



HAL
open science

Approche de l'éducation dans les traditions africaines par le prisme de l'Émile de Jean-Jacques Rousseau

Nathaniel Focksia Docksou

► **To cite this version:**

Nathaniel Focksia Docksou. Approche de l'éducation dans les traditions africaines par le prisme de l'Émile de Jean-Jacques Rousseau. Histoire, Philosophie et Sociologie des sciences. Université de Rouen, 2014. Français. NNT: . tel-01863528

HAL Id: tel-01863528

<https://shs.hal.science/tel-01863528>

Submitted on 28 Aug 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



ÉCOLE DOCTORALE 558
HMPL
Histoire, Mémoire,
Patrimoine et Langage

Laboratoire
CORPUS EA 4295

**Thèse pour le grade de Docteur en Sciences Humaines
de l'Université de Rouen / Haute-Normandie**

Discipline : Philosophie

Présentée et soutenue le 17 décembre 2014 par

Nathaniel FOCKSIA-DOCKSOU

**Approche de l'éducation dans les traditions africaines par
le prisme de l'*Émile* de Jean-Jacques Rousseau**

Sous la direction de Monsieur Jean-Pierre CLÉRO

Jury :

- **M. René LEFEBVRE, Professeur des Universités, Université de Rennes I/Rapporteur**
- **M. Denis RETAILLÉ, Professeur des Universités, Université de Bordeaux III/Rapporteur, Président du jury**
- **M. Gervais DOUBA, Maître de Conférences HDR, Université de Rouen/Examineur**
- **M. Jean-Pierre CLÉRO, Professeur des Universités, Université de Rouen/Directeur de thèse**

Année 2014

Dédicace

Je dédie ce travail à ma famille Docksou, à toutes les familles de Kawi, Gamès et Domo pour leur soutien moral et leur prière sans cesse renouvelés.

A mon épouse Emelie Minda pour sa patience, son immense amour et ses encouragements. Et, à nos enfants Ridy Maxime et Dinamou Nelson, pour la joie dont ils nous comblent.

Que tous ceux qui œuvrent au quotidien pour le recul de la barrière de l'ignorance, et qui contribuent à l'épanouissement intellectuel et moral de l'homme, trouvent ici l'expression de ma reconnaissance.

«Après le pain, l'éducation est le premier besoin du peuple.»

G.-J. Danton

« Il n'est rien de si beau et légitime que de faire bien l'homme.»

M.-E. Montaigne

«La manière de former les idées est ce qui donne un caractère à l'esprit humain.»

J.-J. Rousseau

Remerciements

Entreprendre un travail de recherche et parvenir à son terme, impliquent le soutien des uns et des autres à différents niveaux.

C'est pourquoi je tiens d'abord à remercier mon Directeur de thèse, le Professeur Jean-Pierre CLÉRO de m'avoir dirigé et permis d'aller au bout de ce travail. L'encadrement qu'il a su me donner était inestimable et a contribué à enrichir cette recherche.

À tous les professeurs du Département de Philosophie de l'Université de Rouen, qui ont d'une manière ou d'une autre, contribué à notre formation depuis le Master. Et à tous mes condisciples de l'*École Doctorale Sciences Humaines et Sociales, Expertise Critique et Savoirs* (devenue *École Doctorale Histoire, Mémoire, Patrimoine et Langage*) de l'Université de Rouen, pour les échanges fructueux que nous avons eus.

Je tiens aussi à remercier mes amis : Diego Nodjirim Boilengar, Kider Mesloub et Nibadel Doolalila Noël pour avoir relu le manuscrit et m'avoir fait de judicieux commentaires et suggestions.

Plus particulièrement, à mon ami le Docteur Frodouald Ngamije et sa famille, je voudrais témoigner ma profonde reconnaissance pour m'avoir soutenu et aidé durant toutes ces années à Rouen.

Enfin, à mes proches de Rouen et de Paris, notamment la famille Balamgolo Silas, Emder Ezéchiél, Djimtemadji Charles, Isaac Yamtoug B, Adam Nyorate et tous ceux qui ne sont pas cités, qu'ils trouvent ici l'expression de ma gratitude.

INTRODUCTION

Les hommes s'éduquent toujours par inspiration ou par mimétisme. Par cette remarque introductive, il s'agit de réinterroger la dialectique de l'éducation en rapport avec le devenir humain, et surtout d'explorer les possibilités par lesquelles celle-ci le fait accéder au savoir scientifique, organisé et cohérent. Cependant, il semble exister un lien transculturel entre l'homme et l'éducation, car le besoin d'être éduqué paraît inhérent et permanent.

En effet, l'éducation est l'une des questions que l'humanité se pose sans cesse. C'est en cela qu'elle est devenue une nécessité et aussi un besoin au même titre que le pain, d'après Danton¹. Par son modèle formalisé ou verbal, l'éducation se présente comme un acte qui favorise la circulation des savoirs, des connaissances, et l'apprentissage des manières de faire, de vivre et des valeurs qui sous-tendent les actions de la vie humaine. Ce faisant, dans le cadre de cette recherche en philosophie, nous avons choisi cette thématique de l'éducation pour la mettre aux croisements des principes de Rousseau et des pratiques éducatives africaines, en vue d'appréhender des positions qui ne sont pas forcément analogues mais qui peuvent avoir la même préoccupation, comment éduquer un enfant pour en faire un homme de bien ? C'est ce qui va nous amener à présenter la problématique en jeu dans ce sujet qui s'intitule, *Approche de l'éducation dans les traditions africaines par le prisme de l'Émile de Jean-Jacques Rousseau*, pour étayer notre compréhension de cette question. Ainsi, cette recherche va proposer de montrer en quoi, la trajectoire d'une éducation formalisée comme celle de Jean-Jacques Rousseau peut recouper les pans des pratiques africaines comme celles de Moussey par exemple ?

Sujet ancien et toujours d'actualité, ce questionnement a été débattu, visité et revisité par un nombre important d'auteurs. Des principes posés par les philosophes

¹ Georges-Jacques Danton (*Après le pain, l'éducation est le premier besoin du peuple.*) Discours à l'Assemblée le 13 août 1793. Alfred Bougeart : Danton : Documents authentiques pour servir à l'histoire de la Révolution, éd. Lacroix, 1861, P.270.

grecs antiques tels que Socrate, Platon, précédents ceux des modernes qui, de l'Humanisme aux Lumières, ont fait de l'éducation un objet de la réflexion philosophique, notamment en s'interrogeant sur la manière d'éduquer à la fois un homme et un citoyen. De cette lignée s'est démarqué Jean-Jacques Rousseau, qui a privilégié la nature dans l'enfant par sa théorie d'éducation négative qui consiste à le protéger de la société corruptrice, en l'amenant par étape à l'âge mature, sa bonté naturelle étant préservée, gage d'une société bonne elle-même. Sous cet angle des faits, le projet utopique qu'il a développé dans le cadre de l'éducation de son élève Émile peut constituer un laboratoire pour cette opération visant à poser les conditions de possibilité d'une ouverture de ce modèle éducatif, pouvant conduire à prolonger l'intérêt pour les études philosophiques en un intérêt pour la question de l'humanité, donc également des pratiques éducatives africaines. De ce fait, au cours de notre recherche nous nous sommes aperçus que la notion de l'éducation est en elle-même vaste et polysémique. Car elle est transdisciplinaire et intègre à la fois, le savoir, la formation, l'enseignement, l'instruction, l'apprentissage et la socialisation. Aussi, sa proximité relationnelle à la philosophie fait qu'il est parfois difficile de cerner la place qu'elle occupe au sein de celle-ci. Pour ce faire, il y a lieu de remarquer qu'il existe une rétroaction entre l'éducation, la manière de penser et la philosophie. C'est cela qu'éduquer, c'est penser ; et penser, c'est philosopher. Ainsi, dans l'art des hommes et selon les époques, éduquer sous-tend la pensée ; et, la pensée sous-tend donc la philosophie. A l'aune de ce courant de pensée, John Dewey en définissant la philosophie² comme la théorie générale de l'éducation veut nous montrer, qu'éduquer est un ensemble d'actions qui lient la pensée à l'acte philosophique. Sachant qu'elle est, elle-même le fait humain ; alors l'on peut constater et observer l'existence de faits éducatifs que sous la forme d'actions et d'institutions sociales dans l'ensemble des sociétés humaines, donc l'homme ne peut se faire et s'accomplir que par l'éducation. De cette définition, la philosophie dans sa vision

² J. Dewey, *Démocratie et éducation : introduction à la philosophie de l'éducation* (1916). Trad. G. Deledalle, Armand Colin, Paris, 2011, p. 422.

encyclopédique peut à juste titre s'interroger sur l'éducation comme sur les autres formes de savoir, telles que : la religion, l'art, la politique, la science et l'économie. Toutes ces définitions convergent vers une quête interrogative sur l'éducation. Cependant, la philosophie en tant que contenant ne recherche pas seulement les moyens les plus appropriés et les plus efficaces, mais elle s'intéresse surtout aux fins de l'éducation de l'homme. Cette quête philosophique est essentielle en ce que, ce qui la suscite n'est pas seulement l'intérêt spéculatif, mais aussi l'intérêt pratique. C'est pour cela que, tout ce qui peut rendre l'homme humain, tels que la technique, la science, l'art, la morale, le langage, ne peut être acquis que par l'éducation.

Si la philosophie a été étymologiquement définie comme *amour de la sagesse*³, c'est parce qu'elle est effectivement une exploration de la connaissance et de l'action de l'homme. En tant que l'acte de pensée, elle interroge donc de manière polémique, et même provocatrice toute certitude et toute vision du monde. Ce qui veut dire qu'elle n'est pas un savoir clos mis en formule, mais une recherche rationnelle et perpétuelle de la vérité, notamment à travers l'éducation. Alors nous pensons que l'éducation constitue un objet de réflexion à l'intérieur de la philosophie, d'où la philosophie de l'éducation. Ainsi, lorsqu'on parle de la philosophie de l'éducation, c'est d'abord de la philosophie. Cependant sa particularité est qu'elle cherche à comprendre l'importance du processus éducatif pour l'humanité, à identifier des objectifs en matière d'éducation en vue d'évaluer des éventuels conflits de valeurs qui existent, et en se penchant également sur les enjeux qui influencent la vie humaine. À cet effet, dans son entreprise dialectique, la philosophie part des oppositions de théories et de thèses qui s'affrontent ; et, qui se remarquent également dans le domaine de l'éducation, entre la contrainte et la liberté, entre l'effort et l'intérêt, pour assurer le développement de l'homme. Si l'éducation est en dialectique entre les faits et les valeurs qui la sous-tendent, ou bien si elle est considérée comme une activité qui tente de les rapprocher, alors il peut exister des

³ Etymologie du mot philosophie selon les Grecs : *Philein*= aimer, amour. *Sophia*= savoir, sagesse.

valeurs dans les traditions africaines qui peuvent être l'objet de l'éducation. En effet l'éducation offre à l'homme le moyen de se réaliser dans son être, ce qui fait dire à Aristote, philosophe grec de l'antiquité, « *L'homme a naturellement la passion de connaître* »⁴ ; et Jean-Jacques Rousseau, de son côté au XVIII^e siècle va dire : « *Nous naissons capables d'apprendre* »⁵ ; et, d'ajouter : « *Tout ce que nous n'avons pas à notre naissance et dont nous avons besoin étant grands, nous est donné par l'éducation* »⁶. Ce qui justifie la nécessité d'éduquer qui s'explique par l'inachèvement de l'homme, parce qu'il ne vient pas au monde avec un savoir entier ou une morale pleine, mais avec des prédispositions qui lui permettent de les acquérir, et cette action procure un certain plaisir de découverte. C'est à ce sujet que la curiosité humaine étant comme naturelle, alors elle peut se nourrir en même temps de son propre progrès et aussi de l'effet de l'action extérieure. C'est la raison qui fait que, le désir de savoir et la passion de connaître vont grandissant au fur et à mesure que l'enfant se développe. C'est aussi cette passion de connaître et d'éduquer les hommes qui a été toujours au cœur des travaux de penseurs comme Platon, Aristote, Montaigne, Descartes, Condorcet, Locke et Kant. A travers ces remarques, il se dégage également un intérêt de discuter la question de l'éducation chez Rousseau en rapport avec les traditions éducatives africaines. C'est donc un débat sociétal au cœur de ce travail de recherche qui témoigne de l'omniprésence de cette question à tous les moments de l'histoire humaine.

Nous déclarons par ce constat que l'intérêt de notre étude est double : scientifique et empirique.

Du point de vue scientifique, il s'agit de proposer une relecture de la philosophie, et en particulier des réflexions portées à l'éducation par des auteurs dont les idées sont fondatrices de connaissances humaines; et, aussi de rechercher chez

⁴ Aristote, *Métaphysique*, Livre 1^{er}, trad. Barthélemy Saint-Hilaire, Paris 1878-1879 (3vol), réédition 1990 Pocket dans la Collection Agora, (980 a).

⁵ J.-J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, G-Flammarion, 1966, Paris, P. 68

⁶ *Ibidem*, p. 117.

Rousseau les liens possibles de croisement entre les valeurs éducatives de l'*Émile* avec les pratiques éducatives d'Afrique. Cependant, par quel moyen faut-il éduquer dans le contexte de simultanéité de différents systèmes de valeurs et des éventuels conflits, constitue une préoccupation, laquelle peut être exprimée ici et ailleurs.

Du point de vue empirique, l'éducation traditionnelle africaine en tant qu'action qui se vit et se pratique au quotidien n'est pas formalisée par des écrits. En tant que vécu, ce modèle éducatif nous amène à observer ses pratiques et à les décrire pour comprendre leur fondement et leur fonctionnement, et proposer de les rénover. Alors, quel est le problème qui peut se poser en philosophie lorsqu'on tente de décrire les actions humaines par les moyens discursifs. C'est ce qui laisse apparaître l'obstacle épistémologique à surmonter en vue de déterminer les particularités des cultures humaines.

De ces deux points de vue, le questionnement de notre thèse apparaît comme un ensemble d'interrogations. Est-ce que ce discours philosophique rousseauiste sur l'éducation est-il en adéquation avec le réel ? Pour lui, il est nécessaire de bien orienter notre désir de savoir sinon il va pencher toujours plus dans la mauvaise direction, d'où la nécessité d'une éducation humainement et pleinement responsable hors de toutes influences extérieures vicieuses.

Ces éléments suscitent aussi en nous des sous-questions suivantes :

Si l'éducation est une action humaine qui suit l'ordre naturel de choses, qu'en est-il en particulier de celle pratiquée dans les traditions africaines ?

En dépit des différences du contexte spatio-temporel et culturel, quels peuvent être les similitudes et les contrastes entre ces deux types d'éducation ?

Les principes de l'éducation tels qu'ils ont été énoncés par Rousseau peuvent-ils être appliqués dans les pratiques africaines?

Notre cadre de référence est *Émile ou de l'éducation* (parue en 1762), œuvre dans laquelle Jean-Jacques Rousseau affirme la bonté naturelle de l'individu tout en

montrant qu'il existe en lui un principe d'ordre potentiel qui est l'amour de soi. Ainsi, nous allons tenter d'explorer sa particularité afin de voir ce qui fait d'elle une œuvre philosophique à but éducatif. Déjà, il faut remarquer avec Gabrielle Radica⁷ que l'ordre des matières dans l'*Émile* est d'abord un ordre d'exposition qui décrit la façon dont se déroulent certains phénomènes, certains apprentissages, par exemple apprendre à parler, à marcher suppose du temps et le récit de Rousseau suit fidèlement ces exigences et ce processus. Ce qui veut dire que la vision rousseauiste du devenir humain embrasse l'essence, car l'éducation qu'il propose doit s'effectuer d'abord conformément à la nature. Cependant, en dépit de son caractère discursif qui fait d'elle une connaissance à la fois spéculative et pratique, la philosophie rousseauiste va s'entrecroiser et entretenir une familiarité avec les sciences humaines (anthropologie, psychologie, sociologie) pour mieux comprendre l'homme, tout en se donnant pour tâche particulière de reposer toujours les questions du sens et que, rien ne va de soi dans l'acte d'éduquer. C'est pour cela, en tant que discipline réflexive qui porte sur le sens que l'homme doit accorder à son existence, la philosophie se mue aussi en connaissance de l'action pratique avec Rousseau. Si ses idées nous ont inspiré dans cette recherche, c'est parce qu'elles portent sur tous les sujets qui touchent l'individu, à savoir la liberté, la démocratie, l'autorité en éducation et les problèmes des droits de l'homme. Ainsi, ses principes philosophiques se situent dans le sillage de l'affirmation encyclopédique selon laquelle : « *l'homme est le terme unique d'où il faut partir et auquel il faut tout ramener.* »⁸ Dès lors, Rousseau s'affirme comme un penseur partagé entre un héritage platonicien assumé, et une influence de Montaigne, de Locke reconnue autant que réfléchie. Les idées philosophiques et éducatives qu'il a développées sont indissociables des questions de l'humanité en général, d'où elles peuvent trouver également leur application dans les pratiques africaines. Si dans son parcours, il est

⁷ Gabrielle Radica, *L'histoire de la raison. Anthropologie, morale et politique chez Rousseau*, Honoré Champion, Paris, 2008, p. 381.

⁸ D. Diderot, *Encyclopédie*, t. 1 et 2, Articles choisis, Flammarion, Paris, 1993.

resté au plus près de l'exigence qui consiste à ne pas tromper autrui, Rousseau peut trouver un écho favorable dans les traditions africaines qui font de ce principe le moyen essentiel de l'éducation de jeunes enfants. Cette quête autant personnelle que philosophique, est pour lui essentielle pour être transmise à la société à travers une bonne éducation donnée aux individus. Ainsi, il s'agit de comprendre le problème fondamental de la construction de la personnalité de l'homme en tant que sujet autonome à travers l'action éducative et ses caractéristiques propres. À travers ce regard global sur la société par l'entremise de l'enfant, et à l'instar de ses contemporains des Lumières, Rousseau veut accorder une place non négligeable à l'action d'une société réformée et juste. C'est pour cela qu'il estime que cette réforme passe nécessairement par l'homme lui-même à éduquer. Dès lors, il s'est donné pour but d'élaborer une théorie philosophique de l'éducation capable de former les hommes à partir de l'enfance. Des hommes qui, au final, n'auront plus besoin d'autres guides qu'eux-mêmes, comme c'est le cas également dans les traditions africaines, qui à travers l'éducation cherche à conduire l'individu vers son autonomie.

De la littérature à la politique, en passant par la philosophie et l'éducation, il a cogité sur tous les sujets ayant trait à l'homme, à la société et à leur façonnement. Ce faisant, il convient de remarquer qu'un seul fil conducteur permet de comprendre sa pensée sur l'homme. Car son constat porte sur le fait que la civilisation a perverti l'homme, et qu'il revient désormais à l'éducateur de proposer un nouvel ordre acceptable pour préserver sa nature. C'est pourquoi, philosopher sur l'éducation consiste pour lui à montrer comment il faut penser une réalité objective, et qu'il faut partir du fait que l'homme naturel ne raisonne pas, puisque sa raison n'est qu'une virtualité qui ne peut se développer qu'au contact d'autrui. Pour cela, il faut d'abord développer sa sensibilité avant de développer sa raison. Ainsi l'enfant en agissant plus tard fera un certain nombre d'expériences, c'est-à-dire qu'il aura un certain nombre de sensations qu'il va comparer. C'est cette comparaison qui va permettre le passage au jugement concret, et qui fait que ses idées coïncident avec l'empirisme.

Pour lui, plus l'enfant est en relation avec l'expérience sensible, plus sa raison se développe dans le temps. C'est un projet qui s'inscrit également dans la perspective des pratiques éducatives africaines pour le développement de l'homme, orienté sur la promotion de l'individu et de ses droits inaliénables dans la collectivité. L'éducation va être ainsi mise en exergue dans sa réflexion comme étant le moyen par lequel l'on peut mieux comprendre l'homme dans sa dimension psychique, somatique et sociale. Dès lors, parler du devenir humain, c'est chercher à comprendre que l'enfant n'est pas un être accompli dès son apparition à la vie. Le devenir de l'homme peut être compris par rapport à une idée qui lui préexiste, il ne saurait être un impératif imposé du dehors, tel un modèle culturel dans une société donnée, mais comme un processus de mutation en soi-même. Ne serait-ce pas là sa signification ? Cette question nous amène à réfléchir sur la manière dont l'éducation peut se rendre garante de l'évolution humaine, quel qu'en soit le contexte, le temps et le lieu. Certes, chaque société éduque en fonction de ses valeurs propres comme c'est le cas dans les traditions africaines, mais peut-on éduquer sans renoncer aux valeurs et traditions existantes ? Si éduquer, c'est apprendre à être humain, cela suppose aussi qu'il consiste à aider chaque personne à reconnaître ce qu'elle a de profond dans son être afin de l'aider à grandir et à s'épanouir.

Il convient de dire que le contexte spatio-temporel de Rousseau a constitué un cadre de foisonnement de savoirs permettant aux esprits de s'exprimer. C'est ainsi que le siècle des Lumières a permis aux auteurs de cette ère de la culture européenne marquée par le rationalisme philosophique, l'exaltation des sciences, la critique de l'ordre social établi et de la hiérarchie religieuse, de s'affirmer comme des esprits éclairés fondés sur la liberté, la raison, la tolérance, l'égalité, le progrès et le rejet de toutes formes d'aliénation de l'homme. En effet, leur slogan était *penser par soi-même*, et a été propagé par le philosophe allemand Kant sous l'expression latine

*sapere audere*⁹. Ce qui signifie littéralement *ose savoir*, et constitue une sorte d'injonction qui pousse les hommes à penser librement et à exprimer sans crainte leurs opinions. Mais cette liberté de pensée requiert beaucoup de courage, car elle peut être taxée de subversion par rapport à l'ordre social établi. Répandre les lumières de la raison peut attirer donc une disgrâce, des ennuis, et même des emprisonnements. Mais en quoi, cette liberté de pensée peut-elle gêner plus précisément les gouvernants ? Montesquieu, l'un des représentants de ce siècle a tenté de répondre à cette question en affirmant : « *Tout homme qui est censé avoir une âme libre doit être gouverné par lui-même* »¹⁰. Car, c'est dans cette ambition de gouvernement de soi que toutes les formes de révoltes sont en germe. Aussi, les prétentions de l'individu à faire valoir ses droits à la liberté et à transgresser l'ordre établi, exaspèrent donc les autorités établies.

C'est notamment en cette ère des Lumières que l'éducation a acquis une importance remarquable, car elle est désormais perçue comme porteuse de l'idée de progrès social, moral et comme moteur même de changement humain. Ce qui fait que l'éducation des enfants est devenue un enjeu philosophique et scientifique, dans la mesure où elle doit désormais assurer la formation d'un individu autonome, tant intellectuellement que moralement et politiquement. Alors, le mouvement philosophique des Lumières se projette aussi dans l'avenir et va s'intéresser notamment à la formation du futur citoyen qui partagera une responsabilité à l'échelle sociale, et qui sera l'artisan d'un processus collectif de changement. C'est la raison pour laquelle, l'humanité doit émerger de l'enfance, surtout d'une enfance bien éduquée, bien instruite et bien formée capable d'assurer la continuité de l'espèce humaine dans une société juste et équitable. Cette prise de conscience pédagogique explique la passion qui s'était également emparée des grands esprits comme Montaigne au XVI^e siècle, qui disait : « *Il n'est rien de si beau et légitime que de faire*

⁹ Kant, *Qu'est-ce que les lumières ?*, GF Flammarion, Paris, 1991

¹⁰ Montesquieu, *L'Esprit des lois*, liv. XI, chap. VI, Gallimard, Paris, 1951, P. 266.

bien l'homme »¹¹, ainsi que Rabelais, Diderot, Condorcet, Montesquieu et Rousseau lui-même. C'est ce qui a peut-être permis de comprendre l'attention toute particulière qu'a mise ce dernier à façonner son personnage Émile. Car, si l'homme peut se perfectionner lui-même, il peut alors changer la face du monde ; et la pensée libre devient donc le socle de la société future. Penser par soi-même, cela conduit également à mettre en question les mythes sacrés, par exemple la nature divine du pouvoir royal, la puissance tutélaire de l'Eglise catholique, la légitimité des privilèges nobiliaires, la division de la société en ordres fixes. Bref, penser par soi-même est une incitation de l'homme à sa propre libération, à travers les moyens qui lui sont naturellement donnés.

Pour l'esprit des Lumières, chaque homme est également doté de cette magnifique et dangereuse faculté de jugement, de discernement du bien et du mal, du vrai et du faux. Le XVIII^e siècle va faire apparaître des idées nouvelles dans la réalité de l'histoire humaine, témoignant de la puissance vive de la pensée rationnelle. En se situant dans cette perspective, la philosophie de Rousseau s'emploie beaucoup plus comme une recherche que comme un résultat. Car, la place qu'occupe l'éducation dans son système est primordiale, en ce sens que, celle-ci suppose un contact étroit avec l'humain, et qu'un esprit de finesse lui est indispensable. Ainsi, il cherche à se démarquer quelque peu de la lignée des métaphysiciens et des théologiens dont les idées abstraites ne sont pas souvent en adéquation avec la réalité humaine. Ce qui veut dire que cette philosophie rousseauiste semble emprunter la voie des philosophes qui se préoccupent avant tout des choses et des rapports humains. Ce qui fait qu'il aborde cette question de la nature humaine en la mettant aux antipodes de l'éducation et de la politique comme l'ont fait Platon et Locke. Cette question sera détaillée dans la suite du travail. Dans une affirmation contenue dans le Discours sur l'inégalité, il pose le problème fondamental de sa philosophie qui sera ensuite abordé sous différents aspects dans

¹¹ Montaigne, *Essais*, Liv III, chap.13, Gallimard, 2009, p. 1093.

les autres œuvres. C'est ainsi qu'il dit : « *C'est de l'homme que j'ai à parler [...] La plus utile et la moins avancée de toutes les connaissances humaines me paraît être celle de l'homme* »¹². Par cette affirmation, il tente de donner une orientation essentiellement anthropologique à sa pensée philosophique en prenant l'homme comme point de départ et d'arrivée de sa réflexion. A cet effet, il faut reconnaître que sa pensée s'articule entre ces disciplines qui sont mises en relation pour comprendre tous les problèmes qui se posent autour de son personnage Émile. Ce qui nous amène à dire que la philosophie a besoin de l'anthropologie pour élargir le cadre de sa rationalité, en vue de construire une logique de la pensée et de l'action coextensive de la vie des sociétés humaines. Tout comme l'anthropologie a besoin de la philosophie pour exprimer de manière rationnelle le sens des pratiques qu'elle observe sur le terrain. D'ailleurs il est à noter que, deux de ses œuvres portant sur l'éducation ont pour titre des prénoms humains, à savoir *Émile et Héloïse*. Pourquoi s'intéresse-t-il tant aux prénoms dans ses écrits ? Ce qui peut justifier sa préoccupation de la connaissance de l'individu et de son identification nominative comme principe d'éducation, et non uniquement de la nature humaine. Cependant, si le Contrat social et les discours font souvent appel au constat historique ; là encore le souci de l'individu apparaît, aussi le contact humain s'avère très intéressant. Il faut donc remarquer qu'il transparaît chez Rousseau une analyse concrète, un contact étroit avec les êtres humains, en bref un sentiment profond de l'homme. Aussi, il est à dire que le prénom, la campagne et la situation d'orphelin sont des éléments qui attestent de la neutralité éducative chez Rousseau. La question d'identification nominative de l'enfant tient également une place importante dans l'éducation en Afrique, que nous allons la détailler dans la partie consacrée à ce sujet.

Pour Rousseau, l'individu ne doit pas seulement être représenté comme une image abstraite, c'est-à-dire une idée coupée de la réalité sensible, mais aussi comme une réalité soumise aux prises dans la durée et dans le temps, dont on ne

¹² J.-J. Rousseau, *Discours sur l'origine de l'inégalité*, G-Flammarion, Paris, 1992.

peut plus se contenter uniquement à son esprit, mais à toute sa nature. C'est pour cela qu'il doit être intégré dans l'historicité (capacité à opérer soi-même le changement). Rousseau tente d'élaborer une dialectique de son développement, que ce soit sur le plan biologique, sur le plan psychologique, ou sur le plan historique. C'est ainsi que le temps est intégré peu à peu dans sa philosophie comme un facteur déterminant les différentes périodes de l'enfance à éduquer. C'est donc une sorte de dynamique de l'espèce humaine qu'il tente d'esquisser à travers cette dialectique temporelle. Cette préoccupation de l'histoire humaine devait mener à renouveler les sciences en leur donnant un aspect historique. Cette philosophie rousseauiste préfigure la théorie du siècle à venir (XIX^e siècle) qui sera développée par les auteurs comme Hume et Spencer. Les germes de ces mouvements s'étaient manifestés en lui, mais il en donne une autre orientation. Cependant, comment comprendre que l'idéal éducatif de l'autonomie ait fini par infuser l'évolutionnisme qui va introduire une configuration de pensée permettant de reprendre son héritage tout en le renversant. Car il a pensé de manière subjective son projet d'éducation, qui s'apparente à une amorce d'une psychologie basée sur l'étude des progrès de l'âme individuelle, en faisant donc place à cette individualité subjective qu'est Émile. Il se prend lui-même parfois comme objet de son étude, c'est pourquoi il peut être considéré comme un personnage rêveur et introverti ; et, il essaie de donner une explication subjective de l'homme, non plus de l'homme abstrait comme chez Descartes, mais de l'homme vu de son for intérieur. Dans cette dynamique de l'âme, il pense que l'homme ne peut plus un être considéré comme étant un être figé dans sa nature, mais qu'il change inévitablement avec les âges, c'est le sens même de son personnage Émile. À travers ce projet éducatif, le souci d'une psychologie subjective lui a fait comprendre que la période la plus difficile est celle où naissent les premières passions, l'adolescence (12-18 ans).

Pour développer notre travail de thèse, nous allons rappeler la proximité fondatrice de la philosophie et de l'éducation, c'est-à-dire les principes posés par les

présocratiques, Socrate et Platon vont être examinés avant ceux des philosophes modernes qui, de l'Humanisme aux Lumières se sont tous interrogés sur la meilleure manière d'éduquer à la fois un homme et un citoyen(1^{ère} partie). De cette lignée Rousseau se détache en privilégiant la nature dans l'enfant par sa méthode négative qui consiste à le protéger de la société corruptrice en l'amenant, par étape, à l'âge adulte, sa bonté naturelle étant préservée, gage d'une société bonne elle-même (2^{ème} partie); et, enfin nous allons examiner la problématique de l'éducation africaine fondée sur des traditions et des enseignements oraux se transmettant d'âge en âge et qui se rapprocherait des recommandations de l'*Émile*, malgré sa non formalisation ; et voir la possibilité de la penser par la méthode rousseauiste (3^{ème} partie). Il est vrai que ce prisme d'analyse éclaire la pensée des sociétés modernes comme dans le jugement de goût, mais Rousseau dans sa vision universaliste va se forger un élève imaginaire (voir nos développements ultérieurs quant à la notion de l'éducation en Afrique) sans référence familiale spécifique et appartenant à une classe sociale moins nantie, pouvant être l'enfant de tous (il s'agit ici du milieu éducatif). C'est donc une expérience de la pensée pratique qu'il essaie de mettre en place, malgré les difficultés que cela peut poser dans le réel.

Notre objectif n'est pas de faire une étude exhaustive de l'œuvre de Rousseau, mais de chercher à le situer dans son contexte culturel et intellectuel. À travers l'être de l'homme, en tant que réalité soumise au changement à travers le temps, Rousseau développe une pensée dynamique de l'éducation qui coïncide avec l'approche traditionnelle qui doit être réactualisé de génération en génération. Par le biais de cette œuvre sur l'éducation, il va dire de façon tangible l'essentiel sur les problèmes humains envisagés dans leur ensemble. Son discours consiste à montrer que l'homme n'est pas, mais se construit et se conquiert dans le temps. Ayant un parcours autodidacte, Rousseau dans les *Confessions* va dire : « *Il est singulier qu'avec assez de conceptions, je n'ai jamais pu apprendre avec des maîtres, excepté mon père et M. Lamercier. Le peu que je sais, je l'ai appris*

seul »¹³. Ce qui veut dire que son inspiration philosophique tient de sa propre culture, de sa curiosité et de ses expériences personnelles vécues qui s'inscrivent dans la tradition philosophique de l'antiquité au siècle de lumières.

Ce faisant, la méthode que nous allons suivre consiste en une analyse documentaire permettant de saisir l'éducation d'Émile comme un objet dans une démarche narrative au même titre que les pratiques d'éducation africaine. Cette démarche entendue comme récits, va s'appuyer sur des analogies, un appel au sens commun et à l'intuition comme chez Rousseau ; et peut aussi s'appuyer sur des connaissances non formalisées et formalisables, donc de pratiques éducatives dans les traditions africaines. Il s'agit d'une construction des représentations qui rend compte que l'éducation d'Émile est contingente, et peut dépendre du jeu des acteurs. C'est pourquoi, une telle éducation ne peut exister sans représentations. A cet effet, nous pensons que l'éducation proposée par Rousseau est un ensemble complexe composé de multiples sous-systèmes dont ses frontières peuvent coïncider avec l'éducation traditionnelle. Le découpage que nous allons faire de la représentation de l'éducation d'Émile est particulier et renvoie à la vision philosophique de l'enfant qui entre dans un régime d'éducation, et qui en sort enfant éduqué. Il s'agit ici des visions qui structurent l'homme. C'est à partir de cette représentation que nous allons mobiliser Rousseau comme un outil d'analyse pour élaborer ou évaluer les régimes d'éducation traditionnelle africaine, notamment en faisant le récit descriptif/explicatif à travers l'anthropologie philosophique. Il s'agit tout simplement de retrouver les manquements des pratiques éducatives dans l'espace africain dont l'affaiblissement peut bloquer les correspondances d'éducation.

Cette manière d'aborder le débat permet donc de bien s'ancrer dans une démarche inductive à partir d'un objet théorique qu'est l'*Émile* de Rousseau ; et d'un objet empirique qu'est l'éducation dans les traditions africaines, par lequel nous avons transformé l'objet théorique comme grille de lecture de l'objet empirique.

¹³ J.-J. Rousseau, *Confessions*, t. 1, G-Flammarion, Paris, 1952, p. 119.

Première partie

**Les conceptions philosophiques traitant
de l'éducation proches
de Jean-Jacques Rousseau**

Chapitre I

De la philosophie à l'éducation : un héritage classique et une source d'inspiration philosophique pour Rousseau

Dans ce chapitre nous allons montrer que la question de l'éducation en philosophie n'est pas nouvelle et ne date pas seulement avec Rousseau. Elle remonte dans les temps, et a été également objet de réflexion des philosophes classiques, tels que : Socrate, Platon et Aristote.

Cependant, quel peut être le sens même de concept de l'éducation dans les théories philosophiques ?

I. Education comme sujet intrinsèque à la philosophie, de l'antiquité à nos jours

D'entrée de jeu, nous pouvons dire que la plupart des théories philosophiques des auteurs classiques et modernes comme : Platon, Aristote, Montaigne, Descartes et Locke comportent des réflexions sur l'éducation. C'est notamment Platon que Rousseau va présenter comme son modèle, car c'est chez ce philosophe qu'il pense avoir trouvé le type d'éducation dont il rêve. Aussi, à la suite de Montaigne qui propose de créer en l'enfant le goût et les dispositions pour apprendre afin qu'il puisse penser librement ; Rousseau va se montrer également sensible à la personnalité fragile de l'enfant afin de lui éviter le bourrage de cerveau par sa méthode d'éducation négative. Ces théories philosophiques portées à l'éducation ont plus ou moins servi de canevas à Rousseau qui va concevoir à sa manière, l'éducation fictive de son personnage Émile fondée sur le concept de nature.

D'après Kant : « *l'homme ne peut devenir homme que par l'éducation. Il n'est que ce que l'éducation fait de lui* »¹⁴. Ce qui veut dire que l'homme en naissant n'est pas tout entier, mais c'est l'éducation qui peut le perfectionner dans son devenir.

¹⁴ Kant, *Réflexions sur l'éducation*, Vrin, Paris, 1967, p. 73-74.

Alors, quel est le sens même de mot d'éducation ? Kojève dans son ouvrage : *Esquisse d'une phénoménologie du droit*, affirme : «Parler d'une chose sans pouvoir la définir, c'est au fond parler sans savoir de quoi on parle »¹⁵. Ce qui signifie qu'il est nécessaire de savoir définir un mot ou une notion pour mieux le comprendre. Ainsi, en ce qui concerne le mot éducation, il y a autant de définitions, qu'il y a de définisseurs. Ce qui fait que le mot éducateur est appelé *précepteur*¹⁶ chez Montaigne, *gouverneur*¹⁷ chez Rousseau et *instituteur*¹⁸ chez Condorcet. Étymologiquement, éducation en langue française vient du latin *educatio*¹⁹ qui signifie action d'élever, et implique simplement le fait de conduire l'enfant. Dans le *Dictionnaire latin-français* de Robert Estienne(1539), le premier sens donné à *educatio* est nourriture, c'est-à-dire ce qu'un adulte donne au petit de son espèce qui ne peut se nourrir seul. L'éducation d'un enfant voulait donc dire, au début, l'élever au sens de répondre à ses besoins de nourriture physiques et corporels. Par la suite, *educatio* va prendre un sens moral, c'est-à-dire la formation du caractère aux bonnes aptitudes ; et, un sens intellectuel, la formation de l'esprit. Ainsi, on est passé du corps physique, à l'esprit psychique. C'est pour cela que l'éducation est le soin qu'on prend de l'instruction des enfants ; soit en ce qui regarde les exercices du corps, soit en ce qui regarde les exercices de l'esprit. De nos jours, l'éducation apparaît comme la mise en œuvre des moyens propres à assurer la formation et le développement de l'être de l'enfant. Pour Dewey²⁰, l'éducation est donc un processus de développement, d'enrichissement et de culture ; tous ces mots requièrent que l'on fasse attention aux conditions de la croissance. Dès lors on est en droit de se demander, qu'est-ce que l'homme pour qu'il soit éduqué ? Pour Rousseau, éduquer c'est croire à la nature perfectible de l'homme, à sa capacité innée d'apprendre et à ce désir de savoir qui le pousse. Certes nous naissons humains, mais nous le

¹⁵ Kojève A., *Esquisse d'une phénoménologie de du droit*, Gallimard, Paris, 2007, p. 9.

¹⁶ Montaigne, *Essais*, I, 26, 150A.

¹⁷ Rousseau J.-J., *Emile*, liv. I, p.55

¹⁸ Condorcet, *Instruction publique en France*, art. 'Condorcet', Hachette, Paris, 1991.

¹⁹ Estienne Robert, *Dictionnaire latin-français*, 1539.

²⁰ Dewey J., *Démocratie et éducation*, Armand Colin, Paris, 2011, p. 89.

devenions aussi grâce à l'éducation. Cependant, une vérité anthropologique est sous entendue dans cet emploi du mot humain, car il faut d'abord naître pour le devenir. Etant donné que la condition humaine est pour partie spontanéité naturelle et pour l'autre résolution artificielle ; alors, arriver à être tout à fait humain, bon ou mauvais, est toujours un art et une action. Ce processus peut être désigné en philosophie de l'éducation, sous le terme d'éducabilité, qui indique que la possibilité d'être humain ne se réalise nécessairement que par l'entremise des autres, les semblables, c'est-à-dire ceux auxquels l'enfant s'efforcera de ressembler. C'est ce qui forme un dispositif mimétique développé chez l'homme, car la société humaine ne devient pas un modèle pour les jeunes de manière accidentelle, ni hasardeuse, mais de façon intentionnelle, rationnelle et volontaire. Cela signifie que les adultes humains réclament l'attention de leurs enfants, et parviennent à mettre en œuvre devant eux les manières d'être de l'humanité pour qu'ils les apprennent et les approprient.

C'est ainsi qu'être homme, c'est avoir la vocation de partager ou de transmettre ce que l'on sait et que l'on a acquis antérieurement. C'est ce qui fait apparaître l'éducation comme l'empreinte tangible de l'homme apposée là où il n'était que virtualité potentielle. C'est pourquoi, il ne peut donc s'accomplir et devenir véritablement humain que par l'apprentissage, c'est-à-dire de l'éducation reçue. Cependant, cet apprentissage humanisant a un trait distinctif primordial, car l'homme seul est maître et sujet de son devenir. Certes, de nombreux déterminismes peuvent commander et expliquer son comportement, mais seul l'homme a la capacité d'orienter et de dominer ces déterminismes, tout au moins de leur donner un sens. De ce fait, nous allons nous interroger sur le lien intime entre la philosophie et l'éducation dans la Grèce antique.

1. Conceptions antiques de l'éducation et leur rapport à la philosophie

Les réflexions sur l'éducation remontent très loin dans la tradition philosophique. C'est pour cela qu'au seuil de l'étude philosophique sur les problèmes humains, un détour par la Grèce antique s'avère nécessaire pour les comprendre et les situer dans leur contexte historique. En effet, c'est en cette partie du monde que les notions de l'homme et de l'éducation ont été étroitement mises en corrélation, c'est la raison pour laquelle elles méritent notre attention. Dans leur ensemble, les penseurs grecs de l'antiquité comme Socrate, Platon, Aristote et les sophistes ont tenté de développer un idéal éducatif dont les effets se font sentir encore aujourd'hui, celui de la formation de l'homme accompli. Cet idéal est donc à la base de l'humanisme, au sens où l'humanité est considérée comme une valeur, et nous verrons qu'il en est même constitutif. En effet, les *Grecs*²¹ ont compris très tôt qu'il ne peut y avoir d'humanité sans passer par l'éducation. C'est pourquoi ils pensent que l'éducation concerne d'abord la nature humaine ; et, que l'identité humaine se révèle à travers elle, quels que soient les peuples et les manières dont ils procèdent pour mener la tâche éducative. Telle est la conclusion à laquelle les anciens Grecs sont parvenus et dont l'héritage nous est aujourd'hui transmis et même légué, et qui a été poursuivi par des auteurs comme Jean-Jacques Rousseau. Ainsi, ils ont d'abord employé le terme *paideia*²² pour désigner l'éducation dont la traduction exacte est complexe. C'est précisément avec Aristote que va se réaliser la fusion entre *paideia* et *philosophia*, par ce qu'il a théorisé tout un système éducatif qui a été repris depuis le moyen-âge jusqu'à l'époque moderne, et sa pensée a dominé l'humanité avec sa rhétorique, sa grammaire et son astronomie. Pour lui, l'homme est éduicable par ce qu'il est gouverné par le *logos*²³ et le langage, c'est-à-dire par la faculté de raisonner ; et sa vie est faite des habitudes, de comportement et passe par l'adaptation de vie pour se faire éduquer. Donc, le but de l'éducation chez Aristote est

²¹ *Grecs*, c'est la référence à la tradition antique de la Grèce qui va du VIIIe siècle au IVe siècle av. J-C.

²² *Paideia*, mot d'origine grecque qui signifie éducation ou élevage des enfants.

²³ *Logos*, mot grec signifiant discours rationnel.

de rendre l'homme vertueux par l'acquisition de bonnes habitudes de vie.

Ensuite, la notion de paideia a évolué dans le temps pour être formé à partir du radical païs qui veut dire enfant. Alors, dans sa signification première, paideia veut dire éducation des enfants. C'est donc la conception que les poètes, les sophistes et les philosophes grecs, tels qu'Homère, Gorgias, Socrate et Platon ont utilisé et ont été qualifiés d'éducateurs. Car ils interprètent ce paideia comme la condition de réalisation de l'humanité dans l'individu. C'est en ce sens que l'éducation doit être entendue comme une action visant à faire de l'enfant un homme mature. Aussi le terme paideia, désignant dès lors un idéal de perfection, a pu être traduit par culture, littérature et, bien sûr, éducation. Cette conception de l'éducation comme idéal de perfection n'était pas admise d'emblée, mais était plutôt, au cours du temps, le fruit d'une lente et progressive acception. Parce qu'elle représente une tâche à accomplir indéfiniment, car l'humanité de l'homme est le fait d'une conquête à renouveler et à perpétuer sans cesse. Alors l'homme comme projet, comme liberté est un être perfectible, il se transforme tout en transformant le monde. En étant par nature un être historique, sa figure se dessine lentement au cours du temps, c'est pour cela que cette idée de perfectibilité est intéressante, car c'est parce que l'homme est perfectible que l'éducation est aussi possible. Dès lors, elle en fait un être éduicable et apparaît ainsi comme étant à la fois un processus de dénaturation, c'est à dire la sortie de l'état de nature par la culture ; d'émancipation, c'est-à-dire d'arrachement par rapport à l'ignorance, aux préjugés et superstitions ; et d'adaptation, c'est-à-dire d'enracinement et d'inscription dans une histoire et une culture. Néanmoins, en dépit de cette évolution, une même idée traverse l'histoire de la Grèce antique, qui consiste à concevoir l'éducation comme formation de l'individu. D'après Werner Jaeger : « *Les premiers Grecs comprirent qu'éducation signifie modelage du caractère humain selon un idéal déterminé* »²⁴. Éduquer, c'est en effet former l'individu, le façonner, le modeler, le sculpter en fonction de fins particulières perçues comme idéales. Autrement dit, c'est lui donner une forme dans le sens où, la

²⁴ Werner Jaeger, *Paideia. La formation de l'homme grec* (1933), Gallimard, Paris, 1988, p.20.

langue grecque ne sépare pas les notions d'idées et de forme qu'elle exprime. Le contenu de cet idéal va évoluer, et il va se modifier depuis une vision de l'éducation comme modelage des esprits selon les normes traditionnelles par lesquelles, l'individu se trouve finalement adapté à la société à laquelle il appartient, jusqu'à cet idéal universaliste de la formation de l'homme qui culmine avec l'avènement de l'humanisme promu par les sophistes et les philosophes. Mais c'est surtout, parce qu'elle a défendu l'idéal de la liberté individuelle que la culture grecque nous est contemporaine. Cependant cet individualisme ne doit pas être compris dans le sens que nous lui conférons souvent aujourd'hui, c'est-à-dire comme un repli de l'individu sur sa subjectivité, dans le sens où ce dernier est devenu sa propre norme, l'origine et la destination de toute valeur. Au contraire, dans sa forme la plus achevée, la *paideia* grecque considère que l'individu éduqué ou cultivé est celui qui coïncide avec l'homme idéal, c'est-à-dire avec celui qui incarne au plus haut point l'humanité dans ce qu'elle a de préférable. Ce sera également plus tard, le projet de Rousseau dans *Émile* que nous aimerions comprendre transversalement avec l'éducation dans les traditions africaines au cœur de ce travail.

Si les penseurs classiques grecs ont formulé l'idée d'une éducation répondant à un idéal de perfection, celui-ci n'est pas forcément identique. Comme nous l'avons brossé ci-dessus, son contenu va donner lieu à des interprétations différentes en fonction des époques, mais aussi en fonction du type d'homme que chacun voudrait former. En fait, les conceptions de l'éducation propres à la Grèce antique peuvent être ramenées à deux grands modèles qui se sont d'abord succédé, mais qui ont fini par coexister tout en se faisant concurrence dans Athènes de la fin du cinquième siècle, il s'agit l'éducation héroïque et de l'éducation sophistique.

2. Typologie de valeurs éducatives dans les conceptions antiques

Les modèles d'éducation les plus connus dans les cités grecques antiques étaient : l'éducation héroïque et l'éducation sophistique que nous allons expliquer dans la suite de ce chapitre.

2.1. Éducation héroïque

C'est la forme la plus ancienne de l'éducation. Elle se manifeste par la valorisation et même l'exacerbation des vertus héroïques, ainsi que par celles des vertus guerrières et sportives. Elle comprend l'éducation homérique et spartiate.

L'éducation homérique doit son nom à l'influence exercée par Homère (poète mythique grec) dans la constitution des fondements de la culture grecque. Les principaux commentateurs et interprètes de l'histoire de l'éducation de l'Antiquité grecque reconnaissent en lui le concepteur de celle-ci. L'œuvre attribuée à Homère, à savoir : *l'Illiade et l'Odyssée*²⁵ va constituer la principale référence en matière d'éducation entre les VIII^e et V^e siècles avant Jésus-Christ. Elle s'inscrit dans un contexte d'éducation chevaleresque s'efforçant de conjuguer harmonieusement l'éducation militaire et sportive avec l'éducation morale. Ainsi le jeune noble, bien éduqué, est-il capable de faire preuve d'ardeur et de courage, aussi bien sur le champ de bataille qu'au stade, comme il peut se montrer aussi habile à composer des vers qu'à jouer de la musique. En bref, il est autant homme d'action que de cœur. En lui, doivent s'accorder la noblesse du comportement, l'intelligence et la grandeur d'âme. C'est une éducation fondée sur la morale héroïque de l'honneur.

²⁵ Homère, *l'Illiade et l'Odyssée*, adaptation de J. Werner Watson et interprétation de M. Provensen, Deux Coqs d'Or, Paris, 1956.

L'éducation spartiate qui doit son nom à Sparte, célèbre cité rivale d'Athènes, met l'accent sur la formation militaire et civique. Il s'agit de former un soldat, dévoué corps et âme à la Cité-État, et non plus un chevalier. Il y a bien aussi une éducation intellectuelle, mais celle-ci est essentiellement musicale dans la mesure où, cette dernière consiste en l'harmonisation des différentes disciplines enseignées, telles que : la gymnastique, la danse, le chant et la poésie. Dès lors, l'idéal éducatif s'est manifestement modifié depuis Homère. Il n'est plus tellement constitué par la noblesse du caractère propre aux héros, mais par celui de la fidélité à la cause politique. Il n'est plus question de sélectionner des héros, mais de former une cité entière de héros prêts à se sacrifier pour l'idéal collectif de la Cité-État. Ainsi dans l'éducation spartiate, l'idéal de la *paideia* change de forme dans la mesure où, l'individualisme cède le pas devant le civisme, c'est-à-dire que l'individu est au service de l'État, donc de la communauté nationale.

2.2. Éducation sophistique

C'est avec les sophistes que, pour la première fois, la question de l'éducation est abordée en tant que telle de manière perceptible. Le mot sophiste vient de *sophia*²⁶. Ainsi, les sophistes constituent une catégorie de penseurs grecs antiques qui se proclament et se présentent eux-mêmes comme étant des éducateurs, des savants, c'est-à-dire des sages. D'une manière générale, ils sont connus pour être des experts dans l'enseignement des savoirs de toute nature ; aussi bien d'ordre rhétorique et intellectuel, qu'encyclopédique et polytechnique, ou encore éthique et politique. Par exemple, le personnage Protagoras reconnaît qu'il est un sophiste, c'est-à-dire un éducateur d'hommes, et que sa spécialité consiste en l'art politique ou éducation civique et morale. Cet aveu n'est pas anodin, car le mouvement sophistique est contemporain de la naissance de la politique comme activité suprême. En effet, dans Athènes de la seconde moitié du V^e siècle avant J-C, ce

²⁶ Le terme *Sophia* signifie la sagesse en grec ancien.

n'est plus tellement dans la vie chevaleresque ou militaire que doit être recherchée l'éducation, mais celle-ci se manifeste désormais plutôt dans l'activité politique. C'est pourquoi, en se proclamant éducateurs, le problème que posent les sophistes est celui de la formation de l'homme politique. Or l'activité politique, qui se propose comme fin pour le gouvernement des hommes et des Cités, passe essentiellement par la production de discours persuasifs destinés à emporter l'adhésion de ceux que l'on veut convaincre. En effet, l'art politique suppose une formation solide en matière d'éloquence et d'art oratoire ou la rhétorique. Par exemple, Gorgias avait saisi toute l'importance du discours dans les affaires humaines dont les pouvoirs ambivalents en font une arme redoutable. C'est ainsi que les sophistes ont tant insisté sur la puissance du langage, au point de subordonner la politique à la rhétorique. Moyennant quelquefois les finances, ils : *« s'adressent à quiconque veut acquérir la supériorité requise pour triompher dans l'arène politique »*²⁷, affirme Henri-Irénée Marrou. En effet, pour les sophistes tout peut s'enseigner et tout peut aussi s'apprendre, même la vertu ou l'excellence qu'ils interprètent comme habileté dans les affaires et dans la vie commune, pourvu que l'on applique la bonne technique discursive. Volontiers pragmatiques et possédant un sens aigu de l'efficacité, ils exercent à titre privé et n'ont pas ouvert d'écoles contrairement à Platon et Aristote. Ce qui fait qu'ils se sont autoproclamés comme maîtres de l'éducation et ont connu un grand succès auprès de la jeunesse de leur époque. Cependant il faut rappeler que les sophistes n'étaient pas nécessairement des chercheurs de vérité ou des amoureux du savoir, comme le furent, à la même période, les philosophes tels que Socrate et Platon. Toutefois ils ont inauguré une révolution pédagogique dans la mesure où, malgré leur utilitarisme éclatant et pragmatique, ils étaient convaincus du bien-fondé de la culture scientifique et technique en matière d'éducation, de formation et d'expertise. C'est pourquoi avec les sophistes, l'éducation a pris une autre forme en devenant essentiellement une affaire de culture intellectuelle, et en même temps elle s'est démocratisée en permettant donc à l'individu de s'insérer par

²⁷ H.-I. Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité* : I. Le monde grec [1948], Seuil, Paris, 1981, p.85.

le libre jeu de son intelligence dans la vie sociale. Même s'ils n'ont pas été de véritables savants, mais plutôt des maîtres de discours et d'éloquence, néanmoins la postérité leur est reconnaissante d'avoir contribué à la diffusion des savoirs sur une base rationnelle et non plus mythique ou religieuse comme ce fut le cas chez les présocratiques; ainsi que d'avoir renouvelé la problématique éducative en la déplaçant sur le plan de la formation intellectuelle. Dès lors, l'on peut retenir que la sophistique a entraîné un virage de la réflexion philosophique en la faisant passer de la spéculation théorique à la réflexion politique et éthique. A cet effet, l'éducation sophistique a introduit dans le domaine de la connaissance une tension qui ne cessera de s'accroître par la suite, c'est celle de l'antinomie entre culture spécialisée et culture générale. En effet, être éduqué est-ce être expert dans une ou plusieurs spécialités, est-ce être habile en paroles, ou bien est-ce prendre soin de son âme ? Telle sera la question posée par la philosophie platonicienne à la sophistique, expression du conflit existant entre la culture utilitaire, centrée sur la satisfaction des besoins et l'adaptation à la société ; et la culture libérale, accordant la priorité à la liberté de l'individu. Mais toujours est-il que, grâce aux sophistes, les Grecs ont modifié le sens de la paideia, le déplaçant de sa signification de simple procédé d'éducation, à celui d'état éduqué. C'est ainsi que l'éducation ne concerne plus uniquement le monde de l'enfance et de la jeunesse, mais finit par être l'affaire de l'adulte qui a à poursuivre et parfaire son éducation dès sa prime jeunesse, c'est-à-dire la culture.

En somme, si les sophistes furent à l'origine de l'humanisme, ce ne fut donc pas seulement en tant qu'ils eurent l'idée d'une nature humaine spécifique, mais surtout en tant qu'ils reconnurent son aptitude à être éduqué indéfiniment. Néanmoins ils vont être confrontés à leurs contemporains comme Socrate et Platon qui tenteront de réorienter le débat vers une toute autre conception philosophique de l'éducation.

3. Le tournant philosophique marquant de l'éducation avec Socrate et Platon

En dépit de leur différence des points de vue avec les sophistes, Socrate et Platon ne remettent pas totalement en cause la sophistique, mais ils cherchent plutôt à distinguer sa fin et ses moyens. Si la fin de la sophistique comme moyen d'éducation est de faire des hommes capables de bien parler, de bien agir, de bien gérer les affaires publiques et domestiques, ils l'approuvent. C'est pour cela que l'on peut reconnaître que les thèses défendues par les sophistes ont été à l'origine d'une révolution philosophique et culturelle. En effet, c'est la sophistique qui a contribué au déplacement de la pensée philosophique depuis les questions physiques et cosmogoniques vers celles de l'homme, et qui a suscité le développement d'une réflexion morale et politique chez leurs contemporains. C'est dans ce contexte que l'éducation est devenue un des problèmes philosophiques majeurs, notamment chez des philosophes comme Socrate et Platon.

3.1. L'enseignement et la méthode socratique comme vecteur de révolution de la pensée éducative en philosophie

Socrate est contemporain de sophistes. Contrairement à leurs idées, il ne se présente pas comme un maître du savoir ou un détenteur de vérité, mais plutôt comme un chercheur de la vérité. En référence à cette posture, il affirme : « *Je ne sais qu'une chose, c'est que je ne sais rien* »²⁸. Il avoue ainsi être un ignorant qui cherche à savoir par amour du savoir. Autrement dit, il se soumet à l'exigence de vérité, à la recherche de laquelle il va consacrer toute sa vie. C'est en ce sens que dans son comportement, il va symboliser même l'humilité et l'attitude philosophique par excellence. C'est pour cela qu'il va mettre en question la science des sophistes, notamment en les interrogeant sur la validité et les fondements de leur savoir et de leur pratique. Dès lors, Socrate apparaît comme un questionneur et un contradicteur infatigable, car pour lui la meilleure manière de faire objection aux sophistes consiste

²⁸ Platon, *Menon*, 80d 1-3. Trad. A. Croiset, Belles Lettres, Paris, 1963.

à réfuter une de leurs principales thèses : celle affirmant la possibilité d'enseigner la vertu. La vertu peut-elle s'enseigner, leur demande-t-il ? Si la vertu constitue l'idéal le plus recherché en éducation, alors elle devient un enjeu de débat entre Socrate et les sophistes. Même si le philosophe Socrate et le sophiste Protagoras sont d'accord pour dire que la vertu consiste en l'excellence morale, le désaccord résulte du fait que l'un et l'autre ne lui donnent pas la même signification. C'est ainsi que le questionnement socratique n'est pas tout à fait innocent, car il remet en cause les présupposés sur lesquels repose l'interprétation de la vertu avancée par Protagoras. En effet, le sophiste Protagoras se représente la vertu comme une compétence sociale et civique qui peut s'acquérir de l'extérieur, sous l'autorité d'un maître spécialiste, exactement comme pour l'obtention d'un savoir ou d'un savoir-faire quelconque. Or pour Socrate, la vertu est également une question de savoir, mais que veut-il dire par là ? En tout état de cause, évoquer le savoir pour quelqu'un qui a passé beaucoup de temps à affirmer ne rien savoir, peut paraître paradoxal. Il est vrai qu'à l'instar de sophistes, Socrate reconnaît que la vertu est un savoir. Mais ce savoir est d'un autre genre, car il est intériorisé en ce qui concerne l'éducation de l'âme individuelle tout entière. Il se distingue ainsi du savoir sophiste qui est extérieur, tel que : l'éloquence et l'art de telle ou telle pratique. Tel est le sens de la célèbre formule socratique du : *Connais-toi toi-même*²⁹ qui est une invitation philosophique à l'examen intérieur impliquant une réflexion quant à la valeur des pensées et des actes que l'homme pose ; et, ce précepte assigne donc à l'homme, le devoir de prendre conscience de sa propre mesure. Cet examen prend la forme d'un dialogue raisonné de l'âme avec elle-même, par lequel il s'agit par un questionnement permanent de discerner les différents ordres de la réalité sous la seule autorité de la raison. Par conséquent, la vertu est bien une affaire de savoir (science), mais elle ne peut s'enseigner comme une spécialité dont un maître aurait le privilège, et on ne l'apprend pas comme on apprend une formule mathématique ou

²⁹ Platon, *Charmide*, 164d. Précepte gravé sur le fronton de Temple de Delphes dans l'antiquité grecque et attribué à Socrate.

le lancer de javelot. En bref, la vertu n'est pas l'objet d'apprentissage comme le pensent les sophistes, mais elle concerne au premier chef, l'éducation individuelle qui suppose une conversion intime. C'est là tout le problème de l'éducation, car la vertu n'est pas directement transmissible de père en fils ou de maître à l'élève. C'est d'ailleurs la raison qui fait que la vertu du père ne se retrouve pas automatiquement chez l'enfant, malgré les efforts fournis par le premier en matière de bonne éducation ; tout comme le savoir et les vertus du maître ne se communiquent pas, non plus mécaniquement à l'élève, malgré toute son ingéniosité en matière de savoir et d'éducation.

A travers ces positions dualistes entre les sophistes et Socrate, il s'agit de montrer la nécessité de l'éducation pour l'homme. Ce qui fait qu'être humain, c'est d'abord être éduqué. Cependant il faut affirmer que ce n'est pas une éducation automatiquement donnée, mais elle représente un effort déployé en vue de sa réalisation et celle de ses buts. Comme l'a reconnu Kant, chaque génération est contrainte de refaire pour elle-même le parcours opéré par les générations précédentes sans que l'on possède d'ailleurs la garantie qu'elle ne soit jamais achevée chez aucun individu. Dès lors, l'éducation se présente comme une tâche à renouveler, à reprendre et à poursuivre perpétuellement, c'est sans doute ce qui lui confère une dimension contraignante. Dans l'optique d'une conversion, Socrate nous invite aussi à un travail d'ascèse intellectuelle destiné à nous départir de nous-mêmes, de nos préjugés, de nos illusions, de nos limitations, pour nous tourner vers l'essence des choses et l'universalité de la condition humaine. C'est aussi par cette voie que Socrate, à l'instar des sophistes, va se faire éducateur. Alors que les sophistes se positionnent en maîtres et dispensateurs de savoirs ; il fonde quant à lui, sa méthode éducative sur l'ignorance, restant par là en accord avec sa démarche philosophique d'après laquelle l'homme est un ignorant qui cherche à savoir. Autrement dit, ce n'est pas en dispensateur de savoir qu'il se positionne, mais c'est en questionneur du savoir qu'il s'affirme.

En remettant en cause le prétendu savoir enseigné par les sophistes, en les interrogeant, par exemple, sur les définitions qu'ils proposent de telle ou telle notion, Socrate invente ainsi une méthode pédagogique procédant par questions et réponses. Elle est illustrée par un célèbre dialogue de Platon intitulé *Ménon*, dans lequel est posée la question de savoir, si la vertu peut s'enseigner. Mais, afin de répondre à cette question, Socrate considère qu'il faut avant tout définir ce qu'est la vertu. Or, les définitions avancées par le personnage de Ménon, son interlocuteur, ne consistant qu'à évoquer des exemples de comportements vertueux, sont réfutées par Socrate. Ce dernier, soumettant les réponses proposées par Menon à un examen serré, réussit à lui faire comprendre que ses réponses ne permettent pas de définir ce qu'est la vertu en elle-même. Menon, agacé par les objections de Socrate, finit par lui dire que sa quête est impossible étant donné qu'on ignore ce que l'on cherche : « *Comment chercheras-tu, Socrate, ce dont tu ne sais absolument pas ce que c'est ?* »³⁰. En vérité, la question de *Menon* est redoutable, car elle pose le problème de la possibilité même de l'apprentissage formulé sous la forme de dilemme suivant : on ne peut chercher ni ce qu'on sait, ni ce qu'on ne sait pas. Ni ce qu'on sait, car on le sait déjà ; ni ce qu'on ne sait pas car on ignore ce que l'on cherche. Or, Socrate refuse ce dilemme en soulignant son caractère fallacieux. C'est par la théorie de réminiscence qu'il va tenter de résoudre l'énigme de l'apprentissage. Cette théorie donnera lieu à la *maïeutique*, méthode pédagogique où le maître ne fait que diriger la recherche de l'élève qui doit retrouver par la réflexion, la vérité dont il est porteur lui-même. Pour lui, le savoir n'est pas un corps constitué de dogmes prêts à être transmis à ceux que l'on entreprend d'éduquer, mais le fruit d'une quête personnelle supposant, une conversion de l'âme tout entière à partir de l'exercice assidu de la réflexion intérieure. Toute sa philosophie de l'éducation peut donc se cristalliser autour de l'affirmation suivante : « *Ma seule affaire, c'est en effet d'aller par les rues pour vous persuader, jeunes et vieux, de ne vous préoccuper ni de votre corps ni de*

³⁰ Platon, *Menon*, 80 d, Belles Lettres, Paris, 1963, (Brun, p. 85).

vosre fortune mais passionnément que de vosre âme, pour la rendre aussi bonne que possible »³¹. Étant entendu que la seule finalité de l'éducation consiste dans le soin apporté à l'âme, c'est également le point de vue que va défendre son condisciple Platon.

3.2. Platon : le modèle intellectualiste et de libération en éducation

La démarche philosophique de Platon conduit à penser l'éducation comme processus de libération de l'ignorance et implication dans la politique. C'est pourquoi, pour lui, éduquer sert bien plus qu'à assurer l'avenir dans la société. C'est ainsi qu'en libérant l'homme de l'ignorance, l'éducation cherche à mettre son esprit en contact avec le savoir et la lumière. Ce faisant, c'est aussi avec l'auteur de la *République* que l'union entre la philosophie et la question de l'éducation va être pleinement réalisée. D'abord, il fonde son système philosophique sur la notion fondamentale de vérité, qui consiste à enseigner que la véritable éducation est de nature morale, pour autant qu'elle contribue à la formation de l'âme humaine par une élévation vers la vertu et le bien. Ensuite, son éducation possède un fondement politique, car il s'agit de faire en sorte que tous les citoyens vivent dans un monde commun et partagent les mêmes valeurs. Enfin, Platon invite à un véritable renversement des valeurs, à une conversion et à un retournement sur soi-même. C'est une condition par laquelle, l'éducation devient véritablement culture. Ce qui fait dire à Drouin-Hans : « *Etre éduqué, c'est donc devenir autre* »³². C'est la raison pour laquelle, toutes les réflexions sur l'éducation tendent indubitablement à être un débat philosophique. Car la philosophie et l'éducation ont toujours entretenu et entretiennent des rapports de proximité intimes. Elles puisent leur fondement dans les travaux de ces anciens grecs qui partagent souvent les mêmes préoccupations, à savoir : qu'est-ce que l'individu pour qu'il doive être éduqué ?

Ainsi, vouloir éduquer l'enfant ; c'est se faire une idée sur l'homme, sur ce qu'il

³¹ Platon, *Apologie* de Socrate, 30 ab.

³² Anne-Marie Drouin-Hans, *L'Éducation, une question philosophique*, Anthropos, Paris, 1998, p. 11.

est, sur ce qu'il peut devenir. Si l'éducation vise à réaliser une fin, celle de perfectionner, d'accorder l'homme au monde, à sa liberté et de construire le progrès collectif, toute œuvre éducative renvoie donc nécessairement à une réflexion d'ordre philosophique. Donc, éduquer veut dire libérer.

Telle est également la position de modernes tiraillée entre le rationalisme et l'optimisme.

II. Les conceptions modernes de l'éducation entre le rationalisme et l'empirisme

La modernité renvoie à l'ensemble des idées et des courants des penseurs qui ont renoué avec l'antiquité, l'héritage du moyen âge, et qui ont été conçus comme amélioration et dépassement de ceux-ci. Cette modernité philosophique s'exprime au travers du rationalisme qui fait de la raison l'instrument essentiel pour comprendre le monde et l'homme ; le positivisme, pour expliquer la réalité par la raison et l'expérimentation ; et, de l'optimisme, une sorte de foi dans le progrès.

Si l'idéal éducatif des *Anciens grecs* résidait dans la formation de l'homme accompli fondée sur les vertus ; celui des *Modernes*³³ va consister dans le perfectionnement du naturel humain en chaque individu, c'est-à-dire dans un idéal de performance d'un individu qui va s'accomplir. Ce qui laisse présager que les deux idéaux s'opposent et s'entrecroisent en même temps sur la question de l'éducation. Ce qui les unit peut consister dans la quête de la perfection et de la liberté, et ce qui les divise peut concerner la rupture progressive avec une conception aristocratique de l'éducation. Sous l'influence des idées véhiculées par le mouvement des Lumières à l'époque, lequel s'amplifiera avec le temps, l'éducation est devenue un problème éthique et politique majeur. Depuis Platon et Aristote, jusqu'au XVIII^e siècle encore, la réflexion sur l'éducation était réservée à celle de la formation des gouvernants ou des enfants issus des classes aristocratiques. Dorénavant, avec l'évolution de la pensée politique qui a abouti à l'avènement des droits de l'homme,

³³ *La philosophie moderne* est la pensée qui, en Occident, s'étend sur ce que les historiens appellent l'époque moderne (1492-1789), incluant une partie de la renaissance, le XVII^e siècle, et le siècle des Lumières.

celle-ci se fonde désormais sur des principes universels dont les deux principales caractéristiques sont la liberté et l'égalité. En effet, il s'agit maintenant d'éduquer non seulement un citoyen, mais encore un individu autonome, c'est-à-dire un être humain susceptible de décider par lui-même des fins de sa propre vie. Mais si des problèmes nouveaux apparaissent avec de plus en plus d'insistance, comme celui de l'éducation du peuple ou bien encore celui de la formation professionnelle nécessaire aux progrès de l'industrie et du commerce, c'est surtout la question de l'éducation totale qui reste posée avec la plus grande acuité.

Comment former un peuple libre, comment faire en sorte que le citoyen soit éclairé, c'est-à-dire non seulement instruit, mais encore capable de penser par lui-même ? Telles sont les préoccupations auxquelles ont eu à répondre les penseurs de l'éducation comme : Montaigne, Locke, Condorcet, Diderot, Kant et Rousseau. C'est pourquoi l'idéal d'une éducation qui soit à la fois universelle et émancipatrice n'aura jamais été poussé aussi loin que dès cette époque. En fait Montaigne dans l'affirmation selon laquelle: « *Tout homme porte en lui la forme entière de l'humaine condition* »³⁴, soulève déjà cette préoccupation humaniste à travers l'éducation de l'enfant, en germe à l'époque de la Renaissance. Cette humaine condition peut être perçue comme la vision que l'individu peut avoir sur sa propre existence par rapport au monde qui l'entourne, et peut se caractériser par le développement de la vie de l'esprit et aussi de la vie active par le travail, l'éducation et la culture. Cependant cette manière de poser le problème de l'éducation est profondément tributaire de l'idée nouvelle que l'on se fait de l'humanité. En effet, si le rapport de l'homme à la nature s'est trouvé plus ou moins modifié sous les effets de la révolution scientifique initiée depuis la fin du XVI^e siècle, principalement celle opérée par Galilée dont Descartes va formuler la philosophie en exposant la pensée scientifique et physique ; l'homme du XVIII^e siècle se considère désormais comme un être historique dont le devenir est ouvert et relativement indéterminé. Il cogite maintenant son existence en

³⁴ Montaigne, *Essais*, Liv. 3, chap. II, Pléiade, Paris, 1962, p. 782.

termes de projet et non plus exclusivement de fidélité à une tradition ou à une vision du monde figé, ce qui implique une redéfinition de la nature humaine. L'homme est plus ou moins conçu comme un être perfectible, mixte, composé de nature et de liberté, capable par sa raison de s'arracher à toute détermination de la nature et de la culture. Par conséquent, plutôt qu'un être à initier à une certaine forme de culture, il se percevra davantage comme un être à former et à être éduqué. Alors il se développe donc le sentiment que l'avenir de l'humanité repose dorénavant sur la responsabilité de l'éducation et de l'histoire, toutes deux se donnant pour mission de parachever un être originellement inachevé, tant sur le plan individuel que collectif. C'est dire combien l'éducation est devenue une question primordiale, et nous pouvons à cette occasion citer Daniel Hameline qui affirme, que la modernité se caractérise par : « *Une nouvelle naissance de l'humanité sous le signe de l'éducateur* »³⁵. Mais en même temps dès le milieu du XVIII^e siècle, sous les effets d'une réaction provenant de Rousseau, mais également de Locke et surtout de Kant, une autre interprétation de l'homme se fait jour, entrant en concurrence avec le rationalisme dominant des Lumières françaises. Cette fois-ci, ce n'est plus seulement sous l'égide de la raison que l'homme pense, mais grâce à l'influence de Rousseau et, en partie, celle de Diderot, c'est également sous celle de la sensibilité, sur le fond d'une idéalisation de la nature, que l'on peut construire la nouvelle image de l'humanité. Ce nouveau mouvement de pensée connu sous le nom de *Romantisme* s'érige contre le fait que l'on puisse réduire l'homme au seul être de raison. S'opposant ainsi à l'idée d'une humanité définie uniquement comme arrachement à tout ce qui peut le conditionner (nature ou tradition), il considère qu'on ne peut la séparer de celle d'un enracinement dans la tradition, que cette dernière soit historique, linguistique ou culturelle. On remarque que ce mouvement préfigure déjà le nouvel ordre de la mondialisation qui rapproche davantage l'humanité. Selon ce courant de pensée, cette humanité se définit par son appartenance à une communauté particulière qui détermine ses manières de pensée (sensibles et

³⁵ Daniel Hameline, « *Philosophie de l'éducation* », *Encyclopaedia Universalis*, Paris, 2002.

rationnelles) et hors de laquelle elle n'est rien sinon une simple abstraction.

Dès lors la Modernité va apparaître comme résultante de deux nouvelles interprétations de l'homme qui sont en conflit entre elles, à savoir : les Lumières et le Romantisme. Pour résumer, tandis que les Lumières avec Voltaire et Hume sont promotrices d'une logique de l'arrachement au sein de laquelle, l'humanité est définie à partir d'un universalisme permettant de penser l'homme en dehors de toute détermination historique et culturelle ; le Romantisme, quant à lui véhicule une logique de l'enracinement pour laquelle le caractère universel de l'humanité se révèle au contraire dans l'appartenance à une culture particulière. Dans le premier cas, on suppose que le propre de l'homme réside dans l'autonomie du jugement permettant de penser par soi-même et dans la capacité d'agir librement, c'est-à-dire s'émancipant de tout le poids de la tradition à partir du moment où cette dernière prend la forme du préjugé et de la croyance superstitieuse. Dans le second, on considère que l'homme n'est rien en dehors de son inscription dans une histoire et une sensibilité particulières, c'est-à-dire en dehors d'une culture, en tant que manière de vivre, de parler, de penser, sans quoi l'idée d'humanité n'est que pure abstraction sans réalité. Telle serait également l'approche de l'éducation traditionnelle en Afrique qu'il faille chercher à comprendre par le biais d'une démarche philosophique. Ces différentes approches expliquent sans doute, pourquoi l'éducation est devenue non seulement une préoccupation caractéristique de la modernité, mais encore pourquoi elle a été perçue fondamentalement comme problème. En effet, consécutivement aux deux grandes interprétations de l'homme évoquées ci-dessus, qui ont traversé et structuré la modernité, la question de savoir quel type d'homme il fallait former s'est posée avec la plus grande acuité. Le XVIII^e siècle, plus particulièrement, a compris que poser cette question et tenter d'y répondre, c'est nécessairement poser le problème de l'éducation et du devenir humain.

Cependant, à partir du moment où l'être à éduquer doit devenir acteur de sa

propre vie, l'éducation devient effectivement la chose la plus difficile que l'humanité ait à démêler, comme cela n'a d'ailleurs pas échappé à Kant, lorsqu'il dit : « *Cette tâche est donc bien la plus difficile de toutes et même sa solution parfaite est impossible* »³⁶. Comment faire en sorte que l'homme né libre, et cependant : « *partout (...) dans les fers* »³⁷, puisse devenir un être réellement autonome et libre avec Rousseau ? Telle est également la question essentielle qui érige l'éducation en problème de la modernité, au-delà des clivages qui peuvent séparer les partisans des Lumières et les Romantiques. C'est ce qui fait de l'éducation une tâche à accomplir, une mission dont l'homme porte également la responsabilité à partir du moment où il a décidé de prendre en charge sa propre destinée. C'est ce qui nous amène à explorer le rapport entre la philosophie et l'éducation à l'époque moderne.

III. Philosopher et éduquer à l'époque moderne : une contingence et une nécessité

Une rétrospection sur l'histoire de la philosophie nous permet de dire qu'elle entretient un lien intime avec la question de l'éducation. C'est ce que remarque J. Dewey, lorsqu'il dit : « *La philosophie telle qu'elle est née en Grèce antique est sous la pression directe des problèmes de l'éducation* »³⁸. Pour les philosophes de l'antiquité, comme ceux de l'époque moderne, philosopher et éduquer se confondent même. C'est ce qui fait que la philosophie de l'éducation n'est pas une application extérieure d'idées toutes faites à un système pratique, elle n'est que la formulation explicite des problèmes de la formation des bonnes habitudes mentales, morales, en relation avec les difficultés de la vie. Ce qui se remarque d'ailleurs à travers les différentes méthodes employées dans ces systèmes philosophiques anciens, et nous amène à dire que la méthode socratique de dialogue par exemple, favorise une sorte de dynamique interindividuelle dans la réalisation de tâches cognitives. Bien que la théorie de la réminiscence qui sous-tend la maïeutique soit distancée de cette

³⁶ Kant, *Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique*, Gallimard, Paris, 2009.

³⁷ J.-J. Rousseau, *Du Contrat social*, Liv. I, 1, Gallimard, Paris, 1964.

³⁸ J. Dewey, *Démocratie et éducation : introduction à la philosophie de l'éducation* (1916). Trad. G. Deledalle, Armand Colin, Paris, 2011, P. 423.

perspective, il est néanmoins tout à fait logique de voir en ce penseur, l'initiateur d'une pédagogie interactive à travers laquelle, il s'agit surtout de guider, d'orienter la recherche d'un enfant qui doit trouver sa propre voie de réflexion. Cette manière de conduire le dialogue et de questionner, amène autrui à développer sa propre pensée en prenant conscience des insuffisances de son niveau initial de réponse. Cette maïeutique, qualifiée également de *l'art d'accoucher les esprits* a pour finalité de pousser les interlocuteurs à développer leur propre raisonnement. C'est ainsi qu'à travers des questionnements à la fois déstabilisant et de guidage, les interlocuteurs finissent par se contredire puis reconnaître qu'ils ne savent pas. A partir de la prise de conscience de leur propre ignorance et du caractère contradictoire de leurs croyances, une phase plus constructive peut alors se déployer chez eux, visant à élaborer par eux-mêmes à travers la discussion, ce savoir dont ils sont potentiellement porteurs. C'est ainsi que dans le livre 7 de la *République*, il présente cette méthode par une allégorie appelée *mythe de la caverne*. Platon décrit la condition de prisonniers enchaînés dans une caverne, puis la manière dont l'un d'eux est délivré de ses chaînes et conduit peu à peu jusqu'à la lumière du jour. A travers cette image, Platon essaie de montrer la condition de l'homme par rapport à l'ignorance, et de prouver la nécessité d'être éduqué, ainsi que la manière dont il peut s'élever en passant progressivement par un processus dialectique de l'une à l'autre. C'est une manière symbolique d'évoquer la condition humaine, mais surtout de montrer le rôle d'une éducation véritable qui consiste à apprendre à voir, à donner les moyens de rompre les chaînes et à accéder au savoir. Au regard de ces éléments, on peut dire que l'éducation est devenue comme un objet de réflexion philosophique à l'intérieur de la philosophie et non un objet externe qui donnerait lieu à une réflexion plus spécifique. Alors, elle peut être pensée comme l'un des accomplissements de la réflexion sur l'homme. La philosophie semble être nécessairement comme une philosophie de l'éducation ; puisque philosopher c'est en particulier, questionner le rapport de l'homme au savoir, prendre la mesure des dimensions éthique et politique de l'existence humaine, penser l'homme dans son

devenir. Cependant quelle est la particularité de l'éducation à l'époque moderne ?

L'acquis principal de la modernité consiste à avoir pensé l'homme comme étant éduicable. Mais il s'agit là davantage d'une redécouverte que d'une véritable idée innovante ; car, de ce point de vue, les Modernes ont hérité des avancées des Anciens grecs. En effet, nous avons vu comment les Grecs avaient pris conscience de l'importance déterminante de l'éducation, en ce qui concerne la formation de l'homme dans son essence même. Toutefois, les Modernes n'ont pas fait que les reprendre, mais ils ont également amélioré les thèses éducatives de leurs prédécesseurs, lesquelles d'ailleurs étaient loin d'être univoques. Ils les ont repensées en fonction des profonds changements et bouleversements ayant affecté le cours de l'histoire depuis lors. Que l'homme soit éduicable, constituait donc un acquis déjà fort ancien. Cependant, l'apport de la modernité a plutôt consisté à avoir pensé l'éducation comme une nécessité et non simplement comme un fait. Autrement dit, la nouveauté introduite par la modernité réside dans l'idée que l'éducation soit considérée à la fois comme un impératif, une exigence et une prérogative humaine comme la liberté et l'égalité. A cet effet, il faut souligner que cet impératif se décline selon des dimensions différentes. C'est pourquoi lorsque l'on affirme que l'homme doit être éduqué, nous pouvons entendre cette proposition selon deux acceptions, l'une de nature anthropologique, l'autre de nature morale. En effet, l'homme ne naît pas déjà éduqué, mais avec des prédispositions qui lui permettent de l'être. C'est ainsi qu'il incombe aux parents et aux adultes d'élever leurs enfants, de leur prodiguer soins et instruction ; par le fait même que cet enfant, ne se développant pas non plus spontanément est nécessairement dépendant de l'action éducative des adultes.

La Modernité s'était rendu compte que, « *l'éducation [...] fait la différence entre les hommes.* »³⁹ Et John Locke, en particulier a notamment insisté sur l'influence des circonstances en la matière, car le fils d'un bourgeois, en plus de la fortune reçoit la

³⁹ J. Locke, *Quelques pensées sur l'éducation* (1693), Vrin, Paris, 1992, p. 27.

vertu, la prudence, les bonnes manières et l'instruction. Mais l'éducation est également nécessaire pour une autre raison, celle par laquelle elle doit se perpétuer d'une génération à l'autre. C'est pour cela que Kant a bien perçu cet impératif lié à la contingence de la condition humaine, lui imposant de refaire pour les nouvelles générations, ce que les précédentes avaient fait pour les plus anciennes encore, mises à part les modifications et innovations apportées par chacune d'elles. L'éducation apparaît ainsi comme une nécessité relative aux circonstances empiriques de la vie humaine. Du point de vue anthropologique, elle constitue un impératif propre à l'activité humaine ou pragmatique. Mais en même temps, comme nous l'avons souligné ci-dessus, l'éducation concerne également la sphère morale. Bien qu'orientée vers les fins humaines les plus ultimes, l'éducation ne relève pas uniquement de fait. C'est pour cela qu'elle n'est pas seulement de l'ordre des faits, mais se rapporte aussi à ce qui doit être, la valeur. C'est ce qui fait de l'éducation, une nécessité qui se situe à un autre niveau moral. C'est en ce sens qu'elle est un devoir, celui de l'homme envers lui-même, par lequel les parents doivent éduquer leurs enfants, et chaque génération doit prévoir l'éducation des suivantes. Il résulte que l'éducation étant essentiellement une activité, cependant elle est prise entre ce qui existe, c'est-à-dire ses circonstances et ses conditions empiriques ; et ce qui doit exister, c'est la visée des fins idéales, bref entre contingence et nécessité. Tel est l'apport de la modernité qui a porté comme jamais au plus haut degré de clarté et d'exigence, l'idée d'éducation, dont nous sommes aujourd'hui les héritiers. Tout ceci tend à montrer que l'éducation entretient une étroite relation avec la philosophie, en ce sens qu'elle en est même un contenu.

Si l'éducation est l'exposé d'une question philosophique par excellence, depuis la mise en évidence cartésienne des préjugés attachés à l'enfance ; philosopher c'est donc former l'individu à repérer et à dénoncer ces présupposés qu'on impose à sa conscience. De ce fait, cette question va entraîner la mise en valeur de l'importance philosophique de l'éducation au siècle du sensualisme où tout part des sens et de l'enfance. Cette notion de l'éducation, Locke va la ressortir

davantage dans son ouvrage intitulé : *Quelques pensées sur l'éducation* ; et, elle deviendra un sujet qui va mobiliser l'attention de philosophes de son époque, notamment Rousseau. Ainsi l'éducation occupe une place importante dans sa pensée empirique, car elle ne peut être rien d'autre que l'adaptation pratique de l'enfant à la réalité de la vie. A l'instar de Rousseau, la théorie lockéenne de l'éducation va s'adresser donc à la classe nantie, car elle vise à faire de l'enfant un *gentleman*⁴⁰, c'est-à-dire d'un homme capable d'entreprendre, et nourri des valeurs sociales qui assurent son succès. C'est pour cela que l'éducateur doit raisonner avec l'enfant et aussi lui inculquer des bonnes habitudes afin qu'elles deviennent une seconde nature. Si sa théorie empirique conçoit l'homme comme un être de passions, qui subit les sensations qui lui parviennent de l'extérieur sans qu'il puisse en être immédiatement responsable, il apparaît toujours possible d'éduquer cet enfant à réguler les impressions que son esprit reçoit des sensations. Cependant, en dépit de leur projet éducatif divergent, Locke et Rousseau admettent que la sensation précède la raison. C'est pourquoi leur approche empirique va privilégier l'affectif chez l'enfant au détriment de la raison, dont seul l'adulte serait dépositaire. En fait Locke pense que l'imitation en tant que tendance naturelle chez l'enfant doit être cultivée, car elle se nourrit non seulement de sa propre expérience, mais également de celle des adultes. C'est ainsi qu'il remarque que, l'enfant n'est pas naturellement enclin à mal agir, mais qu'il le fait en raison du mauvais exemple qui lui vient de l'adulte. Cette idée a été reprise par Rousseau dans sa théorie du bon sauvage, qui fait de l'homme un être innocent et ignorant le bien et le mal à l'état de nature. Car le bien et le mal étant l'œuvre du milieu qui l'environne et qu'il a tendance d'imiter. En bref, l'approche éducative de Locke et Rousseau requiert le respect de la nature de l'enfant, en vue de l'inculquer une culture destinée à le préparer aux réalités de la vie. Donc, elle s'oppose également à des pratiques qui consistent à faire de la contrainte en éducation la seule autorité.

⁴⁰ *Op cit.*, p. 278.

Ainsi, si l'éducation s'est révélée tellement importante au siècle des Lumières, c'est parce que les philosophes savent depuis Descartes que les préjugés s'ancrent aux premiers âges de la vie, quand la raison n'est pas encore formée pour les contrer. C'est pourquoi la philosophie rousseauiste envisage de partir de la racine même des choses, et donc en ce qui concerne l'éducation, de la nature enfantine, à laquelle on peut associer même les parents et les précepteurs. Comme disait Morelly à travers Rousseau : *« J'écris pour l'homme et je le prends dès son enfance: j'observe les mouvements de son esprit et les progrès de ses connaissances ; et comme il est sensible avant que d'être raisonnable, c'est en épiant ses sensations que je cherche à découvrir les premiers pas que la raison lui fait faire »*⁴¹. En bref, il faut partir des sensations et non d'une théorie toute faite censée expliquer l'homme. Si éduquer, c'est faire passer l'enfant des sensations à la raison, des ténèbres de perceptions à la lumière rationnelle, c'est bien perfectionner son esprit par l'acquisition de connaissances utiles et certaines, si non la perfection elle-même peut se révéler dangereuse. Pour Rousseau, par exemple, le génie peut se transformer en monstre. C'est pour cela qu'il fait de l'éducation des hommes, un art, un savoir-faire appliqué qui exige beaucoup des précautions. L'éducation fait passer l'homme par tous les degrés d'accroissement de l'esprit, du cœur et du corps, elle va prescrire des règles pour le cultiver et le conformer aux différents progrès qu'elle y remarque. Aussi faut-il croire que l'homme est hautement perfectible, a contrario des autres êtres naturels, et si cette perfectibilité est démontrable tant pour l'individu que pour l'espèce ; alors, il suffit pour cela comme Condorcet l'a proposé, de brosser un tableau philosophique et historique des progrès successifs de l'esprit humain pour le comprendre.

Pourtant, en naissant, les hommes sont égaux dans l'ignorance, et leurs sensations issues de sens identiques ne peuvent que produire des idées semblables. Dès lors, l'éducation devient ce qui distingue les hommes entre eux,

⁴¹ Morelly, *Essai sur le cœur humain ou principes naturels de l'éducation*, Jean-Baptiste Delespine, Paris, 1745, p. 1-2.

dans leur singularité. L'histoire de l'humanité est celle d'une évolution continue vers la rationalité accrue qui dépend entièrement de l'éducation que chaque génération transmet à la suivante. D'où, la tension de la nature de l'homme, c'est cela la culture. C'est la raison qui fait que l'éducation est au fondement même des lumières ; car, elle est ce fragile flambeau, toujours menacé du vent de l'ignorance et du souffle de la superstition, qui tente de se suivre et si possible de se diffuser. Lucien Malson dans l'affirmation selon laquelle : « *C'est une idée désormais conquise que l'homme n'a point de nature, mais qu'il a ou plutôt qu'il est une histoire.* »⁴², veut tout simplement montrer que le propre de l'homme est celui d'un être perfectible. S'il a besoin d'être éduqué, c'est parce qu'il n'est pas autosuffisant à sa naissance, et que le propre de sa nature est de devenir autre, de muter et d'évoluer pour mieux s'adapter dans son environnement. Alors, l'éducation ne concerne qu'un être libre, au sens où il n'est pas encore déterminé par une nature, qui n'est donc encore rien, et qui, pour cette raison peut tout devenir. La capacité d'être éduqué et de se former, telle est le caractère propre de l'homme, tel est le sens de la liberté humaine que l'existentialisme contemporain avec Sartre ne fera que découvrir. L'homme est libre dans la mesure où il existe avant de posséder une essence ; il se définit non à l'aide d'une essence, mais selon une destination à laquelle il lui faut être formé par l'éducation. Seul, l'homme en tant qu'être libre peut être éduqué, sinon il n'est rien. L'éducation en tant que processus consistant en un travail de formation, par lequel l'enfant est appelé à développer les facultés qui le définissent en tant qu'être humain, ne s'adresse qu'à un être libre qui peut tout devenir. L'homme en tant qu'un être indiqué et esquissé ; ce qu'il doit être, il faut le devenir. Etant donné qu'il doit en tout cas être un être pour soi, il lui faut le devenir par soi-même. Comme la nature n'a pas tout achevé chez l'homme, cependant a capacité d'être éduqué est le caractère propre de l'humanité. Donc, l'éducation coïncide nécessairement avec la liberté.

En somme, si philosopher c'est éduquer, cela suppose qu'il faut apprendre à prendre la raison pour guide. De l'espèce, il faut redescendre à l'individu en prenant

⁴² Lucien Malson, *Les Enfants sauvages*, 10/18, Paris, 1964.

l'esprit humain dans sa singularité. Avant d'agir sur l'espèce, l'éducation influe sur chaque individu pour avoir un tout rationnel, ce qui implique le devoir de passer au crible de la raison, les opinions que le monde nous propose en refusant de nous en satisfaire. Alors, l'éducation reçue doit aussi être soumise à notre raison, si nous voulons l'évaluer dans sa pertinence. C'est en cet instant que la philosophie de l'éducation se voit conférer un statut particulier, en ce sens qu'elle l'est par le type de questions qu'elle se pose et par son objet qu'est l'éducation comme rapport au temps. Ce qui nous amène à nous interroger sur la question de l'éducation chez Rousseau en vue de comprendre sa spécificité par rapport aux différents auteurs classiques et modernes que nous venons d'évoquer ci-dessus.

Deuxième partie

**Les questions de l'éducation soulevées
par Jean-Jacques Rousseau
et le rousseauisme en question**

Chapitre I

De l'éducation à partir de l'*Émile* comme dévoilement d'une théorie philosophique chez Rousseau

L'apport essentiel de Rousseau aux débats philosophiques sur l'éducation s'est fait à travers son œuvre *l'Émile ou de l'éducation*. Dans cet écrit, il traite de l'éducation au niveau des principes de la nature en vue de la rendre convenable à l'homme tout en l'adaptant à son cœur. C'est ce qui constitue ce chapitre, dans lequel nous allons présenter l'éducation d'Émile comme une action qui se situe dans le temps.

I. Éducation dans l'*Émile* comme rapport à la temporalité

Rousseau entend faire de l'éducation des hommes un art et des habitudes de vie. En affirmant ainsi son impérieuse nécessité, il pense que la vraie éducation est celle qui transmet les choses utiles à l'homme, ainsi il fonde sa méthode : « *sur la mesure des facultés de l'homme à ses différents âges, et sur le choix des occupations qui conviennent à ses facultés* »⁴³. Il détermine un devenir en étapes, qui forme un ensemble de traits spécifiques constituant à chaque fois une structure, et que la nature parcourt dans l'ordre et à son rythme propre. Ce qui amène Michel Fabre dans son ouvrage, *Jean-Jacques Rousseau : une fiction théorique éducative*⁴⁴ à résumer ces différents stades en deux grandes parties. Il explique que les trois premiers stades se caractérisent par une centration sur soi, c'est par l'amour de soi et la conservation ; et sur les choses, le monde physique en général. Quand aux deux derniers stades, ils constituent la seconde naissance, c'est-à-dire l'entrée dans la société et là aussi la centration sur autrui, ce qui caractérise l'avènement de la moralité. A travers le tableau ci-dessous, Yves Vargas⁴⁵ présente les différentes périodes de la vie qui correspondent à l'éducation de l'enfant :

⁴³ *Émile*, p. 249.

⁴⁴ Michel Fabre, *Jean-Jacques Rousseau : une fiction théorique éducative*, Hachette Education, Paris, 1999.

⁴⁵ Yves Vargas, *Rousseau l'énigme du sexe*, Paris PUF, Coll. « Philosophie », 1997, p. 282.

