lui apprend des choses qu'il pourra utiliser dans son milieu. On lui apprend ce qui sera utile à ses activités. Voilà qui le motive. On cherche à enrôler l'enfant pour qu'il soit preneur. Les apprentissages répondent à ses besoins présents et futurs, et aux besoins de sa société. Il voit clairement à quoi servent les choses qu'on lui demande de maîtriser. On lui dit par exemple : « maîtrise cela, un jour tu t'en serviras si tu te retrouves seul en brousse, si ton enfant tombe malade, etc. » Les apprentissages sont signifiants, reliés et intégrés à la vie. L'on ne cesse de diriger l'enfant vers les choses qui l'intéressent. C'est pour cette raison qu'il s'investit sans compter.

Et avec Rousseau, nous le savons, l'enfant apprend mieux s'il voit l'avantage de ce qu'il apprend. Si l'on veut exercer son esprit, il sied que l'on parte de son intérêt présent sensible, et qu'il voie l'intérêt et l'utilité de ce qu'il apprend. L'intérêt est le ressort de la liberté et le pivot de l'apprentissage. Un problème ou un apprentissage qui a suscité de l'intérêt éveille l'attention et la curiosité, ravive la concentration, incite l'intelligence à entreprendre et la volonté à persévérer, donne le désir et la joie anticipée de le résoudre ou de se l'approprier. Selon Piaget, l'être humain, qu'il soit adulte ou jeune, n'oeuvre pas sans motif, il agit par intérêt. L'enfant pas plus que l'adulte ne peut faire n'importe quel travail uniquement parce que commandé par l'école sans qu'il réponde à ses besoins⁴³⁵.

⁴³⁵ PIAGET (J.), *Les six leçons de psychologie*, p. 15.

Le véritable intérêt apparaît lorsque le sujet assimile un objet ou une idée, qu'il s'identifie à eux, et qu'il trouve en eux un moyen d'expression et un aliment pour son activité.

Pour Soëtard, le vrai intérêt de l'homme est qu'il se dégage de l'animalité pour accomplir sa destination humaine, à savoir la liberté autonome qui lui permettra de s'assurer la maîtrise de ses actes. Il est hors de question de satisfaire un intérêt animal qui ne cherche qu'à s'assouvir dans les réalisations sociales, et qui fait fi du devoir-être de l'homme. Il convient de distinguer le véritable intérêt de l'enfant de ses caprices et désirs enfantins⁴³⁶. Il va sans dire que pour la pédagogie de la connaissance, il faut qu'entre l'apprenant et les savoirs ou les idéaux qui lui sont présentés, vienne se placer l'intérêt qu'il prend à les poursuivre. C'est sur cette base qu'il peut y avoir autonomisation et réappropriation des savoirs constitués.

Comme l'affirme Soëtard, il incombe au pédagogue de gouverner le vrai intérêt de telle façon qu'il promeuve le meilleur de l'humain, qu'il le porte vers son ennoblissement. Dans cette action, le pédagogue ne peut omettre d'en appeler à la volonté de l'enfant et à l'effort par lesquels il s'assurera, autour de cet intérêt, la prise en main de sa nature pour la diriger dans le sens de ce qu'elle doit être⁴³⁷. **« Le problème pédagogique, note Soëtard, se situe dans le jugement - chez le pédagogue d'abord, le formant chez l'enfant, en attendant que l'enfant l'opère de lui-même – qui va permettre d'apprécier les intérêts sensibles au regard de ce que l'enfant est appelé à devenir selon l'universalité de l'essence humaine. Faire 'une pédagogie de l'intérêt', c'est donc travailler cet intérêt, en le gardant autant que possible à sa spontanéité première, mais en faisant en sorte qu'il soit pris en mains par la volonté éclairée de l'intéressé, de telle sorte que celui-ci se porte à terme de lui-même vers ce qu'il pense être le meilleur pour lui (et dans le même temps en soi) »**⁴³⁸.

Il importe que les apprenants comprennent que les études servent à quelque chose dans la société et dans leur vie. Nous sommes d'accord avec Pestalozzi pour dire que la science ne vaut pas par elle-même, elle ne vaut que comme moyen pour que l'individu se donne forme. La science a pour but d'aider l'homme à maîtriser son milieu, à agir sur sa situation et améliorer son action. Les savoirs n'ont vraiment de valeur que s'ils servent à ajuster l'action des apprenants. Ils ne sont pas une fin en soi. L'installation d'une filière dans un milieu ne pourra-t-elle pas tenir compte de besoins réels de ce milieu et de ceux qui y vivent ?

Eu égard aux intuitions de l'éducation traditionnelle et aux constructions de la pédagogie moderne, nous préconisons que les apprentissages soient signifiants et intégrés à la vie, que les savoirs appris ou à apprendre soient reliés aux besoins de la condition la plus immédiate de l'apprenant du Kasaï pour que ce dernier y trouve son compte. Il importerait que l'enseignant définisse clairement ses objectifs et les moyens qu'il mettra en oeuvre pour y parvenir. Les moyens ne seront pas à détacher de la fin. A

⁴³⁶ SOËTARD (M.), *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*, p. 53.

⁴³⁷ SOËTARD (M.), *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*, p. 54.

⁴³⁸ SOËTARD (M.), *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*, p. 55.

chaque instant il devra expliciter ce qu'il fait et pourquoi il le fait pour maintenir la motivation.

Pour susciter de l'intérêt dans l'apprentissage et la consolidation du lire-écrire, par exemple, nous souhaitons qu'on indique clairement à quoi sert cet apprentissage et même qu'on mette l'élève dans des conditions telles qu'il puisse sentir l'importance de cet apprentissage pour lui. On pourra avoir à l'esprit l'exemple d'Emile, qui, puisqu'il ratait ses rendez-vous parce qu'il ne savait pas lire les invitations qu'on lui envoyait, s'est investi dans l'apprentissage du lire et écrire.

Pour cet apprentissage, l'on pourra utiliser comme support des phrases et des textes suggérés par une image ou des situations connues, vécues. Ne serait-il pas adéquat d'offrir un matériel significatif, des textes qui résonnent pour les apprenants, de réalités à partir desquelles ils apprendront à lire et à écrire ? Si les enfants connaissent le cadre de référence, le contexte du texte qu'ils apprennent, ils pourront y trouver de l'intérêt et s'investir. Dans la mesure où les enfants du Kasaï sont très attirés et subjugués par les contes et le chant héroïque, ceux-ci ne pourraient-ils pas servir aussi de support pour l'apprentissage et la consolidation du lire-écrire ?

Pour rendre cet apprentissage intéressant et utile pour les élèves, ne serait-il pas aussi convenable de mettre les apprenants non seulement dans la situation de lecteurs mais aussi d'émetteurs ? Ils écriront des lettres à leurs parents, à leurs amis, aux responsables scolaires, etc. On encouragera les correspondances scolaires et interscolaires pour échanges d'informations, de cadeaux... Et pourquoi ne pas habituer les élèves à mettre par écrit ce qu'ils rencontrent, ce qu'ils voient dans leurs excursions et visites, leurs projets, le déroulement de jeux auxquels ils ont pris part ? Ne pourra-t-on pas envisager la création d'un journal scolaire ?

Toujours dans le souci de rendre les apprentissages signifiants, pour l'apprentissage de la langue française qui est la langue officielle du Congo et la langue de l'enseignement, nous suggérons de partir des textes dont les apprenants connaissent le contexte, des textes simples tirés de leur univers. On commencera par des textes du terroir, de la littérature congolaise avant d'aller plus loin. On choisira ou on composera des textes faciles, adaptés au niveau des élèves.⁰¹¹

Cela ne signifie pas pour autant qu'on doit se limiter seulement aux textes des Africains. On commence par ce qui est familier pour mieux susciter l'attention et l'intérêt des apprenants et ouvrir à l'universel. Ce faisant, la pédagogie aide l'enfant à plonger son "pivot" dans le terreau du Kasaï et l'amène à devenir "rhizome". Car il ne s'agit pas d'un mouvement à sens unique, mais d'un va et vient. L'éducation se situe sur un axe vertical et horizontal, en compréhension et en extension, dans la ligne de l'approfondissement et dans celle de l'élargissement⁴³⁹.

En demandant aux éducatibles d'écrire des textes librement quand ils en ont envie et sur les sujets qui les intriguent, ils peuvent aussi apprendre la langue française. On peut les inviter à écrire des textes quand ils le veulent et sur les sujets de leur choix, des textes

⁴³⁹ ERNY (P.), *L'enseignement dans les pays pauvres. Modèles et propositions*, p. 158.

axés sur leur environnement. On les analysera, on les corrigera ; ils pourront même être publiés dans le journal scolaire. En faisant prendre conscience que l'apprentissage d'une langue étrangère est justifié par les besoins de la communication aussi bien écrite que verbale avec d'autres peuples et d'autres cultures, on peut susciter et entretenir la motivation. Il convient de favoriser les échanges oraux, les discussions et les dialogues en français pour permettre la maîtrise de cette langue. Il n'est pas séant de privilégier l'étude scientifique de la langue au détriment de ces échanges oraux.⁰¹¹

Il est convenable que les connaissances s'ancrent dans le concret des situations et des circonstances par rapport auxquelles elles se développent, que les savoirs scolaires soient perçus comme le fruit d'un besoin né des conditions données, que les apprenants voient l'utilité de ce qu'ils apprennent. Il n'est pas permis à l'école d'ignorer volontairement les contextes, les conditionnements, les problèmes sociaux et personnels que les apprentissages sont destinés à faire évoluer. Car ce sont eux qui peuvent susciter l'intérêt dans l'apprentissage.

En géographie et histoire, par exemple, pour susciter l'intérêt de l'apprenant, ne serait-il pas pertinent de partir, comme l'estimait Rousseau, de ce qui est proche, de ce qui est à portée des enfants, de ce qui les entoure dans le temps et dans l'espace avant d'aller loin. Ils observeront les positions et les relations géographiques dans leur entourage. Les rivières du Kasaï, leurs sources, leur longueur, leurs débits peuvent bien être objets d'apprentissage. Et les petits lacs du Kasaï pourraient bien être recensés, observés et appris dans les écoles. Les montagnes du Kasaï comme Kankelenga, Kalundu, Mangulu, Mutunduyi, Mvunayi, etc., dont personne ne connaît même pas l'altitude méritent bien d'être observées et étudiées par les élèves. Le relief du Kasaï encore mal connu peut bien figurer aux programmes scolaires.

On songera à familiariser les enfants avec les cartes du Kasaï et du pays. Il s'avère nécessaire qu'ils sachent dessiner la carte de leur contrée et localiser leur cité sur la carte de la République Démocratique du Congo par exemple. Ne convient-il pas de les former de sorte qu'ils puissent savoir lire les cartes et se conduire à partir d'elles ?

En histoire, les élèves du secondaire pourraient bien apprendre l'histoire du Kasaï. Il y a eu des guerres, des alliances, des séparations, des migrations, etc., qui concernent leurs ancêtres. Et l'on sait que les enfants du Kasaï sont généralement friands des histoires qui concernent leurs ancêtres. L'histoire politique, l'histoire sociale, l'histoire religieuse, l'histoire des idées du Kasaï peuvent bien figurer dans les programmes scolaires. L'histoire pourra être aussi une réflexion sur le passé du Kasaï (son art, ses techniques, ses coutumes, ses traditions, etc.) pour construire l'avenir. Ne dit-on pas : 'connaître l'histoire c'est construire l'avenir', 'il faut savoir pour prévoir' ? Les connaissances historiques peuvent bien être utilisées pour éclairer le jugement sur le présent et éviter de tomber dans les erreurs du passé. Un cours d'histoire ainsi conçu pourrait éveiller l'attention et la curiosité des apprenants.

Pour ancrer les enseignements dans la vie et susciter l'intérêt de l'apprenants, n'est-il pas pertinent de faire des va et vient entre les événements passés et les événements actuels, entre les événements proches et les événements lointains ? Il y a lieu de partir du vécu des élèves pour analyser la séquence qu'ils ont à apprendre. Il y a lieu d'amener les

élèves à découvrir les similitudes et les différences entre les situations étrangères et les situations connues et familières. Une leçon sur une matière lointaine sera une occasion d'approfondir ou de se remémorer les acquis antérieurs. On peut partir du connu vers l'inconnu, et se servir de la connaissance de ce qui est lointain pour mieux apprendre ce qui est proche.

Il serait intéressant que les apprenants considèrent le savoir acquis, la science apprise non comme une simple matière scolaire mais comme des outils, des instruments à utiliser dans leur vie quotidienne ou future. Car si l'apprenant ne voit pas l'intérêt pour lui de ce qu'on lui demande d'apprendre, s'il ne voit pas l'utilité de ce qu'il apprend, s'il ne voit pas un mieux être social à l'issue de sa scolarité, s'il voit des enseignants faire briller dans le ciel un savoir sacralisé qu'ils estiment n'être accessible qu'à quelques rares élus, il repousse les savoirs et l'école qui s'emploie à les lui enseigner. D'où les échecs et abandons scolaires, l'indiscipline et l'immoralité dont nous avons fait état au deuxième chapitre de la première partie de cette recherche.

Savoir relier les connaissances

Pour l'Africain en général et le Kasaïen en particulier, la réalité d'un être, d'une chose est complexe. Les éléments de l'univers sont interdépendants et interagissent. L'homme n'est pas un être cloisonné. Il est en relation avec tous les éléments de l'univers. Il y a une compénétration de l'univers visible et de l'univers invisible, du religieux et du profane. On ne peut séparer l'être humain de l'univers.

Spontanément et naturellement, les Kasaïens savent dans une certaine mesure relier les connaissances. On cours de l'éducation, on essaie de relier les choses les unes autres. Quand une question se pose, on l'aborde sous tous ses aspects. Si c'est un arbre que l'enfant n'a jamais vu, on lui dit son nom, à quels arbres il ressemble, comment et où on peut le planter, si ses fruits sont comestibles ou pas, son utilité pour l'homme ou pour les animaux, s'il a de pouvoir curatif on lui dit comment s'y prendre pour le capter, s'il sert dans les sacrifices religieux, on le lui en parle ; c'est aussi une occasion de raconter des histoires autour de cet arbre, etc. L'un des soucis de l'initiation est de relier les unes aux autres des connaissances acquises séparément, de montrer les liens qui existent entre les choses, entre le monde visible et le monde invisible...

Cela va dans le sens de l'interdisciplinarité et de la globalisation dont il est question dans la pédagogie moderne. On estime que le réel est complexe. Il est un et multiple. Il est divers et articulé. L'univers n'est pas un agrégat de choses, d'animaux, d'êtres sans relation entre eux. Tout objet peut être regardé et connu sous plusieurs aspects. Les éléments de ce monde et de notre vie sont en interaction, ils entretiennent des relations en permanence. L'action humaine est toujours interdisciplinaire. Les solutions que nous donnons aux problèmes auxquels nous sommes confrontés dans la vie au quotidien sont interdisciplinaires. La compartimentation des connaissances rend difficile leur transférabilité. Aujourd'hui, les informations et les connaissances à l'école sont multidimensionnelles, reliées, contextualisées et globalisées.

Le cosmos, comme la vie, ne peut pas être morcelé. S'ils sont morcelés en plusieurs

disciplines à l'école, c'est pour en permettre l'étude. Il est essentiel d'étudier chaque discipline séparément pour mieux la creuser et en même temps de savoir relier les disciplines pour l'efficacité de l'action. Et Meirieu de noter, « **si notre action quotidienne est interdisciplinaire, notre réflexion ne peut jamais qu'emprunter les voies d'une discipline, même si on fait se succéder différentes disciplines ou si on tente de les juxtaposer (...). Chaque fois que nous pensons, nous choisissons, que nous le voulions ou non, que nous le sachions ou non, un certain champ épistémologique de référence qui nous permet de dire 'cela est vrai' et nous permet aussi de communiquer avec les autres** »⁴⁴⁰.

Il est pertinent d'étudier chaque discipline séparément. Mais cela n'autorise pas les apprenants à regarder les connaissances de disciplines différentes comme des unités dissociées sans liens entre elles. Les programmes proposés par l'école ne doivent pas apparaître aux yeux des apprenants comme des inventaires dans les disciplines totalement séparées. Il importe de savoir rapprocher les connaissances, de rechercher ce que les différentes disciplines peuvent avoir en commun. Pour une connaissance pertinente, estime Morin, il faut relier, contextualiser, globaliser les informations et les savoirs, articuler les connaissances précises dans des situations réelles. La compartimentation des connaissances rend impossible leur contextualisation. C'est un défi de la pédagogie que de former des êtres capables d'insérer leurs savoirs dans une unité, au lieu d'en faire de purs éléments juxtaposés d'un catalogue, et, en même temps, qui soient à même de ne pas homogénéiser, ni unifier arbitrairement les savoirs⁴⁴¹.

L'école qui recherche que les apprenants maîtrisent leur environnement et agissent sur ce qui les entoure doit savoir ouvrir à l'interdisciplinarité. En recherchant les liens qui existent entre les choses, on peut mieux les percevoir et les maîtriser. Il est nécessaire que les apprenants du Kasaï sachent relier les choses, les faits, les uns aux autres, à leur cause, et s'appliquent à les comprendre dans leur corrélation. Dans ce monde complexe, les connaissances d'une discipline sont des vues partielles du réel, du tout. Il importerait de savoir articuler les connaissances des parties dans un tout. La connaissance du tout a besoin de celle des parties constitutives et réciproquement. L'analyse a besoin de la synthèse et vice versa. L'analyse va permettre d'extraire de la nature les éléments et les faits qui habilitent à bâtir les théories, et la synthèse permet d'avoir une vision d'ensemble de la question, ainsi l'action est possible. La relation entre l'analytique et la systémique permet de jumeler les connaissances dans un cadre de référence plus large facilitant l'exercice de l'analyse et de la logique⁴⁴².

A-t-on besoin de connaissances segmentaires, compartimentées, refermées sur un objet, à seule fin de le manipuler ? Les élèves ne sont-ils là que pour apprendre sans s'occuper du reste ? On n'apprend pas que pour apprendre. Les élèves ne sont pas là pour empiler les savoirs. N'est-il pas vrai qu'on apprend pour agir et comprendre les

⁴⁴⁰ MEIRIEU (PH.) & DEVELAY (M.), *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*, p. 176.

⁴⁴¹ MORIN (E.), *Relier les connaissances. Le défi du XXI^e siècle*, p. 457.

