

UNE MÉTHODOLOGIE PROBLÉMATIQUE

Michel Darnaud

Il peut sembler paradoxal d'élaborer le cheminement du penser par soi-même qui caractérise la réflexion philosophique, en se situant dans une structure scolaire du côté de l'enseignant, et non plus de celui de l'élève.

Le projet pédagogique n'est-il pas d'apprendre à penser, c'est-à-dire d'acquérir une autonomie de la réflexion, ce qui n'exclut pas l'interaction avec les systèmes de références, modèles canoniques de l'histoire de la philosophie. J'ai toujours été étonné de cette répulsion à parler de soi-même et par soi-même, à la façon de Montaigne ou de Rousseau. Ne s'agit-il pas plutôt d'un système de défense intense face à une remise en cause inévitable ? L'élève nous renvoie une image que certains diront déformée, mais image quand même de son existence dans une situation particulière. La façade sécurisante des auteurs, du programme et du cours magistral peut se révéler salutaire pour l'enseignant de philosophie. Mais quelle image véhicule-t-il alors, dans cette attitude de désinvestissement ? L'enseignement de cette discipline ne constitue pas une suite de doctrines mais une pratique en action, une pensée en acte. A travers ce comportement, c'est le système pédagogique qui semble remis en cause.

Un vécu pédagogique acculturel

Il m'est apparu nécessaire pour se connaître soi-même, de connaître d'abord l'autre, le pareil et le différent, un autre moi-même. Cela peut sembler une banalité, mais pas en passant à l'acte, ce qui m'a poussé à envisager une carrière, ou une pratique à l'étranger, loin

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 32, 1994

du contexte universitaire. Cela m'a permis de découvrir différemment la philosophie dans les pays du tiers monde et ce que veulent dire le bonheur et le sens de l'existence. Déjà, à l'université, la séparation, voire l'opposition entre les courants de pensée et les disciplines, m'apparaissent comme une aberration dogmatique incompatible avec l'élaboration d'une réflexion philosophique. L'interdisciplinarité s'imposait pour moi comme une nécessité, et je suivais complémentaires les cours d'histoire de la philosophie et les doctrines référentielles, tout en travaillant en psychologie sociale, en psychologie de l'enfant et en ethnologie, à l'université de Lyon, sans oublier la connaissance sociologique de Mendras, Cazeneuve et Bourdieu.

Mon séjour en Afrique centrale et mon enseignement à l'Institut Pédagogique du Rwanda se trouvèrent confrontés à une dure réalité quotidienne, les rivalités permanentes et les exécutions réciproques des deux ethnies, les Hutu et les Tutsi. Les théories sécurisantes et/ou idéalisantes m'apparaissaient anachroniques, par opposition à ce que nous révélaient les situations historiques. Les deux grands mouvements philosophiques rencontrés par les Grecs à la mort d'Alexandre le Grand et à la chute de l'Empire, le stoïcisme et l'empirisme, se retrouvaient au Rwanda. Ils étaient l'incarnation d'une préoccupation et d'une réponse face à l'angoisse du devenir, et c'est la philosophie qui apportait aux Rwandais les éléments de la réflexion, de l'action et de l'engagement dans le monde. Loin de constituer une utopie, une théorisation sclérosante, elle était la réalité pratique, la solution au déséquilibre et à l'angoisse existentielle. Ce que je voyais au quotidien dans ce petit pays me détermina à faire une thèse en ethnologie, afin de mieux comprendre une situation qui m'échappait. L'analyse des systèmes et des institutions sociales révélait le fonctionnement de la pensée collective et/ou individuelle à travers la personnalité de base. Les coutumes, traditions, légendes, contes, initiations formaient une entité et je pris conscience du poids de l'histoire et des conséquences négatives de la modernisation imposée dans une société traditionnelle. Aussi, les cours dispensés laissaient une large place aux interventions des étudiants, au dialogue, au débat. La motivation et la confiance instaurées me permettaient alors d'enseigner et la compréhension du cours allait de soi. Point besoin de bibliothèques raffinées ou d'audiovisuel à saturation, les références essentielles étaient recherchées dans les ouvrages universitaires de base, les articles de journaux et quotidiens étrangers, lorsqu'ils arrivaient, et les romans

de la littérature mondiale. Comment, dans ce contexte, ne pas découvrir la relativité de l'enseignement et son importance, lorsqu'il correspond à une attente, à une demande. L'acquisition des connaissances intervient dans la formation d'une pensée autonome où l'être est plus important que le paraître.