Âge	Balance	Caractéristiques	Ressort éducatif
Nourrisson (Livre I)	Pas de force, dépendance	Facultés : émotivité Centration : soi Activité/passivité : pleurs	Nécessité
Enfant (Livre II)	Excédent des besoins sur les forces	Facultés : sensations Centration : soi. Activité / passivité : jeux	Nécessité
Pré-adolescent (Livre III)	Excédent des forces sur les besoins	Faculté : raison. Centration : soi Activité : curiosité, travail	Utilité
Adolescent (Livre IV)	Excédent du désir sur les forces	Faculté : raison et conscience morale Centration : autrui Activité / passivité : plaire, faire le bien	Moralité
Jeune homme (Livre V)	Équilibre entre forces et désirs	Faculté : raison, conscience morale, imagination Centration : autrui Activité / passivité : vertu	Civilité

D'après Yves Vargas, 1997, p. 282.

Au regard de cette illustration faite par Vargas, il faut dire que l'éducation des hommes doit se régler sur la marche de la nature, et qu'elle est à la fois équilibre et mouvement. C'est ainsi que les deux premiers âges correspondent à l'état de faiblesse et de dépendance. La troisième enfance se caractérise par un excédent de forces sur les besoins : ce surplus permet travail et études. L'adolescence, quant à elle, voit le désir excéder ou non les forces selon que l'on hâte ou retarde au contraire l'éveil de la sexualité et que l'on règle ou non son imagination. La jeunesse se caractérise par l'équilibre, et le réglage des passions. En ce qui concerne le développement des facultés, les deux premiers stades constituent l'éveil des sens et du langage. Le troisième, c'est celui de la raison ; l'adolescence, l'éveil à la conscience morale. C'est à partir de cet instant qu'émerge l'intelligence du social et du politique. Donc, une éducation naturelle doit ainsi suivre le développement, et surtout respecter l'équilibre de chaque moment de la vie de l'enfant ; et, les ressorts éducatifs doivent y tenir compte par la nécessité, l'utilité et la moralité.

Philosophe du devenir et de la nature humaine, Rousseau est intéressé par la question de l'éducation des enfants et tout simplement celle de la condition humaine.

Car la philosophie de l'homme qu'il développe interroge en direction du réel dans un discours accessible, et l'exigence de la clarté est ce qui engage à détruire les malentendus et les confusions. En méditant sur le problème de l'éducation, et en posant les possibilités et conditions de la réalisation de celui-ci, il a voulu rappeler davantage les hommes sur leur responsabilité personnelle et collective, et le sens de son devenir vise la réalisation de la conscience sociale. En tant que théoricien novateur, Rousseau fait de l'enfant le point de référence en termes de l'éducation. Certes, l'hypothèse qu'il propose ne doit pas être considérée comme un plan achevé de l'éducation qui doit être réalisée, néanmoins ce sont ses idées manifestes sur ces questions qui sont saisissantes et peuvent servir de modèle, même si les problèmes abordés sont d'un point de vue plus éducatif que pédagogique.

De ce qui précède, nous pouvons affirmer que la question centrale de sa philosophie est celle du noyau anthropologique que constitue le fait éducatif. Si ce noyau est fondé sur l'essence de l'homme, c'en est fait de tout ce qui précède, alors cette philosophie de l'éducation peut devenir une philosophie anthropologique. C'est en proposant le diagnostic de la situation de l'homme à partir de cette pensée éducative comme expérience philosophique que Rousseau cherche à comprendre les mécanismes par lesquels la nature humaine se développe dans le sens de la sociabilité, par lequel il peut s'insérer par le libre jeu de son intelligence. Parce qu'il ne souhaite pas que cette éducation bouscule la nature, car une éducation précoce de certaines choses contraint l'enfant à acquérir des connaissances que seule une raison exercée et mûrie peut s'approprier. Alors, il envisage qu'il faut relier l'éducation et la nature, au lieu de les opposer, et demande à ce qu'on cesse d'apprendre des pensées. Il faut plutôt apprendre aux enfants à penser, c'est-à-dire qu'il ne s'agit pas seulement de leur apprendre le contenu d'un livre, mais un texte doit être considéré comme un prétexte, comme une source de problèmes. C'est pour cela que l'on peut considérer l'*Émile* comme un discours philosophique sur l'éducation, et non un traité de pédagogie. Du point de vue pragmatique, un roman sur l'éducation ne serait pas même censé indiquer la réalisation des principes qu'il expose. C'est ce contresens

qu'il importe tout d'abord de lever, en essayant de démontrer que, c'est justement parce qu'il est un roman sur l'éducation et non un manuel de pédagogie, qu'*Émile* est applicable, utile et susceptible de rectifier la pratique pédagogique quotidienne. En qualifiant lui-même de chimérique un projet d'éducation réaliste qui s'allierait avec le mal existant, parce que dans cet alliage le bien se gâte et le mal ne se guérit pas ; Rousseau cherche à démontrer qu'*Émile*, par sa particularité est une représentation d'un système éducatif particulier. Il serait effectivement imaginaire de vouloir transformer l'éducation, si l'on ne partait pas d'un idéal radicalement autre que le réel et le donné. C'est en déterminant purement l'idéal comme tel, que l'on peut espérer le réaliser. Et, c'est précisément pour cette raison qu'elle relève de la philosophie des Lumières. D'abord, en refusant de proposer de faire ce qu'on fait, ensuite en affirmant : « *Pères et mères, ce qui est faisable est ce que vous voulez faire.* »⁴⁶, entre ces deux prises de position, Rousseau situe la possibilité de concevoir le monde comme pouvant être transformé. Ce qui fait qu'il peut être considéré comme la personne par laquelle, l'esprit humain : « *s'est mesuré lui-même.* »⁴⁷, selon l'expression de Fichte. Si l'esprit humain s'est mesuré lui-même au lieu de mesurer le monde qui lui était opposé, ce pourrait bien être au sens où il a trouvé en lui la mesure et la capacité de le transformer. De ce point de vue, l'*Émile* peut être qualifié d'œuvre fictive, mais elle peut être porteuse d'un projet pédagogique intentionnel qui vise un objet extérieur, donc transposable dans le cadre de l'éducation traditionnelle d'Afrique. Bien que le personnage Émile soit plus une identité construite qu'un individu historique sans lien de famille spécifique, Rousseau veut présenter un projet d'éducation égalitaire, accessible à tous. Ce qui fait de son ouvrage un traité qui a pour tâche de présenter l'idéal d'une entreprise éducative tout en exposant quelques principes, tels que la nature commune à tous, la campagne et le bannissement de classes sociales qui traduisent une certaine neutralité éducative chez Rousseau. Néanmoins le fait de s'en tenir à des principes n'interdit pas la mise en pratique de

⁴⁶ *Émile*, p. 5.

⁴⁷ Fichte, *Contributions destinées à rectifier le jugement du public sur la révolution française*. Introd. II, Payot, Paris, p. 103.

l'idéal et de son application. Si Rousseau ne veut pas faire au lecteur le tort de tout lui dire, c'est aussi pour qu'il puisse découvrir le tronc à partir des rameaux, les principes à partir des pratiques. Il n'y aurait en effet aucun sens à exiger d'autrui qu'il applique des principes sans les avoir auparavant fait siens. Exposer un principe, cela ne peut être autre chose que l'établir et le déterminer précisément en comprenant son importance et agir en conséquence pour le réglage de la pratique. Or, déterminer un principe, établir un fondement par une réflexion critique, prendre la mesure de son importance et agir en conséquence pour corriger ou rectifier une pratique, voilà tout ce qui peut définir la réflexion philosophique de notre auteur. Dire que l'éducateur n'est pleinement responsable que s'il rapporte sa pratique à ses fondements afin de la parfaire, de la corriger, voire de la transformer, c'est donc dire qu'on ne peut véritablement être pédagogue qu'en pratiquant quotidiennement une réflexion de type philosophique. Sans vouloir faire de Rousseau une référence absolue en matière d'éducation, on peut néanmoins trouver dans l'*Émile* quelques applications de ce rapport de la pratique pédagogique à ses principes. Il existe au moins de dimensions, telles que : nature, homme et chose aux seins desquelles sa philosophie de l'éducation se présente comme le lieu où se rencontrent des savoirs, eux-mêmes interrogés, critiqués, réélaborés et des pratiques éducatives. Il ne peut être question de présenter une analyse détaillée du contexte éducatif au XVIII^e siècle, cela ne va d'ailleurs correspondre aux fins annoncées, mais de chercher à comprendre comment a-t-il élaboré sa conception de l'éducation. De ce fait, en posant ensemble et en ramassant certains caractères de l'éducation classique, il déplace et transforme ceux-ci pour se présenter finalement comme le promoteur de l'éducation moderne. A cet effet, si l'on voit en lui le promoteur des pédagogies contemporaines, ce n'est pas au sens où on aurait à charge de rassembler quelques intuitions éparses dans l'*Émile*, mais parce que les prémisses des réformes éducatives y sont présentées, ainsi que leur direction d'application, sous une forme systématique. Le système d'éducation dans l'*Émile* apparaît comme un vaste ensemble où tout semble se réunir, où chaque partie, chaque feuille peut, à l'aide des autres, se rapporter à un

principe. C'est donc, l'aspect synthétique de l'œuvre et l'existence de ce tronc qui nous permettent de voir en cette œuvre un énoncé théorique en application sur ce que peut ou doit être une philosophie de l'éducation.

Dans son projet d'éducation, Rousseau semble rejeter également un autre aspect de l'enseignement traditionnel, la clôture et l'éloignement de ce monde-ci. Cette dimension du rejet s'appuie sur l'anachronisme, donc le caractère inutile et artificiel de l'enseignement dispensé dans les collèges. Il semble exister une clôture automatique dans son éducation, celle-ci est clairement manifestée dès les premières pages du Livre 1 qu'il énonce en ces termes: « *C'est à toi que je m'adresse, tendre et prévoyante mère, qui sus t'écarter de la grande route, et garantir l'arbrisseau naissant du choc des opinions humaines ! Cultive, arrose la jeune plante avant qu'elle meure [...]* »⁴⁸. Il veut montrer que la première éducation est celle qui importe le plus, et que cette première tâche doit appartenir incontestablement à la mère, car c'est elle qui a la charge de protéger, d'une manière quasiment physique, l'arbrisseau naissant, c'est-à-dire l'enfant. S'il y a choc, c'est qu'il y a rencontre de deux éléments étrangers. Il faut remarquer ici que le thème de l'opinion apparaît en même temps que la notion d'autrui, en insistant beaucoup plus sur l'altérité, que sur ce qui est commun entre autrui et moi, l'ego et l'alter ego, l'humanité. Le tout premier ego n'est pas l'humanité, c'est l'individualité biologique, le moi et personne d'autre. C'est en ce sens que la rencontre avec autrui n'est pas seulement la présentation de l'altérité, elle est aussi une première altération. C'est la dimension violente de cette rencontre, le choc, qui commande l'érection d'une barrière protectrice.

En effet, s'il y a violence, c'est qu'il y a devenir contre-nature, contre la nature première de l'enfant, originelle et singulière. L'influence de l'autre me rend moi-même autre, et c'est en cela qu'elle me fait violence. Dénoncer cette violence, c'est

⁴⁸ J.-J. Rousseau, *Emile*, livre 1, p. 35-36.

implicitement encore, postuler que nous ne sommes pas d'emblée corrompus, du moins pas originellement, donc pas totalement. C'est aussi supposer qu'il ne nous faut pas attendre un au-delà, mais que la vertu est possible en ce monde, même si la réalité effective doit être conquise, construite en s'opposant à ce monde-ci. Il y a donc quelque chose à faire, ici et maintenant. Et, cela est l'affaire de l'éducation et de la politique, en admettant surtout la politique comme le domaine des rapports humains. La clôture ainsi déplacée porte une signification différente, car la détermination du sens de ce déplacement permet de préciser la reprise et la transformation du caractère de l'éducation traditionnelle, c'est la surveillance-aide. Il y a bien une surveillance étroite et constante, et il devient commun de souligner l'autoritarisme du précepteur qui est comme un guide spirituel ; et, c'est à lui de marquer le circuit de cette barrière protectrice. En effet, si la corruption vient du dehors, enclore l'enfant est également le protéger, et cela devient le premier acte éducatif. Le lieu et la limite de la clôture étant délimités par l'éducateur, le maintien de l'enfant dans cet enclos apparaît comme la condition indispensable de la réalisation d'un plan d'éducation. Cela doit donc également être assuré par le maître qui est le seul habilité à diriger l'enfant. Certes, Emile doit honorer ses parents, mais il doit également obéir à son éducateur, son guide. L'obéissance est ainsi la première ou plutôt la seule condition de ce précepteur. Toutefois un des paradoxes de Rousseau sera d'affirmer que cet autoritarisme est le premier, voire le seul moyen de développer la liberté de son élève. Cela est d'autant plus paradoxal que cette liberté se développe au fur et à mesure que l'autorité devient de plus en plus radicale, allant jusqu'à engendrer chez l'enfant la conscience que l'auteur lui-même qualifie d'illusoire. Cette ascendance spirituelle se poursuit tout au long d'*Émile*, on la retrouve au livre IV sous la forme subtile de l'amitié qui constitue un bon moyen de diriger de l'intérieur tout en restant à l'extérieur : « *Je n'épargnerai rien pour m'établir de plus en plus dans sa confiance, pour me rendre de plus en plus le confident de son cœur et l'arbitre de ses plaisirs. Loin de combattre les penchants de son âge, je*

*les consulterai pour en être le maître ; J'entrerai dans ses vues pour les diriger »*⁴⁹. Le paradoxe semble apparaître aussi au moment même où s'affirme la volonté raisonnée d'Émile, sa capacité à agir librement, lorsqu'il devient capable d'établir un contrat éducatif avec son précepteur ; c'est en ce moment que resurgit une forme explicite et presque juridique de soumission. C'est la raison qui fait que les termes mêmes du contrat paraissent séducteurs : « *O mon ami, mon protecteur, mon maître ! Reprenez l'autorité que vous voulez déposer au moment qu'il m'importe le plus qu'elle vous reste ; vous ne l'aviez jusqu'ici que par ma faiblesse, vous l'aurez maintenant par ma volonté et elle m'en sera plus sacrée [...]* »⁵⁰. Le contrat éducatif dont il est question exige une certaine transparence entre l'éducateur et le l'élève, et doit être défini comme une *éthique de la responsabilité et de la sollicitude*⁵¹ à l'égard de l'enfant qui doit s'en remettre à son éducateur comme parent, d'après Eirick Prairat. C'est pourquoi le personnage Émile est placé sous la responsabilité totale de son précepteur. La responsabilité de l'élève qui est inachevé est celle pour la culture, pour les valeurs.

C'est ainsi que l'éducateur est amené à se prononcer sur ce qui vaut la peine d'être enseigné à cet enfant. Par exemple, faut-il préférer le mensonge rassurant à la vérité destructrice ? A ce sujet, la responsabilité de l'éducateur le met inévitablement dans une situation embarrassante. Vu qu'il est lui-même son propre garant, cette responsabilité est nécessairement d'ordre éthique. Alors, l'éducateur doit agir convenablement sur l'enfant dans le respect de sa liberté. Mais, qui est ce précepteur que Rousseau n'a jamais nommé ? Quel est son statut exact, est-il un étranger ou un membre de la famille d'Émile ? C'est peut-être Rousseau lui-même qui agit sous couvert de l'anonymat du gouverneur pour ne pas apparaître au devant de la responsabilité éducative, comme étant à la fois auteur et personnage principal. Le choix d'un élève unique est évasif et témoigne de sa volonté de ne pas apparaître

⁴⁹ *Op cit.*, liv. 4, p. 428.

⁵⁰ *Op cit.*, p. 610.

⁵¹ E. Prairat, *De la déontologie enseignante*, PUF, Paris, 2005.

comme le véritable personnage de son œuvre. Dans l'affirmation : forcez-moi d'être mon propre maître, où s'exprime très fortement le paradoxe, la tension, voire la contradiction entre l'autoritarisme et la liberté, on peut retrouver la formule du *Contrat social* : « On le forcera à être libre »⁵². Il s'agit alors d'établir la réalité effective de la volonté générale ; cette volonté n'est pas celle de l'homme individuel, mais elle est, ou elle doit être, celle du citoyen. C'est ainsi que l'éducation est pour l'humanité une nécessité à la fois sociale et politique. Elle se caractérise par l'entrée en société, bien qu'aliénante à la liberté naturelle, elle est nécessaire pour le devenir humain.

Si l'*Émile* n'a qu'un but qui justifie et marque son entreprise éducative, celui de former un homme libre ; alors, cette action butte sur un paradoxe constitutif. S'il faut former un homme libre, un seul moyen suffit : le traiter en homme libre. Mais l'enfance, n'est-ce pas, par définition et nécessité, le temps des contraintes et de la dépendance ? De ce fait, la liberté ne s'octroie pas, car elle est déjà dans l'enfance, mais il s'agit d'une liberté bornée par la faiblesse. C'est pourquoi, cette faiblesse engage donc la responsabilité de l'éducateur. Le constat que nous faisons de la lecture de l'*Émile* nous permet de dire que son auteur parle de tout ce qui se rapporte à la philosophie du XVIII^e siècle : liberté, égalité, justice et politique. Bien que qualifiée de traité de l'éducation dans la nature, cette œuvre ne peut forcément faire l'unanimité, néanmoins elle a des mérites et des manques. Cependant, Il serait intéressant de rappeler qu'un traité d'éducation peut répondre à quelques exigences et principes :

- poser des fins, c'est-à-dire pourquoi éduquer et dans quel but ;
- proposer des méthodes, c'est-à-dire comment s'y prendre et quel ordre doit-on observer ;
- et examiner les difficultés et proposer des recettes, c'est-à-dire que faire dans tel cas ou comment réagir à tel échec. En général, les fins varient d'un traité à l'autre, mais elles ont toujours un rapport au réel à travers la situation fictive

⁵² J.-J. Rousseau, *Du Contrat social* I, 7.

décrite. Dans ce cas, il peut s'agir avec Platon, de former une société harmonieuse ; avec Aristote des citoyens tempérants ; Xénophon et Plutarque promettent des familles heureuses ; ce sont des élites éclairées que les systèmes de Rabelais et Locke envisagent ; quant à Condillac et Helvétius, ils veulent former des savants utiles au progrès. Tandis que Rousseau construit son roman dans l'utopie, quand il préconise l'éducation loin de la société, dans une nature marquée par un gouverneur attentif.

Si l'éducation est pensée comme une réalité primordiale et déterminante pour l'évolution des individus dans les sociétés, cette vision évolutionniste introduit dans les sciences de l'homme une dynamique semblable à celle de la physique newtonienne contre la physique d'Aristote. En effet, Aristote disait que les corps sont lourds et légers par eux-mêmes, qu'ils ont un lieu naturel et horreur du vide, ce qui détermine les relations positionnelles qu'ils ont entre eux. Bref, il posait que la nature des objets détermine leur relation. Cependant, à la différence d'Aristote, Newton dans sa physique va pousser plus loin sa réflexion sur ce sujet. Certes, les relations positionnelles entre les objets déterminent leur nature, par exemple le fait qu'ils soient lourds ou légers. Néanmoins, le même corps à 10 km de la terre n'a plus le même poids que sur la terre. Le même corps n'a pas le même poids sur la lune et sur la terre. Ce corps peut parfaitement n'avoir plus aucun poids s'il se trouve hors de tout champ d'attraction. C'est la même explication que tentent de donner la philosophie et la psychologie classiques, car il est admis que l'individu a une certaine nature quand il vient au monde. Elle est déterminée par deux situations, l'hérédité et la liberté. Ces deux situations ne sont pas nécessairement compatibles pour les naturalistes et les idéalistes, mais la théorie du péché originel tente de concilier les positions en affirmant qu'il existe une tendance héréditaire au mal qui incline notre liberté dans ce sens. Cependant, à l'inverse de cette conception classique, on peut dire que c'est la relation entre les hommes qui détermine la personnalité de chacun, et au final son histoire. Les rapports que les hommes entretiennent entre eux et qui

leur permettent de s'engendrer réciproquement ne se limitent pas seulement dans l'éducation, mais il existe d'autres réalités productives telles que : le travail et les échanges. Certes la relation éducative est l'une de plus importantes, car elle détermine non seulement l'activité de chacun, mais en même temps sa personnalité et son être ontologique. Chaque individu apporte en naissant une certaine personnalité, certaines aptitudes et une certaine prédisposition d'intelligence, et ce sont elles qui vont ensuite orienter l'essentiel de son comportement. C'est l'éducation qui prend le relais pour faire épanouir ces dispositions naturelles. C'est pour cela que le philosophe Ecossais Adam Ferguson⁵³ pense qu'elle joue un rôle important dans l'histoire de l'homme, et si l'on accepte qu'elle s'exprime davantage dans l'action de la superstructure, cela suppose que cette charpente constitue un principe d'explication des phénomènes historiques. C'est dans ce mouvement de l'enfant vers la prise de possession par la connaissance et l'action, que Rousseau a élaboré le modèle éducatif à partir son œuvre. Mais le problème de cette œuvre à travers son projet éducatif est qu'elle ne propose aucune fin, car il s'agit tout simplement de faire un homme. Ce qui nous amène à dire que cet homme se dilue dans l'universel, même si l'auteur veut montrer par son projet que l'éducation est un fait universel qui ne connaît pas de frontières ni de limites, néanmoins toute sa pensée philosophique même vise à développer en l'homme des vertus telles que : l'honnêteté, la piété, la sages ; et non à se limiter uniquement à sa nature intrinsèque. Aussi, en insistant sur le principe selon lequel, vivre est le métier que je veux lui apprendre ; il apparaît clairement que le projet philosophique rousseauiste est axé sur la condition humaine. Alors, il n'y a pas là un souci de paradoxe à l'intérieur de cette pensée éducative, mais une volonté de susciter le débat. En ce qui concerne ses méthodes, il faut souligner que ses pensées éducatives sont axées sur l'utilité de séparer les enfants de leur famille, de prendre l'instruction au sérieux ou par jeu, de parler les langues, d'introduire les calculs par l'intuition ou par la réflexion. Il est vrai que dans l'*Émile*, il va proposer la séparation de l'enfant d'avec sa famille, refuser toute pratique

⁵³ Adam Ferguson, *Institutions de philosophie morale*, Chez C.L Philbert & Bart (Chirol), Genève, 1775.

coercitive tout en affirmant la nécessité de respecter sa liberté, et aussi bien que les récompenses, repousser l'idée de parler plusieurs langues et notamment latin. Mais le personnage Émile répond à ces questions sans les poser lui-même. Trouver de telles réponses est légitime, on peut toujours prendre dans un texte, des idées propres à enrichir diverses problématiques. Par exemple, le morceau de cire de Descartes (rapproché d'une flamme et qui se métamorphose), exprime l'idée selon laquelle nos sens ne nous donnent jamais une connaissance complète d'un objet ; et l'esclave de Platon, peuvent inspirer bien des éducateurs et à bon droit. Autre remarque serait de faire des *Méditations métaphysiques* ou de *l'éthique* des traités de pédagogie. Toute grande question philosophique répond aux questions des pédagogues, sans être pour cela un traité d'éducation. *Émile* comporte-t-il une méthode avérée ? Les livres II et III renferment des exemples concrets qu'on pourrait suivre et appliquer. *L'histoire du jardinier Robert, comment apprendre à un enfant de huit ans, qui ne sait ni lire ni compter, les rudiments du droit commercial et du contrat juridique*. Quant aux petits billets d'invitation à goûter, nul ne doute qu'ils seront une puissante méthode d'apprentissage de lecture. Ce ne sont pas des modèles éducatifs, mais des outils destinés à un tout autre usage. C'est ce que Rousseau lui-même affirme en ces termes : « *Le détail des règles n'est point mon sujet* (p. 500). *Donnez à l'enfant ce désir de lire [...] toute méthode lui sera bonne [...]. Parlerais-je à présent de l'écriture ? Non, j'ai honte à m'amuser à ces niaiseries* (p. 358). *Qu'il réussisse ou non dans les langues mortes, dans les belles lettres, dans la poésie, que m'importe [...]. Ce n'est pas de tous ces badinages qu'il s'agit dans son éducation* (p. 677) ». En dépit du fait que cette éducation ne présente pas assez de détails pédagogiques, cependant il donne quand même comme méthode de lecture, le désir de lire, traite de maladresse de l'apprentissage de l'écriture et de divertissements, la réussite en éloquence. Rousseau promet d'apprendre à l'enfant, *l'art d'être ignorant*⁵⁴, de façon qu'à douze ans, il ne sache pas distinguer sa main droite de sa main gauche, qu'il n'ait pas la moindre imagination à quinze ans. Une

⁵⁴ J.-J. Rousseau, *Émile*, p. 323.

telle éducation est-elle possible et ne suscite-t-elle pas le rejet ? L'indocilité, la paresse, l'inattention suggèrent des typologies variées et des solutions variées qui vont du châtiment à l'amusement, il s'agit toujours d'éduquer un enfant malgré sa nature. L'*Émile* abonde en des illustrations tangibles d'enfants insupportables. On enferme celui-ci dans un placard, puis on le force à garder le lit, on le fait humilier par des passants complices ; celui-ci dormira dans la chambre glacée dont il a brisé les vitres, mais pour l'essentiel l'*Émile* prône une éducation négative contre les dangers qui menacent l'enfant, cela ne veut pas dire laissez-faire, car cette situation peut exposer l'enfant à toutes les formes de violences et peut aussi le mutiler. Ces dangers ne viennent pas de l'enfant, de son caractère ou de son âge, mais de l'influence des hommes qui menacent le cœur humain. Cependant, la difficulté n'est pas d'éduquer un enfant malgré sa nature, mais de conserver sa nature malgré l'éducation. Là encore et pour bien le comprendre, l'*Émile* semble être le négatif d'un traité éducatif, car il n'a pas de fins, pas de méthodes, pas de recettes. Certes, la question de l'éducation est inhérente à la pensée, ce qui l'amène à l'aborder également dans sa réflexion politique, aussi sa fin est de faire des citoyens et des patriotes vertueux. Dans son article *Économie politique* rédigé pour l'*Encyclopédie* et dans son essai *Sur le gouvernement de Pologne*, cette problématique va être traitée en s'inspirant surtout de l'éducation spartiate, car il s'agit d'éduquer les enfants hors de leur famille, dans le cadre de fêtes publiques.

Ce faisant, Rousseau en déclarant que la *République* de Platon est un *traité d'éducation*⁵⁵, c'est bien au sens où le premier rôle de l'État est de former les citoyens. Il s'agit d'un projet d'éducation publique auquel il va accorder une place importante dans son système philosophique. A ce sujet, il trouve que l'éducation est d'abord une affaire de l'État, trop sérieuse pour être confiée uniquement aux éducateurs et aux parents. Pour lui, la politique ne doit pas se limiter seulement aux affaires des institutions, mais doit s'intéresser aussi à celles de l'éducation. Si ces

⁵⁵ *Ibidem*, p. 40.

questions d'éducation et de politique ont suscité chez Rousseau l'intérêt dans sa lecture de la *République*, c'est parce qu'elles visent le bonheur individuel ainsi que le progrès social et intellectuel de l'humanité. Pour Platon, il y a autant de vertu dans l'âme que dans la cité, c'est pour cela que l'éducation et la politique visent également à améliorer l'âme des citoyens. Le législateur doit prendre en compte ces vertus fondamentales telles que : le courage, la tempérance, la sagesse et la justice, en vue d'amener les citoyens par ses méthodes à se les approprier. Il doit donc façonner l'âme des citoyens par l'action éducative, qui est aussi législative. Si l'éducation civile corrompt nécessairement ceux qui le reçoivent, parce qu'elle s'adresse essentiellement à ceux qui auront été choisis pour être des gardiens ; l'éducation domestique, quant à elle apparaît comme une alternative permettant de résorber le problème, telle est la position de Rousseau. C'est pour cela qu'il s'exprime en ces termes : « *Il est certain que les peuples sont à la longue ce que le gouvernement les fait être* »⁵⁶. Aussi dit-il, c'est : « *L'éducation qui doit donner aux âmes la force nationale, et diriger tellement leurs opinions et leurs goûts qu'elles soient patriotes par inclination, par passion, par nécessité. Un enfant en ouvrant les yeux doit voir la patrie et jusqu'à la mort ne plus voir qu'elle* »⁵⁷. C'est pourquoi l'éducation devient comme une voie d'intégration, car elle déstructure le sujet individuel pour l'insérer dans le sujet collectif, de sorte que chacun pense à l'intérêt collectif avant d'envisager le sien propre, ce qui se nomme vertu. C'est bien cela la signification donnée aux premières pages d'*Émile* : « *Les bonnes institutions sont celles qui savent le mieux dénaturer l'homme [...], transporter le moi dans l'unité commune* »⁵⁸. Certes, l'*Émile* parle de l'éducation, qui est même son sous-titre, mais comment Rousseau le présente ? Les premières pages se résument comme une suite de narrations basée sur la description et l'explication, car l'auteur y traite de la nature, de la dénaturation, de l'habitude, de l'homme et du citoyen. L'aspect narratif de cette

⁵⁶ Rousseau, *Economie politique*, in correspondances complètes, Leigh, Voltaire Foundation, Oxford, 1979. 251.

⁵⁷ Rousseau, *Considérations sur le gouvernement de Pologne*, in correspondances complètes, Leigh, Voltaire Foundation, Oxford, 1979 p. 966.

⁵⁸ Rousseau, *Émile*, p. 249.

œuvre de Rousseau se comprend dans la mesure où, le tableau brossé est celui de la philosophie du XVIII^e siècle, qui est orientée vers la distinction du naturel et de l'artificiel, fascinée par le pouvoir de l'habitude, concentrée sur le rapport entre les passions naturelles et les passions politiques. C'est donc un des modèles évolutionnaires utilisés à des fins théoriques ou pour mener des études empiriques. Et, puis toutes ces questions se cristallisent sur la notion d'éducation. En premier ressort, l'on suppose que l'éducation au sens courant serait disqualifiée, car elle est perçue comme une fabrique de monstres, un dressage qui viole la nature ; puis elle est ressuscitée au nom de la politique, car elle adapte l'individu à son peuple, intègre son moi individuel dans le moi collectif. Après l'éducation de fait, il définit cette notion de l'éducation en son essence, selon une trilogie. D'abord, l'éducation de la nature, celle qui suit le développement interne de facultés, des organes et qui ne dépend pas de l'homme ; ensuite, l'éducation des hommes, qui est l'usage qu'on apprend à faire de ce développement ; et enfin l'éducation des choses, acquise par expérience sur les objets qui nous affectent. La suite du discours va donner un contenu précis à cette dialectique. La nature fortifie le corps et libère les facultés humaines ; les choses disposées autour de l'homme et offertes à ses actions, développent sa mémoire et sa raison ; et les hommes interviennent à partir de l'éveil sexuel, quand naissent les sentiments relationnels tels que l'amitié, la pitié, la reconnaissance. En fonction de cette dialectique éducative, Rousseau tente de mettre en place une pensée sociale à base naturelle, ce qui veut dire qu'il rejette l'idée d'une sociabilité naturelle, qui ferait de l'homme dans la cité, une sorte d'abeille dans sa ruche ; et l'idée d'une sociabilité conventionnelle qui fait de la cité une décision du calcul humain. C'est pourquoi, il tient à montrer qu'il n'est pas utile de bousculer la nature pour rendre l'homme social, c'est sa nature même qui le pousse à le devenir. Mais en retour, cette sociabilité ne peut se passer de l'action des hommes, c'est la raison qui fait qu'un solitaire ne se socialisera jamais. Rousseau trouve que cette action des hommes sur les hommes n'a rien d'artificiel, elle est exigée par la nature, une nature qui fait faire aux hommes ce qu'elle veut qu'ils fassent sans pouvoir le faire elle-

même. Nous remarquons que cette éducation rousseauiste, n'est alors rien d'autre qu'une philosophie de nature. Par quels mécanismes selon l'ordre du temps, la nature humaine se développe-t-elle dans le sens de la société ; et par quels mécanismes cette nature peut-elle se corrompre et détruire les vrais liens de l'humanité. L'éducation d'Émile, c'est peut-être de façon anonyme et impersonnelle, l'histoire et le développement de l'humanité que Rousseau tente de comprendre. Il est vrai qu'il part du postulat selon lequel, il a bien fallu que l'humanité s'éduque par elle-même, car il y a en chaque homme les principes de son auto-éducation, de son passage de la nature sauvage à la nature sociale, c'est ce qui fait que le cœur humain est le même dans l'espèce et dans l'individu, c'est à le décrire que s'attache l'*Émile*, l'histoire de l'espèce humaine, telle que la nature la veut et telle qu'elle aurait dû se produire. A cet effet quel statut peut-on accorder à l'*Émile* ? Il serait difficile de le considérer simplement comme un traité de l'éducation, car pendant sa rédaction, il s'est adressé au pasteur Vernes en ces termes : « *Il me reste à publier une espèce de traité de l'éducation, plein de mes rêveries accoutumées et dernier fruit de mes promenades champêtres* »⁵⁹ (29 novembre 1760). Cette œuvre peut être considérée également comme un recueil de réflexions, d'observations et de représentations qui restitue le déroulement d'une vie et produit une explication à travers des acteurs dans une théorie de jeux éducative. Ce sont les termes employés par l'auteur, et après la publication, il gardera la même attitude. En fait, il s'agit d'une philosophie de l'éducation que d'un traité technique de l'éducation. Et, cette philosophie de l'éducation ou ce système de l'éducation dont il soumet le plan à l'examen des sages, et non pas d'une méthode pour les pères et les mères, ne doit pas être séparée du reste de sa pensée. Puisqu'il s'agit d'un œuvre philosophique, il n'y a pas lieu de chercher des techniques pédagogiques précises. C'est la raison qui fait que l'*Émile* va présenter une double finalité. D'abord, vérifier les conséquences d'une philosophie déjà constituée ; et ensuite poser les conditions d'une véritable éducation dans une société meilleure à travers le devenir individuel.

⁵⁹ Rousseau, *Lettre au Pasteur Vernes*, 27 novembre 1760, in *Lettres philosophiques*, livre de poche, Paris, 2003.

De ce qui découle, il est à remarquer que les idées de Rousseau ont en sorte posé les jalons des sciences humaines et sociales contemporaines ; car il veut donner par-là, un exemple de la manière dont une méthode philosophique peut glisser peu à peu vers une démarche psychologique, sociologique et anthropologique. Par cette demeure philosophique, elle va faire la plus grande place à la nature conçue comme une entité et à la providence, nourrie d'observations et de conduites de l'enfant. Cependant, force est de constater que, lorsqu'on lit les principales œuvres dans lesquelles il expose cette conception de l'homme, on a l'impression qu'il a élaboré deux formes de conceptions d'anthropologie philosophique. Car dans le *Discours sur l'origine de l'inégalité*, il présente la constitution de l'homme à l'état de nature, c'est-à-dire dans sa nature originaire ; alors que dans *l'Émile*, il tente de peindre cette nature de l'homme social ou de ce qu'il est devenu à travers l'éducation. C'est cette peinture sociale à travers l'éducation dont nous cherchons à comprendre la finalité, ainsi que sa théorie éducative liée à ce problème de philosophie anthropologique. Mais la connaissance de l'homme, qu'il soit naturel ou civil, dépend de celle de ses rapports dans lesquels il s'inscrit et qui font de lui, soit un animal stupide et borné, soit l'être intelligent et sociable qu'il est destiné à devenir, d'après Rousseau. C'est ce qui nous amène à dire que l'homme est l'élément le plus libre de la nature, car il possède de capacités d'autorégulation et d'autodétermination. Et, il est également le seul être dont l'existence est véritablement temporelle et historique. C'est la raison qui fait, qu'il est éduicable et sociable du point de cette nature spécifique qui le caractérise.

A cet effet, il pense que seule l'éducation peut apporter à l'individu ce qu'il n'a pas à sa naissance, et elle doit prendre en compte sa sensibilité, sa conscience, son intelligence, et aussi son corps en vue de le préparer à une vie sociale véritablement humaine. Cette forme d'éducation s'inscrit également dans un projet global de son développement, orienté sur sa promotion, pour et par ses droits inaliénables. De cette promotion, peut résulter également le progrès social et aussi la construction

d'une société démocratique juste et respectueuse de valeurs telles que : la justice, la tolérance, la liberté ; car une société sans une bonne éducation est vouée à l'échec et à une désagrégation politique, susceptible d'entraîner sa ruine. Dans la mesure où les facultés virtuelles de l'homme ne peuvent manquer de s'éveiller, l'éducation est essentielle, et elle permet tout à la fois de les arracher à leur obscurité primitive et de leur conférer une bonne application. A l'instar de ses contemporains du siècle des Lumières, il accorde ainsi une attention particulière à l'idée de cette nature qu'il examine surtout par rapport à l'homme.

Pour Rousseau, la nature vise toujours le bien des êtres qui s'y conforment, soit parce qu'ils la suivent d'instinct, soit parce qu'ils ont accompli leur destination morale pour devenir des humains. Tout le problème est de se conformer à la bonté de la nature humaine, alors même que l'inspiration de l'individu dans des rapports artificiels est le principal chemin de vice, c'est ce qu'il affirme en ces termes suivants : « *Posons pour maxime incontestable que les premiers mouvements de la nature sont toujours droits : il n'y a point de perversité originelle dans le cœur humain. Il ne s'y trouve pas un seul vice dont on ne puisse dire comment et par où il est entré* »⁶⁰. Parce qu'il est défini avant que ne s'engage l'histoire humaine, l'état de nature met en scène l'homme dans la pureté de son innocence, avant que la société ne l'ait progressivement dissimulé jusqu'à le rendre presque méconnaissable. Alors, il accorde autant d'importance à la définition de l'état de nature qu'à la mise en lumière des évolutions profondes qui marquent l'historicité de l'individu, et qui caractérisent l'essence même de l'homme en fonction des relations qu'il entretient avec ses semblables. C'est pour cela qu'il est appelé à déployer ses facultés latentes à l'état de nature ; aussi, il faut dire que la perfectibilité qui fournit le cadre de cet épanouissement ne comporte aucune orientation morale préalable et réconfortante. Ce n'est pas seulement qu'elle est indifférente en soi, au bien et au mal, que l'histoire atteste qu'elle précipite en réalité le malheur de l'espèce, parce que le réveil de la

⁶⁰ Rousseau, *Emile*, liv. 2, p. 322.

raison et de l'imagination multiplie les comparaisons et provoque le déchaînement désordonné de l'amour-propre. Il est bien vrai que la perfectibilité fonde le progrès de l'humanité ; mais ce progrès désigne tout simplement un processus au cours duquel, l'application de la raison à des objets de plus en plus nombreux ne garantit pas l'amélioration des mœurs. Ce n'est donc qu'en soumettant l'éveil des sens, puis de l'imagination et de la raison à l'ordre des choses et des temps que l'on peut instituer véritablement un homme, dans toutes les dimensions de sa nature. En effet, si la perfectibilité peut garantir la possibilité formelle du développement des facultés supérieures de l'homme, elle ne suffit pas à le susciter, car la mise en œuvre de cette aptitude dépend étroitement des circonstances qui jouent le rôle de véritables causes occasionnelles du progrès de l'espèce, et déterminent la nature humaine à actualiser telle ou telle disposition. Ce qui fait de l'éducation une voie royale pour éveiller ces facultés humaines latentes, car dit-il : *«Après avoir montré que la perfectibilité, les vertus sociales, et les autres facultés que l'homme naturel avait reçues en puissance, ne pouvaient jamais se développer d'elles-mêmes, elles avaient besoin pour cela du concours fortuit de plusieurs causes étrangères, qui pouvaient ne jamais naître, et sans lesquelles il fût demeuré dans sa condition primitive »*⁶¹. Rousseau va ainsi placer l'examen de ces circonstances au cœur de sa réflexion sur le progrès de l'espèce ; et, du coup, il donne aux faits une signification philosophique primordiale. C'est le sens de la supposition sur la cause des changements, qui ont forcé la sortie de l'état de nature.

De ce fait, si l'éducation est un enjeu qui interpelle la société sur l'essentiel qui consiste à faire un homme, ce qui veut dire que cet homme à faire est un être concret dans lequel elle projette sa vision, sa morale, ses croyances et son idéal. Alors, cette éducation apparaît comme la voie essentielle qui ferait accéder le peuple à la liberté politique, au bonheur social et collectif. Ce projet d'éducation, pourrions-nous le dire, serait né en conjonction avec le combat pour la démocratie et la dignité

⁶¹ Jean-Jacques Rousseau, *Discours sur l'origine de l'inégalité*, G-Flammarion, Paris, 1992, p. 85.

humaine au siècle des Lumières. Alors, quels sont les principes et les moyens d'une bonne éducation chez Rousseau ? Comment, à partir d'une seule formule, celle de l'éducation naturelle, réussit-il à développer une théorie pédagogique capable de s'adapter à toutes les exigences de la vie moderne ? Si le point de départ de sa philosophie est sa conception de l'éducation naturelle, celle-ci sera d'abord, comme il a été évoqué précédemment, celle de sa liberté et de sa perfectibilité. C'est ainsi que l'éducation comme rapport au temps permet de comprendre les différents moments de cette raison éducative qui est rythmée et qui procède, comme la nature, par des évolutions successives et préparées par de longues périodes. Aussi l'éducation en tant que fait humain au même titre que les autres sciences a tout son sens et sa portée. De manière générale, les sciences humaines admettent que le nouveau-né d'aujourd'hui ne diffère en rien du nouveau-né des âges préhistoriques, car tout ce que l'humanité a mis du temps pour acquérir est culturel ; autrement dit, il se transmet non par hérédité mais par l'éducation. Parce que tout ce qui permet à l'homme de devenir humain, à savoir : le langage, les sentiments, les pensées, les techniques, les sciences et les arts, il les a appris. L'homme doit tout apprendre et tant qu'il apprend, il dépend des autres. C'est cet état d'inachèvement qui exige qu'il soit éduqué, car la nature humaine en dehors de l'éducation se réduit d'ailleurs à peu de choses. C'est notamment le cas des *Enfants sauvages*⁶² expliqué par Lucien Malson, et qui nous montre qu'en dehors du milieu social, il ne peut se former de sujets conscients ; donc, l'homme avant l'éducation n'est pas encore né. C'était déjà le point de vue développé par les sophistes (mythe d'Epiméthée de Platon dans Protagoras, 320s) et les empiristes du XVII^e siècle qui affirmaient que l'homme n'est au départ qu'une page blanche sur laquelle l'expérience peut inscrire n'importe quoi.

A cela, s'ajoute la remarque de Helvétius, lorsqu'il dit : « *L'éducation fait de nous ce que nous sommes.* »⁶³, non seulement ce que nous savons, mais ce que

⁶² Lucien Malson, *Les enfants sauvages*, édit. 10/18, Paris, 1964.

⁶³ Helvétius, *De l'homme*, Fayard, Paris, 1989.

nous sommes, c'est-à-dire un homme avec ses sentiments, son intelligence et sa moralité. C'est pour quoi, il faut reconnaître qu'éduquer, ce n'est pas seulement fabriquer des adultes selon un modèle programmé une fois pour toute, c'est plutôt chercher à libérer en chaque individu ce qui l'empêche d'être soi, c'est-à-dire lui permettre de s'accomplir selon son génie singulier. Toutefois, si le contenu de l'éducation est variable, la nécessité d'être éduqué est universelle, car elle est inhérente à tout homme. C'est donc la nature humaine qui exige d'être éduquée, car elle est aussi ce qui fait que l'éducation à elle seule ne peut pas tout. Dès lors, si l'éducation ne peut pas tout, on ne peut rien sans elle ; il s'agit donc de perfectionner l'homme.

II. Le fondement de l'éducation rousseauiste entre la nature, la liberté et la perfectibilité

L'homme, en tant qu'élément de la nature, est d'après Rousseau, « *agent libre* »⁶⁴ capable de se perfectionner. C'est la raison qui fait qu'il peut s'écarter de la règle qui lui est prescrite par la nature, en acquiesçant ou en résistant. Et, c'est surtout dans la conscience de sa liberté que se montre le caractère le plus élevé de son esprit, et aussi sa faculté de se perfectionner. Cependant, il faut reconnaître qu'un même principe gouverne les théories de l'éducation, il s'agit donc de celui de perfectibilité, c'est-à-dire la capacité de se perfectionner et d'acquérir de nouvelles aptitudes, ceci valant aussi bien pour l'individu que pour l'humanité. Ainsi, cette idée de perfectibilité a été interprétée de différentes façons, mais tous les penseurs y reconnaissent un caractère spécifique à l'homme. C'est parce que l'homme est perfectible, qu'il est éduicable, telle est la thèse dominante chez les philosophes du XVIII^e siècle comme Rousseau et Condorcet, adhérant ainsi à l'esprit des Lumières. Dans le *Discours sur l'origine*, Jean-Jacques Rousseau va défendre l'idée selon laquelle, ce n'est pas la raison ou l'entendement qui distingue l'homme de l'animal

⁶⁴ J.-J. Rousseau, *Discours sur l'origine de l'inégalité*, p. 182.

(contrairement à ce que pensait Descartes), mais c'est plutôt le libre-arbitre, ainsi que la faculté de se perfectionner qu'il nomme ainsi la *perfectibilité*⁶⁵. C'est la faculté par laquelle l'homme peut sortir de l'état de nature et s'arracher à toute détermination, que celle-ci soit biologique (besoins) ou historique (traditions). Elle est la preuve que l'homme n'est pas enfermé dans une nature définie a priori, ou plus précisément que sa nature réside à juste titre dans l'absence de nature. De fait, dans l'*Émile*, il propose de fonder la société nouvelle, pour cela il compte surtout sur les enfants qui auront été formés dans les principes de la nature. De ce fait, il accorde l'importance à la question de l'éducation qui permet de bien façonner l'homme à travers l'enfance. Ce qui fait que la perfectibilité, en tant qu'indice spécifiquement humain n'est possible que dans la société. Si non, elle serait restée sans effet, et l'homme n'aurait jamais accédé à la conscience de sa liberté inaliénable. C'est l'enchaînement aux institutions qui donne une figure humaine, et la société est comme le destin de l'homme. Arraché à l'état de nature par l'entrée en société, l'individu solitaire a perdu sa liberté naturelle. Mais cette dénaturation s'est avérée nécessaire à son humanisation. Du coup, et par nécessité politique, le retour à la liberté naturelle est impossible ; car l'homme ne peut recouvrer sa liberté hors de la société des hommes, point de liberté sans institutions. Mais si ces institutions sont abandonnées à elles-mêmes, elles dégènèrent, et la liberté se transforme en anarchie et l'inégalité s'installe. C'est pourquoi, il faut donc inscrire par l'éducation, la liberté en chaque homme. Comme l'a affirmé Rousseau lui-même : « *La liberté n'est dans aucune forme de gouvernement, elle est dans le cœur de l'homme libre ; il la porte partout avec lui.* »⁶⁶ Donc, l'éducation implique la responsabilité humaine en ce qui concerne la liberté ; alors, comment l'homme peut-il être éduqué conformément à sa nature ? Si la tâche de l'éducation est de permettre à chaque individu d'accomplir sa nature au sein d'une culture qui soit essentiellement humaine, cependant cette nature de l'homme n'est pas stérile, l'éducation est donc possible à cause du

⁶⁵ *Ibidem*, p. 184.

⁶⁶ Rousseau, *Emile*, liv. 1, G-Flammarion, Paris, 1966, p. 107.

caractère intelligible de l'humanité. Ce qui fait qu'elle n'est pas une tâche impossible, absurde, épuisante et vaine qui consisterait à faire fleurir des roses sur des ronces. Alors, comme l'homme est bon, on pourra donc le cultiver au sens large, c'est-à-dire le rendre habile ou lui donner l'aptitude générale aux fins qui lui plaisent, prudent, adapté à la société humaine, moral ; enfin, ou capable de ne choisir que des fins bonnes. Même si elle est possible, l'éducation ne sera cependant pas facile. L'expérience quotidienne montre qu'il existe chez l'homme un penchant au mal. Pour ce faire, *Kant* dans les *Réflexions sur l'éducation* trouve que : « *l'enfant n'aime pas seulement la liberté ; il aime l'empire* »⁶⁷. Ce qui fait que cette tendance au mal est ce qui mérite d'être corrigée par l'éducation à la moralité. A ce sujet, *Rousseau* quant à lui pense que les enfants sont toujours sensibles à ces idées d'empire et de tyrannie. Dans l'enfant, la liberté est plus une tentation qu'une dignité, l'homme abuse à coup sûr de sa liberté, et il est parfois sauvage. Mais, ce n'est pas seulement le spectacle de l'enfant qui conduit à constater cette conduite; ce sont les leçons de la philosophie de l'éducation. Ainsi, *Rousseau* tente de justifier, ce que la philosophie de son époque a un peu négligé, à savoir l'art de former les hommes conformément à la nature. C'est la raison pour laquelle, il pense que pour bien éduquer les hommes, il faudrait les connaître. Alors l'éducation apparaît comme une forme de dénaturation, qui répond aux intentions raisonnables de l'homme, dont il est œuvre de soi. C'est ainsi qu'elle se fonde sur une idée, celle de l'humanité et de sa destination, concrétisée par la vision d'un état futur meilleur et pacifique. Elle comprend le temps en partant de l'avenir. Le temps de l'éducation n'est pas comme le temps de choses ou le temps de l'être, c'est le temps du devoir-être, qui par essence est trans-naturel (culturel). C'est une temporalité qui ne peut s'appuyer que sur la foi en l'homme, en son devenir et aussi en son destin. L'éducation n'est donc qu'un art, cela parce que, profondément comprise, elle est beaucoup plus qu'une science et admet la nature changeante de l'homme comme possibilité d'expérimentation. Si la philosophie critique chez *Kant* était axée sur trois questions

⁶⁷ *Kant, Réflexions sur l'éducation*, Vrin, Paris, 1967, p. 48.

essentielles : *Que puis-je savoir ? Que dois-je faire ? Que puis-je espérer ?* Il les résume tout simplement en ces termes : *Qu'est-ce que l'homme ?* Seule, l'éducation peut apporter ici une réponse, non pas en éprouvant l'homme comme l'on éprouve une chose ; mais en le formant et en l'amenant par le travail à se former lui-même. Par le travail, le monde et l'homme acquièrent un sens et s'interpénètrent. Le monde n'est pas vain et l'homme n'est pas vide, car histoire et raison se conjuguent pour affirmer la signification de l'homme.

La lecture de l'*Émile* nous permet de constater et de dire que la pensée philosophique de Rousseau s'oriente vers l'empirisme, c'est-à-dire vers l'observation de l'individu, son éducation comme partout ailleurs est mise au contact humain. Il se donne un personnage imaginaire qu'est Émile, et il procède à une analyse qui se développe dans le temps. Cette temporalité explique la situation de l'enfant en devenir qu'il s'attache à étudier dans cette œuvre qui porte le même nom que son personnage principal. Aussi, Il faut reconnaître que le moment dans lequel évoluent les sociétés de deux *Discours* et de *l'Essai sur l'origine de langue* est un moment abstrait, comme celui dans lequel va se développer l'*Émile*, mais ce n'est plus sur le plan des essences que s'opère l'analyse. Il ne s'agit plus de savoir si les deux essences sont liées, si l'autre participe du même ; mais il s'agit de savoir comment ces essences se mettent en place. Bien plus, cette construction s'effectue dans un temps qui peut ressembler quelque peu avec le réel ; il ne s'agit plus du temps mythologique dans lequel le démiurge pétrit le même et l'autre. Cela peut bien être une construction opérée sur le plan idéologique qui tend à être une figure des devenirs réels. Il tente de redescendre vers les faits, il s'agit bien d'une dialectique préfigurée qui distingue les différentes étapes par lesquelles peut passer le devenir humain en général, le principe de cette dialectique demeure, une évidence qui s'impose à toute personne qui cherche à comprendre son système. Cependant cette dialectique semble être aussi celle des idées et non seulement des faits ; car elle laisse présager un rapprochement avec la pensée hégélienne. Dans son ouvrage

intitulé la *Phénoménologie de l'Esprit*⁶⁸ et qui a pour objet la conscience qui se construit et se transforme pour devenir autre qu'elle-même, Hegel décrit l'essence de l'homme par ses possibilités cognitives et affectives, c'est-à-dire par l'évolution de cette conscience par le jeu des négations successives, donc de l'éducation de l'esprit humain. C'est pourquoi, nous pensons que les idées de Rousseau ont aussi à voir avec cette phénoménologie hégélienne. Même si ce n'est pas avec la même vision, les articulations ne dépendent point d'un principe strict, mais des évidences que reconnaît tout esprit raisonnable. A travers cette observation, il semble resté dans une position moins élucidée, car son évidence découle de la philosophie du XVII^e siècle, notamment de l'évidence cartésienne qui portait sur des idées simples ; comment faire pour donner à l'enfant la meilleure éducation possible. L'enfant en tant que sujet à éduquer n'a pas encore développé sa raison critique, alors il faut éviter de remplir sa tête de préjugés, c'est-à-dire lui éviter le conditionnement psychologique pour qu'il ne devienne un monstre froid. L'équivalent de cette évidence chez Rousseau va porter sur un personnage arbitraire et imaginaire qu'est Émile ; elle ne porte plus simplement sur des relations entre des essences, mais sur des successions concrètes du temps et par là, il annonce les méthodes expérimentales. Comme toute méthode en philosophie, elle demeure théorique et se sert d'un instrument susceptible d'être appliqué dans n'importe quelle société. C'est un idéal philosophique et non une recette miracle d'éducation mise en formule par Rousseau et pouvant s'imposer comme une vérité absolue. Aussi il est à remarquer que l'intérêt de Rousseau pour les questions de l'éducation s'est manifesté très tôt dans ses écrits successifs et même dans sa vie personnelle. C'est pour cela qu'*Émile ou de l'Éducation* va receler plusieurs références qui marquent cet intérêt pour ce sujet et ses qualités d'observateur. Par exemple, l'apprentissage du courage chez le Pasteur *Lamercier* est l'un des éléments qui illustre des moments connus de son expérience et de son existence. Aussi, on retrouve dans certains écrits quelques allusions à des expériences pédagogiques antérieures, qui l'ont inspiré dans sa

⁶⁸ Hegel, *Phénoménologie de l'Esprit*, Gallimard, Paris, 1993.

réflexion sur l'éducation. C'est ce qui va se concrétiser sous la forme de deux essais : *Le mémoire présenté à M. de Mably sur l'éducation de son fils* et *le projet pour l'éducation de Sainte-Marie*. Ces essais préfigurent déjà dans une certaine mesure la doctrine constituante d'*Émile* en insistant sur la nécessité de former le cœur, le jugement, l'esprit et en considérant les connaissances comme secondaires. En affirmant, qu'il faut s'efforcer de rendre l'enfant heureux, il envisage pour cela de donner plus d'attrait aux études en les débarrassant de la rhétorique, de la logique et surtout de la philosophie scolastique qui étaient en vogue à l'époque ; et en présentant des connaissances adaptées à l'âge de l'élève. A travers ces essais, Rousseau a conçu, comme dans *Émile* plus tard, quelques schémas pour amener l'élève à mieux travailler et il annonce que sa réflexion l'a conduit à former un plan d'éducation bien de celle qui est en usage, en manifestant une opposition aux idées reçues et aux coutumes établies. Aussi, il faut rechercher la source de l'*Émile* dans le *Discours sur les sciences et les arts*, dans lequel il tente de montrer que la culture des sciences est également nuisible aux qualités morales que viriles, et il fustige l'éducation insensée qui sape l'esprit de l'enfant et corrompt son jugement. Il s'en prend surtout à l'enseignement des collèges jésuites fondé sur l'apprentissage du latin, la rhétorique et le mimétisme en déclarant ceci : « *Je vois de toutes parts des établissements immenses, où l'on élève à grands frais la jeunesse pour lui apprendre toutes choses, excepté ses devoirs. Vos enfants ignoreront leur propre langue, mais ils en parleront d'autres qui ne sont en usage nulle part ; ils sauront composer des vers qu'à peine ils pourront comprendre.*»⁶⁹ Il demande donc à ce que les enfants apprennent d'abord dans leur langue maternelle, ce qu'ils doivent faire étant hommes, et rappelle que la nature a voulu nous préserver de la science comme la mère arrache une arme des mains de son enfant en rendant son acquisition difficile. Il énonce également dans sa comédie intitulée *Narcisse* que la science n'est pas faite pour l'homme, et que celui-ci est né pour agir et penser. Car la réflexion le rend malheureux et l'empêche de jouir du présent. Ainsi, il tente de mettre l'accent sur le

⁶⁹ J.-J. Rousseau, *Discours sur les sciences et les arts*, G-Flammarion, Paris, 1992, p.24.

développement physique et suggère que la nature serve de guide dans l'éducation.

Dans son *Discours sur l'économie politique*, Rousseau met également un accent sur les fonctions du gouvernement ou de l'administration publique. Parmi celles-ci, la formation du citoyen occupe une place importante, et il y développe les principes d'éducation publique comme l'avait fait Platon dans la *République* ; notamment, en affirmant qu'elle est indispensable à la bonne marche de l'Etat et apprend aux enfants, dit-il : « *A se chérir mutuellement comme des frères, à ne vouloir jamais que ce que veut la société, à substituer des actions d'hommes et de citoyens au stérile et vain babil des sophistes, et à devenir un jour les défenseurs et les pères de la patrie, dont ils auront été si longtemps les enfants* »⁷⁰. Le système d'éducation rousseauiste se rapproche aussi à celui de ses contemporains de l'Encyclopédie. C'est ainsi que madame d'Epinaï va rapporter une de ces discussions dans son *Histoire de Mme de Mont brillant* et lui fait tenir un discours très radical, puisque, selon Rousseau : « *les pères et mères ne sont point faits par la nature pour élever, ni les enfants pour l'être.* »⁷¹ Ce texte reproduit également une lettre qu'il a adressée à Madame d'Epinaï pour l'éducation de son fils, où les idées sur la nécessité de respecter chaque âge de l'enfance se retrouveront dans l'*Émile*. Comme l'a remarqué P. Jimack dans *La genèse et la rédaction de l'Émile de Jean-Jacques Rousseau* : « *Rousseau est déjà à cette époque aux prises avec la difficulté qui sera le point de départ de son livre : comment élever un enfant de manière à ce qu'il soit bon en vivant dans une société corrompue?* »⁷² C'est évidemment dans sa *Lettre à d'Alembert sur les spectacles*, qu'il se souvient de sa propre enfance genevoise quand il commence à rassembler des matériaux pour écrire l'*Émile*. Sur ce sujet de l'éducation comme sur d'autres, règne l'image de la Genève passée et mythique qu'il porte en lui. Il va donc rappeler l'éducation qu'il avait reçue dans son

⁷⁰ J.-J. Rousseau, *Discours sur l'économie politique*, in correspondances complètes, Leigh, Voltaire Foundation, Oxford, 1979, p. 136.

⁷¹ Rousseau, *Histoire de Madame de Mont Brillant*, édit. Georges Roth, Gallimard, Paris, 1951.

⁷² P. Jimack, *La genèse et la rédaction de l'Émile de Jean-Jacques Rousseau*, Institut et Musée Voltaire, Paris, 1960, p. 140.

enfance, non par une institution formelle, mais par des traditions et des maximes qui, se transmettant d'âge en âge, donnaient de bonne heure à la jeunesse les lumières qui lui conviennent et le sentiment qu'elle doit avoir. C'est ce qui se rapproche de l'éducation traditionnelle africaine qui sera développée dans la troisième partie de ce travail. En faisant l'éloge d'une éducation moyenne entre l'éducation publique des républiques grecques et l'éducation domestique des monarchies, il choisira une éducation particulière. C'est ainsi que sa conception va osciller entre les deux idéaux de la nature et de la société, du citoyen et de l'individu qui coexistent en lui et ne nuisent pas à sa logique.

La question du choix de l'éducation domestique a été décidée dans la *Nouvelle Héloïse* qui a une étroite relation avec l'*Émile ou de l'éducation*. Par exemple, dans la lettre 3 de la 5^e partie, le personnage Saint-preux décrit l'éducation que Julie donne à ses deux enfants, qui suit l'orientation définie par Monsieur Wolmar qui veut que : « *les enfants soient enfants avant que d'être hommes* »⁷³ Ce qui apparaît comme l'amorce de l'éducation négative qui suggère que l'ordre de la nature dans le progrès de l'éducation de l'enfant mérite d'être respecté ; et, il expose donc les principes qui se fondent sur la nécessité de bien examiner chaque enfant et de découvrir son tempérament pour lui donner une éducation appropriée et lui permettre de se réaliser au mieux. A Saint-Preux qui s'inquiète d'une telle méthode et envisage l'indocilité et le peu de culture de ces enfants, Julie et Wolmar répliquent en exposant les idées qui vont également être reprises dans l'*Émile*. C'est une éducation qui doit être fondée sur le besoin, la liberté et le bonheur. Sa pensée tient au fil conducteur selon lequel : au moment où, dénonçant la corruption de son époque, Rousseau soumettait à ses contemporains une conception plus naturelle de la famille et de la société, il fut logiquement entraîné à exposer les principes d'une éducation conforme à la nature. De cette grande richesse que recouvre l'œuvre de Rousseau, son sens véritable a été l'objet de tergiversations de la part de ses

⁷³ J.-J. Rousseau, *Julie ou la Nouvelle Héloïse*, Gallimard, Paris, 1993, p. 548.

différents lecteurs. Par exemple, Ernst Cassirer, dit : « *Moi non plus je ne fais pas de Rousseau un architecte rigoureux de systèmes philosophiques. Car, pour une pareille entreprise, il faut une force d'analyse conceptuelle et une aptitude à l'argumentation rigoureuse que Rousseau ne posséda jamais [...]* »⁷⁴ Certes, il reconnaît en Rousseau une légitimité philosophique, mais il lui reproche le fait qu'il n'a pas organisé sa pensée selon les normes exigibles d'un philosophe de métier. C'est pourquoi, il va alors exiger lui-même de son lecteur afin qu'il soit surtout attentif et prudent au cheminement de sa pensée en vue d'éviter une interprétation erronée de celle-ci. Il le déconcerte bien souvent, tantôt il l'amène à se demander qui est le narrateur. Rousseau, le père, le gouverneur, ou le vicaire savoyard ? Tantôt il le sollicite : « *vous voulez apprendre la géographie à cet enfant* »⁷⁵ ; tantôt il l'attaque, le brutalise, et bien souvent doute de lui et de sa capacité à le comprendre : « *lecteur, j'aurai beau faire, je sens bien que vous et moi ne verrons jamais mon Emile sous les mêmes traits* »⁷⁶. Ce qui prouve que le sujet abordé est difficile et s'étend de l'éducation, à l'histoire et à la politique. Par exemple, un sujet comme celui de la nature concerne selon les cas, aussi bien la nature humaine, l'état de la nature, l'homme de la nature qui est dans l'*Émile* la plus belle réalisation de l'homme policé, ou tout simplement la campagne.

Dans cette lecture de l'*Émile*, nous semblons être introduits dans l'ensemble de la philosophie de son auteur. Elle apparaît comme une œuvre synthétique dans laquelle l'homme est mis en rapport avec la nature, la société et la religion. Cependant le point primordial qui va marquer la réflexion philosophique de Rousseau dans cette œuvre, semble être le rapport de l'imaginaire à la réalité concomitamment mis en place. Aussi, à travers la forme romanesque de cette œuvre, on suppose qu'il souhaite rendre sa pensée plus claire et accessible. Comme il le dit, lui-même : « *Je sais bien que, dans les entreprises pareilles à celles-ci, l'auteur, toujours à son aise*

⁷⁴ Ernst Cassirer, *Le problème Jean-Jacques Rousseau*, Texte du XXe siècle, Hachette, Paris, 1987.

⁷⁵ J.-J. Rousseau, *Emile*, liv.1, p. 186.

⁷⁶ *Ibidem*, p. 390.

*dans des systèmes qu'il est dispensé de mettre en pratique, donne sans peine beaucoup de préceptes impossibles à suivre, et que, faute de détails et d'exemples, ce qu'il dit même de praticable reste sans usage quand il n'en a pas montré l'application. J'ai donc pris le parti de me donner un élève imaginaire »*⁷⁷ C'est peut-être de la foi qu'il faut partir, car sans elle il n'y a peut-être pas aussi de vertu possible. D'après Rousseau, suivre la providence, c'est suivre l'ordre de la nature, qui fait tout pour le mieux. L'homme est naturellement bon, c'est là aussi le point sur lequel il insiste sans cesse. Car, dit-il la nature est toujours bonne, c'est-à-dire ce qui existe est bien. Suivre la nature ou suivre la vertu, c'est donc obéir à Dieu. Le culte de la nature chez Rousseau est tributaire d'une vision providentialiste de l'univers, et l'on trouve sans cesse dans *l'Émile* des expressions de ce providentialisme qui glissent parfois jusqu'à un finalisme naïf. C'est pourquoi, il pense qu'en donnant du lait à la mère, et non pas au père, l'Auteur de la nature a voulu lui confier la première tâche éducative ; et ce n'est sûrement pas pour rien que dans les femelles de toute espèce, la nature change la consistance du lait selon l'âge du nourrisson. L'exemple des sauvages et des bêtes, qui suivent la nature, nous montre de combien d'incommodités nous nous délivrons en faisant comme eux : des nourritures mauvaises comme des viandes en excès, de la crainte de la mort, de l'usage des médecins. C'est la nature qui marque le temps du sommeil, et pour juger d'un genre de vie, il suffit de consulter la nature. Il faut dire que, Rousseau renoue avec la conception stoïcienne selon laquelle, est sage celui qui vit en accord avec la nature et non qui va à son encontre. Cependant, cette résignation permanente à la nature est comme un signe de faiblesse de l'homme, qui doit user de sa liberté en vue de transcender certaines contraintes liées à cette nature. Pourrait-on objecter sans doute la douleur ; même si la souffrance est une sensation négative, n'est-ce pas pour nous conserver que la nature nous fait sortir nos besoins. La douleur du corps n'est-elle pas un signe que la machine se dérègle, et un avertissement d'y pouvoir penser. Pour Rousseau, si l'homme craint tant la douleur et la mort, c'est parce qu'il

⁷⁷ *Ibidem*, p. 24-25.

ne vit point selon la nature. Ce sont les médecins avec leurs ordonnances, les philosophes avec leurs préceptes, les prêtres avec leurs exhortations qui avilissent le cœur et font désapprendre à mourir. Les animaux et les sauvages qui vivent dans la simplicité primitive connaissent moins de maux que nous et meurent en paix, sans prévoir ni sentir la mort. Cependant, le corps, source de nos souffrances et sujet à la mort, nous est utile. Ce qui suppose que, sans le corps, l'homme n'aurait point eu le mérite à aimer et à suivre l'ordre ; il lui manquerait dans son bonheur le degré le plus sublime, la gloire de la vertu et le bon témoignage de soi. C'est parce que le corps incite l'âme à tout rapporter à lui, que le bon usage de notre liberté est à la fois mérite et récompense. La perversion humaine a consisté à quitter cette simplicité naturelle pour un monde socialement vicieux. C'est ainsi que l'*Émile* va reprendre le thème de *Discours*, selon lequel : tout dégénère entre les mains de l'homme ; il ne veut rien tel que l'a fait la nature. Alors, faudrait-il que l'homme demeure dans la simplicité originaire et primitive en refusant une véritable société ? Dès lors qu'il est jeté dans cette nature, il doit œuvrer en son sein, en vue de la changer à son profit de manière rationnelle. Car, il est dans la nature en tant que contenu et contenant. Cette problématique nous amène à réfléchir de nouveau sur le problème de l'état de nature, et par là celui de la vocation de l'homme. En effet, la lecture d'*Émile* nous révèle tant d'allusions à la simplicité primitive. Nous ne nous contenterons pas d'étudier en détails les sources du concept de l'état de nature, mais de résumer succinctement les idées essentielles.

Si la fiction de l'état de nature n'est pas une réalité historique, néanmoins Rousseau l'a voulu tel un postulat philosophique, permettant de saisir le degré d'éloignement par rapport à cet homme, sortant des mains de la nature. Tandis que Thomas Hobbes présente cet homme comme un loup pour l'homme : « *homo homini lupus.* »⁷⁸ ; Rousseau quant à lui le dépeint comme naturellement bon. Bon, l'homme

⁷⁸ T. Hobbes, *Du Citoyen*, G-Flammarion, Paris, 1982, p. 8-9. (Expression latine : « *L'homme est un loup pour l'homme* »).

l'est négativement, en ce qu'il n'est pas méchant. La méchanceté supposant la volonté de faire du mal à autrui, l'homme à l'état primitif ne peut l'être, car isolé il n'a pas besoin d'autrui, si ce n'est pour reproduire, tel est le constat rousseauiste qui fonde sa réflexion autour de la nature humaine. S'il est asocial, il n'est pourtant pas antisocial. Le sentiment naturel qui porte l'homme primitif à veiller à sa propre conservation n'est pourtant pas un repli narcissique, car cet amour de soi est bon et utile ; et comme il n'a point de rapport nécessaire à autrui, dès lors qu'il ne s'agit plus de conserver, mais bien de se préférer aux autres, il se transforme en amour-propre, insatiable. Pourquoi, pose-t-il d'une manière traditionnelle le problème de l'état de nature ? Il s'agit peut-être de marquer le progrès de choses le moment où, le droit substituant à la violence, la nature fut soumise. C'est probablement un état qui n'existe plus, qui n'a peut-être point existé, qui probablement n'existera pas, et dont Rousseau avait pensé qu'il est nécessaire d'avoir des notions justes pour bien juger de notre état présent en marquant une rupture dans le temps. Une réflexion sur la nature de l'homme, nous permet de comprendre à travers les idées de Rousseau, la nécessité pour lui d'être éduqué.

A cet effet, qu'entend-on par nature humaine ? Pour Rousseau, c'est ce qu'est l'homme de façon innée, indépendamment des modifications qu'il subit dans la société et dans l'histoire. Car, loin d'être parfait dans cette nature, l'homme serait néanmoins, comme il le reconnaît lui-même perfectible. C'est pour cela, il trouve que la perfectibilité humaine augure donc du meilleur comme du pire en l'homme civilisé. C'est ainsi que, de cet homme naturel, Rousseau dit: « *en le considérant tel qu'il a dû sortir des mains de la nature, je vois un animal moins fort que les uns, moins agile que les autres, mais, à tout prendre organisé le plus avantageusement de tous.* »⁷⁹ C'est parce que l'homme étant l'être le plus évolué et le mieux doté des qualités telles que : la conscience, la raison, le langage, celles-ci lui permettent de soumettre cette nature. Cependant, à l'état naturel tout proche de l'animal, l'homme commence

⁷⁹ J.-J. Rousseau, *Discours sur l'inégalité*, G-Flammarion, Paris, 1992, p. 536.

par les fonctions purement animales. Livré à son seul instinct qu'il partage avec les animaux, il ne peut demeurer figé dans cette nature et fait appel à son entendement et à sa raison, parce qu'il existe chez lui une faculté de perfectibilité. L'instinct animal reste limité, car, dit-il : « *un pigeon mourrait de faim près d'un bassin rempli des meilleures viandes et un chat sur un tas de fruits ou de grains* »⁸⁰ Aussi, dit-il, l'animal est rapidement au bout de ses possibilités, c'est-à-dire qu'au bout de quelques mois, l'animal est ce qu'il sera toute sa vie. L'homme quant à lui, mûrit lentement, parce qu'il lui faut acquérir les conduites qui, chez l'animal sont instinctives. De là, la fameuse supposition d'Émile, d'un enfant qui naîtrait avec la stature et la force d'un homme fait. Il est assez clair que cet homme ne pourrait rien faire, pas même se tenir sur ses pieds ; il n'aurait qu'une seule idée, savoir celle du moi à laquelle il rapporterait toutes ses sensations. C'est assez singulier que l'enfance humaine ait un rôle et que sa longueur est un des indices de la supériorité humaine. Au-delà de la nature figée de l'animal, l'homme est une nature dynamique, capable d'acquérir et d'apprendre plus vite et plus longtemps. C'est donc par sa perfectibilité qu'il se distingue réellement de l'animal. Cette perfectibilité est aussi l'indice de sa liberté, s'il la perd ou n'en fait plus usage, il descendra plus bas que la bête ; elle n'est point un instinct, mais une liberté qui accorde à l'homme les capacités d'autodétermination et d'autorégulation. Pendant que les Lumières ne jurent que par la raison comme sortie de l'isolement, Rousseau va remettre en cause l'état de réflexion qui est contre la nature. La perfectibilité serait-elle la cause des malheurs de l'homme ou de ses lumières ; ou bien les progrès de la civilisation qu'elle entraîne dénature-t-elle l'homme ? A travers cette idée, ce n'est point le langage qui est le caractère distinctif de l'espèce humaine, mais la perfectibilité. Certes, les hommes ont besoin de la parole pour apprendre à penser ; mais aussi ils ont plus besoin de savoir penser pour trouver l'art de la parole. C'est pourquoi, l'expérience et l'éducation s'avèrent indispensables chez l'homme, car il en est dépourvu au départ, et cela ne veut d'ailleurs point dire que les premières conduites

⁸⁰ *Op. cit.*, p. 540.

de l'enfant dérivent de cette perfectibilité. Elles peuvent dépendre plutôt de l'habitude, et c'est parce qu'il faut se garder d'en rester à ce niveau qu'il dénonce l'habitude dans *l'Émile*. En distinguant la nature et l'habitude, il est évident que, dans les premiers moments de l'enfance, la perfectibilité ne peut jouer encore un rôle de manière assez sensible, car il est guidé par ces conditions primitives dont parle le début d'*Émile* tant qu'elles ne sont point altérées par les habitudes et les opinions. L'intervention de la perfectibilité va ainsi provoquer la dénaturation, mais tout en menant vers la spiritualisation, c'est-à-dire vers un naturel d'un tout autre genre. Cette nature dynamique de l'homme n'est point une liberté aveugle, une liberté d'indifférence, mais elle est également conscience de certains ordres, de certains préceptes et de certaines lumières. Il y a ainsi comme un dualisme relatif de cette nature dynamique, à côté du principe moteur qui est aussi bien présent dans les sociétés dépravées, il est un principe, une lumière. L'homme est appelé à accomplir certains actes et à remplir certains devoirs. Ce principe directeur qu'il nomme la voix de conscience existe chez l'homme dès l'origine, et c'est encore elle qu'il retrouve dans l'état civil. Et, cette voix semble être donnée par la providence qui donne en même temps les moyens de la satisfaire. Il y a lieu d'examiner les relations de cette voix à la raison et de se demander, pourquoi l'homme ne peut-il pas écouter cette voix et refuser d'accomplir sa vocation humaine ? En effet, c'est là qu'apparaît la méchanceté et c'est à cette dernière qu'il faut opposer un barrage. C'est le souci qui amène Rousseau à rechercher un équilibre entre le psychique et le physique, d'accorder le développement superflu mental avec celui des forces et des besoins physiques. Cela se comprend, si la morale se fonde en bonne part sur cet équilibre. Ainsi, il remarque sans ambiguïté, comment il peut quitter le chemin de la nature. Sitôt que ses facultés virtuelles se mettent en action, l'imagination la plus active de toutes s'éveille et les devance. C'est ainsi qu'il pense que cette faiblesse de l'homme résulte du déséquilibre entre sa force et ses désirs ; et, il pointe le doigt accusateur vers cette civilisation qu'il tient pour responsable de besoins accrus de l'individu, et qu'il n'arrive à satisfaire. C'est également dans l'imagination que se trouve le surplus

humain, c'est elle qui, élargissant le cercle des désirs au-delà du cercle des besoins réels, rend l'homme malheureux en l'empêchant de faire ce qu'il veut. Et, il affirme : « *homme, ne cherche plus l'auteur du mal ; cet auteur, c'est toi-même* »⁸¹. Pour lui, le mal de l'homme découle de ses sentiments, de son imagination, et de tout ce qu'il fait et en souffre. Ce mal se trouve donc dans le désordre, car l'homme ne l'a pas reçu de la nature, mais il se l'est donné. Aussi pour l'auteur d'*Émile*, ce sont les besoins qui séparent souvent les hommes, tandis que les passions les rapprochent. Si les passions supposent à leur base les besoins, elles demandent surtout le progrès des connaissances, le jeu de surplus que nous connaissons. Et, elles sont à leur tour une incitation pour l'entendement. C'est qu'en effet, les passions ne sont point mauvaises pour Rousseau, il prend distance de la philosophie classique notamment cartésienne, qui les condamne sans exception pour procéder déjà à cette réhabilitation du corps.

L'homme rousseauiste est un sujet engagé, il peut demeurer vertueux tout en se livrant à la passion qui est naturelle. En se référant à son affirmation selon laquelle : « *Nos passions sont les principaux instruments de notre conservation ; c'est donc une entreprise aussi vaine que ridicule que de vouloir les détruire* »⁸², l'on peut dire avec Rousseau que l'homme est d'abord un être sensible avant d'être raisonnable. Peut-il dire à Émile de tombe amoureux de Sophie ? Non, c'est ici sa première passion ? Pour Rousseau, distinguer les passions en permises et défendues, c'est une erreur. Cependant toutes sont bonnes quand on en reste le maître et toutes deviennent aussi mauvaises quand on s'y laisse assujettir. Car il ne dépend pas de l'homme d'avoir ou de ne pas avoir la passion, mais il dépend de l'homme de régner sur elles. La passion et la voix de conscience appartiennent donc à la nature, mais ce sont elles qui mènent à la société. C'est ce qui fait de l'enfant un être d'éducation.

⁸¹ J.-J. Rousseau, *Emile*, liv. 4, p. 366.

⁸² *Idem*, p. 246.

III. L'éducation comme vision sur la société à travers l'enfant

Dire que l'enfant est sujet d'éducation, c'est dire qu'il peut selon des pratiques appropriées, par la distance qui sépare l'individu tel qu'il se donne à la naissance, de son devenir social, plus ou moins normé dans les formes d'une culture. C'est à l'homme de donner un sens à sa vie, et cela va en raison de ses propriétés qui le caractérisent et de la variabilité du sens de sa vie. Certes en tant qu'animal, il est doté d'une force réflexive et de liberté ; c'est là, la grande originalité de l'homme par rapport à tous les autres êtres naturels. Comme tout être vivant, la personne humaine est certes astreinte à un devenir ; mais elle ne peut se développer que par elle-même. L'éducation commence quand il s'agit de choisir un sens susceptible de réaliser l'homme dans sa voie et d'épanouir ses potentialités. Dès lors, l'éducation peut être considérée comme ce qui permet à l'homme de s'accomplir lui-même dans son être culturel. C'est ce qui va permettre à Rousseau de relever la contradiction entre la pureté naturelle de l'enfant et le caractère corrompu de la société. Elle pense alors sa fonction comme une préparation à l'existence adulte par le détour intellectuel, par la collectivité ou par l'école. C'est un processus qui va d'abord tenter d'écarter l'enfant de la réalité afin de lui permettre d'y retourner conscient et outillé, donc elle permet aux potentialités d'une personne de se révéler, c'est-à-dire d'émerger de la nature. Si le choix de représentations d'un élève fictif relève de la neutralité ou de l'universalité, il faut dire que l'envie de donner un caractère impartial à son entreprise philosophique est prenante chez Rousseau. C'est pour lui, le moyen de ne pas s'en tenir à des principes ou des propos généraux, mais d'essayer d'imaginer leur application concrète et pratique sur n'importe quel enfant, de n'importe quel horizon. C'est donc la possibilité d'une expérience imaginaire en éducation, et Émile peut être n'importe quel enfant du monde ou la nature commune à tous les enfants, telle qu'elle se manifeste dans n'importe quel enfant particulier. Cet élève peut aussi être le fils de n'importe quel homme et non celui de tel ou tel membre de famille, d'une classe ou d'une caste sociale donnée. Cependant, en dépit de choix d'un personnage sans lien familial spécifique, il le situe tout de même dans

la zone tempérée plutôt qu'ailleurs.

A ce stade où l'écart de température est variable d'un point à l'autre de la planète; alors, en quoi le climat peut influencer sur l'éducation des hommes ? L'éducation en zone tempérée diffère-t-elle de l'éducation en zone tropicale? Il est possible que le climat puisse incliner le mental de l'homme en zone froide comme en zone chaude. Mais, il n'existe aucune prédétermination qui subordonne, tel ou tel peuple à une éducation donnée. Par exemple, un enfant n'est pas nécessairement paresseux parce qu'il se trouve en zone tempérée ou en zone chaude, mais c'est l'éducation qui y fait autant que le climat. C'est un débat philosophique qui oppose les causes physiques aux causes morales, en ce qui concerne l'influence du climat sur l'action éducative. C'est ainsi que la *théorie des climats*⁸³, développée par Montesquieu dans son ouvrage *l'Esprit de lois* semblait condamner les pays chauds au despotisme et réserver la liberté aux froids. Certes, l'influence du climat sur les hommes est réelle, mais on ne peut en faire un déterminisme en apprentissage. Car, c'est l'éducation qui fait de l'homme un être de culture et de nature, autant un esprit libre qu'un corps déterminé. En somme, le climat peut favoriser l'apprentissage chez l'enfant, mais cela dépend aussi de sa prédisposition psychologique à apprendre. A l'opposé du penseur anglais John Locke, qui consacrait ses *Quelques pensées sur l'éducation*⁸⁴ à l'éducation d'un *gentleman* de l'aristocratie, Rousseau se démarque par le choix de cet élève imaginaire pour penser une éducation accessible à tous. Cependant, en dépit de leur projet divergent, Locke et Rousseau pensent que l'éducation doit canaliser le désir naturel de l'enfant en vue de le mettre en conformité avec les exigences du contrat social, c'est-à-dire qu'elle doit le préparer aux règles de passage entre l'état de nature et l'état social. A travers son élève, Rousseau tente de poser le principe de neutralité et d'universalité en éducation qui transcende les différences de fortune, de culture et de la lutte de classe. C'est le

⁸³ Montesquieu, *l'Esprit des lois*, 3^e partie, Liv. XIV, chap. X, Gallimard, Paris, 1951.

⁸⁴ J. Locke, *Quelques pensées sur l'éducation*, Vrin, Paris, 1693.

principe d'égalité, d'équité et de la démocratie qui est posé à travers ce personnage, par ricochet le rapport d'éducation à la politique. Aussi, si son éducation porte sur un élève considéré comme une personne abstraite exposée à tous les accidents de la vie humaine, c'est parce que le sort de l'homme est peut-être de souffrir dans tous les temps. Alors, on se demande si l'éducation fait partie de ces situations qui font souffrir l'homme. Dans cette réflexion philosophique sur l'éducation, il faut remarquer d'abord que le rêve nourrit la réalité et fonde l'argumentation ; ensuite, il permet de transcender ce qui est faisable pour permettre d'entrevoir ce qui est possible ; et enfin, il donne à l'*Émile* une dimension qui en fait encore aujourd'hui une des œuvres remarquables en matière d'éducation. Cependant, la tendance du livre à devenir un roman au livre V se révèle, comme l'a fait bien remarquer Jean Château, la meilleure façon de respecter la vérité de l'éducation, puisque : « *à mesure que l'élève se développe, à mesure aussi le pronostic de son évolution devient de plus en plus difficile, à mesure interviennent de plus en plus de ces causes étrangères, que l'on ne peut guère prévoir. L'auteur peut donc se justifier aisément s'il glisse du traité d'éducation vers le roman [...]. Le romanesque Rousseau est ici plus près de la vérité que les pédants qui le critiquent* »⁸⁵. Les propositions avancées dans *Émile* sont bien réfléchies, car sa méthode n'est pas seulement abstraite, mais aussi elle se fonde sur l'observation empirique des enfants. C'est peut être en observant la société de son temps qu'il a choisi d'abord de présenter une éducation domestique, privée au lieu d'une éducation publique et nationale ; alors, un autre principe de cette éducation est en effet de traiter l'enfant en enfant, et non en homme accompli. Cette éducation donnée à *Émile*, est une éducation solitaire. Donc, elle est préférable parce qu'elle ne fait que donner à l'enfance le temps de mûrir. Rousseau pense qu'il faut laisser longtemps agir la nature, avant de se mêler d'agir à sa place, de peur de contrarier ses opérations. Comme l'enfance est le sommeil de la raison, la nature instruit à la fois le corps et l'esprit de l'enfant, c'est une éducation qui se fonde sur le rapport au temps. A travers le temps, l'homme amplifie les marges d'une existence

⁸⁵ Jean Château, *Rousseau et sa philosophie de l'éducation*, Vrin, Paris, 1969. p. 155-156.

qu'il sait éphémère. Grâce à celle-ci, il ne naît pas seulement au temps, mais il change continuellement.

A cet sujet, il faut reconnaître que l'éducation, c'est aussi la révélation des autres à soi, c'est-à-dire la découverte que la condition humaine est un concert de complicités nécessaires. Pour être un homme, il ne suffit pas de naître, il faut aussi apprendre auprès des autres de différentes manières. Il est une évidence que l'homme soit prédisposé aux changements physiques et psychiques, néanmoins c'est par l'éducation qu'il s'épanouit davantage. L'éducation classique héritée de la Grèce antique, notamment platonicienne est tout entière, orientée vers la formation de l'homme adulte et ne s'intéresse pas au développement spécifique de l'enfant, et ne constate en celui-ci que, ce qu'il sera plus tard. Or, dans l'*Émile*, Rousseau veut montrer que l'enfance a des manières de voir, de penser et de sentir qui est spécifique ; car, il estime que la nature veut que les enfants soient enfants avant d'être des adultes. C'est cet ordre qu'il faut respecter dans l'éducation de l'enfant, et que l'adulte n'a pas à substituer les siennes. A l'encontre de cette éducation ordinaire qui cherche à développer précocement les capacités de l'enfant en vue d'en faire un avocat, un médecin ou un ouvrier, l'*Émile* va donc proposer celle de l'homme naturel, qui n'est pas principalement destiné à tel ou tel emploi, mais qui est l'entier absolu, capable de s'adapter à tous les métiers et à toutes les situations. Cet homme naturel n'est pas non plus le sauvage décrit dans le *Discours sur l'inégalité*, mais un homme qui vit parmi ses semblables à défaut de vivre comme eux, selon l'expression de Rousseau lui-même. Ce qui va le caractériser véritablement, c'est l'unité de son être et de sa conduite. C'est ainsi que l'enfant Émile sera toujours en accord avec lui-même et ignorera la dualité que connaît l'homme ordinaire, et qui le rend malheureux. Cette liberté et cette harmonie d'Émile sont dues à l'éducation négative qui constitue l'un des principes essentiels qu'il énonce et dans son projet éducatif. Mais, en apparence ce principe semble s'assimiler au laisser-faire ou au laisser-aller, et il peut être reproché à son auteur d'avoir fait perdre des années à l'enfant, ou de le

couper du reste du monde et de décrire ainsi une méthode abstraite et impraticable. Néanmoins, pour Rousseau, comme l'éducation commence avec la vie, par ce que, en naissant l'enfant est déjà considéré comme disciple de la nature, car il est doté des virtualités et des capacités d'apprendre. C'est ainsi qu'il y a lieu de laisser d'abord la nature exercer son droit, avant que l'homme ne prenne la relève. Cette manière de procéder n'est-elle pas une sorte de résignation et de libération de la nature, qui marque un processus éducatif harmonieux et convenable à l'homme que propose l'*Émile* ? C'est en cela, d'après Rousseau : *La première éducation doit donc être purement négative. Elle consiste non point à enseigner la vertu ni la vérité, mais à garantir le cœur du vice et l'esprit de l'erreur [...]*⁸⁶ Cependant, quelle est la nécessité d'une telle entreprise éducative ? Consiste-t-elle à ne rien faire et à ne jouer que le rôle de garant, de guide ou d'observateur inactif ? La première remarque est qu'elle s'apparente à une non-éducation et à une situation d'inaction. C'est pourquoi, elle ressemble à un art difficile qui consiste à enseigner sans leçons et de tout faire en ne faisant rien. Ce qui signifie qu'au final, l'éducateur ne joue qu'un rôle d'observateur-spectateur dont la tâche est comme un épiphénomène. C'est pour cela que l'on peut dire, si l'éducation commence avec la vie, cette forme inactive n'a pas lieu d'être, car elle retarderait l'enfant dans le processus d'apprentissage par cette nature même. Cette définition donnée par Rousseau, s'étend de la naissance à douze ans, intervalle qu'il considère comme le plus fragile et dangereux de la vie humaine. Ce qui veut dire qu'éduquer, c'est d'abord laisser faire la nature, et l'éducateur ne doit pas endoctriner l'enfant. C'est une éducation qui tend à parfaire les instruments de nos connaissances, soit les organes et les sens avant de nous donner ces connaissances, elle est loin d'être oisive.

La signification de cette éducation ressort au mieux, des considérations touchant d'abord à l'instruction religieuse, ensuite les fables, et enfin l'emploi du raisonnement avec les enfants. L'enfant ne peut voir le monde de la même manière

⁸⁶ Rousseau, *Emile*, liv. 2, p.112-113.

que l'adulte, pour l'éduquer il faudrait donc le garder des chaînes de l'opinion, de la société, l'entourer, le protéger. Il faut donc toujours retarder les notions sociales aussi bien religieuses que morales, si l'on ne veut le corrompre. En se fondant sur le postulat selon lequel, l'homme est naturellement bon ; l'éducative négative recherche les conditions qui permettent de donner à l'enfant la maturité vertueuse en le préservant de l'erreur et du vice, et à le maintenir dans une disposition où la lumière et la bonté puissent jaillir sans difficulté ; au lieu de croire qu'elle consiste simplement dans l'élaboration d'un milieu protecteur où le maître aurait le rôle de garde-fou, ni de supposer que l'esprit de l'élève reste en jachère. Certes Rousseau a conscience qu'on ne peut isoler totalement l'enfant, mais Émile mène une vie normale à la campagne avec ses compagnons, il pratique également la course et la lutte qui sont nécessairement des activités collectives. C'est ainsi qu'il serait absurde de penser que ces jeux se font dans la solitude la plus totale ou en présence du seul gouverneur. Ce dernier veille à ce que les adultes fréquentés par l'enfant ne soient pas corrompus, et est obligé de veiller à la moralité de son entourage. Cette éducation négative appelée également *méthode inactive* (p.117) consiste à ne rien enseigner à l'enfant. Mais seulement, son auteur veut se défaire de l'éducation classique qui veut que, dès le plus jeune âge, on inculque dans l'esprit : « *des noms, des dates, des termes de blason, de sphère, de géographie, et tous ces mots sans aucun sens pour son âge que ce soit* »⁸⁷. A cette manie éducative, il va opposer le gai savoir qui s'acquiert agréablement en jouant, en se promenant ou en examinant les choses de la nature. Cependant, il n'explique pas en effet, comment l'enfant apprendra à lire et à écrire ; quelle méthode et quel manuel il utilise. S'il rejette quelques systèmes de son temps, il ne donne d'autres conseils que d'éveiller l'intérêt de l'élève. C'est cette notion d'intérêt qui est le fondement réel du savoir d'Émile. A chaque moment de son enfance, puis de son adolescence, cet intérêt et la conscience que l'élève découvre diffèrent.

⁸⁷ *Ibidem*, p. 109.

Pour ce faire, l'éducation devient comme un enjeu qui permet de rendre l'enfant attentif aux phénomènes de la nature, et de l'amener à résoudre lui-même les questions qu'il se pose. En aucun cas, l'autorité du précepteur ne doit se substituer à la raison de l'élève, car à vouloir faire un enfant docile comme dans l'éducation ordinaire, on ne fait jamais un enfant raisonnable et maître de lui-même. C'est ce qu'a remarqué Rousseau, en disant: « *Songez bien que c'est rarement à vous de lui proposer ce qu'il doit apprendre ; c'est à lui de le désirer, de le chercher, de le trouver ; à vous de le mettre à sa portée, de faire naître adroitement ce désir et de lui fournir les moyens de le satisfaire.* »⁸⁸ C'est ainsi que l'élève Émile pourra donc inventer lui-même l'astronomie et la géométrie, ou créera les machines dont il aura besoin pour faire ses expériences de physique. Loin d'être divisé en catégories bien définies, le savoir d'Émile est un savoir unitaire, la course lui a permis de découvrir et de comprendre la question des distances, la géométrie le conduit au dessin ou à la cosmographie selon son âge. Loin d'être un savoir au-dessus de lui et de sa compréhension, chaque élément nouveau est normalement bien assimilé, compris et appartient en propre à Émile. Il n'a que des idées claires et des notions justes ; son savoir est dans son jugement, alors que celui de l'élève ordinaire réside surtout dans sa mémoire. Pour Rousseau, qui préfère l'ignorance à l'erreur, et chez qui l'homme naturel est un être moral avant d'être un homme de science, c'est cela qui importe avant tout. Le concept de l'éducation négative tel qu'il est formulé par son auteur ne signifie pas forcément la négation de l'éducation ou l'inaction éducative. Mais, tout simplement que c'est une éducation qui se donne du temps et qui respecte les différentes périodes physiques et psychiques normales du devenir. C'est celle qui veut éviter les précipitations et la précocité des choses. Tout en obéissant au mouvement naturel du développement de l'enfant, et aussi, elle veut éviter surtout, que l'enfant ne tombe sous la mauvaise influence de la société. Car chaque âge de l'enfance peut être pleinement réalisé et vécu par l'enfant pendant son devenir, puisque le gouverneur ne perd ni son énergie, ni des heures à ruser et à lutter avec

⁸⁸ *Ibidem*, p. 203.

l'élève, ou à lui apprendre des choses qu'il pourra oublier. Les enfants ne doivent être éduqués que de choses qui conviennent à leur âge. C'est pourquoi, quand un enfant désire quelque chose et qu'on veut lui en donner, il vaut mieux le porter à l'objet que d'apporter l'objet à lui. C'est ainsi, dit Rousseau : « *Quand l'enfant tend la main avec effort sans rien dire, il croit atteindre à l'objet parce qu'il n'en estime pas la distance ; alors il est dans l'erreur* »⁸⁹. L'enfant avant l'âge de la raison, commet le bien et le mal par ignorance ; et il n'y a point de moralité dans ses actions. Car il a tendance à tout déranger tout ce qu'il voit, il casse tout ce qu'il peut atteindre. Pourquoi ce comportement ? C'est le sentiment de sa faiblesse, toutes ces choses rendent l'enfant avide de commettre des actes de force, et de mesurer à lui-même sa propre capacité. Ce qui veut dire que l'action méchante produite par l'enfant est la preuve de sa faiblesse. C'est ainsi qu'il va proposer, qu'une bonne éducation est celle qui consiste à faire un homme raisonnable ; parce que, la raison seule apprendra à l'être humain de discerner le bien et le mal. La conscience qui nous fait aimer l'un et haïr l'autre, ne peut donc se développer sans la raison. De ce fait, il faut s'attarder à découvrir le véritable caractère de l'enfant, afin d'adapter par la suite la méthode et le pousser aussi plus loin qu'il peut aller. L'œuvre *l'Émile* offre ainsi une théorie de l'éducation où, la liberté, le bonheur et l'harmonieuse réalisation de l'enfant constituent les éléments essentiels de son sens. S'il est une constatation générale sur l'expérience humaine, c'est bien celle-là ; car, dans toutes ses entreprises éducatives, malgré sa réussite ou son échec, l'homme veut être heureux. Et, s'il se révolte, comme l'a si bien écrit *Albert Camus* dans *l'Homme révolté*⁹⁰, c'est par ce qu'il est à la quête d'une cohérence, car il croyait pouvoir être heureux en atteignant un certain bonheur. Ainsi, dans notre questionnement, l'on remarque que ce désir de bonheur est comme un arrière-fond de toute vocation, de tout choix même désespéré. L'homme n'accepte pas que tout espoir de bonheur lui soit fermé, tellement il sait, du plus profond de lui-même, qu'il est fait pour être heureux. A

⁸⁹ *Ibidem*, p. 76.