⁴⁴² MORIN (E.), (sous la direction de), *Relier les connaissances. Le défi du XXI^e siècle*, p. 401.

résultats et les buts de son action ? La transdisciplinarité permet d'organiser les connaissances pour l'efficacité de l'action.

Relier les connaissances ne signifie pas une transdisciplinarité homogénéisante, mais les situer les unes par rapport aux autres en fonction de leurs altérités historiques, anthropologiques et épistémologiques (sans exclure pour autant leurs possibilités d'altération mutuelle)⁴⁴³. Il importerait d'éviter une juxtaposition arbitraire de différentes disciplines. « **Pour qu'il y ait, dans cette perspective, une véritable interdisciplinarité, note Meirieu, il faut que les différentes disciplines impliquées collaborent à un projet commun : ainsi, lorsque le projet d'une classe est de découvrir une région en parcourant un sentier de grande randonnée, sans doute convient-il que le professeur de biologie, celui de géographie et celui de littérature s'associent afin de montrer comment un climat, un relief, la nature d'un sous-sol, le poids de la sociologie rurale déterminent le mode de vie dans un milieu donné. La découverte de la région est alors située véritablement au carrefour des différents apports disciplinaires et l'interdisciplinarité apparaît réellement indispensable et non créée artificiellement. L'école peut alors prétendre former à une 'approche globale' des objets et éviter le découpage des savoirs en unités dissociées, sans relation évidente entre elles** »⁴⁴⁴. La pédagogie doit savoir trouver des principes organisateurs de connaissances pour faire face au défi de la complexité du réel.

Les professeurs de différentes disciplines peuvent se mettre ensemble pour trouver comment divers savoirs peuvent s'harmoniser dans un projet commun. Les consultations et la collaboration entre différents enseignants sont donc de mise.

Former à la recherche et à l'esprit scientifique

Dans l'éducation traditionnelle, la liberté qui est accordée à l'enfant lui permet d'explorer son monde. Il fait ses recherches et mène ses expériences. Il observe, voit les choses par lui-même et les manipule. Il découvre lui-même les choses, les compare et imagine comment les orienter et s'en servir. On cultive sa curiosité, son imagination et son esprit de créativité en le laissant prendre des initiatives, en lui confiant des tâches, par les jeux, etc. C'est dans ses recherches personnelles ou en groupe que se construit sa pensée. L'éducation traditionnelle fait appel à l'activité réelle de l'enfant. C'est dans la pratique que la jeune pousse acquiert des notions. Il entretient le contact avec le réel pour se construire. Il est en permanence confronté aux choses de son environnement pour qu'il fasse ses expériences. Mais il y a un manque d'instruments adéquats pour cette recherche et ces expériences. Les concepts scientifiques et les instruments de mesure appropriés manquent. Les croyances et le fétichisme entravent l'effort d'intelligence, ne l'oublions pas.

Nous estimons qu'il est opportun que l'école du Kasaï poursuive le chemin naturel de

⁴⁴³ MORIN (E.), (sous la direction de), *Relier les connaissances. Le défi du XXI^e siècle*, p. 450.

⁴⁴⁴ MEIRIEU (PH.) & DEVELAY (M.), *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*, pp. 175-176.

l'éducation traditionnelle : l'éveil de l'observation, de la curiosité et de l'imagination, l'esprit de recherche dans l'environnement, les expériences de l'apprenant, etc., en l'enrichissant des instruments modernes de la recherche et de l'esprit scientifique.

Si l'intelligence est, comme disent les psychologues, un dispositif d'adaptation au réel, il est important qu'au cours de leur formation, les apprenants acquièrent les instruments de la recherche scientifique pour s'adapter au réel. Il n'est pas suffisant que l'école se satisfasse de faire répéter aux élèves des vérités toutes faites. Ce serait oublier que la science évolue, qu'elle avance par constructions et déconstructions, que les certitudes en science sont fluctuantes, et que chacun peut y apporter sa pierre de construction. Le but de l'école n'est-il pas, comme l'indique Piaget, d'amener les enfants ou les adolescents à conquérir par eux-mêmes le vrai, la vérité, de façonner dans leur esprit un outil intellectuel de coordination et une méthode qui leur permettent de comprendre, d'agir, de s'adapter et de faire évoluer la science ?

Il serait intéressant que l'école amène les élèves à faire la recherche, à contrôler les vérités apprises, à examiner les idées reçues, à se méfier des opinions, fussent-elles autorisées, à se former par l'expérience qu'ils font eux-mêmes, à l'aide de leurs sens et des instruments appropriés que l'école mettra à leur disposition. Cela formerait leur esprit scientifique.

Dans cette perspective, nous proposons que dès l'école maternelle, les enfants commencent à se familiariser avec leur milieu ambiant, ce qui est accessible à leurs sens, et soient amenés à réfléchir. Ils prospecteront leur milieu. Ils verront les insectes, les animaux, les fleurs, les plantes, les arbres se trouvant dans leur environnement. Ils les toucheront, les manipuleront, feront des expériences tâtonnées. Il serait intéressant de sortir les apprenants de l'école et les amener dans la nature pour qu'ils puissent inventorier les arbres, les poissons, les oiseaux, les animaux, les sauterelles, les insectes, (cette liste n'est pas exhaustive) de leur milieu, chercher des ressemblances et des différences, les comparer, les classer.

L'observation des phénomènes naturels pour préparer l'enseignement des sciences à l'école secondaire est aussi d'importance. Il importerait d'habituer les enfants à observer les phénomènes naturels, de les rendre curieux, de créer en eux le besoin de regarder, comparer, décomposer, recomposer, dessiner, comprendre, s'exprimer, intérioriser... les phénomènes de leurs conditions d'existence. Pour la construction de l'esprit scientifique, il est pertinent que les élèves étudient méthodiquement les choses de leur environnement, qu'ils les mesurent avec les instruments adéquats, les comparent, les décomposent, fassent des calculs, recherchent les relations entre divers éléments et propriétés, fassent leurs expériences, et acquièrent des concepts scientifiques.

Il importe de familiariser les enfants avec les divers instruments de mesure et de leur apprendre à mesurer effectivement. Je me souviens encore de ces élèves de la terminale du Kasaï qui, le jour où on délimitait le terrain de football, se mettaient à mesurer avec leurs pas de façon traditionnelle. Peut-on dire que pareils élèves s'étaient familiarisés avec les instruments de mesure ? Si les élèves pouvaient, à l'aide d'instruments apprendre à mesurer, à vérifier, à comparer ce qu'ils voient, cela pourrait les aider à être plus précis dans leurs estimations et appréciations, et à avoir des idées nettes et claires

sur ce qui les environne.

Par leur observation et leur recherche, les Anciens du Kasaï ont découvert les plantes médicamenteuses. Grâce à la décoction et d'autres procédés, ils soignaient avec beaucoup de réussite certaines maladies comme la grippe, les maux de tête, l'impuissance, la stérilité, les maux de dents, les fractures, etc. Voilà encore un domaine où les élèves peuvent faire des recherches pour découvrir et isoler les éléments chimiques, les principes actifs afin de faire progresser cette médecine traditionnelle dont les Kasaïens disent beaucoup de bien.

Le domaine de la recherche n'est pas simplement matériel, il est aussi humain et culturel. La littérature, la poésie, la pensée, les institutions sociales, économiques et politiques ancestrales sont autant de domaines dans lesquels les apprenants peuvent faire leurs recherches. Il n'est pas convenable que les disciplines comme l'éducation politique, l'éducation civique, l'économie politique, etc., ignorent ce patrimoine ancestral.

Au Kasaï on se contente de dire, quand un vieux du village meurt, c'est toute une bibliothèque qui brûle⁴⁴⁵. Nous estimons que si l'on ne veut pas la perte des bibliothèques, on a tout intérêt à fixer ces bibliothèques dans et par les écrits que les jeunes générations apprendront. Cela postule la recherche. La littérature et la poésie du Kasaï sont transmises oralement. Ce sont les contes, les chants poétiques héroïques, les sentences sapientielles, les aphorismes, etc. Ne faudra-t-il pas les collectionner, les mettre par écrit afin qu'ils passent dans les programmes scolaires ?

Par leurs recherches, les apprenants peuvent parvenir à pénétrer et analyser la pensée et la science ancestrales qui sont fixées dans les contes, les chants poétiques, les sentences sapientielles. Nous suggérons qu'on les analyse pour faire ressortir la pensée des Anciens sur les sujets qui les préoccupaient et qui d'une certaine façon nous concernent. N'est-il pas convenable que les jeunes pousses du Kasaï étudient leurs réflexions et les solutions qu'ils donnaient aux questions qu'ils se posaient et les passent au crible ? Nous estimons en outre que cette étude porterait des fruits escomptés si les élèves étudiaient également d'autres littératures, d'autres poésies et d'autres façons de penser et de voir les choses.

Souvent à l'école, on fait abstraction de tout un amont caractéristique du travail scientifique, le travail de problématisation. On sert aux élèves sur un plateau d'or des solutions toutes faites. Pour mieux apprécier les solutions au problème, ne faut-il pas savoir qu'il y a problème ? Pour mieux pénétrer le sens qu'on peut donner à une question, il faut d'abord reconnaître qu'il y a question. Former à la recherche et à l'esprit scientifique revient à faire vivre les conditions de production scientifique⁴⁴⁶.

D'où il importe d'éveiller et d'entretenir la curiosité des élèves, de cultiver leur sens d'observation. Il convient de favoriser l'aptitude de l'esprit à chercher et à se poser de vraies questions, à résoudre les problèmes essentiels, à vérifier et contrôler les résultats.

⁴⁴⁵ HAMPATE (A.), *Aspects de la civilisation africaine*, p. 21.

⁴⁴⁶ In MORIN (E.), (sous la direction de), *Relier les connaissances. Le défi du XXI^e siècle*, p. 428.

Les élèves observeront le réel, prospecteront autour d'eux, feront des enquêtes, émettront des hypothèses (ce qui demande de l'imagination) et chercheront à les valider ou les invalider.

Pour amener les apprenants à se poser des vraies questions sur leur vie et sur la société, ils peuvent analyser et dresser la liste des besoins et des problèmes qu'ils rencontrent dans leur milieu, entre autres, approvisionnement en eau potable, problème de santé, d'artisanat, de nourriture, de communication, de conservation du patrimoine, etc. Nous suggérons qu'ils ne se limitent pas seulement à citer les problèmes, mais qu'ils les traduisent en termes d'objectifs et de questions de recherche, et qu'ils y travaillent. Au cours des travaux divers, selon leur niveau, ils pourront chercher comment traiter et résoudre ces problèmes. Chaque élève peut traiter les problèmes posés par son milieu réel qui l'intriguent le plus, qui ont de rapport avec ses véritables intérêts et ses besoins. Le professeur les aidera à trouver des concepts appropriés et des instruments scientifiques pour les traiter.

Il faut se rendre à l'évidence, la construction d'une pensée scientifique exige une rupture d'avec le sens commun. Il s'agit de construire une nouvelle rationalité qui va au-delà de ce qu'on peut atteindre en tâtonnant à l'aide d'exemples. L'esprit scientifique exige l'étude des relations entre les phénomènes qui pourra s'exprimer mathématiquement ou algébriquement⁴⁴⁷. **« De conceptions implicites, locales au sens où elles ne se rapportent qu'à quelques situations particulières, écrit Crahay, il faut passer à des modèles explicatifs qui, tout en ayant vocation à la généralité, ont un statut hypothétique et donc révisable. Le rapport de l'élève aux concepts doit également se transformer : ceux dont ils disposent initialement sont centrés sur les propriétés et les fonctions des objets (ils ont ou exercent une force, ils contiennent de la chaleur, l'électricité sert à alimenter les appareils, etc.), alors que le concept scientifique désigne une relation entre paramètres »**⁴⁴⁸. D'où il conviendrait d'initier les apprenants à aller par-delà les concepts vulgaires et rechercher les concepts scientifiques.

Nous souhaitons aussi que les élèves soient invités à mener une recherche par petits groupes, à tenir un cahier de laboratoire dans lequel ils consigneraient leurs observations, leurs supputations, leurs formulations successives des problèmes et des solutions, leurs critiques, etc. De plus ils pourront rédiger un rapport. La démarche scientifique s'apprend dans la pratique.

Lorsque les sujets sont confrontés à une notion jusque là inconnue ou un fait nouveau qui perturbent leurs connaissances actuelles, il est adéquat qu'on les habitue à ne pas d'emblée les écarter, mais à essayer de les étudier, les expérimenter, les vérifier, et s'ils s'avèrent conformes à l'ordre des choses, qu'ils intègrent le facteur de déséquilibre dans leur système. Si nous adoptons les concepts de Piaget, nous dirons que les sujets pour progresser doivent assimiler ces notions ou faits nouveaux et s'en accommoder.

La connaissance étant, comme l'indique Morin, **« l'adéquation d'une organisation**

⁴⁴⁷ BACHELARD (G.), *Le rationalisme appliqué*, Paris, P.U.F., 1949, p. 109.

⁴⁴⁸ CRAHAY (M.), *Psychologie de l'éducation*, pp. 218-220.

cognitive (représentation, idée, énoncé, discours, théorie) à une situation ou une organisation phénoménale »⁴⁴⁹, il n'est pas question de négliger le verdict des faits qui contredisent les constructions de la raison. Si les apprenants utilisent des concepts inadéquats, il est impérieux de leur faire prendre conscience des limites de ces concepts en les confrontant à des situations où ils s'avèrent inappropriés et/ou à des conceptions plus élaborées. Dans le domaine de la recherche, les échecs comme les réussites sont acceptés. Ils s'inscrivent dans une perspective développementale. **« La fécondité de la connaissance scientifique, écrit Morin, tient à ce qu'elle progresse toujours dialogiquement, dans les complémentarités antagonistes de la raison et de l'expérience, de l'imagination et de la vérification. C'est donc bien dans la dialogique action/praxis, communication/échange, réflexion/critique, que les stratégies de la connaissance trouvent leur meilleur viatique »**⁴⁵⁰.

Des manipulations et des activités concrètes sont à développer de façon systématique de sorte qu'elles se muent peu à peu en expériences de physique, de mécanique, de chimie, etc. Dans la mesure du possible que les apprenants mettent la main à la pâte, qu'ils travaillent avec des outils, qu'ils construisent leur pensée scientifique dans leurs activités, dans leurs expériences et expérimentations. C'est le tâtonnement expérimental qui doit devenir la voie royale de l'acquisition, nous fait savoir Freinet. On n'a pas à se faire du souci si ce tâtonnement commence comme une sorte de réaction mécanique entre l'individu et le milieu. Ce qui est à viser est qu'il devienne expérimental et intelligent, c'est-à-dire que l'individu soit à mesure de se souvenir des expériences tentées, de les comparer et d'interpréter les résultats en fonction de leur dynamisme vital et des concepts plus adéquats.

Nous proposons, pour la construction de l'esprit scientifique, le recours aux méthodes actives qui accordent une grande part à la recherche spontanée des éducatibles et qui exigent que toute vérité à acquérir soit réinventée ou tout au moins reconstruite. Il faudra donc cesser d'inculquer aux élèves de l'extérieur les résultats des expériences d'autrui. Piaget écrit : **« conquérir soi-même un certain savoir au cours de recherches libres et par un effort spontané conduira à le retenir davantage ; cela permettra surtout à l'élève d'acquérir une méthode qui lui servira toute sa vie, et qui élargira sans cesse sa curiosité sans risquer de la tarir ; tout au moins, au lieu de laisser sa mémoire primer son raisonnement ou de soumettre son intelligence à des exercices imposés du dehors, apprendra-t-il à faire fonctionner sa raison par lui-même et construira-t-il librement ses propres notions »**⁴⁵¹.

Dans quelques rares écoles du Kasaï, il y a des laboratoires de chimie et de physique, et les enseignants font quelques expériences devant les élèves. Cela constitue une avancée, mais ne suffit pas pour former les élèves à la recherche scientifique. Nous disons comme Piaget : **« ce ne sont pas, en effet, les expériences que le maître peut**

⁴⁴⁹ MORIN (E.), *La méthode 3. La connaissance de la connaissance*, Paris, Seuil, 1986, p. 220.

⁴⁵⁰ MORIN (E.), *La méthode 3. La connaissance de la connaissance*, p. 229.

⁴⁵¹ PIAGET (J.), *Où va l'éducation*, p. 79.

faire devant eux ou même qu'ils font de leurs mains, mais selon une procédure déjà établie et qu'on leur dicte simplement, qui leur apprendront les règles générales de toute l'expérience scientifique, telles que la variation d'un facteur en neutralisant les autres ('toutes choses égales d'ailleurs'), ou la dissociation des fluctuations fortuites et des variations régulières. Sur ces terrains bien plus encore que sur chacun des autres, les méthodes d'avenir devront faire une part de plus en plus grande à l'activité et aux tâtonnements des élèves ainsi qu'à la spontanéité des recherches dans la manipulation de dispositifs destinés à prouver ou à infirmer les hypothèses qu'ils auront pu faire d'eux-mêmes pour l'explication de tel ou tel phénomène élémentaire »⁴⁵².

Loin de nous l'idée de sous-estimer la transmission du savoir. Celle-ci est d'importance. Autant on a besoin de saisir le réel en agissant sur lui, autant on a besoin de savoirs constitués pour mieux appréhender ses actions. La théorie et la pratique sont à mettre dans une logique d'implication mutuelle. Autrement dit la théorie ne pourra être justifiée que par le lien qu'elle ne cessera d'entretenir avec la pratique. Dans tout cela on ne perdra pas de vue que le principal est d'amener les apprenants à se construire des instruments de la recherche scientifique.

Articulation de l'universel au singulier

Dans le Kasaï traditionnel, tout naturellement les parents recherchent les particularités et les talents de chacun de leurs enfants. En les voyant faire leurs activités, ils essaient de découvrir les aptitudes qui les caractérisent et les poussent à les développer. L'enfant dont on a découvert les prédispositions pour la chasse sera lancé à la chasse. Celui dont on a découvert les habiletés pour la médecine sera dirigé vers ce domaine, etc. Les discours que les parents tiennent à leurs enfants prennent en compte la personnalité, la sensibilité et les aptitudes de chacun.