Je retrouvais cette relation quelques années après au Sénégal, en enseignant la psychopédagogie à l'Ecole Normale. C'est plus particulièrement au niveau du décalage entre le contenu des matières au programme et la réalité socio-économique, culturelle et géographique que la situation m'apparut anachronique. Emmenant les stagiaires sur le terrain, dans une école d'application, je découvris comment on pouvait faire travailler des enfants d'une douzaine d'années avec des manuels inadaptés. L'instituteur, se référant au programme, devait expliquer les quatre saisons alors que nous nous trouvions à la porte du désert du Ferlo avec 40° ! Inutile de préciser le climat annuel du Sénégal pour comprendre le désarroi du maître et de ses élèves face à l'incompréhensible ! C'est alors que les cours aux futurs instituteurs pouvaient se révéler efficaces en ce qu'ils leur faisaient prendre conscience d'une nécessaire adaptation, à commencer par la refonte des manuels et des programmes. J'intégrais dans les cours de psychologie et pédagogie, outre les références à Piaget, Wallon, Rousseau, les thèses et travaux de Cheik Anta Diop, de Senghor, sans oublier Amadou Hampaté Bâ ou Cheikh Hamidou Kane. Ils représentaient un renouveau culturel, une originalité africaine et non pas une reproduction d'un système colonial. L'éducation n'a pas pour fonction de refléter une idéologie occidentale. Elle se doit de développer, épanouir, les facultés de l'enfant et de l'élève en les préparant à leur intégration sociale, en leur faisant découvrir et apprécier leur culture, et non en la dévalorisant par des comparaisons abusives et tendancieuses. Cela implique une remise en cause non seulement de sa fonction et de son statut, mais également de ses propres références face à une société différente. Il faut apprendre et comprendre la différence en la respectant sans que le processus d'acculturation se révèle traumatisant et/ou aliénant. Je découvris ainsi que les processus d'apprentissage et la relation d'aide, les procédés didactiques, les phénomènes d'évaluation, sont à relativiser lorsqu'on analyse les objectifs à atteindre et les finalités : former un citoyen et un homme, comme l'explique Kant dans ses *Réflexions sur l'éducation*. Comment aussi ne pas tenir compte des pré-requis et des expressions cultu-

relles, sociales, religieuses, d'une civilisation ou d'une ethnie ? L'apprendre n'est-il pas lié à la constitution de la personnalité ? Comment faire abstraction des étudiants que j'avais en face de moi en dispensant un cours magistral ? C'est en cela que l'on se rend compte de l'ambiguïté de la situation et où il apparaît nécessaire, à l'université comme à l'école primaire, de partir d'une situation concrète et de l'apprenant, non de l'enseignant. Cela implique une explication des objectifs pédagogiques en rapport avec le vécu social et psychologique de l'enseigné.

Adapter l'enseignement aux modes de représentation des apprenants

Je poursuivis mon expérience pédagogique en me retrouvant enseignant à l'université d'Alger. Les problèmes nouveaux d'adaptation se manifestèrent en ce qui concerne particulièrement le contenu des cours. L'importance de la pensée religieuse interférant avec la conception idéologique du culturel nécessita une relecture des auteurs de psychologie et singulièrement, les tests analysés dans le cours de psychologie différentielle. Les critères d'évaluation et d'interprétation se révélèrent différents. Ma coopération avec de nombreux collègues me permit d'introduire des composantes transitives entre les matériaux conceptuels et les modèles cognitifs algériens. L'interdisciplinarité m'apparaissait non comme superflue mais comme une véritable nécessité. J'ai alors pu faire des cours en amphithéâtre avec plusieurs collègues, chacun intervenant un quart d'heure, la seconde heure étant consacrée aux réponses aux questions. Les étudiants apprécèrent ce mode de fonctionnement qui combinait la diffusion d'un contenu dogmatique nécessaire, la relativisation et l'actualisation par mes collègues, puis le débat qui permettait de clarifier les objectifs et faciliter ainsi l'assimilation en fonction des modes de représentation. Je fis alors une véritable épistémologie des modèles pédagogiques et de mon savoir. L'enseignement devint pour moi une perpétuelle interrogation en relation avec mon système de connaissance, et une didactique de l'apprendre adaptée aux représentations des étudiants. Durant cette période, je me lançais dans un second doctorat, en sciences de l'éducation cette fois, à l'université de Lyon, sur un auteur méconnu, A. Cournot. Il m'avait séduit par sa pensée multiple.