⁹⁰ A. Camus, *l'homme révolté*, Gallimard, coll. Folio/Essais, Paris, 1985

travers l'éducation, le propre de l'homme est évidemment de donner un sens à sa vie et de se prendre en charge, de se construire lui-même pour s'accomplir, se réaliser à travers une existence faite de bien de situations et non de se confronter à l'absurdité. C'est pour cela que tous les projets d'avenir que forment les jeunes enfants au cours de leurs études sont orientés vers cette finalité, être heureux, ne serait-ce qu'en gagnant le plus possible sa vie.

Pour Rousseau : « *Tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses* »⁹¹ ; et, il poursuit : « *l'homme est né libre, et partout il est dans les fers.* »⁹² C'est par ces deux phrases qui ne sont sans rappeler, celles qui inaugurent l'*Émile* et du *Contrat social* qu'il laisse entrevoir d'un seul regard ; quel sera le travail à réaliser pour régénérer l'individu ? C'est de réussir son éducation et faire de cet homme accompli dont la société a besoin. Est-ce là, le rôle de l'éducateur qui ne peut avoir d'autre choix que de devenir peut-être l'égal de Dieu en cette entreprise ? Tout comme le législateur de la cité rousseauiste, il doit tout savoir, tout prévoir, formuler l'informulable et se vouer entièrement à sa tâche. Dans quelle perspective entreprend-il cette tâche éducative ? Dans l'*Émile*, la tâche de l'éducateur est d'élever ou consiste à mener à bien une éducation individuelle à l'abri des préjugés sociaux. Ainsi dans les premières pages, l'*Émile* indique la vision générale de son auteur en matière d'éducation ; car, il s'agit avant tout de faire un homme au sens entier du terme, et non pas seulement un sujet dépendant de telle ou telle société comme c'est le cas dans l'éducation traditionnelle d'Afrique. Aussi, dans l'affirmation selon laquelle : « *vivre est le métier que je veux lui apprendre. En sortant de mes mains [...], il sera premièrement homme* »⁹³, il formule donc un projet qui va à l'encontre de l'éducation classique qui considère l'enfant en fonction de ce qu'il pourra devenir plus tard, mais qui approche l'objectif de l'éducation dans les traditions africaines. Il pense que tout est à reconstruire et commence par imaginer

⁹¹ J.-J. Rousseau, *Emile*, livre 1, p. 5.

⁹² J.-J. Rousseau, *Contrat social*, G-Flammarion, Paris, 1962, p. 41.

⁹³ *Ibidem*, p. 15.

les conditions d'une éducation spécifique bien plus normale qu'idéale ; normale par rapport à une société qui ne l'est plus, et non pas idéale parce qu'il ne renonce pas à la pratique. Le personnage est doté d'un esprit communautaire et d'une bonne santé ; il est orphelin et riche afin de permettre à l'auteur d'éviter les questions que le lecteur pourrait se poser quant à sa situation matérielle et aux relations du maître avec ses parents. A cet enfant, un gouverneur qu'il distingue bien du précepteur ordinaire, va être attaché pendant vingt-cinq années de sa vie. Il expose ainsi le caractère particulier de cette relation dans la société actuelle ; et s'il insiste sur le fait qu'elle doit être fondée sur l'amour et comporter une grande part de dévouement à l'enfant, elle n'est pas sans contrepartie.

Nous remarquons que l'objectif de Rousseau est peut-être de concevoir une éducation spécifique, avec aussi un avantage spécifique. Par l'entremise de ce choix qu'on peut qualifier d'impossible, il veut s'éloigner de ce qui est réalisable en vue d'entreprendre ce qui est possible. Comme, il le reconnaît lui-même, c'est là un projet moins chimérique que d'essayer de concilier un peu de bien avec le mal existant. Après avoir posé les deux repères fondamentaux de l'hypothèse de son travail : Émile et le gouverneur, il termine le premier livre en précisant quelle doit être la première éducation. L'inspiration liée à l'éducation des enfants à cette époque va motiver Rousseau à choisir la nourrice et à affirmer la nécessité d'élever l'enfant à la campagne, à préconiser les bains froids et à donner divers conseils d'hygiène. Il va dissenter aussi sur la façon d'éveiller les sensations chez le petit enfant et sur la conduite à tenir quand celui-ci pleure ou commence à parler. Ces idées relèvent le plus souvent du bon sens et d'une conception rationnelle de l'enfance qui commence à se faire jour pendant son époque, dont il fait montre d'un intérêt particulier. Ainsi, de la période où l'enfant apprend à marcher jusqu'à dix ou douze ans, il est nécessaire de veiller à sa bonne éducation, car c'est une période à la fois sensible et importante, celle où il devient un être moral, et où il ne s'agit plus seulement de soigner son corps. C'est ce qui correspond au début de l'éducation de conscience et

de jugement. Certes, cet âge doit être celui de l'insouciance et du bonheur qui n'existent que dans la liberté, le jeu et la découverte émerveillée du monde, mais il préconise qu'il faut laisser vivre les enfants et qu'il ne faut pas sacrifier le présent à un avenir incertain. La lecture et l'apprentissage de leçons sont bannis au profit de l'activité physique qui développe et fortifie l'enfant et affine ses sensations. Ce qui veut dire que les promenades, les observations et les amusements sont l'occasion de découvrir les choses. Est-ce à dire que Rousseau veut former un esprit curieux ou un esprit inculte ? Est-ce à dire qu'Émile ne connaîtra aucune discipline ? Contrairement à la morale religieuse, il affirme que l'homme est naturellement bon et qu'il n'y a pas de méchanceté originelle. Il s'agit de protéger cet état chez l'enfant en devenant, non pas en l'isolant du reste de l'humanité, mais en veillant à ses relations.

En proposant une éducation plus attentive qu'une éducation permissive, en souhaitant montrer que le bonheur consiste avant tout à diminuer l'excès des désirs sur les facultés propres à les réaliser, Rousseau veut mettre en équilibre les forces, les besoins et la volonté de l'enfant qui, sera véritablement libre et autonome. C'est à travers cette méthode qui le soumet à la nécessité et à la pleine conscience de ses forces physiques que le gouverneur dirige le jeune enfant et évite le désordre et les comportements incontrôlables. Il serait anormal de raisonner avec l'enfant comme un adulte, et même s'il possède une certaine raison, il est absurde d'en faire appel pour le diriger à cet âge. C'est pourquoi, les méthodes de l'éducation traditionnelle comme la crainte et l'émulation (rivalité conçue comme incitation au travail) ne sont pas tellement bonnes et habituent les enfants à cacher leurs sentiments, à connaître la jalousie et l'envie. Par contre, une liberté bien réglée permet à Émile de découvrir toutes les joies de son âge sans souffrir de ce qui est hors de sa portée. Aussi, une importance particulière est accordée à cette période de l'enfance, en reconnaissant qu'il s'agit d'une époque privilégiée de l'existence qui doit être respectée par l'adulte et vécue pleinement par l'enfant. Dans l'affirmation d'après laquelle: « *aimez l'enfance ; favorisez ses jeux, ses plaisirs, son aimable instinct [...] pourquoi voulez-*

vous ôter à ces petits innocents la jouissance d'un temps si court qui leur échappe »⁹⁴ (*Emile*, p. 62), il cherche à peindre l'image d'Émile en le montrant comme un élève équilibré et heureux que le gouverneur a pu obtenir à douze ans. A cette étape de l'éducation, la méthode doit être différente de celle qui précède. Les forces de l'enfant commencent à être supérieures à ses besoins et à l'activité du corps va succéder désormais celle de l'esprit. C'est ainsi qu'il convient d'utiliser rationnellement ce temps court de l'existence, qui est l'âge paisible d'intelligence où les passions n'ont pas encore apporté leur trouble, d'abord en montrant à Émile sa place dans le monde, puis en lui donnant du goût pour aimer les sciences et quelques méthodes pour les apprendre. En effet, à cet âge l'élève est capable d'attention de façon beaucoup plus suivie que précédemment, mais cette qualité ne doit pas encore s'épuiser dans les livres. Le gouverneur doit donner à Émile ses leçons dans la vie quotidienne. Comme celle-ci n'offre pas toujours les conditions d'un tel enseignement, il est parfois conduit à arranger certaines situations, en amenant celui-ci à faire la démarche intellectuelle qui lui permette de s'approprier ce qu'il découvre. L'enfant ne pourrait donc qu'apprendre ce qui est à sa portée, et la grande difficulté à cet âge est d'avoir quelques notions de l'homme et des relations sociales. Pour l'initier, Rousseau propose à l'éducateur d'avoir recours à un seul livre : Robinson Crusoé, mais Émile ne peut apprécier les travaux des hommes que par rapport à l'utilité et à son bien-être. C'est donc l'occasion de lui faire également découvrir la physique, l'agriculture, la forge, la charpente, et de l'initier à la fabrication des outils et des instruments. Cet enseignement ne doit pas seulement se limiter à l'exercice du corps, le gouverneur doit aussi faire prendre conscience à l'élève des contradictions de l'homme vivant en société. C'est ainsi que l'enfant va découvrir l'inégalité des conditions et d'exploitation d'une grande partie de ses semblables par une minorité. S'il s'initie aux travaux manuels, ce ne doit pas être par simple curiosité, mais aussi pour surmonter les préjugés qui s'attachent à sa situation sociale, et pour se suffire à lui-même en quelques occasions de la vie. C'est pour

⁹⁴ *Ibidem*, p. 62.

cela que l'élève Emile va apprendre le métier de menuisier auprès de son maître, il va devenir donc le sauvage fait pour habiter en ville en s'adaptant à cette nouvelle vie qui s'offre à lui.

A partir du moment où l'adolescence se manifeste, Rousseau dans le livre quatre, va débiter par la peinture descriptive d'un état de crise libidinale (pulsionnelle). C'est ainsi qu'il affirme qu'à partir de quinze ans : « *une orageuse révolution s'annonce par le murmure des passions* »⁹⁵ (*Emile*, p. 245). Les passions comme mouvement et force, commencent par agiter l'âme de l'enfant et deviennent une tendance qui domine la vie de son esprit. Les passions qui naissent chez l'enfant adolescent à cette période sont comme une force agissante qui unifie autour d'elles des idées, des images, des désirs et des émotions. C'est aussi le temps où l'homme naît à la vie, c'est pourquoi il est inutile d'empêcher les passions de naître ; et il n'existe d'autre solution que de tenter, dans un premier temps, de les retarder afin qu'il ait acquis davantage de vigueur et force. Il appartient ainsi au maître d'étendre l'espace durant lequel, elles se développent, en détournant la sensibilité de l'enfant vers les indigents et les malheureux. Aussi, il va utiliser ce feu de l'adolescence pour tenter d'avoir une prise sur Émile en lui faisant prendre conscience du sentiment qui les attache l'un à l'autre. C'est le temps où l'élève doit approfondir sa connaissance des hommes, doit apprendre que l'on ne peut séparer la politique de la morale et enfin recevoir ses premières leçons d'histoire. D'après Rousseau, c'est également l'âge où son personnage doit être en possession de : « *tout le vrai savoir qu'on peut acquérir dans les collèges* »⁹⁶ ; et, en plus, il doit être en mesure de mettre en application cet acquis aux usages de la vie. Il souhaite en effet que cet enfant soit totalement différent des autres qui sont élevés selon les méthodes ordinaires, par son éducation spécifique qu'il a reçue. Parmi les choses acquises durant cette éducation et qui le distinguent de l'élève ordinaire, il y a la religion. Alors que l'élève

⁹⁵ *Ibidem*, p. 245.

⁹⁶ *Ibidem*, p. 303.

ordinaire a suivi depuis ses tendres années des leçons de catéchisme et fréquenté des églises, Émile n'a pas à quinze ans la moindre notion du dogme religieux et en particulier chrétien. Rousseau pense qu'il est difficile de croire qu'un enfant, avant cet âge, puisse concevoir ce monde et celui de Dieu. C'est dans cette partie qu'il insère la *Profession de foi du Vicaire savoyard*, et qui va constituer en quelque sorte le point culminant de sa réflexion dans *Émile*, parce qu'elle a trait à la religion. Certes, il est difficile et délicat de traiter de la religion à cette époque, non seulement à cause de son caractère métaphysique qui la rend incompréhensible à l'enfant, mais aussi à cause du pouvoir dominant de l'Eglise qui ne tolère des enseignements à caractère laïc. C'est également la position de Locke sur l'éducation religieuse, qui trouve qu'il ne sert à rien d'encombrer l'esprit de l'enfant de dogmes appris par cœur, et auxquels il ne comprend rien. Cependant, à la différence de Rousseau, Locke propose quand même qu'on puisse lui apprendre la simple notion de l'existence de Dieu. En effet, Rousseau n'est pas aussi totalement opposé à l'enseignement religieux en tant que tel, mais il souhaite qu'on le retarde jusqu'à l'âge où l'enfant sera à mesure de comprendre la question de Dieu lui-même.

De ce fait, il va considérer la religion comme le premier devoir de l'homme et va reprocher à certains philosophes leurs enseignements athéistes ; surtout aux épicuriens qui nient toute providence, aux métaphysiciens qui doutent de la divinité et les stoïciens de l'immortalité de l'âme. Cependant, les idées développées par Rousseau dans les deux derniers livres ne portent pas uniquement sur le thème de l'éducation, mais aussi sur la philosophie et la politique; car elles ont trait à l'enracinement social et moral d'Émile à l'âge adulte. Or, c'est là le problème essentiel de la destinée humaine, et c'est à ce moment-là que se précisent les rapports de l'homme et de la société. L'enracinement social dépend donc d'une philosophie, d'une certaine manière de penser et d'envisager la condition humaine. Car, ce n'est point la petite enfance, mais c'est à la fin de l'adolescence que se posent les grands problèmes politiques, religieux, sociaux et moraux. Aussi, c'est à

ce moment-là qu'il faut s'appuyer sur une solide conception philosophique. Ainsi, c'est en abordant cette question de l'éducation et de son implication dans le devenir humain, que nous avons voulu comprendre, l'importance décisive de l'enfance dans l'évolution de l'homme à travers ce schéma philosophique de l'auteur, alors la condition humaine ne peut être ignorée dans l'éducation, puisqu'elle en est la fin ultime. C'est la raison qui fait que, dès le début de l'*Émile*, Rousseau a mis l'accent sur l'étude de la *condition humaine*⁹⁷, après des considérations générales sur la nature de l'homme qu'il s'agit de former. C'est pourquoi, il ne s'agit pas seulement de former l'homme, de le laisser grandir et de le laisser déformer la société, mais il s'agit surtout de le responsabiliser en l'inculquant des valeurs telles que : le travail, la justice, le respect, le courage et l'honnêteté. Cette éducation, conçue comme l'art de former promptement des bonnes habitudes dans l'homme doit aider et accélérer les mouvements de cette nature, et non pas les forcer. C'est une éducation qui doit donner aux hommes les valeurs d'humanité et qui doit être leur guide le plus sûr dans toutes leurs actions. Aussi, il faut dire que la *Profession de foi du vicaire savoyard* va commencer par une ébauche qui rattache l'épisode à l'histoire personnelle de son auteur. Il commence par le préambule suivant : « *Du haut d'une colline qui surplombe le village, un jeune homme expatrié et pauvre, doutant de lui, du monde et de Dieu reçoit l'enseignement d'un prêtre singulier* »⁹⁸ Son discours se met en harmonie avec les méthodes utilisées par le gouverneur avec Émile. Il consiste à ne pas imposer une croyance, mais à tenter de trouver d'abord une base solide sur laquelle elle peut s'appuyer pour réexaminer l'univers et ses lois.

C'est ainsi que l'invitation du jeune homme par le vicaire à partir de lui-même, permet de définir dans un premier temps la sensation et le jugement, puis la matière et le mouvement. Dès lors, en remontant la chaîne des idées philosophiques, il prouve l'existence d'une volonté extérieure à celle de l'homme et de la terre, et il la

⁹⁷ *Ibidem*, liv. 1, p. 44.

⁹⁸ *Ibidem*, liv. 4, p. 345.

nomme Dieu. Mais c'est aussi pour définir la conscience et la conduite à tenir dans la vie, que cet examen lui importe. C'est alors que l'homme éduqué, honnête et juste, peut entendre la voix de sa propre conscience et trouver en son for intérieur la raison de son action légitime. Telle est la religion naturelle qu'il souhaite à Émile et qui permet de faire cohabiter avec harmonie et sagesse, la foi et la raison. Par l'entremise du Prêtre, Rousseau s'insurge donc contre les religions révélées qui ont tendance à soumettre la raison aux dogmes. Ce qui compte à ses yeux, ce ne sont pas ces religions, mais comme il l'affirme : « *Le culte essentiel est celui du cœur* »⁹⁹. Le personnage Émile ayant maintenant atteint l'âge de raisonner, doit quitter doucement le monde de l'enfance pour entrer dans celui de l'adulte. Il doit se préparer à sa vie d'homme mature, mais il ne doit pas renoncer pour cela au bénéfice de tout ce qu'il a vécu antérieurement. Dès lors, une sorte de contrat éducatif qui utilise ses passions au lieu de les réprimer, est clairement établi entre le gouverneur et son élève. Cet élève doit remettre consciemment à son éducateur l'autorité de le guider dans sa quête du futur. La profession de foi condense donc les problèmes essentiels posés par la philosophie rousseauiste, car il y est donné pour modèle de l'éducation religieuse, ce que l'on peut donner à un jeune homme parvenu à l'âge de raison et des passions. C'est ce qui fait d'*Émile* non seulement une œuvre philosophique, mais un écrit qui traite également de la religion. Car pour son auteur, il ne peut y avoir de philosophie sans religion. Dans l'affirmation selon laquelle : « *Nul n'est exempt du premier devoir de l'homme* »¹⁰⁰, c'est-à-dire de la religion. Rousseau en cherchant à se démarquer des idées athéistes, s'oppose également à toutes formes d'intolérance religieuse. Il souhaite que les hommes puissent pratiquer la religion de manière libre et rationnelle. Car l'éducation religieuse permet de former la rectitude morale de l'être humain. Si on remarque que son éducation est religieuse, alors le véritable problème est celui que va poser la formation morale et sociale à partir de l'adolescence. C'est pourquoi, elle implique une conception de la condition

⁹⁹ *Ibidem*, p. 404.

¹⁰⁰ *Ibidem*, p. 400.

humaine. C'est ainsi que la morale devient une notion qui concerne essentiellement la personne humaine dans ses choix multiples de l'existence quotidienne, par lesquels elle se réalise pour le meilleur ou pour le pire. Si elle est donc essentiellement du domaine de l'agir, c'est parce qu'elle concerne la personne humaine en acte. Alors, d'où vient cet acte moral et quels sont les éléments de la construction de l'être moral ? Cette source de décision est la conscience morale avec son trait essentiel qu'est la liberté. Pour qu'un acte soit moral, il faudrait que la personne soit libre et consciente. Cette éducation qui se donne à une personne morale, consentante, consciente et en devenir se veut rationnelle, car c'est par la morale que l'homme peut atteindre sa fin et son bonheur.

A ce stade de la vie et d'éducation, l'être en devenir doit se poser la question de sa conduite de manière totale. Avec l'adolescence apparaît l'homme capable, avec ses passions et qui ne se contente pas uniquement de son existence, mais qui doit également vivre. Avec les passions naissantes, vont cesser les simples jeux d'enfant qu'étaient auparavant les soins éducatifs. Bien que la pratique d'éducation proposée soit laïque, Rousseau dénonce quand même les dangers d'une éducation athée ; car, dit-il : « *l'oubli de toute religion conduit à l'oubli des devoirs de l'homme.* »¹⁰¹ Ce qui veut dire que sans la foi et sans la religion, nulle véritable vertu n'est possible. Mais, pourquoi expose-t-il une éducation qui, dans les premières années, n'a rien de religieux ? Sans doute, faut-il d'abord mentionner son mépris des dogmes particuliers aux diverses religions et en particulier à la religion catholique. C'est la raison qui fait qu'il refuse d'enseigner à son élève le dogme comme la trinité et autant d'autres usages tels que : le chapelet et le jeûne. Il refuse ce qu'il y a d'incroyable dans l'Évangile, tout en reconnaissant que la grandeur des Écritures l'étonne, que la sainteté de l'Évangile parle à son cœur. S'il refuse ainsi tout enseignement religieux jusque vers dix-huit ans, c'est évidemment parce qu'auparavant, l'enfant ne peut le comprendre. Par exemple, pour Rousseau un

¹⁰¹ *Ibidem*, p. 316.

enfant qui dit qu'il croit en Dieu, ce n'est pas en Dieu qu'il croit, mais c'est aux personnes qui lui disent qu'il y a quelque chose qu'on appelle Dieu. Même à quinze ans, un adolescent est incapable de comprendre un enseignement religieux. Si, son éducation n'apparaît point comme religieuse, c'est donc parce qu'il veut non une religion en paroles, mais une religion du cœur. De là, la religion s'articule entre la nature et la culture, c'est-à-dire qu'elle se conçoit comme une donnée naturelle qui se construit rationnellement dans le temps. Ce qui fait dire également au philosophe David Hume¹⁰² que : Dieu même s'il existe, il est difficile à saisir et à comprendre. Par conséquent, il trouve que rien n'oblige l'homme à croire en lui. Il se trouve là, une conséquence du principe de l'éducation négative qui veille avant tout à garder l'enfant des vices et des erreurs, en se limitant à le disposer à tout ce qui pourra plus tard le mener au vrai. Il s'agit d'un problème psychologique et non religieux. L'absence de l'éducation religieuse avant dix-huit ans n'est nullement un manque de foi ou une attitude athéiste ; mais, en réalité elle doit être trouvée dans une autre direction toute différente. Il ne s'agit plus de catéchisme, ni de dogmes à apprendre par cœur ; car Dieu ne s'apprend pas par cœur, et il s'agit de préparer chez Émile la raison. Dans son affirmation, selon laquelle: « *les plus grandes idées de la divinité nous viennent par la raison seule* »¹⁰³, et non par l'autorité, Rousseau pense que le sentiment naturel et le cœur tracent la voie de la croyance religieuse ; mais il faut, pour que nous soyons sûrs de notre foi, que notre raison s'éclaire de nouvelles lumières.

En somme, il attribue à l'éducation une fonction de médiation entre la nature et la société, dans laquelle l'enfant devra nécessairement s'intégrer. Sa théorie éducative contribue ainsi à laïciser l'éducation, en repoussant l'éducation religieuse de l'enfance à l'adolescence. Les lumières constituent ainsi un tournant dans les conceptions éducatives. Car, c'est la remise en cause de la primauté du religieux

¹⁰² D. Hume, *Dialogues sur la religion naturelle*, Vrin, Paris, 1987.

¹⁰³ J.-J. Rousseau, *Emile*, p. 361.

dans l'éducation, même s'il admet quelques dogmes, à savoir : l'existence de Dieu, l'immortalité de l'âme et la liberté de l'homme. Afin que l'enfant soit préparé à cette religion naturelle, il faudrait le mettre en état de choisir celle où le meilleur usage de sa raison doit le mener. Est-ce à dire qu'avant dix-huit ans, l'éducation soit complètement séparée de la religion ? Oui, si l'on veut parler de foi chez Émile lui-même. Non, si l'on considère cette fois les principes qui inspirent l'éducateur. Celui-ci prépare Émile pour sa vie d'homme, à la fois religieuse et civique ; ce qui implique une conception déterminée de cette vie d'homme, un certain sens de la condition humaine. Et cela ne peut se faire, en mettant de côté Dieu et la providence. Émile devra en fait, répondre à l'appel de la providence et à sa vocation d'homme. Cependant, Rousseau en pensant que jusqu'à douze ans, l'enfant n'est qu'un animal instinctivement droit, que sa conscience et ses passions libidinales ne s'éveillent pas avant la quinzième année, ne l'empêche-t-il pas d'épanouir précocement ses prédispositions au savoir ? Il est vrai que dans son cas, il n'a choisi qu'un seul élève, mais l'expérience nous montre qu'il y a des enfants précoces que d'autres. Alors, l'exemple d'Émile peut-il s'appliquer à tous les enfants ? De notre part, on suppose que l'enfant, à partir de cinq ans peut déjà avoir quelques idées, quelques sentiments, des passions et des désirs conscients, mais latents. Il faut donc l'aider à les extérioriser. Nous supposons aussi que reculer jusqu'à douze ans la formation intellectuelle, et jusqu'à 15 ans la formation morale et religieuse, constituerait peut être un retard dans sa formation d'homme. Quiconque respecte dans l'enfant une personne humaine, doit se servir de tous les moyens que la raison, la morale et la religion lui fournissent, pour étouffer chez cet enfant les vices, en vue de développer son intelligence et sa conscience, et pour éveiller en lui les nobles désirs. C'est ce qui fait de l'éducation un pouvoir. Donc, dans ses idées religieuses il propose une philosophie qui prône une foi éclairée et un pacte social fondé sur la bonté naturelle de l'homme, le culte de la liberté et le respect de la religion civile. Dans la dernière partie de son œuvre, Rousseau va exposer brièvement la question de l'éducation de la femme à travers la jeune fille Sophie qu'il présente comme la future épouse

d'Emile, et ils formeront un couple heureux en se fixant dans leur société par l'amour et le travail.

De ce point de vue, nous pouvons dire que l'éducation rousseauiste vise des buts temporels, spirituels et sociaux. Car la dimension religieuse et spirituelle de l'homme n'a pas été omise, et constitue d'ailleurs le socle même sur lequel peut se bâtir la personnalité de l'individu. C'est pourquoi, il faut tenir compte de la nature et de la croissance de l'enfant, aussi de la connaissance des choses qui constituent la science universelle, et par laquelle le langage n'est qu'un instrument sur l'usage de la pratique. L'éducation comme moyen du devenir humain vise donc à conduire l'enfant jusqu'à la maturité sociale, tel est le sens de l'analyse de la pensée rousseauiste qui se développe dans le temps. Cette pensée est une sorte de dialectique, car elle étudie les différentes étapes de la croissance de l'enfant et le type d'éducation qui lui convient. Ainsi, Rousseau cherche à montrer, à travers le temps, comment se construit l'essence humaine à travers l'enfant. C'est un devenir qu'il tente de faire correspondre au réel, et qui peut être constaté dans les faits. Si cette dialectique tend à être celle des idées et non des faits, elle préfigure la pensée hégélienne qui s'affirme avec moins de rigidité ; car les articulations ne dépendent point d'un principe strict, mais des évidences que peut reconnaître un homme raisonnable, de ce qui semble naturel. La nature dynamique de l'homme n'est donc point une liberté aveugle, une liberté d'indifférence ; elle est plutôt comme une conscience de certains ordres, de certains préceptes, de certaines lumières, et l'on est porté à penser qu'il s'agit justement là de ces lumières et préceptes dont nous avons vu qu'ils ont été donnés à l'homme par la providence. Il y a ainsi comme un dualisme relatif de cette nature dynamique ; à côté du principe moteur qui est aussi bien présent dans les sociétés dépravées, il est un principe directeur, une lumière.

Dans la mesure où, l'homme est appelé à accomplir certains actes et devoirs au cours de son existence, alors l'éducation se présente comme un moyen et une

possibilité de conversion de cet homme de la nature en homme social, ce qui nous amène à dire que cette existence se dédouble dans une articulation du particulier au général, selon laquelle l'individu doit être éduqué pour que l'humanité elle-même puisse être éduquée. Mais l'éducation de l'individu n'est possible que dans une humanité elle-même en marche vers l'éducation. Elle semble être le facteur le plus déterminant sur l'évolution des individus et des sociétés. Loin d'être un simple épiphénomène, une simple résultante d'influences socio-économiques ou autres, l'éducation est au contraire une cause qui agit sur toute la réalité humaine et même sur les phénomènes socio-économiques. Elle permet l'action sur les individus et sur les groupes d'influence venus du fond des âges et qui se transmettent en filons indépendants.

Au vu de ce qui précède, à travers l'éducation, on peut dire que la temporalité de l'attente eschatologique se sécularise alors en une historicité dans laquelle, l'humanité construit son présent par son activité propre, et peut en prévoir son avenir comme conséquence de cette action. Ce qui fait que la philosophie se pose comme le domaine de référence de la pensée de l'éducation en questionnant le statut des savoirs acquis sur l'éducation par la fonction d'ordre épistémologique ; le fonctionnement des systèmes éducatifs et les discours tenus à leur sujet, par la fonction d'élucidation ; et les finalités poursuivies par l'éducation, dans la fonction de recherche de sens. Qu'en est-il du sens de la philosophie sociale de Rousseau ?

Chapitre II

L'éducation et la politique comme socle de la philosophie sociale de Rousseau

La conception philosophique de l'éducation chez Rousseau est indissociable de sa vision de l'homme en société. Puisque l'homme est éduicable, alors il va sans dire que cette éducation est en elle-même humaine et sociale. Cependant, à l'instar de Platon, il apparaît comme un penseur probant qui privilégie le sensible par rapport aux idées. Mais son œuvre qui brosse aussi bien la politique, la morale que l'éducation est ancrée dans la réalité sociale concrète. C'est alors qu'elle se déploie pour toucher toutes les questions qui ont rapport à notre existence quotidienne, d'où la philosophie sociale. Bien que sa définition va poser le problème de son rapport aux sciences humaines et sociales ; l'interdisciplinarité, la réflexivité et l'attention à l'empiricité vont constituer ses caractéristiques principales. Les sciences humaines d'une manière générale s'intéressent à cet objet qu'est l'éducation, mais la philosophie, d'après Anne-Marie Drouin-Hans¹⁰⁴ conserve une spécificité d'approche et de questionnements qui peuvent être nourris et réactualisés grâce aux résultats de ces diverses disciplines, sans se confondre avec elles. C'est dans cette optique que Michel Foucault affirme qu'elles entretiennent une « *dangereuse familiarité.* »¹⁰⁵, néanmoins la philosophie se donne pour mission de reposer indéfiniment les questions du sens, et de redire, méthodiquement, que rien ne va de soi.

Apparue au XVIIIe siècle sous l'impulsion de Hume et prolongée par Rousseau lui-même, la philosophie sociale est une approche qui prend pour point de départ les rapports sociaux en éducation, et non des abstractions telles que l'individu ou l'esprit de manière isolée et abstraite. A ce stade de réflexion, l'éducation des hommes comme travail d'imitation de la réalité, est un désir ; c'est pour cela qu'elle est toujours dans une situation d'inachèvement et de perpétuel renouvellement. De

¹⁰⁴ Anne-Marie Drouin-Hans, *l'Education une question philosophique*, Anthropos-Economica, Paris, 1998

¹⁰⁵ M. Foucault, *Les mots et les choses*, Gallimard, Paris, 1966, P. 359

ce point de vue, elle peut être perçue comme condition de possibilité de l'homme et d'une expérience orientée vers un objet extérieur, à l'exemple de la *phénoménologie de Husserl*¹⁰⁶. En ce sens, en s'inspirant de cet auteur, on peut dire que *toute éducation est éducation de quelque chose*, ce qui laisse présager que la voie de l'éducation est l'expérience orientée vers un objet, comprise comme triomphe, mais aussi comme inachèvement. Comme l'a montré John Dewey, l'éducation c'est *la reconstruction continue de l'expérience*¹⁰⁷. Cette expérience dont il s'agit de partager et de vivre est celle de tous, adulte et enfant, éducateur compris, à tous les instants d'une vie, dans toutes les situations de jeu, de travail et de loisir. Eduquer ne peut consister à philosopher contre l'expérience, mais à suivre cette expérience de sorte que cela devienne un art dont la pratique doit être améliorée au fil du temps. A la suite de Rousseau, l'homme, dit Kant, est : « *la seule créature qui doit être éduquée* »¹⁰⁸. Parce qu'il est libre, l'homme est un être qui possède la capacité de devenir, et il est le seul être qui existe véritablement et temporellement. Rousseau avait affirmé cela en ajoutant que l'homme a une qualité très spécifique qui le distingue de l'animal, c'est la faculté de se perfectionner, qui, à l'aide de l'éducation et des circonstances, développe successivement toutes les autres facultés. Alors que l'animal est tout ce qu'il est, l'homme seul originairement n'est rien parce qu'il est un être libre. Et cette liberté se dessine, pour ainsi dire, d'un néant dont l'homme devra dégager à travers le devenir son être.

De ce fait, Rousseau fait de l'éducation, un problème propre à l'homme. Un tel problème ne peut se poser qu'à l'homme, et on voit alors apparaître la difficulté du problème de l'éducation ; car, il s'agit d'orienter un être que nous ne pouvons à proprement parler connaître. Certes, l'homme est un être libre, et par conséquent capable en droit d'un progrès interminable ; et cette liberté est angoissante. Parce qu'être libre ne signifie pas essentiellement pouvoir faire n'importe quoi, mais veut

¹⁰⁶ E. Husserl, *Méditations cartésiennes* (sous/titrée : Introduction à la phénoménologie), Vrin, Paris, 1947.

¹⁰⁷ J. Dewey, *Démocratie et éducation : introduction à la philosophie de l'éducation*, Colin, Paris, 1975. p. 9.

¹⁰⁸ E. Kant, *Réflexions sur l'éducation*, Vrin, Paris, 1967, p. 441.

dire être responsable de soi. Kant, à la suite de Rousseau, a voulu que l'homme soit obligé de tirer le bien de lui-même, parce qu'il est libre ; il doit se cultiver lui-même, de choisir et de décider ce qu'il doit être. Ainsi toute éducation est orientée sur l'homme, elle semble être une expérience inachevée et incomplète. Bien qu'elle soit limitée le plus souvent aux perspectives de l'individu, si bien qu'éduquer un enfant, signifie l'adapter au monde présent, alors on peut se faire l'illusion d'avoir conduit un individu à sa pleine destination, de l'avoir mené à son terme. Mais en réalité cette éducation est demeurée inachevée et doit comprendre l'individu dans le progrès général de l'humanité ; et, sans pouvoir achever ce progrès dans l'individu, le conduire à y participer en faisant de lui-même un homme de demain, un nouveau maillon dans la chaîne des générations. Alors sans doute, on ne peut se cacher que l'éducation donnée reste insuffisante, mais néanmoins on a progressé. En se rattachant à l'histoire, l'éducation trouve son point d'appui qui est l'avenir. C'est en vue de l'avenir, en vue du progrès partiel qu'il peut représenter que l'enfant doit être éduqué. D'après Kant, tout en se constituant comme une réflexion sur les expériences de l'humanité, l'éducation découvre en même temps son principe régulateur. C'est précisément la liberté qui s'oppose à ce que l'homme puisse être reconnu comme une chose et manié comme une chose qui doit devenir ce principe régulateur de l'action éducative.

A cet égard, l'éducation telle une expérience orientée ne peut s'appuyer uniquement sur le passé, mais elle doit également promouvoir un nouveau monde. Cependant à la question de savoir, combien de temps doit durer l'éducation, Kant à la suite de Rousseau répond : « *Jusqu'à l'époque où la nature a voulu que l'homme se conduisit lui-même ; jusqu'à ce qu'il puisse lui-même devenir père et doive lui-même éduquer. Dépasser cet âge, l'éducation ne peut plus être efficace, entendons qu'elle ne peut plus transformer véritablement l'enfant* »¹⁰⁹. A ce stade de la vie, le caractère physique et moral est formé, et l'éducation ne ferait que le compléter, par

¹⁰⁹ Kant, *Anthropologie d'un point de vue pragmatique*, G-Flammarion, Paris, 1999, p. 450.

exemple, sur le plan intellectuel. Cependant, l'un des problèmes qui se pose en éducation est de savoir, comment unir la soumission sous une contrainte légale avec la faculté de se servir de sa liberté. Pour Kant, cette éducation est comme sortie de l'animalité, apprentissage de liberté et marche vers une humanité meilleure. C'est en cet instant qu'il faudrait habituer son élève à tolérer une contrainte pesant sur sa liberté, et en même temps le conduire lui-même à faire un bon usage de sa liberté. C'est pourquoi, il pense que tout n'est que pur mécanisme, et l'enfant privé d'éducation ne sait pas se servir de sa liberté. L'enfant doit de bonne heure sentir l'inévitable résistance de la société, afin d'apprendre qu'il est difficile de se suffire à soi-même. Toute éducation doit être celle d'un être agissant librement, qui peut se suffire à lui-même, être membre dans la société, mais posséder pour soi-même une valeur interne. Ainsi, dans toutes les formes d'éducation, le premier effort consiste à former un caractère. Le caractère consiste dans l'aptitude à agir selon des maximes, ce sont d'abord les maximes de l'école et ensuite les maximes de l'humanité. Elles sont aussi des lois, mais elles sont subjectives et ont leur source dans l'entendement propre de l'homme. Si l'on veut former le caractère chez l'enfant, il importe beaucoup qu'on lui fasse remarquer en toutes choses un certain plan, certaines lois, qui doivent être suivis de la manière la plus exacte. Ainsi, la personne humaine, entendue comme tout ce qui est spécifique en l'homme, ce qui le met à part des autres êtres et fonde sa dignité et ses droits, caractérise la propriété la plus significative de l'être humain en tant que sujet, c'est-à-dire la source intérieure de décisions libres. Quand on affirme que la liberté est le propre de l'homme, c'est cette vérité qui est exprimée ; par sa liberté, puisant en elle-même les motifs de ses décisions, la personne est seule maîtresse de ses actes et de sa propre réalisation. Le rôle de la personne est ainsi d'instaurer en elle-même un centrage progressif de toutes ses activités, c'est-à-dire une maîtrise de soi par laquelle elle se tient en main et se possède. On peut alors dire que la personne humaine est un sujet moral, en même temps qu'un sujet de droits. Du moment où, la caractéristique principale de la personne est son auto-possession, cela l'amène à exercer elle-même son activité. Au regard de ce qui a été

évoqué ci-dessus, l'homme n'est pas soumis au devenir comme les autres êtres, il n'est pas dominé par un devenir qui lui serait imposé du dehors, comme le sont les êtres sans raison, poussés par des déterminismes qui les commandent. Donc, il est le seul maître et sujet de son devenir. Certes, de nombreux déterminismes commandent et expliquent le comportement humain, et la psychanalyse freudienne nous en a révélé de profonds ; mais seul l'homme a cette capacité d'orienter, de dominer ces déterminismes, tout au moins de leur donner un sens, de les faire siens, de privilégier les uns pour refréner les autres. Souvent, d'ailleurs sa marge de manœuvre est réduite ; mais c'est alors qu'il révèle peut-être le mieux son pouvoir, il se possède lui-même et n'est pas possédé par le monde qui l'environne et le presse. Il ne devient pas seulement, autre que ce qu'il était à travers l'éducation, mais il le sait et se fait lui-même dans sa décision sur son devenir. Dans les options les plus communes, comme dans les plus héroïques, la décision de l'homme révèle qu'il peut se tenir en main, instaurer une continuité entre son passé et son présent, en préparant son avenir. Dans la continuité de ses choix, l'homme révèle qu'il est capable de suivre une destinée propre, qui lui est personnelle ; et c'est en cela qu'il marque sa dignité et inspire le respect. En certaines matières, des déviations sont possibles comme des retours à une sorte de chaos vers l'indifférencié (qui n'est pas distinctif) et l'irrationnel. Et c'est alors que se comprend la notion de droits qui constituent l'objet de l'agir du sujet moral (droits et devoirs corrélatifs). D'un côté, l'homme est indépendant par rapport aux contraintes, au monde des choses inertes, comme le disait Karl Marx¹¹⁰ à propos du travail. Et, de l'autre, il a une destinée qui transcende le monde, par ce qu'il le domine par son intelligence, par sa capacité à aller toujours plus en avant et à découvrir davantage, pour combler le manque qu'il éprouve en lui, source de ses désirs ; et nous pensons que cette destinée, peut dépasser l'ordre de la nature.

Cela dit, on peut souligner que l'œuvre rousseauiste marque le point d'une

¹¹⁰ K. Marx, *Le Capital*, traduction J. Roy, éditions sociales, Paris, 1950.

réflexion de plus en plus exigeante et élargie sur l'éducation. Cependant son auteur apparaît de plus en plus comme un pédagogue préoccupé de questions pratiques et sociales. C'est pourquoi il insiste sur le fait de protéger l'enfant des influences sociales néfastes et le laisser suivre sa voie naturelle. C'est en cela que cet enfant peut trouver sa place dans la société.

I. L'Éducation comme fondement de la politique

Pour comprendre l'éducation comme fondement de la politique, Rousseau pense qu'il faut d'abord rendre capables les personnes qu'on éduque. Pour saisir l'interférence entre l'éducation et la politique chez cet auteur, il faut aussi chercher à comprendre les idées selon lesquelles il ne peut exister une véritable vertu avant le pacte social, et que cette vertu doit être également le résultat d'une éducation qui vise la société. C'est à ce sujet qu'il existe un lien entre l'éducation et la politique dans ses écrits: *l'Émile* et le *Contrat social*. Ces œuvres s'impliquent réciproquement en se complétant, surtout en traitant corrélativement les questions éducatives et politiques. C'est pourquoi Rousseau pense que, pour commander aux hommes, il faut les former, les éduquer. C'est aussi la remarque faite à ce sujet par Géraldine Lepan, lorsqu'elle dit : « *S'il est bon de savoir employer les hommes tels qu'ils sont, il vaut beaucoup mieux encore les rendre tels qu'on a besoin qu'ils soient* »¹¹¹. Toutes ces remarques et idées nous font dire que l'éducation a à voir avec les questions sociopolitiques telles que : la liberté, l'égalité, la justice et surtout l'affirmation des droits de l'homme. Dans cette perspective, Jean Château, en affirmant : « *les visées politiques sont inséparables des visées philosophiques, religieuses et morales* »¹¹², tente de faire comprendre et de saisir la portée complémentaire qui sert de fondement pour la société civile. Cependant, le plan d'éducation ainsi présenté peut être une alternative à la révolution politique, en la précédant. A cette problématique, G. Lepan fait remarquer, qu'éducation et politique ne peuvent être dissociées, étant

¹¹¹ G. Lepan, *Jean-Jacques Rousseau et le patriotisme*, édition Honoré Champion, Paris 2007, p. 15.

¹¹² J. Château, *Jean-Jacques Rousseau : sa philosophie de l'éducation*, Vrin, Paris, 1964.

donné l'inefficacité politique de la force et l'anachronisme des recettes mises en œuvre dans l'antiquité, car cette éducation proposée dans l'*Émile* doit rendre possible l'évolution en douceur, pacifique, de la société tyrannique vers une société plus conforme à la cité du contrat social. En tant que pratique sociale, spécifique et autonome, l'éducation est également un complément nécessaire aux droits de l'homme. Alors, que faire et avec quelle possibilité d'action ? Si l'éducation de l'individu et la formation politique de la collectivité sont les deux thèmes essentiels sur lesquels il s'est appesanti, c'est parce qu'il trouve que le salut de l'humanité ne peut venir que des individus éclairés, bien éduqués. Pour lui, seuls des hommes normalement éduqués, c'est-à-dire qui ont épanoui leurs qualités naturelles peuvent être les citoyens d'un Etat fondé sur un contrat légitime. C'est la raison qui fait que le projet philosophique d'*Émile* peut être qualifié d'une éducation à finalité sociale et politique. Parce que l'homme doit être éduqué et ensuite, il peut chercher sa vocation propre à travers la vertu civile lui permettant de s'élever au-dessus de sa nature interne et de la nature externe. Cet homme, en cherchant sa voie court peut être le risque de s'aliéner dans la société, mais c'est cette société qui va permettre de le réaliser. De même, pour Rousseau, l'homme peut passer d'un animal stupide et borné pour devenir un être intelligent et rationnel. Mais dans ce processus d'évolution, s'il perd le bonheur de la vie sauvage, il peut gagner en contrepartie ce contentement qu'impliquent la vertu dans ce monde et l'espoir d'un autre monde meilleur. Ce qui veut dire que cette éducation, en se conformant à la vocation humaine doit en même temps préparer la vie sociale conforme à la nature, c'est-à-dire qu'elle doit donner le moyen nécessaire à l'homme et au citoyen de savoir vivre avec ses semblables.

C'est ce moyen que vise le système rousseauiste, car un tel système doit racheter l'homme de la chute venue de la dépravation sociale ; car il vise une rédemption. A côté de la société corrompue, il faudrait donc instituer une société rationnelle conforme à la nature. Telle est la question que le *Contrat social* va poser

sur le plan collectif et l'*Émile* sur le plan individuel. Cela dit, il ne suffit évidemment pas de laisser faire la nature, puisqu'il s'agit d'une donnée qui ne dépend pas de la liberté humaine. Il y faut bien des soins et bien des artifices, car il s'agit de conserver dans la société, l'homme naturel sans le laisser pervertir. C'est ainsi qu'il faudrait trouver le moyen tout en suivant la nature, de l'intégrer à la société. C'est le rôle qui est assigné à l'éducateur, cette tâche est une véritable conversion qui doit être opérée, par ce qu'il s'agit de muter l'homme naturel en homme social, l'enfant en adulte. De surcroît, Rousseau dit qu'éduquer, c'est suivre la nature, non plus la suivre en ce qu'elle a de contraignante, de nécessaire, mais dans l'appel qu'elle lance à l'homme. Sous cet angle, c'est cette éternelle loi morale, religieuse, civique à laquelle se réfère sans cesse l'*Émile* pour atteindre le but de l'éducation. C'est pourquoi, s'il faut intégrer Émile à la société des hommes, le meilleur moyen ne serait point une socialisation précoce, mais graduelle et normée.

Ce faisant, le projet d'éducation tel qu'il est présenté dans l'*Émile* apparaît comme une esquisse de la société future qui va s'ouvrir sur la société des adultes. En parcourant cette œuvre, on a comme impression qu'elle nous impose le constat selon lequel, son auteur se refuse à toute éducation publique en privilégiant uniquement l'éducation domestique. Or c'en est pas le cas, car il pense qu'une éducation rationnelle n'est peut être possible que dans un milieu très restreint et rural. Bien que son expérience soit basée sur son unique élève, néanmoins il penchera quand même plus tard pour une éducation publique et communautaire. C'est ainsi qu'il va insister sur l'éducation physique ou d'exercices corporels qui se pratique souvent en masse et qu'il trouve cela important pour l'insertion des enfants. Cependant, à travers cette forme d'éducation, il ne s'agit point de former des tempéraments robustes, moins encore de l'objet moral qu'on néglige ou qu'on ne remplit que par un tas de préceptes pédantesques et vains, qui sont autant de paroles perdues, mais cette éducation physique ne sera aussi et avant tout qu'une éducation morale, ce qui suppose qu'il ne peut y avoir un esprit sain que dans un

corps sain. Aussi cette introduction de la formation morale dans la formation physique peut se faire de plusieurs manières. On peut y voir surtout l'acquisition de la maîtrise de soi, on peut aussi y mettre au premier plan les relations sociales entre les membres du groupe afin d'en faire une formation civique. C'est ce qui fait de l'*Émile* une éducation à finalité sociale comme cela a été dit précédemment, car il s'agit de rendre l'homme social. Toutefois, cela pose bien sûr un problème, parce que l'éducateur doit lui-même être formé socialement par quelqu'un, qui lui-même a été formé. Dans ce cas, à l'origine, si personne n'a été formé dans une société correcte, il n'est pas de commencement possible. Alors, il serait difficile de concevoir une éducation correcte dans une société correcte, si personne n'est préalablement préparé. Le projet éducatif de Rousseau est ainsi mis en rapport étroit avec son projet politique, puisqu'il n'est pas de bonne éducation dans un mauvais système politique ; que de bonne politique, sans une bonne éducation. La transformation sociale et la transformation pédagogique vont étroitement dans la même direction. Seulement, il faut remarquer que la rédemption politique et pédagogique ne suffit pas, alors il est aussi important de prendre en compte l'homme de l'intérieur et de le comprendre dans son moi profond.

Si les thématiques de l'éducation et de la politique sont deux possibilités qui renvoient à une exigence sérieuse, c'est parce qu'elles permettent de réaliser le plein devenir humain. Pour qu'il y ait la conviction intime que l'éducation et la politique sont précieuses, Rousseau pense qu'il faut qu'il y ait une foi religieuse qui prendra la forme d'une religion civile, c'est-à-dire d'un sentiment de sociabilité entre les citoyens. C'est une éducation qui forme donc la communauté politique. Ce qui fait de la politique une activité au service de l'éducation du citoyen, et cette éducation doit viser la liberté elle-même. L'éducation ne peut se justifier que si elle vise la liberté elle-même, si elle promeut son exercice et vise sa réalisation. La détermination même de la liberté est ici mise en jeu, c'est une liberté qui ne peut pas être d'ordre empirique. Si le droit positif a institué le citoyen tout en réalisant effectivement les

droits de l'homme, il en serait de même pour l'éducation. Car de l'idée de liberté, on induit des manières d'être homme, des capacités que l'on définit en fonction de certaines conditions naturelles et historiques. L'éducation est l'analogie de l'institution, elle produit le sujet puis l'attribut, de même que la citoyenneté définie permet à un individu de s'approprier ses droits. C'est ce qui fait que l'idéal de l'Etat rousseauiste est aussi un idéal de l'éducation. En effet, ce qu'il considère comme la tâche essentielle de l'Etat, avant toute domination, c'est d'être éducateur. Pour ce faire, éduquer c'est entreprendre de changer la nature humaine, faire en sorte que ce qui était naturel se développe et se transforme en liberté effective. S'il existe une éducation à partir du principe de liberté, c'est parce que l'homme lui-même est un être libre. L'individu doit se faire à partir de soi-même, il est responsable de ses actes, capable de revendiquer sa propre essence en la rapportant à soi, au lieu de la rapporter à la fatalité. Cette liberté en tant que capacité de se déterminer, c'est-à-dire à se détacher de la nature puis se donner à soi-même une détermination, permet l'intervention extérieure, puisque par cet apport de l'homme, l'individu discipline ses penchants, maîtrise ses pulsions et s'affranchit de ses déterminations. L'homme est autonome, libre et moral, parce qu'il choisit d'obéir. Ce qui fait de l'autonomie le but de l'éducation, c'est-à-dire celle d'un être capable de s'orienter entre le bien et le mal, le juste et l'injuste, de choisir la raison contre les pulsions. Le sens le plus profond de la réflexion sur l'homme et sur la société, c'est celle qui inspire l'art avisé et génial du grand esprit ordonnateur, et donc des institutions. Et ce sont elles qui rendent possibles les véritables entreprises éducatives. Pour Rousseau, eu égard aux problèmes qui peuvent surgir entre les individus et en société, le défi de l'éducation n'est pas assez de dire aux citoyens soyez bons, mais il faut leur apprendre à l'être. Et cet apprentissage n'est pas l'affaire d'un seul jour, mais c'est un processus qui commence de la prime enfance à l'âge adulte. Dans la mesure où, la réflexion sur l'*Émile* donne une idée de synthèse sur la société à travers l'éducation à partir de l'enfance, étant donné que les hommes naissent bons et deviennent méchants ; dès lors, quelle éducation faudrait-il donner aux enfants pour

éviter une telle déstructuration ? En outre, il convient de prendre le contre-pied de l'usage, car l'enfant n'est pas seulement un adulte en devenir, il a sa spécificité qu'il faille considérer en tant que telle. Alors l'éducation de l'enfant doit d'abord se fonder sur la liberté et non sur la licence, sur le sentiment et non sur la raison, sur la prise en compte de la nature et non sur les livres. Tel est le sens du rapport entre l'éducation et la politique, par lequel Rousseau entend former de citoyens responsables, imbus de l'intérêt général de la cité.

II. La conception de la citoyenneté au regard des travaux de Rousseau

Nous avons dit que l'idéal éducatif rousseauiste consiste à faire un homme en même temps qu'un citoyen. De ce fait, cette perspective de la cité qu'il entend proposer se présente comme un ensemble composite dont les citoyens seuls peuvent construire l'unité qu'est la citoyenneté. Ce qui nous amène à éclairer cette notion de citoyenneté, ses caractéristiques essentielles, des valeurs qu'elle peut créer au sein la communauté citoyenne.

Dans son ouvrage intitulé *Introduction à la lecture de Platon*, Alexandre Koyré affirme ceci : « *S'il est relativement facile de voir qu'il faut reformer la Cité et même que c'est au philosophe qu'incombe de le faire, il est, on s'en rend compte, beaucoup plus difficile de réaliser ce dessein. Il se peut que, dans sa jeunesse, Platon ait cru pouvoir opérer directement, par action politique directe et immédiate. Hélas, il a fallu déchanter. Le mal était trop profond. La corruption trop avancée. On ne pouvait agir sur les hommes déjà faits, déjà pervertis par la Cité injuste, par l'éducation qu'ils avaient reçue. Il eut fallu commencer plus avant. La réforme de la Cité, - réforme politique et morale, bien entendu, car pour Platon la morale ne se sépare pas de la politique - suppose et implique, préalablement, une réforme de l'éducation. Avant de réformer la Cité, il faut commencer par former ses futurs citoyens. Et surtout ses futurs dirigeants. Or, pour pouvoir le faire, il faut tout d'abord démontrer – ou montrer*

– que la formation philosophique vaut mieux que toute autre et que c'est au philosophe qu'incombe le devoir et le droit d'instruire la jeunesse, de former et d'éduquer les élites. C'est à quoi s'emploient – à côté de beaucoup d'autres choses – les dialogues socratiques de Platon »¹¹³. Le projet platonicien de la citoyenneté ne se comprend pas seulement à partir d'un individu, mais ce qui importe pour lui c'est l'idée d'une société normée où doit régner la justice, l'ordre entre les citoyens. Rousseau au XVIII^e siècle, tente de concevoir une société résultant d'un pacte entre les individus. A ce titre, le citoyen n'existe donc pas en dehors d'une Cité, moins encore avant elle.

Bien que la Cité platonicienne soit hiérarchisée en classes, ces dernières sont censées avoir un fondement naturel. Dans l'organisation de cette Cité qui est structurée selon la justice, les gardiens représentent la force ; car ils doivent défendre le groupe contre tout danger intérieur et extérieur. Si cette force n'est pas disciplinée, elle risque à tout moment de nuire à la société juste où chacun doit se limiter à ce pourquoi il est naturellement fait. C'est pourquoi son éducation s'adresse d'abord à ces gardiens qui auront été choisis pour exécuter cette tâche. Et aussi, c'est parmi eux que seront choisis ceux qui vont diriger cette Cité. Ainsi, la justice dans la Cité c'est la soumission aux décisions raisonnables de ces dirigeants. Cependant, pour Platon la citoyenneté est une prérogative qui ne peut être reconnue seulement qu'aux citoyens d'Athènes, qui sont des hommes libres et affranchis de toute dépendance extérieure. C'est ainsi que le citoyen est un homme libre et politiquement engagé comme magistrat. Alors, Il établit une distinction entre ce citoyen activement engagé dans les rapports politiques qu'il contribue à définir, et le sujet qui se définit comme soumis au pouvoir. Autrement dit, la citoyenneté dans la Grèce antique, apparaissait comme un privilège et une caractéristique active de quelques-uns, alors que le sujet en représentait une forme passive. Le citoyen

¹¹³ A. Koyré, *Introduction à la lecture de Platon*, suivi de, *Entretiens sur Descartes*, Gallimard, Paris, 1964, p. 89.

athénien étant défini comme un homme libre, se distingue cependant des métèques et des esclaves qui sont des sujets. Ce terme de *métèque*¹¹⁴ désigne donc l'étranger domicilié dans une autre cité que celle dont il est originaire. Ainsi, il importe de souligner qu'il y a un ethnocentrisme qui permet sans doute de se rendre mieux compte de la division, et surtout de l'exclusion dans la cité antique grecque dont les affaires politiques et intellectuelles ne sont réservées qu'aux Athéniens de souche eux-mêmes. C'est dans la même perspective, qu'Aristote affirme dans son œuvre la *Politique* : « un citoyen au sens absolu ne se définit par aucun autre caractère plus adéquat que par la participation aux fonctions judiciaires et aux fonctions publiques en général. »¹¹⁵ (*Politique*, livre 3, p. 1) Cette notion de participation dont il s'agit, est certainement l'un des traits caractéristiques de la citoyenneté. Ce qui fait que le citoyen n'est pas seulement celui qui participe, mais d'abord essentiellement celui qui a le droit de participer. Dès lors, la citoyenneté est d'emblée une qualité conférée à tout citoyen originaire de Grèce ayant la majorité, et qui exclut les métèques, les esclaves, les femmes et les enfants. Ce n'est pas simplement la théorie de la politique, mais bien plus le couplage de cette théorie avec sa caractérisation juridique. En bref, c'est une vision restrictive et exclusive de la citoyenneté qui a été mise en place par Platon et Aristote.

Si les Grecs anciens ont joui d'une telle notoriété dans les conceptions politiques et éducatives, c'est fondamentalement parce que c'est dans leur espace que ces questions ont été philosophiquement théorisées et conceptualisées. Cela a été rendu possible parce que, d'une part, ils sont partis du constat que le monde n'était pas complètement ordonné et organisé, et qu'il appartient par conséquent aux hommes eux-mêmes de le façonner selon les principes d'ordre et d'harmonie ; d'autre part, parce que les lois ne relèvent pas du domaine de la vérité transcendante, mais plutôt du rapport de la vie quotidienne des hommes ouvrant

¹¹⁴ *Métèque* : en Grèce antique, ce terme désigne l'étranger qui est domicilié dans une cité autre que celle dont il est originaire.

¹¹⁵ Aristote, *La politique*, liv. 3, Vrin, Paris, 1962, p. 1.

donc la porte à la confrontation des positions contradictoires. C'est ainsi que l'éducation et la politique peuvent apparaître comme des principes essentiels à l'organisation des rapports humains en cité. C'est ainsi que cette dernière peut être considérée comme l'univers des êtres humains, façonnée par eux et régie par des principes qui attestent la souveraineté de la communauté citoyenne. Ce qui implique qu'elle doit se doter de ses propres lois ; autrement dit, que sa juridiction est indépendante, ce qui implique également qu'elle doit se gouverner par elle-même pour l'intérêt général. C'est pour cela que l'identification entre l'humanité et la citoyenneté est telle qu'Aristote a défini l'homme comme *zoon politikon*¹¹⁶, c'est-à-dire un animal politique fait pour vivre en société. Une telle définition a pour ambition de délimiter la sphère des affaires humaines dans un tel cadre, la cité est constituée de citoyens agissant de concert et qui s'assemblent pour traiter des problèmes concernant leur existence. La cité grecque développe des critères d'appartenance divers, n'ayant en commun que leur fondement sur l'exclusion, mais dans chacune des cités, l'idée de vivre ensemble et surtout d'une discussion collective est primordiale. A cet égard, il faut remarquer que la cité repose sur l'implication directe et personnelle de l'ensemble des citoyens, et non, comme dans les régimes politiques actuels, sur la représentation. Cependant la cité antique grecque, qui a le plus eu d'influence sur les pensées politiques et éducatives anciennes, est sans doute Athènes. Ce qui se justifie par le fait que la plupart des activités politiques et intellectuelles se sont déroulées à Athènes et ses environs. Aussi, il faut ajouter que la notion de citoyenneté a existé également à Rome. Mais contrairement à Athènes qui a eu une dimension ethnique et fermée de la citoyenneté, Rome va introduire une dimension beaucoup plus politique en permettant l'accès de certains étrangers à la citoyenneté romaine. Cependant, tout comme à Athènes, Rome exclut les esclaves, les femmes et les enfants du droit à la citoyenneté, mais la république puis l'empire va faire place à des non nationaux et des non latins dans l'accès à cette citoyenneté. Au fur et à mesure de son extension, Rome va donner à un nombre d'individus

¹¹⁶ *Op cit.* Expression signifiant *L'homme est un animal politique.*

toujours plus important le droit de cité. Le dernier stade de cette évolution est constitué par l'Edit (décret-loi) de Caracalla de 212 après Jésus-Christ par lequel les habitants de l'empire se voient reconnaître la citoyenneté de l'empire romain. Cependant, la notion de citoyenneté va connaître une éclipse à l'ère de monarchies moyen-âgeuses, où primait le droit absolu divin du roi sur les sujets et l'apparition de sociétés de privilège qui écartent toute participation de ceux-ci de la décision politique. Mais il a fallu attendre les révolutions anglaise (17^e s), et des écrits tels que : le *Citoyen ou les fondements de la politique* du philosophe anglais Thomas Hobbes pour que ce concept soit réinvesti dans les débats politiques et intellectuels de cette époque, et connaisse aussi un essor au niveau de la France à travers les pensées des Lumières avec Montesquieu et Jean-Jacques Rousseau dans le Contrat social par exemple.

III. La citoyenneté comme résultante de la politique éducative

Dans certains écrits classiques et modernes, les auteurs ont rarement établi une distinction entre le sujet et le citoyen, car les deux notions sont souvent confondues. Néanmoins, en prenant le terme du sujet dans son acception stricte et celui de citoyen dans son acception la plus étendue ; et en considérant que celui-ci est par rapport aux lois seules, ce que l'autre est par rapport au souverain. Cela dit, il faut souligner que la citoyenneté est quasi impossible sous la monarchie où règnent les caprices et la volonté du roi. Ce qui rappelle la situation de l'état de nature, où triomphe toujours le droit du plus fort, et qui constitue l'enjeu des interprétations des philosophes depuis Hobbes jusqu'à Rousseau. Pour ces auteurs épris de l'esprit de liberté et des lumières, la société civile, entendue comme cadre de vie et de la réalisation du citoyen apparaît de plus en plus comme une exigence éducative et politique ; et, ne peut être évoquée sans référence à l'état de nature considéré comme l'état originel de l'homme. Ainsi les théoriciens trouvent que cet état de nature isole l'homme et le rend également incapable d'une vie communautaire. Dès lors, il s'agit d'expliquer comment il peut s'associer avec les autres pour former la

société civile. Si l'état de nature est supposé être un état pré social, ce qui signifie que les hommes y forment une sorte de communauté naturelle sous l'empire de la loi de la nature, chaque individu est alors assujéti à des devoirs en même temps qu'il possède des droits. La difficulté est que, ces droits et devoirs sont incertains, à la fois quant à leurs limites et quant à leur application, par ce qu'il ne les garantit pas. Pour cela, il faut fonder un pouvoir politique qui sera l'instrument de leur effectivité et cela se matérialisera par un contrat où chaque individu s'engage avec tous les autres à former un corps social auquel sera confié le soin de garantir l'application des droits que la nature donne. Dans une problématique de ce genre qui se retrouve chez le penseur juriconsulte comme Pufendorf, le contrat n'est pas véritablement à l'origine de l'obligation politique, puisque l'obligation de respecter la parole donnée est naturelle. C'est en ce sens que la société civile n'est pas en rupture, mais en continuité avec la nature, réglée par elle, elle n'en est que la mise en œuvre. Mais dès lors que les notions de droits et devoirs disparaissent de l'état de nature pour laisser la place à une définition de l'homme comme être de désirs et des passions, alors il devient invivable et la nécessité d'instituer une société civile s'impose. Les débats sur ce sujet vont rapprocher Rousseau à certains auteurs qui l'ont précédé, et qui ont tenté de traiter ce problème. Il y a d'une part, les théoriciens du droit naturel et du droit de gens tels que : Grotius, Pufendorf, Burlamaqui ; et d'autre part, de philosophes comme Hobbes, Locke et Montesquieu, dont les idées ne sont pas absolument les mêmes sur les questions théoriques de la citoyenneté et de l'institution de la société civile. La conception moderne de la citoyenneté, c'est de la philosophie du droit naturel, définie en contraste avec l'homme et en relation avec la notion de la souveraineté. Ainsi, en quittant l'état de nature, les hommes opèrent par une convention, et c'est l'instauration de la souveraineté qui va les instituer en retour comme citoyen, c'est-à-dire membre d'un corps politique. Si le citoyen est distinct de l'homme tout court, ce n'est qu'une conversion plus ou moins considérable selon les philosophes et cela rend compte du primat des intérêts collectifs ou du bien général sur l'intérêt particulier. Par voie de conséquence, le citoyen moderne est à la fois un

bon citoyen et un être fortifié de toute la puissance commune ; cela veut dire qu'il est un être incité à la prise en compte du bien public, recevant en échange la protection du public pour ses droits. Cependant cette protection s'applique à la fois aux droits proprement civiques tels que : opinion, élection, association ; et aux droits naturels tels que : liberté, propriété, sûreté. Cependant, il faut aussi remarquer que toutes les théories du contrat social qui ont été établies à partir d'un état de nature, de Hobbes à Rousseau tirent leur origine dans la nécessité de protéger l'homme contre tout abus du pouvoir en recherchant les conditions de la réalisation de la légitimité du pouvoir politique. Pour ces auteurs, la citoyenneté est la résultante d'une convention ou contrat. C'est pourquoi, la genèse de la citoyenneté peut s'expliquer par le désir de conservation de soi qui oblige les philosophes à considérer la procédure d'institution du pouvoir souverain, les conduit à poser la citoyenneté comme un corrélat de la souveraineté et à rechercher la base de son exercice légitime ; les mène à envisager la société et le pouvoir comme moyen au service de la survie de l'homme et de son bonheur. En abordant de façon particulière cette question, Rousseau va dire que le citoyen en tant que tel n'est pas encore né ; car il est encore question de définir les conditions de légitimité du pouvoir politique.

De manière générale, les théoriciens de l'école du droit naturel admettent que la souveraineté a sa source dans le peuple, mais qu'elle est d'inspiration divine ; ils défendent ainsi le principe du droit divin. Ce qui fait qu'au début du XVII^e siècle, la philosophie s'est bâtie autour de ces deux concepts qui sont l'état de nature et le contrat social, en envisageant d'abord les hommes tels qu'ils sont dans la condition où la nature les a mis. Alors, ces théoriciens vont soutenir que les institutions politiques sont absentes d'un état où règne une parfaite égalité. Il n'y a donc pas de subordination naturelle, et l'homme n'est pas naturellement un animal politique comme l'affirmait Aristote. Cherchant ensuite à établir à la fois les motifs qui ont poussé les hommes à se donner de telles institutions sociales et ce qui peut les rendre légitimes, ces théoriciens s'appuient sur la thèse de l'égalité naturelle pour

affirmer que l'assujettissement politique ne peut venir que de la convention, d'où le contrat social. C'est ainsi qu'ils vont mettre en œuvre des dispositifs qui vont obéir à un certain nombre d'objectifs ; d'abord, penser l'égalité et la liberté naturelle des individus ; ensuite comprendre, pourquoi ils ont renoncé à cette liberté pour former des sociétés civiles ; et enfin de justifier l'existence de ces dernières en montrant quelles sont, dans l'état de nature, les insuffisances qui en appellent la fondation, indiquer les raisons qui fondent la légitimité de l'autorité et qui font de l'obéissance aux lois, une obligation de conscience. C'est alors que l'ensemble de ce dispositif va prendre une valeur normative et morale, car il s'agit de dire moins ce qui doit être, et les objectifs ont chacun une fonction civique. L'idée d'égalité naturelle récuse tout droit à commander au nom d'une supériorité de nature ou de naissance ; l'explication des motifs qui ont contribué à la formation des sociétés civiles rejette à la fois la thèse de l'assujettissement de l'homme par l'homme comme punition du péché, et l'idée que le gouvernant serait envers son peuple comme un sage pasteur chargé de faire paître un troupeau ignorant ; enfin que la légitimité et l'obligation des lois viennent du consentement tout en récusant à la fois le droit divin. Bien qu'il faille partir de l'anthropologie en matière d'éducation, mais l'opposition à l'idée de force va pousser Rousseau à contester tous ceux qui raisonnent à partir de faits. Dans le *Contrat Social*, il va contester la thèse de Grotius¹¹⁷ qui tente de légitimer la monarchie absolue et le droit de conquête. Cette légitimation apparaît aux yeux de Rousseau comme l'apologie de la tyrannie et de l'esclavage, qui sont l'aliénation de l'homme. C'est pour cette raison qu'il va procéder à la mise en place de dispositifs et de mécanismes permettant de fonder une société politique juste, en vue de permettre aux hommes de renforcer leur unité sociale. Ainsi, il va décomposer et éclairer les mystères de lien social et tenter d'en faire un sentiment patriotique. C'est alors qu'il va trouver que la cité n'est pas un fait naturel et que le contrat social peut être la seule possibilité d'expliquer la naissance de la société politique. A ce titre, il place un acte de volonté, une décision purement humaine au principe de l'existence

¹¹⁷ Juriste hollandais, auteur du livre *Droit de la guerre et de la paix*.

politique. Dans cette perspective, en déclarant : « *Puisque, aucun homme n'a une autorité naturelle sur son semblable, et puisque la force ne produit aucun droit, restent donc les conventions pour base de toute autorité légitime parmi les hommes* »¹¹⁸, Rousseau tourne en dérision la notion de *droit du plus fort*, qui est une contradiction dans les termes mêmes et qui ne peut durer que le temps de la force, et ne crée point de liens durables d'obéissance et d'obligation. Ce contrat social en tant qu'une hypothèse philosophique, d'après laquelle l'organisation en société ne serait pas naturelle aux hommes, mais résulterait d'une décision humaine volontaire ayant pour objet de mettre fin aux inconvénients de l'état de nature, générateur de violences, permet donc d'instituer entre les hommes une autorité légitime et légale. Car, à l'état de nature les hommes agissent selon leur force et liberté naturelle, et les plus forts ont le droit d'écraser les plus faibles, ce qui peut entraîner le risque de dislocation de l'espèce humaine. C'est à cet effet qu'il examine en tant que philosophe et moraliste, ce que doit être une société politique juste, qui implique que les citoyens adhèrent librement au pacte social par lequel ils abandonnent tous leurs droits à la communauté.

Toutefois, cette abdication doit par conséquent garantir à chacun de ses membres l'égalité et la liberté. Au-delà de cette réflexion, les différences dans l'emploi de concepts de l'état de nature et du contrat social, cette démarche permettra de construire l'idée moderne selon laquelle la cité n'est pas un fait de nature mais une convention historique que des hommes libres et rationnels se donnent pour la satisfaction de leurs propres besoins ; et qui n'est légitime qu'à la condition de répondre à son objet.

Pour définir le mot de citoyenneté même, il faut reconnaître qu'il vient de mot cité, qui lui-même dérive du latin *civitas*. Même s'il vient du latin, il faut dire que, historiquement la réalité a été d'abord grecque (*polis*) comme forme politique

¹¹⁸ Rousseau, *Contrat social*, p. 103.

d'organisation répandue au cours du VIII^e siècle avant Jésus-Christ. C'est pourquoi, la citoyenneté peut être définie d'une manière simple comme étant une qualité reconnue à un citoyen, qui couvre des droits politiques et qui crée aussi des devoirs ; le citoyen, quant à lui, est une personne qui relève de l'autorité et de la protection d'une cité et par la suite, jouit des droits civiques tout en accomplissant des devoirs envers celle-ci. C'est alors que dans la conception romaine, le *civis optimo jure*¹¹⁹ est un citoyen titulaire de la plénitude des droits de la citoyenneté. Le citoyen est l'individu exerçant sa citoyenneté en tant que membre de la cité ; et cette citoyenneté apparaît comme le mode de vie et tend à être une fonction sociale, car les conditions nécessaires à son exercice sont avant tout sociales et matérielles. C'est pour cela que la citoyenneté apparaît aussi en vue de changer la nature humaine, en transformant chaque individu qui, par lui-même, est un tout parfait et solitaire en partie d'un plus grand tout, dont cet individu reçoit en quelque sorte sa vie et son être. Ce qui veut dire que chaque partie est subordonnée au tout et à la communauté comme une exigence du contrat. Comme le remarque Rousseau lui-même, chaque citoyen n'est rien, ne peut rien que par tous les autres. Il est donc politiquement et même sentimentalement attaché à la citoyenneté. Si le citoyen tient une place de figure principale dans sa pensée politique, il n'en reste pas moins qu'il réponde inévitablement à une particularité. Le citoyen est membre d'une cité, alors comment, il trouve dès lors cette particularité avec l'ordre cosmopolite qu'il défend. Rousseau s'est toujours intéressé aux questions politiques. Et, cela s'est d'ailleurs manifesté dans son œuvre les *Confessions*, lorsqu'il affirme : « *Tout tenait radicalement à la politique ; un peuple ne sera jamais que ce que la nature de son gouvernement le ferait être* »¹²⁰. C'est pour quoi, il pense que pour changer les hommes, il faudrait changer les gouvernements, et que si les hommes sont mauvais, c'est la société qui en est la cause. Si le gouvernement est corrompu, le peuple le sera également. Dans le Contrat social, il va proposer uniquement de formuler les principes du droit

¹¹⁹ Expression latine, qui désigne un citoyen jouissant de la plénitude des droits de la citoyenneté.

¹²⁰ Rousseau, *Confessions*, G-Flammarion, Paris, 1952, p. 404.

politique en se rattachant à eux par cette question fondamentale de la philosophie politique, quelle est l'origine et quels sont les fondements de l'Etat ou de la société civile ? C'est une question qui avait préoccupé un certain nombre de penseurs tant au XVII^e siècle qu'au XVIII^e siècle. En l'abordant à son tour, il demeure de ce point de vue, héritier d'une tradition qu'il est nécessaire de connaître si l'on veut comprendre comment le problème politique s'est présenté à son esprit, et comment il a été amené à le résoudre. Rousseau va tenter de réinvestir le concept de citoyenneté de tout ce que l'antiquité grecque et romaine avait mis en lui en vue d'orienter la théorie du contrat social vers une nouvelle voie. Tout en formulant le principe de souveraineté du peuple, comme Montesquieu avait formulé le principe de la séparation de pouvoir dans *l'Esprit de lois*, en entreprenant d'éclaircir le lien de causalité générale et particulière. C'est ce qui détermine l'esprit, l'humeur, les mœurs des hommes individuellement et collectivement à l'intérieur d'une société qui est à la fois naturelle, historique et politique. Il s'efforce de montrer comment se créent les identités nationales et politiques. C'est pourquoi, il pense que la citoyenneté moderne dans une cité est là où la loi civile regarde chaque citoyen comme toute la cité ; et où la liberté de chaque citoyen est une partie de la liberté publique. Il importe de clarifier le sens de ce principe de souveraineté du peuple chez Rousseau, car il peut signifier deux choses différentes.

Tous les penseurs de l'école du droit naturel arguent que la souveraineté a sa source dans le peuple ; et, si Rousseau s'est limité à affirmer qu'elle résidait originellement dans le peuple, il n'aurait rien dit de plus qu'eux, son contrat social n'aurait peut être point fait écho dans l'histoire de la philosophie politique. Ce qui est nouveau dans la théorie rousseauiste, c'est son affirmation selon laquelle : « *la souveraineté doit résider toujours dans le peuple et non plus dans le ou les gouvernants* »¹²¹. Ainsi, l'essence du corps politique est dans l'accord de l'obéissance et de la liberté, cet accord est réalisé par la souveraineté quand elle

¹²¹Rousseau, *Contrat social*, liv. 2, p. 47-51.

appartient au peuple. Son objectif est de retrouver au sein de la cité l'équivalent de la liberté naturelle, c'est-à-dire de permettre à l'homme d'obéir sans être aliéné. Cette notion de liberté va consister essentiellement dans le fait de ne pas être soumis à la volonté d'autrui, plutôt que le fait de réaliser sa propre volonté. Pour ce faire, il faut avant tout éviter que les individus soient assujettis à une volonté particulière, et donc qu'un seul ou quelques hommes puissent posséder le pouvoir de faire la loi. Sa solution consiste à confier l'autorité entre les mains de tout le peuple. Alors, comment conçoit-il cette notion de souveraineté ? Elle est donc l'exercice de la volonté générale et elle ne peut jamais s'aliéner ; et le souverain n'est en réalité qu'un être collectif. La souveraineté comme autorité de l'Etat, c'est-à-dire le pouvoir législatif, est institué par le contrat. Non seulement, le peuple est la source de cette souveraineté, mais c'est lui-même qui doit l'exercer. Etant donné que le peuple exerce la souveraineté, obéir au souverain n'est pas un signe d'aliénation, mais une possibilité de garantir sa propre liberté. L'individu en tant que sujet obéit aux lois prescrites par le souverain, mais en tant que citoyen il participe à la souveraineté et fait les lois. Les conditions de l'exercice de la souveraineté, c'est l'institution de la loi qui est l'acte de volonté générale, quand le peuple comme souverain statue sur le peuple comme sujet. En étant la condition de l'association civile, l'objet de la loi doit être général. C'est le peuple qui doit être l'auteur de la loi, mais son jugement doit être guidé et éduqué par un législateur c'est-à-dire un pédagogue qui ne commande pas, mais qui se contente de rédiger les lois qui doivent être ratifiées par le peuple. Le pouvoir législatif est un droit fondamental du peuple, car il lui permet de faire des lois qui régissent le fonctionnement de la société. Tel est le sens de la citoyenneté comme résultante de la politique éducative.

Comme nous l'avons souligné ci-dessus, dans les œuvres *l'Emile* et le *Contrat social*, les questions d'éducation et de politique sont fortement liées, à tel point qu'il est impossible pour Rousseau de traiter l'une sans référence à l'autre. Tellement qu'elles s'impliquent, il pense que la première tâche politique est l'éducation des

citoyens. Ce qui fait de la citoyenneté un processus d'apprentissage grâce à l'éducation. D'une part, comme c'est la politique qui éduque les hommes ; et d'autre part, l'éducation des hommes est également un préalable nécessaire à la bonne marche de la cité. Si la première tâche de la politique est de former de bons citoyens, en tant qu'art de conduire la société, la politique implique l'éducation de ses membres. Il apparaît ici la problématique posée par Platon dans la *République*, où il existe également un lien étroit entre l'éducation et la politique. C'est ainsi que la notion de la citoyenneté apparaît comme une idée essentielle permettant de saisir les enjeux politiques, moraux et sociaux de la pensée philosophique de Rousseau. Tout en établissant le lien entre la théorie politique et l'éducation dans le *Contrat social*, à la question de ses possibilités dont le *Projet de constitution pour la Corse* et les *Considérations sur le gouvernement de Pologne* vont constituer un exposé essentiel, il met en évidence les implications morales, historiques et sociales de toute entreprise politique. Les principes de droit politique que justifie le *Contrat social* vont servir de support à la compréhension de sa pensée. La citoyenneté chez Rousseau est tellement liée à un projet pédagogique qu'elle se pose comme un défi vis-à-vis des structures politiques existantes et qu'elle demande par conséquent un niveau de conscience morale. Il affirme qu'on ne naît pas citoyen, mais qu'on le devient grâce à l'éducation et à l'intériorisation des vertus civiques et morales. C'est ainsi qu'il accorde beaucoup plus d'importance à la régénération des vertus civiques chez les citoyens. Certes, le pacte social a pour fonction de créer une véritable communauté des hommes, par le développement de talents et les aptitudes de chacun. Il faut donc former des hommes à la hauteur de l'idéal social. Ainsi l'éducation à la citoyenneté vise à renforcer le sens de l'appartenance à la communauté politique. D'une part, elle se fonde sur le sentiment et l'affect ; d'autre part, elle fait appel au patriotisme comme modalité privilégiée de la cohésion sociale. C'est un appel visant à instruire la raison de chacun, car le seul peuple propre à une authentique législation est celui où les citoyens ont des relations directes, car tous les membres doivent être connus de chacun d'eux. L'essentiel est de bien vivre ensemble dans

une relation constante par laquelle chacun puisse connaître l'autre, c'est-à-dire qu'il faut voir son concitoyen, le côtoyer et vivre en même temps. Seule cette proximité domestique développera un sentiment d'unité et une affection réciproque. C'est la raison qui fait qu'il défend les petits Etats au détriment des grands, où l'anonymat risque de faire obstacle à la constitution de la citoyenneté. En proposant de scinder des grands Etats pour permettre aux citoyens de se rapprocher et se connaître, Rousseau propose une édification de l'âme nationale par une éducation civique où le citoyen doit apprendre à bien connaître son pays, ses productions, sa géographie, son histoire, ses lois en les apprenant. Pour consolider les liens entre un peuple, il faut inventer des jeux qui, dans l'antiquité, permettent aux citoyens d'être souvent rassemblés, des spectacles : « *qui, leur rappelant l'histoire de leurs ancêtres, leurs malheurs, leurs vertus, leurs victoires, intéressaient leurs cœurs, les enflammaient d'une vive émulation, et les attachaient fortement à cette patrie dont on ne cessait de les occuper* »¹²². Il faut ainsi éduquer les citoyens à la règle, à l'égalité, à la fraternité, à la compétition ; et, à vivre sous les yeux de leurs concitoyens et à désirer l'approbation publique. C'est alors que l'on pourra apprendre tôt à respecter ce qui vaut pour tous sans aucune dérogation, à savoir la règle, et plus tard et à vivre dans l'égalité, puisque la règle vaut pour tous. Il faut des occasions de rencontres au cours desquelles, chacun est sous le regard de l'autre et en harmonie. Ceci va permettre à chaque citoyen de s'identifier aux autres parce qu'ils participent tous au sentiment national.

A travers cette analyse, il faut relever que Rousseau fait souvent référence aux notions d'amour, de lien, d'attachement, de cœur et de sentiment. Aussi il pense qu'une bonne et solide constitution se trouve là où la loi règne dans le cœur des hommes, ce qui veut dire que la citoyenneté ne saurait être identifiée à la seule constitution et au seul respect des lois, mais il faudrait aussi la porter dans son cœur.

¹²²Rousseau, *Considérations sur le gouvernement de Pologne*, in correspondances complètes, Leigh, Voltaire Foundation, Oxford, 1979, p. 958.

Ce citoyen qu'il entend éduquer et former, doit être toujours un acteur social. Socialement, il doit participer à la vie active de la cité par la fraternité, la solidarité et surtout aux activités citoyennes. C'est ainsi qu'en s'engageant dans la vie pratique de la cité, il doit le faire également dans sa propre famille. Car dit-il, c'est le bon fils, le bon mari et le bon père qui font de bons citoyens. Un homme doit s'engager par des actions citoyennes pour son pays jusqu'au sacrifice ultime, pour la prospérité de sa famille, et il doit défendre sa patrie et les siens. Tel est également le but de l'éducation héroïque évoquée précédemment, et qui veut que les éducateurs soient mariés, c'est-à-dire qu'ils aient une famille à la base, car la première des responsabilités est d'abord familiale. D'après Rousseau, pour développer l'esprit patriotique, il convient en effet d'avoir des enfants pour renforcer l'amour d'un parent pour une patrie qui prend soin de sa progéniture, et donc renforcer son engagement pour sa patrie. Si le citoyen est socialement et politiquement engagé dans la vie de la cité, cela suppose aussi qu'il le soit économiquement.

L'éducation rousseauiste est en elle-même une valeur, car les principes qui consistent à faire un homme de bien se retrouvent également dans l'approche traditionnelle africaine, mais c'est peut être la manière de les appliquer qui peut être différente. Car à travers les cultures de différentes sociétés, l'éducation est l'objet d'applications variables. Néanmoins les actions humaines peuvent se modifier de la même manière. Par exemple, un adage Moussey dit : *un enfant qui s'est brûlé craint le feu*¹²³. Ce qui laisse penser à la forme de l'éducation négative chère à Rousseau. Aussi les deux approches de l'éducation font du travail un devoir indispensable à l'homme sans lequel il est considéré comme un parasite social. Ainsi la forme d'association définie par Rousseau dans le Contrat social a, entre autres finalités, celle de protéger les personnes et les biens de chaque société ainsi qu'elle encourage les individus à mettre en commun leur effort commun. Ce qui garantirait la jouissance des biens, de sorte que celui possède, a une dette envers elle. C'est une

¹²³ Adage Moussey.

forme de solidarité qu'impose le vivre-ensemble, mais qui relève de la responsabilité collective et non individuelle, comme c'est le cas dans les traditions africaines. Chaque homme doit en ce sens travailler pour l'intérêt commun, et Rousseau a cependant de la méfiance pour l'accumulation excessive de la richesse et rejette l'oisiveté. C'est pourquoi, il affirme : « *celui qui mange dans l'oisiveté ce qu'il n'a pas gagné lui-même, le vole ; et un rentier que l'Etat paie pour ne rien faire ne diffère guère, à mes yeux, d'un brigand qui vit au dépend des passants* »¹²⁴. Si l'oisif est un voleur, et si le citoyen qui travaille est un honnête citoyen, force est de constater que le travail devient ainsi une exigence morale en même temps que sociale. Le travail apparaît ainsi comme une exigence sociale et aussi comme une exigence morale, eu égard à la liberté, car on est libre si on dépend d'autrui. Tout citoyen doit, de surcroît, donner son temps à la cité en mettant ses bras à contribution. C'est le sens de la corvée que l'on appellerait aujourd'hui : le travail d'intérêt général, eu égard au sens péjoratif attaché au premier terme. Ce travail n'est aucunement une activité aliénante comme ce fut le cas chez Platon, mais une activité que chaque citoyen accomplit pour l'intérêt collectif. Dès lors, le travail en tant qu'une des caractéristiques de la citoyenneté, est aussi politique en ce sens que c'est chez les travailleurs que l'on peut trouver les meilleurs gouvernants. Néanmoins en mettant le travail en avant, Rousseau rejette partiellement l'argent de son économie, contrairement à la société africaine de l'époque dont l'échange est basé sur le système de troc. Pour lui, une économie de subsistance consomme ce qu'elle produit. Une économie de production s'attache au profit et fait de l'argent, et donc de l'intérêt particulier, le moteur de la société. Quand l'argent prime, alors la citoyenneté qui est égalité se perd, car l'économie de production creuse toujours plus d'écarts qui séparent les riches et les pauvres. Ce n'est pas forcément l'Etat qui est riche, mais un petit nombre qui en fait une entreprise. Quelque fois, l'argent cultive le mal, notamment en créant l'inégalité entre les citoyens. Donc, seul le travail permet d'entretenir l'égalité entre les citoyens et peut saper les fondements du mal.

¹²⁴ J.-J. Rousseau, *Emile*, p. 470.

Pour Rousseau, l'éducation peut se définir également par le patriotisme, parce que l'amour de la patrie est une construction et un processus d'apprentissage. Il s'agit plus précisément de l'éducation républicaine que ressort la reconnaissance de la citoyenneté. Par l'éducation, les citoyens peuvent vivre dans la communauté, dans l'union, dans le respect des lois et développent ainsi un esprit patriotique. La citoyenneté est celle des mœurs, des lois, de la liberté. C'est ce que remarque Hichem Ghorbel, lorsqu'il déclare : «*Tout l'effort de Rousseau dans le domaine politique, économique, religieux et éducatif vise à affermir le patriotisme en instiguant ses contemporains à opter pour la construction d'un modèle d'ordre républicain* »¹²⁵. Ce qui veut dire que le citoyen doit être une personne qui aime sa patrie, ses concitoyens, sa famille ; en bref, un être solidaire qui s'engage pour la communauté, qui travaille et concourt au bien-être commun ; et enfin, un être qui est actif politiquement, socialement et économiquement. Au regard de cette analyse, on se demande, si le personnage qu'il décrit et qu'il souhaite éduquer est le même dans son projet pédagogique. Ou bien, est-il le citoyen exemplaire de la société négative ou le citoyen idéal de la société idéale ? Parce que l'éducation d'Émile dans son ensemble, tend à faire de lui un homme en même temps qu'un citoyen, mais il se pose cependant une alternative, car il faudrait choisir entre faire un homme ou un citoyen. Alors que le citoyen est éduqué dans l'attachement à sa patrie, Émile quant à lui est un citoyen du monde, l'homme universel sans liens géographiques, historiques, ethniques et patriotiques, il s'agit donc d'un citoyen cosmopolite. Au-delà des valeurs nationales, il souhaite qu'il faille enseigner beaucoup plus aux citoyens les valeurs humaines. L'espèce humaine étant le point de choc de l'éducation, alors elle peut accomplir la citoyenneté en produisant une identité anthropologique morale et éthique. Alors, toute son éducation aboutit à la déclaration suivante : «*Que m'importe ma condition sur terre ? Que m'importe où que je sois ? Partout où il y a*

¹²⁵ H .Ghorbel, *L'idée de guerre chez Rousseau*. Volume 2 : Paix intérieure et politique, L'Harmattan, Paris, 2010.

des hommes, je suis chez mes frères ; partout où il n'y en a pas, je suis chez moi »¹²⁶. Émile doit avoir le sentiment qu'il appartient à l'espèce humaine, même s'il est attaché à une patrie particulière. La marque de la citoyenneté définie par Rousseau est celle de la loi, ce qui signifie qu'il faut aimer les lois, l'intérêt général, ses concitoyens, ses mœurs et ses coutumes. Dès lors, comment peut-on aimer une loi que l'on n'a pas faite soi-même ? Des concitoyens qui s'entredéchirent dans un croisement d'intérêts ? Des mœurs qui n'en sont pas le reflet ? Non seulement, cela ne correspond en rien à l'éducation qu'a reçue Émile, mais cela s'oppose en partie à la citoyenneté que Rousseau lui-même définit. Émile peut donner bien l'exemple d'être citoyen exemplaire, mais la question reste encore posée. Comment peut-il se sentir en même temps profondément citoyen du monde ? Il est donc ce que son éducation a fait de lui ; d'abord, un homme et enfin, un citoyen. Le projet rousseauiste de l'éducation dans l'*Émile* et le *Contrat social* se coïncide à travers cette double articulation homme-citoyen. Cependant, cette notion de citoyenneté va emporter avec elle une signification morale et politique que le *Contrat social* va mettre à jour. Au XVIII^e siècle, les concepts de citoyenneté et d'humanité ont fait l'objet de débats et ont pris une place grandissante dans la philosophie morale et politique, donnant ainsi lieu à un autre type de discours particulier. Rousseau fut alors l'un de ces penseurs à opposer ce sentiment d'humanité, la monarchie en place et le patriotisme, qui implique donc la fondation d'une République ; l'établissement de bonnes mœurs et d'un point de vue sentimental, la présence d'un particularisme national et la prise de conscience d'une valeur du peuple. Ce concept d'humanité n'est pas forcément politique, même s'il est utilisé dans ce sens, car il n'existe pas de moralité générale, et la loi juridique ne peut être effectivement appliquée que dans une communauté organisée. Il faut ajouter à cela que le concept de citoyen impose chez Rousseau une version limitée de l'humanité, et n'en implique pas moins une stricte hiérarchisation entre les devoirs de l'homme et ceux du citoyen.

¹²⁶ J.-J. Rousseau, *Emile*, p. 457.

IV. L'importance de l'éducation religieuse dans la formation citoyenne

Si la question de la citoyenneté a occupé une place importante chez les penseurs du siècle des Lumières, et particulièrement chez Rousseau, c'est parce que leur préoccupation est de fonder une société politique respectueuse de la dignité humaine. En se présentant lui-même comme citoyen de Genève, Rousseau se positionne également comme le défenseur d'une vie solitaire qui semble être un remède au malaise social, même si le sentiment citoyen est fortement ancré en lui. C'est alors que l'homme en tant que citoyen, et la société dans laquelle il vit, vont être considérés comme des valeurs essentielles de sa philosophie. Dans les *Confessions*, ce sentiment de citoyenneté se révèle, et il va découvrir l'antiquité qui va laisser une marque indélébile en lui et dans sa pensée. Car, il y fait constamment référence dans ses écrits, y puise l'essence de son apologie de la patrie et de la citoyenneté ; et c'est ce qui révèle la dimension de la trace de cette période sur son esprit. Son cœur est immergé dans les sentiments patriotiques à telle enseigne qu'il le décrit dans ses œuvres ; à ces sentiments débordants s'ajoute sa propre participation à l'enthousiasme de la citoyenneté, car il est lui-même citoyen d'une république. Ce statut lie son identité imitative à un État réel, Genève, qui ne fait qu'affirmer son sentiment de citoyenneté. Ce sentiment était également partagé par son père dont l'attachement pour l'amour de la patrie était fort, c'était pour lui un modèle à suivre, une référence qui se situe à la base de l'amour de la patrie. C'est ainsi que la mémoire de Rousseau en restera d'ailleurs comme la gardienne de cette voie patriotique paternelle. De ce fait, le plein sentiment qui surgit de son cœur est donc celui de la citoyenneté, car son entourage le comble, ses proches l'aiment et cet amour est réciproque. Cette expérience de la citoyenneté, dans un climat d'amour et de bonheur est renforcée par les conseils de son père, repris dans les *Lettres à d'Alembert* : « Jean-Jacques [...] aime ton pays. Vois ces bons genevois ;

*ils sont tous amis, ils sont tous frères [...] »*¹²⁷. Ce qui suppose que le bonheur se ressent avec les autres, le contentement s'affirme parmi ses semblables. Alors, comment ne pas identifier le bonheur, l'amour et la patrie ? Comment ne pas étendre l'amour de ses proches à celui d'une nation ? Ce qui fait qu'être citoyen, c'est être en même temps frères et amis ; c'est pour cela que la fraternité et l'amitié sont indissociables de la citoyenneté chez Rousseau. Il dit qu'il n'a pas connu d'autre bonheur et amour dans la vie, que celui d'aimer et d'être aimé, cet amour réciproque requiert une vie en communauté ; le partage de sentiments nécessite donc une relation humaine, et le bonheur est en ce sens social et collectif d'après son propre sentiment. Si la citoyenneté est régulièrement évoquée en même temps que l'amour, la fraternité et le bonheur ; c'est parce qu'il a un penchant naturel pour la vie sociale, elle révèle que le rapport social ainsi défini participe de sa nature. Dès lors, même si son caractère n'est pas fixé, son naturel est bien enclin à la société, si bien qu'il n'a guère de penchant à l'origine pour la solitude. L'attachement de Rousseau à la citoyenneté prend bien ses origines dans sa nature, c'est alors qu'il affirme que le premier besoin, le plus grand, le plus fort, le plus insatiable, était tout entier dans son cœur, c'était le besoin d'une société intime. L'intimité dont il s'agit ici n'est pas l'expression d'un cercle fermé, d'une relation exclusive, mais le rapport profond, étroit et transparent qui lie les hommes entre eux.