Notre souhait est que l'école du Kasaï poursuive cet élan naturel en l'enrichissant avec les constructions des auteurs que nous avons étudiés qui articulent les singularités avec l'intelligible et l'universel humain pour mieux aider l'apprenant à se constituer en oeuvre de soi-même. L'on sait que la recherche de l'universel et de l'intelligible humain n'est pas la préoccupation de l'éducation traditionnelle. La pédagogie moderne est à ce sujet d'un réel secours à l'école du Kasaï.

Selon les constructions que nous avons parcourues, l'action pédagogique trouve sa spécificité dans l'articulation singulière entre l'universel et le particulier. Pour le pédagogue, il n'y a pas de monde d'idées imaginé par Platon et les idéalistes auquel le singulier est soumis. Le particulier, le fortuit a son importance. Comme Aristote, le pédagogue ne sépare pas la forme et la matière, l'universel et l'individuel. Les formes et les universels n'existent pas en dehors des sensibles. Il ne peut parler, ni agir sans se mettre en présence d'aucun sujet ou d'aucun objet déterminé. Il ne peut faire l'économie ni de l'universel, ni du particulier auquel il est confronté.

⁴⁵² PIAGET (J.), *Où va l'éducation*, p. 24.

Comme le note Soëttard, la pédagogie se réfère à un monde d'idées générales construites par la science ou apportées par la tradition philosophique sur la nature humaine. Mais elle met en oeuvre ces idées par rapport à un élève déterminé et à une liberté, elle-même enracinée dans une particularité. Le pédagogue a besoin des savoirs qui se sont constitués sur l'homme et sur son développement, mais son action ne se réduit pas à une simple application de ces lois générales. Il évolue à la faveur de l'élaboration de moyens qui sont appelés par la situation⁴⁵³.

Les individus, qui sont des êtres libres, n'obéissent pas toujours aux lois générales dans lesquelles les sciences les enserment. Ces savoirs sont certes nécessaires, mais ne sont pas toujours suffisants. Ils ne disent pas tout ce qui doit être fait pour gérer la construction de la connaissance chez tel ou tel apprenant qui a sa liberté entre ses mains. Il est toujours susceptible de refuser ce que l'enseignant, armé de tous les savoirs du monde, lui propose. Certes le sujet se construit à travers une harmonie, mais aussi à travers des ruptures. Son développement n'est pas linéaire et lié systématiquement à l'idée d'acquisition et de progrès. Il n'intègre pas nécessairement les objets selon un ordre préétabli. Le moi ne se pose qu'en s'opposant au non-moi, dit-on.

D'où la pédagogie ne sacrifie pas le réel, l'individuel au profit de l'intelligible, de l'universel et des savoirs constitués sur l'homme par les sciences humaines. La reconnaissance de l'aléatoire, du fortuit, du singulier est autant indispensable que la considération des lois nécessaires qui président au développement de la nature humaine⁴⁵⁴. Le pédagogue est appelé à articuler le nécessaire, le général, l'universel avec l'aléatoire, le particulier de telle façon que chacun atteigne la plénitude de son développement. Le pédagogue, artisan de l'humanité, travaille la particularité afin de l'ouvrir à l'universel. Il se donne des moyens d'accomplir l'universel dans le particulier.

La philosophie et la science travaillent sur la généralité. Il n'y a de science que du général disait Aristote. Le pédagogue est attentif, par delà tous les savoirs accumulés, au noyau dur que constitue le sujet à éduquer⁴⁵⁵. Sa préoccupation est d'aider chacun pour qu'il soit performant. Il réfléchit à une forme d'action qui soit en cohérence avec ce que l'apprenant est en fait, et avec ce qu'il veut pour lui : qu'il construise ses connaissances, devienne lui-même et atteigne la plénitude de son développement.

Eu égard à tout ce qui précède, nous préconisons que le pédagogue du Kasaï s'occupe de chaque enfant réel qu'il a en face de lui. Il ne se satisfera pas d'assimiler les enfants les uns aux autres. Il cherchera à les différencier, à trouver la spécificité de chacun, à appréhender chacun pour lui-même. Il discernera ce qui en lui est irréductible à la loi, ce qui en lui est lui-même et rien d'autre que lui-même pour l'aider à progresser. Il sera un peu comme la maman ou le papa, qui par-delà les similitudes de ses jumeaux, cherche à percevoir les points qui les différencient. Mais le pédagogue plus que le parent cherchera ces différences pour pouvoir donner à chaque enfant des instruments

⁴⁵³ SOËTTARD (M.), *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*, p. 105.

⁴⁵⁴ SOËTTARD (M.), *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*, p. 103.

⁴⁵⁵ SOËTTARD (M.), *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*, p. 104.

adéquats, afin qu'il se construise et construise ses connaissances.

Le pédagogue du Kasaï pourra s'employer à repérer et faire émerger les intelligences propres de chaque apprenant. Aussi tiendra-t-il compte de toutes les intelligences. Comme nous l'avons déjà fait remarquer, il n'y a pas qu'une sorte d'intelligence, il y en a plusieurs. On peut citer : l'intelligence langagière, l'intelligence logico-mathématique, l'intelligence spatiale, l'intelligence musicale, kinesthésique, interpersonnelle, intrapersonnelle⁴⁵⁶. Le pédagogue cherchera à faire prendre aux apprenants conscience de leurs intelligences, et poussera chacun à développer les siennes propres.

Pour pouvoir faire émerger les intelligences de chacun, nous souhaitons qu'on mette le travail au centre des activités scolaires. A l'école primaire comme à l'école secondaire, il y a une discipline dénommée le travail manuel. Actuellement aux heures de cette discipline, les élèves ne s'adonnent qu'aux travaux de champs ou à l'entretien de leur cour. Dans ce qu'ils font il n'y a rien de formatif. C'est cette discipline que nous voulons mettre à profit pour qu'elle serve vraiment à la construction de la connaissance.

Nous suggérons que dès l'école maternelle, l'on mette le travail au centre des activités scolaires. Que le travail adapté à l'âge des enfants soit organisé et que les instruments taillés à leur mesure soient mis entre leurs petites mains. Selon les méthodes modernes, ils construiront, planteront, jardineront, arroseront, chacun selon ses aptitudes et intérêts.

Nous préconisons que l'on mette les élèves en rapport d'action avec la terre, l'argile, le bois, le fer, le fil, la paille.... Qu'ils se familiarisent ou essaient de se familiariser avec les métiers de leurs conditions d'existence : forge, pâtisserie, mécanique, céramique, vannerie, cynégétique, halieutique, pisciculture, élevage, menuiserie, etc. On pourra amener les élèves chez les artisans du village ou faire venir ces derniers à l'école pour qu'ils parlent de leur art. Ainsi, on pourra déceler les intelligences de chaque éducatif et l'aider à les développer. Et pour l'orientation scolaire, on pourra se servir de ces données.⁰¹¹

Qu'on ne s'y trompe pas. Il ne suffit pas de mettre les outils entre les mains de l'enfant, il ne suffit pas qu'il travaille manuellement pour que son intelligence émerge, s'enrichisse et accroisse. Il faut savoir articuler pratique, manipulations et réflexion, actions et théorie. Il importe qu'on aide l'élève à prendre conscience de ses actions matérielles en les intériorisant sous forme de représentations, à coordonner ses actions en construisant de relations nouvelles dépassant les frontières de l'observable. L'apprenant doit parvenir à la théorisation pour que ses actions se perfectionnent. La schématisation de ses réalisations et la discussion sont de rigueur.⁰¹¹

Il est souhaitable que les enfants travaillent grâce aux outils, pour s'instruire, s'enrichir, se perfectionner, monter, croître et développer leurs aptitudes propres. Cependant l'école ne doit pas devenir une entreprise de production et le directeur un chef d'entreprise qui commande, surveille, vérifie la production pour s'enrichir ou subvenir aux besoins matériels de l'école. Ce n'est pas cela qui est à rechercher dans cette discipline, même si le travail des élèves peut servir à quelque chose.

⁴⁵⁶ GARDNER (H.), *Les intelligences multiples*, p. 31-41.

Toujours dans le souci de faire émerger les intelligences de chacun et d'articuler les particularités avec l'universel humain, à l'école primaire, on pourra organiser les ateliers de dessin et de sculpture. Les enfants peuvent apprendre à dessiner pour avoir une adresse manuelle. On leur fera regarder les objets de leur environnement : arbre, fleur, construction, animal, oiseau, insecte, etc. On leur demandera de les intérioriser et de les dessiner ou d'imaginer des choses dans le même sens et les dessiner. On ne peut pas se borner aux objets de la nature. Pour mettre leur esprit de créativité en branle, les élèves pourront également travailler à partir des tableaux de maîtres, les oeuvres d'art : les masques, les statuettes, les toiles du Kasaï et d'ailleurs. Ils les dessineront et les sculpteront. Cela pourrait catalyser les intelligences de chaque apprenant.

Chez les enfants, on remarque le besoin spontané de s'exprimer avec tout leur corps, mais aussi la tendance instinctive à rejouer, avec leur bouche, tous les sons de la nature. Qu'on leur apprenne à écouter les choses, entendre les sons des choses. Que leur oreille apprenne à se laisser charmer et modeler par les innombrables sonorités du Réel. Les enfants pourront aussi chanter les airs du milieu, apprendre à utiliser et même à fabriquer les instruments musicaux ancestraux. L'on n'oubliera pas des musiques et des instruments musicaux étrangers. L'étude des gammes, des solfèges, des portées, des signes musicaux, etc., qui sont un langage universel et la théorie musicale solidifieront cet apprentissage et catalyseront les intelligences des apprenants.

Il importe que le pédagogue cherche à pénétrer le mode de fonctionnement de chaque enfant et l'aide à en prendre conscience, ses stratégies, ses idiosyncrasies, ses représentations, et au besoin qu'il lui en propose d'autres. Il tiendra à découvrir la façon dont chaque individu s'approprie les savoirs constitués pour lui apporter un secours adéquat. Il s'attellera à percevoir les images mentales (auditives ou visuelles) que l'apprenant utilise spontanément, et lui en proposera d'autres, qu'il n'utilise pas, pour améliorer ses performances. Le travail de l'enseignant est d'enseigner et de renseigner.

Pour l'apprentissage du lire et écrire par exemple, les élèves ne fonctionnant pas de la même façon, nous préconisons que le maître ne se limite pas à une même méthode, ou un même mode de fonctionnement. L'utilisation autant de la méthode globale que de la méthode syllabique pourrait permettre à tous les élèves d'y trouver leur compte. L'on partira des groupements qui ont du sens pour l'apprenant et on l'aidera à repérer les syllabes et les lettres. Et l'on partira des lettres et on aidera l'apprenant à les combiner en vue de former des mots et des phrases.

Le maître doit se rendre à l'évidence, il ne suffit pas de montrer au tableau un exemple de multiplication de fraction pour instruire un auditif. Il faut en plus expliquer verbalement cette opération. Il en est de même pour un visuel. Il ne suffit pas d'expliquer verbalement l'opération en question, il faut aussi l'écrire au tableau. De plus, il importe que le pédagogue fasse en sorte que les apprenants sachent gérer les images mentales⁴⁵⁷.

Au total, le pédagogue du Kasaï aura toujours à l'esprit qu'il a affaire à des individus qui ont chacun sa personnalité et ne peuvent nullement être traités comme des êtres

⁴⁵⁷ LA GARANDERIE (A. de), *Pédagogie des moyens d'apprendre*, p. 42.

moyens et anonymes. Il ne perdra pas de vue que l'existence concrète individuelle ne se déduit pas. Il ne réduira pas les individus aux lois, mais fera converger les lois, toutes les lumières fournies par les sciences du général vers l'individu, pour mieux le connaître et l'accompagner sur son chemin.

Conclusion

Au cours de ce chapitre, nous avons proposé certains principes et livré quelques suggestions pour la construction de connaissances dans l'école du Kasaï. Ces principes et suggestions peuvent aider à éviter l'abstractionnisme de l'école actuelle que nous avons stigmatisé au deuxième chapitre de la première partie de ce travail. De fait, les connaissances deviennent des abstractions lorsqu'on oublie les contextes, les situations et l'intérêt qui les ont fait naître.

Nous avons parlé de la connexion des savoirs constitués et de l'expérience de l'enfant, de l'accent à mettre sur les savoirs essentiels, de l'intérêt de l'apprenant, de l'interdisciplinarité, de la formation à la recherche et à l'esprit scientifique, de l'articulation de l'universel humain et des particularités individuelles. Pour chacun de ces principes, nous avons tenté d'articuler le ressourcement à l'éducation traditionnelle et les exigences de l'éducation moderne.

Ces principes et propositions visent à ce que les apprenants réfléchissent à partir de leur situation, que leur réflexion naisse du concret pour agir sur le concret, que l'apprenant se constitue en oeuvre de soi-même, améliore ses performances et maîtrise son environnement.

Chapitre 3 Donner du sens à l'acte de connaître

Sans perdre de vue que le rapport avec les choses, avec l'environnement, permet de donner du sens, dans ce chapitre, nous voulons montrer qu'il y a des attitudes, des gestes et des comportements qui peuvent aussi aider à donner du sens à l'acte de connaître et par là favoriser les apprentissages, et d'autres qui ne le peuvent pas. On peut créer à l'école une atmosphère qui peut favoriser ou défavoriser la construction d'une pensée autonome. Dans ce chapitre, nous pointerons certains gestes, comportements et attitudes qui peuvent faciliter ou bloquer la construction du sens et de la pensée autonome. Nous emploierons le mot sens dans ses deux acceptions : signification et direction.

Si un élève se sent respecté et aimé par son enseignant, si entre lui et son enseignant, il y a le respect mutuel, des relations affectueuses, il peut se donner à coeur joie aux apprentissages et construire du sens pour lui. Par contre, s'il est toujours dans la situation d'infériorité et d'obéissance, il considérera tout ce qui vient de l'adulte comme vrai. Cela empêche la construction des opérations logiques qui exigent la critique mutuelle et la vérification. S'il vit dans un climat hostile à son égard, s'il se considère déprécié, il peut se détourner du savoir et de l'école qui le lui inculque.

La contrainte peut favoriser et défavoriser la construction du sens et de la connaissance. Elle la favorise lorsqu'elle donne des instruments de la construction de la liberté autonome. Elle la défavorise lorsqu'elle est une fin en soi et soumet l'apprenant à l'autorité absolue de l'adulte. Par la discussion et la collaboration, l'apprenant peut trouver du sens à ce qu'il apprend, et se réapproprier le savoir.

La prise de conscience peut permettre à l'apprenant de donner du sens aux apprentissages, de les orienter dans le sens qu'il veut. L'estime de soi ne manque pas d'importance dans la construction du sens et l'avancement de l'apprenant. Si ce dernier manque d'estime de soi-même, il se bloque. Par contre, s'il a l'estime de soi-même, il peut développer ses potentialités. Ce qui lui permet d'accéder au sens et au savoir. Dans tous les cas de figure, pour faciliter la construction du sens, l'enfant ne devra pas perdre le contact avec les choses.

Du respect et de l'affection dans les relations apprenant/professeur

L'enfant de par sa position de petit a des sentiments d'admiration et de crainte vis-à-vis de l'adulte. Ce qui induit son respect à l'adulte. Dans l'éducation traditionnelle, on demande à l'enfant de respecter tous ceux qui sont plus âgés que lui, qu'ils soient de sa famille ou pas. Et tout naturellement il doit du respect à tous ceux qui s'occupent de son éducation. Ce qui fait qu'il accepte et assimile sans critique tout ce qu'on lui apprend. Et dans la société du Kasaï tous les aînés du groupe familial, du quartier ou même du village peuvent lui donner des enseignements, le reprendre et le corriger. Son éducation est considérée comme l'affaire de tous. L'enfant se montre généralement docile, et accueille avec respect les leçons qu'on lui donne.

Si on regarde la chose à deux fois, il s'agit là du respect unilatéral qui implique une inégalité entre celui qui respecte et celui qui est respecté. C'est cette sorte de respect que l'inférieur éprouve pour le supérieur et qui possible la contrainte. Le petit respecte l'aîné, mais l'aîné n'est pas obligé de respecter le petit. Ce respect unilatéral ne favorise pas la construction du sens et de la connaissance par l'enfant. Tout ce qui vient de l'adulte est accepté sans se poser des questions et sans vérification. « Du point de vue intellectuel, écrit Piaget, le respect unilatéral rend également possible une contrainte de l'adulte sur la pensée de l'enfant et cette situation présente elle aussi un aspect positif et un aspect négatif, ce dernier étant trop peu connu de la plupart des éducateurs. D'une part, ce qui sort de la bouche des adultes est immédiatement considéré comme vrai ; d'autre part, cette vérité d'autorité, non seulement se passe de la vérification rationnelle, mais encore retarde souvent l'acquisition des opérations de la logique lesquelles supposent l'effort personnel et le contrôle mutuel des chercheurs »⁴⁵⁸.

Si l'enfant est toujours dans la situation d'infériorité et d'obéissance, il ne pourra pas facilement accéder à la connaissance dont nous avons déjà dit qu'elle exige les concepts et l'expérience. L'expérience implique l'observation personnelle du réel et la vérification. Si l'on met toujours l'enfant dans l'état de prendre pour dogme tout ce que le supérieur lui apprend, il ne pourra pas construire sa connaissance. Si l'adulte se contente de faire

⁴⁵⁸ PIAGET (J.), *L'éducation morale à l'école*, p. 111.

sentir à l'apprenant son infériorité (ce qui n'arrange pas toujours l'apprenant), ce dernier peut se détourner du maître et du savoir qu'il lui inculque. N'incombe-t-il pas au supérieur de savoir cheminer avec lui, et de le prendre comme un partenaire à sa mesure ?

Ce respect unilatéral est le seul qui existe dans le système scolaire actuel du Kasaï. On demande à l'élève de respecter le maître, mais le maître ne se sent pas obligé de respecter l'élève. D'où les injures, les punitions corporelles, les humiliations de tout genre. L'ennui, c'est que ce manque de respect et cette autorité du maître génèrent la frustration. Et la frustration bloque l'accès au savoir. Chacun sait qu'on n'apprend pas de la même façon dans la joie ou dans la tristesse, dans l'affection ou dans l'animosité.