Catalogué comme économiste, philosophe, historien, mathématicien, il avait réfléchi sur tous les domaines de la connaissance, synthétisant toutes les formes du savoir. Or, c'est ce que je venais de comprendre dans ma relation avec les étudiants, et cette nécessité, loin d'être une pratique temporaire prônée dans un contexte démagogique pédagogique, s'avérait être la structure de base de l'éducation et de la formation. Cournot insistait sur la co-existence de modes d'approche différents afin de mieux cerner l'émergence d'une problématique. Par exemple, il analyse les conséquences du nivellement de l'éducation, résultant de la politique de démocratisation du système scolaire au XIX^e siècle, dans les domaines économique, culturel, religieux, et politique. Une réforme pédagogique entraîne nécessairement un certain nombre de changements dans le mode de vie des élèves et dans les objectifs pédagogiques.

Je poursuivis mon expérience sur le terrain et ma connaissance des différentes cultures en obtenant un poste de professeur en psychopédagogie à l'Ecole Normale de Kenitra au Maroc. Je continuais dans l'analyse des pratiques de mes collègues afin de mieux adapter le cours aux réalités et aux préoccupations des étudiants. Mais c'est surtout le suivi des élèves-maîtres dans les écoles d'application qui m'apparaissait le plus important. Au lieu de dispenser les cours théoriques en suivant le programme des IUFM, je préférais partir du vécu des stagiaires et de leur difficulté rencontrée en enseignant. Les centres d'intérêt étaient alors trouvés et le contenu pédagogique assimilé sans problème et sans avoir recours à des processus d'évaluation. La demande venait des étudiants, pas de l'enseignant. Les auteurs qui avaient le plus de succès dans mes cours étaient, en général, toujours les mêmes, Rousseau, Piaget, Dewey. Mais l'éclairage de Kant ou de Platon donnait une référence philosophique qui permettait de prendre du recul et de mieux saisir les conséquences globales de leur thèse. L'exposition des doctrines pédagogiques par des oeuvres partielles ou complètes se révèle inintéressante sans référence au contexte socio-politique et culturel de l'époque. J'ai toujours attaché beaucoup de place à la situation d'un auteur dans son contexte : que serait la pensée de Rousseau prônant un système démocratique sans connaître la réalité du XVIII^e siècle, caractérisée par les grandes monarchies européennes ? Aussi l'enseignement de la psychopédagogie et/ou de la philosophie se doit d'être accompagné de références historiques précises et déterminantes. Mais les questions que me

posaient les étudiants me faisaient prendre conscience de la difficulté d'exposer un savoir sans références communes. Aussi, la première étape pour moi consiste désormais à situer la classe dans son contexte et à déterminer les pré-requis, avant de dispenser un enseignement.