Qu'il s'agisse de la citoyenneté, de l'amitié ou même de la petite société qu'est la famille, on retrouve souvent cet être ensemble dans l'union. Ce n'est qu'avec la rupture de cette relation intime que commence la solitude, et du coup le malheur. Les hommes furent ses frères, mais voyant qu'ils cherchaient leur bonheur dans sa misère, il dut se mettre à l'écart ; au lieu de les haïr, il faut les fuir. Le retrait semble être une exigence, c'est une fuite de la souffrance et de la haine que Rousseau réproche, il n'ira pas jusqu'à haïr des hommes qu'il aime. Pourquoi cette retraite ? Il répond sans équivoque : « *Je suis devenu solitaire [...] parce que la plus*

¹²⁷ Rousseau, *Lettres à d'Alembert*, Folio, Paris, 1987, p. 370.

sauvage solitude me paraît préférable à la société des méchants qui ne se nourrit que de trahisons et de haines »¹²⁸. C'est ainsi que sa réponse est claire et simple, car la solitude est un moyen de ne pas subir la méchanceté des autres et de ne pas aussi leur nuire. En se retirant dans la solitude, il prouve qu'il aime les hommes et ne veut pas leur causer du tort. Mais cette situation l'afflige, car notre plus douce existence est relative et collective. Que fait-il alors dans la solitude ? A cette question, il faut ajouter la nécessité de la religion dans le renforcement de lien entre les citoyens. Rousseau pense que la religion civile a une importance politique particulière en ce sens que, le pacte social a pour fondement l'utilité publique, c'est une œuvre de la raison qui n'a en fait rien de religieux. Mais l'idée de contrat en elle-même implique la possibilité de ne pas la respecter, en abusant de son pouvoir personnel par exemple.

Dans cette perspective de fondement d'une relation normale, légitime et légale entre les individus, Rousseau dans le *Discours sur l'origine de l'inégalité*, va poser le problème de la manière suivante : Tous les gouvernements humains avaient besoin d'une base plus solide que la seule raison, cependant s'il n'existe pas d'autorité supérieure qui serve d'arbitre, les contractants risquent d'engager des querelles sans fin. Alors, comment procéder en vue de la préservation de la paix publique dans cette société du contrat social, qui a été instituée pour échapper aux problèmes de l'état de guerre. Pour cela, il faudra recourir à la religion pour donner une base morale au contrat. C'est pourquoi, il était nécessaire au repos public que la volonté divine intervienne pour donner à l'autorité souveraine un caractère sacré et inviolable qui puisse ôter aux sujets le funeste droit d'en disposer. Ce qui veut dire que l'union politique exige un lien moral que peut fournir la religion, car le pacte social ne peut subsister durablement que si chaque citoyen le respecte ; aussi, le citoyen a le devoir moral de ne pas y contrevenir. Or, pour bien remplir son devoir, et ne pas être tenté de suivre son intérêt personnel, il faut aimer ce devoir. C'est donc la

¹²⁸Rousseau, *Rêveries d'un promeneur solitaire*, G-Flammarion, Paris, 1965, p. 1066.

religion civile qui nous le fait aimer et elle joue un rôle capital dans la constitution de la citoyenneté, parce qu'elle assure aux contractants la conscience morale sans la forcer et donne au citoyen un fondement pour sa vie morale. Il s'agit d'un dogme de la religion qui peut être fixé dans le contrat social, mais le souverain n'acquiert pas ainsi une autorité théologique, divine ou spirituelle pour asservir le citoyen. Ce qui fait que de la profession de foi, un acte purement civil à travers ces enseignements rousseauistes, car aucun fondement religieux n'est donné au pacte social. C'est ce qu'il remarque dans le chapitre intitulé : « *De la religion civile* », par lequel s'achève le *Contrat social*, pour dire que son but est de susciter tout simplement entre les individus d'une même société un sentiment de vivre ensemble. Il y a là un paradoxe qui consiste à qualifier la *Profession de foi* de purement civile, et cela fait partie de procédés de Rousseau. Il se peut que le *Contrat social* se repose sur une proposition d'inspiration religieuse qui consiste à soumettre le politique au religieux ou vice versa, ce dogme de la religion civile dont il s'agit, est pour autant nécessaire pour poser les jalons de la vie citoyenne commune, c'est un sentiment sans lequel il serait difficile d'être un bon citoyen. Cette religion civile doit être distinguée de la religion naturelle, car elle vise à donner une base morale au pacte tout en s'inspirant de la religion naturelle que chaque citoyen peut connaître intuitivement à travers sa conscience. Pour Rousseau, la religion est certes une force, car elle touche l'individu au niveau de la sensibilité et de l'émotion. Néanmoins, elle ne doit être imposée par aucune institution, mais il pense qu'elle doit parler à tous ceux qui sont à l'écoute de leur conscience. Pour ce faire, quelques dogmes de la religion vont être admis par Rousseau, à savoir : l'existence de Dieu, l'immortalité de l'âme, la récompense, et la sainteté du contrat social et de ses lois. Cependant, il rejette l'intolérance religieuse qui est un dogme négatif. Aussi, il faut souligner que la religion civile puise dans la religion naturelle tout en étant soucieuse de l'utilité publique. Alors, le législateur doit proscrire l'intolérance religieuse, car elle transforme toute personne n'ayant pas la même croyance en infidèle et en ennemi qui doit être persécuté, elle est donc source de conflits qui mettent en péril la citoyenneté et qu'il faut éviter à tout prix. De ce fait,

le but de la religion civile c'est le renforcement de liens citoyens, et la société du contrat social ne doit pas être vue comme théocratique, mais laïque. Au final, quel est le statut du citoyen ?

V. Le citoyen législateur entre sujet et souverain

Il est à relever que les questions de citoyenneté et de patrie sont omniprésentes dans la théorie du *Contrat social* de Rousseau, car s'attachant lui-même fortement à ses concitoyens, Rousseau y développe un sentiment patriotique reposant sur la fraternité citoyenne. Ainsi cette notion d'amour entre dans le cadre de ce qu'on appelle les *affects*, c'est-à-dire l'ensemble de tout ce qui est ressenti dans l'ordre des plaisirs et des douleurs, simples ou composés. Ces affects vont des états agréables ou désagréables jusqu'aux sentiments complexes tels que : jalousie, amour en passant par les émotions telles que : la colère et la peur. C'est en ce sens que l'on parle d'état affectif ou de vie affective. Les affections de l'être humain sont des attributs sous lesquels nous connaissons son essence ou son existence. Pour Rousseau, toutes les passions dérivent de l'amour de soi et cela ne veut pas dire que toutes sont naturelles, des causes étrangères, par exemple, les rapports sociaux interviennent et déforment les passions dérivées. Par exemple, l'orgueil en est une illustration. Considérer l'amour de soi comme une passion primitive de laquelle dérivent toutes les autres n'est pas essentiel. En effet, aimer c'est naturellement chercher à étendre son être et ses jouissances, à s'approprier par l'attachement ce qu'on sent devoir être un bien pour soi et pour autrui. Nous avons donc naturellement en nous des sentiments altruistes qui dérivent de l'amour de soi, c'est la pitié : « *Pour devenir sensible et pitoyable, il faut que l'enfant sache qu'il y a des êtres semblables à lui qui souffrent [...]* »¹²⁹. D'après Rousseau, la pitié est le premier sentiment relatif qui touche le cœur humain selon l'ordre de la nature. Aussi, quelle définition donne-t-il à la notion de l'amour de soi. Il pense que l'amour de soi est un : « *sentiment qui porte tout animal à veiller à sa propre conservation et qui, dirigé dans*

¹²⁹ Rousseau, *Emile*, liv.4, p. 289.

l'homme par la raison et modifié par la pitié, produit l'humanité et la vertu »¹³⁰. Cet élan est le propre de l'homme à l'état de nature, auquel il joint la pitié. Cette expression signifie que l'ordre pousse chaque individu à faire cas de soi dans l'ordre de la conservation. L'amour de l'humanité n'a nulle consistance si l'on se contente de le fonder sur la seule raison. Il en est de toute morale, qui doit s'articuler sur notre sensibilité pour ne pas rester arbitraire. Rousseau s'arrête dans cette perspective sur deux sentiments : la pitié et la conscience. En considérant la pitié comme une passion primitive qui borne l'amour de soi et l'ouvre à l'altérité, il pense qu'elle est la source de la générosité, de la clémence, de l'humanité ; la sociabilité n'est pas naturelle, mais elle est virtuelle. Si la pitié est une forme de l'amour de soi, alors comment comprendre qu'elle soit antérieure à la raison. L'interdépendance des individus au sein de la société mène chacun dans la servitude, car nous ne sommes pas libres, parce que nous sommes rivaux. Nos intérêts, loin de s'harmoniser naturellement s'entrecroisent, dans une lutte où chacun souhaite pour lui-même la meilleure place. De ces intérêts, naissent des passions haineuses qui altèrent nos dispositions primitives, naturellement bonnes. C'est aussi parce qu'on se compare aux autres que l'on devient orgueilleux et jaloux ; c'est ainsi que l'amour de soi, sentiment absolu, se transforme en amour-propre, sentiment relatif. Cet amour est une déformation sociale de l'amour de soi et qui empêche tout amour. C'est ainsi qu'il pense que tous les hommes sont sensibles, et peut être au même degré, mais non de la même manière. Il y a une sensibilité physique et psychique qui, purement passive, paraît n'avoir pour fin que la conservation de notre corps et celle de notre espèce par les directions du plaisir et de la douleur ; et une sensibilité active et morale qui attache nos affections à des êtres qui nous sont étrangers. Cela ne signifie nullement que l'on n'aime pas autrui ; cet élan primitif ignore les relations humaines, il s'exprime spontanément dans le sens de la conservation d'un individu, sans comparaison, sans rapport. De cet amour de soi, résultera l'humanité et la vertu, et l'unité fondamentale est l'individu. De l'état de nature à l'état social, cette

¹³⁰ Rousseau, *Discours sur l'origine de l'inégalité*, p. 209.

unité fondamentale se déplace de l'individu à la société, c'est-à-dire qu'elle passe du moi individuel au moi collectif. Or, de même qu'il est naturel d'obéir à l'amour de soi pour le moi individuel, n'est-il pas de même naturel d'obéir à l'amour des concitoyens, il est mû par ce qui le touche en tant que moi collectif. Dans les deux cas, ce qui importe spontanément c'est ce qui a rapport au moi. Dans la société, il s'agit de ceux qui me sont proches, à savoir mes concitoyens avec qui je vis, avec qui je ressens la joie de vivre. Ces proches nous touchent immédiatement dans notre affectivité. De plus que l'humanité et la vertu résulteront de l'amour de soi, on peut considérer qu'elles ressortiront aussi de l'amour des concitoyens. Dans les deux cas, il y a passage de soi vers les autres. L'auteur de l'*Émile* est explicite à ce sujet. Car, pour lui c'est en aidant réellement les proches, en compatissant et en remplissant nos devoirs d'entraide et de fraternité avec les concitoyens que l'on peut apprendre à le faire pour l'humanité dans son ensemble. Il y a donc une préférence citoyenne, en ce sens où l'on aime celui qui est proche. La patrie est l'amour des lois, des concitoyens, et non une animosité envers les étrangers. C'est un amour naturel envers l'autre, et c'est plus tard que l'idée de genre humain interviendra. C'est pour cela qu'il faut commencer à devenir homme, qu'après avoir été citoyen, parce que la conscience des droits de l'homme suit la conscience de la citoyenneté ; aussi, c'est après avoir aimé ses concitoyens que nous serons portés à la fois par la nature, par l'habitude et par raison à en user avec tous les autres hommes à peu près comme avec nos concitoyens. Le citoyen est un être qui accomplit ses devoirs sociaux en agissant sur le terrain et en s'impliquant dans la vie sociale.

A ce stade de raisonnement, il importe de souligner que Rousseau en faisant la genèse de l'état social négatif dans lequel va évoluer le mauvais citoyen, tient à montrer dans son *Discours sur l'inégalité*, que la propriété arbitraire et inégalitaire favorise pour autant le contrat inique, trompeur qui scelle l'inégalité et l'exploitation de l'homme par l'homme. Il résulte de cette conception, le règne de l'intérêt particulier, l'intérêt économique, l'appât de gain, la recherche du pouvoir, le

croisement des intérêts. Le mauvais citoyen est cet individu qui vit en société en ne recherchant que son propre intérêt au détriment de l'intérêt commun, et qui utilise les autres comme un moyen d'accès à sa fin. Il s'inscrit dans l'ordre d'un croisement d'intérêts par lequel, le malheur des uns fait le bonheur des autres. Cette confrontation sociale fait obstacle à l'émergence d'un intérêt commun. Le mauvais citoyen est un individualiste, en ce sens où le fondement de l'existence est l'individu, ses aspirations, ses biens, ses richesses et ses honneurs. La société n'a pas seulement pour finalité exclusive cette protection de l'individu et de ses biens, mais elle doit l'intégrer dans l'harmonie d'une unité collective, d'un moi commun. L'intérêt particulier ne doit pas être une fin autonome ; certes, on contracte pour se protéger, pour assurer sa sécurité, sa vie, et c'est le sens même du pacte social. Mais ce qui est souhaitable, c'est l'émergence d'un intérêt général. L'intérêt particulier va de pair avec le désintérêt politique ; car plus on s'occupe de soi, moins on s'occupe de l'intérêt général. Une société qui identifie la réussite avec l'argent, avec la possession toujours croissante de biens, nie la démocratie authentique. A l'encontre de cette société, on doit proposer d'éduquer les citoyens en vue d'édifier une société démocratique où doit régner la volonté générale, source de la loi. C'est une société dans laquelle, les citoyens doivent être éduqués de telle manière que chacun mette en commun sa personne et sa puissance sous la direction de la volonté générale.

Sachant que l'autorité souveraine est cette volonté générale, qui est la volonté du corps social uni par le contrat social, il faut dire que c'est à travers ce contrat que le citoyen est né, il est cet être qui n'obéit qu'à soi-même, à la loi que lui-même s'est donné en tant qu'être raisonnable, susceptible d'universalité dans l'acte de juger. C'est une volonté raisonnable qui correspond à la raison commune dans son application politique. Dans sa conception de la démocratie, Rousseau pense que le souverain n'est rien d'autre que le peuple, pouvoir législatif qui lui appartient de façon absolue. Le peuple légifère, fait la loi et en ce sens s'exprime sur le peuple dans sa totalité. D'après Rousseau, il y a loi, quand le peuple statue sur le peuple. La

loi est toujours générale, et la vérité politique et civique n'est pas simplement inscrite dans les lois entendues comme texte, comme quelque chose d'extérieur, mais elle est l'expression de l'individu lui-même. Elle exprime l'intérêt général au-delà de toute particularité, dans le silence des passions, des intérêts particuliers. La volonté générale n'est pas un résultat qui émane de la somme des parties, car elle est déjà au plus profond de l'individu. C'est en ce sens que le citoyen porte en lui le collectif, qu'il a au fond de lui l'esprit commun. Alors le citoyen est politiquement celui qui participe à l'action politique en tant que souverain et en tant que détenteur du pouvoir législatif. Une loi qui n'est pas ratifiée par le peuple est nulle. Pour qu'il y ait loi, il faut que le peuple se prononce en personne sans représentants, car la seule et authentique démocratie est directe. Si le citoyen fait la loi, il doit obéir à celle-ci. L'obéissance est la deuxième face fondamentale de la citoyenneté politique, car sans elle, le pacte social est fragile et peut être facilement rompu. Le peuple par la volonté générale, établit des lois et a donc la volonté qu'elles s'appliquent, et dans sa totalité, ne peut agir qu'en fonction d'elles. Si elle confère un droit d'accomplir une action, tous reconnaissent que la sanction doit frapper celui qui contrevient à la loi et qui fait obstacle à ce droit. Or, la loi prononçant sur tous, tous ont ce droit. Celui qui interfère dans cette réalisation détruit sa propre liberté, car elle ouvre la porte à d'autres. C'est pourquoi, forcer un citoyen d'être libre, c'est le forcer à pouvoir jouir d'un droit valable pour tous et par conséquent pour lui-même. Personne n'a le devoir de respecter la liberté de celui qui ne respecte pas celle de l'autre. Au fond, comme tous les engagements de la société sont réciproques par leur nature, il n'est pas possible de se mettre au-dessus de la loi sans renoncer à ses avantages, et personne ne doit rien à quiconque prétend ne rien devoir à personne. C'est alors qu'intervient la sanction pour montrer aux autres qu'il y a eu injustice envers eux. C'est la reconnaissance du respect de la loi par les autres. L'absence de la sanction pourrait être considérée comme une autorisation à être hors-la-loi, et cela romprait le pacte auquel on a consenti. La sanction n'est pas simplement la volonté de remettre l'autre dans le chemin de la moralité citoyenne, mais aussi celle de montrer aux autres qu'ils

y sont. Comment développer le sentiment de citoyenneté et faire des hommes capables de faire des lois et de les aimer ? Comment, développer un sentiment d'appartenance citoyenne et sociale ? Ce qui fait que la loi engage nécessairement une détermination du citoyen et de la démocratie. Cela ne se fonde pas uniquement sur l'affirmation de la souveraineté du peuple, mais également sur une double définition du concept de citoyenneté. En effet, Rousseau fonde la loi sur la nécessité de citoyens silencieux, dans ce cas, la cité rousseauiste se donne comme une communauté de promeneurs solitaires, où la vie et l'opinion publiques semblent être absentes. C'est pour cela qu'il développe une autre caractéristique du citoyen fondée sur la nécessité d'une communication des citoyens qui doivent former la voix du peuple.

De même, c'est à partir de cette double caractérisation que Rousseau sollicite ces deux déterminations de la citoyenneté pour justifier l'instauration de la loi d'une part ; et, d'autre part il pense que la loi joue un rôle important dans la société publique, car le pacte social fait naître le souverain en tant qu'être abstrait et collectif. A la question de savoir comment agit cet être collectif, l'auteur du *Contrat social* affirme qu'il doit agir par des lois et qu'il ne saurait agir autrement. Ce qui veut dire que c'est la législation qui donne dès lors mouvement et volonté aux corps politiques qui sont solidaires d'une détermination de la démocratie et de la citoyenneté. A ce stade, il semble nécessaire de préciser et de délimiter le sens du mot démocratie chez Rousseau. Pour lui, la notion de démocratie renvoie à des réalités distinctes ; d'abord, elle engage une conception de la souveraineté expliquée précédemment ; et, entendue comme exercice de la volonté générale qui ne peut se réaliser que si le peuple est souverain. Cette souveraineté veut dire que le peuple dispose d'une réelle participation à l'activité législative ; aussi, le peuple soumis aux lois en doit être l'auteur. C'est ainsi, qu'il se crée un rapport étroit entre la loi et le droit. Néanmoins, les droits ne doivent pas être fixés par l'arbitraire d'une volonté particulière, mais doivent plutôt être le contenu positif des lois. C'est pourquoi, dans l'Etat civil, tous les

droits sont fixés par la loi et permettent la réalisation de l'égalité entre les citoyens. L'égalité est ce fait politique que nul citoyen ne peut posséder un droit sans que tous les autres ne le possèdent aussi. C'est alors que le contrat social établit entre les citoyens une telle égalité qu'ils doivent jouir tous des mêmes droits. Ainsi par la nature de ce contrat, tout acte de souveraineté, c'est-à-dire tout acte authentique de la volonté générale, oblige ou favorise également tous les citoyens. Cette notion de démocratie fait allusion également à un mode spécifique d'organisation du gouvernement, entendu comme le pouvoir exécutif. Elle est l'une de trois formes possibles de cette organisation à savoir : la démocratie, l'aristocratie et la monarchie. Dans cette optique, il n'y a pas de démocratie, si le peuple possédait indistinctement le pouvoir législatif et le pouvoir exécutif, il se produirait alors une confusion entre le droit et la force. Dans la sixième *Lettre écrite de la montagne*, il dit ceci : « *le meilleur des gouvernements est l'aristocratique ; la pire des souverainetés est l'aristocratique* »¹³¹. Ainsi, le terme de démocratie désigne non seulement deux réalités distinctes, mais amène son auteur à produire deux jugements de valeurs. Si la démocratie désigne la souveraineté, alors il estime qu'elle est le seul régime politique légitime ; mais, si elle signifie simplement l'organisation du gouvernement, il lui préfère l'aristocratie. Donc, ce qui fait que l'Etat est un, c'est l'union de ses membres basée sur la convention comme son fondement légitime. En effet, Rousseau pense que la législation doit produire un mouvement démocratique, d'où la loi part de tous pour s'appliquer à tous, et c'est ce qui permet de définir la citoyenneté. En réalité, le citoyen n'est pas simplement investi d'un pouvoir électoral, mais aussi et surtout d'un pouvoir législatif. C'est bien le même individu qui est à la fois et non distinctement sujet et législateur ou souverain. C'est le trait distinctif de la démocratie d'être un corps politique où le terme de citoyen réunit la notion d'obéissance et de puissance législative. L'essence du corps politique est dans l'accord de l'obéissance et de la liberté, et ces mots de sujet et de souverain sont des corrélations dont l'idée se réunit sous le seul mot de citoyen qui est donc la réunion

¹³¹ Rousseau, *Lettres écrites de la montagne* (sixième lettre), Gallimard, Paris, 1969. p. 635-636.

effective de ces deux termes. Le citoyen n'est qu'un être politique que s'il contribue à produire la loi, et il concilie en lui les deux attributs de loi à savoir, législateur et obéissance. Ce qui veut dire qu'il n'est pas seulement celui qui dispose de droits et de devoirs, mais c'est aussi celui qui a la puissance de faire le droit.

Pour ce faire, il est à souligner que l'essentiel dans la pensée rousseauiste consiste à mettre en évidence le rapport entre la loi et la liberté. C'est pourquoi, il est important d'affirmer que dans une démocratie véritable, les citoyens ont prise sur la loi, parce qu'elle est l'émanation de leur propre volonté. Ce rapport réalisé par l'égale participation des citoyens au pouvoir législatif se comprend par son antinomie, car la démocratie est l'affirmation d'un corps politique où toute autorité pour décider des affaires de tous, doit concerter et débattre avec les citoyens. En effet, pour être auteur de la loi, les citoyens délibèrent dans le silence des passions, cela ne signifie pas qu'ils ne doivent pas avoir la communication entre eux. Sous cet aspect, la cité rousseauiste se présente sous la forme d'une cité des solitaires, d'une communauté de promeneurs solitaires où la vie et l'opinion publique semblent être absentes. Mais, il va dégager une autre caractéristique du citoyen qui se repose sur la nécessité d'une résistance publique qui nécessite une communication de citoyens entre eux. Il doit exister une vie politique, fondée sur la parole des citoyens, qui est la voix publique. Il existe néanmoins, une dichotomie entre les notions d'homme et de citoyen. Cependant, l'homme peut devenir citoyen que lorsqu'il est à tous égards membre du souverain. Dans une cité fondée sur le contrat social, chaque citoyen est actif dans la promulgation de la loi, car il participe à la volonté générale. Le contrat va substituer ainsi aux relations d'homme à homme qui créent une dépendance, le citoyen du citoyen à la loi, qui constitue la liberté civile. C'est pourquoi, dans le cadre de ce contrat, le citoyen apparaît à la fois comme sujet et membre du souverain, c'est-à-dire le législateur. Aussi, il existe un problème fondamental dans la dimension morale de la citoyenneté. Quoi qu'il en soit, l'élément moral de la citoyenneté, c'est-à-dire de la vertu civique dont l'opinion publique est juge, porte la caractéristique d'un

patriotisme exclusif qui, on le constate, s'oppose à la morale universelle dans *Émile*. Il faut relever que la contradiction entre l'homme et le citoyen n'est pas la marque d'une pensée libérale, mais elle répond au versant républicain de la conception rousseauiste de la citoyenneté ; encore faut-il prendre soin de situer précisément cette antinomie en fonction du contexte dans lequel elle est toujours formulée, et en tenant compte des nuances remarquables relevées par lui-même. On remarque d'abord que la dialectique de l'homme et de citoyen est régulièrement évoquée, non sous la forme d'un contrat ; au contraire, on remarque, qu'en telle ou telle circonstance, il n'a ni enfreint les devoirs de l'homme, ni ceux de citoyens. Le problème se pose donc rarement dans les faits, mais plutôt lorsqu'il s'agit de définir l'orientation d'un programme, d'une formation ou d'une institution. C'est ainsi qu'il annonce le choix que doit effectuer le précepteur en instituant Émile : éduquer un homme ou un citoyen. Celui qui dans l'ordre civil veut conserver la primauté des sentiments de la nature, ne sait ce qu'il veut. Toujours en contradiction avec lui-même, toujours flottant entre ses penchants et ses devoirs, il ne sera jamais ni homme, ni citoyen ; il ne sera ni bon pour lui, ni pour les autres. Il est à remarquer que ce qui est prescrit à l'éducateur se trouve réitéré de façon analogue dans les *Lettres de la montagne* à l'adresse du législateur. C'est ainsi que le patriotisme et l'humanisme apparaissent comme deux vertus incompatibles dans leur énergie, et surtout chez un peuple entier. Le législateur qui les voudra toutes deux n'obtiendra ni l'une, ni l'autre ; il ne se verra jamais parce qu'il est contraire à la nature, et qu'on ne peut donner deux objets à la même passion. Autrement dit, le sociable comme tel, auquel l'homme est naturellement destiné, s'oppose au civil proprement dit, c'est-à-dire à la cité dont le citoyen sera aussi le sujet. Cette tension entre le sociable et le civil s'expose ouvertement dans le cas de Rousseau lui-même ; celui qui, dans la première promenade se décrit comme *le plus sociable et le plus aimant des humains*¹³², formule aussi cette conclusion poignante. Le statut d'homme ne s'oppose plus à celui de citoyen, mais constitue son horizon, car on naît homme

¹³² Rousseau, *Rêveries du promeneur solitaire*, G-Flammarion, Paris, 1965.

avant d'être citoyen. Mais, il y a deux façons de considérer ce problème, qui sont en réalité complémentaires. Comme cela a été évoqué plus haut, le lien politique se tisse à travers l'artifice et suppose une dénaturation ou une aliénation de soi. Il n'admet pas que la loi naturelle puisse fonder l'obligation sociale et politique. En liant le patriotisme, nécessaire à la paix positive au sein de l'Etat ; à l'humanisme, il entend donner à l'éducateur les outils pédagogiques utiles à la formation de l'homme et du citoyen. Cependant, il ne serait pas possible d'accorder à sa plénitude cet élément sans atteinte à l'amour de l'humanité. Néanmoins, il ne s'agit pas de chercher à supprimer les contradictions qui divisent l'homme social, à concilier et à faciliter la conversion de l'homme en citoyen. Les figures de l'homme et du citoyen semblent fécondes et propres à éclairer la philosophie dans sa dimension politique, morale et sociale.

Au regard de ce qui précède, nous pensons que Rousseau en proposant des préceptes simples en éducation : pas laxiste et pas sévère, accorde également à ses principes pédagogiques les possibilités d'une application ailleurs. Ces théories édictées peuvent être présentées comme un levier qui permet de structurer les principes d'éducation comme celle dite traditionnelle africaine, qui présente des manquements épistémologiques. De ce fait, compte tenu de l'objet de recherche qui est l'éducation traditionnelle, comment celle-ci peut-elle être interprétée à l'aune de cette démarche rousseauiste ? Ce qui va nous amener à explorer cette forme traditionnelle de l'éducation et son fonctionnement dans une culture orale.

Troisième partie

**Possibilité de repenser l'éducation dans les traditions
africaines à partir de la démarche rousseauiste**

Chapitre I

L'Éducation traditionnelle et le choix d'une certaine rationalité entre l'oralité et la conceptualisation

I. Une éducation à l'épreuve de l'oralité

Si l'oralité est la caractéristique la plus prenante de l'éducation dans les traditions africaines, ce qui fait qu'elle l'amoindrit, mais elle a des conséquences des plus importantes sur l'idée que l'on s'est longtemps faite de la nature même de cette éducation dans un système pédagogique contemporain. C'est pour cela que l'oralité peut entraîner une perception erronée de la nature de l'éducation traditionnelle africaine et de ses sources, même si elle est la source première de toute connaissance. Cependant, malgré son caractère oral l'éducation dans les traditions africaines est une réalité qui se vit et se pratique depuis des temps immémoriaux. Ainsi pour son affirmation et sa vulgarisation, il serait nécessaire d'opérer le choix d'une certaine démarche qui permettra sa construction conceptuelle. Dans cette perspective, la connaissance de l'éducation traditionnelle africaine n'est ni un enfermement sur soi, ni un conformisme strict aux principes traditionnels, mais constitue également une voie qui peut s'ouvrir pour être comprise dans sa spécificité. C'est ainsi que notre investissement dans la lecture de Rousseau vise à penser méthodiquement cette forme particulière d'éducation, qui constitue le substrat sur lequel les jeunes africains peuvent prendre leur repère en s'y fixant culturellement. Pour mieux la comprendre, il faut dire que le qualificatif traditionnel semble avoir un sens moins typique et désigne la manière de vivre dans un contexte rural à l'écart des processus technologique et urbain. D'abord Rousseau forme Émile pour qu'il puisse s'adapter à toutes les situations et conditions de la vie, c'est ce qui le rapproche de l'éducation traditionnelle africaine qui s'inscrit dans la même lignée.

En effet, le questionnement du rapport entre ces deux approches d'éducation peut paraître étonnant. Car l'étonnement part de la rationalité et de la

critique, et il peut susciter la curiosité et amener à comprendre le sens de l'éducation traditionnelle pour voir si elle a peut avoir un lien avec celle de Rousseau. D'emblée, on peut dire que les contrastes entre ces deux approches éducatives sont plus saisissants que les similitudes. Car les idées de Rousseau dans l'*Émile* sont initiatrices de l'éducation moderne et républicaine, et elles visent l'édification d'une société nouvelle à travers la formation de l'homme et du citoyen à partir de l'enfant, conformément à l'ordre de la nature. Pour lui, seule la nature est la vérité, mais elle n'est pas figée et ne signifie pas un retour à l'état primitif. Tandis que l'éducation traditionnelle se caractérise par une fidélité aux traditions et coutumes du passé, mais aujourd'hui elle coïncide avec la modernité dans la perspective de changement. En outre, en parcourant les œuvres de Rousseau, on se rend compte qu'il sait peu de choses de cultures africaines, néanmoins cela n'empêche qu'on puisse penser de choses avec ses idées. Dans certains passages du *Discours sur les sciences et les arts* et *d'Émile ou de l'éducation*, il a fait référence à l'Afrique de façon brève, en affirmant: « *Ces signes sont de tous les temps et de tous les lieux, également sensibles à tous les hommes, grands et petits, savants et ignorants, Européens, Indiens, Africains, Sauvages.* »¹³³. Ce qui témoigne du principe universel de son projet éducatif. Ainsi, dans son traité d'éducation nous pensons que toute l'humanité est au cœur de sa préoccupation philosophique. C'est pour cela qu'il va proposer à travers une forme impersonnelle et anonyme d'éducation qui peut servir de modèle à n'importe quelle société. D'ailleurs, il faut dire qu'il existe des choses chez Rousseau qui peuvent se vérifier dans les traditions africaines, comme l'éducation par étapes par exemple (développement ultérieur dans l'exemple sur les populations Moussey). C'est ainsi que nous avons trouvé que sa démarche et ses idées peuvent contribuer à l'éclaircissement épistémologique des pratiques éducatives africaines comme celles de Moussey par exemple. C'est une démarche dialectique par laquelle, nous voulons rapprocher ces deux réalités distantes culturellement et au niveau spatio-temporel pour dire que la philosophie constituent la marque sans limite de l'humain.

¹³³ *Ibidem*, p. 387.

De ce fait, nous pouvons souligner dès cette entame que l'éducation chez Rousseau et dans les traditions africaines est une conception de l'homme proche de la nature. C'est pour cela qu'elle est d'abord rurale, et commence en dehors de tout cadre scolaire. Cette double conception est basée sur l'expérience directe du monde de choses. C'est une forme d'éducation domestique qui vise le développement général de l'enfant en respectant sa propre nature, tout en l'initiant graduellement au travail manuel qui le prépare à devenir membre de la société. Car c'est d'abord par l'éducation au travail que chacun peut tenir sa place dans la société traditionnelle. D'après Rousseau, l'enfant Émile doit apprendre d'abord : « *l'agriculture et la chasse* »¹³⁴ qui sont des activités essentiellement manuelles, qui se déroulent en milieu rural et qui permettent d'endurcir son corps et son cœur. Ce sont également les premières activités apprises par l'homme dans le milieu traditionnel africain auprès de ses parents, jusqu'à ce qu'il devienne adolescent et commence à aller à l'école loin de ses parents ou en milieu urbain. Dans cette double conception, ce sont ces travaux artisanaux qui rapprochent beaucoup plus l'homme de la nature. C'est pourquoi il doit les apprendre avant tous les autres métiers, car ils constituent un *héritage de pères*¹³⁵. Rousseau pense donc que la nature est un cadre propice à l'apprentissage de l'enfant, et à le « *rendre propre à toutes les conditions humaines* »¹³⁶. Telle est également le sens de la conception africaine.

Pour comprendre cette question de l'éducation en campagne, où l'intérêt individuel immédiat prime sur l'intérêt collectif, un exemple à travers la métaphore de la *chasse au cerf* extraite du *Discours sur l'origine* nous permet de saisir la portée éducative de ce problème. Rousseau énonce le problème en de termes suivants : « *Voilà comment les hommes purent insensiblement acquérir quelque idée grossière des engagements mutuels, et de l'avantage de les remplir, mais seulement autant que pouvait l'exiger l'intérêt présent et sensible ; car la prévoyance n'était rien*

¹³⁴ Rousseau, *Emile*, p. 419.

¹³⁵ *Ibidem*, p. 254.

¹³⁶ *Ibidem*, p. 56.

*pour eux, et loin de s'occuper d'un avenir éloigné, ils ne songeaient pas même au lendemain. S'agissait-il de prendre un cerf, chacun sentait bien qu'il devait pour cela garder fidèlement son poste ; mais si un lièvre venait à passer à la portée de l'un d'eux, il ne faut pas douter qu'il ne le poursuivît sans scrupule, et qu'ayant atteint sa proie il ne se souciât fort peu de faire manquer la leur à ses compagnons »*¹³⁷. Notre auteur nous apprend que la vie collective est normalement fondée sur le partage. Cependant l'insuffisance, le manque des biens auxquels les sociétés humaines font face ne doit pas forcément causer le conflit, mais doit aussi les amener à coopérer. C'est une vision pédagogiquement politique qui permet d'éclairer la question de l'éducation traditionnelle fondée sur le partage en période d'abondance et d'insuffisance et qui rend solidaire le groupe. De ce fait, le contraste entre société moderne et société traditionnelle est essentielle à la compréhension de la nature de l'homme, de ses devoirs et de sa fin. Car, Rousseau dit qu'un sauvage est un homme, un Européen est un homme, un Africain est un homme. C'est ainsi que sa conception comme celle dite traditionnelle s'accordent à reconnaître que le travail est un devoir indispensable pour l'homme dans la société. Et plus précisément, Rousseau, de dire : « *Riche ou pauvre, puissant ou faible, tout oisif est un fripon* »¹³⁸. C'est pour cela que le travail représente une valeur primordiale et vitale. Car c'est à travers le travail et le mariage que la fixation de l'homme se fait dans la société, et c'est plus précisément le travail qui confère une fonction sociale, une considération et le respect dans le groupe. Mais dans le ressort éducatif traditionnel africain, « *Pour qu'un enfant grandisse, il faut tout un village* »¹³⁹ dit un proverbe. Ce qui veut dire que l'éducation des enfants est généralement collective et sociale. Alors que Rousseau préfère au départ une *éducation solitaire*¹⁴⁰ qui doit donner à l'enfance le temps de mûrir, et de la protéger de l'influence extérieure néfaste. En proposant, « *d'apprendre à l'enfant tout ce qui est utile à son âge* »¹⁴¹, il présente une vision différente de

¹³⁷ *Discours sur l'origine*, p. 225.

¹³⁸ *Émile*, p. 253.

¹³⁹ Proverbe africain.

¹⁴⁰ *Émile*, p.129.

¹⁴¹ *Ibidem*, p. 230.

l'éducation dans les traditions africaines qui veut faire de l'enfant un homme très précoce. Ce qui suppose que l'éducation traditionnelle non méthodique a tendance à donner trop tôt à l'enfant des savoirs qu'un adulte doit avoir. Tandis que Rousseau propose aux éducateurs, le principe de l'éducation négative. Au-delà de valeurs, l'éducation d'Émile vise à apprendre à l'individu un jugement droit ; elle vise également à favoriser l'émergence du sujet autonome au détriment de l'éducation traditionnelle qui le conditionne au service de la collectivité.

La référence à l'éducation de Rousseau et à l'Afrique ne se situe pas forcément sur la même longueur d'onde, car chaque culture éduque en fonction de ses valeurs, bien que certaines soient considérées comme étant universelles et immuables. En tant que sollicitude, l'éducation présente un intérêt pour les hommes dans un but éthique et vertueux. En ce qui concerne la question de l'éducation en milieu traditionnel, on se rend compte qu'elle vise tout simplement à faire entrer l'enfant dans le monde des adultes et cherche aussi à l'insérer à travers l'acquisition de savoir-faire et de certaines vérités dans un monde déjà constitué. Le point départ et celui d'arrivée, c'est la communauté à laquelle l'individu appartient. Or, Rousseau va inverser les choses. Pour lui, ce qui est primordial ce n'est pas la société ou la communauté, mais c'est d'abord l'enfant. C'est ainsi qu'il propose une éducation qui doit l'accompagner étape par étape pour qu'il adienne à lui-même. A travers cette démarche, sa vision se détache de l'approche traditionnelle qui peut s'inspirer d'une telle démarche en vue de ne pas anticiper sur le temps et contrarier la vie de l'enfant.

II. L'éducation traditionnelle : un modèle à construire

1. La problématique de l'identité culturelle africaine entre la diversité et l'unité

Si les pratiques éducatives africaines ont en commun l'oralité, elles n'en sont pas moins extrêmement diverses dans leurs contenus spécifiques. Rien n'est plus inexact que de parler de l'éducation africaine si ce singulier sous-entend une unité de

contenu de la matière pédagogique du nord au sud et de l'est à l'ouest. Ainsi la grande diversité des pratiques qui forment le contenu de l'éducation en Afrique n'empêche pas qu'existent certains traits qui semblent communs et sur la base desquels il est possible de conclure à leur unité profonde, bien que celle-ci recouvre un vaste ensemble de groupes de traditions éducatives à la fois similaires et différentes, chacun mettant en œuvre des méthodes pédagogiques propres pour aboutir à la formation de la personnalité de l'homme à travers l'enfant. Ainsi, est-il possible d'uniformiser dans une même étude l'éducation donnée au Kenya ou au Tchad ; celle de populations du golfe de Guinée, du Cameroun, celle des bantous et des peuples islamisés du bord du désert, et des côtes de l'océan indien ?

Dans le cadre de notre travail, nous cherchons à comprendre ce qui fait l'unité de ce système éducatif. Nous voulons saisir de manière globale le caractère commun de cette éducation qui est pour l'essentiel fortement ancrée dans les traditions et la ruralité de ses différents groupes qui la composent ; et de comprendre les éléments qu'elle contient et qui peuvent contribuer à sa conceptualisation. L'éducation traditionnelle telle qu'elle s'entend n'est pas nécessairement statique, elle s'ouvre aussi aux autres modes dans le cadre de l'inculturation, de l'éclosion des valeurs de l'humanité, de liberté, de l'égalité et de justice. C'est ce qui fait qu'elle présente un intérêt philosophique. D'une manière générale, il faut remarquer qu'il existe des éléments éducatifs communs et également propres à chaque groupe. Cependant, c'est une forme d'éducation fondée sur les pratiques et verbales, parce que le caractère purement oral de la transmission de biens culturels ainsi que la symbiose intime qui s'instaure entre l'homme et la nature, orientent dans une direction précise l'éducation que l'on donne aux enfants. Le critère permettant de regrouper les diverses traditions éducatives de l'Afrique n'est ni essentiellement géographique, ni racial ; il est d'ordre culturel. L'unité culturelle du monde africain peut être affirmée, dans des perspectives et à des niveaux somme toute très différents. Or s'il y a un domaine, où elle se ressemble c'est bien donc celui de

l'éducation et de la socialisation enfantines, et ce d'autant plus à mesure que l'on remonte vers la petite enfance. C'est pourquoi il semble montrer un important réseau de traits communs, pour ne pas dire une véritable unité de structure. Les mêmes éléments se retrouvent dans la plupart des systèmes, agencés souvent de manière identique. La diversité vient surtout de l'importance relative qu'on leur accorde, de la manière dont ils se trouvent accentués et valorisés, du poids qui les marque. On est toujours en droit d'abstraire des constantes à condition d'éviter les généralisations hâtives, de tenir compte de toute la diversité et d'indiquer les écarts qui se produisent par rapport à la tendance générale. En ce qui concerne surtout l'Afrique subsaharienne, il faudrait en particulier prendre en considération l'existence d'aires et de cercles culturels qui constituent autant d'échelons intermédiaires entre les particularismes ethniques et l'africanité. En général, dans la problématique de l'éducation traditionnelle en Afrique, c'est l'image de rites initiatiques qui nous interpelle. Cependant il serait superficiel d'en rester là, car la pédagogie pratique utilisée par ce type d'éducation comprend également un champ global. En plus des initiations, il y a d'ailleurs bien d'autres rites qui sont de portée éducative, bien qu'ils ne représentent que des jalons temporels de la croissance, liés certes à la vision et à la religion des populations qui les pratiquent, mais sans portée réelle. Dans la tradition africaine, ils constituent une partie intégrante de la pédagogie, et en forment même l'aspect essentiel, le plus fondamental, à tel point que les omettre ou s'y soustraire est inconcevable, et exposerait l'individu à ne pas être reconnu comme membre du groupe. C'est une problématique qui nécessite d'être expliquée, parce que la question est de savoir sur quels critères repose la fonction pédagogique attribuée aux rites et les différents récits qui constituent des éléments éducatifs. C'est une question qui conduit sans doute à s'interroger sur ce qu'est l'enfant, pour qu'il puisse être éduqué, c'est-à-dire qu'il soit conduit hors de son état naturel, dans la mesure où il n'est pas encore adulte et n'a pas atteint sa plénitude d'homme. Pour comprendre l'action que la société compte exercer sur lui, il faut se demander ce qui,

à l'intérieur de l'humanité, le différencie et le spécifie par rapport à d'autres catégories d'âge, ce en quoi il est enfant.

A travers cette question, il est important de partir des rites eux-mêmes et de leur fonction, de l'identification et la reconnaissance de l'enfant au moment de son émergence à la vie, de son jalonnement et consécration des différentes étapes de la de son évolution, de son insertion au sein de la communauté et de sa participation à la vie de cette société qui l'accueille et l'accepte comme membre. Puis, il s'agit de s'interroger sur l'arrière-plan philosophique et éducatif auquel se réfèrent ces actions et ces gestes rituels et qui seul permet de leur donner une signification. Et enfin, comment conserver cette nature enfantine malgré l'éducation ? Parce que, l'éducation traditionnelle bien qu'elle introduise quelquefois de manière précoce l'enfant dans le monde des adultes, néanmoins elle tient compte de son caractère fragile et immature pour le considérer d'abord comme l'enfant, c'est à dire l'être singulier en devenir. C'est ce qui fait qu'elle n'est pas parfois loin des recommandations rousseauistes.

Dans l'affirmation selon laquelle : « *Le domaine de l'éducation est pour toute société la pierre angulaire de la construction de son avenir. L'éducation traduit les tendances et les options présentes dans la société et en même temps elle constitue un processus de projection dans le futur* »¹⁴², Pascal Mukene fait de l'éducation un facteur de l'émancipation, du développement progressif, harmonieux, social et culturel de la personne humaine et de la société. Ainsi, l'éducation en milieu traditionnel africain ne déroge pas à ce principe, et ce, malgré ses caractéristiques divergentes de l'éducation rousseauiste. L'éducation telle qu'elle existe aujourd'hui en Afrique est de deux types : il y a d'une part, celle qui se pratique en milieu rural et qui se prolonge évidemment en ville ; et d'autre part, celle dite scolaire moderne.

¹⁴² Pascal Mukene, *L'ouverture entre l'école et le milieu en Afrique noire. Pour une gestion pertinente des connaissances*, Éditions universitaires de Fribourg-Suisse, 1988, p. 253.

Cependant, telle qu'on la constate en milieu rural ou urbain, l'éducation traditionnelle a son mode de fonctionnement, sa méthode et son contenu qui lui sont propres. Car pour Rousseau, une bonne éducation passe par la campagne et la liberté de mouvement de l'enfant. Ce qui fait la particularité de l'éducation traditionnelle, c'est son immersion dans la nature et dans les traditions. C'est ainsi que le terrain éducatif apparaît pour toute l'humanité comme le socle sur lequel elle peut bâtir sa vision et son devenir, cela peut s'expliquer par les propensions et les opinions manifestes dans les différentes sociétés ; et en même temps, l'éducation peut constituer un processus de dynamique humaine et sociale. C'est ce qu'a fait remarquer le professeur Olivier Reboul, lorsqu'il dit qu'éduquer, c'est forcément se rattacher à un projet, à une vision et à un type d'homme qu'on estime, à tort ou à raison, meilleur qu'un autre. En général, toute éducation projette de s'universaliser et cherche à s'affirmer de mieux en mieux comme un facteur décisif de l'émancipation de l'humanité, du développement progressif, harmonieux, politique, économique et social. L'apport de l'éducation traditionnelle est nécessaire en ce sens qu'elle contribue également à la formation générale de l'homme et plus précisément de l'homme africain. Cependant sa particularité se manifeste dans le fait qu'elle met un accent sur le vécu et les valeurs collectives qui doivent être pérennisés dans le temps et dans l'espace. Le respect des aînés, par exemple, qui se traduit généralement par le respect pour toute personne plus âgée que l'on peut rencontrer dans notre vie constitue une valeur à ne pas transgresser. Si l'éducation traditionnelle africaine se définit comme telle, c'est parce qu'elle veut préserver une identité et une forme sur lesquelles elle se fonde proprement. En raison de sa nature conservatrice, cette société tient au maintien de l'ordre et des traditions qu'elle perpétue à travers ses structures de générations en générations. C'est ainsi que dans la plupart de milieux traditionnels africains, les manières d'éduquer l'enfant tiennent davantage au conformisme des conduites qu'aux différences. Aussi, ce mode d'éducation est essentiellement fondé sur la prééminence du pouvoir gérontocratique, car les plus âgés ont un droit de regard et de critique sur la conduite

des plus jeunes, parce qu'ils sont supposés posséder plus d'expériences et des connaissances permettant de guider la jeune génération. En général dans ces sociétés traditionnelles, l'éducation vise à faire en sorte que les connaissances, les habitudes, et les techniques de métier se transmettent de manière permanente. C'est pour cela que l'autorité gérontocratique et le principe de cité éducative constituent les points focaux de cette conception traditionnelle. Ce qui veut dire que tout le monde peut être potentiellement éducateur d'un plus jeune que soi, que celui-ci soit inconnu ou connu, et tout lieu, toute circonstance est l'occasion d'éduquer. Cela confère donc la fonction éducative à toute la société, parce que l'enfant est l'enfant du groupe social dans son ensemble et non uniquement de ses géniteurs.

C'est ainsi que cette éducation peut être entendue comme celle qui se fonde sur le mode de vie du milieu africain. Elle se caractérise, selon Pierre Erny¹⁴³, par son aspect imitatif qui s'accomplit par la parole qu'accompagnent l'observation, l'art, le jeu, la musique et la danse. C'est la raison qui fait qu'elle valorise la cohésion sociale et la primauté du collectif sur l'individuel. A travers ses contenus d'ordre physique, social, moral, religieux, technique et professionnel ; elle est également de nature polyvalente. Si tout le monde peut participer à l'éducation de l'enfant, cela veut dire que tout le tissu social sert de cadre d'action éducative dans les traditions africaines. Cependant une place particulière revient aux parents et aux aînés, ou à des personnes qualifiées par des tâches spécifiques durant les moments de rites d'initiation ou d'apprentissage de métiers. Il est à remarquer que l'éducation traditionnelle est donc globale intégrée à la vie, et se fait partout en toutes occasions et circonstances dans le contexte habituel du travail et des loisirs. Ce qui signifie qu'elle n'a pas de limitations strictes, car elle se donne partout et en tout temps. C'est pourquoi elle est informelle et à la fois non formelle. Cependant elle est constante et permanente, comme l'affirme Desalmand : « *L'éducation traditionnelle, du fait qu'elle se confond pratiquement avec la vie concrète du groupe, est liée à tous les instants*

¹⁴³ Pierre Erny, *l'Enfant et son milieu en Afrique noire : essai sur l'éducation traditionnelle*, Payot, Paris, 1972

de cette vie, [...] L'individu formé l'est aussi tout le temps »¹⁴⁴. Par l'éducation traditionnelle, c'est la valorisation de la cohésion au sein de la collectivité qui est recherchée et même privilégiée. Car ce qui importe, c'est le rôle social que chaque individu doit jouer au sein de son groupe. Partant de ce fait, elle tend à apprendre à chacun à se situer par rapport à son milieu social, à en respecter les règles, les codes et les valeurs ; en bref, à se conformer au rôle qui lui est assigné et à se conduire comme l'exige la philosophie de ce groupe. Ce n'est pas simplement l'épanouissement individuel qui est valorisé en premier lieu, mais la sécurité et la perpétuation du groupe. Ce qui fait que l'enfant n'est pas encouragé à développer son moi égoцентриque, mais l'identité du groupe, l'esprit collectif, le sens des responsabilités envers les autres. L'esprit de compétition n'est pas découragé, mais il doit s'exercer dans l'intérêt collectif. De manière succincte, l'éducation traditionnelle est orientée vers le maintien de l'équilibre social, car la préoccupation majeure est de subsister et d'être préservé dans le temps. Aussi elle participe du sacré et considère que la vieillesse est une valeur positive, une marche vers le bien-être du groupe. Cependant, cette vision de l'éducation traditionnelle différente de celle de Rousseau ne favorise pas assez le développement de jugement de valeur chez l'enfant. Si par exemple, l'initiation rituelle est différente de l'éducation rousseauiste, néanmoins son but est aussi d'amener l'individu à un moment où il s'achemine vers une certaine autonomie, à atteindre en même temps une maturité morale dans sa conduite au sein de la collectivité. De ce fait, ne se rapproche-t-elle pas de l'éducation de Rousseau par ce but. Cependant quels peuvent être les détails relatifs à cette éducation traditionnelle qui sont en rupture avec celle de Rousseau ? Dans le livre quatre, l'on peut dire que pendant les dernières années d'éducation d'Émile, l'adolescent commence à être préparé pour devenir chef de famille et en même temps citoyen. C'est pourquoi, il est tenu d'avoir une conduite morale irréprochable et

¹⁴⁴ Désalmand, P. *Histoire de l'Éducation en Côte d'Ivoire, T1 : Des origines à la Conférence de Brazzaville*, éd. CEDA, Abidjan, 1983. p. 82.

de savoir maîtriser ses passions qui le rendent sociable par l'amitié, la pitié et la sympathie.

Si l'éducation traditionnelle est celle qui se rapporte effectivement à celle fondée sur les traditions et les pratiques philosophiques spécifiquement africaines, et qui se transmet au cours du temps dans les sociétés, cela veut dire qu'elle est empiriquement fondée sur les pratiques culturelles, entendues comme ensemble d'idées, de mœurs, de connaissances et des habitudes transmises aux membres d'une collectivité humaine de façon permanente. Du fait de renouvellement perpétuel de ses membres, la communauté humaine se présente comme une réalité dynamique et mouvante. C'est ainsi que cette tradition peut revêtir à la fois un aspect normatif et fonctionnel. Ce qui implique que cette normativité s'appuie principalement sur le consentement à la fois communautaire et individuel. Car, elle fait aussi de la tradition, une sorte de contrat collectif tacite consenti par les membres de la communauté ; et surtout un cadre de référence qui permet à un groupe de s'identifier et de s'affirmer par rapport à d'autres. Si la fonctionnalité d'une tradition se révèle dans sa dynamique et dans sa capacité d'intégrer de nouvelles structures ou des éléments d'emprunt capables d'améliorer certaines conditions existentielles et vitales des membres de la communauté ; alors cette tradition ne se présente pas seulement comme une institution statique, rigide, conservatrice, rétrograde et hostile aux changements, mais comme un sous-système mouvant faisant partie de la vie elle-même. Elle ne s'assimile pas uniquement avec le passé qu'elle peut aussi transcender et ne s'oppose pas forcément au modernisme avec lequel elle se conjugue et interfère. En bref, dans toute culture il peut exister des traditions qui peuvent constituer une sorte de composante de l'histoire humaine, et qui peuvent porter en elles l'historicité sociale, malgré certaines résistances au changement. C'est pourquoi, les peuples doivent de tout temps adapter à l'époque leurs idées, leur manière d'être et de faire. Ce qui nous amène à dire que l'éducation traditionnelle africaine coexiste aujourd'hui avec l'éducation scolaire. Elle ne recouvre pas seulement un sens péjoratif qu'on lui attribue, ne signifie pas forcément dépassée et

ne s'oppose pas à l'éducation scolaire, mais se complète avec cette dernière sans renoncer aux valeurs propres. C'est pour cela qu'il est difficile pour les personnes élevés dans cette culture de se départir de l'esprit de tribu, du clan et de la séniorité. L'obéissance aux traditions anciennes, même pour un intellectuel Africain est une nécessité vitale dans la mesure où il s'attire la bénédiction de son groupe. De nos jours, l'Africain moderne pour qu'il soit vu comme tel, doit faire la synthèse entre les deux modèles d'éducation qui lui permettent d'être accepté dans sa famille. A cet effet, quelles sont les valeurs véhiculées par l'éducation africaine et qui peuvent être compatibles avec celles de Rousseau ?

Olivier Reboul, dans l'affirmation suivante: « *Il n'y a pas d'éducation sans valeurs* »¹⁴⁵, et d'ajouter : « *Les valeurs de l'éducation concernent le sens, plus précisément tout ce qui permet à chaque enfant humain d'apprendre à devenir homme* »¹⁴⁶, veut nous montrer que l'éducation est le passage d'un état à un autre, et qu'elle est surtout une tendance vers ce qui est souhaitable et mieux. C'est en ce sens que, ce qui est mieux, est dit valeur ou préférence ; car cette valeur se donne souvent dans un sentiment et se valide dans un jugement. Alors, qu'entend-on par valeur ou des valeurs ? A travers ce questionnement, il s'agit de montrer que le champ conceptuel de notre étude est celui du devenir de l'être humain par l'entremise de valeurs qui lui sont inculquées. Ainsi, les valeurs comprennent un caractère dynamique et permettent à l'individu de vivre en équilibre harmonieux, aussi bien avec lui-même qu'avec les autres. C'est pour cela qu'elles peuvent être entendues comme tout fait social, culturel, comportemental et existentiel acceptable, conforme à la raison, à la nature humaine et qui répondent positivement aux besoins fondamentaux de la majorité des membres d'une communauté humaine. C'est ce qui fait qu'elles ne rompent pas les structures psychiques des individus et ne marginalisent pas les sociétés qui en vivent, mais leur offrent plutôt les moyens de

¹⁴⁵ O. Reboul., *Les Valeurs de l'éducation*, PUF, Paris, 1992, p. 1.

¹⁴⁶ *Op cit.*, p. 5.

débloquer certains mécanismes sociaux qui ne fonctionnent pas bien ou de dominer des phénomènes nouveaux et imprévisibles de manière à faire de l'homme le premier bénéficiaire du progrès, c'est de l'évolution moderne. Cependant, on ne peut parler de valeurs qu'en termes relatifs, car elles se rapportent le plus souvent aux conditions de vie et aux intérêts de la société qui les produit. Ce qui fait dire à Reboul : « *Il y a des réalités sans valeurs et des valeurs sans réalités* »¹⁴⁷. Toutefois, il faut souligner que la forme des valeurs n'est pas tout à fait absolue, car il existe des données de base qui, au-delà des dimensions culturelles, sociales et temporelles, semblent sous-tendre l'organisation générale du monde. Ce sont là des valeurs constantes et communes à l'humanité et sur lesquelles, il est impossible de porter un jugement. C'est ainsi que les valeurs immuables telles, la justice, l'honnêteté, la solidarité sont communes à toutes les sociétés humaines et se manifestent de différentes manières. Ainsi, dans l'éducation traditionnelle africaine, les valeurs sont transmises et garanties par les (ancêtres) ascendants. Ils sont considérés comme les gardiens des traditions et sont aussi vus comme les véritables inspireurs du droit, de la morale perpétués par les descendants. Ces valeurs qui sont, entre autres, le respect de la vie, la solidarité, l'hospitalité, le respect de l'aîné, l'honneur, la dignité constituent le fondement sur lequel l'éducation se repose. Ce qui signifie que tout homme bien élevé et bien éduqué doit poser des actes de haute portée qui le magnifient et déterminent sa place au sein de son groupe social. A travers ces valeurs, les sociétés traditionnelles forment les types d'hommes qu'elles désirent. C'est pourquoi, ces valeurs peuvent constituer le fondement de l'éducation dont la société a besoin pour empêcher la conscience de déchoir. Rousseau en proposant une éducation qui vise à garantir le cœur de vice et l'esprit de l'erreur éclaire davantage cette question en précisant le caractère aliénant de la civilisation.

C'est d'ailleurs le plan général de l'éducation de l'*Émile* par lequel l'homme devient une valeur à promouvoir, et qui s'inscrit dans la dialectique selon laquelle, la

¹⁴⁷ *Op cit.*, p. 36.

société éduque et prend soin de l'homme, et celui-ci se donne comme la racine qui la fixe solidement. Mais si l'homme n'est pas moralement fort, il est comme une racine sans profondeur, donc susceptible de tomber. C'est pourquoi, l'individu doit être éduqué moralement afin de préserver les valeurs de sa société. Si, pour Rousseau, la modernité est la cause de la dépravation des mœurs dans les sociétés européennes de son époque ; les sociétés africaines constatent aussi le même fait. Car ces valeurs, aujourd'hui, tendent à disparaître à cause de la corruption, de la violence, de l'injustice, de la mauvaise gouvernance et de la délinquance juvénile et même sénile. Ces vices qui proviennent des mutations psycho-sociales sont l'expression de la baisse de moralité. Plus qu'à la science, l'éducation chez Rousseau comme en Afrique s'attache à la formation morale, aux qualités du cœur, à l'honnêteté, à la vertu. Ce qui veut dire qu'il est question de former une âme naturelle et un jugement, car l'instruction concerne toute la vie. C'est pourquoi cette éducation morale relève également de l'observation et cherche à écarter de l'enfant, la vanité, le mensonge, l'esprit de malveillance et de l'oisiveté.

Pour ce faire, toutes les valeurs ne sont pas pour autant des valeurs de l'éducation, même si elles la concernent indirectement. C'est pourquoi, certaines valeurs particulières, telle que l'initiation secrète, par exemple, à tel mouvement sectaire fermé qui peuvent bien faire l'objet d'une éducation ; mais qui ne sont pas acceptables par tous pour être reconnues comme valeurs de l'éducation. Les valeurs de l'éducation peuvent concerner le sens, plus particulièrement tout ce qui permet à chaque enfant d'apprendre à devenir humain. C'est la raison pour laquelle toutes les valeurs ne sont pas forcément celles de l'éducation. A l'inverse de l'éducation chez Rousseau, l'éducation traditionnelle a un caractère homogène, pragmatique, continu, en ce sens qu'elle ne relève pas uniquement de la responsabilité de la famille, mais aussi de toute la collectivité. Ce qui suppose que l'individu se définit en fonction de la communauté, et c'est au sein de celle-ci que l'enfant commence son apprentissage ; parce qu'il est astreint à la discipline collective et à l'action éducative de tous. Il

peut être envoyé, conseillé, puni ou corrigé par n'importe quel adulte du groupe social. C'est de cette forme d'éducation que se démarque Rousseau, lorsqu'il dit : « *Un enfant ne doit connaître d'autres supérieurs que son père et sa mère, ou à leur défaut, sa nourrice et son gouverneur* »¹⁴⁸. Pour lui, l'influence de plusieurs personnes peut être source d'une éducation manquée chez l'enfant. Alors que dans la tradition africaine, il reçoit de nombreuses influences, mais le résultat converge du fait de la cohésion. Donc, c'est le principe de cohérence dans l'action éducative qui est prioritaire dans l'éducation traditionnelle. Cette éducation peut être qualifiée de concrète, en ce sens que l'apprentissage est axé sur la participation active de l'enfant aux différentes activités du groupe. Il s'agit là d'une pédagogie du vécu où les adultes servent d'exemples et de cadre de référence à l'action des jeunes. C'est pour cela qu'elle met l'accent sur l'expérience, et la théorie fait corps avec la pratique. Fondée à la fois sur la conception animiste et les croyances religieuses, l'éducation en milieu traditionnel est entourée d'interdits qui en font une réalité inviolable, et qui marque de manière profonde les relations que l'homme établit avec la nature, avec la communauté humaine et avec le monde invisible. C'est pour cette raison qu'elle cherche également à comprendre l'homme dans son rapport avec la société, la nature et l'absolu. La relation avec la nature se traduit par la crainte que l'individu a des forces naturelles ; telles que le tonnerre, le fleuve, les animaux ou les arbres sacrés, divinisés ou protecteurs du clan, etc. Cette crainte rend l'homme impuissant devant cette nature et fait qu'il vive en harmonie avec elle. Par contre, Rousseau préconise que l'enfant soit habitué à voir des objets nouveaux, des animaux laids, bizarres, jusqu'à ce qu'il soit accoutumé et qu'il les manie lui-même. Ce qui pourra l'amener à dompter sa peur des objets affreux. Pour lui, comme tous les enfants ont peur des *masques*¹⁴⁹, il faut faire en sorte qu'ils n'aient plus peur. C'est une façon de les familiariser aux choses de la nature et à la nature elle-même, qu'il enseigne. Cette familiarisation aux masques proposée par Rousseau a une

¹⁴⁸ J.-J. Rousseau, *Emile*, liv. 1, p. 63.

¹⁴⁹ *Ibidem*, p. 72.

fonction pédagogique visant à surmonter la peur. Bien que les masques jouent certaines fonctions sociales dans les traditions africaines, ils visent également à habituer l'enfant à la rencontre de dangers qu'il est appelé à affronter. Aussi, les relations avec la communauté humaine se révèlent dans les pratiques rituelles dont le but principal est d'insérer, d'intégrer l'individu dans sa société. Elles impliquent des devoirs à l'égard d'autrui et développent le sens du respect envers les anciens, l'esprit d'entraide, le sens de la responsabilité, de l'hospitalité ; en bref, elles préparent l'individu à la vie en établissant un ordre social dans la conduite à la fois individuelle et collective. Enfin, les relations avec le monde métaphysique ou absolu se caractérisent par des échanges entre les vivants et les ancêtres. De ce fait, en dépit de l'absence relative de l'écriture, c'est la parole qui constitue l'élément essentiel de communication entre les hommes en éducation traditionnelle. De là, son caractère informel et non systématique qui en fait la différence avec celle de Rousseau. Mais c'est une sorte d'éducation également adaptée à chaque catégorie d'âge comme chez Rousseau. Car elle va de la prime enfance à l'âge adulte, et se détermine en termes d'étapes et d'échelle des âges où l'aîné est supposé connaître plus que le cadet. C'est une action éducative continue et graduelle, c'est-à-dire sans fossé ni coupure entre les différentes étapes du développement de l'enfance, entre la famille, le clan et la société, entre la théorie et la pratique. Néanmoins, il faut dire que le contenu de cette éducation est quelque peu immuable et repose sur l'uniformité des principes culturels qui régissent la société. Tous les enfants sont soumis à un même type d'éducation qui poursuit un même idéal, les mêmes objectifs ; à savoir, faire de l'enfant l'homme de la famille, du clan, de l'ethnie ; l'homme qui devra travailler dur pour fonder la famille et lui assurer le bonheur ; l'homme qui obéit à ses parents et aux aînés, qui se soumet à la réglementation sociale du groupe, qui aide les vieillards, les faibles et les étrangers ; l'homme qui connaît son milieu, sa société et y vit en harmonie ; l'homme qui pourra perpétuer les traditions de son ethnie. C'est une forme d'éducation qui n'est pas entachée des contradictions internes, c'est pour cela que tout adulte sert d'exemple pour

l'éducation des jeunes, en fonction du type d'homme défini par la société. Il existe en quelque sorte, un principe de cohérence interne qui vise à la formation de l'homme dans toutes ses dimensions : physique, intellectuelle, sociale, morale, culturelle, religieuse, philosophique, économique et idéologique. Les disciplines ne sont pas nécessairement divisées, ni séparées les unes par rapport aux autres comme dans l'éducation rousseauiste. C'est ainsi, qu'à travers un conte par exemple, on apprend à l'enfant à la fois la langue, c'est-à-dire la grammaire, le vocabulaire, les phrases ; l'art de conter, c'est à dire le langage, la rhétorique ; les caractéristiques des animaux, la zoologie ; les comportements humains ou les conduites des hommes à travers celles des animaux ; le chant, le savoir-vivre en société, la morale, le civisme. C'est une éducation où toutes les disciplines sont enseignées en même temps, mais pendant des séances décalées. Cependant, quelles sont les fonctions de cette éducation ?

2. Une éducation à la dimension anthropologique et conservatrice

A travers le rousseauisme, nous avons compris la nécessité pour l'individu de prendre position face à des principes de l'éducation afin de se prémunir de la dimension essentiellement réductrice de l'égalité entre les hommes, et le risque qu'ils peuvent courir par des formes travesties de l'autonomie. Si nous avons abordé deux modèles d'éducation susceptibles de se compléter, c'est pour chercher à comprendre également la dimension intrinsèquement anthropologique de leur sens. Certes, Rousseau en préconisant une éducation orientée vers l'autonomie de l'individu s'oppose à la conception traditionnaliste qui le soumet au collectif ; mais les deux modes mettent l'accent sur la condition de développement tournée vers l'insertion à la société des hommes. A cette effet, à travers le modèle Rousseauiste ou africain, l'éducation concerne d'abord l'homme, d'où sa dimension anthropologique. Elle a été définie par René Hubert comme: « *l'ensemble des actions et des influences exercées volontairement par un être humain sur un autre humain, en principe par un adulte sur un jeune, et orientées vers un but qui consiste en la formation dans l'être jeune des*

dispositions de toute espèce correspondant aux fins auxquelles, parvenu à maturité, il est destiné »¹⁵⁰. Cependant toute action éducative doit être une projection de l'universalité dans la particularité, en dépit du caractère élargi d'une telle conception, elle ne recouvre pas entièrement le champ sémantique du terme éducation, tel que l'utilise la philosophie anthropologique. Car, celle-ci met en avant moins l'action individuelle d'un être sur un autre que l'influence globale qu'exerce une société, par tout son mode de vie, sur ceux qu'elle ambitionne d'intégrer en son sein. L'accent est déplacé d'une relation entre les personnes, sur le rapport très enveloppant qui lie l'individu à la culture, dont il devient un porteur toujours plus autorisé à mesure qu'il progresse dans son assimilation. Dans une perspective épistémologique, l'éducation couvre différents aspects au sein de cette totalité qu'est la culture, dont elle n'est qu'une expression, une fonction. Considérée dans sa dynamique, elle est d'abord transmission d'un patrimoine ou d'un héritage d'une génération à l'autre. Elle vise à assurer une continuité, à être l'instrument par lequel les connaissances se perpétuent, et grâce auquel les membres d'une société, qui sont aussi les porteurs d'une culture, s'assurent que les conduites nécessaires à la survie de celle-ci sont apprises. C'est pourquoi, on se demande si l'éducation se réduit-elle essentiellement aux institutions scolaires ? On a remarqué chez Rousseau qu'il a d'abord éduqué Emile en campagne en dehors de tout cadre scolaire, comme dans le contexte traditionnel africain. C'est parce qu'il préfère l'expérience directe du monde des choses aux enseignements théoriques, jugés abstraits et même mauvais. Comme il le dit dans les dernières lignes du livre 3 de son ouvrage : « *Emile n'a que des connaissances naturelles et purement physiques. Il ne sait pas même le nom de l'histoire, ni ce qu'est métaphysique et morale* »¹⁵¹. C'est une proposition qui vise à soustraire l'enfant des effets aliénants de la civilisation et des savoirs artificiels afin de lui permettre d'atteindre une autosuffisante éducative. Telle est également la

¹⁵⁰ R. Hubert, *Traité de pédagogie générale*, PUF, Paris, 1965, p. 5.

¹⁵¹ J.-J. Rousseau, *Emile*, livre 3, p.

démarche dans l'approche traditionnelle de l'éducation. Mais est-il possible à un élève de s'accomplir sans un cadre formel et institué de l'éducation ?

Si l'éducation traditionnelle fait défaut par son manque de projet précis sur l'enfant et reste incomplète à cause de son aspect non formalisé, Rousseau également n'a pas eu d'impact suffisant sur les pratiques scolaires. Ses idées ont certes eu un immense retentissement à travers son idéal éducatif, mais en des termes qui les rendent peu praticables. A l'exemple d'Emile éduqué seul auprès du gouverneur, aujourd'hui il est difficile de mobiliser un éducateur pour chaque élève. Aussi, plus personne n'a envie de former un enfant autarcique et isolé, même dans l'enseignement traditionnel. La tendance est d'éduquer les enfants à l'évolution, même si l'on souhaite qu'ils soient indemnes des vices. En se donnant comme un élément de culture, l'éducation apparaît en quelque sorte comme la culture elle-même se transmettant, se perpétuant, s'actualisant dans une nouvelle génération, mettant tout en œuvre, son organisation, ses ressources, son génie pour assurer sa pérennité. C'est ainsi que, grâce à l'éducation, les enfants, en grandissant, deviennent des porteurs, des représentants, puis des instruments et des médiateurs de cette culture. Elle se veut un processus de transmission, et même s'ils n'en ont pas conscience, parents et aînés agissent de manière cohérente comme des transmetteurs de culture. C'est aussi le moyen mis en œuvre collectivement, et par lequel une société initie sa jeune génération aux valeurs et aux techniques qui caractérisent la vie de son groupe.

Pour illustrer ce cas, nous voulons évoquer l'exemple de la culture *Vai*¹⁵² pour comprendre le processus d'éducation sans école. C'est un peuple connu pour avoir inventé un système d'écriture syllabique permettant de représenter leur propre langue. D'après les études menées par le chercheur Stewart Gail¹⁵³, la population Vai sait lire et écrire au moyen de sa propre graphie, qui a été inventée vers les

¹⁵² Peuple de la côte Nord – Ouest du Libéria (Afrique de l'Ouest).

¹⁵³ Stewart G., « *Notes on the present – day usage of Vai script in Liberia* », African language Review, 1976.

années 1880 et transmise sans scolarisation et ni enseignants professionnels. Si, la simple existence d'écriture a suscité l'intérêt de chercheurs, c'est parce qu'elle constitue un cas intéressant d'éducation, qui prouve qu'il y a possibilité de conceptualiser un tel système graphique. C'est un peuple socialement organisé comme les autres groupes en milieu traditionnel africain. L'écriture et la lecture constituent pour eux des activités liées de leurs occupations quotidiennes ; car apprendre à écrire et à lire ne requiert pas nécessairement la maîtrise d'un corpus de connaissances coupé de l'oral. Cette caractéristique de la littératie, c'est-à-dire de l'apprentissage sans école constitue une étude qui permet d'examiner cette approche de la société traditionnelle en vue de la formaliser et conceptualiser, et offre aussi la possibilité d'une réflexion en philosophie de l'éducation. Si l'on associe cette pratique à la scolarisation, elle peut produire davantage de changement dans la manière dont les Vaï comme entité traditionnelle africaine pensent et apprennent leurs pratiques sociales, leurs relations au monde extérieur, leurs connaissances, leur langage et leur culture. Le fait de savoir lire et écrire est déjà bénéfique et constitue un tremplin vers la rationalité éducative. Si l'éducation a pour objectif de favoriser un raisonnement logique et analytique, alors le choix d'un programme d'instruction doit être guidé par cet objectif, c'est-à-dire qu'elle doit accompagner l'éclosion programmée de chaque culture, comme celle de Vaï par exemple. Ce qui fait dire à Marcel Gauchet : « *l'éducation consiste toujours à se conformer à la nature en vue de l'autoréalisation de l'individu* »¹⁵⁴. Cette autoréalisation de l'individu doit passer par la nature. Ce qui nous amène à reposer la question de la nature et de la culture en éducation. Etant donné que l'éducation n'est pas naturelle, sa tâche consiste évidemment à sortir d'elle. La tâche de la philosophie consiste maintenant à admettre la dualité entre les deux, mais dans un sens qui ne peut pas forcément être celui de Rousseau. A travers cette remarque, peut-on considérer l'éducation comme un épiphénomène au sein de la culture, dont elle représente pourtant un résumé et une condensation. Aussi, elle peut d'autre part être considérée dans sa forme

¹⁵⁴ Gauchet, M, Article : *Rousseau et l'éducation*, in Magazine Philosophie, 2014. p. 82.

statique, comme héritage, c'est-à-dire l'équipement que l'individu reçoit pour pouvoir s'intégrer dans sa communauté. C'est grâce à l'éducation que l'individu est doté d'un langage, d'un corps de connaissances, d'une échelle des valeurs, d'un cadre de pensée et de référence, d'une sensibilité et d'un savoir-vivre.

D'une part, même dans les sociétés les plus conservatrices, l'éducation apparaît comme un facteur de changement social. L'univers mental d'une génération n'est jamais tout à fait identique à celui des générations qui précèdent ou suivent. L'enfant devient ainsi un porteur de sa culture et en même temps un élément transformateur de cette culture. D'autre part, il ne faut privilégier dans cette éducation telle que la voit la philosophie, aucun des niveaux où elle s'exerce, aucune des institutions qui lui servent de support, aucun des âges où elle intervient. C'est l'économie d'ensemble qui importe le plus, l'orientation générale, la ligne directrice, le modèle sous-jacent. C'est ainsi, par exemple, que la petite enfance devra être prise en considération, intégrée aux autres moments de l'édification de la personnalité, comme l'a préconisé *l'Émile*. Cependant, les influences qui s'y exercent sont par rapport à celles qui viendront ultérieurement, d'un type différent, incomparables et irremplaçables. En mettant l'accent sur le fait qu'une grande partie de l'action éducative des adultes sur les enfants, se déroule sans que ni les uns ni les autres ne s'en rendent vraiment compte, on éduque plus par ce qu'on est que par ce qu'on fait. C'est ainsi que l'enfant en grandissant dans son milieu social, les interventions implicites et explicites se font sentir pour qu'il réussisse à devenir responsable. C'est ainsi que l'adulte peut lui défendre de faire telle ou telle chose, le stimuler, l'inciter, l'expliquer et lui proposer ouvertement des modèles et des sanctions. C'est le moment d'apprentissage voulu comme tel. À l'adolescence, l'individu est sensibilisé à un idéal de conduite, à ce qui est bien et à ce qui est mal. Mais cette pédagogie des valeurs n'aurait évidemment ni sens ni portée, si elle ne reposait sur la base beaucoup plus ferme des manières de faire, des attitudes et des jugements qui, à l'intérieur d'une société vont de soi. En l'exerçant à un apprentissage technique ou

en exigeant un type de conduite morale, l'adulte prend conscience de son rôle éducatif, car il juge à présent l'enfant capable de comprendre, de recevoir une instruction et de soumettre sa conduite à une direction.

Dans les traditions africaines Moussey, c'est souvent à l'adolescence que l'on peut intégrer le milieu initiatique. En tant qu'introduction à la connaissance des choses secrètes, cachées et difficiles, l'initiation est une formation périodique dans certaines sociétés africaines, et qui permettent aux jeunes d'assumer plus tard leur responsabilité. C'est une insertion rituelle au monde des adultes qui doit être suivie et complétée par une mise à jour des connaissances, des aptitudes et des comportements requis. Ce qui fait que l'individu doit être éprouvé, c'est-à-dire à la fois examiné et endurci, en vue de ce qui l'attend. Ce qui fait que la solitude, lors de l'initiation est de mise durant le parcours initiatique. Chaque initié est mis en situation individuellement où il doit méditer, réfléchir, apprendre à surmonter tout seul certaines épreuves de la vie. Il ne côtoie donc uniquement les initiateurs qui sont les seuls témoins dans son changement véritable. Or, cet état de fait se caractérise par un examen de passage et un diplôme de fin d'études dans l'éducation moderne. C'est à travers l'apprentissage initiatique qu'apparaissent le plus clairement, les valeurs qu'une société propose ouvertement à ses membres. Mais cela ne signifie pas qu'elles seront enseignées sous la forme d'un code et explicitées rationnellement. Des enseignements de ce genre ne sont pas absents, mais ils apparaissent très secondaires. C'est davantage en faisant vivre à l'enfant, 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 l'éducation traditionnelle peut lui en faire mesurer la signification. C'est ainsi qu'à travers les initiations, c'est le subconscient et le conscient de l'enfant que l'on touche, car la signification de ces expressions initiatiques est loin d'être toujours claire pour leurs acteurs eux-mêmes. Cependant on les juge essentielles, indispensables, et l'on

remarque que la volonté d'éduquer apparaît donc plus claire que le contenu même de l'éducation qui y est donnée.

Si l'initiation n'apparaît qu'à une période de la vie de l'individu, néanmoins elle représente une étape importante qui rythme la vie de l'homme dans certaines traditions africaines. Elle fait donc partie de l'éducation ordinaire qui l'englobe et la transcende. Cet état de fait s'apparente au personnage de Monsieur Jourdain dans le *Bourgeois gentilhomme* de Molière, qui dit de la prose sans le savoir. Est-on conscient de l'importance de l'éducation donnée aux enfants en milieu traditionnel ? Oui, mais peut être que l'on ne se rend pas compte de son apport aux biens culturels de l'humanité. L'éducation diffuse des enfants, l'éducation réciproque, les apprentissages techniques, l'apprentissage des valeurs et l'éducation initiatique, autant de moments que malgré leur interprétation il faut distinguer, parce qu'ils procèdent de la part de l'éducateur de niveaux de conscience et d'actions différents ; et du côté de l'éduqué leur incidence est également très variable. Mais ses formes diffuses et initiatiques n'apparaissent pas dans le projet éducatif de Rousseau, bien qu'il ait isolé dès le départ son élève de l'espace communautaire avant de le réintégrer à l'adolescence. Cependant, il faut remarquer, que ce qui fait obstacle à l'aspect initiatique de l'éducation traditionnelle, c'est son côté ésotérique. Le fait qu'en initiation, les connaissances les plus profondes de choses ne soient transmises qu'à quelques initiés et tenues secrètes, constitue un frein au progrès de la connaissance.

C'est pourquoi, éduquer c'est vulgariser les connaissances pour qu'elles soient accessibles à tous. Si l'on veut tenir compte de toute la réalité, il faut la prendre non seulement dans sa complexité, mais aussi avec son échelonnement et son ordonnancement internes. La distinction héritée de la psychanalyse entre un niveau conscient et inconscient se retrouve sous des formulations diverses. On parlera par exemple, de ce qui est implicite ou explicite, latent ou manifeste, de la nécessité d'un véritable décryptage. Plus éclairante encore que ces notions bipolaires nous

semblent être, la distinction tripartite entre un apprentissage formel, informel et technique. C'est pour cela que dans l'éducation formelle, on cherche à imposer par la voie de la pédagogie des modèles que l'éducateur lui-même n'a jamais mis en question. Lorsqu'il corrige un enfant en lui disant, ne fais pas ceci ou cela, il n'a pas besoin de donner des raisons pour justifier son acte et serait souvent bien embarrassé s'il lui fallait expliquer dans son fond sa position et sa démarche. Le ton de voix lui-même, indique qu'en tel domaine, il n'y a qu'une manière de faire qui soit la bonne, agir autrement est impensable. Il n'y a pas d'intermédiaire entre ce qui est bien et ce qui est mal, ce qui est vrai et ce qui est faux. L'enfant agit, essaie différentes possibilités, se trompe et est corrigé. Il y a activité aussi bien du côté de l'élève que de ses guides.

De ce point de vue, ce type d'apprentissage fait largement intervenir des éléments émotionnels, car violer des normes formelles, c'est toucher aux fondations mêmes de la vie sociale. Ceci est le domaine même de la tradition qui a une manière propre d'assurer sa survie et sa pérennité. Les systèmes formels s'identifient aux yeux de leurs porteurs avec la nature. Selon les milieux culturels, la tradition exerce une pression plus ou moins forte sur ses membres, et l'obligation de s'y conformer s'impose à eux à des degrés variables. Elle est caractérisée par le fait que l'influence du passé prime sur les exigences du présent et du futur. Il en résulte une rigidité qui n'est pas dépourvue d'avantages, car l'individu a de sa vie et de sa société une image nette, cohérente et précise, jusque dans les déviations permises. Chacun sait ce qu'il peut attendre des autres et ce que les autres peuvent attendre de lui. Les systèmes formels sont tenaces, résistants au changement, Ils représentent ce qui, dans une culture est le plus consistant, le plus fixe, le soubassement qui supporte le reste. Pour ce faire, l'élément premier de l'éducation traditionnelle est le modèle qui sert comme base à l'imitation. C'est ainsi que l'enfant seul est actif par son ouverture à des empreintes extérieures et son effort de conformité. Des activités et des systèmes de conduite extrêmement complexes dans leur agencement et leurs

détails, passent d'une génération à l'autre sans que l'on se rende compte qu'ils sont appris, qu'ils sont régis par des lois, et sans que personne ne puisse indiquer les voies par lesquelles s'opère cette transmission. Il faut attendre que la règle ne soit pas observée pour qu'on s'aperçoive qu'elle existe. Se situant pour l'essentiel hors de la conscience, cette imitation de modèles permet un degré de normalisation et d'automatisme. Tant que les choses vont bien, selon des lois non explicitées, les comportements informels ne déclenchent pas d'émotion ; mais la perplexité et l'anxiété naissent quand leur déroulement normal est contrarié.

En outre, l'éducation ne se fait pédagogique que quand il y a transmission explicite, se fondant sur une analyse logique des processus en cours et des méthodes appropriées et adaptées. L'éducateur agit sur l'élève et son habileté est fonction de ses connaissances et de son aptitude à l'analyse, et ce mode d'apprentissage atteint la conscience. Le contenu est si explicite qu'il peut éventuellement être enregistré et s'exercer en l'absence de l'éducateur par l'intermédiaire de l'écrit ou de tout support durable. Ce qui fait que l'éducation de l'enfant doit apparaître comme un processus extrêmement diversifié, qui fait intervenir des agents et des moyens de nature variée selon une chronologie précise. Mais cette diversité est coordonnée, elle forme un tout organique. Les interventions peuvent être apparemment hétérogènes les unes par rapport aux autres ; mais elles sont fonction d'un même milieu et d'une même affirmation culturelle. L'homogénéité résulte de leur complémentarité, et elle ne peut être appréciée qu'au terme. Ainsi, étudier les éléments qui constituent une éducation ne peut avoir de sens que dans une perspective fonctionnelle et finaliste. Chaque apport doit être envisagé en référence à la fin ultime qui est poursuivie ; l'édification d'un organisme psychologique capable d'une triple intégration ; l'intégration personnelle qui est aptitude à rassembler en un moi unitaire toutes les multiples influences qui s'exercent du dehors ; l'intégration sociale qui permet à l'individu de participer comme membre actif à la vie du groupe auquel il appartient, de le reconnaître comme sien et

d'être reconnu par lui ; et enfin l'intégration culturelle fait de l'individu l'expression vivante d'une manière de vivre, de penser et d'être au monde. Dans ce cas, peut-on parler d'une pédagogie dans l'éducation traditionnelle ? Évoquer la question de l'éducation traditionnelle, constitue en soi une hypothèse parfois mise en doute à cause de l'absence des règles et méthodes élaborées. C'est pourquoi, on se demande dans quelle mesure peut-on parler de l'existence d'une pédagogie, c'est-à-dire d'une pensée élaborée, explicite, cohérente et systématique concernant cette éducation ? Quelle que soit l'éducation donnée dans une société, celle-ci est en relation avec le modèle d'humanité qu'elle cherche à promouvoir, et elle peut ne pas être perçue au niveau conscient comme formant un système global et intégré. Ce qui veut dire que l'on éduque parfois de manière inconsciente. La mère, par exemple, peut traiter son enfant selon certaines normes sans se rendre compte que ses gestes font partie d'un projet d'ensemble sur cet enfant, projet qui transcende largement sa vision personnelle. Cependant au niveau des facultés mentales collectives à imaginer et à décrire, les pratiques éducatives même les plus élaborées se conforment à une certaine orientation générale. Elles vont dans le même sens et se renforcent mutuellement pour aboutir à la formation d'une personnalité intégrée selon une certaine image, et elles deviennent comme systématiques parce que fonctionnelles. Du fait qu'il y a en toute culture, une sorte de schéma organisateur, on peut déjà à ce niveau parler de pédagogie, même en admettant qu'elle demeure purement implicite, diffuse, voire inconsciente. Par-delà l'action qu'exerce tel individu sur tel autre, tel adulte, sur tel adolescent, il faut considérer l'influence globale qu'exerce une société, par toute son orientation, sur ceux qu'elle cherche à intégrer en son sein. Or cette influence joue généralement de manière cohérente, comme si elle était inconsciemment élaborée à cet effet.

En somme, il faut dire que l'éducation traditionnelle fonctionne aussi selon des normes pédagogiques, mais d'un genre particulier, c'est-à-dire d'une pratique non

modélisée. Il peut exister des institutions à visée éducative, à l'exemple de *yondo*¹⁵⁵, et qui ont tendance à prendre un caractère initiatique, cependant, l'attitude des parents vis-à-vis des enfants, des aînés vis-à-vis des cadets et des adultes vis-à-vis des jeunes est codifiée, mise en forme en de nombreux principes mis en place pour justifier telle manière de procéder ou telle intervention, et au travers desquelles l'on devine l'existence d'un projet pédagogique implicite ou d'une philosophie de l'éducation qui s'ignore.

III. Exemple de l'éducation *Moussey* comme un cas d'étude

Bien qu'il soit question de l'approche globale de l'éducation dans les traditions africaines, néanmoins nous voulons examiner de manière particulière celle de populations *Moussey*¹⁵⁶ en vue d'en comprendre l'intérêt philosophique. Nous avons remarqué comme chez Rousseau, que dans ce modèle éducatif traditionnel l'être et l'acte sont mis en corrélation. Ce qui veut dire que l'acte en tant que notion philosophique s'opposant à la puissance, prime sur l'être. Alors, spontanément l'homme n'est rien par son être, car il ne peut s'accomplir que par l'acte, donc de l'éducation. Alors, l'apport de Rousseau à travers son œuvre *l'Émile*, avec le recul du temps n'apparaît pas moins original et permet de saisir la question de la préexistence humaine qui est aussi prenante dans les traditions africaines. Ainsi, en tant qu'entité africaine, nous avons constaté que les Moussey ont leur manière d'éduquer leurs enfants, de leur transmettre des connaissances et des savoirs. C'est une forme d'éducation qui s'appuie sur une sorte de pédagogie implicite, pratique et qui confronte en tout temps l'enfant à l'environnement dans lequel il évolue. C'est pour cela qu'il est appelé à tout moment à mener des actions et des expériences dans son environnement humain et social immédiat. De ce fait, l'apprentissage se fait presque

¹⁵⁵ Initiation Sara du Tchad qui consiste à éduquer les jeunes adolescents (garçons et filles) afin de les préparer à la vie.

¹⁵⁶ *Moussey* ou *Musey*, selon la variante terminologique, est un peuple d'Afrique Centrale établi au Sud-ouest du Tchad dans la Région du Mayo-Kebbi, également dans la Province de l'Extrême-Nord au Cameroun.

instinctivement et mécaniquement comme chez Rousseau dans l'éducation négative, où l'enfant apprend également par mimétisme et expérience.

A cet effet, cette manière d'éduquer n'est pas tellement différente des autres peuples d'Afrique, car de principes tels que : l'intégration de l'individu dans sa société et la perpétuation du monde ancestral sont presque les mêmes. Dans presque toutes les cultures traditionnelles africaines, il existe un sens développé de solidarité, et la vie ne peut se concevoir qu'en termes de partage et d'intégration. C'est en intégrant les principes sociaux et moraux à travers l'éducation et la formation que l'individu peut être accepté par le groupe dont la finalité est le maintien de l'équilibre en son sein. C'est la raison qui fait que filles et garçons sont à la fois élevés et éduqués dans cette atmosphère sociale à laquelle dont il n'est pas facile de se détourner. Ce qui veut dire qu'ils tiennent une place prépondérante dans la sphère traditionnelle, et que leur éducation ne relève pas uniquement de la responsabilité familiale restreinte, mais aussi de toute la collectivité. C'est pour cela que cette dernière se fait le devoir de les éduquer en leur donnant et inculquant des aptitudes physiques, morales, intellectuelles qui leur permettent de se fixer en son sein. Et, surtout elle sert de modèle d'éducation, aux garçons et aux filles en fonction de ce qu'ils feront dans l'avenir. Comme dans le modèle rousseauiste, où Emile est éduqué pour s'adapter plus tard dans la société des hommes adultes ; en milieu traditionnel, la collectivité sert de source d'inspiration qui va permettre plus tard aux enfants l'acquisition de la capacité de transgression, de surpassement. Ce qui suppose que ce modèle d'éducation pragmatique, fonctionnelle et continue peut également favoriser l'effort personnel de l'enfant, c'est-à-dire qu'il peut apprendre autre chose par rapport à ce qui lui a été transmis. Par exemple, un enfant qui a été initialement formé au métier de la forge, et qui finit par apprendre également celui de la pêche ou de la construction multiplie sa chance de mieux vivre dans sa société. Cette capacité de transgression est en quelque sorte une source de progrès social qui permet aux enfants d'être polyvalents en milieu traditionnel. Cette explication ne vise pas à nous

enfermer dans une tradition passée, mais de comprendre ce que sont fondamentalement les manières d'éduquer chez les Moussey. Dans les traditions et coutumes de ces derniers, l'éducation est imprégnée dans la nature et fait presque corps avec elle, ce qui fait qu'elle est parfois méfiante des effets des cultures exotiques qui peuvent la détériorer. C'est pourquoi les enfants sont éduqués au respect de la nature sous toutes ses formes en suivant scrupuleusement les consignes des adultes. Toutefois, l'éducation traditionnelle n'est pas nécessairement réticente, car de nos jours elle intègre des éléments de l'éducation scolaire, telle que l'écriture à travers l'alphabétisation par la transcription phonétique de langues africaines. En dépit du fait que l'oralité soit la caractéristique la plus significative de pratiques éducatives africaines, néanmoins des efforts sont en train d'être faits pour donner un caractère formel à celles-ci, car l'oralité entraîne une souvent une perception erronée de la nature de l'éducation et de sa source.

Aussi l'éducation dans les traditions africaines ne se démarque pas trop de la contrainte et de la sévérité. C'est ce qui est également remarqué chez Kant. Pour lui, pour atteindre la véritable liberté, l'homme a besoin d'un maître. Ce qui veut dire qu'il faut au départ une volonté extérieure qui résiste, et qui peut aider l'enfant en le contraignant et à s'orienter vers le meilleur de lui-même. Néanmoins, cet état de fait doit tenir compte de la nature fragile de l'enfant qui mérite d'être traité avec douceur. Par exemple, un proverbe Moussey dit : « *En cueillant les feuilles d'oseille, il faut se garder de briser le plant* »¹⁵⁷. Si tu punis un enfant, que ce soit avec mesure et qu'on n'en parle plus après. Il est parfois nécessaire d'être sévère avec un enfant, mais qu'ensuite la main revienne derrière le dos. Ce qui signifie qu'il ne peut y avoir une bonne éducation sans contrainte, mais seulement elle doit se faire avec beaucoup de précaution et mesure. L'enfant doit donc obéir aux adultes. Ces maximes éducatives qui servent de principes dans le guidage de l'enfant, elles sont la preuve de l'existence d'une conception didactique et qui montre qu'il y a dans les pratiques

¹⁵⁷ Proverbe Moussey.