Ce que nous recommandons pour amener l'apprenant à donner du sens à l'acte de connaître et faciliter la construction de sa connaissance, c'est le respect mutuel : celui qui existe entre les individus qui se considèrent comme égaux en droit et se respectent réciproquement⁴⁵⁹. Tout être humain a une valeur absolue et mérite respect. Il existe comme une fin en soi. En conséquence il ne peut pas être considéré simplement comme un moyen pour atteindre certaines fins. Kant disait : « **agis de façon telle que tu traites l'humanité, aussi bien dans ta personne que dans la personne de tout autre, toujours en même temps comme fin, jamais simplement comme moyen** »⁴⁶⁰. Et selon Pestalozzi, un homme ne devient lui-même qu'en acceptant l'humanité de l'autre, qu'en acceptant que l'autre devienne aussi homme. L'on n'oubliera pas que l'apprenant est un être humain qui a une valeur absolue et qui mérite respect.

A y regarder de près ce respect mutuel existe d'une certaine mesure dans le Kasaï traditionnel. Cela est d'autant plus vrai que l'éducation traditionnelle met l'accent sur la réciprocité des rapports. L'enfant est considéré comme un partenaire à sa propre mesure. Il est sujet d'un dialogue permanent. Si l'enfant doit respect et obéissance à la personne adulte qu'elle soit son parent ou pas, si les jeunes ont des devoirs envers les personnes âgées, si les sujets doivent respect et obéissance à leur chef, l'adulte dans la tradition du Kasaï doit à son tour considérer tout enfant comme son propre enfant et coopérer avec lui compte tenu de ses capacités, les vieilles générations doivent de la considération aux jeunes générations, le chef doit aimer ses sujets et coopérer avec eux. Et l'on se lance se proverbe : « **Buta bunemeka mpanda, mpanda unemeka buta** », pour dire que le respect doit être mutuel. On se souviendra que dans l'éducation traditionnelle du Kasaï on est habituellement permissif à l'endroit de l'enfant. Les croquemitaines se substituent souvent à la fustigation et aux punitions corporelles. Les enfants s'estimant respectés et considérés comme des partenaires à leur mesure s'adonnent à coeur joie aux enseignements et aux travaux qui leur sont donnés.

Ainsi demandons-nous au pédagogue du Kasaï d'utiliser ce concept de respect mutuel que l'éducation traditionnelle utilise déjà dans les apprentissages et que la pédagogie moderne prône pour faciliter l'accès au savoir. Pour Piaget, le respect mutuel, l'action des individus les uns sur les autres lorsque l'égalité de droit prend le pas sur

⁴⁵⁹ PIAGET J.), *L'éducation morale à l'école*, p. 26.

⁴⁶⁰ KANT (E.), *Métaphysique des moeurs I. Fondation. Introduction*, traduction et présentation par A. Renaut, Paris, GF-Flammarion, 1994, p. 108.

l'autorité, conduisent à une critique mutuelle, à la vérification et à une objectivité progressive, et du même coup accélèrent l'évolution de l'intelligence et des connaissances⁴⁶¹. L'enfant qui peut établir des contacts réellement mutuels avec l'adulte s'ouvre au savoir qu'on lui inculque. S'il s'estime respecté, il pourra adopter la méthode de contrôle réciproque et de vérification. Ce qui facilite la construction d'une pensée scientifique autonome, d'autant qu' » ***on ne reçoit pas du dehors et toute faite une méthode scientifique. On se la crée partiellement à soi-même en ajustant celle d'autrui*** »⁴⁶².

Un apprenant qui se sent humilié peut facilement se détourner de l'apprentissage et de l'école qui le lui donne. Nombre d'élèves se désintéressent du savoir qu'on leur inculque uniquement parce que l'enseignant n'est pas sympathique à leur égard. Si un apprenant se sent respecté dans son être, il peut s'ouvrir à l'apprentissage, y trouver de l'intérêt, y trouver du sens pour lui. Cela est essentiel pour la construction de sa connaissance. Que l'on se rende à l'évidence, dans toute conduite humaine il y a des aspects cognitifs et des aspects affectifs. Pour permettre les apprentissages, l'on jouera sur les deux registres.

Si un enseignant essaie de s'identifier à l'élève et d'identifier l'élève à lui, s'il essaie de considérer l'élève comme un autre ego, s'il le respecte, il y a de chance que l'élève s'intéresse aux apprentissages qu'il lui propose. Nous avons eu dans notre expérience de chef d'établissement un certain nombre d'élèves qui s'investissaient parce que les cours étaient donnés par le professeur qui les respectait et les traitait comme des adultes. Et d'autres qui fuyaient les cours parce qu'ils étaient humiliés, injuriés et non respectés par le professeur.

Pour permettre à l'apprenant de faire du sens en se réappropriant le savoir, il importerait que la contrainte et le respect unilatéral du début se muent peu à peu en la collaboration et en respect mutuel ; que les petits et les grands, les enfants et les parents, les élèves et les éducateurs arrivent à se considérer comme égaux en droit, à se respecter mutuellement, à s'écouter, à dialoguer, à négocier et à collaborer. Cela mettrait l'élève dans de bonnes dispositions d'apprentissage.

Au cours de l'éducation traditionnelle, règne une atmosphère détendue et un climat de confiance réciproque. L'atmosphère crispée de l'école actuelle du Kasaï est ignorée par les éducateurs traditionnels. Pour favoriser les apprentissages, les parents et les éducateurs utilisent des propos folâtres et sont affectueux envers les enfants et les jeunes. Ils sont bienveillants envers eux. Ce qui pousse dans une certaine mesure les éducatibles à apprendre. On fait confiance à l'enfant et au jeune, on leur confie certaines responsabilités. Les parents et les éducateurs font tout pour montrer aux enfants et aux jeunes qu'ils les aiment et que tout ce qu'ils font concourt à leur bien. Même au cours de l'initiation, les formateurs cherchent autant que possible à s'attirer la confiance des néophytes. Ils jouent avec eux, font des blagues, discutent, etc. On envoie la jeune fille pour son initiation auprès d'une personne en laquelle elle a confiance, etc. Ce qui incite

⁴⁶¹ PIAGET (J.), *De la pédagogie*, p. 126.

⁴⁶² JOUSSE (M.), *L'anthropologie du geste*, p. 25.

les enfants et les jeunes à s'investir et à donner du sens à leur acte de connaître.

Dans le but de faciliter l'apprentissage et la construction du sens, il conviendrait que l'enseignant du Kasaï instaure une atmosphère détendue et un climat de confiance réciproque dans sa classe, que les relations entre lui et les élèves soient affectueuses. Pestalozzi disait que le fonds humain dans son essence ne s'épanouissait que dans la confiance et la quiétude. Le maître s'évertuera pour que chaque apprenant sente qu'il est attaché à lui et qu'il recherche son progrès. Et je dirai, comme Pestalozzi, que ce qui détermine de façon décisive les sentiments des élèves envers leur enseignant, ce ne sont pas quelques actes isolés, mais l'ensemble de son attitude, le degré de sympathie qu'il manifeste chaque jour à leur égard⁴⁶³. Cette atmosphère favorise la construction du sens et l'apprentissage. Une atmosphère crispée rendrait difficile l'accès au sens.

Ce climat d'affection, de confiance et de sympathie mutuelles n'autorise pas à fermer les yeux sur les erreurs et l'ignorance de l'apprenant. On lui doit la vérité : lui dire ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas, ses potentialités et ses limites sans porter atteinte à sa personne. Un proverbe du Kasaï dit : « **kuambilangana mutudi king mbulanda kufua** », ce qui signifie, se dire ce qu'on est ne détruit pas les relations, mais au contraire les renforce. Il importerait donc de reprendre l'éducatif, le corriger le cas échéant, et lui donner les instruments dont il a besoin pour s'élancer et construire ses connaissances. Et cela sans air ni ton condescendant mais avec respect et amour.

S'il s'agit d'infliger des sanctions à l'apprenant, nous proposons des sanctions par réciprocité. Ce sont des sanctions qui sont motivées, c'est-à-dire, qu'il y a rapport de contenu et de nature entre la faute commise et la punition⁴⁶⁴. Les sanctions que se donnent les groupes de pairs dans l'éducation traditionnelle vont dans ce sens. Celui qui ne respecte pas les normes du groupe, n'est plus appelé à participer aux manifestations du groupe. Il est tenu à l'écart du groupe. Les sanctions expiatoires (sans aucun rapport entre le contenu de la sanction et la nature de l'acte sanctionné) dont use l'école du Kasaï actuelle sont une entrave à la construction la connaissance. L'enfant qui ne fait pas son devoir, on le fouette. Comment améliorer son orthographe ? On lui demande d'écrire cent fois, je ne commettrai plus jamais de faute d'orthographe. Cela favorise-t-il l'apprentissage du fautive. Nous estimons pour notre part que si on pouvait créer des circonstances permettant au sujet de faire le devoir qu'il n'a pas remis ou lui proposer des exercices lui permettant d'améliorer son orthographe (sanctions par réciprocité), cela pourrait rendre la sanction salutaire pour le fautive et améliorer ses connaissances.

La contrainte pour ouvrir à la liberté autonome

Ces deux axes, la contrainte et la liberté, se retrouvent dans l'éducation traditionnelle. Il y a une certaine contrainte quand on demande aux enfants d'obéir à l'adulte, de faire comme les Anciens, de réciter le traditionnel, etc. Mais dans l'éducation traditionnelle on explique toujours aux jeunes pousses l'importance de gestes et choses qu'on exige

⁴⁶³ PESTALOZZI (H.), *Lettre de Stans*, p. 37.

⁴⁶⁴ PIAGET (J.), *Le jugement moral chez l'enfant*, p. 164.

d'elles : apprenez ce qu'on vous demande là, ça vous sera utile si on vous demande de prendre la parole dans une assemblée, si vous vous retrouvez un jour seul en brousse, ou si quelqu'un vient vous attaquer à votre domicile, etc. Et on se rappellera que durant l'initiation on laisse les néophytes seuls en brousse sans moyens, pour se rendre compte s'ils sont à même de se tirer d'affaire.

Dans l'éducation traditionnelle, on laisse aussi à l'enfant une certaine liberté de mouvement, de recherche et d'action. La liberté qui lui est accordée lui permet de recueillir toutes sortes de renseignements sur le milieu ambiant. En errant seul ou avec ses parents ou ses camarades, il apprend à connaître les animaux, les insectes, les oiseaux, les arbres, etc. Il n'est pas perturbé par un enseignement rigide et formel sans rapport avec ses préoccupations et ses intérêts. Les parents laissent leurs enfants s'adonner aux occupations et aux jeux de leur choix, mais à condition qu'ils ne soient pas nuisibles à leur santé.

C'est cette contrainte nécessaire et cette liberté d'action, de mouvement et de recherche qui se rencontrent dans l'éducation traditionnelle, et sur lesquelles insistent les auteurs que nous avons étudiés, que nous souhaitons retrouver dans l'école du Kasai pour que l'apprenant construise des connaissances qui aient un sens pour lui.

A l'école il s'avère indispensable de demander à l'apprenant d'observer des règles et une discipline. Celles-ci ne doivent pas avoir d'autre but que de créer une ambiance favorisant les apprentissages et la construction de l'apprenant. Leur maîtrise et leur intériorisation permettront à l'éducatable d'exercer sa liberté autonome. Les apprentissages socialisés auxquels il est soumis lui donnent des instruments pour bâtir sa liberté. On s'en souviendra, dans *Comment Gertrude instruit ses enfants*, Pestalozzi mettait l'accent sur les tâches pédagogiques les plus concrètes. Cet apôtre de la liberté de l'enfant imposait à ce dernier dans les apprentissages élémentaires les répétitions mécaniques de mots et de chiffres pour lui permettre de construire les moyens d'exercer sa liberté autonome.

La contrainte qu'on retrouve dans la mécanisation des apprentissages est nécessaire. Elle aide à la construction des instruments de la liberté. Elle permet de doter l'apprenant de moyens concrets lui permettant l'accès au sens. Le sens n'est pas dans les moyens, mais dans l'usage qui en sera fait⁴⁶⁵. On ne le perdra pas de vue, les apprentissages mécanisés ne valent que dans la mesure où ils visent à instrumenter l'apprenant pour qu'il soit à même de construire un savoir qui fasse sens pour lui, un savoir qu'il pourra mettre au service d'une action pensée et voulue de la liberté autonome.

L'élève seul ne peut pas parvenir à construire ses connaissances. Tout ne dépend pas que de lui. En travaillant sur un objet, il a besoin de son maître, de la communauté et de concepts, nous a fait savoir Kant. Il ne peut pas tout trouver de lui-même, il a besoin des acquis sociaux. L'individu ne peut accéder à la liberté autonome sans passer par des apprentissages socialisés. L'on doit passer par la contrainte sociale si l'on veut accéder à l'autonomie intellectuelle. Pour Soëtar, « **il importe que le désir naturel se casse contre la loi pour revenir sur soi en liberté** »⁴⁶⁶. La maîtrise des règles et des acquis sociaux permettra à l'individu de mieux exercer sa liberté autonome. Il faut s'y résoudre :

⁴⁶⁵ SOËTARD (M.), *Qu'est-ce la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*, p. 36.

l'individu pour acquérir son autonomie, ne peut pas faire fi des apprentissages socialisés. Que l'on le conserve à l'esprit, le passage par le *nomos* n'a de sens que pour faire advenir l'*auto-nomos*.

Pour mieux digérer cette contrainte et ces apprentissages socialisés, il importerait que le pédagogue prenne toujours le temps d'écouter les avis et les réserves des apprenants, de discuter avec eux, de négocier ; il importerait qu'il prenne le temps de dire aux apprenants ce qu'il fait et pourquoi il le fait, d'articuler les moyens employés et le but poursuivi, de leur montrer le bénéfice qu'ils pourront en tirer pour qu'ils puissent trouver du sens à ce qui est exigé d'eux. Il est préférable que le maître affiche clairement ses intentions, que les apprenants voient ce qu'il leur veut, et où il veut les conduire.

On ne peut pas faire abstraction des normes sociales mais on ne peut pas non plus oublier que la liberté doit respirer. Si la tête de l'adulte conduit toujours celle de l'enfant, à quoi servira la sienne propre ? L'élève qui est soumis à la contrainte de l'opinion régnante, qui se soumet d'avance à tout ce qui sort de la bouche du maître ne peut penser par lui-même. Celui dont l'anarchie intérieure empêche de penser, celui qui est dominé par son imagination, sa fantaisie subjective, ses instincts, ne peut prétendre être libre et construire une connaissance qui fasse vraiment sens pour lui et pour l'humanité. **« Est libre, par contre, écrit Piaget, l'individu qui sait juger, et dont l'esprit critique, le sens de l'expérience et le besoin de cohérence logique se mettent au service d'une raison autonome, commune à tous les individus et ne dépendant d'aucune autorité extérieure »**⁴⁶⁷.

L'école du Kasaï actuellement se contente de brimer l'enfant. L'enfant est crispé dans les quatre murs de la classe. On ne lui permet pas de se balancer, de faire des gestes en récitant sa leçon comme il le fait à la maison quand il apprend et récite ses leçons traditionnelles. Jousse n'a-t-il pas raison lorsqu'il écrit que le portage oral est une suite du portage global. L'élève est un être global. **« Il est UN. Il n'a pas d'un côté sa bouche et de l'autre côté son corps. On a trop oublié en pédagogie les bases corporelles-manuelles avec leur irradiation orale enchaînée automatiquement »**⁴⁶⁸.

L'école n'accorde pas la liberté intellectuelle à l'élève. Elle ne prépare pas non plus à cette liberté intellectuelle pourtant nécessaire pour l'autonomisation de la pensée. L'enseignant est considéré ou se considère lui-même comme le symbole du savoir et de la vérité toute faite. Il est souvent dominé par une sorte d'autocratie n'acceptant aucune concession. Il importe qu'il lutte contre cette tendance spontanée qui émane autant des élèves que de son propre comportement.

On ne peut apprendre aux élèves à penser de façon autonome s'ils sont soumis à un régime d'autorité intellectuelle. **« Penser, note Piaget, c'est chercher par soi-même, c'est critiquer librement et c'est démontrer de façon autonome. La pensée suppose**

⁴⁶⁶ In HAMELINE (D.) et alii, *L'Education nouvelle et les enjeux de son histoire. Actes du colloque international des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau*, Bern, Peter Lang, 1995, p. 242.

⁴⁶⁷ PIAGET (J.), *De la pédagogie*, p. 162.

⁴⁶⁸ JOUSSE (M.), *L'anthropologie du geste*, p. 228.

donc le libre jeu des fonctions intellectuelles, et non pas le travail sous contrainte et la répétition verbale »⁴⁶⁹. Il est essentiel, pour la construction de leur connaissance, que les élèves n'agissent pas simplement sur commande, qu'ils fassent des recherches par eux-mêmes, expérimentent, lisent et discutent avec une part d'initiative suffisante. Il est indispensable qu'on intègre la recherche personnelle dans la formation, que les élèves fassent des recherches autonomes qui peuvent même contester le savoir constitué pour qu'ils trouvent du sens pour eux, construisent leur pensée et fassent progresser la science si possible.

Il sied que les apprenants aillent aux choses concrètes et au savoir constitué, qu'ils observent, analysent, manipulent, fassent leurs expériences selon les centres de leurs intérêts. La construction de la liberté et de la pensée autonome, et le surgissement de l'esprit de créativité sont à ce prix. Le cours qu'on donne aux élèves doit faire sa place et toute sa place à la recherche personnelle libre. Sinon le mécanisme social viendra vite interférer, et les élèves se satisferont de répéter le social. Les idées toutes faites finiront par avoir plus de poids que les réalités objectives. Il importe qu'en cours les élèves acquièrent des concepts, des clefs de lecture pour comprendre et agir dans les choses qui les intéressent. Il ne serait pas opportun que le maître leur impose des choses dont ils ne voient pas le sens pour eux.

Il appartiendrait au maître d'éclairer et d'instrumenter le choix des apprenants pour que leur action contribue à leur ennoblissement et celui de toute l'humanité. Le rôle du maître est à la fois nécessaire et insuffisant dans la construction de la connaissance des éducatibles. L'adulte est nécessaire lorsqu'il donne des consignes nécessaires et utiles qui guident les élèves et non quand il impose des consignes de façon autoritaire ou des consignes que les élèves ne sont pas prêts à respecter par manque de maturité tant physique qu'affective ou intellectuelle. Le rôle de l'adulte est indispensable pour créer les conflits cognitifs et piloter les conflits sociocognitifs en créant des situations qui suscitent les questionnements, en montrant des faits contradictoires, en demandant aux apprenants de donner leur avis, d'aller vérifier et de construire le savoir qui fasse sens pour eux.