Apprendre à apprendre

L'expérience de dix ans d'enseignement à l'étranger, me permit d'aborder le système scolaire français sous un angle nouveau. Professeur de philosophie dans les lycées depuis 1983, je tente de privilégier d'abord le contact avec les élèves, de connaître leur appréhension de la philosophie, et leurs centres d'intérêt à travers les romans, les films, les émissions. La participation se révèle essentielle, elle est révélatrice de leur motivation. Il ne s'agit pas, pour moi, de prôner l'accumulation d'un savoir dogmatique, mais tout d'abord d'apprendre à apprendre. Encore faut-il posséder les outils pédagogiques pour positiver l'acte d'apprentissage. La mise en place de ces structures passe par la réciprocité et l'écoute de l'autre pour instaurer et/ou développer une pensée rationnelle. Faire émerger les représentations constitue la seconde étape afin de régler la diffusion du cours en fonction des objectifs pédagogiques. Par rapport aux élèves africains, le bain culturel est plus riche, télévision, cinéma, bibliothèque, radio, disques. Reste à savoir quelle utilisation les élèves en font et avec quel esprit critique ils réagissent. Or, sans la connaissance et la réflexion liées, ils tombent dans les préjugés et le "on dit" indifférencié. Aussi, le problème apparaît pour moi identique, parce que la situation d'apprentissage se révèle être la même, la motivation, la volonté, la réflexion, le savoir. Aussi, si les élèves doivent franchir progressivement des étapes pour acquérir des connaissances et transformer les pré-supposés initiaux, encore devons-nous construire un dispositif permettant cette acquisition et accepter une auto-évaluation permanente de notre pratique pédagogique.

Michel DARNAUD

Docteur d'Etat en sciences de l'éducation

Bibliographie

- COURNOT, A. *Oeuvres complètes : considérations sur la marche des idées et des événements dans les temps modernes*. Paris : Vrin, 1973. 608 p. (Bibliothèque des textes philosophiques).
- COURNOT, A. *Oeuvres complètes : des institutions d'instruction publique en France*. Paris : Vrin, 1977. 402 p. (Bibliothèque des textes philosophiques).
- DEWEY, J. *Démocratie et éducation*. 2e éd. Paris : Armand Colin, 1990. 452 p. (Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation).
- DIOP, C.A. *Nations nègres et culture*. Paris : Présence Africaine, 1955.
- BA, H.A. *Amkoullel, l'enfant peul : mémoires*. Paris : Actes Sud, 1992. 534 p. (Babel ; 50).
- KANE, C.H. *L'aventure ambiguë*. Paris : Julliard, 1961. 207 p.
- KANT, E. *Traité de pédagogie*. Paris : Hachette, 1981. 107 p. (Oeuvres et opuscules philosophiques).
- LEGRAND, L. Vers une différenciation rigoureuse. *Cahiers pédagogiques*, 1985, n° 239, p. 21-24.
- DE LANDSHEERE, G. et DE LANDSHEERE V. *Définir les objectifs de l'éducation*. 6e éd. Paris : PUF, 1989. 338 p. (Pédagogie d'aujourd'hui).
- LOBROT, M. *La pédagogie institutionnelle : l'école vers l'autogestion*. Paris : Gauthier-Villars, 1972. 338 p.
- NUNZIATI, G. Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, 1990, n° 280, p. 47-67.
- PIAGET, J. *Six études de psychologie*. Paris : Gallimard, 1987. 217 p. (Folio essais ; 71).
- PIAGET, J. *Psychologie et pédagogie*. Paris : Gallimard, 1988. 256 p. (Folio essais ; 91).
- PIAGET, J. *La psychologie de l'enfant*. 13e éd. Paris : PUF, 1989. 128 p. (Que sais-je ? ; 369).
- ROUSSEAU, J.J. *Emile ou de l'éducation*. Paris : Flammarion, 1966. 363 p. (G.F. ; 117).
- SNYDERS, G. *Pédagogie progressiste. Education traditionnelle et éducation nouvelle*. 3e éd. Paris : PUF, 1975. 220 p.
- VIAL, J. *Histoire et actualité des méthodes pédagogiques*. Paris : ESF, 1982. 206 p.
- VINCENT, G. Le système éducatif français est-il la forme actuelle du destin ? *Histoire de l'éducation*, décembre 1982, n° 17, p. 59-73.

- WALLON, H. *Principes de psychologie appliquée*. Paris : Armand Colin, 1938.
- WALLON, H. *La vie mentale*. Paris : Editions sociales, 1982. 384 p. (Essentiel ; 2).
- WALLON, H. *Les origines du caractère chez l'enfant. Les préludes du sentiment de personnalité*. 10e éd. Paris : PUF, 1993. 304 p. (Quadrige ; 53).