éducatives Moussey, un enseignement socialement codifié, prescrit et dispensé en des circonstances précises. C'est notamment l'exemple des enseignements initiatiques donnés pendant l'adolescence et qui préparent l'intégration sociale de jeunes filles et garçons. Cette pratique éducative non formalisée ne permet de bien comprendre le fonctionnement de cette pédagogie pratique, étant donné le secret qui recouvre ces enseignements initiatiques, alors Rousseau fonde ses enseignements sur la transparence qui permet d'instaurer un rapport de confiance entre le gouverneur et son élève. Aussi, il faut dire qu'il existe dans les traditions africaines une éducation basée sur les coutumes qui sont des habitudes de vie acceptables par tous. Cependant elle se fait sous une forme de pédagogie informelle qui est à construire. De ce fait, il est à noter que cette pédagogie implicite, fortement ancrée dans la communauté est liée par le fait même à une pensée qui n'arrive à se détacher du sensible, dont la simple évocation peut susciter un changement émotif dans l'attitude de jeunes filles et garçons. Mais aussi le caractère éducatif de cette pédagogie permet à chaque individu de développer sa personnalité et son intelligence, c'est pourquoi chaque groupe se met tout entier dans les modes de socialisation qu'il invente. Il y a une liaison profonde entre une pédagogie donnée et le type de société auquel elle correspond, car les formes d'éducation traditionnelle qu'il est possible d'observer aujourd'hui encore correspondent, d'une part, à ce que chaque groupe social a de plus caractéristique, mais d'autre part, elles sont étroitement apparentées à toutes celles que mettent en œuvre les milieux ruraux. Cette forme traditionnelle d'éducation est souvent négligée, dans la mesure où la pédagogie au sens moderne et scientifique est uniquement identifiée à l'école. Or l'école est une institution qui peut certes acquérir, parce qu'elle est insérée dans le monde moderne, une importance centrale, mais qui demeure contingente, représentant un organe spécialisé parmi d'autres possibles. Comme il a été souligné un peu plus haut, dans les traditions, c'est l'ensemble de l'environnement qui a la portée éducative. Quel que soit le type de société que l'on envisage, les enfants assimilent les modèles de comportement social, les idées sur la vie de famille et la

conduite de l'existence, les systèmes de valeurs en rapport avec les données socio-économiques, dans une mesure beaucoup plus grande, en extension et en intensité, hors de l'école qu'à l'intérieur. Donc, qu'elle soit traditionnelle ou moderne, l'éducation est aussi un moyen de socialisation, parce qu'elle favorise la dynamique du groupe, tout en instituant des normes qui limitent l'expression de la violence entre les individus.

Pour Rousseau : « *l'éducation commence avec la vie* »¹⁵⁸ ; et, dans la conception traditionnelle elle commence également à la naissance et ne finit qu'avec la mort. Chez les Moussey en particulier, il y a trois grandes périodes qui caractérisent l'enfance et qui correspondent également aux différentes périodes de l'éducation. La première correspond au temps d'allaitement, la seconde prend l'enfant aux alentours du sevrage, lui-même lié à la dentition de lait, pour le mener jusqu'à la dentition définitive, et la troisième le conduit aux abords de la puberté. Parce qu'elle se fonde sur les étapes biologiques, cette tripartition apparaît quasi universelle. Cependant il faut remarquer que le temps d'allaitement peut s'étendre jusqu'à la fin de la seconde année. Le critère de maturité sexuelle sert à déterminer le moment où la collectivité confère à ses jeunes membres la plénitude des droits et des devoirs sociaux et ouvre le nouveau cycle qui aboutit avec le mariage et surtout la procréation à l'état d'adulte complet. Comme on peut le constater chez Rousseau, les étapes de l'éducation en Afrique sont également liées à l'échelle des âges. Les termes qui désignent la personne varient à mesure qu'on passe d'une catégorie à l'autre, et avec eux l'habillement, les activités, les exigences qu'on lui adresse, les attitudes qu'on adopte à son égard, l'entraînement auquel on le soumet. Ces étapes sont d'autre part caractérisées par l'incidence particulière de tel aspect du milieu de vie et de tel autre. Elles correspondent à la prime enfance, adolescence et l'âge adulte.

¹⁵⁸ J.-J., Rousseau, *Émile*, p. 68.

Dans la conception traditionnelle, chaque période de l'enfance correspond à une éducation précise. C'est pour cela que, de la naissance à la petite enfance, le garçon comme la fille évolue de manière presque totale dans la sphère maternelle, mais qui peut s'étendre peu à peu à des figures qui ne sont encore que des prolongements de celle de la mère. C'est *l'âge de la nature*¹⁵⁹ chez Rousseau, où la véritable nourrice est la mère et le véritable précepteur est le père. Avec le sevrage, l'enfant est souvent plongé d'emblée dans un milieu très élargi au sein de la grande famille. Les figures parentales émergent rarement par rapport aux autres personnes proches, et ce sont les autres enfants du même âge, et surtout ceux de la classe d'âge précédente qui prennent rapidement une importance dominante en matière de guidage éducatif. Avec ce qui est classiquement considéré comme *âge de la raison* (à partir de 7 ans et plus), l'âge où l'enfant ne commence à connaître, comprendre et juger ; commence aussi un temps d'apprentissage et de participation aux tâches du groupe qui amène les enfants à s'organiser et à se situer d'une manière nouvelle, individuellement et collectivement, par rapport aux parents et aux adultes en général. Ce sont souvent les rites d'initiation, là où ils existent du moins, qui placent l'individu en marge de son milieu de vie habituel durant un temps plus ou moins long. Et la collectivité en tant que telle, procède à une sorte de reprise en main de sa jeunesse, et délègue à cet effet des adultes à la compétence incontestée qui lui serviront de guides et d'initiateurs.

C'est ce qui fait que l'éducation, liée au statut social de la personne ne s'arrête pas avec l'enfance et l'adolescence, mais développe un projet d'ensemble qui le prend à la naissance pour le mener jusqu'à la mort. Il s'agit de l'éducation permanente qui concerne la vie tout entière, et qui consiste à apprendre à être. Elle est continue, graduelle, et à chaque nouvelle étape de la vie de l'adulte, naissance, mariage, puis initiation du premier ou mariage du dernier enfant, accession à un rôle social important, la vieillesse correspond à une augmentation du

¹⁵⁹ *Ibidem*, p. 35-36.

savoir, une introduction aux droits et devoirs nouveaux, un renforcement de l'être. Cependant, on se demande si la vieillesse rime forcément avec la sagesse ? Bien qu'étant une période de la vie humaine, se manifestant par une diminution des fonctions physiques et parfois psychiques, la vieillesse constitue dans les traditions africaines un enjeu de la sagesse, au regard du manque de l'éducation livresque. Ce qui fait, qu'elle symbolise un atout et une vertu dans le milieu traditionnel, car ce qui ne peut être appris par le jeune, l'est nécessairement par le vieux. Néanmoins, il faut dire que ce n'est pas forcément la vieillesse qui rend sage, mais également la conscience. C'est ainsi que, chez les *Kikouyou*¹⁶⁰ du Kenya, quand une femme a une fille qui atteint l'âge de l'initiation, elle offre des cadeaux aux plus vieilles qu'elle, pour connaître ses nouveaux devoirs et faire partie de leur groupe. Pour l'ethnologue Dominique Zahan, par exemple, chez les *Bambara*¹⁶¹ du Mali, l'homme passe normalement par tout un enchaînement de sociétés initiatiques, jusqu'à ce qu'avec la dernière et grâce aux rites qu'elle met en œuvre, il soit parvenu, au terme de son itinéraire spirituel et de son ascension mystique, à une véritable transformation en Dieu qui lui assure l'immortalité. C'est ce qui fait que chez les Moussey comme dans d'autres traditions africaines, la réalité fondamentale est la vie considérée comme le bien le plus précieux. C'est pour cela que l'idéal de l'homme Moussey ne consiste pas non seulement à vivre à l'abri des soucis jusqu'à la vieillesse, mais avant tout à rester, même après la mort, une force vitale renforcée et vivifiée dans et par sa progéniture. C'est ce qui fonde l'ontologie de ce peuple. Pour ce faire, la vie est comme une expérience dramatique, parce que l'homme vit et subit la dualité entre la vie et la mort. Alors, la tâche qui lui incombe est d'assurer la victoire de la vie sur la mort qui oriente et détermine son action morale. C'est pourquoi la valeur de la connaissance est anthropocentrique et vitale dans cette société. Ainsi, les actes tendant à favoriser la vie, de la conserver et de la protéger sont considérés comme bons. L'éducation religieuse traditionnelle est donc dirigée vers elle. Mais, les actes

¹⁶⁰ Peuple d'Afrique de l'Est. C'est le groupe ethnique le plus nombreux au Kenya.

¹⁶¹ Dominique Zahan, *Sociétés d'initiation Bambara*, Mouton, Paris, 1960. (*Peuple Mandingues, vivant en Afrique de l'Ouest, principalement au Mali, mais aussi en Guinée Conakry, au Burkina-Faso, au Sénégal.*).

de nature aliénante, vicieuse et attentant à la vie des individus ou de la communauté sont répréhensibles. Aussi, l'âge n'a, dans une telle perspective, rien de tragique ; c'est qu'il n'y a pas de crainte de vieillir et pas de peur de mourir. Par exemple, l'arrêt de la fécondité chez l'homme comme chez la femme, et la vieillesse n'entraînent pas nécessairement de perturbation, de crise, de perte d'intérêt, de sentiment d'impuissance et de déclin. Bien au contraire, le prestige s'accroît, et la personne âgée a de nouveaux rôles à jouer, spécifiques de son état ; des sentiments inconnus jusque-là naissent d'un contact renforcé avec le monde invisible. Aussi, dans son œuvre intitulée *la Dialectique du verbe chez les Bambara*¹⁶², Zahan va exposer ce qu'on considère comme la marche de la parole, c'est-à-dire le cheminement que celle-ci suit de l'intérieur de la personne vers l'extérieur, en relation dialectique constante avec le silence, jusqu'à se déployer en savoir et œuvre.

Dans les traditions africaines en général et les Moussey en particulier, les personnes âgées ont toujours quelque chose de nouveau à faire et à apprendre aux adultes. Leur âge avancé n'est pas un handicap, mais leur confère plutôt une responsabilité et une influence sur les plus jeunes, une vie pleine, des satisfactions plus grandes, car ils sont comme le symbole vivant de la mémoire collective. C'est pourquoi dans les fonctions éducatives qui leur sont réservées, les aspects rituels augmentent en importance, car ils deviennent conseillers, médecins, initiateurs, prêtres familiaux, gardiens et spécialistes de la connaissance profonde, de la tradition, des légendes, de l'histoire, de la divination, interprètes des mystères et des rêves, maîtres de cérémonies, médiateurs entre les hommes et dieux. Ce sont eux qui savent manier adéquatement les maximes juridiques et de savoir, et en comprennent toute la portée profonde. A travers cette autorité éducative reconnue aux aînés dans le milieu traditionnel, la pédagogie pratique qui s'adresse à l'enfant, et qui seule nous intéresse, doit être resituée dans cet ensemble bien plus vaste et complet, englobant toute la vie et la jalonnant dans ses différentes étapes. Le mode

¹⁶² Dominique Zahan, *La dialectique du verbe chez les Bambara*, Paris, La Haye, 1963.

éducatif traditionnel se retrouve dans les institutions que l'on pourrait qualifier sans commettre d'erreur, d'éducation permanente. Car elle considère comme étant constitutive de l'être humain, car il n'y a ni âge ni moment particulier pour éduquer et se former. Ce qui veut dire que le parcours des âges est pour tous l'occasion d'un perfectionnement continu, c'est-à-dire que l'être humain vit, évolue, change dans son environnement lui-même en évolution. Vieillir, c'est gravir l'échelle et non la redescendre. Plus que toute autre période de la vie humaine, l'enfance est jalonnée de rites, on en trouve dès avant la conception, lors de la naissance, de l'accession de l'enfant à la position assise et debout, de la première et de la seconde dentition, du sevrage, de l'apparition des signes sexuels secondaires, de la première menstruation ou éjaculation, en somme lors de toutes les grandes étapes de la maturation biologique. La fonction du rite la plus apparente, la plus extérieure aussi, est d'en valoriser les indices et d'assumer culturellement ces moments qui sont importants sur le plan de la nature, pour en faire des étapes de l'éducation de l'enfant ; et situer ainsi dans un cadre diachronique rigoureux, l'éducation donnée par des populations qui n'ont souvent pas de références temporelles très précises, et pour qui la notion d'âge absolu manque dans une certaine mesure de pertinence. Chaque rite sert en quelque sorte de point de repère à l'entourage pour réajuster ses attitudes à l'égard de l'individu.

En éduquant les enfants, la société pense imposer au cycle biologique ses conceptions de l'homme qui vont déterminer son évolution. Sur la continuité naturelle, vient se greffer une discontinuité culturelle qui valorise les moments de passage, de transition et découpe l'existence humaine en tranches. Ce qui nous amène à dire qu'à la base de toute éducation, il y a une manière particulière de percevoir et de comprendre l'homme, sa genèse, son développement, son insertion dans le monde et les fins qu'il est appelé à poursuivre. On peut parler en ce sens, d'une philosophie anthropologique, c'est-à-dire d'une philosophie au moins implicite de la personne ; et d'une conception de l'enfant. Celle-ci oriente de manière

probante les attitudes du milieu à l'égard de la génération montante et les conduites éducatives qu'on adopte à son égard. La caractéristique principale de cette conception éducative réside dans le fait qu'elle est plus vécue que pensée, qu'il n'est pas possible généralement de la recueillir tout faite de la bouche de ceux qui en sont acteurs. Il faut la deviner, la dégager par déduction à partir de l'ensemble des données qui, de près ou de loin, concernent l'enfant. Au niveau conscient, un important matériel est fourni par la sagesse populaire, ses préceptes et ses maximes. C'est ainsi que l'analyse du langage que les adultes destinent aux enfants ou qu'ils utilisent à leur sujet, à savoir, les contes, les devinettes et les chants peuvent également fournir de très nombreuses indications sur la manière dont le garçon et la fille sont perçus, et sur les éléments avec lesquels on les met symboliquement en relation. Les pratiques éducatives, de leur côté, permettent de dégager la manière dont on vit existentiellement la réalité enfantine. Enfin, les rites qui esquissent les premières années pour marquer les différentes étapes de la croissance sont des portes d'accès privilégiées aux idéologies sous-jacentes.

Dans la mesure où la philosophie de l'éducation exprime non seulement la pensée sur l'homme, mais aussi la manière propre à une culture, elle détermine les repères selon lesquels, va s'organiser la réflexion en ce qu'elle a de plus profond et de plus décisif. En tout état de cause, des idées plus ou moins inconscientes que l'on se fait de la réalité humaine par le truchement de l'enfance découlent les attitudes fondamentales qui exercent sur la personnalité une action structurante, et en qui on peut à juste titre voir le foyer, d'où partira l'élaboration du caractère social. Dans l'approche de l'éducation dans les traditions africaines, on s'aperçoit que c'est l'être profond de l'homme qui est recherché, et la connaissance se révèle comme une entité ontologique ; mais, cette éducation ne pousse que rarement ses investigations jusqu'à ce niveau de la connaissance implicite et vécue de l'enfant. C'est en effet, dans la mesure où l'on quitte sa propre culture que l'on devient sensible aux variations que subit l'image de l'homme, aux différences d'accentuation qui, d'un

milieu à l'autre en valorisent ou en minimisent certains aspects. Un des services majeurs que la philosophie anthropologique peut rendre aux connaissances de l'enfant et de l'éducation, est de montrer la relativité, non seulement des méthodes, mais aussi des attitudes de base qui peuvent sembler les plus évidentes et les plus naturelles. Aussi, il est à remarquer que toutes les cultures évoluent, tantôt par leur propre dynamisme interne, tantôt sous l'influence de facteurs extérieurs. Elles peuvent toutes intégrer, d'une manière insensible et continue, ou à certains moments privilégiés de leur histoire, des éléments exotiques qu'elles ont assimilés. C'est pourquoi, il serait problématique de présenter les éléments de l'éducation traditionnelle comme étant essentiellement statiques et préservés d'influences extérieures. A l'intérieur même des sociétés traditionnelles, on observe quelquefois une différenciation. Ce qui veut dire qu'il existe une multiplicité de classes, de statuts, de groupes religieux, initiatiques, secrets, de fraternités d'âges, d'associations de secours mutuel, et à chacun de ces éléments se rattachent des normes de conduite, des règles morales, des modèles, des comportements et des normes propres. La contrainte collective s'exerce à des degrés variables et l'individu peut jouir d'une marge de liberté appréciable. Si les modèles éducatifs ont évolué dans le temps, et si statiquement de nombreuses variantes sont admises selon le statut, les appartenances ou le libre choix des individus, il ne faut donc pas considérer les systèmes éducatifs traditionnels propres aux différentes ethnies comme des réalités rigides tellement cohérentes et contraignantes qu'elles coulent toutes les personnalités dans un moule identique. Il est vrai que l'image donnée dans les traditions africaines repose assez souvent sur une illusion à connotation ethnocentrique, cependant il faut dire qu'il existe des lois de structure qui la régissent, surtout au niveau de l'éducation des enfants. S'il existe une sorte d'adéquation entre les visées de l'éducation et les besoins de la collectivité, ceci n'exclut nullement la possibilité de distanciations et de conflits. Dans certaines formes d'éducation traditionnelle comme partout ailleurs, les situations polémiques et conflictuelles sont presque habituelles, conduisant parfois aux débats et

contestations incessants, et même à l'éparpillement des familles et des groupes. C'est pourquoi l'effort dépensé parfois en pressions et en contraintes pour maintenir la tradition montre bien que celle-ci ne jouit pas d'un prestige incontesté, et qu'elle ne répond pas de manière univoque aux aspirations de tout le groupe. Toujours est-il que, c'est notamment cette relativité qui est l'élément le plus proprement humain. C'est également cet aspect dialectique et polémique qui prouve que la tradition n'est pas totalement statique, mais qu'elle s'adapte en fonction de l'évolution et du temps. Ce qui fait, qu'en tout temps l'éducation se fonde sur une vision de l'homme, des attitudes face au monde et à la vie, un système de valeurs jouissant en général d'un degré de cohérence. Notion inhérente à la philosophie, l'éducation est également l'objet d'une assimilation progressive au terme de laquelle on ne parvient qu'avec l'âge. Ainsi, il faut dire que les personnes âgées sont mieux intégrées et utiles dans les sociétés africaines à tendance gérontocratique, où tout repose sur une expérience et un savoir dont la lente transmission sur un mode essentiellement oral est socialement contrôlée.

Définir un mode d'éducation de traditionnel, c'est donc le rattacher à un type spécifique de culture et à un genre particulier. Comme dans les traditions africaines, toute société humaine a connu à côté de la vie paysanne villageoise, fondée sur des éléments de culture qui ignorent toute transmission savante, des genres de vie urbains ou aristocratiques beaucoup plus contaminés par des influences extérieures. Souvent, ces apports extérieurs se sont simplement juxtaposés à la réalité traditionnelle beaucoup plus qu'ils ne l'ont transformé vraiment. C'est ainsi qu'historiquement, le Christianisme et l'Islam ont, d'une manière ou d'une autre influencé le système éducatif africain ; joint à une organisation scolaire allant de l'école chrétienne ou islamique à l'université et qui se perpétue jusqu'à nos jours.

Dans le cadre de notre étude, les modes d'éducation qui nous intéressent, s'insèrent dans un contexte culturel assez bien défini, où le village constitue une

véritable communauté spirituelle, où l'ensemble formé par les institutions, les croyances, les usages et les techniques assure la cohésion et l'équilibre moral et social du groupe. Mais, de nos jours, ce type d'éducation est à l'épreuve de l'éducation scolaire. C'est ainsi que le problème pédagogique posé par l'introduction de l'école dans l'Afrique traditionnelle transcende le cadre d'une acculturation où se rencontreraient deux cultures sensiblement de même type. Comme ce fut le cas dans la zone soudanaise, lorsque l'influence de l'Arabe comme langue devint perceptible. Il s'agit d'une mutation profonde et radicale, à laquelle le monde paysan a été soumis, et qui tend à toucher à des degrés très variables toutes les sociétés demeurées jusque-là traditionnelles.

IV. Les rites comme signaux d'appartenance et comme marque d'identification de l'enfant chez les *Moussey*

L'enfant dans les traditions africaines en général, et chez les Moussey en particulier est très désiré. Car, c'est sa naissance qui raffermirait davantage le lien conjugal, familial et même social. C'est pour cela qu'à sa venue au monde, la famille en fonction de ses pratiques rituelles lui attribue un nom qui lui confère une identité. Ainsi, elle le reconnaît comme membre et se donne le moyen d'avoir prise sur lui. Ensuite, le nom tribal donné à l'enfant constitue la première partie de la personnalité sociale dont l'essence est d'être communiquée, et par laquelle il doit être connu des autres. Si le nom définit l'identité de l'enfant en tant qu'être distinct, alors dans quelle mesure le caractérise-t-il ?

Dans les sociétés traditionnelles comme celles de Moussey, ce sont le nom et l'ordre de progéniture qui font office de critères d'attribution de l'héritage. A la différence de Rousseau dont le personnage Émile ne dispose que d'un prénom, le milieu traditionnel identifie d'abord l'enfant par le nom tribal que complète le nom de famille. C'est le cas, par exemple, du célèbre personnage africain, *Nelson Mandela* qui est également appelé *MADIBA* de son nom tribal. Si chez Rousseau le prénom marquerait davantage le caractère impersonnel de son éducation ; cette identification

dans les traditions africaines justifie combien, d'une famille à l'autre les manières dont le nom s'impose et les significations dont il est porteur sont essentielles ; combien aussi peuvent être nombreuses les appellations d'un même individu pour exprimer, sur le plan synchronique, toutes ses appartenances à la lignée paternelle, à la lignée maternelle, à une classe d'âge; et sur le plan historique, les transformations qu'il subit et les statuts successifs qu'il endosse. C'est ainsi que la signification philosophique du nom tribal va au-delà de la simple désignation extérieure à l'individu. Ce qui fait que le nom n'est pas choisi au hasard sur une liste préconçue, et que le choix fait par les parents n'est pas anodin, car il est supposé avoir une incidence psychologique sur l'enfant. Alors, l'on pense que le nom de l'enfant peut le prédestiner à tel statut ou position sociale donnée. Parfois, il s'impose par lui-même, car l'enfant vient au monde avec son nom en fonction de circonstances de la vie familiale et du contexte dans lequel il est né. Car, nous avons tous autour de nous quelqu'un qui a été nommé ou identifié, parce que c'est le nom d'un ancêtre ou des grands-parents. Il ne s'agit pas d'inventer une appellation ou d'opter en fonction de simples critères de convenance, mais de découvrir, de déceler, de détecter la seule dénomination juste capable de définir l'être même de l'enfant en fonction de critères d'appartenance. Aussi, ce choix se fait généralement en vertu d'un hommage à une personne. C'est pourquoi, on entend souvent dire dans le milieu traditionnel que je porte le nom ou le prénom d'un tel grand-père, un homme extraordinaire, dynamique et vertueux. En m'appelant ainsi, mes parents ont voulu me transmettre de sa force intellectuelle, morale et physique. Il ne s'agit donc pas tellement de conférer de manière active une identité à l'enfant, mais plutôt de procéder à une identification, à une interprétation des signes qui permettent à l'entourage, en lui donnant tel nom, de déclarer qui il est, donc de le reconnaître en le mettant en rapport avec une personnalité déjà connue ou de le laisser dévoiler sa propre identité. La découverte du nom juste et convenable s'insère souvent dans tout un ensemble de démarches et de préoccupations. Ce qui veut dire que le nom n'est pas une sorte de guide arbitrairement imposé, mais révèle généralement ce que les

parents projettent sur leurs progénitures. C'est ainsi qu'à sa naissance, l'enfant est examiné jusque dans les moindres détails, et on relève soigneusement toutes les ressemblances qu'il peut présenter, soit avec un adulte défunt ou ancêtre. On tient compte des prémonitions, des rêves dans lesquels la mère a pu voir des ancêtres la suivre, la toucher, lui demander à boire. Le devin est également consulté. Dans la mesure où l'on décèle des coïncidences significatives, le nom, ou du moins un des noms que portera l'enfant, devra tenir compte, soit que l'on réutilise simplement celui du défunt en question, soit que l'on trouve une expression qui affirme d'une manière ou d'une autre, qu'il est revenu. C'est pour cela, qu'il est important de bien nommer son enfant, afin de lui conférer une bonne identité, et donc un bon départ. De ce fait, on suppose que le nom peut exercer une influence pesante, par ce qu'il témoigne des désirs de ceux qui nous l'ont donné. C'est pour quoi, inconsciemment l'enfant va se sentir investi de quelque chose, c'est-à-dire en tant que support de son identité, le nom fait partie des modèles sur lesquels il va s'appuyer pour bâtir sa personnalité.

Pour ce faire, le nom constitue en soi la première projection de la famille sur l'enfant, car il permet de comprendre ce qu'elle souhaite qu'il reproduise. Le nom marque autant qu'une tache indélébile ; car, le porter toute une vie ne paraît pas fortuite. D'autant que la famille a un énorme poids dans le choix d'un nom, l'enfant est aussi le jouet de facteurs culturels. Ainsi, la gamme dans laquelle les parents puisent n'est pas la même selon les cultures ou groupes socio- culturels, car elle peut refléter aussi le niveau de vie et la place hiérarchique dans la société. Souvent l'on voit s'instaurer autour de la venue de l'enfant, une sorte de dialogue avec les puissances invisibles et ancestrales. Le nom attribué à l'enfant peut alors faire partie de dialogues, et en se référant à tel incident auquel on attribue une valeur d'avertissement, il constituera un message en retour, la réponse des hommes. Nommer ou baptiser l'enfant en fonction d'un élément perçu à tel moment précis comme porteur de signification pour la mère, et souvent pour elle seule, c'est acquiescer à l'intervention des ancêtres, leur faire savoir que l'on a compris le

contenu de leur message et que l'on accepte de le placer sous leur protection, leur influence vitale et leur rayonnement. La conclusion qu'il convient de tirer de ces faits, est que dans la venue de l'enfant, sont personnellement impliquées, en plus de l'Être suprême invisible et des géniteurs, des puissances ancestrales. Certaines formules populaires font penser à une véritable incarnation ou réincarnation ; un autre type d'explication se réfère à la pluralité des principes spirituels de l'homme qui, disséminés à sa mort, connaissent des destinées diverses, mais dont certains cherchent à reprendre vie et à revenir au sein du même lignage. A l'inverse de la pensée rousseauiste, l'enfant est parfois considéré homme à sa naissance, hérite d'un ancêtre, avec son nom, de sa personnalité sociale, de son individualité, de son identité, de sa place et de sa fonction au sein du groupe clanique, des coordonnées qui servent aux autres à le définir. Enfin l'on peut voir dans la puissance protectrice, une sorte de répondant dans l'autre monde de patron, dont l'enfant est ici-bas le représentant, imprégné de sa force vitale. Dans l'un et l'autre cas, il s'agit d'assurer aux ancêtres une certaine survie, de leur permettre de se perpétuer en s'intégrant dynamiquement dans cette existence terrestre de la génération, actuellement vivante qui, aux yeux de la tradition africaine, est dotée d'une pleine réalité. Alors, l'héritage que reçoit l'enfant de ses ascendants dépasse donc l'ordre purement biologique, il touche à l'être spirituel, à la personnalité en ce qu'elle a de plus profond à préserver. C'est ce qui justifie une bonne éducation donnée à cette personnalité enfantine. Mais dans une ontologie dynamique, où la force de vie représente non seulement une caractéristique, mais surtout l'essence même de l'être, les influences que subit l'enfant de la part des puissances transcendantes sont inhérentes à sa nature, constitutives de sa personne. C'est la raison pour laquelle, il ne peut se concevoir qu'en référence à l'ensemble du système de forces qui le soutient en permanence et lui permet seul de subsister. Qu'une causalité s'exerce sur lui, elle ne peut être simplement passagère, mais fait partie d'un courant continu et durable de fécondation et de vivification. C'est ainsi que, par exemple, l'action du père sur le fils ne comporte pas uniquement l'acte d'engendrer, de donner l'existence, mais

implique une continuelle protection de la force vitale du père sur celle du fils pour la développer et la rendre prospère. De même, l'intervention d'une puissance éclairante dans l'émergence d'une nouvelle vie marque durablement et détermine l'être dans son individualité.

En plus de différents types d'explications qui peuvent être envisagés comme ceux d'Aristote, Hume, Locke et qui font de l'enfant une table rase, la conception africaine semble ainsi s'accorder à voir dans l'enfant qui naît, autre chose qu'une table rase, une terre vierge et informe qui ne demande qu'à être façonnée, un être totalement neuf et intouché. Pour Locke, par exemple : « *l'âme humaine est comme une feuille blanche* »¹⁶³ qui se remplit au cours du temps grâce à l'expérience. Par contre, dans la conception africaine, l'enfant est réellement déjà quelqu'un que l'on peut identifier, dans le visage duquel on peut reconnaître les traits, tantôt d'êtres familiers et chers, tantôt de puissances ancestrales. Ainsi, il semble venir au monde avec sa personnalité régénérée et revivifiée par son contact avec le monde divin, doté d'une connaissance et d'une volonté. Il est comme un vieil homme réincarné. Mais toute cette richesse est encore cachée, invisible et contenue en vase clos. Après le corps, c'est cette individualité qui cherche à émerger, à se manifester au grand jour, à percer l'enveloppe qui la recouvre. C'est pourquoi, l'éducation serait essentiellement comme une maïeutique socratique, c'est-à-dire le moyen propre d'extériorisation existentielle et sociale de l'être humain. Alors, on pourrait dire la venue au monde consiste en une suite de naissances successives s'étalant sur toute l'enfance. En considérant dans leur succession, les rites et pratiques culturelles qui viennent l'un après l'autre marquer la vie de l'enfant à ses débuts, quelle est leur signification philosophique ? Quel but, l'éducation en milieu traditionnel africain poursuit-il en venant ainsi constater et sanctionner solennellement les moments où se manifestent de manière visible les progrès de l'enfant vers une plus grande maturité ? L'idée sous-jacente à laquelle il faut se référer nous semble être encore celle de la préexistence des âmes, de l'antériorité des principes spirituels par rapport

¹⁶³ J. Locke, *Essai sur l'entendement humain*, Vrin, Paris, 1992.

à leur insertion dans le monde visible. En se référant à Platon dans le *Menon*¹⁶⁴, cette conception se rapporte à la théorie de réminiscence connue également dans l'antiquité égyptienne, selon laquelle : connaître, c'est reconnaître, c'est-à-dire se ressouvenir. En effet, avant la naissance, notre âme aurait séjourné dans d'autres mondes où elle a pu contempler les Idées dans tout l'éclat de leur perfection, idée de justice, de beauté, d'harmonie et du bien. La naissance, symbole d'entrée de cette âme dans un corps qui est la proie de désirs contradictoires, est pour elle un choc et un mouvement. C'est alors que dans la conception ontologique traditionnelle, on suppose que pour venir en ce monde-ci, l'individualité humaine doit émerger d'un au-delà, d'un monde invisible, mais cependant tout proche. Dans l'acte de procréation, le couple et surtout la femme, entrent en communication avec ce monde invisible, car elle est supposée enveloppée par des puissances multiples qui désirent pénétrer en elle. Elle devient médiatrice, porte d'entrée par où s'engouffre l'autre monde pour parvenir à celui-ci. Ce contact direct avec le sacré, la place à part aux frontières de la nature et de la société, en marge des autres hommes, et ce statut lui confère des obligations spéciales. S'incarnant ici-bas, l'enfant perd peu à peu la conscience de son existence antérieure et n'acquiert que très lentement celle d'être habitant de ce monde. Il commence par être un étranger, habitué à d'autres horizons, non reconnu, non intégré, mal à l'aise, mais qui peu à peu, crée des liens avec ceux qui l'entourent et se laisse adapter. L'apparition au monde doit donc être pensée selon la catégorie du passage. Naître, c'est quitter l'autre monde, c'est transiter, changer d'état, c'est-à-dire mourir là-bas. Dans les cultures traditionnelles qui mettent l'accent sur ce qui, en l'homme non seulement se perpétue, mais aussi revient, même peut-être se réincarne au sens fort du terme, la vie humaine obéit à un principe réglé, c'est-à-dire que l'homme est toujours pris entre une naissance et une mort, une mort et une renaissance. C'est ainsi que l'enfance constitue comme la vieillesse, une étape intermédiaire, transitoire, une période d'acheminement. L'enfant se dégage donc de

¹⁶⁴ *Menon* est l'un des dialogues de Platon consacrés à la théorie de réminiscence. Traduction d'Alfred Croiset (1845-1923), Reproduction à partir de l'édition de Paris, Belles Lettres, 1963.

l'emprise de l'autre monde, alors que le vieillard se prépare à y retourner. Au centre de l'édifice social, se trouvent les adultes, les hommes pleinement intégrés ici-bas qui, par leur fécondité, assurent la pérennité du cycle de la vie. Les ancêtres constituent leur vivante antithèse. Tout passage exige une désintégration préalable et une réintégration ultérieure. Dans le cas des rites de la mort, se réalise un départ progressif, l'individu passant par le statut d'être dépourvu de fonction, avant de revêtir celui d'ancêtre avec la cérémonie de levée de deuil. De même, au moment de la naissance, l'agrégation au monde des vivants ne peut s'opérer d'un seul coup, mais doit respecter certains détails.

De ce qui précède, l'homme dans sa condition terrestre est caractérisé par sa matérialité, c'est par son corps qu'il est lié à la forme d'existence qui lui échoit, c'est à travers lui que les autres le perçoivent, le reconnaissent. Le corps est d'abord comme un écran, un voile, une opacité que l'individualité humaine doit percer pour se manifester et révéler qui elle est. C'est l'élément provisoire de la personne ; mais loin d'être regardé comme une prison, il est perçu comme un dispositif grâce auquel on communique avec les autres et participe à la vie de ce monde qui est essentiellement empirique. Il est également un moyen d'expression dont le mûrissement permet à la personnalité spirituelle d'émerger de l'autre monde et dont le déclin la contraint à y retourner. La continuité du développement corporel n'exclut pas une alternance de périodes d'accélération et de stagnation, de bonds en avant et de longs moments d'apparente inertie. Mais ce ne sont pas les étapes biologiques en elles-mêmes qui déterminent la croissance sociale de l'enfant. Dans la poussée des dents, le groupe ne voit que des signes qui indiquent que l'enfant mûrit, s'affirme, se durcit, qu'il manifeste une volonté non équivoque de s'accrocher à l'existence, qu'il devient plus apte à vivre parmi les hommes et qu'il convient donc à la société de le reconnaître, de l'accepter comme membre à part plus large, de lui ménager un statut nouveau en son sein.

En un sens, l'ordre éducatif et culturel est en continuité et en rupture de l'ordre naturel. En un autre, l'existence humaine est une succession de rôles éducatifs et de statuts plus que de phases de développement organique. Plus l'individu croît dans la vie, plus la coïncidence des moments biologiques et éducatifs devient floue; ceci apparaît déjà clairement à propos de la puberté. Les catégories servant à penser le passage qui s'opère sur le plan physiologique, s'articulent autour de quelques grandes oppositions, le liquide et le solide, l'humide et le sec, le mou et le dur, le haut et le bas, le petit et le grand. Le monde divin est symbolisé sur le plan mythique et cosmologique par l'élément eau, car en dernier ressort ne vient-elle pas toujours d'en haut, et n'y retourne-t-elle pas ? Quitter l'au-delà, c'est descendre, émerger de l'eau originelle, tomber à terre comme l'enfant qui vient au monde, puis s'assécher, se solidifier, s'affermir et se durcir. La naissance n'est autre chose que l'abandon d'une condition originaire pour passer à une existence aérienne et terrestre. Croître, c'est quitter l'indistinction et la mollesse de l'argile imbibée d'eau, devenir consistant puis dur à la manière de la poterie qui s'assèche à l'air libre, puis que l'on passe au four. Les principales étapes de cet affermissement sont, l'accouchement quand l'enfant quitte les eaux du sein, la chute de cordon ombilical, la position debout qui prouve la solidification de ses os, et la dentition qui représente mieux que tout le reste l'apparition de ce qui est dur comme une perle ou un coquillage là où il n'y avait que du mou. A la puberté, l'être quitte définitivement la fraîcheur aquatique de l'enfance pour passer à la chaleur de l'âge adulte.

Dans le processus qui permet à l'enfant de devenir un homme-adulte, on peut rencontrer un double élément ; d'une part, l'individualité humaine est donnée dès le départ, mais a besoin pour se révéler, d'un corps soumis à la lenteur de toutes les maturations biologiques ; d'autre part, la société surveille l'évolution de cet être ontologique, ambigu et voilé qu'est l'enfant, cherche à l'identifier, mais en même temps s'interroge à son sujet. Va-t-il s'accrocher à cette nouvelle forme d'existence, acquiescer avec une volonté ferme à la vie qui lui est offerte, ou n'est-il qu'un être passager ? Sera-t-il capable de devenir membre à part entière de cette communauté

à laquelle sa naissance le destine ? Chaque nouvelle étape franchie par cet enfant constitue un signe positif de son développement psychosomatique. L'enfant en tant qu'être considéré comme un étranger, un être marginal qui vient à peine d'émerger de l'autre monde et qui se trouve encore noyé dans une certaine indistinction cosmique, la communauté seule peut lui donner un statut, un visage humain à mesure qu'il se révèle ; elle seule peut le définir en tant que personne, c'est-à-dire donné à son être déjà individualisé dès l'origine une dimension sociale. C'est au cours de son développement que l'enfant prend distance du monde d'où il vient ; à chacun de ces moments, où il affirme sur un mode nouveau sa volonté de vivre et de grandir, le groupe humain fait ainsi un geste d'accueil et procède, grâce à l'éducation, à une intégration correspondante dans le monde des vivants. A la naissance, il passe du sein maternel à la maison, qui représente un univers encore fermé, mais symbolise déjà la vie familiale et collective. Il lui est imposé avec sa mère, un temps d'internement qui dure au moins jusqu'à la cicatrisation de l'ombilic. Pour la fête de sa première sortie, l'enfant est amené dans la cour, dans les ruelles du village, aux carrefours, au marché, autant de hauts lieux de la vie sociale et de figures du monde humanisé. En apprenant à marcher, il devient capable de prendre distance de sa mère et d'entrer en contact avec l'ensemble des personnes de son entourage immédiat ; par la première dentition (1-2 ans), cela montre qu'il peut désormais participer aux repas des adultes que caractérise la nourriture presque solide ; par le sevrage, il coupe le cordon ombilical psychologique qui le reliait encore à la figure maternelle et renonce au dernier vestige de sa condition liquide, le lait. Avec la seconde dentition (6-7 ans) apparaît dans le corps un élément définitif presque adulte, qui signifie, aux yeux des intéressés que le moment est venu où l'enfant peut commencer à participer pleinement aux travaux communs et recevoir les empreintes du groupe, qui manifestent publiquement ses appartenances. Cela correspond à la période où, l'enfant Émile n'étant pas encore apte à raisonner, il faut le laisser jouir de son enfance. Aussi, dans la double conception rousseauiste et africaine, c'est le moment où l'enfant commence par exercer son corps, ses organes,

ses sens et ses forces. C'est aussi le moment de l'apprentissage de l'affermissement contre la douleur durant laquelle l'âme de l'enfant est trempée. C'est pour cela que Rousseau estime que l'enfant doit être libre afin d'être heureux, cependant son inexpérience exige qu'il soit guidé. C'est ainsi qu'il pourra être éveillé graduellement aux notions morales, de justice et de propriété par l'expérience sensible jusqu'à l'adolescence où son intelligence pratique se forme. C'est ce qui explique son affirmation suivante, et qui se traduit de la même manière dans l'éducation traditionnelle : « *L'humanité a sa place dans l'ordre des choses ; l'enfance a la sienne dans l'ordre de la vie humaine : il faut considérer l'homme dans l'homme, et l'enfant dans l'enfant* »¹⁶⁵. Bien que dans l'éducation en milieu traditionnel, l'enfant soit mis quelquefois dans de situations d'apprentissage précoce auprès de ses parents, mais il est d'abord question de l'assigner à sa place et d'ordonner ses passions en fonctions de sa croissance. Enfin, avec la maturité sexuelle (15–20 ans), l'enfant devient adolescent et capable de procréer, c'est-à-dire de remplir cette fonction biologique et sociale par excellence, qui est d'assurer la continuité du groupe. Ce qui correspond à l'étape d'éducation traditionnelle pendant laquelle, le jeune garçon et la jeune fille sont solennellement introduits à la fois dans la vie de la collectivité et dans la condition humaine assumée dans sa plénitude à travers des initiations pédagogiques. Elles n'apparaissent pas comme des manifestations isolées et arbitraires, mais ne font que couronner tout un cheminement rituel à caractère éducatif, dont les détails varient généralement d'un groupe à l'autre, mais qui vise toujours à intégrer l'enfant dans la communauté et à aménager la place qu'aux différentes phases de sa croissance et de sa maturation qu'il y occupera en tant que personne. Ces rites de maturité ne revêtent d'ailleurs pas toujours un caractère à proprement parler initiatique, mais aussi intégrateur et symbolique.

Au commencement de sa vie terrestre, l'enfant apparaît à la manière de la graine comme une plénitude de potentialités, une totalité qui ne fait qu'amorcer sa différenciation. Tant qu'il n'est rien en acte, il est encore tout en puissance. Ce qui

¹⁶⁵ Rousseau, *Émile*, liv.2, p. 93.

veut dire qu'il est totalement tendu vers sa réalisation, son accomplissement, son épanouissement, sa manifestation. Mais, tel qu'il est enfermé dans sa perfection, dans sa richesse, replié dans son cadre de vie, l'enfant apparaît comme un microcosme complet, intact, encore fermé au monde extérieur, se suffisant à lui-même, heureux et inaccessible, et qui devra s'ouvrir plus tard aux autres. Cette indistinction originelle se traduit souvent par l'indétermination que l'on relève sous des formes différentes dans de nombreuses traditions éducatives. Elles sont une expression de la perfection de l'homme primordial tel qu'il a été créé à la ressemblance d'une divinité. Ainsi, l'enfant jouit d'une plénitude le renfermant et devenant de ce fait inapte à la vie collective dont il n'est pas en mesure de comprendre les attraits. Être total, il n'a pas besoin des autres. Il reste enfermé, donc en un sens borné et stupide, insensible, innocent, puisqu'il vit : « *la condition originelle* »¹⁶⁶ telle que décrite par Rousseau, et dans laquelle il coulerait des jours tranquilles et innocents. En faisant preuve d'une ignorance proche de la sagesse, inconscient, l'enfant est donc un être complet, mais fermé, clos, impénétrable. Cependant l'homme étant fait pour la communauté, il faut tailler une clairière dans cet édifice tout d'une pièce. Il faut entamer cette plénitude d'être, la mutiler, lui donner soif d'autre chose que d'elle-même et par la voie de la douleur, l'ouvrir aux autres. C'est le but des mutilations qui marquent chez certains groupes socioculturels, l'accès à la puberté sociale. Chez les Moussey, par exemple, cet acte se fait par la circoncision de garçon. Mais ce saut une fois accompli, l'homme connaît les tiraillements et les vicissitudes de la vie collective. Il garde au cœur, le souvenir de l'état paradisiaque qu'il a connu, et naît en lui la nostalgie de l'unité perdue. C'est à travers une difficile montée initiatique, une longue pédagogie, qu'il retrouvera en esprit, une plénitude, une connaissance et une sagesse, cette fois-ci conscientes et assumées, une insouciance enfantine qui ne sera que l'expression d'une joie intime dans l'harmonie retrouvée. Mais, d'une manière générale, c'est avec l'âge que l'homme acquiert une expérience, une sagesse, un savoir en matière profonde qui

¹⁶⁶Rousseau, *Discours sur l'origine*, GF- Flammarion, Paris, 1971, p. 184.

fait que le vieillard jouit, dans les sociétés traditionnelles, d'une plénitude qui le rapproche en un sens de l'enfant.

A ce titre, l'ensemble de ces thèmes philosophiques tels que : la préexistence, le passage, la plénitude initiale expliquent et montrent en quel sens, la société intervient dans le déroulement de l'existence humaine de l'enfant au moyen des rites éducatifs. Quelle est la portée de ces gestes, quel projet d'ensemble poursuivent-ils, et comment possèdent-ils de ce fait, aux yeux des intéressés une valeur pédagogique considérable ? Néanmoins à côté de cet aspect passif des choses, où l'enfant est l'objet des attentions du groupe, il en existe un autre où il apparaît très vite comme un sujet opérant activement en son sein. L'enfant possède une nature particulière qui lui vient de sa plénitude, mais aussi de la position qu'il occupe dans le courant même de la vie. Il apparaît comme inactif, non encore parvenu à maturité, comme un être en croissance qui est essentiellement mouvement, élan, projet, virtualité en quête d'actualisation. A l'instar de Rousseau, il est l'homme à l'état de nature jouissant d'une bonté naturelle et non encore altéré par la société, nu comme les premiers humains sans en éprouver de honte, ignorant, inconscient de sa condition et de sa destinée, le corps intact, l'intelligence encore voilée et opaque.

C'est de cette manière analogique que l'éducation traditionnelle va associer l'enfant, à tout autre élément qui dans l'univers jouit d'un statut semblable au sein, c'est-à-dire à tout ce qui se trouve à l'état de commencement, d'ébauche, de germe, de genèse, à tout ce qui est en devenir, de naître, de mûrir, de grandir. Il est semblable à la graine, aux jeunes pousses, à la nouvelle végétation ; il est né de la femme fécondée par l'homme comme eux sont nés de la terre fécondée par le ciel par l'intermédiaire de la pluie. Il est en rapport avec la source qui jaillit des côtés de la terre et les fruits des arbres qui mûrissent, tels des embryons dans ses entrailles, la parole qui sort de la bouche, la maison qui se construit, l'objet que fabrique l'artisan. Ces liaisons s'étendent également dans le temps ; car en naissant et en grandissant, l'enfant reproduit la genèse de l'univers et de l'espèce tels que les racontent les mythes et les cosmogonies, ces récits de l'enfance du monde. Il se

trouve en rapport avec les êtres initiaux qu'ils mettent en scène, ceux qui peuplent les eaux originelles ou émergent d'elles, l'humanité encore muette, inarticulée et nue, antérieure à l'invention du travail agricole, des vêtements en fibres et de la parole. Les étapes de la croissance et de la socialisation retracent celles de l'évolution humaine. Comme l'a remarqué le Révérend P. Tempels¹⁶⁷ qui considère que l'ontologie africaine repose essentiellement sur l'idée de force ; sa conception de l'être est dynamique. C'est pourquoi, il ne suffit pas de dire que l'être est doué de force, mais qu'il a de la force à la manière d'un attribut ou d'un accident nécessaire. Dès lors, il faut aller jusqu'à identifier les deux et dire, l'être est force, la force constitue l'essence même de l'être. Ainsi l'éducation se joue entre l'être et le paraître, où se jouent les désirs de l'individu. Elle permet de comprendre d'être en phase avec le réel qui échappe parfois à la personne, et elle devient incapable de lire le réel. Dans cette perspective ontologique, l'intégration de l'enfant dans le cosmos se réalise sur un mode analogique non seulement au niveau de la pensée, mais aussi des dynamismes qui constituent la trame même des choses. Un symbole est actif, chargé de puissance. Des éléments apparentés ont une action les uns sur les autres. Si le symbole de l'enfant, de la gestation, de la naissance est applicable en quelque sorte à l'ensemble de la réalité cosmique, une affinité avec le monde permet d'agir sur le monde, et l'on comprend que l'enfant soit amené à participer, dans des rôles précis qui lui sont propres et non dans une simple imitation de l'adulte, à un grand nombre d'activités humaines. Il devient efficient par son être même, par le fait même qu'il est enfant, sa présence se justifie chaque fois, par exemple, qu'il s'agira de faire naître un objet, de manipuler les graines, de rentrer la nouvelle récolte et d'en consommer les prémices, de fêter la première sortie d'un nouveau-né. Dans la vie artisanale, agricole, et culturelle, on est ainsi conduit à attribuer à des enfants des fonctions rituelles qui leur sont propres. Dans l'accomplissement de certaines cérémonies, ils ne sont pas seulement matière, mais aussi agents. Par la similitude, ils se trouvent insérés dans un réseau qui renferme toute chose, mais où chacun se

¹⁶⁷Révérend P. Tempels, *La Philosophie bantoue*, Paris, Présence africaine, 1949.

tient à sa place, dans la catégorie où le compartiment lui est assigné, où chacun est relié organiquement aux autres comme dans une immense toile d'araignée dont on ne peut toucher un fil sans que l'ensemble se mette à se mouvoir.

Sur le plan social l'enfant constitue une force supplémentaire parce qu'il vient augmenter en nombre son lignage, et par le fait même en puissance et en prestige. La femme, disent les Moussey, est productrice de richesse humaine. Car l'enfant est considéré comme la richesse par excellence, symbole de fertilité, de vitalité, d'abondance et de prospérité. Son émergence au monde rappelle à tous que la vie continue et que le groupe familial s'élargit et se perpétue. Grâce à sa venue, les vivants peuvent espérer jouir des prérogatives attachées à l'état d'ancêtre pour les générations à venir issues de leur sang, et rester ainsi liés à un groupe social enraciné solidement dans cette existence terrestre, qui seule donne un sens à la survie des défunts. L'enfant constitue également une force intermédiaire, un lien dynamique qui renforce l'alliance conclue rituellement entre deux lignages au moment du mariage de deux de leurs membres. Il est le trait d'union qui lie les donneurs aux preneurs de femmes, le signe que l'échange a abouti, a été fécond. Sans progéniture, l'union matrimoniale perd sa signification et est souvent appelée à se dissoudre. C'est ainsi que le caractère inachevé de son intégration dans la société et son état de faiblesse l'empêchent d'accéder à une vie pleine et entière de la collectivité ; mais d'autre part, cela lui permet aussi de remplir des fonctions spécifiques liées à sa nature propre, sur le plan rituel et symbolique surtout, de sorte qu'il apparaît comme irremplaçable, indispensable au bon fonctionnement de l'organisme social qui tire en lui sa force de rajeunissement et de renouvellement et s'en sert, au même titre que le vieillard, comme d'un médiateur avec l'au-delà. C'est donc l'éducation à travers les fables, les contes, les chants, les récits, etc. qui favorise l'émergence ontologique et le façonnement de la personnalité de l'enfant.

Chapitre II

Les récits comme support pédagogique dans l'éducation traditionnelle africaine

Les récits tels que les proverbes, les devinettes, les contes, les fables et les chants constituent des canaux par lesquels s'exerce l'éducation dans les traditions africaines. C'est pourquoi ils forment pour les enfants et également pour les adultes un univers enchanté et peuplé de personnages astucieux et stupides; de délicieuses histoires qui peuvent évoquer les profondes vérités de la nature humaine et ayant une visée pédagogique diffuse. Cependant, leur caractère oral et non systématisé constitue un obstacle épistémologique à leur diffusion. Etant donné que l'éducation traditionnelle est orale, cela veut dire qu'il n'y a pas de support durable sur lequel elle puisse se fixer. C'est à travers la parole que ces différents récits peuvent être véhiculés et perpétués dans l'espace et le temps. A propos du proverbe, Ahmadou Kourouma déclare qu'il est comme : « *Le cheval de la parole ; quand la parole se perd, c'est grâce au proverbe qu'on la retrouve* »¹⁶⁸. Ce qui témoigne de la prépondérance de l'oralité dans l'éducation traditionnelle. Ainsi ces éléments récitals tiennent une fonction éducative tant de point de vue moral, religieux, individuel et collectif ; et, ils contribuent efficacement à la formation de l'enfant et aussi bien de l'adulte. Comme nous l'avons souligné précédemment, l'essentiel de la transmission du patrimoine culturel en milieu traditionnel s'effectue par la parole, touchant aussi bien à la formation intellectuelle, sociale que morale. Ce qui fait que les personnes chargées de ces récits et les conteurs, par leur beau langage et leur art de maniement de la parole familiarisent la jeunesse avec un vocabulaire, des tournures langagières et des intonations recherchées, peu usuelles dans la communication courante.

Ce que nous cherchons à expliquer dans notre travail, c'est le fait qu'à travers les récits, l'enfant s'imprègne des préceptes moraux, religieux et sociaux en écoutant

¹⁶⁸ Ahmadou Kourouma, *En attendant le vote des bêtes sauvages*, p. 41.

les récits captivants du conteur ou de ses parents, il les mémorise parfois de manière consciente et inconsciente en fonction de leur profondeur. C'est aussi l'exemple, des fables de La Fontaine dans le *Corbeau et le renard* que Rousseau rejette lorsqu'il s'agit d'éduquer Émile¹⁶⁹, car il les juge incompréhensibles pour un enfant non mature. A ce sujet, il faut dire que les traditions africaines ont leur façon d'interpréter, d'analyser et de voir les choses, en vue de les mettre en discours de pensée. En ce qui concerne cette particularité de l'éducation africaine, les récits sont choisis en rapport avec la vie de l'enfant et de son âge, et doivent respecter ses capacités psychiques ou mentales de compréhension. Ces récits présentent donc une fonction pédagogique en ce qu'ils visent à prévenir contre un danger, à combattre un vice, c'est ce qui fait qu'ils peuvent susciter chez les enfants le désir de connaître, d'apprendre et de comprendre. En tant que récits populaires des affirmations concises d'usage commun, ils expriment des croyances répandues, des vérités empiriques et aussi des conseils populaires. C'est ce qui nous amène à dire que l'esprit de contes représente la sagesse en milieu traditionnel africain, car ils sont comme le voile qui recouvre le secret de la tradition. Alors, les conteurs et les griots sont souvent considérés comme des dépositaires d'un trésor culturel, éducatif qu'il faut savoir écouter et comprendre.

C'est cet état de fait qui pousse les enfants à prendre un plaisir particulier à réentendre leurs contes favoris présentés dans les langages éloquents, avec les mêmes gestes et les mêmes modulations de voix. Alors un bon narrateur use souvent d'onomatopées, d'un style vivant et clair ; parce qu'il sait aller jusqu'au bout du récit d'un seul trait et sans erreur. Intervenant dès que l'enfant s'éveille à la vie de l'esprit, l'établissant dans une sorte de familiarité, voire de parenté avec le monde et les êtres qui le peuplent, ces enseignements à travers les récits exercent une action enrichissante décisive quant à l'imprégnation de jeunes enfants par leur culture. Dans ces genres variés, il y a ceux qui mettent en scène des animaux, ceux qui présentent des personnes, et enfin les contes astronomiques et cosmiques où

¹⁶⁹ J.-J. Rousseau, *Émile*, liv. ; 2, p. 139-144.

interviennent soleil, lune et les étoiles. Les énigmes en tant que jeu d'esprit, où l'on doit deviner quelque chose à partir des données obscures et ambiguës servent surtout aux jeunes adolescents garçons et filles pour se faire la cour et à se lancer de challenges.

D'une manière générale, les devinettes, les proverbes et les fables sont classés et demandent à être expliqués pour être compris et font partie des paroles étonnantes, énigmatiques dans la catégorie de la parole de tissage. En effet, la poulie du métier à tisser, par son grincement régulier parle sans cesse, mais personne ne la comprend ; sa parole est secrète, pleine de mystère, comme celle de génie de l'eau, première manifestation du verbe au début des temps que les hommes ne saisissent pas. Quant aux récits mythiques dont certains ressemblent aux fables, mais en sont soigneusement distingués par les intéressés, ils font partie de la parole sérieuse qui est objet de croyance et d'initiation. Ils forment l'arrière-plan de la pensée et de la vision du monde traditionnel. Les mythes sont comme la locomotive qui véhiculent les principes qui sous tendent l'ordre social, le faisant remonter à l'action et à la volonté de la divinité et des fondateurs dont on célèbre la mémoire, et ils contribuent ainsi à sa cohésion et à sa conservation. Aussi ils apparaissent comme un condensé du système des valeurs sur lequel repose la société, non sous la forme d'une théorie, mais de récits indissolublement liés à l'action et dont le but est de justifier le déroulement de l'existence. Sans que par ailleurs les facultés d'improvisation soient négligées, la transmission orale telle qu'elle se fait communément à propos de ces productions repose sur l'usage de la mémoire et du rythme, et a pour effet de développer considérablement les capacités de mémorisation. Les séquences entendues doivent être reproduites le plus fidèlement possible. Même les contes et les fables sont considérés en milieu traditionnel comme étant antérieurs à la naissance, et celui qui en inventerait de nouveaux se ferait traiter de menteur. A fortiori, les récits sacrés et les mythes exigent pour des raisons d'ordre religieux, une tradition absolument fidèle et intégrale non seulement quant au contenu, mais aussi quant au ton, à la mimique et aux gestes qui doivent

accompagner leur récitation. Ils sont transmis soit par récitation rythmée au cours des cérémonies rituelles et des fêtes, soit au moment de l'initiation réalisée individuellement de père à fils ou collectivement au sein de la société des hommes. C'est ainsi que la fantaisie, l'imagination et l'émotion tiennent nécessairement leur place dans toutes ces productions extrêmement diverses, mais en même temps elles sont canalisées, englobées, coulées dans des moules culturellement figés, statiques et stéréotypés qui enferment l'individu dans un univers de représentation relativement clos sur lui-même. C'est ainsi qu'on peut remarquer chez des groupes à forte structure politique, que l'histoire traditionnelle occupe une place importante dans l'éducation de conscience ethnique, voire de la conscience nationale dans certains cas. Par exemple, chez les *Mossi*¹⁷⁰ du Burkina Faso, les enfants sont habitués à entendre les vieillards se référer sans cesse aux origines de la dynastie des empereurs. Dans les villages où résident les chefs importants, on assiste partout en milieu traditionnel à des manifestations qui ont pour but de faire revivre le passé, surtout à travers les récitatifs éducatifs des griots. C'est ainsi que dans les conversations courantes et dans les chants, sont évoqués les grands événements d'autrefois qui gardent une valeur exemplaire en éducation. Les noms et les suites de noms qui situent un peuple dans le temps trouvent dans cet enseignement leur place naturelle. Les jeunes garçons par exemple, apprennent de leur grand-père paternel, les généalogies et les traditions de leur clan ; et l'histoire de la communauté familiale est retenue et transmise grâce aux noms donnés aux différents groupes d'âge au moment de la cérémonie d'initiation. Tous les événements historiques sont enregistrés de cette manière. Sans cette tradition, le peuple sans écriture n'aurait aucune possibilité de retenir les faits marquants de son histoire. A travers les noms des initiés, les enfants savent ainsi évoquer le passé à travers des centaines d'années. Aussi, les récits éducatifs que l'enfant commence à mémoriser dès les premières années alors qu'il vit encore dans l'intimité familiale, lui vient par la suite

¹⁷⁰Peuple d'Afrique de l'ouest principalement du Burkina-Faso ainsi que certains pays limitrophes. L'appartenance à ce groupe ethnique est fondée sur la pratique du Moré, le système de parenté et la pratique d'un certain nombre de traditions familiales et coutumières.

de sources diverses, grâce auxquelles elles se trouvent constamment enrichies, et qui lui en révèlent des aspects nouveaux en l'utilisant comme point de départ pour d'autres formes d'instruction. Par exemple, dès le plus jeune âge la mère essaie de conter à l'enfant des histoires pour l'endormir, à tel point que symboliquement, on associe celles-ci au lait maternel. Il faut aussi évoquer les chants et les paroles berceuses que la mère improvise en grande partie, mais qui transmettent cependant un véritable enseignement, concernant par exemple, l'histoire de la famille. Des questions posées dès que l'enfant commence à parler permet de vérifier sur un mode ludique, les connaissances ainsi accumulées.

Ainsi, dans les traditions éducatives Moussey par exemple, les conversations de nuit auxquelles les membres de la famille prennent part sans distinction d'âge, et où sont abordés les sujets les plus divers, sont décisives pour la transmission non seulement d'un patrimoine philosophique, juridique, social ou religieux, mais aussi de toute une tournure d'esprit et d'une forme de sensibilité éducative. Les histoires sont ainsi retransmises d'une génération à l'autre, d'une époque à l'autre, presque mot à mot et chacun en connaît des centaines depuis son enfance. Tout le village a l'habitude de se rassembler la nuit, adultes et enfants autour de l'intimité d'un foyer. Ce qui donne l'occasion à l'un des anciens de prendre la parole et de raconter des heures durant diverses histoires relatives à l'origine de la famille et à sa préservation temporelle, tous prêtent à ses discours la plus grande attention et répètent comme un refrain les dernières paroles des séquences les plus prodigieuses et étonnantes. En certains milieux, des conteurs presque qualifiés vont de village en village, véritables acteurs, formés par des maîtres qui leur ont transmis leur savoir, et qui par leur drôlerie et leur aisance à manier la parole passent pour des incarnations de la sagesse. Les grands-parents qui sont considérés comme des détenteurs de la sagesse et des véhicules privilégiés de la littérature orale et de l'enseignement qui s'en inspire, apparaissent aussi comme des agents éducatifs de premier plan, dans ces domaines qui n'ont pas directement trait à l'exercice corporel et à l'activité productive. En certaines occasions, leurs fonctions de conteurs prennent un aspect

quasiment rituel et institutionnel pour transmettre les maximes, les généalogies et les récits historiques, légendaires et mythiques. Le plaisir vif que l'on éprouve à l'audition de ces récits n'est pas celui de la nouveauté, puisqu'ils sont connus de tous, mais celui de les entendre rapportés d'une manière fidèle, expressive et élégante. C'est la raison pour laquelle, cette multitude de récits tels qu'ils ont été véhiculés par la tradition orale forment un des moyens privilégiés pour introduire la jeunesse à la connaissance légère, exotérique, ouverte à tous; puis, plus tard, ils s'en montreront capables à la connaissance profonde, ésotérique, réservée aux initiés.

Par son caractère énigmatique, par exemple, la fable est susceptible de recevoir des interprétations multiples et se situant à des niveaux différents. C'est ainsi que l'anthropologue Geneviève Calame-Griaule¹⁷¹, dans son étude sur la parole chez le peuple Dogon, en distingue trois : d'abord, au plan de la psychologie individuelle et de la morale sociale, on porte des jugements de valeur sur les conduites rapportées et on en déduit des conseils s'appliquant à la vie des auditeurs ; ensuite, au plan de l'observation du milieu naturel on attire l'attention sur le comportement et les mœurs des animaux ; et enfin, au plan de symbolisme mythique, le jeune homme qui manifeste les dispositions requises pourra accéder aux interprétations qui introduisent à une vision synthétique et unitaire, où tous les autres plans se recourent et se rejoignent. Il existe en effet une remarquable parenté entre le conte et le mythe. Si le mythe est une affabulation volontaire d'idées maîtresses qui ne peuvent être mises à la portée de tout le monde à n'importe quel moment, le conte apparaît comme une affabulation au deuxième degré, donc encore moins transparente, car l'initié sait y retrouver, sous leur déguisement, les péripéties et les personnages que le mythe montre en clair. Par exemple, le singe qui met en conflit l'éléphant et l'hippopotame en les attachant l'un à l'autre avec une corde, pour qu'ils se battent afin de prouver, lequel est le plus fort. Cette situation explique que les contes peuvent également devenir objet de croyance ; en un sens ils sont doublement ésotériques. D'où, leur portée existentiellement profonde et sociale,

¹⁷¹Geneviève Calame-Griaule, *Ethnologie et langage ; la parole chez les Dogon*, Gallimard, Paris, 1965.

perceptible au-delà de leur indigence littéraire. Leur récitation contribue à la bonne marche du monde et à la mise en mouvement des grandes forces de la création, elle est de fait symboliquement bénéfique.

Sur le plan éducatif proprement dit, les fables et les contes constituent également une base d'enseignement, une première étape d'instruction présentant aux jeunes enfants, sous une forme divertissante et colorée, facile à retenir, les drames de la création et les connaissances qu'ils devront acquérir aux différentes étapes de leur initiation. Par la suite, ces vérités essentielles se dégageront peu à peu des images enfantines, et il suffira de les transposer pour entrevoir le fonctionnement du mécanisme cosmique. Ce qui veut dire que les contes et les fables en milieu traditionnel africain constituent les moyens qui permettent de prendre connaissance de la vie sociale et des institutions qui la régissent, et de se familiariser avec les notions qui sont à la base même du savoir. Ces productions constituent un enseignement intégral à la portée de tous et qui ne nécessite aucune initiation préalable. De ce fait, par l'exploitation des innombrables matériaux dont ils disposent, grâce à des mises en scènes savantes et originales, les fables et les contes replongent les concepts à l'intérieur de l'enveloppe qui a contribué à leur émergence ; car ils visent le déploiement sous une forme métaphorique, dans le temps et dans l'espace, du contenu conceptuel de la pensée. Ils sont aussi comme la projection symbolique des idées abstraites dans l'univers objectif. Par contre, les mythes, à la différence de contes, véhiculent des vérités plus générales, mais en les manipulant aussi selon les modalités de la perception sensorielle et en les transposant sur un plan concret. Cependant, les deux apparaissent comme des instruments éducatifs qui se situent dans le même courant et utilisent les mêmes procédés que les autres récits. Mais au niveau où nous situons l'éducation de l'enfant, leur incidence directe est moindre. Ces productions pédagogiques populaires apparaissent donc recouvertes d'une double fonction ; d'une part, elles mettent en lumière des faits ; d'autre part, elles contribuent au façonnement des idéaux. Aussi, Elles peuvent servir de matière privilégiée à l'éducation formelle, par

les préceptes moraux et les règles de conduite qu'elles véhiculent, de manière parfois explicite, mais plus souvent elles laissent aux auditeurs le soin de dégager le contenu latent ou les en imprègnent sans même qu'ils s'en rendent compte. C'est pour cela que les contes sont comme ces semences que l'on dépose dans l'esprit l'enfant, et qui peu à peu germent et grandissent jusqu'à devenir des arbustes envahissants. Ils servent en quelque sorte de modèle à la communication habituelle de la pensée. En effet, comme l'a affirmé Léopold S. Senghor, tout langage qui n'est pas fabulation, c'est-à-dire récit imaginaire présenté comme une réalité vécue, n'est pas intéressant ou n'est pas compris. C'est pour cela que dans les traditions africaines, les contes sont comme une sorte de moule privilégié dans lequel on retrouve fondus ensemble tous les éléments de la culture, le contenu principalement narratif du patrimoine philosophique et culturel et sa transmission exclusivement orale lui conservent son caractère vivant, lui permettent d'être revécu à chaque génération et de captiver au sens le plus fort du terme, d'ensorceler en quelque sorte ceux qui le reçoivent. Il est de la nature même de l'enseignement ésotérique de procéder par énigmes et d'éviter les révélations directes en langage clair. Pour déterminer, face à tel individu, jusqu'où l'on peut aller dans la communication du savoir ; il importe de sonder sans cesse son intelligence et sa curiosité ; d'examiner s'il réagit par des questions pertinentes et opportunes ou au contraire demeure passif. Une certaine affabulation est donc nécessaire, car il s'agit à la fois de révéler et de cacher, de découvrir, et d'envelopper, d'exciter l'esprit puis de le laisser sur sa soif. Ceux qui n'ont pas les dispositions nécessaires pour accéder à la connaissance plénière doivent pouvoir entendre, mais sans comprendre.

Face à une connaissance que l'homme ne peut épuiser, l'art de l'initiateur est de ne jamais laisser se repaître, mais d'aiguiser toujours à nouveau son appétit pour le pousser à une recherche plus profonde, donc à ne lui communiquer que le minimum nécessaire à sa poursuite. Alors, à un enfant éveillé et intelligent, on dit des proverbes et non des fables, car les sentences relèvent d'un genre éducatif plus

abstrait que les contes. Ils nécessitent une grande mobilité d'esprit pour discerner, sous leur forme condensée, toute la somme d'observation, d'expérience, d'humour, toute la sûreté de jugement qu'ils contiennent pour évaluer comment les vérités générales qu'ils expriment peuvent s'appliquer à des cas particuliers, car ils ne prennent évidemment tout leur sens que dans le discours qui les véhicule. Les maximes servent de point d'appui en même temps que de détermination d'arrêt à la pensée. Elles coulent la discussion dans une tradition, quelque chose de tout donné ; et, de ce fait elles rassurent, englobent et canalisent. Citées à propos, les maximes ont une valeur d'argumentation autoritaire et reconnue par tous. Cependant la maxime a toujours son antidote qui vient la corriger, la neutraliser en partie, l'infléchir, en exprimant un autre aspect de la vérité socialement admise. Ce n'est pas la sentence isolée qui rend compte de l'usage d'un groupe, mais le complexe de sentences opposées et complémentaires qui servent de jalons au déplacement de la pensée et l'enferment dans un champ d'une exubérante richesse, mais néanmoins clos. Dans cette forme d'éducation, par exemple, le jeune s'accoutume avec les premiers dictons en écoutant le chant des oiseaux et l'interprétation que l'entourage lui en donne. Selon les mythes, l'oiseau aurait fourni un modèle aux premières tentatives de l'homme s'efforçant au langage organisé. Les leçons de cet être ont sur celles des humains l'avantage d'être simples, imprégnées souvent d'humour et de gaieté, permettant à l'intelligence enfantine de se former, tandis que son savoir progresse sans difficulté. Il existe donc dans ce groupe; d'une part, les maximes, qu'on appelle *ndal boyna*¹⁷² en Moussey, et qui exprime sous une forme condensée des constatations de la vie courante, fruits de l'expérience et du bon sens, ayant de ce fait une autorité et un caractère normatif ; et d'autre part, les proverbes *dongolna*¹⁷³, illustrant de façon logique et certaine une constatation qui s'applique analogiquement à une réalité différente de celle qu'exprime l'énoncé ; à

¹⁷² Expression Moussey désignant les maximes ou principes qui évoquent des constatations de la vie courante ayant un caractère normatif.

¹⁷³ En langue Moussey : proverbes illustrant de façon raisonnée une constatation qui s'applique à une réalité différente.

partir du fait qu'ils évoquent, ils demandent à être transposés sur un autre plan. Alors que les maximes peuvent être citées n'importe quand ; les proverbes, à cause de leur caractère obscur sont réservés à la nuit. Un bon conteur sait rapprocher les proverbes, les lier les uns aux autres et organiser ainsi un véritable enseignement populaire. La devinette avec ses figures frappantes, déroulantes dans leur concision, les rapprochements inattendus qu'elle opère, peut, elle aussi partir d'un trait réaliste pour mener dans l'univers des symboles et constituer ainsi le point de départ d'un véritable enseignement. Comme pour la fable et le proverbe, sa récitation est étroitement liée à certaines conditions de lieu, de temps, et d'entourage. Elle ne peut être débütée que de nuit et durant la période de froid à la fin de la saison pluvieuse, et il est interdit de se poser les devinettes entre père et fille, mère et fils, gendre et beaux-parents. Elle ne se pratique qu'entre sept et quatorze ans, puis est abandonnée.

Exemples de quelques devinettes :

1. *J'ai attaché le cheval de mon père dans la maison, sa queue est dehors.* La réponse : la fumée. Une telle devinette introduit une explication du cycle de la pluie, les nuages étant symbolisés par la fumée, le soleil par le feu qui est à l'intérieur de la maison. On expliquera donc à l'enfant à partir de cette image que le soleil chauffe la terre et forme les nuages qui retombent en pluie.
2. *Ma mère a accouché, je n'ai pas vu la fin.* La réponse : la terre. Cette devinette sert à faire comprendre à l'enfant la renaissance continue de la végétation et le rôle nourricier de la terre. Il existe dans les traditions africaines un lien entre certaines formes de l'échange littéraire et la sexualité.

D'une manière générale, les affirmations contenues dans les contes triomphent de l'ordre sur le désordre et contribuent à la marche en avant et au dynamisme du monde. D'après la mythologie Moussey, si l'on cesse de conter, il n'y aura plus de mariages ni de naissances. La parole des fables est perçue comme féminine. Au plan des analogies, on associe deviner et enfanter, se marier et comprendre une énigme. Cette dernière joue un rôle important dans la quête

amoureuse ; on l'utilise dans les réunions de jeunes qui précèdent la consommation d'une union ; il est interdit de la poser entre personnes soumises au tabou de l'inceste. On peut en dire autant de la parole plaisante en général qui a pour les intéressés un caractère libidinal évident, et aide à l'amour. C'est pourquoi, le garçon une fois circoncis ne peut plus plaisanter avec sa sœur et sa mère, car cela devient une inconvenance. La devinette n'est pas un problème que l'on peut résoudre à l'aide des données fournies par l'énoncé. Il n'y a en fait rien à deviner, mais à savoir. L'astuce consiste à faire suivre le plus vite possible une question par une autre et à laisser le minimum de temps à celui qu'on interroge pour entendre et comprendre ; en effet ces devinettes sont connues de tous, et il est rare qu'on en invente de nouvelles. Il s'agit d'une suite de questions auxquelles, on répond immédiatement ou auxquelles on oppose le plus vite possible d'autres formules. Mais questions et réponses sont apprises par cœur et doivent se suivre avec la plus grande rapidité. C'est là aussi un des problèmes de l'éducation traditionnelle, car la connaissance est avant tout dans la manière, tout autant dans la matière. Comme le reconnaît Rousseau à la suite de Montaigne, qui dit : « *Savoir par cœur n'est pas savoir* »¹⁷⁴. Car il convient avant tout de former le jugement, et le travail de l'éducateur doit se réguler sur celui de l'enfant. Dans cette forme d'éducation, la réflexion n'intervient pas souvent, il s'agit en fait d'une sorte de concours de présence d'esprit, de rapidité des réactions, de mémoire, d'une sorte de compétition dans l'art de la parole. Des associations, des jeux de mots drôles assaisonnent la performance. Le geste et la mimique accompagnent souvent un énoncé fixe pour faciliter la solution. Les jeunes se lancent la devinette dans le groupe ou l'adressent à un partenaire particulier sous forme de jeu, de distraction, de concours et de défi. Ensuite, ils raillent les réponses lentes, inadéquates, et applaudissent si elles sont justes et rapides. Parfois il s'agit de véritables petits récits qui se terminent par une question, il y a chez ceux qui comprennent, un sentiment de complicité et de satisfaction joyeuse. Si les devinettes revêtent l'apparence d'un divertissement, elles n'en sont pas moins, au fond, les

¹⁷⁴ Montaigne, *Essais*, chap. 26 du liv.3, Pléiade, Paris, 1962.

petites séquences d'un drame enfoui à l'intérieur de la personnalité. Elles reflètent une lutte obscure, pareille à celle que se livrent de manière cosmique la nuit et le jour. Un jeu, c'en est un certes ; mais il s'agit d'un jeu fictif que l'on souhaiterait dépourvu de réalité ; on l'enveloppe, pour ce motif, dans le rire et la joie. En fait, se familiariser à ce type de langage énigmatique permet à l'individu de dissimuler sa pensée, de dire sans en avoir l'air, de manière polie et en beau langage, des choses délicates ou inappropriées. On se rend compte que les devinettes et tous ces artifices traditionnels ont pour but, certes de stimuler l'intelligence enfantine, de la faire travailler, de l'habituer aussi avec des images, des objets, des animaux et des plantes dont l'observation familière lui permettra par la suite de mieux pénétrer le symbolisme. De ce fait, l'on ne peut oublier de parler de la musique, du chant et de la chorégraphie qui sont aussi liés à l'éducation traditionnelle africaine. Ainsi le chant apparaît comme la parure du verbe, la danse n'en est que le déploiement dans l'espace ; l'animation par le mouvement, la traduction par le geste et la mimique, permettent à tout le corps de s'exprimer ; elle peut être par certains de ses aspects assimilée à la parole énigmatique, voire ésotérique, et représenter ainsi des formes supérieures, transcendantes, du verbe ; utilisant les registres les plus difficilement accessibles à la compréhension. Donc, les productions orales ne peuvent en aucun cas être appréciées et jugées indépendamment du son et du geste qui leur donnent leur pleine qualité esthétique et mettent en mouvement l'homme dans sa totalité. C'est justement pendant la période de l'initiation qu'est transmis le savoir le plus profond. Les rites semblent avoir pour fonction de réaliser une sorte de synthèse consciente de toutes les connaissances et habiletés déjà acquises. Ils ont pour fonction d'instruire sur les techniques traditionnelles, les mystères de la vie et les forces bienveillantes, sur l'éloquence et la langue secrète, le rituel, la sagesse, le formulaire protocolaire, la hiérarchie sociale, etc. Aussi, ils enseignent l'amour dans tous les sens et la solidarité ethnique et familiale, les valeurs admises dans le groupe, les droits communautaires et individuels. C'est pourquoi, l'enseignement donné est à la fois une formation générale. On y retrouve l'aspect religieux, civique,

juridique, littéraire, économique, sociale. A travers cet enseignement général, les jeunes enfants apprennent à participer et à s'acquitter de ce qu'ils doivent savoir pour être reconnu comme membres du groupe. C'est ainsi que cet enseignement peut porter sur l'histoire de la tribu, la généalogie de ses segments, le droit foncier, son cadastre et sa jurisprudence, la sociologie ; ce qui peut paraître paradoxal pour des peuples de tradition orale. Mais il faut comprendre qu'il s'agit d'apprendre, qu'elles qu'en soient la manière, la procédure et les institutions du groupe. Cette dernière est d'ailleurs connexe à celui de l'enseignement sur la cosmologie et l'étiologie ; il faut expliquer les interactions du cosmos et de l'origine des maladies, par exemple. Certaines initiations prolongées comportent aussi des instructions sur le plan proprement technique, artisanal et agricole. Il ne faut pourtant pas s'y tromper, en général l'enfant 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 ; et enfin lui permettent d'agir sur des forces non révélées. L'enfant retournera dans son ancien milieu et apparemment il n'y aura rien changé. En réalité, tout change, car le milieu antérieur est devenu autre parce que l'individu lui-même s'est modifié.

C'est pourquoi, il faut dire que l'initiation contribue à changer le sens de la vie humaine, car il s'agit de tout réapprendre sous un nouvel angle afin de transformer un savoir ancien en une sagesse nouvelle. De ce fait, les gestes ne sont techniques qu'en apparence, mais en réalité ils sont symboliques, c'est-à-dire efficaces au niveau du symbole. C'est ainsi que les enseignements dispensés au moment des initiations est un mélange d'éléments souvent très hétéroclites, car on peut les trouver parfois sous forme religieuse et morale par questions et réponses. Plus souvent, il s'agit d'un code moral ou d'une loi en différents points que les jeunes adolescents doivent maîtriser et appliquer dans leur vie. Par exemple, dans le code d'initiation Bantoue rapporté par J.-F. Carrington, il est dit : « *Ne te querelles pas. Ne*

*te bats pas. Ne te plains pas de la quantité de nourriture qui t'est offerte. Ne refuse pas de donner de la nourriture à un homme quand tu manges. Quand tu vas au village, ne ris pas. Ne regarde pas une femme plus bas que la taille. Ne fais pas de mouvements indécents quand tu dances et ne crie pas [...] »*¹⁷⁵. Cela veut dire que l'enseignement initiatique s'opère également à l'aide d'un langage codé, symbolisé à travers le son de tambour et d'autres instruments dont seuls les anciens initiés peuvent comprendre le sens. Quand il s'agit de faire pénétrer des vérités jugées importantes, il arrive que l'on utilise un choc physique ou émotionnel pour impressionner l'individu et augmenter ainsi sa réceptivité. La pédagogie initiatique est en grande partie fondée sur ce principe, car ce que l'on a appris aux dépens de son corps ne s'oublie plus. Le plus souvent, les rites de passage ne confèrent par eux-mêmes aucune connaissance approfondie, mais ils rendent la personne apte à la recevoir, ils l'incitent à la chercher et par le choc qu'ils provoquent en elle, la mettent en état de comprendre, quelle portée a le passage du monde profane au monde sacré. En quoi peut-on parler d'enseignement ? D'abord les initiés apprennent des termes et des chants secrets, une manière de parler allusive, qui permettra par exemple aux époux d'aborder entre eux des questions relevant d'une intimité libidinale déceimment préservée, sans que les jeunes puissent les comprendre. Ensuite, on n'enseigne pas comment techniquement s'acquitter de telles tâches domestiques, mais quelle attitude il convient désormais à la jeune femme d'adopter, dans quel esprit elle doit les accomplir. Ceci ne ressort non seulement d'explications données, mais des chants, des emblèmes et des images qu'on lui montre, des actes symboliques qu'on lui impose, des mimes qu'on produit devant elle.

Au cours des rites qui ont pour but d'instruire les adolescents, il n'est pas rare que les jeunes filles soient absentes ou cachées sous une couverture, de sorte qu'elles ne peuvent assister directement à ce qui se passe. Plus que les détails, c'est l'atmosphère générale qui importe. Il ne faut pas oublier qu'il s'agit essentiellement

¹⁷⁵ J.-F. Carrington, *La morale bantoue et le problème de l'éducation morale au Congo*, Institut de sociologie, UL Bruxelles, 1960, p. 29.

des rites, qui portent en eux-mêmes, aux yeux des intéressés, leur efficacité pédagogique. Mais dès l'année suivante, les jeunes femmes assistent à de nouvelles cérémonies en tant qu'aides, et c'est alors que leurs connaissances vont s'accroître le plus. Celles qui sont plus éveillées demandent aux dames compétentes des explications, et d'année en année elles pénètrent plus avant dans le mystère des symboles qui sont manipulés ; puis elles peuvent à leur tour se préparer aux fonctions de maîtresses de cérémonies. Celles qui restent indifférentes n'auront de ces rites qu'une connaissance superficielle et indifférenciée. Derrière sa forme stéréotypée, chaque figurine, chaque peinture, chaque symbole utilisé au cours des initiations possède un pouvoir d'évocation multiple et permet les allusions, les associations et les explications les plus inattendues et parfois les plus contradictoires ; mais parce que celles-ci se coulent dans les structures d'un système de pensée organique et cohérent, elles ne sont pas arbitraires. L'interprétation peut varier selon l'âge, le degré de connaissance, le caractère et la situation concrète de chaque individu.

En l'absence de l'écrit, ces symboles complexes ne peuvent se transmettre que si des individus ou un groupe d'initiés sont responsables de leur conservation, et il est inévitable qu'ils en tirent un appréciable prestige. Dans la théorie qui sous-tend cette conservation, les maîtres d'initiation sont conscients que les êtres humains sont mortels, c'est-à-dire que leur existence a des limites connues : la naissance et la mort. Cette finitude humaine justifie la nécessité d'éduquer dans les traditions africaines en vue de pérenniser leurs croyances philosophiques, leurs pratiques culturelles et la question de l'immortalité de l'âme. En effet, l'on peut remarquer qu'il y a conscience du passage du temps dans l'approche traditionnelle de l'éducation. C'est ainsi que tout acte éducatif laissé par l'homme constitue un défi à la fluidité du temps, et symbolise aussi un moment éphémère rendu durable par sa matérialité. C'est pour cela que tout récit ou tout mythe transmis oralement se trouve apte à la pérennité au travers des générations successives, toutes provisoires, mais sur les flots desquelles perdure la tradition. Comme partout ailleurs, l'éducation traditionnelle s'est faite donc

par le combat contre le temps. Dès lors, pour favoriser l'accès à la connaissance, même au niveau ésotérique, l'on utilise toujours comme matériel symbolique de ces objets hétéroclites et d'apparence simple auxquels une signification est donnée en rapport avec le système de pensée que l'on cherche à transmettre. Il s'agit de transmettre une leçon de choses propre à former l'esprit, habitué jusqu'alors à ne voir la réalité ambiante que sous un seul aspect. L'initié apprend en fait à se mouvoir d'une signification à une autre, à passer du matériel au spirituel. Ce qui fait que les jeux des enfants eux-mêmes ont une portée et un sens. C'est donc une sorte de pédagogie constante. Dans le milieu rural généralement pauvre, chaque objet constitue un puits, un réservoir inépuisable de significations latentes qu'il suffit de faire surgir ; l'initiation cherche à faire émerger et à faire parler des symboles, qui fournissent la clé de la connaissance et de l'illumination, car ils rendent visible le monde invisible. Les divers moyens qui font entrer l'être enfantin dans le monde de la parole et de la signification, se fondent généralement sur des principes identiques et aboutissent à la formation d'un type de pensée nettement caractérisé. Tout part d'une observation à la fois intensive et orientée des différents éléments du milieu, et surtout des êtres familiers. L'entourage attire l'attention de l'enfant sur tel aspect de la réalité et lui en fournit une interprétation. Celle-ci peut être explicitée, mais bien plus souvent elle demeure latente, en ce sens qu'on se contente, par des allusions qui vont toujours dans la même direction, de mettre tel objet en relation avec d'autres éléments. L'individu se familiarise à une gamme de transpositions qui reviennent toujours sous des formes différentes. Il apprend à opérer certains rapprochements privilégiés, à déceler tel ensemble de correspondances possibles plutôt que tel autre, à organiser sa pensée selon des axes préférentiels, et enfin à la couler dans les catégories rigides et fortement structurées que lui offre sa culture. Il opère ainsi une transcendance constante du fait individuel pour l'intégrer dans un cadre ayant une portée générale, et ceci grâce au jeu de l'analogie et de l'allusion. On est plus sensible au contexte de connotations qui entourent un mot qu'à sa signification stricte. Un terme vaut par sa puissance d'évocation, par les notions avec lesquelles il

peut être mis en relation et qui permettent d'en éclairer davantage la portée. Tout en restant apparemment dans le sensible et sans que l'image concrète soit transcendée, la pensée arrive de ce fait à se mouvoir à un haut niveau d'abstraction et d'universalité.

La pensée initiatique ressemble à un texte indéchiffrable dans lequel un esprit exercé ne peut se tromper, car le contexte éclaire la signification de toute image utilisée et permet d'opérer un choix entre toutes celles qu'offre la tradition. Cette pensée, selon l'expression de Claude Lévi-Strauss, en ce sens qu'elle juxtapose, amalgame et enchaîne des idées sans les relier ou en les unissant par des liens de ressemblance qui, au regard de l'éducation moderne, leur sont purement extérieurs, en ce sens aussi qu'elle utilise par fragments des matériaux déjà élaborés ailleurs ; elle présente souvent, au moins en apparence, un caractère divagant. C'est ce qu'exprime bien Hampaté Ba : « *L'Européen est systématique : s'il parle de mines, il ne parle que de mines ; tandis que nous, en parlant du porc, nous pouvons très bien parler de l'âne, de l'éléphant et de l'homme* »¹⁷⁶. Mais la fonction des symboles n'est-elle pas de transformer des objets ou des actes en quelque chose d'autre, et de révéler ainsi l'unité fondamentale de plusieurs zones du réel ? En devenant symbole, tout être annule ses limites concrètes, cesse d'être un fragment isolé pour s'intégrer dans un système. Il unifie mais sans confondre ; il permet le passage d'un niveau à l'autre. Les cheminements d'une pensée fondée sur la symbolisation et l'enchaînement des idées et des images, reposent sur une mobilité foncière, une sorte de glissement qui lui est essentiel, et qui conduit aux limites de la connaissance en traversant tous les rapports d'analogie. Les significations s'associent les unes aux autres, de telle sorte que l'univers apparaît comme un vaste tissage, dont chaque élément est relié par les fils de la trame et les fils de la chaîne à une infinité d'autres éléments. Un objet ne peut jamais être considéré uniquement en lui-même, mais il est comme une avenue ouverte à travers le monde, permettant des perspectives immenses, mais non infinies. Au milieu de cette surabondance et de ce foisonnement

¹⁷⁶ A. Hampaté Bâ, *in le compte-rendu du Colloque de Bouaké sur la Tradition et le Modernisme*.

de correspondances possibles, la pensée a besoin pour maintenir sa rigueur et éviter de devenir fluctuante, de ces digues, de ces jalons et de ces constances d'arrêt que sont entre autres les maximes et les classifications. Il faut pousser au bout, l'image du tissage qui n'est pas seulement entrecroisement de liens, mais aussi organisation, système, quadrillage rigoureux, résistant et clos.

Pour mieux comprendre le fonctionnement de l'éducation dans les traditions africaines, les principes qu'il met en place et en fait usage, et surtout les procédés sur lesquels elle se repose, on ne peut faire abstraction de tout arrière-plan idéologique, de toute cette manière spécifique à la société traditionnelle d'approcher l'énigme de l'homme et du cosmos ; et de lui chercher des réponses, telles qu'elles se manifestent de façon particulière à travers les rites. Ainsi, dans la compréhension d'une démarche où l'accent est mis sur la continuité, sur ce qui se transmet, revient, le destin est largement orienté, non seulement par l'action individualisante de la matière ou du devenir, mais par ce que la personne est dans son essence et a toujours été. Le soin qu'apporte le groupe à identifier celle-ci, montre l'importance qu'il accorde à ce retour en son sein d'individualités qui le constituent fondamentalement, assurent sa permanence de génération en génération et son identité avec lui-même. Dans la vision spirituelle où se place l'africain, l'enfant ne peut être réduit à ce qui vient d'ici-bas, il ne peut être expliqué par le simple jeu des influences biologiques ou des apports du milieu, car il les transcende toujours. Il est à la fois comme reflet, révélation et envoyé de l'autre monde, de la divinité. Il possède une dimension ontologique qui en fait une irruption et une manifestation du sacré, un pont entre la terre et l'au-delà. Il naît avec une personnalité déjà constituée, une intelligence et une volonté. Il a tout un passé derrière lui, un passé qui redevient présent, et qui en fait quelqu'un de singulièrement important.