La liberté à accorder à l'éducatible n'est pas une liberté qui serait un enfermement dans le subjectivisme où l'on construit à sa mesure et à son gré les rapports aux autres et aux objets. Elle ne servirait qu'à nourrir ses fantaisies et ses caprices. Ce qui bloquerait la construction de la connaissance. L'individu n'est pas seul dans ce monde, il ne vit pas seul, il y a d'autres individus, il y a la société, il y a l'humanité, il y a des objets, il y a la nature qui le dépasse de haut et de bas, en amont et en aval. Et il en tire profit en permanence. De quel droit, l'individu primerait-il sur les autres individus et sur la société ? De quel droit peut-il utiliser les objets et la nature sans se poser des questions sur leur pérennité ? L'on n'oubliera pas que la nature peut exister sans les hommes, mais que les hommes ne peuvent pas subsister sans la nature. L'autonomisation de la pensée et la construction du sens s'obtiennent par des rapports toujours ouverts et distancés aux uns et aux autres, en conjuguant sa liberté et la contrainte sociale. En clair, s'il n'y a que la contrainte et les apprentissages mécanisés, on ne peut parvenir à construire un savoir qui

⁴⁶⁹ PIAGET (J.), *De la pédagogie*, p. 163.

fasse sens pour soi, et si on s'affranchit de tout ce qu'il est conventionnel et qu'on fasse tout à sa tête, on ne peut pas non plus acquérir les instruments facilitant la construction du savoir qui fasse sens pour soi. Il faut savoir articuler la contrainte et la liberté.

En tout état de cause, l'autonomisation de la pensée et l'accès au sens sont une affaire de décision personnelle. Chacun se forme et se construit au travers de ses prises de position, de son adhésion, de ses recherches, des circonstances rencontrées, etc. Il est donc nécessaire d'en appeler sans cesse à la volonté et à la responsabilité de l'éducatrice. La construction du savoir qui fasse sens pour lui exige sa volonté de s'engager, de se constituer en oeuvre de soi-même. Toutes les méthodes du monde sont inefficaces devant un élève qui ne veut pas s'engager. L'être humain a en lui la force d'orienter les choses vers son accomplissement intellectuel. Le pédagogue essaiera donc de prendre l'enfant pour lui-même et d'en appeler constamment à sa volonté et à sa responsabilité. Dans toutes ses activités, il tentera de traiter le sujet apprenant comme un autre ego, une fin en soi. Ainsi à chaque moment de sa démarche, il essaiera d'orienter la nécessaire acquisition du savoir, l'incontournable mise en oeuvre d'une méthode, l'indispensable inculcation de valeurs afin que l'éducatrice construise ses connaissances, se fasse oeuvre de soi-même et devienne ce qu'il doit être⁴⁷⁰.

De la discussion et de la collaboration

Dans le Kasaï traditionnel, les gens spontanément aiment parler, causer, discuter, collaborer. Même les gens qui ne se connaissent pas ne peuvent pas faire un bout de chemin ensemble sans se parler et dialoguer. Dès le jeune âge, on apprend à s'ouvrir aux autres et à partager avec eux, à consulter les aînés, ceux qui sont avisés ou ont de l'expérience, en cas de difficultés. Les gens aiment spontanément se rendre service, travailler ensemble. Le travail en groupe, disent-ils, rend la tâche légère. Au cours de ce travail en groupe, ils discutent, se lancent des proverbes et des énigmes, chantent, etc. L'égoïsme et l'égoïsme n'ont pas de place dans la société ancestrale. La communication, la communion et les échanges fraternels sont des règles de vie. Dans l'éducation traditionnelle, on met l'accent sur les relations entre pairs, entre petits et grands pour l'inculcation des savoirs, des savoir-faire et des valeurs. Les enfants forment des bandes, travaillent ensemble, acquièrent diverses aptitudes.

Notre souci est qu'on puisse utiliser ces atouts traditionnels enrichis des constructions et réflexions des auteurs que nous avons étudiés à l'école du Kasaï pour donner du sens à l'acte de connaître et faire avancer la recherche. Notre souci est d'utiliser la discussion et la collaboration pour inciter les élèves à mieux percevoir ce qu'ils apprennent afin qu'ils construisent leurs connaissances.

Pour la construction de la connaissance, il sied, comme le disait Piaget, de sortir l'individu de son égoïsme spontané pour l'amener à se situer et se soumettre aux normes de la réciprocité et de la discussion objective. Avec les Anciens du Kasaï comme avec Piaget, nous estimons que l'individu n'a pas intérêt à centrer sur soi-même les relations qui l'unissent à son entourage. Il n'a pas intérêt à ne voir des choses et des

⁴⁷⁰ SOËTARD (M.), « La pédagogie entre pensée de la fin et science des moyens », p. 103.

personnes que de son propre point de vue, à ne les juger que par rapport à soi, s'il veut se construire et construire ses connaissances. Il est d'importance que l'individu sache situer son moi dans sa vraie perspective par rapport à celui des autres, qu'il sache l'insérer en un système de réciprocités impliquant une discipline autonome et une décentration de l'activité propre⁴⁷¹. Il importe que l'individu abandonne ses attitudes subjectives ou égocentriques pour s'ouvrir au savoir constitué et construire ses connaissances.

Selon Soëtar, il est utopique, de prétendre penser pour soi-même, chacun est comme obligé de penser par-delà son moi sensible, d'entrer dans la discussion et d'aller jusqu'au bout de la raison⁴⁷². Pour le développement de l'intelligence, il faut savoir inhiber les comportements impulsifs primaires pour promouvoir des comportements rationnels : la discussion, le débat, la critique, l'autocritique... nous font savoir les psychologues.⁰¹¹

A la faveur de la discussion et de la collaboration entre tous les membres impliqués dans le processus éducatif que les éducatibles comme les enseignants apprennent à surseoir à leurs impulsions pour accepter le principe d'une discussion argumentée, qu'ils apprennent que les conflits peuvent se résoudre autrement que par la violence physique ou verbale, qu'il est déloyal de soutirer l'accord de l'autre par la contrainte ou la supercherie, la flatterie ou la ruse, qu'ils apprennent à écouter l'opinion contraire à la leur même s'ils ne l'adoptent pas, à chercher ce qui est différent dans les arguments de l'autre mais peut enrichir leurs propres idées, à faire des concessions, etc.

Piaget disait que sans heurt avec la pensée des autres et l'effort de réflexion que cela entraîne, la pensée propre n'en serait pas venue à prendre conscience d'elle-même. L'esprit ne prend conscience de lui-même, n'existe psychologiquement parlant qu'à l'occasion d'un contact avec les choses et avec d'autres esprits. Le besoin de logique et de vérification naît du besoin social de partager la pensée des autres, de communiquer la sienne et de convaincre. C'est la discussion, la collaboration, les échanges qui incitent à la logique et à la vérification. C'est dans la coopération que la pensée humaine se construit et qu'on donne du sens à son acte de connaître.

Pour construire la connaissance, la raison dans ses entreprises a besoin de se soumettre à la critique et d'accepter la critique nous disait Kant. Chacun a besoin pour construire la connaissance de se mettre en question. La connaissance n'est pas le miroir des choses, mais le fruit de traductions et de reconstructions cérébrales à partir des signes captés et codés par les sens⁴⁷³. Elle n'est donc pas infaillible. Les théories, les concepts, les idées, les discours ne reflètent pas le réel, mais le traduisent de façon souvent insuffisante. Personne n'a le monopole du sens. C'est essentiel que chacun comprenne que la matière propre de sa connaissance est un aspect de la connaissance commune, que sa connaissance dépend de celle de tous les autres humains. La discussion et la collaboration permettent de s'en apercevoir. De plus, elles amènent à

⁴⁷¹ PIAGET (J.), *Où va l'éducation*, p. 93.

⁴⁷² SOËTARD (M.), *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*, p. 118.

⁴⁷³ MORIN (E.), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, p. 18.

éviter les erreurs provenant des illusions de perception, du subjectivisme, des projections, des émotions, etc. Elles poussent chacun à approfondir ce qu'il croit connaître.

A la faveur de la discussion et de la collaboration, chacun peut revenir sur ses connaissances, en prendre conscience, les ajuster et mieux percevoir le sens des savoirs dispensés par l'école. La discussion peut permettre à l'élève de trouver un sens à ce qu'il apprend. Elle est un processus de construction du sens. Dans la discussion, « **on apprend à prendre la parole et à écouter les autres, pour approfondir sa compréhension à travers la diversité des réponses. On apprend à justifier ses réponses, à les argumenter, à vérifier leur pertinence par rapport aux problèmes posés, ce qui oblige à la cohérence des propos** »⁴⁷⁴.

L'être humain est un peu égocentrique, ce qui est loin de favoriser la construction de la connaissance. La discussion et la collaboration libèrent de cet égocentrisme en le poussant à comprendre que son point de vue n'est pas le seul possible, à le coordonner avec d'autres points de vue, à situer son univers parmi les autres possibles, à se placer au point de vue d'autrui⁴⁷⁵. L'autocritique et la pratique de la discussion vont permettre à l'individu de prendre en compte d'autres points de vue, d'autres paramètres, d'autres sensibilités qui lui échappaient et de raisonner plus ou moins juste. Le sujet seul peut être obnubilé par une idée, par un aspect de la réalité ou un intérêt, la critique, la discussion et la collaboration vont lui permettre de se remettre en question. Et c'est l'objectivité qui y gagne. « **Il ne saurait se constituer, en effet, écrit Piaget, d'activité intellectuelle véritable, sous forme d'actions expérimentales de recherches spontanées, sans une libre collaboration des individus, c'est-à-dire en l'espèce des élèves eux-mêmes entre eux et non pas seulement du maître et de l'élève. L'activité de l'intelligence suppose non seulement de continues stimulations réciproques, mais encore et surtout le contrôle mutuel et l'exercice de l'esprit critique, qui seuls conduisent l'individu à l'objectivité et au besoin de démonstration** »⁴⁷⁶.

Pour donner du sens à l'acte de connaître et faire avancer la recherche, la communication, la discussion, la collaboration entre l'enseignant et les apprenants, et entre les apprenants eux-mêmes sont donc de mise. L'enseignant est donc appelé à accepter la discussion et les critiques des apprenants, et même à les encourager pour la construction de leur connaissance.

Comme nous l'avons déjà indiqué, personne n'a le monopole du sens. L'apprenant n'en est pas complètement dépourvu. L'enseignant n'est pas l'unique portier et détenteur du savoir. Dans ce monde moderne les élèves accèdent au savoir de plusieurs façons : journaux, radio, télévision, Internet, leur recherche personnelle, etc. Ne serait-il pas convenable que l'enseignant se montre constamment ouvert, se remette en question et écoute les opinions de ses apprenants. Dans les choses si insensées soient-elles qu'ils peuvent dire, il y a parfois des lueurs dont ils peuvent se servir pour construire leurs

⁴⁷⁴ BARTH B.(M.), *op. cit.*, p. 215.

⁴⁷⁵ PIAGET (J.), *De la pédagogie*, p. 112.

⁴⁷⁶ PIAGET (J.), *Où va l'éducation*, p. 90.

connaissances. Et l'enseignant peut utiliser ces lieux pour amener les apprenants à percevoir le sens de l'apprentissage et construire leur connaissance.

Il est important que l'enseignant incite les élèves à se communiquer ce qu'ils savent, à faire des recherches ensemble, à former des équipes, à se mettre ensemble et plancher sur un même sujet. Les aînés pourront aider les petits, et les plus doués les moins doués. Ce faisant, les doués approfondissent leurs connaissances et les autres profitent de leurs talents. Cela cadrerait mieux avec le concept de solidarité africaine et faciliterait la construction de la connaissance.

Pour faciliter la discussion entre les apprenants et leur maître, il serait préférable que le professeur dissocie le savoir de sa propre personne. Sinon la critique qu'un élève pourrait porter au savoir serait interprétée comme une attaque personnelle. Il serait pertinent de considérer le savoir constitué comme un troisième pôle vers lequel les deux autres pôles à savoir l'enseignant et les apprenants tendent.

La prise de conscience pour donner du sens aux apprentissages

Dans l'éducation traditionnelle, pour amener l'enfant à une certaine prise de conscience de ses apprentissages, on lui demande tout naturellement : « comment as-tu fait cela ? Comment es-tu parvenu à ce résultat ? Refais ce que tu as fait hier en présence de ta tante pour qu'elle se rende compte que tu es déjà grand. Redis à ton oncle ce que tu m'as dit hier pour lui montrer que tu sais déjà beaucoup de choses, etc. ». Cela permet à l'enfant de revenir un peu sur ses apprentissages et donner du sens à son acte de connaître. Et dans l'apprentissage d'une tâche par exemple, on demande à l'enfant d'observer comment l'adulte exécute la tâche en question, ensuite de l'imiter, et on lui montre comment on peut l'accomplir. Les explications qui lui sont données sont sobres pour lui permettre de prendre conscience de ses actes et les intérioriser. On ne l'encombre pas de longs discours inutiles.

Notre souci est que l'école du Kasaï amène l'élève à donner du sens à son acte de connaître dans la prise de conscience de ses apprentissages en s'appuyant sur cet élan naturel de l'éducation traditionnelle et les constructions modernes. La prise de conscience comme le dit Morin, est « **un acte réflexif mobilisant la conscience de soi et engageant le sujet à une réorganisation critique de sa connaissance, voire une remise en question de ses points de vue fondamentaux** »⁴⁷⁷. Si l'apprenant arrive au niveau où l'esprit se considère lui-même d'un point de vue supérieur sans cesser de demeurer à l'intérieur de lui-même, cela lui permettra « **l'auto-description, l'auto-correction et l'auto-développement de la connaissance, de la pensée, de la psychologie et du comportement de l'être conscient** »⁴⁷⁸.

Dans le même créneau Soëtaud estime que l'être humain « **se réalise assurément dans des oeuvres et dans des choses réalisées, mais il grandit et s'humanise à la**

⁴⁷⁷ MORIN (E.), *La méthode 3. La connaissance de la connaissance*, p. 192.

⁴⁷⁸ MORIN (E.), *La méthode 3. La connaissance de la connaissance*, p. 191.

mesure du travail intérieur qu'il opère sur lui-même en même temps qu'il agit. C'est à partir de ce foyer qu'il relance constamment sa dynamique, qui va ensuite s'investir dans les objets »⁴⁷⁹. C'est à partir de ce foyer qu'il donne du sens à son acte de connaître.

Voilà pourquoi nous estimons qu'il est nécessaire d'amener l'apprenant du Kasai au dédoublement de sa conscience lui permettant d'objectiver et de traiter au second degré, comme objets, toutes ses activités cognitives. Il sied d'aider l'apprenant à revenir sur ses connaissances, à réfléchir sur sa propre démarche, à s'interroger sur l'efficacité de ses façons de procéder, à prendre conscience de ses apprentissages, à les exprimer avec ses propres mots, à les interioriser, et à y trouver du sens pour lui. Le pédagogue incitera l'apprenant à être en quête des connaissances de lui-même pour découvrir et utiliser les forces qui sommeillent en lui abandonnées à elles-mêmes.

Souvent on va d'un problème à un résultat par un chemin au sujet duquel on ne se pose pas de questions. Ce qui ne permet pas la construction du sens pour l'apprenant. Un travail d'interiorisation et de décentration permettant au sujet de se poser des questions, de savoir comment il fait quand il agit, quand il réfléchit, quand il résout tel problème, quand il est confronté à telle situation, est d'importance. Il importe qu'il s'interroge sur les conditions d'efficacité des procédés qu'il utilise, qu'il soit conscient des images mentales qu'il mobilise : auditives ou visuelles.

Pour les divers apprentissages, il serait approprié de favoriser la vie intérieure des apprenants. On pourrait les aider à conserver ce qu'ils apprennent par des images mentales visuelles ou auditives, et à opérer un retour réflexif sur leurs apprentissages. Ces images ne doivent pas être seulement des images de configurations statiques, il importe que les élèves se procurent aussi les images des objets et des situations en mouvement ou en transformation. En faisant exister mentalement en images visuelles ou auditives les apprentissages, on peut mieux pénétrer leur sens et les orienter vers les objets de son choix. Si les apprentissages sont bien conservés de cette manière, on pourra se poser des questions intelligentes et les utiliser à bon escient. ***« Connaître, disait Jousse, c'est 'intussusceptionner' (saisir ce qui est extérieur et le porter à l'intérieur de soi) pour prendre conscience, et c'est cette prise de conscience qui est science »⁴⁸⁰***.

Au cours de l'apprentissage, il serait aussi intéressant que l'enseignant questionne l'apprenant pour le rendre conscient de son mode de fonctionnement, de ses stratégies, de ses idiosyncrasies et représentations. Ces questions sont à poser en termes de comment et non de pourquoi pour éviter que l'apprenant émotif se sente agressé. Comment en êtes-vous arrivé là ? Comment faites-vous quand vous êtes en face de tel problème ? Comment faites-vous pour maîtriser telle situation ? La reformulation et la mentalisation peuvent aider l'élève à structurer ses connaissances de façon personnelle et explicite, à être conscient de ce qu'il fait, à donner du sens à son action et à suivre son propre chemin d'évolution.

⁴⁷⁹ SOËTARD (M.), *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*, p. 113.

⁴⁸⁰ JOUSSE (M.), *L'anthropologie du geste*, p. 45.

La prise de conscience ne se fait pas uniquement seul. Il importe qu'elle se fasse aussi en groupe. Les discussions, les débats, les critiques de partenaires peuvent aussi aider le sujet à bien se situer, à être conscient de sa démarche, à bien intérioriser le sens de ses connaissances, à bien intégrer les savoirs dans la gestion de sa vie. Si les plus grands s'occupent des plus petits, les plus habiles de ceux qui le sont moins, cela peut aussi amener les élèves à la prise de conscience de leurs apprentissages et à construire du sens pour eux.

De l'estime de soi

Dans la pédagogie traditionnelle du Kasaï il y a déjà cette préoccupation d'amener l'enfant à l'estime de soi pour qu'il puisse se motiver et améliorer ses performances. Mais pour le faire, on essaie de lui rappeler son appartenance au clan, on lui raconte les actes de bravoure de la communauté, de ses ancêtres, de ses parents, de ses aînés, etc. C'est d'ailleurs une des raisons d'être du chant poétique du Kasaï, *kasala*, qui raconte les actes de bravoure des Anciens et des Aînés, morts ou vivants. Pour donner l'estime de soi à quelqu'un et le motiver du même coup, on l'honore de titres de louange relatifs à son nom, à sa famille, à son clan, etc. Et habituellement, les individus pour avoir l'estime d'eux-mêmes et se mobiliser disent : moi, fils de tel ; moi, le frère, la soeur de tel ; moi de la famille de tel, etc., comment voulez-vous que je ne réussisse pas ? Mais il faut le reconnaître, on se soucie moins de faire découvrir à chacun ses propres potentialités, que de lui rappeler ce que les Aînés avaient fait dans le passé. La pédagogie moderne apporte à ce sujet à l'école du Kasaï une aide incontournable.