De ce fait, dans la vision ontologique de l'éducation traditionnelle, la question n'est pas seulement de savoir comment l'homme est devenu ce qu'il est ou comment l'être jeune doit se forger son caractère, mais plutôt comment une individualité qui est donnée dès le départ, déterminée dans sa nature dès avant son apparition, peut se

manifeste, sortir de la coquille qui l'enferme, se déployer au grand jour. Ce qui nous amène à constater que la question de la personnalité de l'homme n'est pas uniquement celle d'une édification, mais aussi d'une révélation, c'est-à-dire d'une émergence ontologique au monde. Il s'agit moins pour la société d'intervenir activement que d'accueillir, de placer dans de bonnes conditions d'épanouissement un être auquel elle ne peut rien ajouter, mais qui porte en lui toutes les potentialités nécessaires à son affirmation. Il ne s'agit pas de façonner l'enfant comme s'il est une matière informe, de le dresser, de lui imposer des volontés extérieures comme ce fut le cas des empiristes comme Hume et Locke, mais de le placer dans un milieu adéquat, d'être attentif à ses désirs et de combler ses besoins. C'est pourquoi, en se situant dans une conception linéaire de la vie et du temps, on peut dire que l'enfant n'est au début que principe et pure virtualité ; il devient personne humaine peu à peu, grâce à la différenciation de son organisme et à l'action d'un milieu qui le façonne en lui présentant des modèles ; puis à la mort, l'être se fige définitivement dans son destin. Ce qui fait que la vie apparaît comme un itinéraire, un chemin que l'on parcourt à sens unique. Dans une perspective plus cyclique, à la manière africaine, il semble au contraire que l'individualité soit toujours présente, mais qu'elle change d'état aux grandes étapes qui marquent le déroulement cosmique de la vie, tantôt se rassemble et tantôt se disperse, tantôt se contracte et tantôt se dilate, tantôt se cache et tantôt se manifeste au grand jour, à l'image d'une végétation qui change d'apparence au fil des saisons. La vie n'est pas une aventure unique et ineffable, mais un flux et un reflux, un recommencement perpétuel. Les progrès que l'homme accomplit ne le touchent pas nécessairement en son essence, mais ils lui sont extérieurs, accidentels, contingents. Il peut augmenter son savoir, diminuer la distance qui le sépare de la divinité ; il peut surtout devenir plus homme par rapport aux autres, mûrir dans ce lien qui rattache son moi à la collectivité, il peut devenir davantage membre, intensifier sa participation, s'intégrer plus intimement dans l'organisme social ; et par le fait même réaliser plus complètement son statut de personne, non en soi, mais pour autrui et par rapport à autrui. Dans une vision des

choses, où la communauté familiale est au centre de perspective et de gravité de toute la réalité cosmique et humaine, on n'émerge de la matière et du néant social, on ne devient quelqu'un que dans la mesure où on s'intègre dans un groupe. Ce qui fait que la socialisation et l'éducation sont comme synonymes, non au sens psychologique qui nous est familier, mais à un niveau qui peut être qualifié d'ontologique. Ainsi, il s'agit d'identifier à l'aide du rite, l'enfant au moment de son émergence ou de l'intégrer dans le groupe, de l'ouvrir à la vie sociale ou de l'y faire participer activement, l'opération atteint finalement son être même dans ce qu'il a de plus intime en le situant par rapport à autrui et au lignage dont il est issu. La réorientation du comportement découle comme une simple conséquence du changement de statut de la personne. L'agir suit l'être social dans son évolution, dans sa métamorphose. La personnalité enfantine ne peut se révéler ni se déployer si elle n'est pas acceptée, reconnue, assumée par la société. Les rites de la tradition populaire ne viennent pas seulement parfaire un ordre naturel en y greffant un courant de vie surnaturelle ; mais aussi ils affectent la personne au niveau ontologique. L'enfant doit suivre l'itinéraire qu'ils lui tracent, s'il veut être un homme complet et un membre de la société humaine, s'il veut être fixé dans sa nature, dans la nature propre qui convient à chaque âge et à chaque phase de la vie. Comme les sacrements chez les chrétiens, ces rites dans l'éducation traditionnelle constituent autant d'étapes vers une certaine plénitude d'être. C'est ainsi que, le propre de la pratique rituelle est de toucher et d'atteindre l'enfant, non seulement dans son *behavior*¹⁷⁷, son intelligence ou son affectivité, mais dans son existence même, pour le faire passer de l'état de nature à celui de la culture, et le mener ainsi à sa véritable destinée, à son plein épanouissement. Le rite intervient au niveau de la personnalité sociale, de cette insertion de l'individu dans un groupe, qui aux yeux de la tradition est seule capable de lui donner un statut de personne, de le sortir de son état marginal pour le faire accéder à la condition d'homme. C'est là où, le rite initiatique a une valeur d'éducation, de l'action de la société qui cherche à sortir l'être de son état

¹⁷⁷ Mot anglais qui veut dire comportement.

initial pour le conduire progressivement vers autre chose. A travers ce rôle que joue le rite, nous abordons une façon de percevoir les gens et les choses différente de celle que propose Rousseau, différente non pas certes dans son essence, mais dans sa façon d'accentuer et de valoriser certains éléments rituels. Dans les deux situations, on part d'une observation des faits et des comportements. Tandis que l'éducation moderne chez Rousseau concentre ses efforts pour découvrir comment les choses se passent, à décrire par exemple avec minutie, rigueur et à expliquer toutes les manifestations de la croissance et de la vie mentale de l'enfant, l'éducation traditionnelle en reste à une observation peut-être superficielle, mais est sans cesse préoccupée de dépasser les apparences qu'offre le sensible, le paraître, pour accéder également aux significations qui se situent toujours, à un niveau plus profond et plus caché, celui de l'être. Ce qui tombe sous les sens n'est que signe, il faut évidemment le percevoir correctement dans toute sa finesse, mais surtout le transcender, car en aucun cas il n'épuise la réalité. Quand, extérieurement l'enfant change au moment de la dentition ou de la puberté, cela n'a d'intérêt que dans la mesure où ces transformations somatiques ou psychiques permettent de caractériser la mutation qui s'opère ou devient possible au niveau de la personne elle-même, de son être et de son statut. La dimension purement psychologique est sans cesse dépassée par une appréhension ontologique des choses. Là où dans la conception rousseauiste, on se préoccupe, comment doit agir l'enfant à telle période de sa croissance ; dans la conception africaine, on se demande qui est tel enfant ou encre qu'est l'enfant à telle étape de sa maturation ? Ce qui veut dire que la perception ontologique de la personne est dominante dans la vision éducative de l'enfant. Là, par exemple où chez Rousseau, on observe des sentiments ou de la pure subjectivité, dans l'éducation africaine on cherche à discerner des êtres ou des forces extérieures. Par exemple, le mal apparaît comme une agression par une force occulte extérieure dont l'individu n'est pas responsable. C'est ainsi que nous remarquons que la pratique rituelle tire sa particularité de sa prétention d'agir au niveau même de l'être, et qu'en cela elle se conforme tout en la révélant à une

exigence fondamentale de la pensée africaine. Par son caractère hautement symbolique, le rite signifie ce qu'il réalise et porte en lui-même son sens et en cela, il instruit. Dès que l'enfant est en mesure de comprendre, il s'accompagne souvent d'un enseignement de type particulier et prend ainsi un caractère initiatique. De ce fait, il faudrait souligner que les initiations sont des rites, c'est-à-dire des ensembles d'usages réglés par la tradition, avant d'être des instructions, ou plus exactement la part d'enseignement qu'elles contiennent a elle-même une portée rituelle. C'est pour cela que l'éducation traditionnelle s'inscrit dans un cadre humain précis, fait à la fois des structures sociales et mentales, d'institutions et d'attitudes. Le constat est que la manière dont l'homme traditionnel perçoit le monde et réagit à son égard, se distingue de celle issue d'autres contextes culturels et présente à travers le milieu, un remarquable degré d'homogénéité. C'est à cet arrière-plan des conceptions de cosmos et de la place qu'y occupe l'humain, à cette toile de fond à la fois idéologique et affective ; qu'il faut se référer pour comprendre comment en tel milieu a pu se constituer une pédagogie implicite, diffuse latente, vécue plus que pensée ; déchiffrable à partir de tout le matériel symbolique que véhicule la société ; un complexe d'idées, d'images et d'émotions sous-jacent à la façon dont on appréhende et dont on conçoit la personne même de l'enfant, la dynamique qui lui est propre, et par le fait même les exigences de la société à son égard dans le domaine de la sauvegarde et de l'éducation.

A ce sujet, si l'éducation de l'enfant est comprise comme la venue au monde d'une personnalité, comme l'établissement de cette personnalité dans le monde et dans l'humanité, alors elle devient un phénomène d'une ampleur cosmique. C'est ainsi que la découverte d'autrui se réalise au travers de la figure maternelle et de ses substituts. Cependant, dans l'établissement de cette relation première entre l'enfant et sa mère, les modalités culturelles interviennent de manière décisive pour accentuer plus ou moins tel élément ou tel type d'expérience. La nature des soins dont les enfants sont l'objet et l'atmosphère émotionnelle dans laquelle ils sont

imprégnés, déterminent une configuration d'ensemble qui servira de moule aux premières impressions que recevra l'être humain de son milieu et aux premières ébauches de sa personnalité. C'est ainsi que la longue période d'allaitement, par exemple, constitue sans doute le moment où les pratiques éducatives apparaissent les plus homogènes à travers la conception africaine. Certes, le modèle n'est pas uniforme et identique, car dans chaque groupe ou famille, les femmes peuvent procéder de manière légèrement différente. Cependant dans le cadre de notre travail, on se contente de l'orientation générale qui semble se manifester, de la confrontation des diverses traditions particulières.

D'une façon générale, dans les traditions africaines la mère n'est pas seulement considérée comme la nourricière, mais également comme celle qui adoucit toute tension apparaissant chez l'enfant, de l'intérieur ou de l'extérieur, par le sein qu'elle lui donne. Elle se tient à sa disposition pour satisfaire immédiatement, sans le soumettre à l'attente, ses besoins et ses envies, ce qui veut dire qu'elle est essentiellement présence, proximité rassurante et atténuante. L'enfant l'entend et surtout sent ses mouvements, et sa chaleur quand il est couché à côté d'elle ou porté dans son dos. Elle lui est donnée sans intermédiaire, directement dans l'intimité d'une relation qui ignore les distances, que ce soit dans l'espace ou le temps. L'enfant n'a normalement pas l'occasion d'expérimenter la solitude et l'abandon. Au moindre de ses pleurs, il est consolé par rapport à ses besoins et exigences. Ainsi, la mère est donnée sur un mode à dominante passive, elle se laisse monopoliser, même régir par l'enfant ; il est assez rare qu'elle le stimule ou s'adonne avec lui à un jeu affectif, à des expressions actives de tendresse, ou même lui parle, le cajole et cherche ainsi à se montrer à lui en tant que personne douée de réactions propres. Elle manifeste son affection en s'adaptant à ses exigences, en se mettant à son écoute, le protégeant, lui fournissant ce qu'il réclame. Elle saura le regarder longuement en silence, ne lui répondant qu'avec des mouvements lents ou l'esquisse d'un sourire, mais sans chercher systématiquement à induire, par ses

gestes, ses paroles ou ses mimiques, des réactions émotionnelles. Pour l'enfant, elle est moins un sujet personnel qu'un être enveloppant, totalement bon, facile à manœuvrer, dont il peut user comme d'un objet, mais par rapport auquel il est dépendant. C'est ce que propose également Rousseau dans l'*Émile*, lorsqu'il dit : « *C'est à toi que je m'adresse, tendre et prévoyante mère, qui sus t'écarter de la grande route, et garantir l'arbrisseau naissant du choc des opinions humaines ! Cultive, arrose la jeune plante avant qu'elle meure : ses fruits feront un jour tes délices. Forme de bonne heure une enceinte autour de l'âme de ton enfant [...]* »¹⁷⁸. Ce qui signifie que la première éducation est celle qui importe le plus, et elle appartient exclusivement à la mère. Cependant, si dans l'approche traditionnelle la mère constitue également à elle seule l'environnement de l'enfant dès sa naissance, néanmoins elle peut parfois se faire remplacer, pour des durées limitées et pour des fonctions mineures de maternage, par divers substituts, des filles ou d'autres femmes de l'entourage.

De ce constat, l'on peut dire que l'environnement de l'enfant est autant diversifié sur le plan humain, ce qui l'amène à voir plusieurs figures familiales dans son entourage, et il en reçoit une stimulation sociale extrêmement abondante et variée en passant de mains en mains, voire de dos en dos. Aussi, les modes traditionnels de portage le mettent très tôt en position verticale et lui fournissent un perchoir idéal pour observer un univers très dense en visages humains. C'est pourquoi, son champ visuel et social est élargi bien plus précocement que là où, le berceau est en usage. Cependant, le sevrage intervient à des âges variables, le plus souvent semble-t-il vers la fin de la deuxième année. Il constitue presque une période critique sur le plan de la santé corporelle et mentale. Il se caractérise généralement par son aspect à la fois tardif et brusque. Sur le plan proprement alimentaire, il est habituellement préparé par accoutumance progressive et même précoce aux aliments adultes. Mais sur le plan psychologique, la transition s'avère si rapide que

¹⁷⁸ J.-J. Rousseau, *Émile*, liv. 1, p. 35-36.

l'enfant l'interprète comme un abandon. La mère devient subitement active, le met à distance, lui refuse le sein qui est devenu symbole non seulement d'apaisement de la faim, mais aussi de toute sécurité. Il n'est pas rare que l'enfant soit séparé totalement de sa mère, et même envoyé chez une autre femme de la famille pour un temps plus ou moins long. Même s'il reste auprès d'elle, il doit à présent s'adapter à certaines de ses exigences et quelque fois essayer le refus. Il lui faut abandonner cette relation privilégiée qu'il entretenait jusque-là avec la figure maternelle et dans laquelle il a trouvé, pendant si longtemps, une source d'épanouissement sûr. C'est en cela qu'il est lui demandé de devenir maintenant un enfant comme les autres à l'intérieur du groupe des frères et sœurs au sens large. Autour du sevrage, s'opère ainsi une véritable restructuration de l'univers relationnel, non seulement de l'enfant, mais aussi de la mère. Le moment de développement auquel doit intervenir le refus du sein est variable, mais il est mis d'une manière générale en relation proche ou lointaine avec la reprise des relations conjugales après une longue période de continence post-natale. Il y a ainsi enchaînement causal et souvent coïncidence temporelle entre la rentrée en scène du père comme partenaire sexuel de la mère, et la mise à distance de l'enfant. Il est à remarquer que, le sevrage s'opère en général au plus tard quand la mère se sait à nouveau enceinte. Pour l'enfant, ce revirement apparaîtra beaucoup plus arbitraire, car il ne perçoit que très malaisément au profit de qui elle se détourne et avec qui il pourrait rivaliser pour capter son attention. C'est le moment où, le *complexe d'Œdipe*¹⁷⁹ se manifeste par une hostilité à l'égard du père ou de la mère, considéré comme rival. Le sevrage plonge ainsi l'enfant dans la vie du groupe. Après l'abandon forcé de la relation exclusive et affectivement très chargée avec la mère, il se retrouve avec des figures nombreuses, d'adultes et de semblables, qui certes l'accueillent avec amour, mais ne peuvent lui offrir qu'un type de rapports très neutre et sans relief en comparaison du précédent. L'enfant traverse alors en de nombreux cas, une période de perplexité, d'hébétude douloureuse,

¹⁷⁹ Complexe d'Œdipe : est un concept de la psychanalyse. Théorisé par Freud, il est défini comme le désir inconscient d'entretenir un rapport sexuel avec le parent du sexe opposé et celui d'éliminer le parent rival du même sexe.

n'arrivant pas à réaliser ce qui lui arrive, perdant ce goût de la vie et cette ouverture au monde qui le caractérisaient jusque-là. Il devient plus fragile et ses conduites elles-mêmes tournent pendant un moment à la régression. En de nombreux cas, on a pu parler d'un véritable traumatisme du sevrage. Mais normalement la vie reprend le dessus, devant le caractère inévitable de l'éloignement ou de la séparation, l'enfant doit se rendre à l'évidence et peu à peu, quelquefois très lentement, il prend goût à la fréquentation des autres figures du voisinage et surtout des petits camarades. Dans l'état actuel de choses, ce schéma d'ensemble des premières expériences semble acceptable. Il y a cependant des écarts parfois assez considérables dans l'intensité, soit du lien mère-enfant au cours de la période d'allaitement, soit des sentiments qui président au sevrage.

Dès lors, il arrive parfois que certains éléments similaires d'éducation se retrouvent plus ou moins partout, mais c'est essentiellement leur charge affective qui est soumise aux variations. Il faut se demander à présent, quelle image de l'autre, l'enfant peut retirer de cet ensemble d'expériences d'autant plus fondamentales qu'elles sont les premières à s'imprimer dans son psychisme. Initialement, la figure maternelle apparaît aux yeux de l'enfant, non comme une individualité nettement délimitée, mais sous les traits d'une féminité enveloppante, toute-puissante et sacré, avec laquelle seuls des liens d'une dépendance totale sont possibles. Cependant une perception plus objective de la mère comme personne concrète ne peut s'opérer que peu à peu, à mesure que le moi et la conscience se différencient. Mais au début, autrui, l'univers extérieur, et en un certain sens même le propre corps et le propre soi ne sont expérimentés qu'au travers de l'image de la mère. La manière dont l'enfant la perçoit va déterminer sa vision du monde ; s'il la trouve bonne, tout paraîtra bon; s'il la trouve mauvaise, tout devient hostile et menaçant. A cela , nous trouvons qu'il y a chez l'enfant, ce type de relation qui peut être qualifié de primitif pouvant s'étaler au-delà des normes, du fait que la mère ne cherche pas à promouvoir en lui des expériences personnelles qui l'aideraient à différencier sa saisie de la réalité, et à distinguer ce qui relève de son moi et qui lui est étranger. Vu qu'il est souvent nourri

à la demande, le temps vécu ne peut se structurer grâce à l'apparition d'une attente ou d'une alternance entre périodes pleines et périodes vides. C'est pourquoi, La proximité qui lie les l'enfant et la mère ne permet pas à des objets ou à un espace intermédiaire d'être investis affectivement et de prendre consistance. Lié à sa mère comme le parasite l'est à son hôte, les limites de sa propre individualité sont aux yeux de l'enfant, et peut être aussi à ceux de la mère elle-même, plus confuses et plus floues. Il se développe entre les deux une forte empathie qui révèle qu'aux franges de leur coexistence une intercommunication subsiste. La mère est le grand contenant qui continue à ne faire qu'un avec l'enfant. Psychologiquement, le cordon ombilical tarde à être rompu. Le caractère à la fois si intense et si prolongé de cette première relation, qui cherche à exclure toute expérience autre et surtout toute impression défavorable de faim, de solitude ou de dépaysement, laisse délibérément, serait-on tenté de dire, l'enfant non préparé dans sa sensibilité aux séparations et frustrations qui vont survenir au moment où, accaparée par ailleurs, la mère devra mettre un terme à cette symbiose initiale et rompre le lien qui jusque-là le liait de manière privilégiée à son enfant. Le sevrage constitue une étape décisive, une solution de continuité. La mère change d'attitude objectivement, dans la mesure où l'enfant reste dans son entourage, elle demeure certes très attentionnée et attachée à lui. Mais, ce n'est pas sur un mode objectif que le drame se joue et que l'enfant perçoit la mutation, car c'est son univers symbolique qui se renverse. Ce qui était bon devient subitement frustrant, générateur d'angoisse, donc mauvais et méchant. Ce qui était chaud et proche devient lointain, étranger et froid. Si tout se retourne, la mère qui était bonne à manger ne va-t-elle pas devenir empoisonnée voire dévoratrice. Elle l'acceptait et maintenant semble le rejeter sans que l'enfant perçoive, quels peuvent être les mobiles de ce renversement. Habitué à une attitude généralement gratifiante, il ressent la frustration, même si objectivement elle est minime, comme une atteinte à son intégrité. Cette subite solitude lui est inacceptable et enlève sa saveur à l'existence. Un seul être lui manque et tout est dépeuplé.

Cette situation amène ainsi l'enfant à faire une expérience tardive de l'inévitable ambivalence de toute chose et de toute situation. Au lieu de découvrir progressivement par étapes et avec précaution qu'il y a en tout un mélange de bien et de mal, il a au cours d'une première phase longue et intense, expérimenté une sorte de bonheur sans partage, ce qui va l'amener à ressentir très durement les moindres changements dans la relation avec sa mère, quelles qu'en soient la nature, la forme ou la portée réelle. La première rencontre sérieuse avec la frustration dans ce domaine des rapports interhumains peut alors, prendre la dimension d'une catastrophe, d'un traumatisme. A la limite, elle équivaut à l'effondrement complet d'un merveilleux univers narcissique. Il semble qu'elle est moins liée aux modalités de sevrage qu'à celles d'un allaitement qui, de manière aussi prolongée érige le sein maternel en source et en symbole de toute sécurité, de tout plaisir, de tout apaisement. Le registre symbolique sur lequel se joue le drame est celui de la nourriture, de l'oralité. C'est dans le sein que l'enfant voyait la source de son bonheur, c'est dans son refus qu'à présent il expérimente ce qu'est le malheur et la solitude. Il convient de dire qu'un allaitement prolongé habitue l'enfant à la dépendance vis-à-vis de la figure maternelle, surtout s'il se situe dans un contexte hautement gratifiant. Le sevrage qui vient plus ou moins brusquement y mettre un terme, laisse la personnalité profondément insatisfaite, lui fait adopter des attitudes régressives, attise la nostalgie du passé et ne l'incite donc pas à évoluer dans le sens d'une plus grande autonomie.

La neutralité affective qui caractérise désormais les relations interpersonnelles et les sentiments d'ambivalence qu'elle entraîne, entretiennent souvent un véritable climat d'insécurité qui empêche la frustration de devenir un élément de progrès, d'adaptation, de développement, de dépassement. Au lieu de pousser l'enfant en avant et de le stimuler, elle lui coupe les ailes et l'incite à chercher en arrière, dans le passé, l'image d'un état de béatitude sans tension, ni conflit. La réaction risque de s'opérer, non sur le mode de la maîtrise active, mais du refuge. Cependant, les

processus d'éducation auxquels l'enfant est soumis ne permettent pas aux sentiments de dépendance de se cristalliser sur la relation avec une mère qui devient toujours plus lointaine. Ces sentiments devront désormais trouver un point de fixation et se transférer sur ce que la mère symbolise, un univers clos et sécurisant que sur le plan social ne peut réaliser que sur la collectivité lignagère ou clanique. Le sevrage tel qu'il est pratiqué, constitue une expérience en un sens négatif, voire traumatique, mais nécessaire pour réaliser l'intégration sociale de l'enfant. Jusque-là, il demeurait enfermé dans une relation à deux où prévalaient des éléments relevant de la nature et de nourriture. Il va être à présent introduit dans le groupe élargi porteur de culture et dominé par les exigences éducatives de conduites, où le père et ses substituts vont prendre de l'importance. Alors le sevrage représente l'étape charnière entre deux mondes, celui de l'intimité et celui du partage. Mais l'enfant ne passe pas de l'un à l'autre mû par un ressort intérieur ou au terme d'une maturation spontanée. Il fait le pas malgré lui, on le jette dans ce monde de la socialisation qui au début lui paraît hostile et esseulant. On perçoit un certain parallélisme entre cette transition du sevrage, à dominante orale, et la situation œdipienne chez l'enfant en Occident, à symbolisme sexuel ; structurellement les deux semblent avoir des fonctions analogues ; mais alors que la première a pour effet de développer chez l'individu des sentiments de dépendance nécessaires à son adaptation à un milieu social où le groupe s'impose en tant que réalité centrale, la seconde vise à conduire la personne vers son autonomie intérieure. Quand l'enfant est éloigné de sa mère, relativement ou complètement, commence pour lui une période dont les coordonnées psychosociales sont particulièrement difficiles à définir. Jusque-là, sa mère lui servait d'intermédiaire dans ses rapports avec la communauté, donc à la fois de trait d'union et d'écran. En s'effaçant, elle le laisse seul au sein d'un champ social immensément élargi, face à un entourage humain composite, aux figures nombreuses mais parfois sans grand relief ; elle le plonge, à des degrés certes variables selon les groupes, dans le bain familial où il pourra se mouvoir plus ou moins librement au milieu d'une multitude de pères, de mères et de frères au sens classificatoire, à un moment de la

croissance où son alter ego de l'Occident est cerné dans l'étau que forme le couple parental auquel, il lui est normalement impossible d'échapper. A cette étape de la vie, chez les Moussey, par exemple, un enfant appartient à toute la collectivité, c'est-à-dire que tout le monde peut l'éduquer. Il est donc acheminé d'emblée vers un mode d'éducation et de socialisation en groupe étendu, qui résulte de la proximité fondée sur une sorte de « *solidarité mécanique* »¹⁸⁰, comme chez Durkheim. La seconde enfance va apparaître dans son ensemble comme une période intermédiaire, où l'enfant est amené à restructurer complètement et parfois douloureusement son univers relationnel, à identifier les figures qui l'entourent et à chercher celles auxquelles il pourra lui-même s'identifier. L'importance qu'il convient d'accorder au sevrage, tel qu'il se pratique habituellement chez les Moussey sur un enfant déjà avancé en âge vient de la discontinuité ; de la rupture même, que parfois il introduit dans sa vie sur le plan des rapports avec autrui, de l'expérience de solitude et de perplexité qu'il lui fait vivre, et de l'effort considérable qu'il exige de lui pour se resituer dans l'espace social. C'est pour cela que dans leur société rurale, l'on constate que les rôles éducatifs sont multiples, mais sans se contredire, car dans un groupe homogène, toutes les influences que subit l'enfant lui apportent différents aspects d'une même affirmation culturelle. Au niveau le plus fondamental du façonnement de la personnalité, les pratiques d'éducation qui sont en usage en amènent donc l'enfant à réaliser des expériences de l'autre profondément différentes de celles que vit d'habitude l'enfant dans la vision rousseauiste. Ce qui fait que les apports de cette période sont déterminants, en ce sens qu'ils impriment à la personnalité naissante une orientation décisive. Une fois que l'individu a fait l'apprentissage d'un type de relation au début de sa vie, une fois qu'un schéma de comportement est monté et intégré par son organisme et un style de vie adopté, il s'attend à ce que toutes les relations qu'il établira ultérieurement avec les hommes et le monde extérieur suivent le même modèle. Dès lors, les attitudes que le groupe adopte face à l'enfant peuvent-elles être reliées organiquement et fonctionnellement

¹⁸⁰ E. Durkheim, *De la division du travail social*, PUF, Paris, 1993.

aux éléments d'éducation qui interviendront par la suite au cours de la seconde et de la troisième enfance, même de l'adolescence, de manière à constituer avec elles un ensemble cohérent doté d'une signification culturelle précise. Comment la formation donnée à des niveaux plus conscients et plus diversifiés va-t-elle prolonger, corroborer, infléchir et nuancer les premières orientations imprimées à la personnalité de l'enfant.

En théorie, Il faut donc dire qu'en naissant, l'individu est d'abord l'enfant de quelqu'un, c'est-à-dire qu'il appartient par le lien biologique à son père et sa mère. La relation la plus immédiate dans laquelle il se trouve pris, est celle qui à travers sa mère et son père le lie verticalement à des ascendants réels et mythiques et lui assigne une place dans une lignée, une filière de générations successives remontant de point en point jusqu'au principe de toute vie. Les attitudes des proches à l'égard de l'individu ne peuvent être comprises que si l'on se réfère à leur situation respective à l'intérieur du groupe de parenté, à la structure immanente de celui-ci et à l'idéologie qui la sous-tend, ensemble de données qui n'est évidemment pas dépourvu de signification sur le plan pédagogique. C'est ce premier type d'intégration et les modalités éducatives qui s'y rattachent qu'il nous faut envisager de comprendre.

I. Éducation traditionnelle comme levier d'identification et de coopération

Il importe de relever trois processus d'apprentissage dans l'éducation traditionnelle : l'imitation, l'identification et la coopération. C'est pour cela que dans cette forme d'éducation, personne ne montre comment labourer le champ au fils d'un paysan; s'il sait le faire, c'est par imitation. Ce qui veut dire que, si un homme fait un travail et qu'il laisse regarder son enfant, ce dernier apprend vite. L'enfant étant doté de l'aptitude à observer, peut imiter intuitivement le travail de son père. L'imitation est ainsi considérée comme un élément médiateur entre ce qui est donné par la nature et ce qui est inventé par l'homme, entre l'instinct et l'intelligence ; elle est le fondement de toute création personnelle ultérieure. Il est demandé donc

implicitement à l'enfant d'observer, puis d'imiter, de s'exercer, d'essayer par lui-même. C'est donc l'acquisition de sa propre expérience sur les objets qui l'affectent et l'environnent, que Rousseau qualifie d'éducation de choses.

Dans le domaine du savoir-faire, on peut résumer le rôle éducatif de l'adulte en disant qu'il vit et travaille devant les regards de jeunes, et quelquefois il complète ce qui est ainsi transmis de manière informelle par une instruction donnée de préférence à l'aide de formules plus ou moins expressives. Dans beaucoup d'apprentissages, la part verbalisée semble réduite. On montre tel objet, en indiquant son nom et sa fonction, mais sans insister sur les explications proprement dites. C'est ainsi que nous avons remarqué qu'en langue Moussey, le verbe *apprendre* est proche et même presque synonyme du verbe *imiter*. On voit plutôt d'un mauvais œil, les questions des plus jeunes aux anciens, et l'on préfère qu'ils se contentent de ce qu'ils voient faire et entendent dire. C'est ainsi que l'habileté consiste à avoir de bons yeux pour imiter et copier, c'est-à-dire qu'on demande aux enfants de la concentration dans l'observation. Quand quelque chose se passe, les enfants sont d'ailleurs toujours présents, attentifs et muets, écoutant, observant et enregistrant. Ils sauront ensuite reproduire fidèlement par le geste, la mimique, la parole, avec un détail près et un art accompli, tout ce qui s'est déroulé sous leurs yeux. A cela l'énorme intérêt pour les activités des aînés se retrouve très tôt dans les jeux spontanés des enfants. Une grande partie des apprentissages, en quelque domaine que ce soit, s'effectue sur un mode ludique. Le jeu n'est pas uniquement pour l'enfant, détente, divertissement, récréation, divagation anarchique et tumultueuse pour calmer ses nerfs, mais aussi un moment d'intériorisation de choses importantes. Dans ce type d'éducation, on peut encore observer des conduites ludiques en quelque sorte à l'état pur, caractérisées par une attitude active, créatrice, sérieuse ; l'obéissance à des règles précises, le goût de l'effort et le plaisir qu'on y trouve. Tout en apprenant à connaître le réel, l'enfant y prend conscience de lui-même et de son emprise sur les choses. Alors le jeu puise ses prétextes dans le milieu culturel environnant, mais sans s'y enliser et sachant l'utiliser avec une liberté souveraine.

L'univers ludique en milieu traditionnel est varié, car l'enfant jouit souvent d'une étonnante liberté, pouvant s'éloigner du village ou rester dehors au clair de lune pour s'adonner au jeu, alors que ses parents dorment déjà. L'imitation sous toutes les formes possibles des occupations adultes prédomine dans le jeu enfantin ; on joue à la mère et à l'enfant, au mariage, à la palabre ou au tribunal, aux soins donnés aux malades, aux rites et aux sacrifices, aux initiations, aux funérailles, aux travaux champêtres et ménagers ; on s'adonne à la petite chasse, à la construction de huttes et de villages miniature, au jeu de la poupée, à la fabrication d'outils et d'instruments de musique. Cependant, il faut dire que les enfants n'imitent pas seulement les éléments que leur fournit la tradition, mais aussi toutes les nouveautés qui peuvent se présenter à eux. Ce n'est que dans les domaines qui blesseraient les sentiments de retenue, de pudeur, de crainte religieuse et de révérence que l'adulte s'efforce de décourager ces tentatives de reproduction. Au regard de l'unité de la sphère sociale, l'activité ludique débouche très précocement sur l'activité sérieuse et utilitaire, et les deux vont insensiblement se mêler et coexister sans qu'on puisse les dissocier. Les jeux ne sont souvent, ni plus ni moins qu'une répétition avant l'accomplissement sérieux du rôle que doit tenir chaque membre de la communauté. Ils facilitent ainsi le passage de la période de liberté et d'indulgence vers celle où commence à s'exercer la contrainte. C'est un flux entre jeu et travail, une transition progressive et une relative indistinction.

En somme, le jeu semble être la forme d'activité par laquelle, les enfants s'éduquent eux-mêmes dans une large mesure. Ainsi orienté vers son intégration dans le monde adulte, l'enfant se montre avide d'en assumer les tâches et les responsabilités. Il n'est pas un récepteur simplement passif, mais participe d'une façon aussi 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. Il n'oppose pas de résistance à une formation qui ne constitue pas une fonction à part, mais représente simplement un aspect de vie courante. Un

apprentissage est toujours plus significatif et par conséquent objet de motivations plus intenses là où il est relié et intégré à la vie. En général, le savoir traditionnel ne se transmet pas au travers d'un ensemble de concepts abstraits soigneusement délimités, de règles et de normes formulées de manière précise ; mais l'enfant est instruit au moyen d'images, de récits et d'actions symboliques, dont le contenu dépasse infiniment en signification ce qu'il peut en saisir dans l'immédiat. Mais ce trésor d'images de la connaissance est déposé en lui. Peu à peu elle va s'explicitier, tout en demeurant inépuisable. Dès son jeune âge, il est familiarisé avec des sujets qui constitueront le contenu de sa pensée toute sa vie durant. Mais ils lui sont proposés sur un mode qui lui est accessible ; on ne cherche pas à les expliciter, mais simplement à les faire vivre. L'enfant accède donc à ces éléments de connaissance et cependant ils conservent à ses yeux l'apparence d'énigmes, d'allégories et de paraboles dont il continuera longtemps encore à attendre la pleine révélation.

Dans les traditions Moussey, en général l'individu baigne dans une atmosphère remplie de fêtes, d'initiations, de rites religieux liés aux rythmes cosmiques, de sacrifices, de possessions, de prières, de paroles saintes, de bénédictions et de gestes visant à scruter l'avenir dans une poignée des objets répandus ou les traces laissées par des objets (Exemple : Gari tchereona ou lhinguita). Pour ce faire, les pratiques culturelles et sociales Moussey se résument en des festivités qui marquent un rassemblement populaire appelé *Kodomma*¹⁸¹. Au-delà de son caractère festif, le Kodomma est aussi religieux et éducatif. Cet univers fait sans cesse référence aux coutumes et traditions, et où les actions et les gestes significatifs s'assimilent à l'expression d'une pensée conceptualisée, il n'agit pas sur l'enfant en lui apportant dès l'abord une idéologie toute faite, mais en façonnant et en ordonnant un complexe d'images chargées d'émotion qui prendront par la suite valeur archétypique, c'est-à-dire d'un modèle général. Sous quelque forme et à

¹⁸¹ *Kodomma* en langue Moussey, est un grand rassemblement où a lieu la plus grande cérémonie traditionnelle à portée festive et éducative.

quelque niveau qu'il soit dispensé, l'éducation met toujours l'accent sur la manière de se comporter pratiquement dans une conjoncture donnée. Apprendre, c'est s'adapter aux nécessités d'une situation réelle, chercher à combler l'attente des autres, s'identifier à des modèles que l'on a sous les yeux, s'engager dans des tâches vivantes. Si l'enfant participe aussitôt de manière complète et intense que possible à l'existence des adultes, il s'établit une sorte d'équivalence entre l'éducation et la vie elle-même. C'est pour cela que le contenu de l'éducation est formé de l'ensemble de la culture, avec ses usages, les attitudes qu'elle exige, son patrimoine en savoir-faire, savoir-dire et surtout en savoir-être. Comme l'a affirmé Henri Bordeaux : « *L'éducation n'est, en somme, que l'art de révéler à l'être humain le sens intime qui doit gouverner ses actes, préparer l'emploi de ses énergies et lui communiquer le goût et la force de vivre pleinement* »¹⁸². De façon générale, l'éducation en milieu traditionnel africain met avant tout l'accent sur le réel et le concret au détriment de l'abstrait. C'est ainsi qu'au cours de son développement, l'enfant va accumuler sans cesse une masse de connaissances diversifiées, et la grande liberté qui lui est laissée, 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 très souvent que peu de rapports avec ses véritables intérêts et besoins. Celui qu'il reçoit a pour but de lui donner des connaissances pratiques, il est quelquefois conditionné par la conduite qu'il aura à tenir ; on lui apprend à exécuter ce qui lui est demandé en telle ou telle circonstance, et on ne lui permet pas de faire ce qui n'est pas encore à sa portée, c'est-à-dire d'effectuer des tâches qui dépassent sa force. Comme l'a dit Pierre Erny : « *La valeur de cette éducation réside dans son intérêt pratique* »¹⁸³, ce qui suppose que son efficacité se trouve dans le lien que celle-ci ne cesse d'entretenir avec le vécu. Alors que dans l'*Émile*, Rousseau propose la dispensation des cours d'éducation civique ou morale pour la bonne intégration sociale de l'individu ; la méthode traditionnelle quant à elle, cherche à indiquer directement

¹⁸² H. Bordeaux, *Les pierres du foyer*, Plon, Paris, 1918.

¹⁸³ P. Erny, *L'enfant et son milieu en Afrique noire*, Payot, Paris, 1972, p. 133-134.

comment l'on doit se comporter au sein de la collectivité, avec les parents, les grands-parents, la famille et les membres de la communauté. C'est ainsi que l'enfant Moussey apprend le nom des plantes, l'utilité des différents bois, la surveillance du troupeau ; il est ensuite libre de développer comme il l'entend ses expériences et de perfectionner ses connaissances. Les pratiques éducatives traditionnelles de ce peuple séparent rarement l'éducation de l'instruction ou de l'enseignement. Le principe de son efficacité se trouve dans le rapport constant qu'elles entretiennent avec le vécu, car la participation aux actes et rapports sociaux est à la fois son objet et sa matière. Ce qui fait que l'enfant est plongé directement dans la vie, car Il n'y a pas parfois pour le former, cette coalition d'adultes spécialisées au sein de l'école, et il est placé dans un climat familial très différent. Par les jeux, il se prépare à sa manière pour la vie future et les rôles qui l'attendent. C'est ainsi qu'il participe également à son auto éducation et il ne néglige aucune des institutions, des sentiments, des pratiques devant lesquels il se confrontera plus tard. Cette formation présente nécessairement un caractère très polyvalent, embrassant toutes les dimensions de la personnalité et cherchant à développer toutes les aptitudes qui présentent une valeur fonctionnelle dans la société envisagée. C'est ainsi que dans la vision éducative africaine, il ne suffit pas de dire qu'on éduque pour la vie et par la vie, mais l'éducation même c'est la vie. La qualité émotionnelle des relations qui commandent aux apprentissages ne peut être définie d'une manière simple. En fait, toute la gamme des possibilités est présente. Certes il existe une action autoritaire au moment des initiations, préparée tout au long de l'enfance par celle, courante, des aînés de la classe d'âge supérieure et par celle de la famille, davantage réservée à certaines circonstances de la vie sociale. Mais bien plus importante est l'ambiance de laisser-faire, l'atmosphère généralement permissive grâce à laquelle l'enfant imite, apprend par essais et erreurs, s'imprègne de ce qu'il voit et entend, emmagasine un savoir qui ne lui est souvent communiqué que fortuitement et incidemment. La transmission qui s'opère d'aîné à cadet a au moins la même importance que celle d'adulte à enfant, bien que dans leur objet elles ne superposent nullement, mais

soient complémentaires. Au sein de la société enfantine s'instaure un véritable enseignement mutuel. La culture africaine est ainsi assimilée de manière synthétique, organique, globale, car les modèles de conduite ne se construisent pas bout à bout, par une sorte d'addition qui se poursuivrait durant toute la vie de l'enfant. Dès le début ils sont présents sous forme de noyaux simplifiés, surtout d'ordre postural, et peu à peu l'expérience acquise les étoffe, les enrichit, les affine, les adapte, leur permet de s'exercer avec une meilleure différenciation. C'est ce qui permet à l'enfant de découvrir progressivement son univers en vue de son insertion dans le groupe et dans sa classe d'âge.

1. La découverte du milieu par l'individu et son intégration dans la classe d'âge

Les liens parentaux régissent en milieu traditionnel la grande partie des relations familiales et sociales. Le modèle de rapports qu'ils symbolisent, les échanges qu'ils établissent entre les personnes et les groupes tiennent dans la vie des sociétés une place importante. On peut y voir leur foyer culturel, l'aspect de leur organisation qui concentre sur eux la plus grande part des préoccupations et des intérêts. C'est le groupe familial étendu qui constitue, indépendamment des systèmes qui le régissent, la cellule de base de la société, la personne morale fondamentale et le milieu éducatif le plus immédiat. Les clans et les liens qui les régissent apparaissent comme des organismes au sens le plus fort du terme ; ayant une réalité non seulement sociale, mais biologique et ontologique ; subsistant par eux-mêmes, cherchant à se perpétuer dans le temps, animant et reliant leurs membres par un même sang et une même vie, conférant aux individus une appartenance et un statut d'homme, cependant quiconque en est coupé retombe dans le néant, alors le lignage apparaît souvent comme un réservoir de noms, de personnalités sociales, de sorte que ce sont toujours les mêmes figures qui reviennent en son sein ; il forme un système clos, de vases communicants pourrait-on dire, auquel on ne peut appartenir que par droit de naissance, et où se trouvent associés les vivants, les morts et les individualités encore à venir, pourvu qu'ils

descendent d'un même ancêtre. Le groupe des vivants n'est que l'incarnation momentanée d'un groupe intrinsèque qui rassemble tous les membres disparus et virtuels. C'est pourquoi l'individu ne peut se concevoir comme un élément singulier et isolé, mais plutôt comme une cellule d'un corps vivant. Il est par tout son être dépendant et solidaire des autres. Il est et restera toujours subordonné à ses ascendants, qu'il s'agisse d'aînés vivants ou d'ancêtres défunts, car ils sont les canaux par lesquels l'enfant est relié à la source de toute force et de toute vie, issu de la divinité, un même courant de puissance vitale anime l'univers, pour se répandre jusqu'à la dernière des créatures; il ne peut se maintenir dans l'existence qu'en se plaçant dans le champ de forces, auquel il est destiné en naissant dans telle lignée. L'ascendant est d'autant plus puissant qu'il est plus ancien, donc plus proche de Dieu. De là, découle le principe d'aïnesse qui gouverne l'essentiel des sociétés traditionnelles, aussi bien enfantine qu'adulte. Le statut de l'individu n'est pas régi uniquement par des considérations d'âge ou de primogéniture, mais leur est toujours étroitement lié ; le corps social s'organise et se hiérarchise en fonction de ces critères, qui signifient en même temps puissance vitale, prestige et savoir. Le père, le patriarche, le chef sont des hommes qui font vivre ceux qui dépendent d'eux, des condensateurs et des dispensateurs de force ; ils ne sont rien par eux-mêmes, mais représentent et transmettent. Leur autorité est d'autant plus prenante et totale, car ses fondements se situent par-delà le plan social et moral, au niveau même de l'être et de la force vitale. « *C'est la participation à une réalité divine qui, en dernière analyse, fait la famille* »¹⁸⁴, disait L.-S. Senghor. Les vivants dépendent des défunts, par l'intermédiaire desquels leur est communiquée la vie ; mais les défunts dépendent aussi des vivants, qui leur permettent de rester actifs, d'utiliser cette force dont ils sont dépositaires, de se rattacher à la génération actuelle, de faire fonction de canaux transmetteurs. Ne pas avoir de descendance, c'est être isolé au niveau de la lignée, et par le fait même socialement inexistant. C'est ce qui forme l'univers et l'état d'esprit dans lesquels, l'enfant est traditionnellement éduqué. Compte tenu, du

¹⁸⁴ L.-S. Senghor, *Liberté I : Négritude et humanisme*, Seuil, Paris, 1964, p. 74.

fait qu'il est d'abord et avant tout éduqué en vertu de la vie qu'il est destiné à mener au sein de la collectivité familiale, en tant que membre d'un groupe chez qui, les motifs d'action sociaux devront toujours l'emporter sur ceux qui lui sont personnels, et il ne pourrait se concevoir lui-même qu'en fonction de l'ensemble auquel il est ainsi intégré.

Au sein d'une structure sociale construite et cimentée de cette manière, la soumission et l'obéissance des descendants vis-à-vis des ascendants sont les seules attitudes acceptables et socialement admises. La faute morale par excellence consiste à ne pas reconnaître l'autorité des adultes, le statut et les droits des parents vivants et de leurs prolongements et projections mythiques, les ancêtres. Cet état de fait vise à promouvoir des valeurs non d'indépendance, mais d'interdépendance sociale. Au niveau des relations interpersonnelles, la prédominance du social se manifeste dans le fait que le comportement des uns envers les autres est déterminé moins par leur personnalité ou leurs sentiments que par leurs statuts respectifs. Les traditions prescrivent comment doivent se traiter réciproquement mari et femme, parents et enfants, frères et sœurs, aînés et cadets, oncles et neveux, gendres et beaux-parents, beaux-frères et belles-sœurs, autochtones et étrangers. Peuvent-ils se parler et se regarder, peuvent-ils manger ensemble, plaisanter ensemble. Leurs propos doivent-ils être respectueux ou familiers, en quels termes doivent-ils s'adresser l'un à l'autre ?

Dans les pratiques éducatives Moussey, l'accent est souvent mis sur la distinction entre le monde des hommes et celui des femmes, le monde des jeunes et celui des vieux, entre groupes professionnels, groupes d'âge, de manière à diversifier, mais aussi à stéréotyper les conduites. A la préadolescence par exemple, tous les enfants peuvent recevoir sans distinction une éducation générale qui constitue la base du processus de socialisation leur permettant de s'imprégner dans les croyances du groupe en ce qui concerne ses origines, son totem, de sa vie morale et de ses traditions. Cependant, il faut attendre l'adolescence pour que l'enseignement soit différencié, par ce que les enfants sont parfois clivés selon la

fonction de leur père et doivent apprendre les techniques de son métier. C'est l'un des aspects d'éducation traditionnelle qui diffère du projet rousseauiste qui se veut démocratique et égalitaire. Mais aussi, il faut dire que cette manière d'éduquer tend à s'effacer au détriment de principe de l'égalité, en dépit de quelques pratiques existantes encore en milieu rural. Car dans l'éducation totalement donnée en campagne, les enfants des chefs, des prêtres, des paysans et des forgerons sont préparés à leur rôle social. C'est pour cela que l'éducation traditionnelle est à la fois une et multiple, car chaque enfant est éduqué selon sa place dans l'échelle sociale, mais une morale commune s'impose à tous et les intègre en un ensemble cohérent. Quand le mariage est conçu sur le modèle de l'échange et destiné à sceller l'alliance entre deux groupes familiaux, il faut nécessairement distinguer en ceux-ci l'élément-sujet (mari) qui assure la fixité, prend et donne, et l'élément-objet (femme), destiné à la mobilité, qui est donné et pris, à savoir les femmes. Leur situation est fondamentalement différente au sein de la structure globale. La solidité de la famille élargie et les rôles qui lui sont assignés varient considérablement d'un groupe à l'autre. Cependant, le centre de gravité de l'organisation de la parenté se situe partout, non au niveau du ménage, mais de la famille élargie et du lignage. C'est pour quoi, le mariage en tant qu'institution sociale et sacrée, constitue un moyen de rapprochement entre deux lignées pour une œuvre de procréation dans lequel les deux partenaires ne jouent qu'un rôle instrumental.

L'intimité au sein du couple constitue même d'une certaine façon une menace pour le système, qui est amené à se méfier de la famille restreinte plus qu'à l'encourager, craignant que son renforcement ne porte préjudice aux autres liens. La question de la sexualité est affaire de groupe, non d'individu. Par exemple, l'état d'une jeune fille qui arrive en mariage chez son époux déflorée, constitue un scandale, et cela peut causer automatiquement la rupture. La virginité de jeunes mariés est un signe d'honneur et d'une éducation réussie pour les parents. Ce qui ne constitue en soi, un problème dans l'éducation moderne, dont la question de la sexualité n'est presque plus un tabou entre les générations. Le côté affectif et

sentimental n'est certes pas absent, mais il n'est pas déterminant et ne doit en principe pas se manifester au-dehors. L'attachement mutuel et les échanges par lesquels il se traduit sont considérés comme souhaitables, mais ne sont pas perçus comme des valeurs essentielles. Amour et procréation se dissocient facilement. Chaque partenaire reste fortement lié à son propre lignage, et c'est chez ses parents et ses frères que la femme mariée trouve un soutien éventuel. Beaucoup de groupes connaissent une instabilité maritale considérable. L'unité du couple n'est pas perçue comme un idéal à promouvoir dans un système global qui vise d'abord à un renforcement des alliances claniques et à la fécondité. L'aspiration à la polygamie contribue encore à la relativiser. Il faut aussi constater dans le contexte familial africain, la rareté et la pauvreté de l'échange affectif et verbal entre mari et épouse, qui est en corrélation avec le dialogue plus riche du frère avec sa sœur et de la mère avec son fils. Bien que l'union maritale soit le fondement même de l'alliance et donc de la parenté, les époux restent l'un pour l'autre des étrangers en tant que représentants de lignages différents. La forme la plus courante de communication entre époux est l'indifférence, et à des degrés variables cette constatation peut être faite dans l'ensemble des sociétés africaines. Conformément à leur structure, elles organisent les relations dans le mariage selon un modèle qui proscriit l'intimité. Puisque la sexualité est d'abord communication, elle n'a pas besoin pour exister que s'y ajoute le langage, alors que la cohésion des lignages appelle la parole qui lie. La limitation que l'on impose à l'échange verbal entre époux apparaît comme un des moyens les plus sûrs pour préserver l'unité et l'intérêt du groupe social et les faire passer avant ceux de la famille élémentaire.

Dans les traditions Moussey, le mariage était presque imposé par la famille. A l'opposé de celle-ci, Rousseau, qui au départ a voulu choisir une épouse pour son élève l'*Émile*¹⁸⁵ a fini par opter pour le libre choix du conjoint. Car il pense que le rôle de précepteur est de créer les conditions de rencontre entre les deux jeunes amants, en leur laissant la latitude de développer leur sentiment l'un pour l'autre. En

¹⁸⁵ J.-J. Rousseau, *Émile*, p. 204.

affirmant ceci : « *J'avais pensé dès le commencement à former de loin la compagne d'Émile, et à les élever l'un pour l'autre et l'un avec l'autre. Mais, en y réfléchissant, j'ai trouvé que tous ces arrangements trop prématurés étaient mal entendus, et qu'il était absurde de destiner deux enfants à s'unir avant de pouvoir connaître si cette union était dans l'ordre de la nature, et s'ils auraient entre eux les rapports convenables pour la former* »¹⁸⁶. Rousseau rejette ainsi le mariage imposé ou arrangé pour laisser libre cours à chacun de décider. Vu que le caractère de chaque individu peut être développé différemment par les institutions sociales et non de l'éducation seule, mais aussi du concours bien ou mal ordonné du naturel et de l'éducation, alors il suggère qu'il suffirait tout juste les présenter l'un à l'autre pour voir s'ils se conviennent et s'ils peuvent développer leur sentiment l'un pour l'autre. Aussi, on peut dire que la découverte du milieu social par l'enfant suit la voie d'assimilation de connaissances et de savoir-faire qui lui sont indispensables pour pouvoir participer aux tâches, préoccupations et satisfactions qu'elle lui propose. Ainsi l'éducation à travers la socialisation, permet l'intégration de l'enfant dans son environnement matériel et humain. Cependant, comment intègre-t-il le monde de l'outil et des techniques, celui de la coutume et du savoir-faire, et enfin l'univers immense et touffu de la parole, de la signification et de l'apprentissage. Alors, quels sont les modes d'acquisition du savoir ? La connaissance comme procédé par lequel on démystifie l'étrangeté de quelque chose est considérée dans les milieux traditionnels comme une entité spécifique jouissant d'une existence propre ; et dotée de surcroît d'une puissance redoutable. Ne dit-on pas que, *celui qui sait*, inspire toujours de la considération et du respect, quelque soit le domaine où s'exerce son savoir ou sa science.

En effet, la connaissance se manifeste sous deux formes majeures. A un premier stade, on trouve un savoir ouvert à tous, qui fait l'objet d'une transmission obligatoire, de sorte que tout le monde participe à un degré ou à un autre à la connaissance générale de la société. A un second niveau se situent d'autres formes

¹⁸⁶ *Ibidem*, p. 532.

de savoir, confinées dans des cercles spécialisés, soit professionnels quand il s'agit de la pharmacopée ou de secrets de fabrication, soit initiatiques quand il s'agit d'ésotérisme. L'enseignement qui y correspond se révélera hautement sélectif, ne pouvant être communiqué que dans un cadre social ou familial précis et à des individus présentant les qualités requises. Tout le monde n'est pas soumis au même régime ; au contraire l'instruction sera alors fortement individualisée. Mais le mode de transmission oral commun à l'un et l'autre cas donne au savoir un caractère authentiquement populaire, n'exigeant pas la médiation de l'écrit. En général, la connaissance est classée selon les catégories binaires de l'obscur et du clair, du lourd et du léger, du masculin et du féminin. Comme tout autre objet, humain ou cosmique, elle est soumise à une division d'ordre sexuel. Quand un homme Moussey approche des femmes qui parlent entre elles et échangent leurs confidences en filant le coton ou en triant les graines par exemple, elles font immédiatement silence. On ne peut jamais apprécier exactement ni la nature, ni surtout l'étendue du savoir que détiennent ceux de l'autre sexe. De plus, à toute connaissance qui sort du domaine commun on donne automatiquement un caractère secret, qu'elle se situe sur le plan proprement religieux ou simplement au niveau scientifique et technique. Sa transmission s'opère alors nécessairement sur le mode de l'initiation ; elle ne peut être communiquée qu'à ceux qui la sollicitent patiemment et prouvent, par les efforts qu'ils consentent pour l'acquérir, l'efficacité de leur désir et de leur volonté. Le détenteur doit la cacher, affirmer publiquement son ignorance, la préserver de toute divulgation maladroite et au besoin s'entourer de tout un système défensif. Dans les mythologies, la connaissance est souvent présentée comme faisant l'objet d'un vol, d'un arrachement par la force (A l'exemple de Prométhée chez Platon). C'est pour quoi, Il importe toujours d'examiner comment l'acquisition progressive du savoir s'intègre dans le parcours de l'enfant. Chez les Moussey, par exemple, le garçon est à sept ou huit ans soustrait à l'influence maternelle et intégré dans un groupe qui transcende la division par clans ; il apprend alors le maniement des outils agricoles, de la lance, apprend les bonnes manières, l'obéissance aux anciens, le soin du

bétail, la connaissance des plantes, du rituel et des croyances. A partir de douze et treize ans, il reçoit de ses aînés un enseignement véritable en matière agricole, de chasse, de pêche, etc. A partir de dix huit ans il est introduit de manière approfondie dans la loi tribale, surtout en matière sexuelle, qui correspond également à la période des passions chez Rousseau, où l'adolescent peut désormais recevoir l'éducation morale et religieuse. Il intègre maintenant le monde des adultes couronné par le mariage en vue de son installation dans sa propre maison située en dehors de celle du père.

Si le savoir s'acquiert par étapes qu'il s'agit de rattacher aux grands tournants de la vie enfantine, reliés plus ou moins aux pratiques initiatiques, alors les modes d'instruction peuvent s'étendre sur un laps de temps important, des mois et des années. Dans ce cas il est possible de parler de véritables écoles. S'y soustraire, c'était en général encourir le mépris de la collectivité, et ainsi s'exerçait la plus contraignante des pressions sociales. Le contenu de cette instruction variait considérablement, comportant au minimum un ensemble de règles concernant la vie en collectivité, la vie sexuelle et les relations avec les anciens, mais pouvant aussi véhiculer un patrimoine littéraire, juridique, ésotérique qui donnait vie et charme à la tradition, un ensemble extrêmement cohérent et diversifié de spéculations religieuses, cosmologiques et morales. Sur le plan proprement religieux, les stages initiatiques dans la brousse lointaine ou dans la forêt, constituent les institutions sans doute les plus prenantes, car auprès des sanctuaires s'opère non seulement la transmission du savoir sacerdotal, mais s'accomplissent aussi de profondes transformations de la personnalité de l'adolescent.

D'une manière générale, même si elles ne s'étendent que sur des périodes plus réduites, les initiations de jeunesse peuvent être assimilées à des écoles en tant qu'institutions pédagogiques véritables. Elles représentent en effet un caractère public et se déroulent selon un temps régulier ; on y assiste à l'émergence de fonctions éducatives spécialisées dont les détenteurs sont choisis par-delà les

considérations de famille et parenté, et à une codification des méthodes et du savoir. Tout le contenu de l'éducation transmis précédemment par divers agents est à présent confirmé, complété et d'une certaine manière standardisée et rassemblée en un système cohérent. Ce qui jusque-là n'était l'objet que d'un apprentissage occasionnel, sans règles fixes, est à présent explicité et communiqué de manière solennelle pour l'affermissement de l'adolescent qui s'apprête à entrer définitivement dans le monde des adultes. Si les connaissances dont la nature exige les secrets sont communiquées en cercle fermé sur le mode de l'initiation, celles qui relèvent du domaine commun sont au contraire transmises de préférence par voie de participation. L'éducation de l'enfant occupe une place tellement importante au sein de la famille, de sorte que ses relations avec ses parents biologiques fondent le pivot même de sa réussite. Les relations entre l'enfant et son entourage direct doivent toujours être comprises en termes de famille étendue et de parenté consanguine. Certes, les figures des parents géniteurs émergent et prennent aux yeux de l'enfant un relief tout particulier, mais leur présence n'est pas essentielle, et la fonction classique qu'ils remplissent peut toutefois être aussi assumée par d'autres adultes proches. Les parents ont le plus souvent une conscience aiguë de leur rôle éducatif. Chez les *Moussey*, on remarque que les parents eux-mêmes fabriquent quelquefois pour leurs enfants, des poupées ou des maisons en miniature ; ils leur expliquent comment il faut jouer au ménage et leur confient de petits travaux, même s'ils savent d'avance qu'il faudra ensuite les refaire. En ce qui concerne l'éducation sexuelle, par exemple, une devinette peut être posée en ces termes : « *Mon père ne me l'a pas appris, ma mère ne me l'a pas appris, qu'est-ce ?* »¹⁸⁷. La réponse c'est l'acte sexuel. Cette réponse implique que les parents sont censés apprendre tout le reste à leurs enfants et que la sexualité demeure une question tabou. Car, le sentiment de pudeur étant tellement développé dans la conscience collective, il est parfois difficile de voir les parents causer ouvertement de la sexualité aux enfants. Malgré toutes les influences qui s'exercent sur eux, c'est à la famille nucléaire que revient la charge

¹⁸⁷ Devinette initiatique africaine.

principale de l'éducation, car c'est là seulement que se retrouvent aux yeux des *Moussey*, des éléments jugés nécessaires tels que : autorité, surveillance, apprentissage régulier et prolongé.

Les règles sociales imposent des comportements identiques à l'égard de tous les individus d'une même classe. En matière de parenté surtout, les liens familiaux tendent à induire un même type de relation entre la personne et une gamme étendue d'autres individus. Si l'enfant a de nombreuses mères et de nombreux pères, cela ne veut certes pas dire que le mode de relation qu'il entretient avec ses parents se retrouve avec une intensité affective égale avec ses oncles et ses tantes, mais il s'opère indéniablement un certain transfert de la relation de base sur les autres. L'autorité du père géniteur va toujours l'emporter sur celle des oncles. Il se peut aussi que le lignage l'emporte sur le ménage, il est à noter par exemple, chez les *Bété*¹⁸⁸ que la mère ne saurait punir son enfant en présence de ses oncles paternels, mais elle doit attendre d'être seule avec lui pour lui infliger la correction qu'elle estime méritée et nécessaire. Quand on dit que toutes les personnes de la communauté familiale ont le droit de conseiller, de reprendre, de blâmer ou de corriger un enfant, il faut donc nuancer cette affirmation en fonction de la hiérarchie des droits qui découle de la nature des liens de parenté qui l'unissent aux adultes en question. La famille élargie peut à tout moment prendre en charge des enfants nés en son sein, quand les géniteurs viennent à manquer. Grâce au lien biologique qui l'unit à lui, la mère occupe bien entendu vis-à-vis de l'enfant une position absolument unique et privilégiée, surtout dans un milieu où sur le plan de la nourriture personne ne peut sans dommage se substituer à elle. Mais du jour où cette liaison n'a plus de fonction vitale et de raison d'être pour la survie de l'enfant, on y met un terme et on l'oriente vers un mode de relation plus collectif avec tout l'entourage familial. C'est ainsi que son éducation sera assurée par les aînés de la famille, c'est-à-dire par l'ensemble non seulement des parents, mais aussi des grands frères et des grandes sœurs au

¹⁸⁸ Les Bétés : peuple vivant dans le Centre-Ouest de la Côte d'Ivoire. Ils constituent la population la plus importante du monde Krou dans ce pays. Ils vivent également au Libéria et au Ghana voisins.

sens le plus large. Le milieu familial est assez vaste pour qu'à tout moment, d'autres figures puissent se substituer au père et à la mère ; de sorte qu'au-delà du sevrage, il n'existe plus de dépendance exclusive à l'égard d'une personne précise ou d'un couple au moment où par ailleurs la dépendance à l'égard du groupe commence par être fortement affirmée. Les enfants sont considérés comme le bien commun du groupe social.

L'éducation des jeunes garçon et fille semble ainsi se caractériser, dès l'âge de deux ou trois ans d'une manière quasi sociale et universelle; par le fait qu'ils sont amenés à procéder à l'apprentissage de la vie sociale au sein d'un groupe étendu ; dans un climat où l'appartenance à une collectivité familiale prise comme un tout, l'emporte sur les autres formes d'attachement, où les relations entre personnes ne prennent de sens que par rapport au lignage et se comprennent d'abord en termes de statuts respectifs. Bien entendu, on discernera toujours d'un groupe à l'autre, des différences dans les modalités concrètes selon lesquelles s'effectue cette intégration. Il est ainsi des traditions qui, au moment du sevrage, exigent un éloignement complet de l'enfant qui ira habiter, par exemple, chez une grand-mère pour un temps donné. Chez les Moussey, une fois que le jeune adolescent est jugé capable de prendre une telle décision, l'entourage lui laisse le choix de son lieu de résidence et de la personne qui doit veiller sur lui. C'est d'ailleurs une considération qui lui est accordée comme privilège d'homme libre, qu'il n'avait pas lorsqu'il était enfant. Il peut arriver que, par suite d'un changement de résidence qui se prolonge, l'enfant connaisse ainsi à peine ses parents. Ceux-ci viendront en visite et contribueront à son habillement dans la mesure où ils ont eux-mêmes demandé le placement. C'est pour cela qu'en milieu rural, sa venue dans une famille parente ou amie est vue non comme une charge supplémentaire, mais comme une faveur, car sa participation aux petits travaux domestiques et à la garde des troupeaux sont hautement appréciées. Ainsi, certaines familles un peu nanties peuvent recevoir plusieurs enfants en garde ; et leurs parents espèrent qu'ils y seront bien nourris, bien vêtus, et aidés pour les paiements de la dot au moment de leur mariage. L'habitude d'envoyer ses enfants

chez d'autres membres de la famille ou de simples amis, plus ou moins définitivement et à divers âges s'observe dans un grand nombre de groupes sociaux culturels. Par exemple, quand une aïeule ou une tante qui se trouve seule exprime le souhait d'avoir un petit enfant auprès d'elle, on ne peut généralement pas le lui refuser sans l'offenser. L'enfant est ainsi mis au contact de la parenté la plus large possible, et il apprend à voir au-delà de la famille restreinte. Cette séparation est parfois fois aussi favorable à une bonne éducation, menée avec plus de fermeté. La séparation d'avec les parents ou d'autres figures familiales ne cause apparemment guère de drames, de réactions émotionnelles graves ; le contexte social global dans lequel vit l'enfant ne lui permet pas, semble-t-il, de s'attacher profondément à des personnes précises. C'est pour quoi, toutes les combinaisons sont possibles, car elles se font et se défont selon les circonstances, sinon les caprices. Après le sevrage surtout, l'enfant est habitué à ne plus se sentir lié de manière absolue à un être ou un couple ; on cultive en lui les sentiments d'appartenance et d'identité non à l'égard d'une constellation familiale bien définie et restreinte, mais dans le cadre d'un ensemble souvent vaste.

L'observation de cas individuels, surtout dans le cadre psychologique, montre cependant que derrière une indifférence apparente, l'enfant peut être douloureusement affecté par des séparations de ce genre. Ces arrachements marquent sa psychologie tout comme ailleurs, mais dans l'éducation traditionnelle on ne le perçoit pas comme tels, puisqu'il appartient à tout le lignage en tant que collectivité. On peut dire que si le groupe entier des aînés assure l'éducation des plus jeunes, les rôles, les responsabilités, l'autorité et les modèles éducatifs sont répartis sur un nombre de personnes et assumés collectivement, mais non indistinctement. On comprend que l'atmosphère ainsi créée ne favorise pas les liaisons affectives intenses et durables. L'enfant doit se familiariser à des relations interpersonnelles au moins virtuellement éphémères et instables. Enrichies quantitativement, orientées vers un grand nombre de personnes, ces relations sont par le fait même plus affaiblies, plus émoussées et diffuses que là où elles se

développent au sein d'une constellation familiale réduite pour l'essentiel au triangle père-mère-enfant. Mais en compensation, les relations à valeur négative et les erreurs éducatives sont également affaiblies. Si l'enfant ne s'entend pas avec un membre de sa famille, fût-il son propre père, il a souvent la possibilité d'échapper à son emprise et de contourner l'obstacle. Il n'est pas rivé à une personne pour son bonheur comme pour son malheur. Les attitudes nuisibles d'une figure, si proche soit-elle, portent autant moins à conséquence qu'elles peuvent être plus facilement compensées et neutralisées grâce au contact avec d'autres personnes qui servent de refuges.

Au demeurant, une fois séparé de sa mère par l'épreuve du sevrage, l'enfant évolue très différemment selon qu'il s'agit d'un garçon ou d'une fille. A la différence du garçon, la fille pourra continuer à se mouvoir dans l'entourage maternel, peut être même jusqu'au jour de son mariage ; habitant souvent le même toit que la mère, prenant part régulièrement à ses travaux ; la surveillance étroite à laquelle elle est généralement soumise contraste avec la liberté d'action et d'allure des garçons. Ces différences dans l'éducation se réfèrent, en dernière analyse, à toute une manière de scinder l'univers de genre, de le classer et de l'ordonner selon les deux catégories du masculin et du féminin. La femme est essentiellement perçue comme une donneuse de vie et l'on a montré, par exemple, que chez les Moussey, on ne peut séparer, de ce point de vue son activité sexuelle de son activité nourricière. Par la nourriture qu'elle prépare et l'eau qu'elle puise, elle sous-tend la vie de son mari et prend dans cet ensemble de tâches, la place qu'occupait la mère de ce dernier. Le respect que l'enfant éprouve pour sa mère passera donc par le mariage à sa femme.

2. La formation de l'adolescent et son intégration sociale

La multitude et l'influence des liens parentaux qui se caractérisent par l'appartenance à un lignée familiale, à une fratrie, à un groupe d'âge ; et surtout, la manière dont s'effectue l'apprentissage de la vie sociale et l'intégration progressive dans une collectivité d'un type donné, ont sur la personnalité de l'adolescent, des

effets déterminants et implicitement recherchés dont il faut relever certains aspects. C'est ainsi qu'au niveau de la formation du moi social, l'individu est intégré instantanément dans un groupe à la fois étendu et clos, fondé sur les jeux de la consanguinité et de l'alliance au sein duquel il ne peut exister d'état intermédiaire entre une forme d'appartenance et le statut d'étranger. Les sentiments et les attitudes envers ceux du dedans et ceux du dehors sont nettement tranchés, et en ce sens qu'il ne saurait y avoir de relations neutres. La vie même, en tant que telle, se déroule dans une série de formations sociales hors desquelles elle n'a plus de sens, et au sein desquelles l'un ne peut vivre qu'avec autrui, par autrui, pour autrui et en constante référence à autrui. C'est pourquoi, toute éducation vise à faire participer l'individu à la vie de son groupe et on ne conçoit pas qu'il puisse s'affranchir tellement de la collectivité. Tandis que chez Rousseau, elle vise à faire de lui un sujet autonome et affranchi du groupe, contrairement à celle qui lui propose un idéal de conformité, d'interdépendance et de soumission à la volonté commune. Une culture édifiée sur la prééminence de la vie collective va normalement privilégier les aspects de l'éducation qui y préparent ou en découlent. Par exemple, là où la vie d'un groupe est perçue globalement comme seule pourvoyeuse de la sécurité, nécessaire au déploiement de l'existence et ne laisse que peu de place pour une vie personnelle, intériorisée et consciente ou pour l'intimité du couple, l'enfant est engagé dans un cadre où la forêt risque de cacher les arbres, et où il lui sera difficile d'appréhender autrui en tant que personne autonome.

A la différence de la conception rousseauiste, où l'enfant se trouve en rapport étroit avec un nombre restreint de personnes et reporte sur elles tous ses mouvements d'amour et de haine, de dépendance et de rivalité, ses sentiments positifs ou négatifs ; revêtent normalement une forte intensité ; les affrontements se multiplient aux périodes critiques, et l'identification à une personne adulte précise à laquelle la jeune individualité veut ressembler et dont elle rêve de prendre la place, apparaît comme un des mécanismes indispensables à sa structuration ; l'éducation en milieu traditionnel quant à elle, permet à l'enfant d'établir des relations avec un

nombre nettement plus grand de personnes, mais du même coup ces rapports et sentiments qu'ils engendrent sont plus dilués, moins consistants et diffus. C'est ainsi que, toute l'ambiance dans laquelle il vit lui apprend que les liens qui le lient à telles figures précises n'ont qu'une importance mineure en regard de ceux qui le rattachent et scellent son appartenance à son groupe familial. Il y a une sorte de climat d'instabilité dans lequel se déroule souvent la vie enfantine, l'aisance avec laquelle, de part et d'autre on se sépare, constituent des signes très nets d'une sorte de neutralité et de nivellement émotionnels. Si les relations conflictuelles sont étendues et noyées dans la masse, il en est de même des rapports positifs structurants. Autant la communication et l'interpénétration sont intenses au plan social, autant elles demeurent souvent pauvres et superficielles au plan affectif. Les rapports avec autrui ont tendance à être davantage fonctionnels que personnels. Il est inévitable que les sentiments n'aient qu'une faible tonalité là où la composition d'un groupe dépasse en quantité un certain seuil et que la distance psychologique entre les différents membres devienne trop grande pour permettre un échange suivi entre personnes et une perception différenciée des uns par les autres. Mais dans le mode de socialisation, cette neutralité affective n'est pas dénuée de fonctions ; elle a pour but d'amener l'enfant à sentir que c'est à son groupe pris globalement, qu'il doit s'identifier et de hâter sa participation à cet être collectif. Le groupe n'est plus appréhendé comme une entité constituée d'individus, mais domine ceux-ci et prime en lui-même. Différents mécanismes psychologiques peuvent contribuer à l'aboutissement de ce résultat. Là en effet, où les attaches émotionnelles avec autrui sont relativement faibles, mais là où les relations avec le groupe apparaissent contraignants, l'enfant acquiert le sentiment qu'il n'a pas le droit de vivre pour lui-même, qu'il doit, pour être aimé et accepté, se conformer à ce que les autres attendent de lui. C'est ainsi, qu'on pourrait dire que le moi réel, avec sa volonté, ses désirs, ses sentiments, ses valeurs propres, sa capacité de se juger, ne se développe pas au rythme du moi social, formé essentiellement de la reconnaissance et de l'estime que l'on obtient de ses semblables.

Ce qui fait de l'éducation traditionnelle une pratique qui cherche à façonner une personnalité qui a un besoin du groupe, un moi qui n'arrive pas à émerger de son état de cellule d'un organisme, à exister par lui-même et à faire l'épreuve de sa solitude. Parce qu'elle enferme les individus dans des catégories rigides selon leur position dans la société et leur degré de maturité, parce qu'elle appuie par le fait même sur ces grands moments de transition où l'enfant passe d'une catégorie sociale à une autre, l'éducation traditionnelle soumet l'individu à un traitement qui, sous certains aspects frappe par sa discontinuité. Elle est régie par une sorte de loi du tout ou rien. L'enfant, par exemple, est traité comme un être à qui il faut tout accorder jusqu'au moment où, brusquement et sans ménagement, l'ensemble des conduites à son égard prend une autre tournure, parce qu'à certains signes on reconnaît qu'il doit à présent entrer dans une autre catégorie d'âge. Intégré dans une communauté familiale d'une part, dans une classe d'âge de l'autre, l'enfant élevé et éduqué en milieu traditionnel est amené par cette double voie à se situer dans la société globale et à participer à sa vie. En faisant abstraction des camps d'initiation à caractère temporaire, on peut dire que l'absence d'école au sens le plus large d'institution éducative spécialisée et de lieu d'entraînement où l'enfant est placé à part, en marge de la vie sociale habituelle, a pour effet de le rapprocher de la sphère adulte et de le pousser vers une participation plus effective aux préoccupations et aux démarches de la collectivité prise dans son ensemble. Il n'est guère d'écran qui s'interpose entre lui et la société dans laquelle il est appelé à s'intégrer et par laquelle il est pris immédiatement, sans passer par l'intermédiaire d'un milieu réduit à de fins éducatives. On n'entre pas dans le monde adulte au terme d'un temps de séparation, mais on arrive à maturité sans solution de continuité par une véritable symbiose avec le milieu. On s'aperçoit donc que l'éducation traditionnelle est placée sous le signe d'une sorte d'immanence sociale, car elle se réalise dans la société ambiante et à son contact par une participation toujours plus plénière à mesure que le permet la maturation de l'enfant. Ainsi elle offre à l'imagination enfantine peu de thèmes diversifiés, en dehors de la conduite des aînés, et ne propose pas assez un

idéal de comportement qui par la suite serait dépourvu de fonction et constituerait ainsi un de ces points d'achoppement et de contradiction dont souffre l'homme.

L'enfant pense et se perçoit comme membre à part entière du groupe, et non comme un élément surnuméraire et marginal. Il est concerné au même titre que l'adulte par les soucis et les travaux de la collectivité et tient à leur sujet les mêmes raisonnements. Il s'identifie moins à un adulte particulier, qu'à l'ensemble des adultes de la communauté. Ayant les mêmes intérêts et les mêmes motivations, il n'est pas besoin de le pousser à contribuer à l'activité sociale et économique commune à tous; il n'aspire qu'à cela. Toutes ses énergies sont canalisées et drainées en ce sens. Certes, en milieu traditionnel, la sphère sociale se différencie entre enfants et adultes uniquement en termes d'aptitudes relatives ; si non, tous participent à la même culture, au même milieu de vie, mais à des degrés divers, qui correspondent aux différentes étapes du développement physique et mental. Dans le monde et le comportement des adultes, rien n'est caché ou interdit aux enfants, ils font partie de manière active et responsable de la structure sociale globale, du système économique, idéologique et rituel. C'est ainsi que la croissance peut être comparée à une série de passages par cercles successifs qui se recouvrent partiellement les uns les autres, et vont en s'agrandissant. Chaque passage correspond à un changement d'état désiré par l'enfant, à un acheminement vers la maturité sociale, apportant des devoirs et des responsabilités accrus. Les garçons jouissent d'un maximum de liberté, puisque leurs tâches les tiennent souvent éloignés de la maison, mais ils sont aussi tenus pour pleinement responsables du travail qui leur est confié selon leur âge et leurs capacités. Quand avec la puberté, l'individu entre dans la vie adulte, tous les aspects de cette nouvelle existence lui sont connus, car depuis toujours il partageait les travaux, les soucis et les divertissements de ses aînés. Là où la sphère sociale est indivise, ce moment représente certes le passage d'un statut à un autre, mais non un changement d'univers et de coordonnées.

Il existe des traits culturels éducatifs multiples qui contribuent à rendre possible et à entretenir cette égalité entre l'univers adulte et l'univers enfantin. La fille par exemple, est constamment avec sa mère jusqu'à son mariage et participe à toutes ses activités. Le père exerce généralement ses activités à proximité, dans la cour, dans les champs environnants ou à l'atelier. Tout ce qui touche à la vie professionnelle est familier à l'enfant dès son bas âge. On peut dire autant, dans une large mesure, de la vie intime de ses parents. Les éléments qui constituent la trame de l'existence sociale se déroulent au vu et au su de tout le monde, de sorte que les enfants s'en imprègnent dès que s'éveillent leurs intérêts correspondants, et la culture s'impose globalement. Et au fur et à mesure qu'il grandit, l'enfant n'a plus de découvertes importantes à faire. C'est pourquoi, les relations entre l'adolescent et l'adulte en milieu traditionnel, relèvent pour une part importante du type que l'on peut qualifier de verticale, car il est traité comme s'il était une individualité déjà achevée, capable de manifester et autorisé à imposer ses propres volontés, jouissant de droits semblables à ceux de tout autre membre de la collectivité. L'enfant n'est pas perçu fondamentalement comme un être inférieur à l'adulte, et la tendance est à le considérer comme un homme achevé, avec le respect qu'engendre la conscience d'une certaine égalité. Leurs sphères sociales respectives ne sont pas séparées l'une de l'autre, et les règles qui valent pour les enfants valent aussi dans une large mesure pour les adultes. Cette symétrie apparaît déjà par certains de ses aspects au cours de la petite enfance où cependant prévalent, inévitablement, des relations de type complémentaire valorisant les différences ; or, Rousseau pense qu'il faut laisser mûrir l'enfance dans l'enfant. Si l'enfant est ainsi soumis, à mesure qu'il grandit, aux règles qui régissent l'ensemble de fonctionnement du groupe social, il faut s'attendre à ce qu'il soit mis à contribution et chargé de fonctions propres. Les plus significatifs, sans doute, sont les rôles rituels que lui seul peut remplir et qui prennent aux yeux des adultes une importance capitale. Mais l'enfant en milieu traditionnel est aussi appelé très tôt à participer à la marche du groupe par son travail et les responsabilités d'ordre économique qu'on lui demande d'assumer. Avec l'âge

qu'ailleurs, on appelle généralement de *raison*, et qui correspond en gros au moment de la seconde dentition (7-10 ans), on assiste à un changement important dans l'attitude des adultes vis-à-vis des enfants et dans l'attente qu'ils entretiennent à leur égard. Les enfants sont désormais considérés comme soumis à l'ensemble des obligations traditionnelles, on commence à leur demander une participation réelle et souvent importante au travail commun, on leur confie des tâches dont ils auront à s'acquitter individuellement ou en groupe. Ils représentent aux yeux des adultes une main-d'œuvre non négligeable. Loin d'être une charge, l'enfant représente ainsi une aide appréciable, un avantage, une nécessité. Dès le plus jeune âge, il doit rendre service, car la prospérité dépend des activités de tous les membres du groupe familial. Mieux est réalisée l'unité de la sphère sociale, plus l'enfant est avide de grandir, d'accéder le plus rapidement possible à toutes les responsabilités, plus il ressent avec force l'appel de l'aîné, de sorte que l'adulte doit davantage le freiner que de le stimuler. Cette participation économique des enfants au sein de leurs familles apparaît comme un des facteurs déterminants de la croissance démographique, ils représentent la richesse en hommes, le bien le plus appréciable des collectivités des éleveurs et d'agriculteurs, le placement le plus sûr. La puissance, la vitalité et la fortune d'un lignage se mesurent au nombre de ses membres. La valeur de la fécondité repose sur des bases non seulement ontologiques, mais aussi socio-économiques qu'occasionne une mortalité infantile considérable. Le rôle de l'enfant comme producteur est fonction du système de culture pratiqué, il est d'autant indispensable que la productivité du paysan est plus basse et qu'il faut multiplier les opérations culturales, pour maintenir les rendements. Plus une société est différenciée et stratifiée, plus la division du travail est accentuée et les clivages en classes, en groupes religieux, professionnels sont nombreux et profonds, moins on pourra parler d'une sphère unitaire et de *patterns* homogènes. Le fossé entre monde adulte et monde enfantin se creuse à mesure que les autres divisions prennent eux aussi de l'importance. Les règles et les normes sont plus accentuées, là où des groupes ne dépassent pas un système social purement

ethnique ; elles tendent à s'amoinrir par contre, là où une organisation sociopolitique plus diversifiée s'instaure, comme dans le cas des royaumes plus ou moins vastes qui sont apparus à travers tout le continent, et où les fraternités d'âge se prolongeaient parfois en un véritable service militaire.

Au regard de cette explication qui fait apparaître combien l'enfant entre de plain-pied dans la réalité adulte, et est associé très étroitement à la vie des adultes ; il faut en opposer une autre qui montre au contraire que la société enfantine s'organise sur un mode qui lui est propre, comme le révèle l'exemple des fraternités d'âge. C'est comme si l'enfant en milieu traditionnel africain jouit d'une possibilité toute particulière pour se créer son monde à lui librement, avec ses lois, sa vie de bandes, ses traditions, fait de jeux, des fêtes, etc. L'importance de cette vie enfantine se déroule en marge de la société adulte. La pédagogie traditionnelle permet à l'enfant africain d'être pleinement enfant et ne l'oblige pas à jouer à l'adulte en miniature. C'est incontestablement là un des secrets de sa réussite et de son équilibre. Elle permet au jeune d'être ce qu'il est, psychologiquement et socialement, avec naturel, dans un climat où s'allie un maximum de liberté à une direction presque imperceptible, mais efficace. Là, par exemple, où l'enfant est investi de fonctions sociales et rituelles propres, que lui seul peut remplir, il les accomplira presque toujours, et malgré la haute conscience qu'il peut avoir de tenir un rôle important, sur un mode qui demeure logique. Alors que dans l'éducation moderne, il y a là une certaine contradiction qui n'existe pas aux yeux de l'homme traditionnel, car le jeu peut devenir pour lui une activité extrêmement sérieuse. A la manière des autres activités, le jeu s'affirme aussi dans l'ordre invisible où se situe la réussite véritable pour toute chose. Entre lui d'une part, le rite et l'attachement d'autre part, les limites sont imprécises ; il peut introduire dans la sphère du sacré, en constituer à la fois une manifestation et une manipulation.

Les activités d'un groupe social n'ont pas seulement un rôle de préparation, où des enfants non encore mûrs imitent par le jeu, la vie sociale et culturelle des adultes. L'association a ses fonctions et donc ses raisons d'être propres. Elle est irremplaçable et occupe une place spécifique dans l'organisme social. Quand l'adulte perçoit l'enfant comme un être qui est en devenir, sous un certain rapport, son égal, cela ne signifie nullement qu'il le considère et le traite comme un de ses pairs. Chacun se tient à la place que lui accorde son statut et son rang dans la hiérarchie sociale, et dans ce cadre l'enfant reste inconditionnellement et irrémédiablement tenu à une soumission qui ne souffre d'aucune dérogation, et jouissant d'une liberté variable selon les cultures, mais toujours nettement délimitée par la coutume. Un adulte ou un aîné n'accomplit jamais par lui-même ce qu'il peut demander à un enfant ou un cadet de faire. L'opposition se remarque non seulement sur le plan du travail, mais aussi de la parole. Traditionnellement, le contact se tisse entre un adulte et un enfant par le truchement d'un ordre donné et exécuté. L'enfant peut être invité rarement à exprimer ce qu'il pense, ce qu'il éprouve, ce qu'il désire. Et s'il s'exprime, ce n'est jamais spontanément mais sur une invitation-autorisation de l'adulte. Il est de coutume que le père n'ait pas souvent de conversation avec ses enfants ; ceux-ci doivent écouter ordres et conseils, et répondre seulement si on les interroge ; ils doivent discrètement quitter la pièce où les adultes parlent entre eux. C'est l'adulte qui reconnaît la maturité de l'enfant par des gestes qui peuvent prendre l'allure de rites sociaux. La tonalité affective de ces relations varie considérablement selon les groupes socio culturels, oscillant entre des extrêmes de rigueur et de familiarité. A l'instar de l'opposition entre hommes et femmes, celle entre jeunes et vieux sert donc de catégorie privilégiée pour penser la vie de la collectivité et d'instrument pour l'organiser. L'unité de la sphère sociale ne signifie en aucun cas indistinction au niveau des structures, mais communion dans une même atmosphère et participation aux mêmes habitudes. Non seulement, aucun des éléments qui composent la trame habituelle de la vie adulte n'est inaccessible ou soustrait au regard des plus jeunes, mais on peut dire qu'ils ne disposent d'aucune autre source pour y puiser les

modèles qui leur permettent d'organiser leur vie de groupe et l'ensemble de leurs activités sérieuses ou ludiques.

En dépit de toute son importance, la classification en catégories d'âge n'aboutit pas à la création de véritables sous-cultures de jeunes, d'adultes et de vieux. La prédominance de la famille étendue et indivise, seule apte à assurer en tant qu'unité de production et de consommation la sécurité de ses membres, et avec elle la prévalence de l'axe vertical et de l'idéal de continuité dont il est porteur, n'empêchent pas la jeunesse d'apparaître comme un groupe distinct, mais de se créer une culture propre face à la société globale. Au sein de ce type de famille, l'enfant voit dans les rôles tenus par ses parents, ses grands-parents, ses oncles et ses tantes, l'exercice presque total des compétences nécessaires à l'homme et à la femme, de sorte que l'éducation qu'il reçoit au-dehors, pour capitale qu'elle puisse être en certains groupes, revêt malgré tout un caractère secondaire. Quand la fillette africaine joue par exemple à la poupée, il s'agit là certes d'une occupation purement enfantine qui remplit les mêmes fonctions psychologiques que dans le reste du monde ; pourtant aux yeux de l'adulte, ce jeu n'est pas un pur amusement ; on lui reconnaît une signification et une efficacité que l'enfant ne perçoit pas au début, mais qu'il découvrira peu à peu, parfois au cours d'une véritable initiation. Dans la conception traditionnelle de l'éducation, il n'existe pas d'enfantillage sans valeur. La poupée appartient aux deux mondes, celui des grands et celui des petits, mais d'une manière très différente ; dans l'un on la manipule avec cette inconscience propre au jeu, dans l'autre on contemple ce jeu, on l'interprète et on spéculé à son sujet. L'étude des fraternités ou classes d'âge conduit à des remarques similaires ; leur organisation, leurs rites, leur calendrier, leur patrimoine littéraire constituent autant de reflets fidèles des éléments culturels correspondant à la sphère adulte tout en présentant des caractères propres indéniables. Bien plus, les vieux leur reconnaissent une portée et une signification que les jeunes eux-mêmes ignorent, et adoptent donc à l'égard de ce qui de prime abord n'est qu'activité ludique une

attitude profondément sérieuse. Les rapports entre univers enfantin et adulte sont donc d'une grande subtilité et difficiles à définir. Une comparaison avec l'éducation moderne peut éclairer la question. C'est pourquoi, la création de l'école y représente une tentative consciente et dirigée par les grandes personnes, de constituer un milieu propre à l'enfant afin de réaliser une meilleure préparation à sa vie future. En milieu traditionnel, on lui permet de s'intégrer au maximum dans la vie sociale globale, sans peser sur lui et sans lui imposer une direction trop précise que de l'extérieur on jugerait bonne pour lui ; et l'on voit alors surgir des institutions où, les yeux rivés avec avidité sur le monde des grands, l'enfant donne libre cours à sa créativité propre, certes mais surtout à un extraordinaire conservatisme social, à un étonnant besoin d'ordre, de participation, de tradition. Alors qu'ici on cultive la révolte par une attitude autoritaire à l'égard de la jeunesse prise comme classe d'âge, on parvient là à faire naître chez elle une volonté de conformisme en lui permettant de suivre librement cet appel de l'aîné qui retentit au cœur de chaque enfant pour le pousser en avant. Deux logiques culturelles apparaissent ainsi, dans le premier cas on met artificiellement la jeunesse sous pression pour aboutir à cette remise en question perpétuelle et à cette attitude critique qui sont sans doute, dans les sociétés occidentales modernes, les principaux facteurs de progrès ; dans le second on entretient une sorte de vide autour de l'enfant par une attitude globale de laisser-faire qui le conduit à s'attacher aux structures et aux images qui lui parviennent du monde adulte et à les faire siennes à mesure qu'il en devient capable, sans les remettre en cause.

Participant ainsi à la vie collective selon le statut qui lui est propre, l'enfant apparaît comme un être respecté, doté d'un réel poids social. L'attitude que l'adulte adopte à son égard est essentiellement sérieuse. Il le prend au sérieux d'abord dans son travail, qui est toujours regardé comme une contribution réelle, puis dans ses jeux qui ont souvent une portée rituelle et d'une manière plus générale dans tous ces rôles que lui seul peut remplir au sein de la société. On est sérieux, non pour faire semblant, non en se forçant, mais parce qu'il s'agit là effectivement d'actes

importants, dont dépendent la vie du groupe et la réussite de ses entreprises. L'enfant porte le poids de responsabilités réelles, à la place qui lui est propre. On l'accepte, on le respecte, on l'investit de fonctions, non seulement pour des raisons de sentiment, mais par ce que toute la vision du monde l'exige. Cette pédagogie qui tient ainsi compte des réalités psychologiques s'édifie en fait sur des bases plus profondes, une perception unitaire des choses, une philosophie de la vie et de l'homme.

II. L'éducation féminine chez Rousseau et dans le contexte traditionnel africain

L'éducation féminine présentée par Rousseau et dans les traditions Moussey semble être la même. Dans cette double conception, la femme est considérée comme l'être faible dont le comportement doit être modeste, et sa position plutôt réservée correspond au système de hiérarchie naturelle. Pour Rousseau par exemple, la femme est un élément passif ; alors que l'homme joue le rôle actif. Il explique cela par le caractère naturel de cette disposition, par l'illustration de l'acte le plus naturel, qu'est le coït. Ainsi, en affirmant : « *Toute l'éducation des femmes doit être relative aux hommes* »¹⁸⁹ Rousseau pense que c'est d'abord aux tâches ménagères que la fille doit s'atteler. Etant donné que le premier devoir de la femme est la propreté, il faut donc lui donner : « *une éducation qui correspond à sa nature, tel que, le soin de son corps, la modestie, le ménage et la maison* »¹⁹⁰. C'est également l'image que l'éducation traditionnelle donne de la femme, mais qui de nos jours, a évolué, et a fait de celle-ci une partenaire presque égale à l'homme. Elle n'est plus éduquée et confinée uniquement dans son rôle ménager, mais est aussi appelée à assumer les mêmes responsabilités que les garçons. Il est bien certain que dans les traditions, le rapport de l'enfant avec sa mère prend une coloration très différente. C'est pour cela que dans le domaine de la pudeur, de la modestie et du langage, on trouve souvent une grande réserve entre les enfants et leur père et

¹⁸⁹J.-J. Rousseau, *Émile*, liv. 5, p. 703.

¹⁹⁰ *Ibidem*, p. 487.

une plus grande familiarité avec leur mère. Chez les Moussey où l'éducation est surtout maternelle, et où le père est plus ou moins confiné dans des rôles disciplinaires, on peut opérer le classement suivant dans les rapports entre parents et enfants. La réserve est extrême entre père-fille ; elle s'atténue entre père-fils ; la confiance commence à apparaître entre mère et fils et atteint son sommet dans la relation mère-fille. Si la prépondérance des rôles éducatifs maternels est incontestable durant la prime enfance, ceux que par la suite remplit le père sont en général plus variés et plus difficiles à définir. Cette constatation générale s'explique par le fait que l'univers paternel est entièrement culturel, alors que l'univers maternel repose sur des fonctions qui s'enracinent plus fondamentalement dans la nature. Si la mère est perçue comme celle qui produit et transforme la nourriture, le père est au contraire celui qui la contrôle et la distribue, d'abord à l'état cru à ses femmes, puis à l'état cuit aux membres du groupe et aux hôtes. L'idéal auquel aspire le jeune garçon Moussey, en fonction des images qu'il a sous les yeux, est d'arriver à un statut social où l'abondance de la nourriture lui permet de manger jusqu'à répétition chaque jour et d'en distribuer largement et librement autour de lui. L'autorité, le prestige, la considération, l'admiration, dont peut bénéficier l'individu, mais aussi la subordination et la soumission à son égard auxquelles sont tenus les autres, ont des connotations alimentaires évidentes. Le chef est considéré comme le père du peuple, mais en même temps celui qui nourrit et allaite son peuple. Accepter de la nourriture de quelqu'un, c'est se placer symboliquement à l'intérieur d'une relation de père à fils que caractérise le fait d'être directement dépendant de quelqu'un d'autre sur le plan alimentaire ; c'est en un sens devenir 'fils' au sens social et légal du terme. Vu la stricte division de l'existence et surtout du travail, le père ou du moins un de ses substituts, participe obligatoirement à l'éducation du jeune enfant, car lui seul peut procéder aux apprentissages correspondant à son sexe. Selon les personnalités, le père peut être tantôt d'une indifférence complète, tantôt très proche de l'enfant, lui témoignant ouvertement sa tendresse, le prenant dans les bras, le tenant par la main, prêtant l'oreille à ses premiers élans.

D'une manière générale, on peut dire que durant la petite enfance, le père n'a pas à remplir de fonctions éducatives proprement dites imposées par la coutume, parce que l'enfant est habituellement inséré dans le groupe des semblables avant de tisser des liens solides avec la figure paternelle. Quoi qu'il en soit de ces rapports, il ne faut pourtant pas s'y tromper, même là où le père est physiquement loin de l'enfant, il en sera cependant étonnamment proche par le discours de la mère, par la parole que celle-ci ne cesse d'adresser au petit enfant au nom du père. C'est peut être de là que vient l'énorme importance symbolique que revêt la figure paternelle et qui semble être dans la plupart des cas sans rapports avec les relations réelles qui se tissent entre celle-ci et les enfants. Plus que la personne du père, c'est la fonction paternelle qui a sur la formation de la personnalité de l'enfant une incidence déterminante. Aussi, au fur et à mesure qu'il grandisse, le rôle éducatif du père prend de l'importance ; et sur le plan de la responsabilité, il apparaît toujours premier et subordonné à aucun autre. Dans ce cas où la situation se révèle plus complexe, du fait que les enfants qu'un homme engendre n'appartiennent pas à sa lignée, mais à celle de la mère, c'est le parent mâle le plus proche d'eux par le sang, donc en principe l'oncle maternel, qui est le principal détenteur de l'autorité à leur égard. Alors, de nombreuses questions surgissent, auxquelles on ne peut apporter de réponse nuancée que dans le cadre d'une tradition culturelle donnée. Quelles sont les attributions exactes de chacune de ces deux instances et les relations qu'elles entretiennent l'une avec l'autre, quels sentiments cette structure familiale induit-elle chez l'enfant à leur égard ? De père à enfant, on ressent sans doute le lien du sang, mais d'un point de vue fonctionnel ses implications sont nécessairement plus molles. Contrôlé, parfois concurrencé et contesté dans ses rapports avec sa propre progéniture, l'homme se trouve être dans la position d'oncle maternel vis-à-vis des enfants de sa sœur et sera porté parfois à accorder plus d'attention à ses neveux qu'à ses fils. Le jeune a conscience, dans le clan maternel, d'être un étranger dans celui de son père et il sait qu'à n'importe quel âge il peut trouver dans la parenté maternelle un autre foyer prêt éventuellement à l'accueillir. Mais le fait que les pères

soient toujours extrêmement préoccupés de la santé de leurs enfants et mettent tout en œuvre s'ils tombent malades, par peur d'être accusés par les mères de négligence, prouve que c'est à eux que revient cet aspect essentiel de l'éducation qui est la sauvegarde, la protection de l'être même des petits enfants contre toute action malveillante. De ce fait, quel que soit le régime familial, les liens qui unissent l'enfant à son père sont toujours en corrélation étroite avec celles qui le lient à son oncle maternel. Le schéma classique veut qu'en patrilinéat le rapport père-fils comporte une composante de tension et d'hostilité, alors que le rapport oncle maternel-neveu est chaleureux et tendre, et qu'en matrilinéat prévaut l'opposition inverse. Quand un homme ne peut asseoir son autorité et son prestige sur le droit ou la loi, il aura tendance à se l'assurer par l'affection qu'il porte aux enfants, fils ou neveux.