L'estime qu'on a de soi est un capital essentiel pour l'épanouissement personnel, le développement de son plein potentiel et la construction du sens, et le manque d'estime de soi est souvent un obstacle à l'avancement de l'être humain, à la construction du sens et à la réussite dans sa vie. « **L'enjeu pédagogique, écrit Barth, est d'aider l'apprenant à construire une image de lui-même qui soit valorisante à ses propres yeux, en l'outillant pour réussir ce qu'on lui demande à l'école : acquérir des connaissances. Dans le cas contraire, il risque de ne pas chercher à participer et à comprendre, de ne pas se sentir coresponsable de son apprentissage, voire de s'exclure** »⁴⁸¹. Nous souhaitons que l'école du Kasaï amène l'apprenant à l'estime de soi en s'appuyant non seulement sur ce capital traditionnel, mais surtout sur les constructions de la pédagogie moderne.

Selon Poletti, l'estime de soi se situe à deux niveaux : au niveau de l'agir (perception d'une compétence personnelle) et au niveau de l'être (la conviction intime d'avoir de la valeur en tant que personne). « **Avoir une bonne estime de soi, écrit Poletti, c'est se percevoir compétent et digne de respect. Avoir une mauvaise estime de soi, c'est ne pas se sentir digne de vivre pleinement, c'est croire que l'on n'est 'pas assez bien'** »⁴⁸². L'estime de soi n'est pas de l'orgueil ou de l'arrogance, elle n'est pas

⁴⁸¹ BARTH (B. M.), *op. cit.*, p. 214.

⁴⁸² POLETTI (R.) & DOBBS (B.), *L'estime de soi. Un bien essentiel*, St Julien-en-Genevois, Jouvence, 1998, p. 14.

surestimation de soi ni sous-estimation des autres. L'estime de soi rime avec connaissance de ses capacités et limites, et la reconnaissance de capacités et limites des autres. Elle rime avec la conscience de sa propre valeur et celle de chaque être humain. Et de plus, elle procure à l'apprenant du tonus pour donner du sens à son acte de connaître.

D'où il s'avère nécessaire de savoir revaloriser l'apprenant, d'avoir empathie et confiance en lui, de l'accepter comme une personne à part entière, avec ses droits propres, ses divers sentiments et ses propres potentialités, et de l'aider à les reconnaître. L'enseignant établira un climat dans lequel chacun sentira que ses possibilités personnelles sont appréciées et qu'on le juge capable d'apprendre et de progresser. Si, chaque fois que l'élève prend l'initiative d'une action par rapport à ce monde des êtres et des choses, il est brimé par l'éducateur, qui veut décider de ses actions, il n'aura pas une bonne image de lui-même et ne sera pas entreprenant par la suite. L'éducateur se doit de lui réserver une attitude d'accueil, de compréhension, de reconnaissance à l'occasion de ses initiatives et des situations d'action à lui offertes. Cette attitude d'accueil et de compréhension n'excuse, ni n'accuse. Elle invite à éviter les condamnations péremptoires comme si l'on n'avait jamais soi-même commis d'erreur. Si nous la préconisons, c'est pour humaniser les relations enseignant/apprenant et mettre ce dernier dans de bonnes dispositions. Ce qui favorise l'accueil des remarques, l'autocorrection et l'autodétermination.

Dans cette perspective, il conviendrait d'éviter au cours des apprentissages des jugements de valeur du type, « tu es incapable, tu ne pourras pas réussir, tu n'as pas d'esprit de créativité, etc. » A force de répéter tous ces jugements à l'apprenant, il peut finir par s'en convaincre ou douter de lui-même. Ce qui n'est pas mobilisateur. Personne n'est incapable en tout, il y a des choses dans lesquelles il réussit, dans lesquelles il a un esprit de créativité. On voit souvent ceux qui échouent dans les tâches abstraites à l'école réussir dans des tâches concrètes à la cité. On ne peut pas réduire un être humain à son erreur, à son crime, au plus mauvais fragment de son passé, à la plus petite partie de lui-même. C'est au pédagogue de découvrir même chez le plus paresseux ce qu'il a de positif, lui en faire prendre conscience afin de le mettre sur le chemin de la réussite.

Les humiliations infligées à l'apprenant sont souvent un obstacle à l'estime de soi et à l'effort qu'il peut faire pour se dépasser. Il importerait d'éviter de l'humilier et de s'en prendre à sa personne. N'est-il pas préférable de s'en prendre à la faute commise pour aider son auteur à s'améliorer plutôt qu'à la personne qui l'a commise ? Dans le même ordre d'idées, nous souhaitons qu'on s'interdise de se moquer des apprenants qui ne savent pas répondre aux questions ou qui commettent des fautes. Les moqueries de leurs camarades ou de leur enseignant ne font qu'ajouter au manque de confiance en eux. C'est même traumatisant pour certains. N'est-il pas vrai que tout le monde a besoin d'être reconnu, apprécié, estimé pour s'estimer soi-même ?

Ainsi incombe-t-il au pédagogue de revaloriser l'apprenant par ce qu'il sait, lui donner les sentiments de compétence en bien le positionnant devant une tâche pour qu'il ait lui-même les preuves dans sa compétence. Il ne s'agit pas de dire tout simplement à l'élève : 'tu es capable, tu es capable', mais de faire en sorte qu'il ait lui-même les preuves de ses capacités dans des actions bien calibrées par l'enseignant. Il s'agit de limiter la

difficulté de la tâche à un niveau qui est accessible à l'apprenant, de le confronter à des tâches qui sont dans sa zone proximale de développement. On ne peut pas l'oublier, autant la motivation procure la réussite, autant la réussite accroît la motivation et la construction du sens.

Conclusion

Au cours de cette dernière partie qui a comporté trois chapitres nous avons donné quelques principes, axes et suggestions afin de procurer à l'enseignant du Kasaï des instruments lui permettant de stimuler et accompagner les apprentissages. Ce sont des instruments que nous mettons entre les mains du pédagogue qu'il pourra agencer, moduler compte tenu de ses sujets apprenants.

Dans le premier chapitre sur le retour aux choses, nous avons montré les ressemblances et les différences entre l'éducation traditionnelle du Kasaï et les réflexions et constructions des auteurs que nous avons étudiés. L'éducation traditionnelle comme les auteurs étudiés insistent sur le retour aux choses naturelles et constituées pour permettre à l'éducatrice de construire ses connaissances. Tandis que l'éducation traditionnelle immerge dans l'environnement et se fait dans la nature, les auteurs étudiés proposent ou mettent en place une pédagogie volontariste et constructiviste qui part de l'environnement de l'apprenant pour l'ouvrir à l'universel, le faire accéder aux concepts qui permettent d'éclairer la situation, la comprendre et agir.

Dans le deuxième chapitre, nous avons esquissé les principes qui permettent à l'apprenant de construire ses connaissances. Pour ne pas perdre de vue notre problématique, l'environnement et la pédagogie de la connaissance, nous avons relié ces principes à certains éléments de l'éducation traditionnelle qui sont comme le socle sur lequel fonder les apprentissages. Ces principes trouvent leurs racines dans l'éducation traditionnelle certes, mais ils ont été enrichis par les réflexions et les constructions des auteurs que nous avons étudiés. Il s'agit d'articuler les concepts avec l'expérience, de mettre l'accent sur les savoirs essentiels, de l'intérêt dans l'apprentissage, de l'interdisciplinarité, de former à la recherche et à l'esprit scientifique, d'articuler l'universel humain et les singularités. Toujours dans le souci de rester dans notre problématique, ces principes sont truffés d'exemples tirés de l'environnement du Kasaï pour certaines disciplines.

Enfin dans le troisième et dernier chapitre de notre travail, nous avons réfléchi sur certaines choses qui peuvent bloquer ou faciliter la construction du sens et de la connaissance, qui peuvent faciliter ou bloquer l'apprenant ou l'enseignant à donner du sens à l'acte de connaître. C'est dans cette perspective que nous avons parlé du respect et de l'affection, de la contrainte et la liberté, de la discussion et collaboration, de la prise de conscience et de l'estime de soi. Dans tous les cas de figure, on ne devra pas détacher l'enfant de son environnement, lieu de construction du sens.

Conclusion : vers une pédagogie de la personne

Au terme de ce travail, que l'on nous permette de faire le point. Dans la pédagogie traditionnelle du Kasaï, la personne est quelque peu oubliée. L'accent est mis sur la société et la communauté. Les éléments de la société exercent les uns sur les autres une pression pour la conservation de la société, et du coup on ne se soucie pas du développement plénier de la personne. L'éducation est une adaptation des individus aux réalités sociales existantes.

Nous avons reconnu à l'éducation traditionnelle le mérite de mettre les éducatibles au contact des choses et des personnes dans les apprentissages, de faire en sorte qu'ils fassent leurs expériences. Mais si l'éducation traditionnelle met les apprenants au contact des choses de leur environnement, on n'attend pas d'eux qu'ils découvrent et construisent ce qui serait en contradiction avec les us et les usages de la société, et de ce fait mettrait en péril l'équilibre social. On veut qu'ils découvrent ce que la société a déjà construit. L'on ne permet à personne de voir les choses autrement que les ancêtres. Si l'éducation traditionnelle du Kasaï met en exergue les rapports humains, les contacts des adultes et des jeunes, les contacts entre pairs, c'est aussi dans le souci d'exercer la pression des uns sur les autres afin que la tradition se conserve. Celui qui sort du lot pour se lancer dans des voies nouvelles se verra délaissé par ses camarades ou par la société. Il n'aura pas d'autre issue que de revenir dans le moule social.

Les techniques pédagogiques utilisées visent à conserver et perpétuer les acquis

sociaux. L'éducation tâche de transmettre de génération en génération les mêmes proverbes, devinettes, fables, contes, récits, chants, conceptions du monde. Elle ne permet à personne de les remettre en question, d'autant plus qu'ils sont fondés sur le sacré et le religieux. Leur mise en cause, selon la tradition, entraînerait le déséquilibre social et cosmique.

Les rites d'initiation qui sont l'apothéose de l'éducation cherchent à vérifier si les adolescents qu'on va agréger au monde adulte ont acquis la science, les techniques, les conceptions, les comportements acceptés dans leur société. De plus, par ces rites, on cherche à combler les lacunes et à dispenser d'autres enseignements dont les postulants, à l'âge adulte, ont besoin pour s'adapter à leur société, et entrer dans le moule social.

Le but de la pédagogie ancestrale est de faire en sorte que les éducatibles voient les choses comme on les voit dans leur société, pensent, agissent comme le commun de la société. Cela ne peut nullement permettre à la société de progresser. Pour que la société fasse des progrès, il faut, comme estime Bergson, des hommes qui tentent de dépasser le sens commun par une meilleure perception des rapports nouveaux entre les choses ; il faut des personnes qui, par leurs recherches, réflexions, initiatives, esprit d'entreprise et créations tirent la société et l'humanité en avant ; il faut des personnes qui travaillent à leur ennoblissement et à celui de la société entière.

Le système scolaire actuel du Kasaï est certes une avancée par rapport à l'éducation traditionnelle, mais la personne y est encore oubliée. Les apprenants s'ouvrent aux acquisitions de l'humanité déposées dans les sciences qu'on leur enseigne. Ils conceptualisent et s'ouvrent à l'universel. La société a sélectionné certaines habitudes et connaissances construites grâce au génie humain qu'elle distille aux éducatibles. Ce sont les apprentissages sociaux que l'école transmet. Et les élèves sont soumis aux effets de la pensée socialisée par laquelle s'expriment les savoirs et les conventions acceptés. Les maîtres se satisfont de dispenser les acquis de l'humanité sélectionnés dans les programmes scolaires. Ils façonnent des élèves pour les rendre conformes à des modèles. Le système scolaire ignore l'environnement du Kasaï. Les élèves se contentent des idées et des concepts enfermés dans les mots. Les individus sont donc perdus dans le savoir abstrait. Un autre ennui est que depuis 1961, les programmes n'ont pas évolué. On répète les mêmes choses depuis plus de 40 ans.

L'école du Kasaï ne favorise pas l'observation et la curiosité des éducatibles. Elle ne met pas les apprenants au contact des choses de leur environnement. Elle ne les rend pas chercheurs et créateurs. L'école s'occupe des savoirs constitués sans se soucier de la situation réelle des apprenants. Et pourtant, comme le dit Mounier, « **L'acceptation du réel est la première démarche de toute vie créatrice. Qui la refuse déraisonne et son action déraile. Mais cette acception n'est qu'un premier pas. Trop m'adapter, c'est me livrer à l'esclavage des choses** »⁴⁸³. L'école actuelle du Kasaï ne libère pas tous les talents et toutes les intelligences des apprenants pour qu'ils soient à mesure de s'ennoblir et de pousser leur société et l'humanité en avant.

De tout cela, il ressort que l'école du Kasaï ignore la personne. La personne est

⁴⁸³ MOUNIER (E.), *Le personnalisme*, Paris, P.U.F., 1947, p. 25.

perdue dans le savoir, dans l'abstraction. L'école actuelle s'avère incapable de mobiliser les diverses potentialités des apprenants pour la plénitude de leur développement et le progrès de la société du Kasai. La pédagogie de l'école n'étant pas fondée sur les contacts avec les choses, les apprenants ne sont pas à même de rester en contact avec leur réalité tout en sachant prendre la hauteur pour la faire progresser. Leur esprit d'entreprise et de créativité est bridé.

Voilà pourquoi dans la deuxième partie nous avons cherché à savoir comment certaines personnalités ont analysé le concept de connaissance, ont cherché à savoir comment elle peut se construire et comment on peut la faire acquérir à l'apprenant pour sa promotion et celle de l'humanité. En étudiant Aristote, dans la première section de la deuxième partie, nous avons appris que la connaissance prend son point de départ dans la sensation, dans le contact de la personne avec les choses. C'est la contemplation de choses particulières qui permet de découvrir l'universel. L'induction et le travail du *noûs* donnent accès aux prémisses sur lesquelles se fonde la science. Sans la sensation il n'y a pas de connaissance. La matière et la forme coïncident en toute chose. Il faut aller par-delà la matière et découvrir la forme, l'essence, l'universel. Et c'est l'universel qui est l'objet de la science. L'on n'oubliera pas qu'on ne le découvre que grâce à l'expérience personnelle et à la contemplation personnelle des choses. C'est chaque humain qui doit construire sa connaissance. Le savoir ne se transmet pas, il se crée. C'est chacun qui doit créer le sien.

A la faveur de cette théorie, Aristote a su combattre les sophistes qui logeaient le savoir dans la matière, le particulier et l'accidentel, et Platon qui reléguait la connaissance et la science dans le monde des Idées. Les sophistes en se contentant des apparences, des particularités, des accidents, des mots qu'ils ne définissent pas clairement, ne pouvaient acquérir la connaissance. Et Platon en séparant la matière de la forme, en considérant les choses visibles comme les reflets des Idées rendait impossible l'étude scientifique de la nature.

Selon Kant, pour construire la connaissance, il faut l'expérience et les concepts. Sans l'un de deux éléments aucune connaissance n'est possible. C'est chaque personne qui doit construire sa connaissance dans les contacts avec les choses et en les subsumant dans les concepts. Mais l'individu ne construit pas la connaissance en toute indépendance. Il dépend du donné sensible. Il dépend de la communauté. Le concept de totalité est inscrit dans son entendement. Il faut qu'il soit en rapport avec les autres hommes, avec sa communauté particulière et la communauté humaine en général. Il importe qu'il fasse l'autocritique et accepte les critiques. La communication interpersonnelle est d'importance pour la construction de la connaissance.

Rousseau nous a montré comment on peut connecter les concepts et les expériences dans l'apprentissage pour que l'élève construise ses connaissances et devienne homme. Il importe à l'enseignant, nous a-t-il fait remarquer, de partir de l'expérience de l'élève pour l'amener à construire sa connaissance, ou de partir des savoirs constitués et amener l'élève à en faire usage dans son environnement. C'est à l'apprenant qu'il appartient de construire ses connaissances. Il doit savoir de lui-même trouver les rapports entre les choses, lier les idées, inventer les instruments de recherche.

Le maître n'a pas à conduire tout le temps la tête de l'apprenant. L'enfant doit être le découvreur de son savoir. Il appartient au pédagogue de savoir tenir compte de lois de développement de l'enfant, d'utiliser son intérêt présent pour faire passer son enseignement. Pour mieux mobiliser l'enfant, il importe qu'il voie l'utilité de ce qu'il apprend, conçoive bien ce qu'il apprend et l'usage qu'il va en faire.

Après ce parcours philosophique, nous pouvons définir la personne comme un individu qui est lui-même, mais en relation avec les choses et les personnes, en relation avec la communauté particulière et la communauté humaine en général. La personne est un noeud de relations. Elle vit dans son environnement, et s'ouvre à l'universel. Elle est adaptée à sa société et a le pouvoir d'orienter cette société vers un mieux être. Elle vit dans le présent, tout en cherchant à construire un avenir meilleur non seulement pour elle, mais aussi pour l'humanité. Elle fait ses expériences librement, elle est curieuse et créative...

Dans la deuxième section de la deuxième partie nous avons cherché à savoir comment certains pédagogues, qui ont contesté l'enseignement abstrait et conservateur que favorise la société, s'y sont pris pour amener les apprenants à construire leur connaissance, à être créateurs et inventifs. A y regarder à deux fois, tous recherchent le développement plénier de la personne, le progrès de la société et de l'humanité.

Pestalozzi, dont l'*Anschauung*, le choc des choses, est le fondement absolu de la connaissance et de l'éducation, confronte les apprenants aux choses de leur environnement. Il tient à ce que toute connaissance soit tirée de l'expérience sensible et y soit rapportée. Il organise des choses telles que les apprenants dans leur expérience construisent leur connaissance. Dans les différentes disciplines qu'il organise les apprenants voient, manipulent, entendent, dégustent, sentent les choses de leurs conditions d'existence. Ils acquièrent leur connaissance dans l'action. Ils se familiarisent d'abord avec ce qui se passe autour d'eux avant d'aller plus loin. Le pédagogue ouvre les yeux des apprenants à leurs conditions d'existence, à leurs besoins, et les aide à y travailler et à les maîtriser.

Dans les apprentissages qu'il donne, Pestalozzi cherche à ce que l'apprenant se lance dans des voies qui l'intéressent et se constitue en oeuvre de soi-même. Il accepte les initiatives de chaque apprenant, cultive son sens d'observation et sa curiosité. Il lance chacun dans la direction dont ses talents peuvent éclore et s'exprimer. Il développe la faculté créatrice de chacun en se servant de la situation réelle, de besoins de l'apprenant. Le but que Pestalozzi poursuit dans l'étude de chaque science, c'est le perfectionnement de la nature humaine⁴⁸⁴. Le savoir n'est pas une fin en soi. Il doit permettre de faire avancer la personne, la société et l'humanité.

Même pour l'éducation morale, le but poursuivi par Pestalozzi à Stans est l'ennoblissement et l'autonomisation de la personne. Le pédagogue suisse s'appuie sur l'environnement pour développer la personnalité de l'éducable. Il en appelle constamment à sa liberté, à sa responsabilité et à sa conscience. Il fait en sorte que l'enfant soit mû par une liberté capable de se régler. L'éducation se fait dans un climat de confiance et de

⁴⁸⁴ SOËTARD (M.), *Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur*, p. 383.

respect réciproques. L'éducateur suisse organise son éducation de sorte que l'apprenant se fasse une opinion morale à partir des réflexions sur sa vie et ses conditions sociales, et devienne autonome.

Freinet accorde beaucoup d'importance à l'environnement social dans ses dispositifs d'apprentissage. L'école est pour la vie, d'après le pédagogue français. Les préoccupations sociales et individuelles, les contingences de la vie sont le moteur de tout apprentissage. Freinet considère toujours l'apprenant comme un membre d'une communauté. Des besoins essentiels de la communauté découlent les techniques manuelles et intellectuelles, et les matières enseignées. Freinet plie les connaissances, l'instruction et l'initiation aux nécessités supérieures de l'individu et du groupe. Il vise la réalisation de l'harmonie individuelle dans l'harmonie sociale et humaine.

A l'école Freinet, les éducatibles apprennent à conquérir et à dominer leur milieu. Ils apprennent à produire et inventer, d'autant plus que le travail est mis au centre des activités scolaires. Le travail scolaire est conçu comme un adjuvant de l'acquisition et de la formation intellectuelle. D'après Freinet, le travail répond aux tendances essentielles de l'individu : monter, s'enrichir matériellement, intellectuellement et moralement, maîtriser la nature pour la perpétuation de l'espèce. Freinet estime que par leur travail et leurs créations, les apprenants doivent faire progresser l'humanité. Le savoir abstrait, le savoir qui n'est pas accroché, est d'une générale inutilité pour le perfectionnement de l'homme⁴⁸⁵. Par leur expérience et leur travail, les éducatibles construisent non seulement leurs connaissances, mais aussi leur personne.

Dans l'école Freinet, les élèves travaillent avec les outils adaptés, agissent, font des expériences tâtonnées. Car, pense-t-il, le travail distille la pensée, et celle-ci agit par réaction sur les conditions de travail. Les élèves mesurent les choses, recherchent les rapports entre les choses, les comparent, etc. On les habitue à se méfier des opinions reçues, à douter, à se persuader, par l'expérience qu'ils font eux-mêmes, à l'aide de leurs sens et des instruments mis à leur disposition. Ils font des excursions, des classes-promenades, ils entrent en relation avec leur milieu ambiant. Ils prospectent autour d'eux, interrogent les parents et les vieux du village. Ils se communiquent dans la correspondance ce qu'ils découvrent dans leurs recherches, etc. Pour qu'ils puissent perfectionner leur travail, satisfaire leurs besoins, on permet à chacun de travailler à son propre rythme, etc.

Chez Piaget, nous avons découvert que l'individu construit ses connaissances et son intelligence en assimilant les choses de sa condition et en s'accommodant à elles. Il incorpore le monde extérieur à son activité propre et essaie de réajuster ses schèmes en fonction des transformations subies et des particularités propres aux éléments à assimiler. Le développement de l'intelligence et des connaissances procède des constructions successives avec élaborations constantes des structures nouvelles.

Une des sources de ce développement se trouve dans les déséquilibres qui obligent le sujet à dépasser son état actuel et à aller dans des directions nouvelles. Ce sont eux le moteur de la recherche. Mais cependant ils ne jouent que le rôle de déclencheur. La

⁴⁸⁵ FREINET (C.), *OEuvres pédagogiques*, tome 1, p. 431.

source réelle du progrès se trouve dans la rééquilibration amenant à l'amélioration de la forme précédente. L'équilibre ainsi obtenu est toujours provisoire. La connaissance est une construction continue. Toute connaissance consiste à soulever de nouveaux problèmes au fur et à mesure qu'elle résout les précédents. L'équilibration cognitive n'est jamais un point d'arrêt, sinon à titre provisoire.

Le développement de l'intelligence et des connaissances procède aussi des actions effectives et des expériences du sujet. Les opérations intellectuelles ne sont ni seulement sociales, ni seulement individuelles, mais elles expriment les coordinations générales des actions qui peuvent être exécutées en commun ou au cours d'adaptations individualisées.

Piaget affirme avoir découvert que la décentration et la coopération sont une des sources du développement intellectuel. La collaboration et la discussion entre les hommes entraînent la relativité des notions, la prise de conscience et la vérification nécessaires à la construction de la connaissance. C'est quand on sort de soi-même et qu'on établit des relations normales et communes avec les autres hommes qu'on peut penser rationnellement.

Voilà pourquoi Piaget préconise des méthodes actives dans l'apprentissage et s'en prend à l'école traditionnelle qui n'exerce que la pensée verbale. Si l'on veut que l'apprenant construise ses connaissances, il faut qu'il soit mis au contact des choses, confronté aux situations et problèmes de son environnement afin qu'il cherche à les résoudre, qu'il fasse ses expériences, agisse et collabore aussi bien avec ses enseignants qu'avec ses collègues, conquière la vérité par lui-même.

Dans la troisième partie de notre travail, nous avons donné quelques principes directeurs pour la pédagogie de la connaissance au Kasaï. Ces principes et propositions prennent en compte certaines intuitions de l'éducation traditionnelle et les réflexions et constructions des auteurs que nous avons étudiés. Ils mettent l'accent sur l'apprenant lui-même, une personne qui est membre d'une communauté et doit s'ouvrir à l'universel.

Nous avons montré, dans le premier chapitre de cette dernière partie, titré 'le retour aux choses', les liens qui existent entre l'éducation traditionnelle du Kasaï et les constructions des auteurs que nous avons étudiés pour indiquer que les principes que nous proposons pour le Kasaï tirent leur origine dans l'environnement du Kasaï. Et pour éviter l'amalgame entre l'éducation traditionnelle et l'Education nouvelle, nous avons montré les différences qui existent entre elles. Dans la pédagogie moderne le rapport à l'environnement est mis au service de la construction de l'intelligence de l'enfant à travers une méthode qui peut être dite naturelle, mais qui est en fait une pédagogie construite. Les auteurs étudiés mettent l'accent sur les individualités qui, s'appuyant sur les ressources sociales passées et présentes, et sur leurs propres ressources, sont appelées à se construire, à construire leur société et l'humanité. Tandis que pour l'éducation ancestrale, il s'agit d'une méthode purement naturelle, on puise les choses dans la nature. L'éducation est une simple socialisation. Et l'individu est méconnu.

Pour la construction de connaissances, l'objet du deuxième chapitre, nous appuyant sur les éléments de l'éducation traditionnelle ancestrale et les éléments de la construction technique, nous avons préconisé une pédagogie qui articule les concepts et les savoirs constitués avec l'expérience de l'apprenant. L'on peut partir du concret et aider

l'apprenant à découvrir les concepts et la théorie, ou partir des concepts et de la théorie et aider l'apprenant à en faire usage dans des situations concrètes. Nous avons aussi préconisé que l'on mette l'accent sur les savoirs essentiels afin de permettre à l'apprenant de bien percevoir ce qu'il apprend et construire ses connaissances.

La pédagogie de la connaissance que nous proposons pour le Kasaï veut qu'on suscite l'intérêt de l'apprenant pour ce qu'il apprend, qu'il voie l'utilité de ce qu'il apprend afin qu'il puisse s'investir. On fera en sorte que l'éducable se rende compte que les apprentissages répondent à ses besoins, contribuent à résoudre ses problèmes d'existence. La pédagogie de la personne que nous préconisons veut qu'on sache relier les connaissances pour l'efficacité de l'action de l'apprenant. On n'apprend pas que pour apprendre et empiler les connaissances. Il importe que les apprentissages contribuent à améliorer sa situation dans son environnement, à faire avancer sa société. Cela n'est pas possible si les connaissances sont purement segmentaires.

Nous avons plaidé pour une pédagogie qui favorise la recherche et l'acquisition de l'esprit scientifique. Au Kasaï, il y a beaucoup de choses au sujet desquelles on ne s'interroge pas : conceptions, savoirs, techniques, valeurs... Ainsi conviendrait-il d'amener les élèves à faire la recherche, à contrôler les vérités apprises, à examiner les idées reçues, à étudier les choses avec les instruments appropriés. Nous avons préconisé que l'enseignement porte davantage sur les démarches scientifiques, sur la recherche que sur les résultats de la recherche. Nous avons prôné que l'apprenant devienne un homme de bon sens qui dépasse le sens commun par une meilleure perception des rapports nouveaux entre les choses, entre les paramètres pour faire avancer la société du Kasaï. L'enseignant s'appuiera aussi sur les équipes de travail et de recherche pour aider les apprenants à construire leurs connaissances.

Le pédagogue cherchera à articuler l'universel humain et les particularités. On tiendra compte des particularités de chaque apprenant : ses intelligences propres, ses images mentales, ses idiosyncrasies... L'on ne traitera pas l'apprenant comme un être moyen et anonyme, on ne le réduira pas aux lois et aux savoirs constitués par les sciences de l'homme. La pédagogie centrée sur la personne ne s'enferme pas dans les savoirs construits par les sciences humaines et les méthodes pédagogiques. Les individus avec la liberté qui les caractérise n'obéissent pas toujours aux théories générales dans lesquelles les sciences humaines les enserment. On ne sacrifiera donc pas l'individuel au profit de l'intelligible. Il est important que pédagogue amène chacun à construire ses connaissances et à devenir lui-même, à atteindre la plénitude de son développement. Nous avons aussi préconisé que l'enseignant amène l'apprenant à prendre conscience de son mode de fonctionnement, à s'interroger sur ses stratégies, à réorganiser de façon critique ses connaissances, à remettre en question ses points de vue fondamentaux, à découvrir et utiliser les forces qui sommeillent en lui pour qu'il puisse grandir et se réaliser.

Pour mettre la personne dans les conditions lui permettant de mobiliser toutes ses ressources et de donner du sens à l'acte de connaître, nous avons passé en revue certains gestes, attitudes et comportements. Nous avons parlé notamment du respect et de l'affection dans les relations entre les apprenants et leur enseignant. Le respect mutuel et les attitudes affectueuses favoriseraient les apprentissages, tandis que le respect

unilatéral et le manque d'affection les bloqueraient. L'apprenant est une fin en soi et mérite respect et confiance. La contrainte qui s'impose dans les apprentissages est appelée à ouvrir à la liberté autonome. Celle-ci permet de faire des recherches personnelles et des acquisitions constructives. La contrainte pour la contrainte et la liberté qui ferait fi des apprentissages socialisés, de la communauté, de la nature empêcheraient le développement de la personne. La discussion et la collaboration entre les élèves et l'enseignant, et entre les élèves eux-mêmes, permettraient à la personne de donner du sens aux apprentissages, et, à sa vie, une grande densité de sens. Il importe aussi que la personne pour se structurer, développer ses connaissances et donner du sens à l'acte de connaître prenne conscience de ses apprentissages, les intériorise, les conserve sous forme d'images mentales, auditives ou visuelles. Le fait d'amener l'apprenant à l'estime de soi-même l'inciterait à mobiliser ses potentialités, à libérer ses capacités d'initiative et à réussir dans ses activités. Dans ce cadre, il appartiendrait à l'enseignant de valoriser l'apprenant, de l'accepter comme une personne à part entière, avec ses droits propres, ses divers sentiments et ses propres potentialités.

Dans notre introduction et dans la première partie du travail, nous parlions de l'école du Kasaï qui sécrète échecs, abondons, chômage, immoralité. Au terme de ce travail, certains qui pensaient trouver des solutions toutes faites pour résorber la crise de l'éducation au Kasaï sont peut-être déçus. La troisième partie ne donne pas des solutions mais seulement quelques pistes, suggestions et principes. En tout cas, à notre humble avis, des solutions toutes faites qu'on n'aurait qu'à mettre en application dans chaque salle de classe ne peuvent que s'avérer illusoires.

Aucun savoir, aucune technique, aucune méthode ne peuvent recouvrir la fin que l'éducation poursuit à savoir que l'apprenant se constitue en oeuvre de soi-même comme disait Rousseau ou Pestalozzi. Aucun savoir, aucune technique, aucune méthode ne peuvent contraindre l'apprenant à se mettre sur le chemin de la réussite. Nous avons donné des principes et propositions pour que l'enseignant soit informé de certaines choses qu'il pourra agencer, moduler, faire évoluer, réinventer au regard des sujets en présence. Notre préoccupation est que l'enseignant considère chaque apprenant comme une personne, use de tous les moyens que lui procurent l'environnement et les sciences de l'homme pour le pousser de l'avant. Notre préoccupation est que l'enseignant travaille la particularité pour la mettre sur le chemin de son accomplissement et l'ouvrir sur l'universel. L'on ne peut l'oublier, chaque apprenant a en lui le libre arbitre, il a en lui la force d'orienter les choses vers son accomplissement et celui de l'humanité. Au professeur d'éveiller, de stimuler et d'instrumenter cette force. Et à l'apprenant de se constituer en oeuvre de soi-même. Voilà pourquoi nous plaçons pour une pédagogie de la personne.

Bibliographie

- ARISTOTE, *La métaphysique*, tome I, 2è édition, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1940, 309 p.
- ARISTOTE, *La métaphysique*, tome II, 2è édition, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1940, 309 p.
- ARISTOTE, *Les météorologies*, Nouvelle traduction et notes par J. Tricot, 2è édition, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1955, 299 p.
- ARISTOTE, *Les politiques*, 2è édition revue et corrigée, Paris, GF Flammarion, 1990, 575p.
- ARISTOTE, *Organon. I. Catégories. II. De l'interprétation*, traduction nouvelle et notes par J. Tricot, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1997, 153 p.
- ARISTOTE, *Organon. III. Les Premiers Analytiques*, Traduction nouvelle et notes par J. Tricot, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1992, 334 p.
- ARISTOTE, *Organon. IV. Les Seconds Analytiques*, Traduction nouvelle et notes par J. Tricot, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1995, 250 p.
- ARISTOTE, *Organon. V. Les topiques*, Traduction nouvelle et notes par J. Tricot, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1997, 368 p.
- ARISTOTE, *Organon. VI. Les réfutations sophistiques*, Traduction nouvelle et notes par J. Tricot, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1995, 154 p.
- ARISTOTE, *Physique*, Traduction et présentation par Pierre Pellegrin, Paris, GF Flammarion, 2000, 476 p.
- AVANZINI (G.), *L'éducation des adultes*, Paris, Anthropos, 1996, 182 p.
- BACHELARD (G.), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, J. Vrin, 1938, 256 p.
- BACHELARD (G.), *Le matérialisme rationnel*, Paris, P.U.F., 1953, 224 p.
- BACHELARD (G.), *Le nouvel esprit scientifique*, Paris, P.U.F., 1934, 183 p.
- BACHELARD (G.), *Le rationalisme appliqué*, Paris, P.U.F., 1949, 215 p ;
- BARBIER (J.M.), *Analyse des besoins en formation*, 2 ème édition revue et augmentée, Paris, S.L. Jauzé, 1986, 231 p.
- BARBIER (J.M.), *Elaboration de projets d'action et planification*, Paris, PUF, 1991, 287p.
- BARBIER (J.M.), *Evaluation en formation*, Paris, PUF, 1985, 295 p.
- BARTH (B. M.), *L'apprentissage de l'abstraction*, nouvelle édition revue et augmentée, Paris, Retz, 1987, 255 p.
- BASUGUTSALA (G.), *Politiques éducatives au Congo-Zaïre de Léopold II à Mobutu*, Paris, L'Harmattan, 1997, 252 p.
- BELLONCLE (G.), *La question éducative en Afrique noire*, Paris, Karthala, 1984, 271p.
- BERBAUM (J.), *Apprentissage et formation*, Paris, Que sais-je?, 1984, 127 p.
- BERBAUM (J.), *Développer la capacité d'apprendre*, Paris, ESF, 1991, 187 p.
- BERGSON (H.), *La pensée et le mouvant. Essais et conférences*, 91 è édition, Paris, PUF, 1975, 291 p.