Ce faisant, en observant quelques familles Moussey dans leurs rôle éducatifs, il faut dire que le père peu expansif est perçu comme celui qui contrôle et corrige, comme une figure lointaine, tantôt flexible et inflexible, ignorant quelques fois les marques de tendresse, punissant les négligences dans la garde du troupeau, mal à l'aise dès que l'on touche au domaine intime. C'est souvent un climat de gêne et de tabou qui caractérise ses rapports avec les enfants adolescents, surtout les filles. C'est pourquoi, les garçons passent partiellement sous l'obédience des membres masculins de la famille dès qu'ils sont sevrés. Les pères commencent alors à emmener leurs fils au travail et à la maison commune du village. A mesure que les garçons grandissent, les apprentissages proprement masculins se multiplient et les hommes s'ingénient à les soustraire aux influences féminines jugées peu épanouissantes pour leur virilité. C'est surtout à partir de la seconde dentition qu'on leur interdit de jouer avec les filles, de manger avec leur mère et de rôder autour des cuisines. On limite expressément leur nourriture afin que, livrés à eux-mêmes et à leur faim, ils soient obligés de se procurer grâce à leur seule débrouillardise, le supplément dont ils ont besoin. L'intégration sociale de l'enfant commence non seulement, après le sevrage, mais le plonge en même temps dans le monde des

adultes considérablement élargi. Ainsi, en entrant progressivement dans la société des pairs, l'enfant jouit d'une éducation sociale normée. Les enfants de tout un village ou de tout un quartier se mêlent les uns aux autres, à l'intérieur de cette société enfantine s'instaure ainsi une sorte d'éducation mutuelle qui s'exerce plus ou moins en marge du monde adulte et dans laquelle, il n'est peut-être pas exagéré de voir le facteur de socialisation prépondérant en milieu traditionnel. Ainsi sont valorisés, les traits de caractère qui témoignent d'une bonne insertion de l'enfant dans le groupe et on s'inquiète quand il s'isole ou ne s'intéresse pas aux activités communes. Déjà au cours de la période d'allaitement, la mère est relayée très souvent par des aînés de l'enfant, en particulier de grandes sœurs, des fillettes de la famille ou du voisinage, auxquels on confie le soin des enfants. Cette prise en charge devient encore plus effective après le sevrage. Les enfants sont toujours gardés, encadrés par ceux des classes d'âge qui les précèdent immédiatement. Parfois s'organisent, de véritables garderies au niveau du village, sous la surveillance de vieilles femmes qui ont pour mission de superviser toutes ces petites nourrices plus ou moins attirées. La liaison qui s'établit ainsi entre un aîné et un cadet prend toute son importance, quand on la considère comme une forme de relation intermédiaire, devant assurer la transition entre l'axe vertical et horizontal d'intégration.

La responsabilité dont l'adulte est investie est réelle, car l'enfant s'habitue à devoir répondre devant lui de tout ce qui arrive, et c'est à lui qu'on s'en prend au moindre incident ; même si en réalité il n'y est pour rien. Il doit assistance et protection aux plus jeunes, mais en retour il a droit à leur obéissance et à leurs services, et peut au besoin leur infliger des corrections mineures. D'une relation faite exclusivement de tendresse et d'attention au début, on passe rapidement à des rapports plus ou moins complexes où ces sentiments demeurent certes fondamentaux, mais se trouvent infléchis par les droits et les devoirs inhérents à la hiérarchie d'âge et par les tensions qui inévitablement en découlent.

III. La primauté de l'ordre de progéniture comme élément déterminant dans l'éducation traditionnelle

A l'instar de l'éducation dans la famille restreinte, celle des pairs repose également sur le principe de respect des plus jeunes aux aînés, et l'âge signifie aussi savoir et autorité. Il permet de régler les obligations sociales, les normes qui régissent la manière de saluer, de s'habiller, de manger, de se tenir en public, de participer au rite. À l'intérieur de la société enfantine, l'âge introduit des divisions hiérarchisées, au point que l'on pourra interdire par exemple, à une classe de jouer avec une autre. L'aîné est souvent pour le cadet considéré comme le maître, contre lequel il n'a ni droits, ni recours d'aucune sorte en termes d'éducation. A mesure qu'il avancera en âge, la véritable vie de l'enfant, surtout du garçon, va ainsi se situer dans le groupe des camarades où il multipliera les expériences en participant aux jeux, rites et travaux communs. C'est de ses aînés immédiats que le plus jeune garçon ou la plus jeune fille pourra apprendre beaucoup plus que de ses parents. A partir du moment où l'adulte n'intervient plus, où la mère se fait lointaine, il lui faut corriger, au contact des autres, certaines attitudes d'obstination, de caprice ou de domination héritées de la petite enfance. Les maintenir équivaldrait rapidement à s'exclure du groupe et à se placer dans une situation socialement intenable. Pour se faire accepter et intégrer, pour gagner la sympathie et l'estime des autres, l'enfant doit apprendre à faire des concessions et abandonner certaines conduites qu'il pouvait se permettre avec sa mère, mais qui lui causeraient du préjudice face aux semblables. Cet apprentissage de la vie collective est souvent lent, voire difficile. L'enfant passe par une période intermédiaire où il lui est demandé de restructurer totalement son univers relationnel ; alors que dans certains cas, il se trouve encore sous le coup du traumatisme consécutif au sevrage, et donc en situation de moindre vitalité. Plus, dans une société, les modèles qui découlent du système des classe d'âge sont valorisés, plus l'enfant est aspiré tôt par des organisations de type horizontal. C'est ainsi que, dès l'âge de cinq ans à sept ans, les enfants Moussey sont fortement intégrés dans la société des garçons de leur catégorie. Ils deviennent

très indépendants dans le choix de leurs jeux et de leurs occupations. Le signe d'une éducation réussie est qu'ils soient capables, au moment où les adultes percent leurs dents définitives, d'aller habiter dans le dortoir commun, loin de leurs parents. C'est là tout le contraire de l'éducation d'Émile, qui jusqu'à cet âge vit seul et isolé des autres enfants de son âge et reçoit pour seule autorité, celle de son précepteur. Pour Rousseau, tout ce que l'enfant apprend à cet âge, il l'apprend seul sous le regard bienveillant de son maître. Car, il pense que c'est par des jeux dans l'obscurité que l'enfant peut acquérir un toucher aussi fin que celui des aveugles ; il peut exercer sa vue à apprécier les distances, et on lui forme l'ouïe, la voix et l'odorat. Alors que dans l'éducation traditionnelle, il le sait grâce à d'autres enfants et aussi avec le concours des aînés. Certes, les enfants de six ans n'ont pas encore de vie sociale développée, cependant ils s'adonnent à des petits travaux ou s'occupent des cadets. Hormis leurs grands-pères, les hommes ne s'occupent pas trop d'eux. Pourtant, c'est un âge où ils retiennent beaucoup de choses, chants, règles et formules rituelles. C'est autour de neuf ans qu'ils se détournent des adultes, s'absorbant dans les jeux, de sorte qu'il faut les obliger par une discipline stricte à collaborer aux travaux agricoles et domestiques. Avec la classe d'âge organisée en véritable institution éducative, l'enfant rencontre un milieu différent de la famille où l'apprentissage de la vie sociale peut s'effectuer hors des liens trop étroits d'affection, d'appartenance et de dépendance. Dans l'atmosphère qu'il y respire, se trouve en germe celle qui caractérisera plus tard la vie sociale de l'adulte. Le milieu lui apparaît sous un jour nouveau et par étapes successives, il se prépare ainsi à y entrer et à répondre à toutes ses exigences. Pour Joseph Ki-Zerbo, « *la société négro-africaine est essentiellement une société initiatique de classes d'âge, de préparations et d'intégrations successives des générations les unes après les autres* »¹⁹¹. En effet, dans un contexte culturel où à chaque étape de la croissance correspond un statut particulier nettement défini, où les transitions sont marquées par des rites, et où le principe de séniorité détermine dans une large mesure, l'organisation des

¹⁹¹ Joseph Ki-Zerbo, *Tradition et modernisme en Afrique noire*, colloque de Bouaké, Côte d'Ivoire, 1966, p. 129.

collectivités ; il faut s'attendre à ce que soient privilégiés les liens unissant tous ceux qui par leur degré de maturité se trouvent dans une position identique vis-à-vis de la société globale. Un système s'élabore, aux règles parfois dures et à l'intérieur duquel les individus d'une même catégorie d'âge jouissent d'une place reconnue et solidairement, exercent certaines fonctions ou animent des institutions plus ou moins structurées. La répartition en classes et fraternités d'âge tend à structurer l'ensemble du corps social, suscitant à chaque échelon des traditions propres. Elle a pour but d'engendrer entre contemporains et pairs, un esprit d'égalité et d'attachement issu d'une commune formation, et devant se traduire par une confiance mutuelle et l'obligation de se porter assistance les uns aux autres. Aux associations naturelles les plus immédiates, telles qu'elles résultent de la consanguinité, s'opposent les classes d'âge en tant que principal essai conscient d'une répartition différente, mais reposant lui aussi sur des fondements naturels. Comme les groupes de parenté s'organisent selon un schéma horizontal, alors que ce contraste des structures se traduit par une véritable opposition entre les deux axes, l'un contrebalançant l'autre pour aboutir finalement à un équilibre plus ou moins harmonieux. Par les liens familiaux, l'enfant se trouve relié à des hommes de générations différentes dans le cadre d'une unité sociale restreinte ; par les liens que tisse la fraternité d'âge, il entre en relation avec des semblables dans un cadre géographique plus vaste, le village, la région, et le groupe ethnique. Le phénomène social de la classe d'âge et les institutions qui en découlent ont en général, une importance plus grande pour les garçons et les hommes que pour les filles et les femmes. Les premiers constituent, l'élément de la population destiné à rester sur place, à s'enraciner, à constituer l'ossature, la partie stable des lignages et les clans ; les secondes sont destinées à l'échange pour sceller les alliances entre groupes familiaux, donc à se disperser, à se retrouver loin de leur milieu d'origine et de leurs compagnes d'enfance. Les liens de fraternité tissés au cours de la jeunesse ont pour les hommes une portée fonctionnelle durant tout le reste de leur vie qu'ils n'ont que rarement pour les femmes. D'autre part, les garçons jouissent en général d'une liberté pour se réunir et

se livrer à des jeux communs que n'ont pas les fillettes davantage liées à la maison et aux tâches ménagères. Au village paternel, elles doivent déjà se préparer à leur rôle d'étrangères. Là où l'on trouve des catégories d'âge nettement délimitées, la personne est soumise au cours de son existence à une inévitable discontinuité, car de chacune d'elles, la société attend un comportement défini, et en changeant d'état, l'individu doit aussi changer de conduite. L'appel de l'aîné qui le pousse en avant, quand parvenu au sommet de sa classe, il aspire à participer au groupe des semblables à un échelon supérieur, se coule dans un cadre précis et utilise des images fortement catégorisées. Considérées du point de vue du développement psychomoteur et de l'élargissement progressif des intérêts, les étapes qui servent de charnières sont en général choisies avec une justesse remarquable et se situent aux âges décisifs, quand son évolution intérieure rend la personnalité apte à endosser des responsabilités accrues et à réaliser un nouveau type d'apprentissage et d'intégration sociale. Bien que les fraternités d'âge visent à un certain nivellement, et à combler les fossés que créent les clivages de clan, de caste et de classe ; cette tendance égalitaire ne peut s'imposer pleinement là où les sociétés sont organisées non seulement selon une hiérarchie d'âge, mais aussi des statuts sociaux. Les jeunes nobles reçoivent une éducation spéciale dans les cours princières ; les initiations sont souvent décidées quand un fils de chef est en âge d'être initié, et il y jouira d'un statut spécial; durant sa jeunesse il participe certes aux jeux communs, mais les autres l'entourent déjà d'un respect particulier. L'organisation en classes d'âge peut aboutir même parfois pour la jeunesse féminine à une véritable vie commune menée au sein d'institutions spéciales telles que, les dortoirs collectifs et les maisons de jeunes. Le plus souvent, celles-ci perdent leur raison d'être au moment du mariage, mais peuvent aussi se prolonger en regroupements à caractère initiatique qui réalisent la fusion la plus poussée des esprits et des volontés ; il est exceptionnel qu'elles servent de fondement à l'édification de la société globale. Leur portée éducative peut difficilement être surestimée. A ce propos, L.-S. Senghor écrivait : « *La fraternité d'âge est essentiellement une école, l'école du citoyen, et*

l'éducation qu'on y donne, la discipline qu'on y fait régner assure la cohésion de la société négro-africaine »¹⁹². Alors que les catégories d'âge jouent partout un rôle éducatif capital en tant que principes de répartition sociale et de hiérarchisation, les classes d'âge organisées et à plus forte raison les fraternités, n'apparaissent plus universellement, et surtout prennent d'une société à l'autre des visages variés. Dans le cas de *Moussey*, les garçons gardent le bétail de leur père entre six et onze ans et logent alors chez leurs parents. Les enfants de cinq à dix familles se retrouvent ensemble au pâturage durant plusieurs années de leur vie ; ils se choisissent un chef et élaborent des lois et des coutumes qui leur sont propres. C'est à partir de là que se forme le noyau d'une future communauté villageoise fondée sur le critère de l'âge. Vers onze ans, deux changements interviennent, ils abandonnent le bétail à leurs cadets pour se consacrer à l'agriculture, et ils quittent la maison paternelle pour créer un nouveau village où ils se retrouvent exclusivement entre jeunes. En effet, quand le nombre des enfants d'un village d'hommes mariés est assez élevé, ils reçoivent de leurs pères le terrain nécessaire à la construction de nouvelles huttes en marge du monde adulte. Au début ils vivent à plusieurs dans la même cabane, mais à mesure qu'ils grandissent ces huttes sont améliorées et deviennent des lieux d'habitation individuels. C'est alors que petit à petit, les cadets rejoignent les aînés dans cette nouvelle collectivité. En attendant le mariage, chacun travaille pour ses parents et continue à manger chez eux. Économiquement, le jeune appartient à l'ancien village, socialement au nouveau. Quand les aînés ont entre seize et dix-huit ans, ils commencent à refuser que leurs cadets viennent encore gonfler leurs rangs, et ceux-ci essaient à leur tour. C'est donc une phase de la vie où, la répartition par âges conduit à une séparation sociale et spatiale ; c'est aussi l'âge des passions où les parents et les aînés commencent par traiter les adolescents comme des hommes.

Dès lors, loin de combattre leurs passions d'aimer, les parents les mettent en garde contre les désirs aveugles et leur dépeignent la femme idéale qu'ils vont leur choisir dans un autre village en dehors de la lignée familiale. Cette éducation

¹⁹² L.-S. Senghor, *Liberté 1*, p. 272.

donnée dans le cadre de la classe d'âge se distingue de celle qui relève d'autres milieux éducatifs, par le fait que les enfants ne sont pas contraints d'y pénétrer, dans des formes de vie et d'interaction sociales entièrement préétablies ; mais dans une certaine mesure, des cellules de vie communautaire se créent et prennent consistance avec la collaboration et sous la responsabilité des enfants eux-mêmes. Ils se soumettent aux normes communes en y soumettant les autres. En un sens, on peut discerner, dans ces fraternités, l'ordre social à l'état naissant. Cet état de chose est loin du phénomène de la bande, tel qu'on le décrit aujourd'hui en milieu urbain en Occident et en Afrique, où l'on constate également l'émergence d'une discipline et de lois parfois dures. La fraternité d'âge traditionnelle est une sorte d'école de la vie sociale ; bien au contraire, elle est l'expression même de la société et de sa fonction éducative. Dans les activités courantes, les travaux et les jeux, la garde des troupeaux et même les écoles d'initiation, le contrôle le plus strict qu'un enfant subit, qu'il soit garçon ou fille, lui vient des aînés de la génération qui le précède. C'est l'un d'eux qui lui servira plus personnellement de guide. Il devra se soumettre à leur autorité, encaisser de leur part des remontrances, respecter leurs privilèges et, dans certains cas, effectuer pour eux les petites tâches, pour leur permettre de s'adonner au jeu quand ils le désirent. Les adultes n'ont guère à intervenir pour imposer aux plus jeunes une discipline ; celle-ci est déjà bien lourde, et c'est au contraire pour en alléger le poids que l'on voit parfois des vieillards intercéder auprès des grands. En cas de nécessité, les aînés seuls sont punis par l'adulte qui sait que la sanction descendra la voie hiérarchique en s'amplifiant. C'est un principe de l'éducation traditionnelle d'une portée considérable, car les enfants apprennent plus facilement et plus volontiers de leurs semblables que des adultes. C'est ce qui s'apparente à l'éducation des hommes chez Rousseau, pour qui l'usage qu'on nous apprend, constitue l'action des adultes sur les plus jeunes. C'est ainsi que le besoin social qui s'éveille va amener donc Émile à étudier la société, à s'intéresser à l'égalité et à la justice. C'est la période où Rousseau estime qu'il faut l'instruire plutôt : « *par*

l'expérience d'autrui que par la sienne »¹⁹³, de peur qu'il ne sorte blessé par ce premier contact avec autrui, mais qu'il soit modeste, compatissant, franc et réservé. Enfin qu'il plaise par sa simplicité et son naturel.

Dans l'éducation traditionnelle, les activités tenues au sein de maisons de jeunes et les dortoirs communs sont proches à celles des camps d'initiation. Il s'agit de séparer le garçon de sa famille et surtout de le soustraire à l'influence de sa mère, et de le soumettre à une autorité essentiellement masculine, de l'amener à s'identifier avec un groupe horizontal dont il doit s'assurer la sympathie et l'estime, en y accomplissant ses devoirs et en y défendant ses droits. Adopter les manières d'un groupe d'âge et manifester ainsi son appartenance, s'accompagne d'un sentiment de fierté nouveau. Une fois qu'il a passé au groupe, l'enfant est certainement moins dépendant de ses parents dans ses faits et gestes que son alter ego dans l'éducation moderne, plus solidaire des autres et plus intégré dans la communauté des semblables. Les surnoms qui sont surtout affaire de classe d'âge et de réciprocité entre individus d'une même génération, créent une sorte de personnage social propre à la fréquentation des contemporains et que l'individu dépose en général quand il se resitue dans l'axe vertical. Il n'est pas tout à fait le même individu dans l'un et l'autre cas. La société Moussey, avec ses groupes d'âge jouissant d'une certaine indépendance dans le cadre de villages qui leur sont propre, met au sommet de son système de valeurs la sociabilité, les liens de sympathie et d'aide mutuelle issus de l'amitié, qui se manifestent surtout dans le plaisir de manger, de boire et de parler ensemble. Les conversations et les discussions entre égaux sont considérées comme les principales formes d'éducation. Il s'agit d'apprendre les uns des autres, de se comparer et de se confronter sans cesse avec autrui. Celui qui vit esseulé ne peut développer son éloquence, ni acquérir de la sagesse. Mais les discussions ne se conçoivent qu'entre semblables ; elles ne peuvent avoir lieu entre personnes de générations ou de sexes différents, d'où la nécessité de vivre entre les individus de même âge. Manger avec son père est incompatible avec le respect qu'on lui doit.

¹⁹³ J.-J. Rousseau, *Émile*, liv. 4, p. 336.

Dès l'âge de six ans, quand le garçon commence à garder le bétail, on l'encourage à amener chez lui le plus grand nombre de camarades possibles pour les repas et à aller manger chez eux. Cette habitude va se poursuivre durant toute sa vie et va surtout développer en lui, un esprit d'entraide et de partage. Pendant l'enfance, le choix d'un ami intime revêt dans certains groupes socioculturels une grande importance. Il faut remarquer qu'il peut exister au niveau des adultes des liens de fraternité étroits, scellés parfois dans le sang. Le jeune Moussey se choisit donc un compagnon auquel il va se lier un véritable pacte d'amitié. La jeune fille aura aussi son amie, confidente avec laquelle elle fabriquera des bracelets ou ira se baigner ; ces liens de compagnonnage n'excluent pas les querelles, ni les ruptures brutales. Dans le camp d'initiation, deux jeunes peuvent conclure une forte amitié, après entente entre leurs pères respectifs, en recevant ensemble et sans la toucher leur nourriture des mains d'un vieillard proposé à leur éducation. L'instruction qu'ils reçoivent à ce sujet et qui est prononcée par un vieillard, peut se comprendre en terme suivant : *A présent vous quittez l'enfance, vous devez montrer que vous êtes des hommes et adopter en tout une conduite correcte*¹⁹⁴. En tant que milieux éducatifs, les sociétés enfantines sont aussi intimement liées aux initiations et à leurs rites. C'est pour cela que, Senghor affirmait : « *La fraternité d'âge, c'est d'abord un ordre religieux comme tout groupe social en Afrique Noire. On y rentre comme un novice, on commence par s'y soumettre aux cérémonies d'initiation* »¹⁹⁵. Ces cérémonies d'initiation, avec leur symbolisme suggestif, ont pour but de faire de l'ignorant, un homme qui sait ; de l'anarchie enfantine, une liberté organisée ; de la mort à l'enfance, la naissance à la vie. L'initiation est rite avant d'être instruction. Dans le passage à l'état de puberté sociale, il s'agit davantage d'une incorporation ou d'une intégration que d'une entrée dans la connaissance ésotérique. Plus qu'à des vérités métaphysiques qui ne leur seront révélées que progressivement, c'est à des structures sociales nouvelles que les initiés ont accès. Naître ensemble à la

¹⁹⁴ Paroles de vieillard aux jeunes adolescents dans le camp initiatique.

¹⁹⁵ Léopold S. Senghor, *Liberté I*, p. 272-273.

condition adulte est, pour les membres d'une même couvée, l'acte suprême par lequel est consacrée leur fraternité, par lequel ils seront comme des jumeaux. En ces stages intensifs se rencontrent l'éducation du type vertical que les aînés exercent sur les plus jeunes, et celle de type horizontal que les jeunes exercent les uns sur les autres, en une sorte de synthèse finale avant d'accéder au statut qui les consacre comme personnes de plein exercice. Dans certaines sociétés, cette étape se prolongeait autrefois pour les hommes par une période physique d'endurance semblable à une formation militaire. En attendant le mariage, jeunes gens et jeunes filles vont participer à la vie et aux activités propres à leur classe d'âge qui les amènent en général à transcender le cadre restreint de la collectivité villageoise et à élargir leurs horizons aux dimensions sociales plus larges. Dans les sous-sociétés enfantines, se développe le plus souvent un esprit initiatique vivace et en tous points semblable à celui qui anime les institutions adultes correspondantes. Cela se traduit par exemple, dans des rites et par des secrets propres au monde des enfants. C'est ainsi qu'il existe à l'intérieur du groupe social Moussey, des classes d'âge ayant chacune ses emblèmes particuliers, et le passage de l'une à l'autre s'accomplit parfois suivant de rites existants. C'est alors que, devant la manifestation sonore d'un instrument mystérieux, le novice reconnaît son ignorance ; on lui révèle alors le secret qui y est attaché. Chaque instrument est un emblème propre à la classe dans laquelle, il va entrer et il est en rapport avec le symbole qui représente celui-ci. On procède ensuite à un certain nombre de gestes symboliques en proférant des menaces d'intimidations pour le cas où le secret serait violé. En effet, les classes d'âges apparaissent comme les catalyseurs de la vie communautaire des initiés, et toute l'existence fraternelle s'y déroule. Il est à remarquer que, dans le prolongement logique de la vie menée jusque-là par les deux sexes, le rituel masculin est plus contraignant et plus collectif que le rituel féminin. C'est ainsi que, comme dans toutes les relations, celles entre frères et sœurs sont très tôt régies par des règles strictes, mettant entre eux de barrières, en vue d'éviter tout rapprochement pouvant conduire à un acte incestueux.

A ce sujet, l'intégration que réalise le groupe se situe au point d'intersection entre l'axe horizontal et l'axe vertical, ce qui témoigne de l'importance particulière qu'elle revêt dans l'éducation en milieu traditionnel. C'est pour cela, qu'au sein d'une même famille, on s'y retrouve entre individus de la même génération, donc entre égaux et semblables, face aux générations qui précèdent et qui suivent; mais d'autre part, le principe de séniorité y joue à plein, les cadets sont sous la responsabilité de leurs aînés qui participent activement à leur éducation, ont droit à leurs services en échange de la protection qu'ils accordent, et sont l'objet de l'admiration des plus jeunes. C'est le constat qui caractérise l'usage linguistique dans l'éducation traditionnelle. Par exemple, là où en dans l'éducation moderne on dit : *c'est mon frère ou c'est ma sœur*; en milieu traditionnel on dit le plus souvent : *c'est mon aîné ou c'est mon cadet*, sans spécifier de fois le sexe en question. La place relative que la personne occupe dans une fratrie est l'indice qui la situe le plus nettement. L'autorité du frère aîné est grande à l'égard des cadets, même du vivant du père ; mais les avantages qu'il en tire sont contrebalancés par de nombreuses obligations. Il devra les aider, les héberger, payer pour eux en cas d'amende ou leur procurer des ressources leur permettant de prendre une femme dans l'avenir. Sous l'influence de l'éducation scolaire moderne, comment éduque-t-on en Afrique contemporaine ? Y a-t-il acculturation, aliénation ou interpénétration culturelle ?

De nos jours, l'éducation en milieu traditionnel africain oscille entre le conservatisme et la modernité, car les contacts avec les autres cultures l'ont rendu hybride. C'est pourquoi, on ne peut concevoir une éducation traditionnelle sans interférence avec l'éducation moderne, car elle alterne l'école, les traditions et les coutumes. Il n'existe pas une totale acculturation, ni une totale aliénation, mais une adaptation qui suit l'évolution du monde dans le cadre de l'inculturation. L'éducation a été toujours une quête chez les Africains, car leur système de pensée est propre également à leur environnement. Car, comme l'a dit le penseur sénégalais *Alassane*

*NDAW*¹⁹⁶, le contenu de la pensée cosmologique de l'Afrique ne peut jamais coïncider avec celui des concepts formés par la pensée occidentale. Le parcours de savoir est intéressant et il couvre l'ensemble des thèmes dont l'éducation constitue le levier indispensable pour une bonne acquisition des savoirs. Pour lui, si l'écriture a permis de développer les idées en Occident, les peuples de tradition orale ont élaboré dans le tissu entier de la vie sociale, la manière de les signifier ; de cela même ils ont fait une éthique. Bien plus que les mythes ou légendes racontés, ce qui caractérise l'enseignement traditionnel c'est son caractère allusif, non thématique, sa façon de transmettre les choses en quelque sorte latéralement, par des comportements qui s'induisent l'un l'autre ; la parole vient ponctuer les expériences sensorielles où les choses sont prises à témoin de ce qui est vécu dans les relations interhumaines. C'est pour cela que la caractéristique de la société traditionnelle, comme l'arbre à palabres rend visible ce qui n'appartient à personne, mais scelle l'union de tous. Cet arbre à palabres à l'exemple de baobab, lieu par excellence de débats publics, de discussions et d'échange d'idées, est comme l'*Agora*¹⁹⁷ platonicienne en Grèce antique. Dans cet apprentissage, il ne suffit donc pas de considérer la matière de ce qui est transmis, mais il faut aussi tenir compte de la manière dont cette tradition s'opère, de la tonalité des phénomènes de communication qui entrent en jeu, de la valeur affective des relations qui en forment le support. Les différents traits culturels ne prennent leur pleine signification que par l'atmosphère humaine dans laquelle ils baignent. C'est elle qui est déterminante quant à la formation et à l'orientation de la personnalité. Et, c'est aussi par elle que s'opère ce que l'on pourrait appeler l'imprégnation culturelle, cette sorte d'apprentissage par absorption, par contagion, par flux qui revêt une importance encore plus grande là où les modes de transmission consciente sont peu étoffés. A ce niveau, nous nous interrogeons comment s'opère l'exploration du milieu, l'entrée

¹⁹⁶ Alassane NDAW, *La pensée africaine*, Dakar, NEA, p. 51.

¹⁹⁷ *Agora* : dans la Grèce antique est un lieu de rassemblement et de débats publics.

dans le monde de l'habileté, de la coutume et de la parole. Et enfin quels sont les traits de l'apprentissage intellectuel et utilitaire.

L'objectif de notre travail est également de montrer que cette éducation en milieu traditionnel africain n'a pas vocation à rester figé, mais à s'ouvrir et de transmuter en un savoir logique et épistémologique. La méthode rousseauiste peut constituer simplement un instrument de transformation autour de soi. Il existe de choses et d'expériences dans l'éducation traditionnelle qui ne sont pas échangés, alors que l'échange constitue un atout pour permettre de la modélisation. C'est pourquoi, l'intérêt pour cette question nous a permis d'amorcer une nouvelle voie de recherche par l'inculturation, c'est-à-dire celle d'adaptation de l'éducation moderne aux pratiques éducatives africaines, ainsi pour montrer que la tradition n'entraîne pas forcément un choc culturel, mais peut aussi engendrer une dynamique dans la voie de recherche. Ce faisant, Rousseau dans l'Émile constitue juste une clé de lecture pour comprendre cette question de l'éducation traditionnelle non renforcée, non partagée et non diffusée. En ce qui concerne notre proposition, nous avançons le principe d'*éducation négociée ou juxtaposée*, car le contact culturel et immédiat des cultures étrangères a exercé une influence sur les habitudes de vie des sociétés africaines. Pour échapper au phénomène de l'acculturation complète, certains apports de traditions africaines sont utiles et permettent des échanges fructueux et permettent l'affirmation de l'identité qui ne peut être troquée, si non les jeunes africains deviendront des inadaptés sociaux par manque de repère. Comme il a été souligné précédemment, pour comprendre la conduite et le comportement en milieu traditionnel africain, il faut partir de l'environnement rural de l'homme et voir comment il vit, se loge, se vêtit, se nourrit et se déplace, quelle sorte de terre travaille-t-il, de quels biens il jouit en abondance et de quels autres il en est dépourvu ? L'ensemble de ces données forme la toile de fond à laquelle il faut se référer pour procéder à l'analyse de ce que peut être la condition humaine, et surtout de l'éducation transmise à la jeune génération. A cela il est nécessaire de remarquer que l'enfant africain en campagne vit dans un environnement pauvre, qui se caractérise par

l'insuffisance des stimulations intellectuelles par rapport à celui fréquentant l'éducation scolaire en milieu urbain. C'est ce qu'a remarqué Marcel Geber, lorsqu'il dit : « *Les découvertes susceptibles de provoquer son intérêt sont minimales. Il a vite fait le tour de son domaine, il a pour tout jouet ce qu'il peut autour de lui, et sans joie de vivre, il apprend à jouer des brindilles, de la terre, des herbes, des feuilles de bananiers qui servent à faire des poupées aussi bien que des fusils [...]* »¹⁹⁸. Cela signifie que l'environnement quotidien dans lequel, l'enfant africain évolue manque en stimuli intellectuels, car il ne dispose pas assez de jouets. Il ne trouve autour de lui, parmi ses proches et ceux qui l'entourent, aucune occasion d'évocation intellectuelle. Les spectacles qui se déroulent à ses yeux d'habitants de la brousse ne sont pas de nature à cultiver son esprit. La prime enfance de l'Africain se passe presque dans un milieu intellectuellement moins favorable, c'est pourquoi il peut subir l'atmosphère d'ennui et d'inactivité qui l'envelopperait dans un milieu manquant d'éléments saillants et stimulateurs. Ces attitudes caractériseraient déjà la première enfance, surtout dans le domaine de la compréhension. Cette situation fait qu'il grandit dans un milieu affectivement et intellectuellement neutre, où l'adulte lui parle peu, ne s'occupe pas de lui, ne profite pas des circonstances pour lui apprendre quelque chose, où les éléments du monde extérieur ne semblent pas avoir pour lui valeur appétitive. Alors que la principale caractéristique de l'enfant est d'être en constamment en devenir sur tous les plans. Ce développement a toujours lieu dans un cadre déterminé, dont les caractéristiques matérielles et humaines sont liées à des facteurs sociaux, culturels, économiques. En dépit de milieu peu favorable, l'enfant fait preuve de développement psychomoteur, car les jugements sur le milieu traditionnel sont souvent défavorables dans la mesure où l'on adopte un point de vue comparatif. On fait ressortir sa pauvreté par opposition avec la richesse en éléments dits *éducatifs* dont jouit l'enfant dans le cadre de l'éducation moderne. L'absence de jouets destinés aux enfants par l'adulte est une donnée qui mériterait d'être nuancée, mais est en gros exacte. Mais tout dépend finalement de la perspective que l'on

¹⁹⁸ M. Geber, *Développement psychomoteur de l'enfant africain*. Courrier, 1956, p. 17-29.

adopte. S'il s'agit de voir comment l'enfant est préparé à entrer dans l'univers iconique, géométrique et mécanique moderne, on constatera qu'incontestablement les éléments qui se trouvent à sa disposition sont pauvres et inadéquats. S'il s'agit au contraire de voir comment s'opère l'entrée du jeune être humain dans la culture propre à laquelle sa naissance le destine, on est frappé par le caractère cohérent, adapté et abondant des apports qui lui sont fournis par son milieu. Si l'on cherche à retrouver en milieu traditionnel les éléments éducatifs qui caractérisent la vie de l'enfant en milieu moderne, il est bien évident qu'on ne les rencontrera pas ; bien plus, on se condamne ainsi à laisser dans l'ombre ceux qui sont propres au mode traditionnel, et ils sont abondants, mais différents de nature des précédents.

A cet effet, les conduites de l'enfant en milieu traditionnel à l'égard de l'univers des choses sont déterminées de multiples manières. Le fait qu'il évolue dans un milieu simple, où sont rares les objets précieux ou dangereux qu'il pourrait casser ou avec lesquels il pourrait se blesser, où habituellement il ne porte pas de vêtements qu'il pourrait salir ou déchirer, explique dans une certaine mesure le laisser-faire de l'adulte et l'insouciance de l'enfant. Plus remarquablement, la manière dont, au cours de la petite enfance, l'individu est amené à entrer en relation avec la réalité ambiante, éclaire en profondeur certaines de ses attitudes. On pourrait résumer toute la période qui précède le sevrage en disant que la figure maternelle y représente aux yeux de l'enfant un objet central et sert de voie privilégiée à la perception du monde extérieur. Le contact cutané y prend une importance de premier plan en tant que mode d'appréhension. Cette proximité, cette contiguïté, cet attachement peau à peau à la mère, rendent utile et impossible la constitution d'un espace intermédiaire, renfermé d'objets fortement investis par l'affectivité enfantine et ayant pour fonction de rendre supportable l'éloignement de la figure maternelle. On peut dire que, là où la mère est le principal élément dans la satisfaction des besoins, les autres stimuli du monde extérieur ne sauraient avoir qu'une importance affective bien plus réduite dans le développement du psychisme. Ils ne font pas partie de ce phénomène

complexe qu'est la réponse à un besoin et n'acquièrent pas la signification de signaux dans la satisfaction. Si la relation initiale a tendance à prendre ainsi un caractère immédiat, exclusif et entier, le monde des objets familiers n'est pas appelé à jouer le rôle médiateur qui doterait ceux-ci d'une valeur symbolique aux yeux de l'enfant. Enfin l'enfant, s'habituant à manipuler et à dominer cet objet animé qu'est la mère, a moins d'occasions d'expérimenter la résistance propre à l'être inerte. Il s'habitue plus ou moins au maniement des personnes vivantes qu'à celui des choses. Il se meut dans un univers animiste. L'atmosphère de dépendance gratifiante et enveloppante dans laquelle se situe la satisfaction des besoins nutritionnels et affectifs de l'enfant est une donnée fondamentale, mais qui doit être complétée par d'autres. C'est ainsi que la position verticale dans le dos maternel permet une exploration visuelle du milieu, une participation précoce à l'ensemble des rapports humains qui se nouent autour de la mère, qu'ignore l'enfant couché dans son berceau. La stimulation sociale que reçoit l'enfant africain en beaucoup de milieux semble particulièrement abondant ; il devient le point de mire de l'entourage et est pris dans les bras par tout visiteur et toute personne rencontrée. D'autre part, la mère n'est pas seule à s'en occuper et le plus souvent la petite nourrice qui en est chargée aura à son égard des attitudes nettement plus actives. Généralement les enfants sont à ce niveau plus heureux avec leurs gardiennes, qu'avec leurs mères. Mais surtout, comme nous l'avons souligné à propos de l'intégration horizontale, ils sont appelés très tôt à entrer dans le groupe des semblables, et c'est là, avec leurs aînés immédiats, qu'ils vont procéder à la plus grande partie de leur apprentissage aussi bien social qu'intellectuel. L'observateur non averti habitué à voir s'opérer la transmission de la connaissance sur le seul axe vertical, risque de passer à côté de cet aspect primordial de la réalité. Il est évident que là où le sevrage prend un tour traumatique et se complique de problèmes nutritionnels graves, l'enfant peut se trouver dans un état de moindre vitalité et de plus grande passivité, ce qui aura pour effet de retarder sa participation au groupe des pairs. Il est incontestable que la culture traditionnelle se caractérise par une sorte de réduction à l'essentiel de

l'habitation, du mobilier, du vêtement, de l'outillage. Son équipement est essentiellement fonctionnel, mais sa pauvreté est toute relative. C'est l'atmosphère que va décrire *Camara Laye* dans son œuvre *L'Enfant Noir*¹⁹⁹, au contact de la forge paternelle et dans la ferme de l'oncle et des grands-parents, l'environnement est remarquablement dense, riche et variée ; et l'enfant y a accès dès son plus jeune âge. Des objets nombreux sont à portée de sa main, et des animaux familiers ne cessent de se mouvoir autour de lui. Il voit l'adulte s'adonner aux tâches habituelles, et ses aînés utiliser pour leurs créations des matériaux aussi simples que des brindilles, des feuilles, de la paille, de l'argile, des tiges de mil et la moelle qu'elles contiennent, pour en tirer des objets multiples et étonnants par la somme de patience, de minutie et d'observation qu'ils ont demandée. Mais surtout, derrière ce qui apparaît comme du dénuement, il ne faut oublier l'abondance des significations qui s'attachent à la chose la plus humble et qui rebondissent toujours à nouveau à mesure que l'on progresse dans la perception symbolique de l'univers familial. Les objets les plus ordinaires, tels que : la houe, le tabouret, la corbeille, le grenier à mil, les divers éléments de la maison, tout peut devenir à la fois sujet et objet d'une instruction allant du plus simple au plus complexe et s'étendant à l'infini. Cette sorte de disproportion qui existe entre la signification et son support est précisément un des traits les plus marquants de l'éducation traditionnelle. C'est ainsi que, dans notre observation du milieu traditionnel Moussey, nous avons pu nous rendre compte de la connaissance avancée que certains enfants ont de leur environnement. Parce qu'il n'est guère d'herbes ou de bêtes, si petites soient-elles, qu'ils ne puissent décrire et nommer. Et quels noms évocateurs ne leur fournit pas leur langue ! Ils leur permettent de saisir, en chaque chose, le trait caractéristique et saillant d'une manière admirablement imagée, orientant à la fois leur observation et leur réflexion sur la place que tel élément est appelé à tenir dans le cosmos. L'enfant recueille des insectes, apprend à les observer, à les décortiquer, à les tenir. Alors, comme pour les plantes, il peut demander à ses parents des explications nécessaires, et arrive ainsi

¹⁹⁹ C. Laye, *L'Enfant noir*, Plon, Paris, 1953.

à en nommer plusieurs centaines. Il se familiarise avec les grandes catégories qui servent à leur classement et avec les correspondances qu'une pensée fondée sur le maniement de la similitude établit entre eux. Il est évident que la manipulation et l'utilisation des insectes ne constituent pas, des jeux anodins, elles amènent plutôt à observer les lieux, les matériels, les agents, les temps, les phénomènes naturels, les rites et conduisent à la connaissance et souvent la précisent et la font avancer.

En effet, cette familiarité de l'enfant avec la nature lui vient certainement de ce que le milieu s'y prête, mais aussi parce que sa culture l'y pousse et que son milieu la considère comme essentielle et s'y emploie de multiples manières. De ce fait, il apparaît que l'éducation chez Rousseau et en Afrique met l'enfant au contact direct de la nature. Dans *Émile*, il y a l'apparition des végétaux, des animaux, de la forêt, bref de la campagne. Le jeune garçon Émile va à la chasse comme l'enfant africain, et il connaît également les différentes productions de la nature. C'est ce qui fait la caractéristique rurale de ces deux types d'éducation, qui mettent l'accent sur la nécessité d'apprendre le travail manuel. Si l'enfant dans la conception rousseauiste et traditionnelle doit d'abord évoluer en milieu rural, c'est parce que la nature lui offre une meilleure possibilité d'éducation en vue de son affermissement physique et spirituel. Dans l'éducation traditionnelle, l'adulte prend souvent le temps de contrôler l'esprit d'observation et d'acquisition des connaissances de l'enfant par des épreuves et des questions, il l'interroge sur des points embarrassants, en lui soumettant des cas concrets et des paradoxes à résoudre. Pour s'assurer de la mémoire et de la faculté d'observation du jeune Moussey, l'adulte mélange deux ou trois troupeaux différents et lui demande de rassembler le sien ; il cache certaines bêtes et l'enfant doit les retrouver à la trace et doit noter ses réactions. Aucune remontrance ne lui est faite en cas d'erreur, on lui demande simplement de recommencer sa recherche. Aussi le père peut inviter son enfant à résoudre tel problème, facile d'apparence, mais dont la solution nécessitera l'expérience du père. Selon ses réussites, l'enfant recevra un surnom agréable ou désagréable, il sera préféré à ses pairs pour se voir confier certaines missions ou accompagner les grands dans leurs voyages. Mais plus

encore que l'exploration de l'environnement matériel, il semble que ce soit l'observation du milieu humain qui attire l'enfant en contexte traditionnel. Le monde des choses fabriquées, des végétaux, des animaux, des minéraux et le cosmos dans son entier ne sont d'une certaine façon que des extensions du monde humain, les fils et les franges d'une toile d'araignée dont l'homme occupe le centre, les murs d'un édifice dont il est la clé de voûte. Les êtres cosmiques n'ont de signification que par rapport à l'être humain, pensant et fécond, qui leur donne un sens et un nom, et a de ce fait prise sur eux par le pouvoir de son verbe.

L'univers exploré par l'enfant est essentiellement anthropocentrique. Même sa partie sauvage, non domestiquée, est vue en référence à la réalité sociale. Cette profonde humanisation de l'image du monde prend généralement sa racine dans la quasi exclusivité du lien qui rattache l'enfant à sa mère durant une période très prolongée ; elle est ensuite entretenue par l'entremise totale qu'exercent la famille, le lignage et le groupe sur l'ensemble de la vie et ses supports cosmiques que sont la terre, ce qu'elle contient et ce qu'elle produit. Il semble que l'intérêt et l'acuité d'observation dont l'enfant fait preuve, sont encore accrus quand il s'agit des réalités humaines. Il témoigne alors d'un remarquable don de clairvoyance, d'intuition, d'empathie et d'imitation. Les pseudonymes donnés entre jeunes enfants mettent toujours en relief avec une justesse implacable et parfois cruelle l'élément caractéristique de la personnalité. Ainsi, l'intérêt privilégié que l'enfant porte à tel domaine plutôt qu'à tel autre, les réactions et les attitudes qu'il adopte face à la réalité, sont parmi les manifestations et les expressions les plus fines de sa culture. La passivité relevée avec raison, tant du côté de l'entourage que de l'enfant lui-même, fait partie d'un schéma général de laisser-faire et de non-intervention dont les racines se situent dans les conceptions même que traditionnellement on entretient au sujet de la personne. Cette passivité s'apparente à *l'éducation naturelle*²⁰⁰ de Rousseau qui vise à donner à l'enfant le temps de mûrir. C'est une sorte d'éducation

²⁰⁰ *Ibidem*, p. 37.

solitaire qui sera ensuite une éducation par le milieu. Mais les observations qui la mettent en relief doivent être contrebalancées par une série d'autres qui montrent qu'une fois dépassée la période de perplexité consécutives au sevrage, l'enfant retrouve en général, plus ou moins rapidement, selon les cas, un élan grâce auquel il part très activement à la conquête de son univers. L'environnement appréhendé par l'enfant selon cette description est peut-être unilatéralement riche, mais il n'est certes pas pauvre. Quelle que soit la situation de l'homme au sein d'une culture donnée, il doit nécessairement se soumettre à un entraînement délibéré en un certain nombre de domaines. Plus le niveau de culture est techniquement élevé, plus les compétences se diversifient et se spécialisent, exigeant le passage de modes d'acquisition collectifs à d'autres plus individualisés. La formation technique que reçoit l'enfant africain vise à lui transmettre progressivement un savoir-faire, l'ensemble des habiletés issues d'une expérience ancienne empirique, et les moyens efficaces pour maîtriser une nature souvent difficile, sinon hostile. L'apprentissage du travail artisanal, agricole, pastoral, ménager ou artistique se réalise soit aux côtés de l'adulte, et souvent seul, soit au sein d'un groupe d'enfants entraînés par des aînés. Le passage aux tâches réelles est loin d'être brusque.

C'est ainsi que 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 les 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. Leur apport et leur coopération sont tout naturellement reconnus. C'est grâce à cette habitude progressive qu'ils sont initiés à partir de six ou sept ans, aux charges et responsabilités les plus effectives et réalistes. Ils s'adonnent parfois à leur travail avec beaucoup de bonne volonté, de gaieté et un grand souci de bien faire. L'adulte n'a guère besoin de peser sur eux de

son autorité. Il leur est laissé toute liberté pour se divertir et plaisanter à condition que le devoir soit accompli. Le travail des grandes personnes n'est d'ailleurs nullement dépourvu d'aspects ludiques. La socialisation se réalise ainsi à cet âge par la rencontre de deux mouvements ; d'une part la société vient à l'enfant par l'obligation du travail, et d'autre part l'enfant va à la société par le jeu collectif et le jeu d'imitation. Il acquiert le sentiment qu'il est un rouage nécessaire au bon fonctionnement de l'ensemble et qu'on tient compte de ses apports qui représentent une contribution effective à l'économie domestique. Toute rupture avec la vie réelle est ainsi évitée. C'est ainsi que, pour le garçon, se réalise au moment de l'âge de raison un premier passage d'un univers à dominante féminine vers un autre où les figures masculines adultes, celles du père et des aînés, prennent de plus en plus de forme grâce aux rôles qu'elles sont amenées à jouer dans les apprentissages auxquels il doit à présent se soumettre. C'est aussi à cet âge que l'enfant Moussey commence à apprendre de son père ce qu'un garçon doit connaître. Il l'accompagne au champ et en cours de route, il lui révèle tous les détails importants à savoir les limites des champs, les emplacements marqués par quelques événements, le nom des végétaux comestibles, non comestibles et thérapeutiques, les animaux dangereux et leurs mœurs, les interdits à observer, etc. Il lui montre comment fabriquer les outils de pêche, de chasse, de labour, l'usage des appâts et des pièges, les soins à donner au bétail. Il lui apprend aussi à manier tous les moyens d'autodéfense, à tenir compte des moments, des jours et des périodes favorables ou défavorables, fastes ou néfastes. Aux champs, le père fait sarcler, l'enfant à ses côtés, avec une petite houe qu'il a fait confectionner spécialement pour lui. C'est ainsi que l'enfant perçoit autour de lui, un univers utilitaire et agricole. Dès cinq ou six ans, il s'adonne régulièrement à certaines tâches et apprend à associer le travail au bien-être qu'apportent la chaleur et la nourriture. Les petits travaux qui lui sont demandés sont devenus une de ses propres préoccupations, et il est très rare qu'il résiste à les accomplir. Cependant, il faut dire que l'apprentissage manuel suit une méthode différente de l'apprentissage social, car les enfants sont désireux

d'apprendre, mais n'ont pas honte d'avouer leur ignorance ou leur manque d'habileté. Ils rient de bon cœur quand d'autres ne savent pas, mais jamais ne les raillent à ce sujet. L'arme de la moquerie est réservée à la correction des mauvaises habitudes, car enfants et adultes sont très sensibles au ridicule quand il s'agit de défauts qui se situent au plan de la moralité et du comportement, mais y sont insensibles quand il est question d'adresse et de savoir-faire. Dans le premier cas, le comportement correct ne peut être connu qu'à travers la réaction des autres, et il n'y a pas de milieu entre la réussite et l'échec ; l'apprentissage suit donc la loi du tout ou rien. Dans le second cas, on peut se juger soi-même, de sorte que l'attente des autres à voir naître un comportement correct est moins importante, et l'acquisition de la technique peut se faire progressivement.

Dans la conception traditionnelle de manière générale, le travail et l'éducation forment un tout unitaire et indissociable. C'est pourquoi, le travail doit toujours s'achever en éducation, quand les gestes deviennent plus conscients grâce à la nécessité de les transmettre aux enfants. C'est autour de tâches concrètes que prend corps la conscience éducative et que s'organise également la connaissance. L'adulte montre, incite à l'imitation, aide quand l'enfant n'arrive pas à dominer sa tâche, mais sans l'accomplir à sa place. Les outils en miniature qu'éventuellement il lui donne ne sont pas des jouets, mais de vrais outils. Cependant, il est à remarquer que les apprentissages se font également au sein du groupe enfantin lui-même. De nombreux apprentissages se réalisent, des habiletés techniques ainsi acquises ne survivront pas à la puberté. Par exemple, le lance-pierre aux lanières de caoutchouc est devenu un instrument indispensable à la jeunesse, remplaçant d'autres modes de projection. Par bandes, les enfants partent à la petite chasse, allumant s'il le faut des feux de brousse. L'enfant apprend à juger les différentes terres à leur grain et à leur coloris, les diverses sortes de bois à leur dureté et à leur pouvoir de résonance, les fibres végétales à leur flexibilité, à leur résistance et à leur effet décoratif. Il recherche sans cesse comment les différents matériaux que lui offre son milieu

pourraient être mis au service de son imagination. La rapidité avec laquelle de nouveaux éléments sont utilisés, et les nouveaux modèles que fournit le monde de sa mécanique sont intégrés, indique que les enfants ne s'en tiennent pas à une imitation servile, mais font preuve d'une créativité remarquable. L'enfant africain manipule des matières brutes et rarement des jouets fabriqués industriellement, il peut en faire ce qu'il veut, alors que le jouet confectionné par l'adulte n'est que ce qu'il est. Il dispose ainsi d'une plus grande liberté dans le maniement de l'imaginaire. Il acquiert aussi une débrouillardise remarquable qui lui permettra de se tirer d'affaire dans des situations critiques par des moyens inattendus. Quand les garçons installent leurs propres villages, ils effectuent eux-mêmes tous les travaux de construction. Au lieu d'aller travailler individuellement avec leurs pères, ils vont en groupe à tour de rôle chez les parents des uns et des autres dans un esprit d'entraide et de solidarité. Il est à remarquer d'ailleurs que les enfants ne s'occupent pas uniquement des besoins familiaux et domestiques, mais tiennent très tôt leur place dans la production destinée à l'échange. D'une façon autonome, garçons et filles pourront s'adonner à des activités de type artisanal ou agricole et aller vendre au marché leurs produits (objets en bois, broderies, beignets). Par exemple, savoir tirer le vin de palme est une activité qui exige beaucoup d'adresse et de savoir-faire, elle constitue pour les jeunes bantous un véritable test de maturité. Ainsi, il est reconnu à l'enfant un droit d'usage ou de quasi-propriété sur certains objets qu'il s'est acquis lui-même, son couteau, une poule ou une chèvre que son oncle lui a donnée, la parcelle de terre qu'il laboure et ensemeince lui-même et dont on lui permet d'aller vendre la récolte à son profit. La jeunesse groupée en classes d'âge assume parfois aussi certains travaux en commun, soit qu'il s'agisse de la tenue d'un champ collectif, soit enfin qu'ils louent leurs services à des particuliers contre paiement. Il faut souligner qu'en Afrique, certains peuples éprouvent une joie particulière à œuvrer en groupe, aidés par le rythme des chants et des tambours, alors que le travail effectué seul est perçu comme pénible et vide. C'est une forme de solidarité communautaire dans le travail, qui est transmise de génération en

génération et qui permet de maximiser la production non seulement au seul profit propriétaire du champ, mais également pour le village en cas de pénurie alimentaire.

En général, dans les populations pastorales sédentaires ou nomades, la garde des troupeaux est l'occupation principale des garçons au cours de l'adolescence. Plus précisément chez les *peul*²⁰¹, l'apprentissage délicat que nécessite le soin du bétail se fait sous le regard des adultes qui inspectent les bêtes au retour, et blâment ou louent les jeunes bergers selon leur état. Les symptômes de maladie sont décelés en présence des garçons qui assistent aux traitements mis en route. Quand une bête est dépecée, on énumère devant eux tous les morceaux qui sont ensuite partagés en fonction de critères qui reproduisent exactement l'échelle des rangs sociaux. Les enfants assimilent de très nombreuses classifications du bétail selon l'âge, le sexe, la couleur, la forme des cornes, la pratique de castration. Il convient de souligner que le gardiennage des bêtes constitue un moyen d'éducation remarquable pour les jeunes garçons. Ce qui leur permet de s'organiser entre eux et de prendre des responsabilités, tout en demeurant sous la direction et la surveillance lointaine de l'adulte ; et aussi cette manière de faire favorise la débrouillardise, l'autonomie, le sens de l'observation et une connaissance essentiellement pratique, de la nature et de ses ressources, exigeant du corps, et non sans dureté, des qualités d'endurance, de souplesse, de rapidité. Pour les jeunes *Bantous*²⁰², par exemple, c'est la seconde dentition (vers 7 ans) qui indique le moment à partir duquel ils pourront s'occuper de la garde des bêtes. Ils sont d'abord chargés du petit bétail, veaux, ânes, chèvres et moutons ; puis à partir de la dixième année environ on les rend collectivement responsables des bœufs. Ils reçoivent certes des adultes des instructions précises quant au traitement des bêtes et aux lieux de pâturage. Mais une fois qu'ils sont seuls, les garçons doivent prendre leur responsabilité et se montrer capables dans cette tâche. Ils aiment rencontrer les autres petits bergers des villages voisins, pour

²⁰¹ Les Peuls sont traditionnellement un peuple des pasteurs de la région sahélo-saharienne d'Afrique et qui se répartissent dans une quinzaine de pays.

²⁰² Le terme Bantous en langue Kongo désigne un ensemble de peuples. On les trouve au Gabon, Congo, Centrafrique, Cameroun, et couvre toute la partie australe de l'Afrique.

organiser avec eux des courses de vitesse sur des veaux ; les vainqueurs auront le droit de traire les chèvres et de chevaucher les bœufs des vaincus. Ils ingénient à dresser les animaux et à les faire obéir à divers sifflements. Dans les apprentissages de types particuliers, certains peuples à tradition guerrière et à statut aristocratique attachent en général une très grande importance à l'exercice physique pour donner au corps souplesse, force, endurance et harmonie. Chez les populations paysannes, le souci d'un entraînement régulier sera moins grand, mais là aussi on trouve des combats athlétiques, la pratique de sports de combat, tels la lutte, des compétitions organisées parfois sur une grande échelle, l'acrobatie, et évidemment la danse sous ses multiples formes. Les garçons s'entraînent le soir, avant l'obscurité, à l'endroit même où ils traient les vaches, face à l'entrée de la clôture en vue des festivités qui auront lieu après la moisson. Les adultes se tiennent autour, critiquent et font des démonstrations. Tout l'art consiste à suivre les gestes d'un meneur et à parvenir à une grande précision dans les mouvements d'ensemble. Les fillettes forment plusieurs groupes pour cet exercice, alors que les garçons n'en constituent qu'un seul. L'apprentissage de ces danses représentatives d'une tradition ethnique, imprime en quelque sorte au niveau de schéma corporel l'idée de la solidarité tribale, et constitue ainsi un facteur décisif dans le maintien de l'esprit de corps. L'art africain ne se situe pas à côté de la vie, il ne s'y surajoute pas pour embellir. Il est présent partout, dans les masques qui sortent au moment des funérailles comme dans la serrure qui ferme la porte du grenier à mil, dans la statuette qui représente un enfant jumeau décédé, comme dans le tissage que l'on utilise en guise de couverture, dans la corbeille qui sert à rapporter les ignames, comme dans le tatouage qui orne les joues. L'enfant acquiert ainsi un sens esthétique très tôt dans l'exercice des techniques cultivées traditionnellement par son ethnie. Chez les peuples qui s'expriment de manière privilégiée dans la création artistique, on s'aperçoit qu'ils se trouvent véritablement imprégnés par un style donné, car celui-ci transparaît dans ses dessins scolaires ou ses modelages. Les travaux féminins auxquels la jeune fille doit s'initier, se poursuivent en général sur un rythme plus court que ceux des

garçons et sont moins soumis aux alternances et aux rythmes saisonniers, et par le fait même plus monotones. Ils la lient étroitement à la maison, à la cour et à des environs immédiats et la mettent à contribution plus tôt et en général de manière plus régulière et plus prenante que les garçons. Une grande partie de sa journée est occupée par la préparation de la nourriture, les corvées d'eau et de bois, la garde et le soin d'enfants plus jeunes, les travaux de propreté et d'entretien, à quoi viennent s'ajouter les charges à véhiculer, les travaux agricoles et la contribution aux activités spécialisées que leurs mères peuvent exercer comme potières, commerçantes, guérisseuses, matrones, etc. La jeune fille est habituellement estimée comme épouse et intégrée dans le groupe familial de son mari en fonction de sa réussite dans un certain type d'activités, la procréation d'enfants et l'aptitude à s'en occuper, la production de nourriture végétale et le travail aux champs, la préparation des aliments et le savoir-faire de cuisinière. C'est essentiellement dans ces registres que se situent les ambitions de la fillette et les stimulations éducatives qu'elle reçoit. On ne cesse d'ailleurs de faire allusion, devant elle à sa future condition d'épouse. Or la cuisine africaine n'est simple qu'en apparence et exige en réalité beaucoup d'habileté pour être pleinement appréciée des hommes. La qualité de nourriture permet de juger une jeune épouse dans l'art culinaire. Elle s'apparente étroitement à la fécondité, car les deux sont au service direct de la vie. C'est sur un mode ludique que se développent aussi certaines formes d'habileté intellectuelle. C'est ainsi que des problèmes de numération présentés à la manière de jeux, sont posés à l'enfant dès son jeune âge. Le garçon *Bambara*, par exemple, n'est admis dans la société des adultes matures que s'il sait compter jusqu'à vingt, chiffre qui représente la somme des doigts des mains et des pieds, et de ce fait symbolise la personne dans sa totalité.

C'est ce qui nous permet d'introduire l'exemple du jeu africain le plus ancien, appelé *Awalé* ou l'éducation par le jeu de calcul mathématique africain. Ce mot dont la terminologie varie d'une région à une autre, est parmi les jeux de stratégie et de calcul le plus connu en Afrique, car il existe depuis longtemps et son principe

consiste à semer pour récolter. Il se joue avec une planche de bois creusée de trous et des graines, et est régi par des règles précises. Par exemple, le but du jeu est de s'emparer d'un maximum de graines. Ainsi, le joueur qui a le plus de graines à la fin de la partie l'emporte. C'est un jeu de réflexion basé sur le calcul mathématique, dont Pascal Reyssset et François Pingaud ont consacré un ouvrage intitulé *Awalé : le jeu des semailles africaines*²⁰³ en vue de lui accorder un statut pédagogique. Chez les *Yoruba*²⁰⁴, par exemple, ce jeu d'arithmétique consiste à rivaliser à qui sait compter le plus vite des cauris. C'est ainsi que la rapidité du calcul mental et la mémoire est ainsi soigneusement cultivée. Certains jeux très répandus, figures que l'on réalise à l'aide de cordes maniées par les différents doigts de la main, ou utilisation de damiers tracés par terre, exigent une organisation complexe du champ perceptif et développent chez l'enfant l'esprit combinatoire, en plus de la mémoire visuelle. La formation technique n'est pas absente des écoles d'initiation, parfois elle occupe même une partie importante du temps, surtout là où les séjours en brousse se prolonge durant des mois. Sur ce plan comme sur d'autres, ces stages représentent donc une sorte de récapitulation des acquisitions accumulées durant l'enfance et une période de formation intensive. L'activité technique, la chasse et la pêche auxquelles les novices doivent s'adonner ont en général, dans les camps d'initiation, une portée symbolique en plus de leur intérêt purement pratique. Selon les familles, le statut politique, religieux ou professionnel du lignage ou des parents, les enfants s'instruisent dans des domaines préférentiels. Par exemple, dans sa description de la vie du jeune *Malinké*, Camara Laye montre ce que peut être l'expérience d'un enfant de forgeron-bijoutier comparée à celle d'un fils de griot. Tous n'ont pas des occasions identiques d'assister à des séances de divination ou à des actes rituels, à des transactions commerciales, à des procès et à des jugements, ou d'être envoyés au loin comme porteurs de messages. En général les professions se transmettent au sein d'un même lignage, et il arrive que leurs tenants fassent partie d'une véritable

²⁰³ P. Reyssset et F. Pingaud, *Awalé : le jeu des semailles africaines*, Chiron, Paris, 1993.

²⁰⁴ C'est un groupe ethnique, surtout présent au Nigéria, au Bénin, au Togo, au Ghana...

caste d'artisans, tantôt méprisée, tantôt honorée, toujours crainte à cause de son savoir mystérieux et de son contact avec tel élément ou tel matériau. C'est ainsi que le forgeron tient toujours une place particulière au sein de la société. Des spécialités comme la médecine ou la divination reposent souvent sur une connaissance tenue secrète et dont les recettes constituent des biens de famille, un patrimoine transmis par héritage. L'apprentissage dans ces cas, repose sur les mêmes principes que pour les autres techniques, car l'enfant se familiarise le plus jeune possible avec son futur métier par une présence et une participation. Mais chaque fois que certaines connaissances doivent être préservées d'une trop grande divulgation, on assiste à une véritable initiation, à une transmission qui s'opère de maître à élève dans le secret, et que le bénéficiaire doit souvent attendre longuement et payer cher en espèces ou en services. Les enfants sont parfois placés en apprentissage chez les artisans contre le paiement d'honoraires ; tout dépend en ce domaine du statut social de ces derniers. Certaines techniques comme le tissage, la vannerie, la sculpture, la couture, la confection de nattes et la pêche peuvent souvent être apprises par n'importe qui. Le forgeron est celui qui transforme le minerai en métal pur, donne forme à une masse qui n'en a pas, manie ce qui est encore malléable, assiste activement au passage du mou au dur. Sa femme exerce souvent à côté de lui, le métier de potière et son rôle à l'égard de la matière est analogue. Leur fonction est de former, et il n'est pas donc pas étonnant qu'on les trouve là où il s'agit de donner à l'être humain une orientation nouvelle, d'éduquer, moins au sens psychologique qu'ontologique. En de très nombreux cas, c'est le forgeron et la potière qui sont les agents des rites de circoncision, d'excision et des initiations correspondantes. Il serait tentant d'accorder une valeur universelle aux schémas de développement intellectuel et opérationnel de l'enfant, tels qu'ils sont élaborés dans les configurations culturelles propres du groupe auquel l'individu appartient ou dans des configurations analogues aux autres. C'est pourquoi l'observation des travaux coutumiers montre que ce serait une erreur, car en s'y livrant, que ce développement est fonction des situations, des besoins, des comportements, des techniques propres

à l'entourage. En observant les techniques de fortune dans le travail coutumier, on remarque à propos de la fabrication d'une case ou d'un tambour, les notions géométriques qui semblent acquises sur le plan opérationnel et les procédés empiriques utilisés pour l'évaluation, la comparaison, la coordination et les ajustements. Dans un travail qui s'effectue de proche en proche, on ne fait intervenir aucune technique précise de mesurage, et le traçage lui-même demeure élémentaire. Les notions ainsi utilisées spontanément apparaissent comme des formes opérationnelles d'un système d'activités traditionnelles défini par des perspectives pratiques.

Pour ce faire, l'esquisse d'une analyse des processus pédagogiques montre que les étapes mises à jour en milieu occidental se retrouvent dans ce constat, mais avec une accentuation différente. Par exemple l'aîné, qu'il soit enfant lui-même ou adulte, laisse d'abord le cadet regarder, observer ; puis il l'invite à l'imiter et lui montre comment s'accomplit telle tâche, c'est-à-dire l'exécute devant lui en la décomposant de manière à rendre perceptible sa suite normale et à fixer ainsi l'attention de l'élève. Enfin il lui donne des explications afin de transformer un automatisme en mouvement raisonnable. C'est au niveau de la troisième étape que le maître africain est plus sobre. Il évite de donner une réponse avant que la question ne soit posée ou connue, de communiquer un savoir qui précéderait l'apprentissage. L'enfant veut devenir capable de faire et le devient en faisant, mais en même temps on lui laisse le temps de découvrir par lui-même ce qu'il ignore encore. En ne lui donnant que peu d'explications, on l'incite à mûrir et à mesurer ses questions. Il est d'abord poussé à imiter, à expérimenter, voire à inventer, à acquérir un savoir de type opératoire. L'apprentissage des opérations courantes se réalise à ce niveau, sans être davantage conceptualisé et verbalisé. Ce n'est pratiquement qu'à propos des secrets artisanaux ou du savoir ésotérique que l'enfant sera amené à poser des questions précises à qui de droit.

IV. Le respect des coutumes et le savoir-vivre comme exigence en éducation

D'une façon générale, les coutumes en milieu africain constituent un cadre préétabli dans lequel il est difficile de se tenir en dehors. Se comporter et se conduire conformément à ses exigences, c'est se faire accepter par la communauté à quelque niveau que ce soit et bénéficier de ses faveurs. Se soustraire de l'ordre établi, c'est presque automatiquement s'exclure. Avec ses nombreuses dispositions, la tradition n'est pas une simple habitude contingente, un simple contrat social qui apparaît sous telle forme ou telle autre, mais pourrait se présenter autrement ; elle est la base même de l'existence, le fondement dans lequel plongent les racines de la vie, c'est-à-dire que c'est elle qui fait vivre au sens le plus fort du terme. Par sa naissance l'homme est destiné à tel groupe et à tel lignage, donc à tel milieu culturel, auxquels il est vitalement et ontologiquement lié. L'assimilation du système de parenté représente sans doute la pièce essentielle de l'initiation aux coutumes, car il constitue le cadre de vie privilégié de l'homme africain. Par son extension, le groupe familial peut même cacher, en quelque sorte, les autres aspects de la vie sociale aux yeux de l'enfant. Cependant il faut attendre un certain âge variable pour que l'enfant sache la terminologie nécessaire liée à sa famille. Une fois que l'enfant voit clair dans la complexe hiérarchie de son groupe de lignage, il s'agit d'étendre ses connaissances aux groupes voisins, surtout à ceux qui sont alliés ou des adversaires traditionnels, à tous ceux qui de près ou de loin sont liés à sa famille. A qui peut-on éventuellement demander l'hospitalité au cours d'un voyage ? Quelle conduite adopter en présence des ressortissants de tel groupe étranger ? Voilà quelques questions qui reçoivent une réponse au fur et à mesure que l'enfant se les pose et que des occasions se présentent permettant de les soulever. La parenté forme aussi la base et le cadre de l'activité économique. On produit non seulement pour soi, mais aussi pour toute la famille ou même la communauté. Le travail est un service qui se rend et s'échange selon des modalités précises, et le réseau d'obligations qu'il génère s'intègre à celui des relations familiales. Ce qui fait que la position respective des différents parents ressort évidemment de la façon dont sont partagés les produits

alimentaires et non alimentaires. Sans qu'on explique quoi que ce soit, l'enfant sent et vit la structure sociale bien avant de la comprendre à l'aide de concepts précis. Dans les pratiques de Moussey par exemple, le partage de la viande d'un animal tué au cours d'une chasse obéit à des règles tacites établies, et cela doit se faire surtout en public ; C'est ainsi que chaque partie, a son attribution fixe selon la position sociale des individus. La raison avancée est notamment d'ordre éducatif, puisqu'en un tel partage, s'accomplissent les obligations sociales qui découlent du système de parenté, il sert à instruire les enfants qui y assistent au respect de la hiérarchie d'âge et de classe sociale. Aussi, quand une bête est tuée, les enfants de la famille sont autorisés à inviter leurs cousins et voisins à participer à la consommation des parties de l'animal réservée aux enfants. Aussi, les hommes et les femmes mangent de manière séparée, et sur cette dichotomie sexuelle viennent s'ajouter d'autres visions selon les critères de l'âge, de la parenté et de l'amitié. Il n'est pas possible au gendre de manger en présence de sa belle-mère vice versa, bref de manger avec les parents de sa femme. Les hommes âgés mangent ensemble en des groupes unis par des liens étroits de parenté. La question de savoir qui peut manger avec qui, et surtout qui ne peut pas manger avec qui, renseigne du même coup sur les relations familiales qui existent entre les intéressés et certains clivages considérés comme importants au sein de la collectivité. Sans qu'il soit nécessaire de beaucoup d'explications, les membres du groupe sont ainsi classés selon des critères très complexes, mais qui ne sont qu'un reflet des règles qui régissent la communauté. Les enfants savent généralement à quels parents ils peuvent s'adresser pour recevoir de la nourriture et comment ils doivent s'y prendre. La nourriture revêt un caractère sacré, parce qu'elle représente le summum des ambitions et du bien-être de l'homme traditionnel, mais aussi les liens de parenté par lesquels il est lié. On ne saurait surestimer l'importance de cette instruction silencieuse telle qu'elle est donnée par la disposition même des repas et le partage des aliments cuits. Les liens de consanguinité échappent chez les descendants à l'expérience consciente et doivent donc être expliqués par les aînés, alors que les actes de commensalité (le

fait de partager le repas ou la nourriture) se renouvellent plusieurs fois par jour et sont évidents par eux-mêmes. La consanguinité généalogique est donc une notion théorique, abstraite, alors que la consanguinité par l'alimentation commune est une expression sociale, concrète, pratique. En outre, la parenté par la génération trouve difficilement la possibilité de s'exprimer de la manière ostentatoire, en dehors des manifestations de la commensalité. Celle-ci est donc un acte, qui en même temps qu'il crée la parenté en exprime une autre forme.

Dans le cadre des relations interindividuelles, auquel est attachée la plus grande importance, les salutations tiennent évidemment une place de choix. Elles suivent des règles minutieuses, une sorte de pratique, au travers desquels s'exprime la situation respective des deux interlocuteurs. Chaque matin l'enfant salue son père et sa mère en pénétrant dans leur chambre ; il apprend à ne jamais aborder un vieillard de façon maladroite, mais en se tenant respectueusement à côté lui. Savoir saluer correctement, c'est replacer les personnes que l'on rencontre dans un cadre à plusieurs dimensions. Souvent on se réfère au moment de la journée et au lieu où s'opère la rencontre, à l'état et aux occupations des interlocuteurs, à leur statut social, le tout selon des catégories bien établies, des gestes et un vocabulaire très codés, en respectant des règles de priorité et des considérations d'âge, de rang, de distance ou au contraire de familiarité. La forme des salutations que l'on attend d'un enfant varie avec son âge, elle se complique à mesure que son sens des relations s'affine et qu'il parvient à opérer dans son environnement humain ces classifications subtiles qu'exige l'adresse adéquate. Il y a évidemment dans l'apprentissage qui s'opère à ce sujet, une sorte d'explication volontaire donnée par l'adulte selon les circonstances ; mais là encore, l'essentiel se réalise par imitation et par transposition. Quand un enfant entend son père interpeler un autre homme en lui disant : mon fils, il saura qu'il devra à son tour l'appeler mon frère. L'enfant apprend au cours de ses deux ou trois premières années, les expressions et les mots dans lesquels il doit s'adresser à l'ensemble des membres du groupe familial, apprentissage strictement soumis au contrôle du père, de la mère et des autres adultes du clan. Les termes de

la politesse et de la correction dans les manières ne se réalisent qu'entre trois et six ans. Des simples termes d'apostrophe, on passe alors aux locutions. Entre personnes se côtoyant sans cesse, il s'agit d'instaurer une certaine distance et le principe de respect réciproque. Les époux se soumettent à des règles précises pour s'adresser l'un à l'autre; il peut en être de même, quand ils s'adressent à leurs enfants. Un frère aîné est en principe objet de marques de respect plus grandes de la part des cadets. Toute une phénoménologie serait à faire pour montrer par exemple, combien certains gestes expriment la méfiance, le désir d'observer l'autre et de neutraliser la menace virtuelle que contient sa présence. Du fait que la salutation comprend en plus des gestes des langages, de voix et des mimiques parfois très particulières, elle s'inscrit jusque dans le schéma corporel et marque ainsi la personne à un niveau profond. Chaque groupe peut se distinguer par son style, par sa manière de se présenter et d'aborder l'autre, plus ou moins droite, fière, voire brutale, ou courbée, penchée, etc. Le voyageur même non prévenu peut se rendre compte qu'il passe d'une population à l'autre rien qu'en observant le maintien des gens à son contact ou simplement à sa vue. A l'opposé de la salutation se trouve l'invective moqueuse ou offensante. En apprenant, par exemple à réagir aux différentes formes d'insultes très courantes dans la société des jeunes, l'enfant s'imprègne de tout un ensemble de catégories aussi bien intellectuelles qu'éthiques. Il apprend d'abord à les hiérarchiser et à les classer par degrés de gravité sans que personne ne l'en instruisse directement. Par exemple, une injure concernant un défaut physique sera ressentie moins fortement qu'une autre portant sur une imperfection morale, et l'intensité de la réaction de l'individu montera encore d'un cran si l'insulteur minimise sa valeur sociale ou celle de sa famille. Le sommet de l'offense est atteint, quand l'expression employée porte atteinte aux parties génitales de l'intéressé, de ses parents, surtout de sa mère et ; s'il est marié, de ses beaux-parents, car c'est toucher aux racines de la vie en ce qu'elles ont d'intimement de respectable et de sacré, et aux fondements mêmes de la société. L'enfant apprend aussi à discerner d'où vient l'insulte, car entre parents à plaisanterie, par exemple,

des injures bien précises, mais parmi les plus grossières, sont non seulement de mise, mais presque obligatoires, exigées par la rencontre. Aussi les habitants des différents villages et même des différents quartiers, surtout s'ils sont de la même classe d'âge, échangent des moqueries à forme fixe par lesquelles ils raillent la prononciation, l'accent, le vocabulaire propre à un groupe, les défauts qu'on attribue à ses membres et son passé historique interprété pour le besoin de cause. L'enfant apprend à observer ses interlocuteurs pour identifier rapidement un détail de langage, de coutume, d'outillage qui lui permet de lancer la raillerie en premier ; à défaut il doit savoir répondre du tac au tac. Il est ainsi amené à s'affirmer comme élément d'un groupe, d'une communauté linguistique et culturelle, et il apprend que la diversité n'est pas facteur de trouble, mais d'équilibre. Toutes les règles de conduites, nombreuses et précises que l'enfant assimile sans difficulté et souvent sans réticence et sans opposition, ont apparemment un caractère arbitraire, mais en fait elles se tiennent entre elles, se renforcent l'une l'autre en conditionnant l'individu à adopter un comportement précis et cohérent qui se répercute jusqu'au niveau de la posture corporelle et des réflexes les plus enracinés. Ainsi, par exemple, l'enfant va apprendre très tôt que l'usage de la main droite est réservé pour manger les aliments et les salutations, celui de la main gauche à la toilette, et que pour recevoir quelque chose il faut se servir des deux mains à la fois. Sans être davantage explicité, cette dualité s'enrichit peu à peu, car l'enfant la retrouve sous d'autres formes et en d'autres contextes. Par exemple, à la main droite sera également associée l'idée de force, de propreté, de vie, de bonheur, de masculinité ; à la gauche celle de faiblesse, de saleté, de mort, de malheur, si bien qu'à la fin on se trouve en présence d'une de ces distinctions qui servent à organiser, à catégoriser, à structurer l'univers. Dès lors, il est probable que le caractère commun à tous ces éléments culturels par lesquels l'enfant acquiert une connaissance approfondie, mais essentiellement vécue et aussi des pratiques qui régissent l'organisation sociale et les rapports entre les hommes et les choses, réside ainsi dans les classifications qui lui permettent d'opérer dans les oppositions grâce auxquelles sa pensée prend forme.

Pour une éducation fondée sur les relations sociales, la chose la plus importante est d'apprendre à l'enfant à connaître sa position dans le groupe et à y tenir sa place, à adopter les bonnes conduites et la tenue qui y correspondent, à percevoir correctement le statut des autres par rapport au sien et à discerner le degré de respect ou de familiarité qui convient à tel rapport. L'importance des règles de parenté entraîne logiquement celle des normes qui régissent l'exercice de la sexualité. L'enseignement donné en cette matière comporte toujours une référence sociale, car il est orienté vers le mariage et la survie du groupe familial. C'est ce qu'a remarqué J. Kenyatta : « *Dès son plus jeune âge, on apprend à l'enfant Kikouyou que, pour être homme, il doit aimer autant de femmes que possible et fonder un foyer avec elles* »²⁰⁵. Ce qui veut dire que les enfants sont au courant des questions sexuelles sans qu'aucun éclaircissement ne leur ait jamais été donné. Quand on les interroge à ce sujet, ils répondent qu'ils ont toujours su cela. Les questions que les enfants posent en matière de sexualité, les parents n'accèdent pas franchement et donnent des réponses détournées. C'est un sujet tabou, finalement les enfants n'interrogent plus leurs parents, mais se tournent vers leurs camarades avec qui une liberté totale est de mise dans les propos. Les instructions données aux jeunes au moment des initiations par exemple, insistent certes sur les convenances qu'ils devront observer, mais esquissent aussi devant eux de manière précise, comment mener leur vie sexuelle.

Comme il a été évoqué précédemment, l'organisation sociale et politique dans les traditions africaines a pour cadre l'arbre à palabres qui est un lieu par excellence de procédure, d'instruction, d'ordre et d'éducation. Car tout y est l'objet de négociation, de discussion et de concertation, c'est également un cadre de discussion et de débats sur les sens des sujets d'intérêt commun, de vivre-ensemble et des liens. C'est pourquoi sa fonction consiste à mettre en scène la confrontation publique et la recherche de l'harmonie entre les membres de la communauté en se basant sur la reconnaissance de l'autre, de ses droits et devoirs, de l'égalité entre

²⁰⁵ J. Kenyatta, *Au pied du Mont Kenya*, Maspero, Paris, 1960, p. 151.

tous, du devenir de chacun et de la culture commune et le droit d'apprendre des anciens. C'est ainsi que les lois traditionnelles, dont personne ne doit ignorer les protections, sont portées à la connaissance de la jeunesse au travers des règles que les plus âgés édictent au jour le jour en matière de respect, de propreté ou de comportement sexuel, etc. Mais dès qu'il en est jugé capable, le jeune peut assister à des réunions d'hommes adultes, où l'on débat des sujets controversés et litigieux pour les résoudre à la lumière de la tradition, et à un degré supérieur aux procès souvent longs et minutieux, comportant interrogatoires et plaidoiries, tels qu'ils se déroulent devant les juridictions traditionnelles. Il devra interroger ses aînés sur tous les points qui lui paraissent obscurs. C'est ainsi que le garçon assiste le plus tôt possible aux palabres et jugements, et ne manque pas de s'en inspirer pour jouer au tribunal avec ses camarades. Il y apprend l'usage pertinent des principes de conduite morale, car de spectateur il peut devenir commissionnaire, si l'évolution des débats l'exige, puis progressivement il peut être autorisé exceptionnellement par les adultes à intervenir. Ce qui veut dire que l'éducation dans les traditions se soucie de renouvellement des élites qui doivent prendre plus tard, la relève dans les différents aspects de la vie communautaire. A travers les précautions d'usage apprises par le code de bienséance, il placera opportunément sa réflexion, il émettra son avis sur l'orientation qu'il juge traditionnelle ou raisonnable, c'est par ses discrètes interventions qu'il se révélera aux adultes. Dès lors, ils peuvent commencer par l'associer progressivement à leur statut, Ils lui feront confiance en faisant de lui porte-parole au cours d'un débat mineur à l'intérieur ou à l'extérieur du groupe, où il pourra se voir délégué certaines responsabilités. Il apprend ainsi à connaître le passé de la communauté, à faire de l'esprit et à entrer dans la vie publique par des contacts discrets d'abord et formels ensuite avec les adultes. Certaines instructions données plus ou moins systématiquement aux jeunes véhiculent aussi de très nombreux éléments qui vont parfaire leur aptitude à se retrouver dans le dédale des dispositions, des normes et des règles coutumières. Il existe également entre les multiples enseignements une hiérarchie, de sorte qu'il faut apprendre à les classer et

à les remettre à leur place sur une échelle globale. De ce qui précède, quiconque veut participer à une palabre doit savoir distinguer ce qui est précepte divin, règle ancestrale, loi civile, coutume établie ou simple usage local, et connaître le niveau de contrainte ou de culpabilité qui s'attache à chacun d'eux. Dans les cultures où s'est constituée une autorité centrale, et où la société s'est diversifiée en classes bien catégorisées, les jeunes gens des couches dirigeantes et aristocratiques sont souvent envoyés pour parfaire leur éducation en matière de savoir-vivre et leur connaissance de la tradition à la cour des chefs ou des rois, ou tout simplement dans l'atmosphère des grands centres urbains. C'est surtout en participant activement aux cérémonies rituelles que l'individu est amené à sentir ce qui a de la valeur aux yeux de sa société; l'attitude affective correcte à l'égard du bétail ou des graines de céréales lui vient moins d'un enseignement explicite, que de la présence à des rites où ces éléments sont utilisés. Il y apprend que la réussite en quelque domaine que ce soit ne dépend pas seulement de la connaissance que l'on a, mais aussi de l'accomplissement correct du cérémonial, des interdits et des principes moraux; à défaut de quoi la pluie se fera attendre et les récoltes seront gâtées. Ce qu'un homme sait semble avoir moins d'importance que ce qu'il fait, la manière dont il vit, se comporte et use des moyens rituels qui sont à sa disposition. Ce qui nous amène à constater que dans les traditions africaines, la réussite et le bonheur seraient parfois dépendants de la bonne la moralité et surtout de l'intériorisation de l'ensemble de préceptes et de leur respect. Ce qui fait que la manière dont l'enfant pénètre ainsi dans la société, dans le monde de la tradition et de savoir-vivre serait lié très étroitement, d'une part à celle de la parole, d'autre part à celle des principes moraux. C'est la raison qui fait que dans les cultures de tradition orale, il ne faut pas s'étonner de l'importance que revêt la parole sur le plan éducatif.

Dans les traditions Moussey par exemple, la parole est comme la parole ancienne. Elle comprend, à leurs yeux, les récits mythiques et l'ensemble des idées et des interprétations héritées des anciens concernant les mystères du monde et de l'existence. Ainsi cette parole est comme une force qui participe au dynamisme de

l'être, ce qui fait que certaines pratiques éducatives ne se font pas n'importe comment, car il y a une certaine pédagogie pratique et diffuse qui repose sur une tradition orale et une forte imprégnation par le milieu socio-culturel liée à une pensée qui ne se soustrait pas du sensible. Alors le sage est celui qui connaît la parole, et qui a la capacité de la transmettre en éduquant dans les circonstances précises et concrètes de la vie, et surtout en donnant des conseils utiles aux jeunes et adultes de la communauté. Le langage en tant qu'instrument essentiel de la communication est considéré comme un don, plein d'intentions symboliques, et qui se déchiffre à la manière d'un vaste champ de signes comme l'univers matériel. C'est pour quoi il n'est pas étonnant de trouver dans l'éducation traditionnelle une véritable théorie de la parole et de sa nature, ainsi qu'une réflexion sur le langage rapprochant les mots qui se ressemblent en leur cherchant une étymologie. L'homme traditionnel a conscience qu'il peut trouver dans sa langue, un reflet de sa culture et il se plaît à y puiser des justifications à ses idées. C'est ainsi que la langue maternelle constitue le lien fort entre les personnes d'une même collectivité en instaurant entre eux une communication tout autant affective qu'intellectuelle. C'est alors que l'enfant apprend de sa mère, dans le dialecte propre à celle-ci, les premiers éléments de vocabulaire concernant les choses extérieures et celles de la maison. A un certain âge, quand l'enfant commence à parler, c'est le père qui va assurer son éducation linguistique. Emmenant leurs enfants au-dehors, les parents leur communiquent le vocabulaire extérieur concernant la brousse, les animaux, les plantes, les outils et les techniques agricoles, cette transmission s'opérant respectivement et quasi exclusivement de père à fils et de mère à fille. Chez l'homme, l'acquisition du langage s'articule donc autour d'une opposition et d'une complémentarité mâle-femelle. C'est seul le dialecte du village paternel est souvent utilisé. Par la suite, une part importante du vocabulaire est acquise au contact des autres enfants, frères et sœurs d'abord, camarades ensuite, qui initient au langage propre aux jeux, introduisent aux subtilités des différences dialectales et des moqueries du village, et répriment par le rire et la raillerie toute erreur dans l'expression, amenant ainsi l'enfant à parler correctement.

Aussi il faut dire que pour jouer et s'instruire, l'enfant dépend davantage de l'univers de la parole et des relations interindividuelles que de celui des objets. Dans les cultures aristocratiques, l'apprentissage du beau langage se complète souvent lors des stages qu'effectuent les jeunes dans les cours princières, et à côté de la langue parlée certains sont appelés à s'initier aux langages chantés, dansés, tambourinés, aux parlers propres à certaines catégories sociales, chefs, conteurs, griots et castes. C'est pour cela que l'apprentissage de la parole ne va pas sans actions symboliques, car l'éloquence et l'art de la parole en général revêtent partout une importance fondamentale dans l'éducation traditionnelle comme chez les sophistes. Ces actes linguistiques valorisent l'homme dans les réunions publiques ou les assemblées. Celui qui sait s'exprimer avec clarté, sait convaincre par les preuves qu'il apporte et agrémenter son discours de sentiments et des adages, est apprécié de tous et peut s'imposer comme leader de la communauté par ses qualités vertueuses. Savoir parler constitue donc une des occasions privilégiées où la libre expression et la libre création sont rendues possibles, non certes de manière anarchique, mais dans les limites d'une tradition qui impose au locuteur, à l'orateur ou au conteur de se mouvoir dans un cadre assez rigide tout en lui fournissant un instrument linguistique riche, un stock d'images et de locutions permettant une manifestation très fine de la pensée. Quand un enfant réunit d'autres pour leur raconter des histoires à récitatif et à refrain que tout le monde reprend, les adultes écoutent avec attention et admiration cette éloquence qui vient du cœur et de la parole. Cela amène déjà à relever chez certains enfants des aptitudes et des dons d'improvisation exceptionnelles. Cependant, il faut aussi reconnaître que la parole ne prend son importance que maîtrisée, dominée ; comme le secret valorise la connaissance, le silence valorise le verbe. Le sous-entendu une absence calculée de précision dans un énoncé, l'allusion volontairement vague, la métaphore et la réticence à livrer ce que l'on sait font partie des techniques les plus courantes de l'expression orale, et on les retrouve déjà au niveau du groupe enfantin et des moyens de communication qu'il se donne. C'est ce qui fait dire à Zahan : « *La parole, chez les Bambara, constitue une sorte de masque*

sonore derrière lequel se cache la pensée dont l'interlocuteur est invité à détecter le véritable visage »²⁰⁶. L'usage par les enfants de langages imaginés, poursuit un triple but ; d'abord leur permettre une sorte d'évasion hors du système de communication habituel vers un autre dont ils ont l'impression, ou plus exactement l'illusion d'être les créateurs et les maîtres ; ensuite les familiariser consciemment avec la manipulation du secret et d'une connaissance réservée à ceux qui détiennent la clé du code qui en régit la communication ; et enfin, stimuler l'intelligence grâce à une gymnastique orale qui sert d'introduction à l'exercice de la pensée et lui confère une plus grande mobilité. L'emploi d'une véritable langue secrète acquiert pleinement sa raison d'être, quand il s'agit d'un enseignement initiatique, car elle confère à ceux qui le reçoivent le sentiment de former un cercle fermé, solidaire et supérieur. Le plus souvent, les initiateurs répètent devant les novices des formules d'une complexité croissante qui s'intériorisent ainsi dans leur mémoire et dont le caractère archaïque, voire incompréhensible, augmente encore le respect qu'elles suscitent. De même qu'une langue particulière ou un dialecte constitue un lien pour une communauté et un moyen d'identification puissant pour ses membres, de même un tel langage secret permet-il à un groupe d'initiés de s'affirmer face aux autres.

Avec l'apprentissage du langage, dans le jeu même de la parole se réalise de manière privilégiée cette partie la plus profonde de l'éducation qu'est l'imprégnation culturelle. Non seulement la langue sert d'outil à l'ensemble des autres acquisitions, mais elle constitue par elle-même le principal moyen d'échange et de communication. Sans qu'il s'en rende compte, l'entourage est sans cesse en train de sanctionner, de punir et de récompenser, d'approuver ou de désapprouver l'enfant, ne fût-ce que par des intonations de voix. L'adulte change sa manière de parler selon la qualité et le statut de l'interlocuteur et permet ainsi à l'enfant qui écoute d'opérer une classification sociale implicite mais rigoureuse. Enfin, face à ceux de l'extérieur, c'est-à-dire à tous ceux qui parlent autrement, le langage lui permet de s'identifier à son propre groupe et d'entretenir ses sentiments d'appartenance. Les conduites et

²⁰⁶ Dominique Zahan, *La dialectique du verbe chez les Bambara*, Mouton, Paris, 1963, p. 31, 49.

les attitudes, les manières de juger et de ressentir ne sont communiquées que dans une certaine mesure par un enseignement formel, mais elles sont inévitablement liées à la vie de la société dans son ensemble. Pour cela, il apparaît que les valeurs découlent tout naturellement des situations et qu'elles sont liées indissolublement au langage. L'homme traditionnel pense toujours un univers que sa langue a d'abord pensé, c'est-à-dire de choses qui existent dans son dialecte. Les variétés de l'expérience philosophique et spirituelle sont sous la dépendance inconsciente d'une classification que la langue opère, du seul fait qu'elle est langue et qu'elle symbolise ; aussi, elle correspond à une organisation particulière des données de l'expérience. En tant que moyen de communication, la langue peut être analysée différemment selon les groupes socio linguistiques, car chaque système de langage constitue une optique à travers laquelle, on voit les choses, on découpe, on classe et on interprète la réalité extérieure ; un moyen à la fois d'analyse et de synthèse, et de ce fait il oriente l'esprit vers une certaine conception du monde. En maîtrisant la langue de son ethnie, en la faisant sienne tout en se livrant à elle, l'enfant se situe culturellement et s'imprègne d'une tradition particulière. Pour ce faire, en l'apprenant à parler et à maîtriser sa langue, l'entourage détermine et façonne dans une certaine mesure sa pensée, sa sensibilité, sa perception de l'univers et le comportement qu'il adoptera à son égard.

L'éducation dans les traditions africaines semble plus ou moins implicite, car il n'existe pas d'enseignements explicites destinés par l'adulte à l'enfant, mais il ne se donne que rarement dans un cadre préétabli. Car ce sont tous les événements qui marquent la vie du groupe, tous les faits et gestes des personnes de l'entourage qui constituent autant d'occasions d'instruction et de formation. Néanmoins il est à reconnaître que l'enseignement traditionnel s'organise souvent autour de quelques grands thèmes, de quelques images et symboles très concrets qui servent de cadre, de catégories et de structures à la pensée. De façon habituelle, peu d'explications filtrent, mais il est imprégné d'une connaissance diffuse fortement chargée d'affectivité et de symbolisme. L'univers de la croyance est peuplé d'évidences

vécues et senties plus que pensées. Il ne faut donc pas s'étonner, si l'homme moyen n'est généralement pas en mesure de donner à son enfant des explications et des informations claires, n'ayant pas bénéficié lui-même des incitations intellectuelles nécessaires à une véritable prise de conscience. Comme le remarque M. Griaule : *« le terrain spirituel de l'enfant est préparé très tôt à recevoir, le moment venu, les explications qui uniront dans son esprit des pans de plus en plus vastes de ses connaissances certes fragmentaires à l'origine »*²⁰⁷. Comment l'individu assimile-t-il la philosophie des forces sous-jacentes à sa pensée et à l'ensemble de ses croyances, telle que l'a évoquée Tempels ? Personne ne la lui enseignera, parce que personne n'en a vraiment une conscience claire. Mais il apprendra par exemple, que l'acte sexuel est interdit avant de partir à la chasse, car il constitue pour l'homme une perte d'énergie et une souillure susceptible de lui causer le malheur pendant cette chasse ; la même idée revient à propos de la maladie, d'un dommage causé à quelqu'un. Toute la culture avec laquelle il est en contact est à base d'énergie plutôt que de forme. C'est du jeu spontané des forces cosmiques, mais aussi de leur manipulation au travers du rite correctement pratiqué, que l'on obtient la pluie et la maturation des graines, la naissance des enfants et la bienveillance des hommes. C'est à partir de ces croyances et d'expériences sans cesse renouvelées que va prendre forme une manière globale d'appréhender les courants d'énergie sous-jacents au réel.

C'est à travers l'immersion dans la société et de questionnements auprès de Moussey (adultes et âgés) que nous avons compris comment ils instruisent leur jeunesse dans la connaissance de la nature, des traditions et de l'histoire. C'est ainsi que nous avons remarqué qu'il n'y a pas de circonstances précises auxquelles ils procèdent à une telle transmission du savoir, mais qu'il est admis qu'avant d'avoir des enfants, à son tour un jeune homme se doit de savoir tout ce que savait son propre père. Sur le plan de l'éducation religieuse par exemple, les enfants sont initiés aux croyances et aux conduites rituelles en écoutant ce qui se dit au moment des

²⁰⁷ M. Griaule, *Le savoir des Dogons*, Revue philosophique, Paris 1952, p. 41.

sacrifices, des fêtes, des cérémonies funéraires, des séances de divination et de possession appelée *Foulina*²⁰⁸. C'est pourquoi il existe un enseignement individuel et collectif à l'occasion de ces rites, mais la transmission la plus importante est celle qui s'opère de père à fils et de mère à fille. Chaque groupe ou chaque famille doit compter en son sein un certain nombre d'hommes instruits, versés dans la connaissance profonde, et prendre ses dispositions pour les former. C'est ainsi que la parole des vieillards ou de sages est considérée comme faisant partie intégrante du patrimoine littéraire, intellectuel, culturel et familial ; elle est une sorte d'héritage inaliénable qui ne doit pas être négligée et oubliée ; elle se transmet de génération en génération à la manière des terres et des autres biens, qui ne doivent pas davantage sortir de la lignée, et on ne peut donc la communiquer à n'importe qui. Pour s'assurer qu'elle conserve sa valeur, elle est enveloppée de secret face à ceux de l'extérieur. Parvenu à la maturité, l'homme enseigne à son fils ou au fils de son frère ce que lui-même sait. Le jeune homme qui désire s'instruire reste assis près de son père le soir après le dîner pour l'écouter. Mais personne ne peut l'y obliger s'il ne manifeste ni intérêt, ni curiosité ; aucun enseignement ne peut être donné de force ; tout au plus sa mère essaiera-t-elle, dans ce cas, de raisonner son fils en lui montrant ce qu'il perd à ne pas s'y soumettre et à laisser échapper ce savoir.