- BERGSON (H.), *Les deux sources de la morale et de la religion*, 164^e édition, Paris, PUF, 1967, 340 p.
- BOUTINET (J.P.), "Le projet dans le champ de la formation: entre le dur et le mou", in *Education permanente*, n°87, 1986, pp. 7-17.
- BOUTINET (J.P.), "Logique de la formation initiale, logique de la formation continue", in *Education permanente*, n° 68, 1983, pp. 85-107.
- BOUTINET (J.P.), *Psychologie de la vie adulte*, Paris, P.U.F., 1995
- BREHIER (E.), *Histoire de la philosophie II / XVII^e-XVIII^e siècles*, 7^e édition, Paris, Quadrige / P.U.F., 1996, 506 p.
- BRUNER (A.), *Le développement de l'enfant Savoir faire, Savoir dire*, Paris, Dunod, 1983, 292p.
- CANTO-SPERBER (M.), (Sous la direction de), *Philosophie grecque*, 2^e édition, Paris, P.U.F., 1998, 885 p.
- CHARLOT (B.), *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*, Paris, ESF, 1995, 247 p.
- CHEVALIER (J.), *Histoire de la pensée. 1. La pensée antique*, Paris, Flammarion, 1955, 761 p.
- CHEVALIER (J.), *L'idée et le réel*, Grenoble, B. Arthaud Successeur des éditions J. Rey, 1932, 173 p.
- CLAPAREDE (E.), "La psychologie de l'école active", in *L'Educateur*, 1923, LIX^{ième} année, n°23,15. 12. 1923, pp. 369-379.
- CLEMENT (M.), *Une histoire de l'intelligence. La soif de la sagesse*, Paris, Editions de l'Escalade, 1979, 315 p.
- COHEN (D.), *Piaget une remise en question ou Faut-il brûler Piaget*, Paris, Editions Retz, 1985, 185 p.
- CORNAZ-BESSON (J.), *Qui êtes-vous, monsieur Pestalozzi ?*, 2^e édition, Yverdon, Editions de la Thièle, 1987, 119 p.
- CRAHAY (M.), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Bruxelles, De Boeck Université, 1996, 332 p.
- CRAHAY (M.), *Psychologie de l'éducation*, Paris, PUF, 1999, 373 p.
- CROZIER (M.) & FRIEDBERG (E.), *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*, Paris, Seuil, 1977, 500 p.
- DECRAENE (P.), *Vieille Afrique. Jeunes nations*, Paris, P.U.F., 1982, 301 p.
- DEMOLINS (E.), *A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons*, Paris, Anthropos, 1998, 302p.
- DEPELCHIN (J.), *De l'état indépendant du Congo au Zaïre contemporain (1884-1974)*, Dakar, Codesria, 1992, 228 p.
- DESCARTES (R.), *Discours de la méthode*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, introduction et notes par Etienne Gilson, 1992, 146 p.
- DOGBE (E.), *La crise de l'éducation*, Paris, Akpagnon, 1977, 173 p.
- DOTTRENS (R.), *La crise de l'éducation et ses remèdes*, Neuchâtel/Suisse, Delachaux et Niestlé, 1971, 168 p.

- EKWA (M.), Pour une société nouvelle. L'enseignement national. Textes et discours (1960-1970), Kinshasa, B.E.C., 1970.
- ERNY (P.), *Ecoliers d'hier en Afrique centrale. Matériaux pour une psychologie*, Paris, L'Harmattan, 1999, 287 p.
- ERNY (P.), *L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique noire*, Paris, L'Harmattan, 1990, 197 p.
- ERNY (P.), *L'enseignement dans les pays pauvres. Modèles et propositions*, Paris, L'Harmattan, 1977, 211 p.
- ERNY (P.), *L'enseignement et son milieu en Afrique noire*, Paris, Payot, 1972, 308 p.
- FAÏK-NZUJI (C.), *Kasala chant héroïque luba*, Lubumbashi, PUZ, 1974, 250 p.
- FERRIERE (A.), *L'école active*, Neuchâtel/Suisse, Delachaux et Niestlé S.A., 1969, 213 p.
- FOTTORINO (E.), GUILLEMIN (E.) & ORSENNA (E.), *Besoin d'Afrique*, Paris, Fayard, 1992, 347 p.
- FRAISSE (P.), & PIAGET (J.), (Sous la direction de), *Traité de psychologie expérimentale. VII. L'intelligence*, Paris, PUF, 1963, 220 p.
- FREINET (C.), *La méthode naturelle. L'apprentissage de la langue*, Paris, Delachaux Niestlé, 1971, 294 p.
- FREINET (C.), *L'éducation du travail*, Neuchâtel/Suisse, Delachaux Niestlé, 1967, 278 p.
- FREINET (C.), *Les dits de Matthieu*, Neuchâtel/Suisse, Delachaux et Niestlé, 1967, 169 p.
- FREINET (C.), *Les techniques Freinet de l'école moderne*, deuxième édition, Paris, A. Colin, Bourrelier, 1967, 143 p.
- FREINET (C.), *Naissance d'une pédagogie populaire*, Paris, Maspéro, 1974, 359p.
- FREINET (C.), *Oeuvres pédagogiques*, Tome I, Edition établie par Madeleine Freinet, Introd. de Jacques Bens, Paris, Seuil, 1994, 588 p.
- FREINET (C.), *Oeuvres pédagogiques*, Tome II, Edition établie par Madeleine Freinet, Edition du Seuil, 1994, 720 p.
- FREINET (C.), *Pour l'école du peuple*, Paris, Maspéro, 1974, 182 p.
- FREINET (E.), *L'école Freinet, réserve d'enfants*, Paris, Maspéro, 1975, 308 p.
- GARDNER (H.), *Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*, traduit de l'américain par Philippe Evans-Clark et alii, Paris, Retz, 1996, 236 p.
- GILLET (P.), (Sous la direction de), *Construire la formation. Outils pour les enseignants et les formateurs*, Paris, ESF, 1991, 157 p.
- GOLDMANN (L.), *Introduction à la philosophie de Kant*, Paris, Gallimard, 1967, 310 p.
- HAMELINE (D.) et alii, *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire. Actes du Colloque international des Archives Institut Jean-jacques Rousseau*, Berne, Peter Lang, 1995, 250 p.
- HAMELINE (D.), *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation*

- continue*, Paris, ESF, 1979, 223 p.
- HAMPATE (B. A.), *Aspects de la civilisation africaine*, Paris, Présence africaine, 139 p.
- HUME (D.), *Enquête sur l'entendement humain*, Chronologie, présentation et bibliographie par Michelle Beyssade, Paris, GF Flammarion, 1983, 252 p.
- JAULIN (A.), *Aristote. La métaphysique*, Paris, P.U.F., 1999, 127 p.
- JOUSSE (M.), *L'anthropologie du geste*, Paris, Gallimard, 1974, 410 p.
- JOUSSE (M.), *L'anthropologie du geste. La manducation de la parole*, Paris, Gallimard, 1975, 287 p.
- JOUSSE (M.), *L'anthropologie du geste. Le parlant, la parole et le souffle*, Paris, Gallimard, 1978, 329 p.
- JOUSSE (M.), *Le style oral rythmique et mnémotechnique chez les verbo-moteurs*, Paris, Fondation Marcel Jousse, 1981, 350 p.
- KANE (C. H.), *L'aventure ambiguë*, Paris, Julliard, 1961, 191 p.
- KANT (E.), *Critique de la raison pure*, traduction de Jules Barni revue par P. Archambault, Paris, GF Flammarion, 1987, 725 p.
- KANT (E.), *Métaphysique des mœurs I. Fondation. Introduction*, Traduction et présentation par Alain Renaut, Paris, GF-Flammarion, 1994, 203 p.
- KANT (E.), *Réflexions sur l'éducation*, Introduction et traduction de A. Philonenko, Paris, J. Vrin, 1967, 210 p.
- KANTANGA (I.), *L'éducation traditionnelle Luba*, Kinshasa, publications I.P.N., 1972.
- KEERBERGHEN (J. Van), *Histoire de l'enseignement catholique au Kasayi 1891-1947*, Kananga, Editions de l'Archidiocèse, 1985, 275 p.
- KENYATTA (J.), *Au pied du mont Kenya*, traduit de l'anglais par Pierre Balta et Gabriel Marcou, Paris, Petite collection Maspero, 1973, 207 p.
- KI-ZERBO (J.), *Eduquer ou périr*, Paris, Unicef-Unesco, 1990, 122 p.
- LA GARANDERIE (A. de), *Comprendre et imaginer. Les gestes mentaux et leur mise en oeuvre*, Paris, Bayard, 1987, 196 p.
- LA GARANDERIE (A. de), *Les profils pédagogiques. Discerner les aptitudes scolaires*, Paris, Bayard, 256 p.
- LA GARANDERIE (A. de), *L'intuition. De la perception au concept*, Paris, Bayard, 103 p.
- LA GARANDERIE (A. de), *Pédagogie des moyens d'apprendre*, Paris, Bayard, 1982, 131 p.
- LA GARANDERIE (A. de), *Pour une pédagogie de l'intelligence. Phénoménologie et pédagogie*, Paris, Bayard, 1990, 181 p.
- LAY (T.), *Sauver l'école. Stratégies éducatives dans le Zaïre rural*, Paris, L'Harmattan, 1995, 206 p.
- LEBON (V.), *L'essentiel : l'estime de soi*, Québec, Les éditions Quebecor, 1999, 140 p.
- LE BOUËDEC (G.), (Sous la direction de), *Les défis de la formation continue. Développement personnel ou développement professionnel ?* Paris, L'Harmattan, 1998, 278 p.

- LE BOUËDEC (G.), "Quelques dimensions fondamentales d'une formation pour le développement de cadres: quelle culture pour quel projet de formation?", in *Cahiers Binet Simon*, n°628, 1991/3, pp. 33-49.
- « L'éducation de la jeunesse dans l'Eglise-Famille en Afrique. Actes de la XXI^e Semaine Théologique de Kinshasa du 22 au 28 novembre 1998 », Kinshasa, Facultés Catholiques de Kinshasa, 2001, 409 p.
- LE THANK (K.), *L'enseignement en Afrique tropicale*, Paris, P.U.F., 1971, 463 p.
- LOMBARD (J.), *Bergson, création et éducation*, Paris, L'Harmattan, 1997, 163 p.
- MABIKA (K.), *La révélation du tiakanyi*, Kinshasa, Lask, 1992, 173 p.
- MARTIN (J. P.) & SAVARY (E), *Formateur d'Adultes*, Lyon, Chronique Sociale , 1996, 360 p.
- MEIRIEU (P.), *Apprendre... oui, mais comment*, Paris, ESF, 1987, 192 p.
- MEIRIEU (P.), *Différencier la pédagogie: Français et mathématiques au collège*, Lyon, CRDP, 1986, 101 p.
- MEIRIEU (P.) et DEVELAY (M.), *Emile, reviens vite...ils sont devenus fous*, Paris, ESF, 1992, 211 p.
- MEIRIEU (P.), *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF, 1989, p.
- MEIRIEU (P.), *Johann Heinrich Pestalozzi. Que faire avec les enfants qui ne veulent pas de vous ?*, PMEF, 2001, 47 p.
- MEIRIEU (P.) & BARS (S. Le), *La machine-école*, Paris, Gallimard, 2001, 259 p.
- MEIRIEU (P.) & GUIRAUD (M.), *L'école ou la guerre civile*, Plon, 1997, 210 p.
- MEIRIEU (P.), *L'envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école*, Paris, ESF, 281 p.
- MEIRIEU (P.), *Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe ?* 4^{ème} édition, Lyon, Chronique Sociale, 1991, 201 p.
- MEIRIEU (P.) & ROUCHE (N.) et ALII, *Réussir à l'école. Des enseignants relèvent le défi*, Lyon, Chronique Sociale, 1987, 159 p.
- MICHAUD (Y), (Sous la direction de), *Qu'est-ce que la vie ?* Paris, Odile Jacob, 2000, 501 p.
- MOUNIER (E.), *Le personnalisme*, Paris, P.U.F., 1949, 127 p.
- MORIN (E.), *La méthode.3.La connaissance de la connaissance*, Paris, Seuil, 1986, 243 p.
- MORIN (E.), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil, 1999, 129 p.
- MORIN (E.), *Relier les connaissances. Le défi du XXI^e siècle*, Paris, Seuil, 1999, 471 p.
- MVUANDA (Jean de Dieu), *Inculturer pour évangéliser en profondeur. Des initiations traditionnelles africaines à une initiation chrétienne engageante*, Berne, Peter Lang, 1998, 451 p.
- N'DA (P.), *Le conte africain et l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 1984.
- NOEL (B.), *La métacognition*, 2^e édition, Bruxelles, De Boeck Université, 1977, 250 p.

- NTAMBWE (B.), "Education traditionnelle, l'initiation en tant que vecteur de socialisation chez les Luluwa", in *Kerygma*, vol. 18, n°43, 1984, pp.139-154.
- PASCAL (G.), *Pour connaître Kant*, Paris, Bordas, 1966, 198 p.
- PESTALOZZI (H.), *Comment Gertrude instruit ses enfants*, trad. de Michel Soëtard, Albeuve-Suisse, Castella, 1985, 235 p.
- PESTALOZZI (H.), *Le chant du cygne & Mes destinées*, trad. de Léon Van Vassenhove, Bourdry-Neûchatel, édition. de la Baconnière, 1947, 465 p.
- PESTALOZZI (H.), *Lettre de Stans*, trad. de Michel Soëtard, Genève, Mini Zoë, 1996, 59 p.
- PESTALOZZI (H.), *Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain*, Traduction et édition de Michel Soëtard, Editions Payot Lausanne, 1994, 290 p.
- PIAGET (J.), *De la pédagogie*, Introd. de S. Parrat-Dayana et A. Tryphon, Paris, Odile Jacob, 1998, 282 p.
- PIAGET (J.), *La construction du réel chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1967, 339 p.
- PIAGET (J.), *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1977, 370 p.
- PIAGET (J.) et INHELDER (B.), *La psychologie de l'enfant*, Paris, PUF, 1966, 126 p.
- PIAGET (J.), *La psychologie de l'intelligence*, Paris, Armand Colin, 1967, 189 p.
- PIAGET (J.), *L'éducation morale à l'école. De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*, Choix de textes, notes, préface et postface de C. Xypas, Paris, Anthropos, 1997, 183 p.
- PIAGET (J.), *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1924, 202 p.
- PIAGET (J.), *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, PUF, 1932, 334 p.
- PIAGET (J.), *L'équilibration des structures cognitives*, Paris, PUF, 1975.
- PIAGET (J.), *Où va l'éducation*, Denoël/Gonthier, 1948, 116 p.
- PIAGET (J.), *Psychologie et épistémologie*, Paris, Denoël, 1990.
- PIAGET (J.), *Psychologie et pédagogie*, Denoël, 1969, 248 p.
- PIAGET (J.), *Réussir et comprendre*, Paris, PUF, 1974, 253 p.
- PIAGET (J.), *Six études de psychologie*, Paris, Denoël, 1964, 215 p.
- PLATON, *Apologie de Socrate – Criton – Phédon*, Traduction et notes de Emile Chambry, Paris, GF Flammarion, 1965, 187 p.
- PLATON, *La république*, Introduction et notes par Robert Baccou, Paris, GF Flammarion, 1966, 510 p.
- PLATON, *Le banquet – Phèdre*, Traditions et notes par Emile Chambry, Paris, GF Flammarion, 1964, 218 p.
- PLATON, *Protagoras – Euthydème – Gorgias – Ménexène – Ménon – Cratyle*, Traduction et notes par E. Chambry, Paris, Garnier – Flammarion, 1967, 503 p.

- PLATON, *Théétète – Parménide*, Traduction et notes par E. Chambry, Paris, Garnier – Flammarion, 1967, 309 p.
- POLETTI (R.) & DOBBS (B.), *L'estime de soi. Un bien essentiel*, St Julien-en-Genevois, éditions Jouvence, 1998, 94 p.
- PORCHER (L.), FERRAN (P.) et BLOT (B.), *Pédagogie de l'environnement*, Paris, Armand Colin, 1975, 155 p.
- REBOUL (O.), *La philosophie de l'éducation*, 3^e édition corrigée, Paris, PUF, 1992, 127p.
- REBOUL (O.), *Qu'est-ce qu'apprendre*, Paris, PUF, 1980,
- REY (B.), *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF, 1996, 266 p.
- REYNAERT (H.), *Collection de 4700 proverbes en Tshiluba du Kasayi*, Kananga, Missionnaires de Scheut, 1995, 457 p.
- ROGERS (C.), *Liberté pour apprendre*, trad. de Daniel Le Bon, Paris, Dunod, 1996, 364 p.
- ROUSSEAU (J.J.), *Emile ou de l'éducation*, Paris, Garnier-Flammarion, 1996, 629 p.
- SANSONG (A.), "L'enseignement en République du Zaïre", in *Africa*, n°3, 1972, pp. 395-404.
- SENGHOR (L.S.), *Oeuvre poétique*, nouvelle édition, Paris, éditions du Seuil, 1990, 429p.
- SOETARD (M.), « Culture et éducation : Colloque en hommage à Jean-Claude Forquin, in *Revue française de pédagogie*, n° 135, 2001, pp. 117-124.
- SOETARD (M.), "La pédagogie entre pensée de la fin et science des moyens", in *Revue Française de pédagogie*, n°120, 1997, pp. 99-103.
- SOËTARD (M.) et CHRISTIAN (J.), *Le pédagogue et la modernité. Actes du colloque d'Angers (9-11 juillet 1996)*, Bern, Peter Lang, 1998, 238 p.
- SOETARD (M.), "L'évolution de la pensée allemande (RFA) depuis les années soixante", in *Revue Française de pédagogie*, n°84, 1988, pp.67-81.
- SOËTARD (M.), *Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur*, Berne, Francfort, éd. Peter Lang SA, 1981, 671 p.
- SOËTARD (M.), *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*, Issy-les-Moulineaux, E S F, 2001, 122 p.
- TOUPIN (L.), *De la formation au métier. Savoir transférer ses connaissances dans l'action*, Paris, ESF, 1995, 205 p.
- VANDERLINDEN (J.), (Sous la direction de), *Du Congo au Zaïre. 1960-1980*, Bruxelles, C.R.I.S.P., 1972.
- VIOLET (D.) et alii, *Formations d'enseignants et alternances*, Paris, l'Harmattan, 1997, 184 p.
- VYGOTSKI (L.S.), *Pensée et langage*, trad. de F. Seve, Paris, Editions Sociales, 1985, 419 p.
- XYPAS (C.), (Sous la direction de), *Education et valeurs*, Paris, Anthropos, 1996, 208 p.
- XYPAS (C.), *Piaget et l'éducation*, Paris, PUF, 1997, 128 p.

Revues

Afrique contemporaine, n°172, 1994, numéro spécial, Crise de l'éducation en Afrique.
Educateur, Revue pédagogique du Ministère de l'Education Nationale éditée à
Kinshasa.

Zaïre-Afrique n°131, 134, 142, 170, 194.

Quelques documents

Des manuels scolaires utilisés au Kasaï.

La Convention scolaire de 1977.

Le rapport final de la Commission de l'Education de la Conférence Nationale
Souveraine du Zaïre (1992).

Le rapport final des Etats Généraux de l'Education recommandés par la Conférence
Nationale Souveraine (1996).

Loi-cadre sur l'enseignement de 1986.

WAKWENDA B. & KABAMB (T.), "L'enseignement s'interroge ! Cas du Zaïre", texte
inédit, 1992.