A cette éducation qui s'opère à la maison dans le cercle familial, se greffe celle déjà plus large que le responsable d'un groupe destine aux jeunes gens relevant de son autorité et à laquelle il procède dans la grande maison, l'oratoire familial, surtout à l'occasion des sacrifices aux ancêtres, des offrandes de prémices et des rites de semailles ou de début de l'année. Les conversations portent surtout sur les situations familiales, les relations de parenté, les généalogies, les noms, l'histoire et la géographie de la région et du village, la répartition des lieux sacrés, enfin la marche du monde, le mouvement de la terre, de la lune, du soleil, des astres, leur influence sur les saisons et leurs rapports avec les travaux agricoles. Ce qui signifie que tous

²⁰⁸ Séances de divination et de possession en pays Moussey, qui se déroulent sous la direction d'un prêtre possédé appelé Go foulina. www.cerimes.fr ; Foulina, *Les possédés du pays Moussey*, film documentaire, CNRS image, Meudon, 2005, 33 mn (DVD). Garine Igor.

les domaines et aspects de la vie sont objet de réflexion dans les pratiques éducatives traditionnelles. Chez les *Sérères*²⁰⁹ du Sénégal par exemple, l'initiation familiale comporte la connaissance de tous les biens du lignage, champs, arbres, matériaux, cases, troupeaux, animaux gagés, anciennes dotations des filles mariées dans la famille et hors d'elle. C'est au père et surtout au grand-père qu'incombe de transmettre ce savoir, et autrefois un garçon ne peut être circoncis avant de le posséder à fond. Le roman de *Camara Laye, l'Enfant noir* fournit là encore une description très intense de la première conversation de ce genre que le jeune héros eut avec le forgeron son père, la première qui dut aussi être la dernière, car fréquentant l'école, l'enfant vivait déjà en marge de l'univers paternel de sorte que la communication ne pouvait plus s'établir normalement. De même que l'enfant a besoin d'une matière qu'il puisse manipuler pour donner libre cours à ses dons de création, de même celui qui sait a besoin, pour s'exprimer, de l'échange de questions qu'on lui adresse et de réponses qu'il donne, car en dehors de cette dialectique qui caractérise l'enseignement traditionnel, sa pensée n'arrive que difficilement à prendre forme. A côté des explications souvent données à ce sujet, il faut évoquer celles qui émanent d'indiscrétions plus ou moins causées et calculées. Les personnes les plus âgées considérées comme des sages vont se servir de cette méthode pour donner aux non-initiés une idée de l'importance de leur secret et de leur savoir, mais veillent à ce que les parties qui ont filtré ne puissent s'organiser en un ensemble cohérent avant terme. C'est ce qui fait que dans l'éducation traditionnelle, par exemple, l'enseignement que reçoit la fille est absolument pratique et concerne la tenue du ménage et la culture des champs, comme cela a été évoqué précédemment. Aussi dans le domaine de la bouche et de la parole, l'accent est mis très tôt sur les règles d'hygiène, aussi importantes que celles qui concernent des parties intimes, parce qu'elle doit éviter la mauvaise haleine en la rinçant et en utilisant des bâtonnets frotte-dents aux vertus astringentes, c'est-à-dire qui permettent de resserrer le tissus vivants. Plus tard à l'approche de la puberté, la

²⁰⁹ Peuple d'Afrique de l'Ouest, surtout au Centre-ouest du Sénégal jusqu'en Gambie.

mère se doit de transmettre à sa fille la parole cachée ou parole de chambre, strictement féminine, en partie secrète et qui a trait à la physiologie de la femme, à la maternité, au mariage. Par exemple, c'est en filant le coton, en tressant ou en faisant la cuisine, activités proprement féminines que se transmettent ces formes de savoir. Il s'agit là des paroles confidentielles que personne ne doit entendre, de paroles de l'intérieur. Par sa grand-mère maternelle, la jeune fille peut être mise au courant de manière plus précise encore de tout ce qui concerne les menstruations et les soins intimes. Enfin vient la parole exotérique que toutes les filles d'une même famille recevront d'une de leurs anciennes dans la maison de la vieille femme ; cette instruction comporte surtout des conseils pratiques sur la manière de se conduire socialement, en particulier avec le mari et la belle-famille. La jeune fille doit savoir répondre aux hommes conformément aux convenances le jour où ils lui feront la cour. Il s'agit là d'un véritable test, d'une épreuve préconjugale à laquelle la mère et les vieilles dames de la famille sont tenues de la préparer, car à sa manière de réagir on jugera l'éducation qu'elle a reçue.

Comment l'enfant peut-il intérioriser l'éducation morale transmise par son groupe social ? En nous référant à Durkheim, qui déclare : « *Une société, ne peut ni se créer, ni se recréer, sans du même coup créer un idéal. Cette création n'est pas pour elle une sorte d'acte surrogatoire par lequel elle se compléterait une fois formée : c'est l'acte par lequel elle se refait* »²¹⁰. C'est pour dire que ce qu'une société juge être bon ou mauvais pour ses enfants dépend de ce qu'elle cherche à faire d'eux, à quel modèle elle entend les conformer. L'éducation morale constitue ainsi la synthèse, le résumé même de la socialisation. Les autres aspects touchant à la vie collective, intellectuelle et pratique sont repris à un niveau plus élevé de synthèse et de conscience par les idéaux de vie et de conduite que le groupe propose à ses membres. Toute conduite morale que l'on fait apprendre à l'enfant découle du principe qu'autrui existe, et qu'il faut avoir égard à son existence. A travers cette forme d'éducation envisagée comme guide de la croissance morale,

²¹⁰ E. Durkheim, *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, PUF, Paris, 1994, p. 603.

quelques phases méritent d'être soulevées : car il s'agit d'abord pour permettre à l'enfant à sortir de lui-même en s'adaptant dans l'environnement au sein duquel son enfance est appelée à se dérouler ; ensuite, il faut l'aider à élargir son champ d'action en lui permettant de prendre conscience de ses obligations dans des milieux plus étendus ; et enfin, il faut lui donner les possibilités à se réaliser lui-même en devenant membre d'une humanité raisonnable, et en entrant dans le monde des valeurs spirituelles qui en soutient l'existence. C'est pour cela que l'éducation morale cherche à amener l'individu à partir d'une simple conformité aux règles, à ressentir l'attrait des valeurs et enfin à entendre l'appel de l'idéal ; elle se propose aussi de l'acheminer d'une simple adaptation aux contraintes sociales à la création de ses propres normes ; d'une attitude légitime à une attitude réfléchie ; d'un idéal de conscience imposé à un idéal de conscience accepté et intériorisé, c'est-à-dire de l'obéissance à des normes extérieures à celles de normes intérieures. Pour ce faire, quand il s'agit d'amener l'enfant à prendre en lui les valeurs et les idéaux dont sa société est porteuse, l'incessante imprégnation par le milieu, le modelage lent et imperceptible de la personnalité selon les normes immanentes du groupe sont plus prenants que tout autre mode de transmission. C'est pour quoi dans les pratiques éducations de sociétés africaines, le premier maître de tout le monde, c'est le collectif surtout là où, les institutions éducatives spécialisées sont strictement réduites. Il nous paraît donc nécessaire de décrire au moins dans ses principales caractéristiques, l'atmosphère morale dans laquelle vit et évolue l'enfant en milieu traditionnel. Cependant une telle atmosphère n'est pas uniquement diffuse ; mais elle transmet aussi aux individus des normes précises, des idées et des formules, et elle se réalise dans un langage fait de mots, de gestes et de mimiques tout en suscitant des sentiments et en remuant l'affectivité ; en bref, elle stimule et en même temps contraint. Ce sont donc autant d'aspects de problème qu'il faudra évoquer en commençant par les données qui constituent les fondements mêmes de la vie morale et de l'univers des valeurs. Les valeurs que promeut un groupe sont intimement liées à ses structures économiques, sociales et politiques, c'est-à-dire qu'elles forment un

Le système qui comprend l'ensemble ordonné et hiérarchisé des conceptions selon lesquelles, explicitement ou implicitement une société estime que le monde et la vie doivent être réglés et organisés. L'ensemble des principes qui guident une culture dans la recherche et le choix, parmi tout l'éventail possible des solutions aux problèmes que la vie lui pose, et l'ensemble des estimations par lesquelles les individus qui en relèvent, confèrent davantage de prix et d'importance à tel élément plutôt qu'à tel autre. En effet une culture est toujours plus qu'une somme de faits ou qu'un inventaire du réel ; elle est essentiellement un style d'existence, une manière de ressentir les choses, une recherche du préférable. Malgré le décalage inévitable, parfois même la contradiction qui existent entre l'idéal et le réel, les deux sont également importants pour la compréhension globale d'une éducation. Pour comprendre la formation morale que l'enfant reçoit en milieu traditionnel, il faut nécessairement partir de ces valeurs qui donnent des raisons de vivre à tel type de société, et un sens à cette personnalité idéale qui sert de guide à l'action éducative déployée par le monde adulte pour arriver aux fins qu'il poursuit et réaliser son projet sur la génération montante. En fait on peut dire que l'éducation morale se fonde incontestablement sur la prédominance de la tradition, un ensemble de valeurs à dominante rurale, familiale et d'images idéales, une régularité assurée grâce à des processus de répétition. Il s'agit d'une moralité reçue, œuvre collective plus que personnelle fortement normative, fondée sur la prescription, le devoir, la loi ; une structure sociale qui, sans toujours apparaître sous forme autoritaire exerce néanmoins une pression diffuse considérable, surtout en s'entourant de surnaturel, une moralité enfin dans laquelle la conscience personnelle et ses aspirations ont certes leur place, mais une place relativement réduite. Des modèles prestigieux, et cependant très proches jouent un rôle essentiel. Les valeurs n'ont pas d'existence abstraite propre, mais sont effectivement symbolisées dans la personne des ancêtres, des chefs, des anciens, des sages, des voyants interprètes de l'invisible, des fils aînés dévoués, des cadets obéissants. Plus dans une culture donnée les conditions matérielles sont précaires, plus la survie de groupes réduits exige que

tous leurs membres conjuguent leurs efforts. Dans cette perspective, la liberté individuelle est inévitablement perçue comme contenant une menace de régression. C'est un idéal d'interdépendance philosophique qui va prévaloir, se traduisant concrètement par la solidarité et le sens de la responsabilité des uns à l'égard des autres. Une coutume à caractère fixe et intangible est perçue comme indispensable pour servir d'élément médiateur entre les volontés individuelles. Il n'est guère de situation dans laquelle, la conduite ne soit régie d'avance par des normes héritées de la tradition, de sorte que chacun sait comment il doit se comporter, ce qu'autrui attend de lui et ce que lui-même peut en attendre. L'organisation entière de la communauté contribue à renforcer l'idée que la bonne conduite est ce qui importe le plus.

En milieu traditionnel africain, un enfant désobéissant peut être réprimandé en ces termes : si tu continues, tu ne pourras jamais te marier, tu déshonoreras tes parents et ton ethnie. Ce qui suppose que la vie traditionnelle se résume finalement dans le maintien d'une convenance dans les conduites, dont le principe et la définition correspondent à ce qui convient pour l'existence d'une communauté stable et ordonnée. Attitudes et sentiments personnels s'intériorisent dans le cadre d'un groupe et en reçoivent leur orientation. Ce n'est pas devant lui-même, mais en face de ses semblables et par eux qu'un individu sait juger du bien et du mal ; il n'a d'autre principe de sa volonté que les principes de la tradition qui l'enveloppe. Autrement dit, la substance éthique de la communauté envahit immédiatement l'être de chacun, évite encore à la conscience individuelle de chercher et de trouver en elle-même la loi morale. Concrètement au niveau du vécu, ce ne sont pas les parents qui représentent aux yeux de l'enfant l'autorité en ce qu'elle a d'absolu, car il jouit à leur égard d'une marge de liberté souvent importante et peut leur échapper de bien des manières. L'autorité apparaît surtout au travers d'un ensemble de pressions collectives. Elle est beaucoup plus diffuse, plus impersonnelle, et par le fait même plus contraignante que ne saurait l'être normalement celle d'un individu en chair et en os avec lequel, on entretiendrait des relations habituelles. L'autorité réside

d'abord dans le groupe de descendance pris globalement, avec ses exigences, ses coutumes, ses menaces. Il est à noter qu'il y a une sorte d'antinomie entre la vie somme toute assez libre que mène l'enfant et le sentiment d'une dépendance absolue qui finit par le dominer à l'égard de cette entité à fondement ontologique qu'est le lignage. Hors de lui, hors de ce foyer de forces vitales, hors de l'adhérence qui y fait participer, l'individu n'est quasiment rien ; il n'a plus de structure, d'ossature interne nécessaire pour le soutenir.

De ce fait, le but recherché dans l'éducation traditionnelle n'est pas d'accumuler de la richesse, mais d'assurer la continuité des générations en leur transmettant des idées et valeurs du groupe. C'est ainsi que le clan étant l'ensemble des ancêtres morts, des vivants et des membres futurs, sa sauvegarde et son développement harmonieux doivent être à la base de toute éducation. D'abord, le bonheur consiste à trouver une femme, à avoir des enfants et de quoi les nourrir. Ainsi dans la vision procréatrice de la vie chez les Moussey, le plus grand malheur n'est pas de mourir, mais de mourir sans laisser sa descendance. C'est pourquoi à l'approche de la puberté, les jeunes adolescents de deux sexes aspirent à la paternité et à la maternité, et se montrent angoissés à l'idée de se révéler impuissants ou stériles. Engendrer des enfants, faire fructifier le travail, amasser des biens et des troupeaux, célébrer les cérémonies religieuses sont fonction du sentiment de la famille. C'est la survie du groupe qui importe, son unité, sa prospérité, son honneur et sa force. C'est pour cela que l'individu est considéré comme un rouage nécessaire à la bonne marche de l'ensemble, comme une cellule dans un organisme qui le dépasse. S'il n'existe socialement et ontologiquement que relié à une lignée et à un groupe familial, sa crainte majeure sera évidemment celle de l'isolement. Mais le groupe familial n'est pas seulement l'affaire des hommes vivants, car la conception africaine de la parenté place aussi les ancêtres au cœur de l'existence des vivants, car c'est par leur entremise que les générations actuelles se rattachent à la source de toute vie ; c'est aussi sur eux qu'est projetée l'autorité du lignage, car il faut bien lui donner un nom et un visage. Ils représentent le groupe et

en même temps personnalisent, humanisent un peu cette chose qu'est la société tribale. Ce sont eux qui ont institué la coutume et ont donné à la société d'aujourd'hui son visage. Tout se fait en référence aux ancêtres qui constituent la mémoire vivante du groupe tribal. Par le fait qu'ils sont les fondateurs, ils sont aussi les gardiens des normes du groupe et restent attachés à tout ce qui a une valeur pour les vivants. Ils font ainsi figure de surmoi collectif. Deux seules attitudes sont possibles à leur égard, leur obéir ou les apaiser. De toute manière on les craint, on surveille les signes de leur approbation ou de leur désapprobation dont dépend le bonheur ou le malheur sur terre. Les prêtres familiaux sont plus proches d'eux par leurs fonctions, les anciens du groupe par leur âge ; ce sont eux qui normalement leur servent d'intermédiaires et de courroies de transmission. Les ancêtres sont évidemment toujours du côté de la tradition et des autorités établies, ils représentent leur soutien le plus efficace. L'homme peut se révolter contre des pères en chair et en os, mais non contre des pères invisibles, omnipotents, omniprésents et sur lesquels on n'a aucune prise. Les groupes fondés sur les liens de parenté sont des réalités sociales essentiellement hiérarchiques, structurées selon le principe de séniorité et de primogéniture, le mouvement vital qui soutient les individus dans l'existence se transmettant de parents à enfants, d'aînés à cadets. Le statut de la personne s'inscrit dans un jeu de forces d'aspect pyramidal dont l'ancêtre fondateur représente le sommet. Les personnes interagissent les unes sur les autres sur un plan véritablement ontologique. La colère d'un père ou d'un vieux est plus à craindre que celle d'un semblable, certes parce qu'au niveau social ils ont plus d'autorité et disposent de moyens plus puissants pour nuire, mais surtout parce qu'au plan même de l'être ils ont la possibilité d'agir sur leurs descendants en diminuant ou en tarissant leurs ressources vitales, ce qui entraîne inévitablement malchance, maladie, dépérissement et mort.

Les grandes orientations de la morale traditionnelle qui découlent logiquement de l'organisation même de la famille ne doivent pas dissimuler les divergences qui peuvent exister. Les valeurs morales et les règles de comportement ne varient pas

seulement d'une ethnie à l'autre, mais aussi en fonction de ces éléments de la vie sociale que sont les associations, les classes et les rangs. Selon que ces entités s'opposent ou se complètent au sein du tout plus ou moins intégré que forme la collectivité, les modes de comportement et les normes qui les régissent seront aussi contraires ou complémentaires. L'enfant appartient à des groupes sociaux différents qui représentent pour lui autant de milieux éducatifs. Or chacun a ses structures normatives propres et élabore des modèles de conduite qui lui sont particuliers. On ne se comporte pas de la même manière au sein d'une fraternité d'âge et du groupe parental. Ce ne sont pas les mêmes règles, qu'en l'une et en l'autre, on apprend à observer. Il peut même arriver qu'il y ait entre elles des contradictions, et qu'en fait l'enfant fasse ainsi l'apprentissage non pas d'une morale unique et cohérente, mais d'une pluralité de morales. On peut cependant affirmer que la vie intérieure de tous les groupes d'appartenance, famille étendue et associations de pairs est régie par une loi d'interdépendance et de solidarité qui place le bien commun au-dessus de toute autre considération personnelle et demande à tous de supporter les conséquences du comportement fâcheux éventuel d'un des membres. Pour être socialement intégré, il faut accepter de prendre sur soi les charges qu'entraînent les exigences du soutien mutuel. Ne pas être en mesure d'aider ses parents quand les circonstances l'exigent, d'intervenir aux grandes circonstances en remboursant une dot, en prenant à sa charge une partie de la famille, en procédant aux cadeaux coutumiers, en offrant l'hospitalité ; ne pas partager en fonction de ce que l'on possède, c'est s'exposer à la honte, au mépris, à la réprobation, et à la limite, à l'exclusion. L'aide apportée par les uns aux autres est toujours normale et gratuite, en ce sens que personne n'en attend une rémunération, mais elle repose en contrepartie sur le principe de la réciprocité. Familles et associations sont régies aussi par une loi de partage et d'égalité qui demande de la moyenne de sa catégorie sous peine de devenir un objet d'envie et la cible de pratiques maléfiques. Celui qui possède doit faire profiter les autres de ses biens. Il y a bonheur non seulement à posséder beaucoup des biens et à amasser, mais à donner et à partager avec autrui.

C'est pourquoi, la considération sociale s'attache non seulement à la richesse possédée, thésaurisée, mais aussi partagée. L'hospitalité est un profit pour qui l'accorde, la vertu d'épargne n'a aucun sens dans un tel contexte. Il faudrait plutôt parler de vice, car retenir pour soi, c'est arrêter un courant d'échanges indispensable à la bonne marche des collectivités. L'avarice équivaut à un vol ou à un acte de méchanceté. La valeur d'un individu se mesure à sa capacité de donner à une descendance, la nourriture, le logement et les vêtements à ses hôtes et familiers, des contredons aux dons que lui-même reçoit. En toutes ces actions altruistes, l'objet compte moins que la nature équilibrée des relations auxquelles il sert de prétexte ou de support. La générosité dans le partage est une valeur que l'on cultive dès le plus jeune âge, surtout en matière de nourriture. C'est en principe au plus âgé qu'incombe le soin de la répartition. En milieu traditionnel, l'attachement individualiste à un bien personnel, jusqu'à en faire un objet de culte est vu comme un défaut à corriger. Ce qui veut dire que la notion de partage est à la base des principes éducatifs, de sorte que les enfants, en grandissant, trouvent cela tout naturel, comme l'a dit *J. Kenyatta* : « *Vivre avec les autres, c'est les aimer et partager tout avec eux ; ce sont les sorciers qui vivent et mangent en solitaires* »²¹¹. Dans un système social où l'axe horizontal de l'égalité entre pairs et l'axe vertical de la continuité et de l'autorité ne cessent de se contrebalancer, la vertu de justice, par laquelle chacun reçoit ce qui lui est dû selon sa qualité, est centrale en tant que garante de l'équilibre et de la paix. L'importance que prend par exemple, la distribution de la nourriture, que ce soit aux coépouses ou aux enfants, aiguise très tôt ce sens de la juste répartition entre tous.

C'est pourquoi, nous avons également constaté que l'enfant en milieu traditionnel rural est extrêmement sensible à toute injustice, parce qu'elle est en même temps injure à son statut et touche donc non seulement à l'avoir, mais aussi à l'être. Cependant, il existe dans certains groupes traditionnels, des institutions complexes et minutieuses qui ont pour but de maintenir l'égalité de tous au sein du

²¹¹ J. Kenyatta, *Au pied du Mont Kenya*, Maspero, Paris, 1960, p. 111.

groupe, de contrebalancer les pouvoirs, de régulariser l'accès au prestige, de désamorcer les tentatives d'autonomie, de neutraliser les privilèges acquis, de limiter les influences trop puissantes. Que la liberté individuelle soit perçue comme une menace pour le groupe et de ce fait punie, ne l'empêche pas d'exister et de se manifester. Mais le simple fait de chercher à préserver une certaine intimité personnelle, en prenant ses distances est déjà considéré comme une attitude égocentrique et dangereuse pour la collectivité. Toute forme d'individualisme paraîtra anormale et aura donc une connotation fortement négative. On y verra une volonté de puissance et de destruction qu'il faut maîtriser et dont l'expression mythique est le personnage nocturne qui se révolte contre son père. Mais parce qu'elle cherche à exercer un contrôle sur tout ce qui surgit en son sein, la société traditionnelle sait, avec le réalisme qui caractérise sa vision des choses, ériger en contre-règles, donc encore en règles, la déviance, la transgression et la démesure elles-mêmes. Elle aménage des valves de sécurité par lesquelles, l'hostilité ordinairement fustigée a droit à une expression institutionnelle. Ce mal qu'est l'exercice de la liberté, est jugé finalement bénéfique dans ses effets si l'on sait le canaliser, car il est générateur de mouvement, remet en cause un équilibre toujours imparfait et donne, par la dialectique qu'il introduit, une certaine saveur à l'existence. C'est la sorcellerie qui est considérée comme l'activité individualiste et antisociale par excellence. Toutes les idées concordent pour affirmer l'emprise qu'elle exerce partout sur les esprits et dont le système de pensée moderne n'est pratiquement pas armé pour rendre compte. Elle apparaît comme la contre-valeur par excellence, et de ce fait domine la vie morale dont elle constitue le pôle négatif. Les machinations qui se trament dans le monde de la nuit expliquent les stérilités, les maladies et les décès, les réussites et les échecs. Un homme qui s'élève sur quelque plan que ce soit dans la société est tenu pour un puissant dans l'univers occulte. La force que l'un emploie pour une compétition positive, l'autre tend à l'épuiser dans les jeux de la jalousie et de la destruction. L'enfant n'a pas besoin d'être spécialement averti au sujet de la sorcellerie, dès le moment où sa mère le portait sur son sein, il voyait celle-ci

redouter l'envie de ses coépouses ou de ses voisines. Ces sentiments, il les retrouve tout au long de sa vie. L'univers dans lequel il entre n'est pas neutre, mais il lui apparaît comme un champ de bataille entre forces du bien et du mal. Il voit son entourage vivre dans la hantise des menaces qui pèsent sur lui sans savoir exactement ce qui se trame dans l'ombre. Personne n'a jamais de raison de se croire en sécurité. Aucun événement n'est totalement naturel, tout peut être l'objet d'une intention calculée et perverse. C'est ainsi que le moindre accident déclenche les pires soupçons, les accusations les plus violentes et des rancunes inexpiables. La protection qu'offre le groupe est le seul recours, bien fragile. Rien ne prouve que demain on ne sera pas accusé à son tour, car l'activité sorcière peut être inconsciente chez celui-là même qui l'exerce, et c'est le groupe, par l'entremise du prêtre, qui en ce cas lui révélera sa culpabilité. L'individu apprend très vite, quel danger il court à provoquer le ressentiment surtout d'un parent, et combien il importe d'obtenir le pardon et un effacement rituel. Dans les milieux traditionnels, tout semble public, tous les actes de la vie familiale et sociale se passent au vu et au su de tout le monde. Mais d'autre part, l'atmosphère de méfiance qui y règne oblige les individus et les groupes à entourer de secret leurs intentions, leurs espoirs, leurs motivations réelles. Dans un tel univers, l'agressivité est partout latente, imprécise, enveloppante. Une question trop directe ou trop personnelle, un compliment, une familiarité, un abord trop brusque, tout peut être perçu comme agressif et portant à conséquence. Il faut sans cesse veiller à désamorcer le danger à mesure qu'il surgit, mais aussi rassurer, prouver que ses intentions sont bonnes. C'est un des buts des longues salutations qui permettent de se tâter mutuellement et de se mettre en confiance, du rire et de la plaisanterie, des propos qui expriment le contraire de ce que l'on veut dire en fait, des périphrases, des langues métaphoriques. Cette agressivité que l'on éprouve à l'égard des autres, ne peut être que très difficilement assumée à titre personnel. Généralement, elle se trouve inversée et projetée sur les autres qui sont perçus comme agressifs et persécuteurs. L'atmosphère émotionnelle et morale dans laquelle baigne la société traditionnelle se caractérise ainsi par sa très forte

ambiguïté. Une action visible ne se comprend que par ses mobiles et ses répercussions au niveau de l'invisible. Tout est objet d'interprétation et l'indice le plus ténu doit être pris en considération. Les hommes ne sont pas seuls en cause. L'autre monde est éminemment proche, on peut sans difficulté, communiquer avec lui. Les puissances qui le peuplent, défunts, ancêtres, génies, esprits et dieux, pèsent sur la vie des hommes ; elles y interviennent, cherchant à l'orienter et exigeant de leur part des prises de position. Mais cet au-delà représente évidemment un immense champ où peuvent se projeter les désirs, les craintes, les représentations et les fantasmes individuels et collectifs. Les contraintes qui en émanent sont en réalité des contraintes intérieures à l'homme et ne représentent qu'une expression plus subtile des pressions que sa culture exerce sur lui. Comme le dit un proverbe africain : L'éducation de l'honnête homme commence à l'âge où il n'a qu'un petit chiffon pour pagne ²¹². Cela suppose que l'ensemble des expériences réalisées par l'enfant au cours de sa croissance, et plus particulièrement durant les premières années de sa vie, n'oriente pas seulement de manière décisive sa perception du monde extérieur et d'autrui, mais détermine aussi le mode selon lequel il assimilera et intégrera le système de valeurs que lui propose sa société, avec son contenu et sa hiérarchie. L'entourage exerce sur l'enfant un certain nombre d'influences qui se situent en dehors de l'éducation morale qu'il compte consciemment promouvoir, mais qui de fait en forment les assises les plus solides, celles qui touchent à la manière même dont la personnalité se structure et prends corps. Entre la culture qui caractérise une collectivité et l'individu qui peu à peu doit la faire sienne, les parents et les personnes de l'entourage immédiat jouent un rôle médiateur essentiel, et ceci dès la naissance et les premières périodes de la vie, où se situent, chez l'homme comme chez l'animal, les phases critiques propices à la fixation des réactions affectives à certains types d'objets. L'important, dit René Hubert est de : « *modeler les dispositions affectives qui feront de l'enfant un être effectivement social et moral* » ²¹³. Durant la

²¹² Proverbe africain Bantou.

²¹³ R. Hubert, *Traité de pédagogie générale*, PUF, Paris, 1960, p. 411.

période d'allaitement par exemple, l'enfant est normalement amené à réaliser, grâce à la relation de symbiose qui l'unit à sa mère, l'expérience d'un monde hautement indulgent, bienveillant, proche et chaud, sur lequel il a étonnamment prise et qu'il peut manipuler au gré de ses désirs. Les rythmes les plus importants, ceux qui régissent l'alimentation, le sommeil, l'excrétion, ne lui sont guère imposés du dehors ; c'est au contraire lui qui soumet sa mère à sa propre cadence. Il n'a pas à se conformer à une réalité extérieure fortement construite et qui lui imposerait un cadre spatio-temporel ; on lui permet d'imprimer sa tempérance à un environnement neutre, passif, disponible. L'ordre est d'abord un rythme vital, capable d'opposer aux facteurs de perturbation une certaine résistance. Celui qu'expérimente l'enfant en milieu traditionnel est issu de lui et non réglé du dehors. Il est plus enveloppant que structuré, la conscience que l'enfant prend dans la phase matriarcale de sa vie, de sa faiblesse et de sa dépendance, le conduit en fait à la confiance, à la certitude et à la sécurité que procure un univers extérieur qui se trouve en concordance profonde avec l'univers intérieur du moi naissant. Une mère qui adopte le rythme de l'enfant et y adapte le sien, arrive à réaliser au mieux une harmonisation des deux et devient pour le petit l'image vivante d'un ordre qui est à la fois celui du dehors et celui du dedans. La vie de la mère se déroule elle-même dans une atmosphère de proximité par rapport aux objets usuels, de monotonie, de familiarité, avec des travaux qui reviennent tous les jours identiques à eux-mêmes, dans cette ambiance de retour perpétuel et de déjà vu qui caractérise la vie en milieu rural. Par la relation que l'enfant entretient avec la figure maternelle, il se sent introduit dans une harmonie supérieure, faite de régularités dans l'alternance des sensations, des tâches et des expériences. Pour le développement ultérieur du sens moral, cette impression de stabilité, cette émergence d'axes préférentiels, organisateurs et cet ordonnancement général du vécu semblent être primordiaux. Car sans eux, l'enfant n'arrive pas à dépasser le désarroi qu'occasionne la simple succession de choses agréables et désagréables. La règle est d'abord une régularité, l'ordre moral implique un besoin de constance, une aptitude à répéter les mêmes actes dans les mêmes

circonstances, le pouvoir de contracter des habitudes ; il est amplement facilité là où les hommes prennent goût à une existence réglée. La discipline, plus tard ne sera autre chose que cette régularité à laquelle vient s'ajouter la soumission de l'autorité.

L'éducation traditionnelle ne trouve-t-elle pas son fondement affectif dans l'assujettissement de la vie à rythme cosmique qui ne tolère pas de dérogations. Les interventions actives de l'adulte à l'égard de l'enfant, quelque soit d'ailleurs son âge, sont rares ; on le laisse à sa propre initiative et à son jugement, on lui permet de réaliser très librement et très précocement ses propres expériences, on ne le sollicite pas habituellement par des mouvements, des gestes ou des câlineries pour en obtenir des réponses affectives. On le laisse poursuivre son idée, se tirer d'affaire, affronter seul les dangers que présente le milieu. C'est ainsi que, face à l'enfant, la mère ne fera guère appel à des motifs d'autorité ; dans le cas où il faut le contrarier, elle le placera simplement devant le fait accompli, sans même chercher à agir par persuasion. C'est alors que, les améliorations sur le plan de la maturation psychomotrice ne sont encouragées que dans la mesure où elles se manifestent spontanément. Dès le commencement, l'enfant est habitué à ce que l'adulte le laisse exprimer ses désirs sans chercher à les régler et à les contrôler, et qu'il s'y adapte au mieux. Comparée à l'éducation de l'enfant en milieu moderne, qui est constamment placé sous l'œil vigilant d'un parent ou d'une personne chargée de le garder, entouré d'objets de valeur ou dangereux auxquels il lui est interdit de toucher, muni de vêtements qu'on lui demande de garder propres, soumis à un horaire régulier ; la vie de l'enfant en milieu traditionnel rural apparaît merveilleusement libre et insouciante parmi ses nombreux camarades. La manière dont on éloigne l'enfant de la mère et dont on aménage son entrée dans la sphère des semblables, du père et du groupe élargi, le place graduellement certes, mais surtout tardivement, sous l'influence de modèles extérieurs. La situation de sevrage représente d'une manière générale une solution de continuité par rapport aux expériences de la période précédente. La frustration qui en résulte est ressentie comme un désordre, une dévalorisation du moi, un renversement de toutes les attitudes qui ont pris à ses yeux une importance

capitale. C'est ainsi qu'il est plongé dans une perplexité et une méfiance qui contrastent évidemment avec la tranquille certitude de la période précédente. L'expérience montre combien, ce moment peut être propice à l'apparition d'une sorte de culpabilité à caractère particulièrement archaïque ; qui aura tendance à s'incruster non sous forme de sentiments conscients, mais de conduites. Dans l'éducation de l'enfant en milieu traditionnel, on remarque que pendant une période donnée, la mère lui apparaît comme un être aimant-protecteur ; et que c'est dans un stade chronologiquement second qu'elle prend l'aspect d'un être frustrateur-punisseur. L'inconsistance dans le temps de l'attitude maternelle au cours des premières années, donne ainsi naissance à une image contrastante et ambivalente de la mère, qui va se reporter sur tout ce que symbolise cette première figure si enveloppante de l'univers enfantin sur la femme en général, sur la réalité familiale et clanique ; et d'une manière tout à fait globale, sur le monde environnant qu'au début l'enfant ne perçoit que par son intermédiaire. Le premier apprentissage de la propreté de zones érotiques, étape si nécessaire dans l'intériorisation de certaines valeurs chez l'enfant dans l'éducation moderne, se réalise ici le plus souvent sans insistance et sans que plane sur l'enfant de menace punitive. Pourtant, en ce domaine les conduites sont, semble-t-il, ethniquement plus diversifié qu'en celui de la nutrition ; les catégories mêmes du propre et du sale n'ont pas la même pertinence et leur projection sur le plan moral s'opère différemment. La simplicité de l'habillement et de l'environnement permet une grande indulgence. L'enfant imite le comportement adulte sans être l'objet de contraintes et de pressions ; mais à partir du moment où on le juge en âge d'être propre, le laisser-faire initial peut du moins en certaines cultures, céder la place à des attitudes nettement plus directives qui n'excluent pas la punition ou l'appel public aux sentiments de honte. Les premières attitudes morales sont inculquées dans le cercle familial, surtout en liaison avec la nourriture et la maîtrise des envies et des gestes, que l'on exige de l'enfant dès qu'il est admis à manger avec les aînés ou les autres. On lui demande de ne pas se montrer gourmand, de manger doucement et selon les règles, de ne pas se servir sans y avoir été invité ou

avant les participants plus âgés. De ces expériences de la petite enfance, il nous faut surtout retenir les implications orales, au sens que la psychanalyse donne à ce terme des sentiments à la fois de valorisation personnelle et de non-valeur, d'harmonie avec le monde et d'ambiguïté, de plénitude intérieure et de culpabilité, de joie d'être et d'être avec et de peur d'être abandonné, rejeté, exclu, anéanti. Il faut s'attendre à ce que toute la vie morale et spirituelle en soit fortement marquée.

Au delà de la lente imprégnation par l'atmosphère de l'environnement traditionnel, qui incontestablement façonne la personnalité au niveau le plus profond, chaque tradition culturelle donne naissance aussi à une éducation formelle, plus consciente des valeurs qu'elle cherche à promouvoir, des voies qu'elle compte suivre et des méthodes qu'elle entend mettre en œuvre. Elle le fait évidemment en fonction d'une certaine perception et d'une certaine conception de l'homme. C'est ainsi que depuis des siècles, la pédagogie morale repose dans la culture occidentale sur la nécessité de la coercition et de la contrainte. Il s'agit pour elle d'inculquer à l'enfant, des règles de conduite et de redresser une nature déviée. A travers cette analyse de l'éducation morale, il est question de voir, comment la société traditionnelle agit sur la personnalité naissante.

Comme cela a été dit ci-dessus, les manières d'éduquer les enfants en milieu traditionnel varient d'un groupe social à un autre, en fonctions des principes et obligations moraux qui les sous tendent. C'est ainsi que, les uns encouragent leurs enfants à se battre par eux-mêmes, alors que les autres leur apprennent à porter leurs problèmes et à attaquer les autres devant l'autorité. Deux groupes ethniques voisins qui présentent de grandes similitudes, peuvent pourtant avoir des normes sociales et des règles éducatives divergentes, voire opposées. Par exemple, un groupe peut chercher à soumettre l'enfant dans la société, lui infligeant des châtiments corporels fréquents et très sévères, en cherchant à rendre leurs garçons agressifs et bagarreurs ; l'autre peut être plus individualiste, essentiellement pacifique, et estime que la punition corporelle est une atteinte à la personnalité. Un système social autoritaire ne peut secréter les mêmes normes, qu'une organisation

purement clanique et fortement égalitaire. Mais à l'intérieur même d'une tradition donnée, l'éducation affective et morale connaît aussi un nombre indéfini de variantes. C'est surtout une fois que l'on a dépassé le stade de la petite enfance, qu'apparaît une diversité de conduites éducatives allant jusqu'à l'absence de toute norme apparente et oscillant entre des extrêmes de sévérité et de permissivité. Ce fait n'est aucunement propre aux sociétés complexes et diversifiées ; le caractère fluctuant et faiblement conscient des modèles qui régissent l'éducation familiale transparait dans le fait qu'aux questions qu'un étranger pose en ce domaine, on ne sait généralement que répondre. Les informations ainsi recueillies étonnent toujours par leur extraordinaire platitude. L'action exercée par l'adulte, aussi bien dans le sens de la répression, que dans celui du laisser-faire se situe cependant entre des limites précises que le milieu ne permettrait pas à l'individu de franchir et qui varient selon les cultures. Jusqu'où peut aller, par exemple la punition que l'on inflige à un enfant. Le milieu moderne, pourtant plus rigoureux que le milieu traditionnel, désapprouverait aujourd'hui toute forme de punition corporelle pour corriger l'enfant. Il estimerait que cela dépasse les limites, on ne peut donc caractériser une culture, moins par des conduites univoques, que par un champ plus ou moins large à l'intérieur duquel ces conduites peuvent se donner libre cours, mais qu'il est possible de circonscrire assez nettement dans ses différentes dimensions, à la manière d'une distribution de type statistique dont les modes et les écarts-types auraient un caractère normatif. Ce sont moins de règles ou des comportements, qui en eux-mêmes révèlent la spécificité d'un système éducatif que la marge qui leur est laissée pour varier et la tendance générale qui les unit et en fait des modèles. Sans négliger, ni même minimiser le jeu des contraintes extérieures, on semble persuadé dans l'éducation traditionnelle, qu'il ne peut remplacer une discipline et une maîtrise qu'on s'impose soi-même, et dont l'enfant découvre de lui-même la nécessité mieux dans les activités ludiques et l'exercice de sa liberté qu'entouré d'un système de pressions. Selon les traditions, on penchera davantage du côté de la coercition exercée directement par les adultes ou d'une liberté s'exerçant au sein du groupe enfantin, mais tempérée et canalisée par

les dures exigences inhérentes à cette vie en commun. Là où les enfants se retrouvent entre eux dans des organisations et des groupes qui leur sont propres, se développent des règles de conduites particulières, qui parfois vont à l'encontre de la morale courante ; mais apparaissent surtout sous forme de lois qu'ils s'imposent entre eux légèrement en marge du monde adulte. Par ce qu'elles ont moins l'occasion de se retrouver et de s'organiser entre elles, parce qu'également leur comportement doit répondre au moment du mariage à des normes précises, les jeunes filles sont en général tenues plus sévèrement et soumises à des exigences plus fortement standardisées. En effet, l'enfant est introduit dans la connaissance des rouages de l'organisation traditionnelle et des règles de savoir-vivre, qui conditionnent son intégration. Il est apparu aussi que l'enseignement qu'il reçoit, sous le couvert de symboles, avait un caractère fortement normatif, ce qui est inévitable dans un système d'éducation où l'on ne donne d'explication qu'au fur et à mesure, où les problèmes se posent concrètement, où toutes les formes d'instruction collent à la réalité immédiate, et où l'on vise toujours à transmettre aux enfants la manière correcte de se comporter en telle circonstance. Le contenu des devises portées par certaines grandes familles met en valeur une ou deux qualités, qui sont à la base de leur renommée par une série d'images et de symboles, et établit ainsi des correspondances effectives avec le comportement du groupe en question. Dès la naissance, on cherche à conformer la conduite de l'enfant à la devise qu'il porte et son éducation est orientée de telle manière qu'il fasse honneur à celle-ci. C'est ainsi que chez les Moussey, la mère dit à son jeune garçon qui gémit : « *un homme ne pleure jamais* »²¹⁴ ; elle chante pour l'encourager à faire des efforts, à danser et à dépasser les autres. Aussi l'enfant ou le jeune garçon doit apprendre à craindre la honte et à s'armer du courage pour mieux réussir.

L'éducation courante de l'enfant à l'amour-propre et à la fierté ne prend de loin pas la même importance que dans l'éducation chez Rousseau. C'est pour cela qu'il

²¹⁴ Conseil d'une mère Moussey à son enfant.

privilégie l'*amour de soi*²¹⁵ qui est naturellement bon et conforme à l'ordre ; contrairement à l'amour-propre, qui en est la forme pervertie. C'est ainsi qu'il dit : « *Le premier sentiment d'un enfant est de s'aimer lui-même* »²¹⁶, et ensuite d'aimer ceux qui lui sont proches. Ce qui veut dire que l'enfant est naturellement prédisposé à la bienveillance, parce qu'il voit que tout ce qui l'approche est porté à l'assister, et qu'il prend de cette observation l'habitude d'un sentiment favorable à son espèce. Mais à mesure qu'il entend ses relations, ses besoins, ses dépendances actives ou passions, le sentiment de ses rapports aux autres s'éveille et produit celui des devoirs et des préférences. En somme, pour Rousseau, l'amour de soi qui ne regarde qu'à nous est content quand nos vrais besoins sont satisfaits. Mais l'amour-propre, qui se compare n'est jamais content et ne saurait l'être, par ce que ce sentiment, en nous préférant aux autres, exige aussi que les autres nous préfèrent à eux ; ce qui est impossible. C'est ainsi que les passions douces et affectueuses naissent de l'amour de soi, et les passions haineuses et irascibles naissent de l'amour-propre. Concernant l'éducation traditionnelle, la mère ne fait pas participer l'enfant à certaines tâches dans le but de le mettre en valeur, en le traitant comme s'il était grand. Si elle lui demande un service, c'est parce qu'elle en a effectivement besoin et qu'il est normal à son âge de le rendre. Ces prestations sont considérées comme dues dès qu'il sait s'en acquitter. La récompense, même verbale sera aussi rare que la punition et d'ailleurs aussi inutile qu'elle est. L'attitude est essentiellement réaliste ; on prend à chaque étape de la croissance, l'enfant tel qu'il est sans chercher à le pousser vers des performances toujours plus élevées, en utilisant les ressorts de son amour-propre. Il s'agit moins, de lui faire adopter un idéal personnel que de l'habituer à un rôle social ; plutôt que de développer sa fierté ou le sentiment de sa valeur, on cherchera à l'adapter aux exigences réelles de la vie collective ; au lieu de le pousser à accomplir des performances qui l'exaltent, on vise à le rendre efficace dans la fonction concrète qu'il doit exercer et les tâches qu'on attend de lui.

²¹⁵ J.-J. Rousseau, *Emile*, liv. 2, p. 111.

²¹⁶ *Ibidem*, p. 276-277.

Ce n'est pas l'individu qui se trouve mis en valeur, mais c'est toujours vers le groupe social que tout s'oriente. Ce n'est pas l'accomplissement individuel qui est recherché, mais l'intégration dans la collectivité qui se réalise au mieux par la participation à des tâches réelles et utiles à tous. Intervient également le mécanisme relevé par Emile Durkheim : « *Quand l'enfant remarque que tout le monde autour de lui se comporte toujours de la même manière dans les mêmes circonstances, il considère qu'il est impossible de se comporter autrement* »²¹⁷. C'est pourquoi, il est à remarquer que dès le jeune âge, l'enfant est considéré comme un individu qui a ses propres dispositions, son caractère, ses désirs et pulsions. Il est parfois consulté dès que cela est possible, et on considère ses manières de se comporter comme aussi difficiles à modifier que celles d'un adulte. De l'un à l'autre, il n'existe pas de différence essentielle ; seulement en de nombreux domaines ; l'enfant n'est pas censé comprendre et ne peut donc être tenu pour responsable. Sa personnalité est acceptée telle qu'elle est, de sorte que l'on ne vise pas systématiquement à la corriger ou à l'amender. On le reproche, mais sans en espérer un réel changement. On ne propose pas les autres en modèles, car ils n'y sont pour rien s'ils sont meilleurs. C'est par le jeu de la chance ou de la malchance, que l'on est tel qu'on est. La punition ne poursuit donc pas un but disciplinaire et ne s'insère pas dans un projet éducatif cohérent, mais elle apparaît davantage comme une simple réaction de décharge nerveuse. On accepte les caprices, même les insolences de la part d'un enfant, et s'il refuse de se conformer à un ordre on n'insiste pas.

Dans les pratiques éducatives traditionnelles, la question de la punition à administrer à l'enfant peut varier d'un groupe à un autre. Chez les *Mossi* du Burkina Faso par exemple, il est admis qu'un enfant ne sait pas ce qu'il fait, ses parents le laissent agir à sa guise, satisfaire tous ses caprices sans le corriger, dire les plus grossières injures à sa mère, lever sur elle ses mains, sans s'attirer de correction. Les témoins se contentent de dire qu'un jour il sera courageux et batailleur. Tandis que d'autres disent qu'un enfant est précieux, et que le frapper c'est le corrompre.

²¹⁷ E. Durkheim, *L'Éducation morale*, PUF, Paris, 1934, p. 115.

Autrement dit, il n'est pas bien d'éduquer par la violence et les contraintes comme l'a également recommandé Rousseau à l'égard d'Émile. En fait, on ne s'y résigne que dans des cas jugés graves, tels que le mensonge ou la négligence dans la garde des bœufs quand elle occasionne des dégâts dans les cultures. L'enfant jouit d'une indulgence par rapport à certaines fautes et erreurs commises, mais sans que pour autant on le gêne. Il est peu avec ses parents qui sont occupés ailleurs, mais avec ses camarades ; et c'est là, de ses aînés qu'il apprend ce qu'est la discipline. On peut tenir compte de ce que l'enfant aime ou n'aime pas, on respecte sa propriété et sa volonté. Aux grands moments où l'enfant passe d'un stade de maturation à un autre, l'attitude de l'entourage se modifie dans le sens d'une plus grande exigence. C'est pourquoi, l'adolescence marque partout une nouvelle étape dans l'éducation morale. C'est pour cela qu'on peut parfois raisonner avec les enfants, et au besoin on utilise la force ; on estime qu'ils sont assez grands désormais pour comprendre et exécuter les ordres qu'on leur donne. C'est également à partir de ce moment qu'on commence à être sévère à leur égard, à les gronder, à les commander et à les faire attendre.

Dans certaines sociétés traditionnelles, quand un enfant se montre mal élevé, il arrive certes qu'on le punisse, mais il n'est pas vraiment considéré comme responsable ; on blâme plutôt la mère ou la jeune fille chargée de le garder. Mais avec la seconde dentition, le garçon est jugé prêt pour un genre de vie nouveau, où il ne doit plus être dépendant de l'adulte et où concrètement il échappe à la surveillance des femmes ; on ne le protège et on ne le console plus au cours de ses querelles ; les sanctions sociales maniées par les pairs commencent à jouer à plein ; reproches, exclusions, railleries et punitions, de sorte qu'il devient très sensible à l'opinion d'autrui. Mais surtout, la responsabilité de ses actes lui est à partir de ce moment reconnue. Dans certains groupes tribaux, un enfant ne saurait être tenu pour juridiquement responsable tant qu'il n'est pas circoncis, mais il s'agit évidemment là, d'une autre étape de la vie et de l'éducation. Car la circoncision de jeune garçon marque l'étape de la majorité, c'est-à-dire qu'il devient homme. C'est

ainsi que l'adulte doit se montrer pédagogiquement le plus apte, dans la mesure où il utilise des moyens à peine perceptibles, qui n'émergent guère de la conversation ordinaire, mais qui permettent de mettre en route les sentiments sociaux de l'enfant, stimulent ses motivations au travail et son désir de participer aux tâches communes, exhortations, encouragements, témoignages de reconnaissance et d'approbation, recommandations, conseils, rappels, renvoi à des modèles à imiter. Telles sont les méthodes habituelles, dont le caractère non saillant rend difficile l'observation et l'analyse. Parce qu'il s'adresse ainsi à l'enfant sensiblement de la même manière qu'il s'adresserait à ses semblables, l'adulte lui montre qu'il le prend au sérieux et il accomplit donc le désir le plus cher de cet enfant, qui est d'avoir une valeur aux yeux des grands, d'être reconnu par eux comme un membre actif, de voir ses activités approuvées et appréciées. Dans un climat où prévaut le jugement positif et la valorisation sociale, on comprend que le reproche, la réprimande, l'appel à la honte et au ridicule, soient ressentis très durement, et par le fait même réservés aux cas extrêmes. C'est la raison pour laquelle, les tenants de la parole d'autorité peuvent complimenter ou blâmer les actes d'un enfant non respectueux de règles sociales. Dans la plupart de cas, ils estiment que les encouragements sont nécessaires à celui qui accomplit une tâche très difficile, car ils peuvent le stimuler en augmentant ses forces. Cependant, il faut d'autre part savoir doser compliments et reproches pour que l'autorité demeure efficace. Par exemple, un père qui ne connaît que la réprimande n'est plus respecté de ses enfants. Le blâme public a une portée très grande, il couvre de honte celui qui le subit. Certaines interdictions précises concernent déjà l'enfant, touchant en particulier à tout ce qui pourrait le nuire; jouer avec le feu, le couteau, la hache, le fusil, aller seul à la rivière, manger de la terre, sortir de la concession, grimper sur les arbres ou les meubles, traîner dans la rue. Puis, il apprendra à tenir compte de certains interdits alimentaires qui lui sont propres ou qu'il a hérité de sa famille. Les menaces qui sont adressées à l'enfant, peuvent prendre divers aspects ; on pourra lui faire comprendre les suites qu'entraîne telle action ou omission, raconter des histoires qui décrivent les malheurs frappant tous

ceux qui contreviennent aux règles sociales et morales de la collectivité. Il faut admettre que l'éducation traditionnelle transmet toujours un grand nombre d'idées, ayant pour but de maintenir les enfants dans les limites de la bienséance. Si par exemple, un jeune garçon bâille trop fort, on lui dit qu'il va se briser les os de la mâchoire ; se moquer de quelqu'un, c'est s'exposer à être ensorcelé ; si l'on sort à reculons de la case on risque d'être transformé en lézard ; arracher les jeunes pousses provoquera un été orageux, etc. Il faut relever aussi certaines mises en garde qui prêtent à des manquements minimes des conséquences catastrophiques. Tout se passe comme si les avertissements et les intimidations des parents prenaient dans la société enfantine un cours autonome, s'entourant de rites, revêtant un aspect démesuré et déformé. L'enfant, effrayé à l'idée de perdre sa mère, va donc acquérir suite dans les idées et présence d'esprit. Il apprendra à être sincère sous peine d'être sévèrement puni, s'il a commis une grave faute sociale et morale. Il se tiendra correctement en prenant ses repas, sous peine de n'être jamais rassasié ou de voir tous ses doigts tombés. Il sera soigneux, ne déchirera pas ses vêtements.

C'est ainsi que cette morale de l'observance, du geste accompli correctement, de l'omission qui porte sévèrement et durablement à conséquence, abonde dans le sens de la mentalité enfantine. L'enfant s'y soumet d'abord passivement, mais bientôt invente des correctifs qui lui permettent de se défendre contre une angoisse trop grande et de se tirer d'affaire lorsqu'il s'est égaré. Ne lui suffit-il pas, lorsqu'il ne s'est pas lavé entièrement, de faire pincer par ses camarades la partie oubliée, ce qui ne veut pas dire qu'il se laissera aller sans prudence à des omissions fâcheuses. A l'égard de l'enfant, on peut relever toute une pédagogie de la peur, faisant appel aux êtres terrifiants du folklore, sorciers, fantômes, animaux féroces ou entretenant des craintes réelles. Mais l'usage de ces menaces et de ces moyens d'intimidation aura évidemment une consistance bien différente selon que l'adulte qui les profère y croit ou n'y croit pas. Leur ambiguïté formelle réside dans le fait que l'enfant n'est pas indéfiniment dupe ; mais que d'autre part, il perçoit pourtant qu'en certaines occasions au moins l'adulte est lui-même pris de peur, et prend donc au sérieux

l'existence de ces êtres malfaisants ou ambivalents, dont tout le monde a un jour ou l'autre fait l'expérience. De ce fait, on constate que les propos adressés par les adultes aux enfants, dans le but explicite de leur faire peur pour les maintenir dans le droit chemin, ont le plus souvent un contenu de menace orale, et que les thèmes de morsure et de dévoration y étaient dominant. Par exemple : l'esprit va venir te manger, ou le serpent va te mordre, etc. Tels peuvent être des propos par lesquels, les adultes tentent d'effrayer souvent les enfants avec, même s'ils ne sont pas méchants, souvent aussi uniquement pour rire de leurs terreurs. Il est dans la logique du système social et religieux traditionnel, que de manière générale, les parents et les détenteurs d'autorité renforcent leur position par des appels à l'invisible. Les ancêtres qui se situent toujours du côté de l'autorité établie, sont censés intervenir en cas de faute ou de conflit pour punir le coupable. Si après quelque dispute, un enfant tombe malade, les anciens disent que irrités par son comportement, ils ont envoyé les esprits du vent pour le punir. Il n'est rien qui irrite autant les morts qu'un manquement aux principes d'unité, de solidarité, de loyauté et de respect qui doivent régner dans un groupe ethnique. S'il présente quelque rudesse ou quelque indifférence aux demandes de la famille, le jeune enfant attire la colère divine sur tout le groupe familial dont il fait partie. C'est ainsi la jeune génération doit apprendre constamment, par de nombreuses règles sociales et religieuses, de quel respect elle doit entourer les parents.

En ce qui concerne les initiations et les rites, leur caractère mythico-religieux joue une fonction éducative et disciplinaire dans la vie de l'enfant. C'est pour cela qu'il a bien conscience qu'il va y passer et qu'il devra se situer à ce moment-là, et de manière définitive par rapport au monde des hommes et à son autorité. Effrayé d'une part par ce qui transparait ainsi ce drame secret ; mais pressé d'autre part, de s'y soumettre au plus vite pour accéder à un statut supérieur, l'enfant perçoit cette institution dont on ne cesse de lui parler en termes voilés comme étant particulièrement ambiguë. Dans certains cas, les durs apprentissages qui ont lieu lors des initiations peuvent être de véritables punitions différées et reportées à ce

moment où elles s'insèrent dans des conduites qui leurs sont matériellement identiques, mais ont en fait une autre signification. Le phénomène général de la punition apparaît chaque fois qu'un groupe d'adultes et un groupe de jeunes se trouvent en contact d'une manière continue et associés à une même vie ; l'hostilité d'un genre très particulier qui ne manque pas d'éclater alors, avec violence et cependant sur un mode ludique, naît du sentiment de supériorité qu'éprouvent les anciens dans la mesure où ils forment déjà un groupe cohérent dépositaire d'usages et de traditions que les nouveaux ne connaissent pas. La punition se pratique allégrement dans les sociétés enfantines et au cours des stages initiatiques qui les prolongent. Bien souvent, elles ne viennent pas seulement sanctionner des transgressions, elles ont cependant une fonction disciplinaire incontestable en ce sens qu'elles permettent aux aînés d'asseoir leur autorité sur les cadets. Dans la même situation, se trouve la menace de malédiction qui jouit partout d'une efficacité quasiment totale. C'est incontestablement la contrainte la plus caractéristique de l'ontologie africaine. Être maudit par son père, sa mère, et par son oncle maternel, équivaut à être coupé de sa lignée, à ne plus être connecté sur ce courant de vie qui vient des ascendants, et qui seul permet à la personne de se maintenir dans l'existence sociale. L'individu est atteint au niveau de son être profond et risque de tomber dans un néant non seulement social, mais existentiel. Cette arme constitue en même temps une menace très concrète. Pour se faire obéir et pour étouffer chez ceux qui se trouvent sous leur dépendance toute velléité contestataire et de rejet, les autorités familiales la brandissent assez facilement. De nos jours, beaucoup de jeunes africains se disent et croient être détachés de traditions, mais ils vivent en fait dans la crainte constante de cette épée de Damoclès qui plane sur leurs têtes et risque de voir sanctionner leurs tentatives de rupture totale. Sur le plan intellectuel, ils sont prêts à en nier les effets, affectivement ils ne peuvent s'y résoudre. Être maudit, c'est à plus ou moins brève échéance être condamné à la perdition, si l'on n'accepte pas de se réconcilier et par le fait même de se remettre dans le droit chemin.

De manière générale, on s'accorde pour relever le climat d'indulgence et de douceur qui caractérise l'attitude des adultes à l'égard de l'enfant, et qui ne laisse que peu de place à la punition et à la contrainte. L'idée semble prévaloir, d'une part qu'il n'est pas encore en mesure de comprendre les ordres, les conseils et les réprimandes de ses parents parce qu'il n'a pas encore l'intelligence ; et d'autre part qu'il n'est pas parvenu au stade de personne achevée et ne peut donc être totalement tenu pour responsable de ses actes. Au fur et à mesure qu'il grandit, cette situation change en ce sens que son statut évolue et que les moyens de contrainte se multiplient, tout en restant de préférence moraux et verbaux. L'idée que l'enfant doit au cours de sa croissance être élevé par l'adulte, à la fois corrigé et conditionné selon certains procédés, semble aujourd'hui dépourvue de sens. Son univers de comportement n'est pas essentiellement répressif, punitif, ni même directif, mais aussi émancipateur. Ainsi, on peut rendre compte de la répulsion qu'éprouve l'adulte à sévir à partir de toute la personnalité sous-jacente à l'éducation qu'il donne. Si l'enfant est un être doté dès l'abord d'une personnalité consciente, à plus forte raison s'il est l'incarnation d'une puissance ancestrale ; s'en prendre à lui est impensable et provoquerait une réaction dangereuse pour les deux parties en présence. C'est pourquoi, dans certaines sociétés traditionnelles, un enfant peut être considéré comme un ancêtre qu'il faut respecter et même accorder de considération. La croyance qui veut que son caractère dépende en dernier ressort de puissances spirituelles, contraint les parents à adopter une sorte d'attitude fataliste. Il faut dire que l'homme traditionnel n'a que peu l'occasion de punir, parce que l'enfant vit en grande partie loin de ses regards, au sein d'une organisation qui lui est propre, où ses aînés immédiats se chargent de son éducation. D'autre part, si l'on n'utilise qu'avec répugnance la contrainte et les sanctions physiques, il faut remarquer que la parole a une tout autre portée que celle à laquelle l'éducation moderne est habituée. Ce qui nous amène à souligner que l'éducation des enfants n'est pas la même partout. Par exemple, dans les cultures traditionnelles, les fessées sont tolérées et acceptées, alors qu'elles peuvent constituer un motif de divorce dans d'autres. C'est

ainsi que dans l'éducation traditionnelle, les conseils prodigués, la réprimande, le blâme verbal, la menace et surtout la malédiction sont des moyens efficaces. Dans la culture de la parole, celle-ci n'est pas gâchée, n'est pas utilisée inutilement, pour ne rien dire, n'est pas déversée à flots au point de ne plus être perçue, et donc de devenir insignifiante. C'est pour cela que tout adulte qui parle est écouté, parce que le verbe est comme une graine; une fois déposé il germe, il agit, il envahit, il travaille, remanie et convertit.

C'est la raison qui fait que la parole est éducative et joue un rôle essentiel dans l'instruction des enfants et de la jeunesse. Chez les Moussey, par exemple, la parole maternelle, plus usée par suite de sa fréquence ne portera pas de la même manière que celle du père ou éventuellement de l'oncle maternel, plus distante, plus réservée, plus grave. Il revient donc au père d'éduquer, c'est lui qui a le plus souvent la parole. Cependant, il y a des raisons d'ordre psychologique et philosophique qui tiennent aux structures mêmes de la société. Un type de relations interpersonnelles fondé sur la coopération et l'interdépendance, tel qu'on le trouve habituellement dans les collectivités traditionnelles, répugne à l'utilisation de moyens de contrainte violents et pousse à l'utilisation de procédures de persuasion et de conciliation. L'usage de punitions corporelles tend à être autant que possible banni de l'éducation des enfants, car il ne correspond pas au but que l'on poursuit, qui est de faire adopter par tous comme évidente et allant de soi une attitude solidaire, fondée sur l'appartenance au même organisme social et l'égalité de tous en droits et en devoirs. Mais dès que se constituent dans une société, des divisions fondées sur la domination des uns et la subordination des autres ; dès que s'introduisent des formes même mineures d'exploitation et d'asservissement, la violence apparaît aussi dans l'éducation. La sphère sociale perd alors son caractère homogène et unitaire, les modèles de conduite se diversifient en s'opposant ; et ces transformations affectent l'attitude générale à l'égard d'autrui, donc aussi à l'égard de l'enfant. Le punir de manière habituelle en le frappant, l'enferme dans les catégories mentales du fort et du faible, du supérieur et de l'inférieur, et va donc à l'encontre du type

d'éducation qu'instaure une communauté où les uns dépendent très étroitement des autres pour toutes les activités de subsistance, de production et de consommation. A propos des corrections corporelles telles qu'elles existaient dans l'éducation moderne, Durkheim a montré qu'elles étaient, en tant que système organisé, d'origine scolaire, et non familiale. Quand l'éducation se donne exclusivement dans le cadre de la famille, elles n'existent que de manière intermittente et c'est plutôt l'indulgence qui est de règle. Le moyen de peines se développe, leur application se multiplie, à mesure que la vie scolaire s'organise ; et ce sont les habitudes disciplinaires de l'école, qui peu à peu semblent avoir déteint sur les mœurs domestiques pour les rendre plus rudes. Durkheim admet qu'il y a dans la nature même de l'école, quelque chose qui incline fortement à ce genre de sanctions. Au lieu de laisser les jeunes s'instruire d'eux-mêmes, spontanément, en suivant les suggestions de la vie, on les instruit. Or, une telle action a nécessairement quelque chose de coercitif et de laborieux, car elle contraint l'enfant à dépasser sa nature enfantine, à la violenter; puisqu'il s'agit de la faire mûrir plus rapidement que cette nature ne le comporte ; puisque désormais, au lieu de laisser son activité flotter librement au gré des circonstances, il faut que l'enfant la concentre volontairement, péniblement, sur des sujets qui lui sont imposés. Ainsi, disait Durkheim : « *la civilisation a donc eu nécessairement pour effet d'assombrir quelque peu la vie de l'enfant* »²¹⁸. De manière générale, l'éducation traditionnelle africaine a subi l'influence, soit de l'enseignement islamique, soit de l'école occidentale laïque et chrétienne. Cependant, les milieux traditionnels marqués par l'Ecole coranique ont instauré des systèmes de correction bien sévères et systématiques que les autres ; comme l'a remarqué l'écrivain Cheikh Hamidou Kane dans son œuvre *L'Aventure ambiguë*²¹⁹. On peut incontestablement en dire autant des milieux chrétiens qui n'étaient pas aussi tendres en la matière. Malgré toutes les réticences éprouvées à l'égard des punitions corporelles, celles-ci existent toujours. Comment sanctionnent-

²¹⁸ E. Durkheim, *L'Education morale*, PUF, Paris, 1934, p. 157-158.

²¹⁹ Cheikh Hamidou Kane, *Aventure ambiguë*, Julliard, Paris, 1961.

elles les conduites enfantines ? Quels modèles en régissent l'usage ? A première vue, les manières de procéder paraissent échapper à toute ligne directrice globale. D'une part l'accent, est mis sur la grande indulgence et la liberté dont jouit la l'enfance; d'autre part on se plait à décrire des punitions parfois sévères. Il semble que dans l'ensemble, on ne se décide à recourir à la force en matière d'éducation, que dans les cas extrêmes. Cette constatation est d'autant plus nette que l'enfant est encore fragile et en devenir. Mais une fois le processus déclenché, on en arrive à des interventions d'une sévérité parfois insupportable. Mais il semble improbable que dans la pratique courante, on ait davantage eu recours à la contrainte physique. Certaines sanctions découlent comme de simples conséquences de l'acte ou de l'omission. C'est ainsi qu'une fille qui refuse d'effectuer des travaux ménagers, on ne lui donnera pas à manger sans autre forme d'explication.

Pour hâter la prise de conscience de l'enfant, il arrive qu'on le laisse faire et même qu'on lui impose des expériences désagréables, on l'obligera à manger un plat énorme ou un mets trop chaud s'il s'est montré impatient ou trop avide. Comme partout ailleurs, c'est la mère qui punit souvent, mais le père encore plus efficacement. Avec la mère, l'enfant vit dans une familiarité permanente, ce qui amoindrit l'autorité dont elle jouit. Tandis que le père est plus distant et intervient uniquement dans les cas un peu graves, mais avec force. La mère parle souvent à l'enfant au nom du père comme pour compenser sa propre faiblesse, car elle sait qu'elle est trop indulgente, s'énerve puis oublie tout. Elle menace de rapporter à son mari la mauvaise conduite des enfants, mais n'en fait rien. L'enfant est-il puni par le père, facilement la mère ira le consoler, le cajoler et redoubler de tendresse. Elle peut aussi manifester son mécontentement en boudant son mari, en lui faisant des reproches, en protégeant l'enfant de son corps. Mais le père en impose suffisamment par sa seule présence et l'autorité de sa parole pour n'avoir pas à sévir. Même si la punition est un procédé socialement admis, on constate qu'il existe une certaine répugnance à châtier, c'est pourquoi certains groupes punissent rarement les enfants, mais n'hésitent pas à le faire si c'est nécessaire, surtout dans le domaine

moral ou celui des bonnes manières, mais jamais pour une simple maladresse. Aussi, la récompense est très peu utilisée et l'on ne fait pas de promesses pour obtenir de l'enfant telle ou telle prestation. La mère ou la grande sœur punit les petits enfants, le père intervient davantage entre six ans et la puberté ; les parents ont tendance à punir plutôt les enfants du même sexe qu'eux-mêmes, alors qu'ils ont plus d'affection pour ceux du sexe opposé. Mais le châtement corporel est très rare, car souvent un enfant est corrigé pour de faits précis et selon un mode réfléchi. Entre enfants, et d'aînés à cadets, les sanctions peuvent être brutales. Quand, chez les jeunes africains l'un a commis une faute, c'est une véritable cour de justice que les autres organisent pour le juger et le punir. Celui qui montre des dispositions à la paresse, au vol ou à tout autre penchant vicieux et antisocial, est mis en quarantaine et devient un objet de mépris pour ses camarades d'âge. Le système familial traditionnel a de nombreuses incidences sur la manière d'éduquer et de punir les enfants. Si par exemple, l'enfant appartient à la lignée paternelle, on verra d'un mauvais œil sa mère le punir, et souvent elle ne pourra le faire qu'une fois seule avec lui. Par contre, en matrilineat, c'est l'intervention du père qui peut être jugée abusive. Il arrive que la mère s'interpose entre le père et l'enfant, affirmant ses droits sur lui, engagera ouvertement une querelle ou aura tendance à faire partir ses enfants dans sa propre famille, en particulier chez son frère ou ses oncles. Il est évident que l'enfant discerne très tôt ces failles dans le mécanisme des contraintes qui pèse sur lui et apprend à en jouer selon ses intérêts et les circonstances. Tout dépend de la nature de relations qui existe entre les deux groupes familiaux ; de la cordialité ou de la méfiance qui y préside. Le système familial intervient encore sous un autre angle, une faute morale n'a pas la même portée selon qu'elle est commise à l'intérieur ou à l'extérieur du groupe clanique. Ces conduites sont perçues comme tellement irrationnelles qu'elles ne peuvent être que fortuites. Le préjudice que l'on porte à quelqu'un de sa lignée, c'est à soi-même qu'on le porte, puisque l'unité n'est pas l'individu, mais le groupe habitant un même village. C'est ainsi que, les punitions ont tendance à reproduire tant dans les instruments qu'elles utilisent que dans la partie

du corps où elles s'appliquent, les traits caractéristiques d'une phase antérieure des relations entre l'adulte et l'enfant. Or on constate en milieu traditionnel africain qu'elles se situent de préférence dans le registre de l'oralité négative sous forme de privations de nourriture, quelquefois très prolongées dont l'effet est probablement de ranimer les sentiments éprouvés par l'enfant lors de son sevrage. Les peines d'une réelle brutalité existantes dans les groupes sociaux les plus divers visent souvent à fouetter à l'aide d'une corde. Au regard de tous ces aspects éducatifs, sociaux, intellectuels et moraux de l'entrée dans la vie, quelle peut être la valeur que la société africaine doit proposer à ses enfants ? Que peut-on déceler dans la notion de sagesse, de *sophia*, l'idéal auquel se cristallisent la pensée et l'humanisme africain ? Qui dit sagesse, dit aussi culture, connaissance ; mais une connaissance intégrée, une conception du monde qui se traduit par un raffinement de l'esprit, un art de vivre, une aptitude à percevoir le goût, la saveur, l'humour des choses, une certaine connaturalité avec elles. La sagesse se situe davantage du côté de l'être que de celui de l'avoir ou du faire ; mais parce qu'elle est un état d'esprit, elle imprègne la vie, la mentalité et l'action dans leur ensemble. La question qu'il convient de se poser est de savoir comment, de manière générale, cet idéal est développé et perçu en milieu traditionnel africain. En réfléchissant sur le ressort de la morale traditionnelle, on arrive à penser que l'éducation dans ce milieu valorise par-dessus tout la domination du collectif sur l'individuel, l'aptitude de l'individu à dominer ses passions, ses émotions, son comportement.

A l'instar de la *philosophie stoïcienne*²²⁰, cette morale exhorte également à la pratique d'exercices de méditation conduisant l'homme à vivre en accord avec la nature et avec soi-même en vue d'atteindre la sagesse comme but de l'existence débarrassée de passions. C'est ainsi qu'une seule règle doit gouverner l'éducation de l'homme, le support stoïque de la douleur, senti comme le meilleur entraînement à la maîtrise de soi, qui devient ainsi le fondement de la condition humaine vécue dans

²²⁰ Le Stoïcisme, courant philosophique de la Grèce antique, fondée par Zénon de Citium en 301 avant Jésus-Christ.

sa plénitude. C'est surtout au moment de certains rites que l'on demande aux intéressés de se dominer avec courage, de se montrer insensible et indifférent face à la souffrance qui provient par exemple de la pose d'anneaux de nez, du limage des dents et surtout de circoncision de garçons. Se montrer peureux et craintif au moment de la circoncision, par exemple, est dans la tradition *Moussey* tellement honteux que cette conduite doit être gardée secrète dans le village. Dans les centres des initiations, la punition en tant qu'épreuve rituelle est parfois pratiquée avec zèle ; et dès avant la circoncision, les enfants *Bambara* se frappent jusqu'au sang avec des cannes cinglantes pour s'entraîner à maîtriser la douleur. Le moment venu, ils étalent leur indifférence en injuriant le forgeron circonciseur et en lui crachant du jus de cola dans les yeux. Chez les Peulh, par exemple, les jeunes gens reçoivent sans broncher les coups de bâton d'un adversaire provoqué à cette fin, et ils les lui rendront lors d'une prochaine réunion ; les jeunes enfants sont impatients de porter leur première culotte qui donne droit à être ainsi éprouvé. Quant au moment de la seconde dentition, on perce les oreilles du jeune et il doit montrer son courage en subissant l'opération avec une expression figée. A ceux qui faiblissent en ces occasions, des sobriquets moqueurs pourront venir rappeler leur vie durant la défaillance d'un moment qui leur a valu le mépris de tous. L'idéal de maîtrise peut se lire en filigrane tout au long de l'éducation que reçoit l'enfant. Dès le moment de sa naissance, il est parfois demandé à la mère de dominer avec stoïcisme les douleurs de l'accouchement afin d'affermir ainsi le caractère du futur homme qu'est son enfant. Avec une insistance plus ou moins grande selon les groupes sociaux, il est demandé aux jeunes enfants de contenir leurs réactions face aux situations pénibles, surtout si le groupe les y place volontairement pour les mettre à l'épreuve et leur assurer ainsi une meilleure intégration. A partir du moment où ils ont leurs dents définitives, on exige des jeunes de maîtriser leurs sentiments ; personne ne doit se moquer d'un petit quand il pleure, mais à présent il leur faut se contenir et se conformer strictement aux manières de faire communes s'ils ne veulent encourir le blâme de leurs compagnons.

Ainsi, les instructions qui ont pour but d'amener le jeune à la maîtrise de soi, entrent dans les détails très concrets à propos des différents cas qui peuvent se présenter dans la vie courante. L'une engage par exemple, l'homme à garder un minimum de tenue même en cas d'ivrognerie ; l'autre conseille au futur mari de ne pas se montrer impatient aux heures des repas et à s'occuper dans le champ tout proche jusqu'à ce que sa femme l'appelle ; d'autres encore enseignent comment s'y prendre pour renouer le dialogue avec un partenaire avec lequel on s'est embrouillé. Bon nombre des traits éducatifs relevés peuvent être considérés et justifiés sous l'angle de la maîtrise. Les exigences de politesse, de calme, d'impassibilité, l'aspect conventionnel de certaines manières, l'inhibition dans l'expression des sentiments et de l'affection, même au sein du couple et entre parents et enfants, prennent en partie là leur racine. La maîtrise la plus appréciée, celle qui valorise l'homme par-dessus tout, concerne l'organe de la parole. Savoir contrôler, dominer son verbe, garder un secret, parler et se taire à propos est considéré comme des qualités auxquelles l'homme doit être sensible. La parole ne prend son véritable sens qu'entourée de silence. Parfois, le silence est considéré comme la meilleure forme du mépris vis-à-vis de provocations et des querelles inutiles de certaines personnes, et non comme un signe de faiblesse. Il n'a rien de commun avec les autres valeurs morales, si ce n'est qu'il en constitue à la fois le point de départ et de l'aboutissement. Il est la vertu par excellence, il subsume l'intégrité, le courage, la force d'âme, la prudence, la modestie, la tempérance. Le silence définit l'homme de caractère, il est l'apanage du sage, il est aussi comme une sagesse. *Celui qui sait se taire possède le véritable bonheur*²²¹, d'après la sagesse africaine. Cependant, le silence dont il s'agit ici, est à distinguer de l'indifférence, qui est considéré comme une infirmité de l'esprit et du cœur. Il est donc essentiellement signe de sagesse, de maîtrise de soi et surtout d'une bonne éducation. Sachant retenir sa colère, son envie de médire et de répandre des propos indiscrets, l'homme évite les querelles et cela constitue un facteur de paix pour son entourage. Cette maîtrise de la langue est, pense-t-on,

²²¹ Sagesse populaire africaine.

beaucoup plus difficile pour la femme que pour l'homme et nécessite chez elle des pratiques d'ordre rituel, tels la pose d'anneaux de lèvres et le tatouage des gencives. C'est dans la mesure où l'homme arrive à dominer sa sensibilité, son affectivité, son envie de se manifester au dehors, qu'il se fait estimer, accepter, intégrer par son groupe. C'est ainsi que la valeur de l'action humaine est jugée quelque fois, en fonction de sa décharge positive ou négative eu égard à la vie. Ne sont bonnes et dignes d'intérêt que les démarches tendant à affirmer l'en-soi, c'est-à-dire celles qui ramènent l'être vers lui-même comme pour lui permettre d'affirmer sa pérennité.

Dans la conception morale de Moussey, l'éthique dépasse les cadres de la conduite humaine. Elle est comme une sagesse, car elle rapproche l'homme de la divinité ; celui qui arrive à s'assurer l'empire sur soi-même, possède la paix et l'équilibre intérieurs, la véritable ataraxie. Inébranlable devant la mort même, un tel homme n'a quelque fois rien à envier aux autres et à la providence. Du fait que l'expression individuelle de l'émotion est ainsi freinée, canalisée et disciplinée ; elle permet à l'émotion collective de se manifester d'une manière d'autant plus forte ; et cependant réglée, contrôlée et cohérente, chaque fois que la société ouvre une de ces soupapes de sécurité qui en permettent l'explosion. C'est la raison pour laquelle, l'idéal de savoir ainsi poursuivi prend encore d'autres formes. Cheikh Hamidou Kane en évoque un en ces termes : « *Vivre dans l'ombre. Vivre humblement et paisiblement, au cœur du monde, de sa substance et de sa sagesse* »²²². C'est là une aspiration bien éducative, excluant toute démesure dans l'ambition, se complaisant dans l'anonymat au sein d'une tradition ou d'une lignée, refusant de regarder au-delà de l'horizon quotidien, dans l'espace et dans le temps, pressentant que tout gain en extension se paie en compréhension et surtout en saveur, préférant alors épuisier l'obstacle, goûter le moment présent et l'amitié avec un environnement familial, plutôt que de se perdre dans un lointain aliénant. C'est ce qu'affirme A. Césaire : « *La faiblesse de beaucoup d'hommes, est qu'ils ne savent devenir ni une*

²²² C.H. Kane, *Aventure ambiguë*, Julliard, paris, 1961, p. 89.

pierre, ni un arbre »²²³. C'est une faiblesse que reconnaît l'homme traditionnel africain, car il admet que la nature est plus forte que lui et qu'il doit se soumettre à elle, pour en tirer ce dont il a besoin. Dans cette conception du monde qu'il se forge, chaque être tient sa place et est indispensable à la cohérence de l'ensemble. C'est une idée qui préfigure le respect de l'équilibre de l'écosystème, le développement durable et la conservation de la nature. On pourrait dire que telle plante, tel insecte, tel remède, tel outil sont aussi nécessaires à l'architecture du système que la nature elle-même à laquelle ils servent de points d'appui et d'insertion.

Contrairement à l'éducation dans les traditions africaines, Rousseau n'a pas préconisé de pratiques initiatiques dans *l'Émile*. C'est la phase où il y a rupture entre les deux types d'éducation. Bien qu'il ait isolé son élève pour lui donner une éducation particulière, mais c'est dans le but de lui éviter la probable corruption de la société et non de le soumettre à des pratiques rituelles quelconque. Tandis que dans le milieu traditionnel, l'individu est marqué tout au long de sa vie par ces pratiques quotidiennes auxquelles il ne peut se soustraire. S'il est affirmé que l'éducation traditionnelle se réduit pour l'essentiel aux rites initiatiques, c'est parce que ces rites de passage apparaissent non seulement comme le sommet de la formation, mais aussi comme le moment solennel où la société semble nourrir explicitement à l'égard de la génération nouvelle, un projet éducatif de longue haleine, comparable à celui de l'école moderne.

De par une conception plus large de l'action éducative, celle-ci se retrouve d'une façon au moins diffuse tout au long de la vie de l'enfant au sein de son groupe. L'importance fondamentale que la tradition elle-même attache aux rites amène à leur accorder une place de choix respectant la hiérarchie des valeurs propres aux sociétés africaines. Il faut souligner que les initiations sont avant tout des rites; elles culminent en des fêtes au cours desquelles la société entière reprend conscience de la vie qui l'anime. Ce sont souvent les cérémonies les plus longues et les plus spectaculaires que connaissent les sociétés traditionnelles. Mais parce qu'elles sont

²²³ A. Césaire, *Césaire et Picasso : Corps perdu, histoire d'une rencontre*, Honoré Champion, Paris 2011.

des rites, à la fois sociaux et religieux, les initiations sont des institutions aussi fragiles et vulnérables. Quand sous le coup d'influences de facteurs aussi divers que la vie actuelle et ses rythmes nouveaux, notamment l'influence des religions importées de l'Orient et de l'Occident, les initiations tendent, de nos jours à s'estomper ou à se métamorphoser. De l'initiation obligatoire et commune à tous qui permettait aux jeunes adolescents d'intégrer pleinement la société et de fonder une famille, à celle volontaire et sélective qui permettait à l'adulte membre de telle ou telle société secrète de se perfectionner dans un domaine (médecine, divination, art), on apprend beaucoup de choses. Cependant ce modèle éducatif se détériore, car la pratique initiatique, se trouve la première atteinte. Parce qu'elles ne s'adressent à l'enfant que tardivement, au moment précis où il est censé accéder au statut d'homme fait, parce qu'elles viennent couronner par un rite aux multiples facettes et essentiellement synthétique, toute l'éducation qui précédait, parce qu'elles se situent à un niveau élevé de conscience et sont intimement liées aux représentations collectives, elles subissent donc le contrecoup du moindre changement dans la vie, la pensée et la cohésion du groupe. Alors que d'autres aspects de l'éducation traditionnelle, et surtout des enfants se perpétuent sans mal au milieu des bouleversements les plus complets, elles ne peuvent être comprises que si on les restitue dans leur contexte global. Certes elles sont l'expression d'une culture et s'insèrent dans un projet éducatif d'ensemble, mais elles remuent aussi des forces émotionnelles considérables tant au niveau de l'individu que de la collectivité. Ainsi, les initiations se déroulent également selon une ordonnance symbolique qui touche l'homme jusque dans les profondeurs de son inconscient, elles se proposent de le conduire, au travers d'une expérience spirituelle particulièrement intense, au seuil de la vie mystique. Elles sont tout cela en même temps, ce qui laisse entrevoir une richesse qu'il faudrait comprendre. Alors que les pratiques éducatives des enfants présentent une incontestable homogénéité, et que cette éducation donnée durant la seconde et la troisième enfance révèle encore de remarquables constantes, la

pratique initiatique apparaît au premier abord tellement divers que son étude en devient déroutante.

C'est en ce sens que les rites marquent l'accession à la maturité. C'est pourquoi chaque tradition ethnique a tendance à en valoriser une fonction au détriment des autres. Les rites peuvent être pratiqués immédiatement après l'apparition des signes physiques de la puberté et être chargés d'un rôle de purification, de protection et de conjuration des dangers inhérents à ce changement, surtout à l'apparition du sang menstruel chez les jeunes filles. Ailleurs il s'agira de confirmer l'individu dans un sexe jusque-là indéterminé, ou de pratiquer des rites de fécondité associés à la puberté en mettant l'accent sur le nouveau pouvoir procréateur. En d'autres cas encore, on laisse dans l'ombre l'aspect sexuel pour ne retenir que le côté social de la maturité et l'accession à un statut plus élevé, de sorte que l'on en arrive à négliger complètement la coïncidence dans le temps avec la puberté organique au profit de ce que l'on pourrait appeler la puberté sociale, qui permet à l'enfant d'être, non plus à côté des adultes, mais parmi eux. Il arrive parfois que de tout petits enfants soient initiés, parce que riches, en même temps que des adultes pauvres qui ne pouvaient payer jusque-là ; dans ces cas, les actions rituelles sont forcément dépouillées de leurs éléments pédagogiques les plus importants, ce qui prouve bien que c'est l'accomplissement même du rite qui compte plus que l'instruction donnée. Le centre de gravité du rituel peut se trouver sur la transition elle-même, ou encore sur la tranche de vie que l'enfant vient de quitter et qu'il faut évacuer, ou enfin sur celle qui s'ouvre devant lui et les attentes que le groupe entier entretient à son égard. Le thème de la prohibition de l'enfance est parfois aussi important que celui de l'accession à la maturité. Les mutilations peuvent être au centre du rite, mais peuvent aussi se pratiquer en dehors de toute cérémonie ; parfois on n'en trouve pas trace. Nombre de peuples ont traditionnellement pratiqué la circoncision ou l'excision en dehors de tout contexte purement initiatique. On peut souvent en dire autant de la réclusion à la quelle on soumet les jeunes filles au moment de leurs premières règles. Les initiations peuvent n'être ici qu'un rite mineur

et plein d'indulgence, et ailleurs s'étendre sur des mois et des années d'un entraînement draconien. Certains groupes sociaux pratiquent successivement des rituels ayant des fonctions différentes ; un enfant peut avoir à passer par plusieurs écoles initiatiques, chacune le préparant à une nouvelle phase de sa croissance, la puberté n'étant qu'une étape parmi d'autres ; exactement comme chez les *Bambara*, l'adulte est appelé à traverser tout un enchaînement de sociétés initiatiques formant une suite logique. Chacune de ces institutions particulières a évidemment un arrière-plan social différent auquel il faut peut être se référer. La présence ou l'absence de telle variable mériterait d'être mise en corrélation avec d'autres au cours d'études transculturelles. Chaque groupe mettra l'accent sur le secteur de la vie qui lui paraît le plus important en fonction de sa hiérarchie des valeurs ; pour les unes ce sera la guerre, pour les autres les liens de l'homme avec la nature dans laquelle il vit et qu'il cultive, ou encore la procréation, la connaissance, la relation avec les ancêtres, la révélation du sacré, la soumission à l'autorité et à la coutume, la démonstration de la richesse du groupe. On ne peut toucher à aucun aspect de l'éducation traditionnelle, que ce soit à l'éducation sociale, morale, intellectuelle, religieuse ou esthétique, sans toucher en même temps au problème des initiations. Le fait que ces initiations soient essentiellement ésotériques, c'est-à-dire réservées à quelques individus, le rend contraires à l'esprit de l'éducation moderne d'*Émile* qui est une expérience de pensée qui transcende les pratiques initiatiques, et qui se déroule dans le cadre normal de la vie en partant toujours de situations réelles et exotériques. Que certains éléments puissent être d'importation relativement récente est acceptable. Que bien des ethnies ignore toute pédagogie initiatique est certain, et pourtant il semble que celle-ci fait trop bien corps avec le reste de la formation traditionnelle pour qu'on puisse l'en dissocier. Comme si une éducation devait être parfaitement homogène et continue, il semble que la sagesse de cette pédagogie réside précisément dans le fait qu'elle soumet, à un moment donné, aux arrachements et aux ruptures que nécessite son évolution. La discontinuité elle-même, et la violence avec laquelle elle intervient, peuvent avoir valeur formative. Aussi, les religions traditionnelles sont liées

à une famille, à un clan, à une ethnie, à un groupe restreint, à un terroir. Elles ne se sentent nullement dépositaires d'un message universel, mais font référence à un être transcendant et omniscient. Dans leurs éléments ultimes, elles ne peuvent donc être divulguées indistinctement. L'initiation est le seul mode de transmission qui leur convient, à condition qu'on l'envisage dans un sens très large, incluant aussi celle qui s'opère de père à fils, de vieillards à jeunes gens au sein de la famille, de prêtre à novice.

C'est pourquoi les initiations ont pour but d'amener l'individu, au moment où il s'achemine vers sa maturité biologique, à atteindre aussi une certaine maturité psychique. C'est ce qu'a fait remarquer J. Hallaire, à propos de l'initiation du peuple *Sara*²²⁴ du Tchad communément appelée *yondo*²²⁵. Cette initiation ne poursuit pas seulement comme fin d'arranger la maturation physiologique du garçon et de la fille, mais de réaliser leur transformation sur le plan moral et social, et d'en faire une personne courageuse, stoïque, respectueuse des autres et de leurs biens, prudente, sachant garder un secret et ne pas trahir, un authentique Sara dont la collectivité pourra en être fière. En ce qui concerne le jeune garçon, cette initiation le confronte toujours avec la société qui l'attend et ses exigences, avec le monde, avec lui-même, sa destinée et son propre mystère. Elle lui demande une prise de conscience mûre, une option, une ascèse. Pour M. Quénum, il faut mettre la pédagogie initiatique en rapport avec le profond pessimisme qui caractérise à ses yeux l'univers mental de l'homme traditionnel. Derrière une gaieté, une exubérance de surface, se cachent la méfiance, la peur, l'angoisse de la vie. Le monde tel qu'il est perçu est sans pitié, y triomphent la malice, la ruse, la perfidie. Les contes et les fables reflètent fidèlement cette atmosphère. Tout est menace, l'étoile qui file dans le ciel annonce la mort d'un chef, le coq qui chante la nuit, le pied qui heurte la pierre, l'éternuement qui survient pendant qu'on parle d'un mort, etc. L'homme ressent comme une pression absurde

²²⁴ Peuple vivant principalement à l'extrême sud du Tchad, ainsi qu'en Centrafrique et au Cameroun.

²²⁵ J. Hallaire, *Chrétiens africains face à l'initiation ancestrale*, Etudes, Avril, Paris, 1967.

Yondo : initiation en terre Sara qui consiste à éduquer les jeunes garçons et filles afin de les préparer à leur vie d'adulte. Il est pratiqué à l'extrême sud du Tchad.

et indéfinissable, une angoisse, présente partout. Il est comme en sursis et vit dans l'attente d'un jugement imminent. C'est ce que dit un *proverbe dahoméen* (actuel Bénin) : « *La vie est comme une branche de palmier que les vents inclinent à leur gré, tantôt à droite, tantôt à gauche* »²²⁶. En réaction, naît une sorte d'individualisme forcené, étonnamment compatible avec des structures très contraignantes. C'est pourquoi, l'existence humaine apparaît avant tout comme une lutte, âpre et sans merci, contre les ennemis visibles et les forces invisibles. Il ne peut y avoir de remède au désespoir que dans le mal lui-même. Il faut se familiariser avec son sort, dont l'essence est la douleur, puis s'entraîner à le dominer activement. D'où la nécessité d'un noviciat, dont les épreuves souvent cruelles et terrifiantes préparent à une acceptation du dur métier d'homme. « *Plus qu'aux mystères de la communauté et aux secrets des techniques, c'est aux inexorables conditions de la vie que ces rites initient* »²²⁷ disait Quénum. Dans les épreuves qui caractérisent les cérémonies d'initiation, on peut voir aussi bien un entraînement à la soumission et aux duretés de l'existence, le prix à payer pour l'accession à un nouveau statut, qu'une sorte d'examen pour voir si réellement ceux que l'on y admet sont suffisamment mûrs et dignes d'y monter. Tout se tient, car avant de conférer aux enfants le statut d'hommes faits, le groupe social se doit de contrôler leur maturité, de compléter et de confirmer les qualités qui sont inhérentes à l'exercice de leurs nouvelles fonctions. C'est pour cela que les valeurs sociales ne pourront être transmises aux générations suivantes et ne sont donc assurées de leur pérennité que dans la mesure où elles sont devenues chair et esprit auprès de la génération présente, médiatrice entre le passé et l'avenir. L'initiation cherche à réaliser tout cela à la fois, fortifier l'enfant à un moment critique de sa vie, sanctionner et notifier à tous son nouveau statut social, renforcer l'autorité que le milieu exerce sur lui par la solennité et la rigueur du rituel.

A travers l'initiation se révèle l'origine surnaturelle de la culture, car l'homme ne se fait pas tout seul, il est fait et doit devenir autre, transcender la nature, s'il veut

²²⁶ Proverbe dahoméen (Actuelle République du Bénin).

²²⁷ M. Quénum, *l'Afrique noire, rencontre avec l'Occident*, Nathan, Paris, 1958.

y avoir accès. L'initiation apparaît ainsi comme l'ensemble des rites et des enseignements oraux poursuivant une modification radicale, une mutation ontologique du statut religieux, social et existentiel du sujet. Elle l'introduit dans le monde des valeurs spirituelles et lui confère une nouvelle place dans la communauté humaine. Elle véhicule au moins implicitement un système de valeurs, des éléments qui relèvent de la mythologie, de la religion et du savoir ésotérique, et place le jeune être sous l'influence de la société prise comme un tout et débordant largement sur l'autre monde. Ces connaissances qui forment l'individu et donnent forme à sa sensibilité sont trop importantes pour pouvoir être abandonnées au hasard. La collectivité se doit d'intervenir par le truchement d'hommes qui la représentent dans son ensemble et de manière authentique. La pédagogie initiatique rompt ainsi pour un temps avec le laisser-faire relatif qui l'a précédée. Elle agit sur un mode fortement normalisé et ses personnages se conforment à des modèles de types précis. Rien n'y est laissé de façon indéterminée, abandonné à l'initiative personnelle ou à l'improvisation. Elle opère une discontinuité sur d'autres plans encore ; jusque-là l'enfant apprenait de ses proches, de figures familières d'aînés ou de pairs. Pour marquer le contraste, les initiations sont conduites par des prêtres anciens, les personnages non familiers, relevant d'un autre village, d'un autre clan ou fraction de clan, d'un autre groupe d'âge, et l'irruption de masques signifie la proximité de l'autre monde. C'est notamment le cas de la société Awa des *Dogon*²²⁸ réputée pour ses masques, et qui utilise une langue secrète réservée aux seuls initiés, en particulier des hommes circoncis, lors des funérailles de levée de deuil. C'est ainsi que l'ensemble du rituel veut opérer une rupture avec le village, la maison, la mère, le passé, la vie habituelle, facile et libre, le connu, le naturel, l'enfantin et le ludique, l'ignorance et l'irresponsabilité ; pour projeter l'individu dans l'inconnu, dans un monde sérieux, séparé, clos, réglé, truffé d'interdits, et qui, pour faire choc, prend en tout le contre-pied de l'existence ancienne. L'initiation institue un ordre culturel dans

²²⁸ Les Dogon sont un peuple du Mali, certains sont installés au Burkina Faso et en Côte d'Ivoire. Gérard Beaudouin, *Les Dogon du Mali*, Armand Colin, Paris, 1984, p. 222.

lequel, le désordre initial du désir rencontre la règle des hommes. C'est cette conception qui assure au garçon, le passage d'un monde supposé pernicieux et douteux à un monde masculin. La puberté constitue évidemment avec la petite enfance, une de ces périodes où l'homme se montre particulièrement réceptif. Il faut comprendre qu'à cette occasion, le groupe cherche à mobiliser les forces affectives qui l'habitent et la fascination qu'exercent les valeurs les plus hautes, pour faire de ce passage un temps privilégié d'expérience spirituelle. Les initiations se situant essentiellement au plan rituel, on pourrait les concevoir sans qu'il y ait véritablement transmission de connaissances nouvelles. Comme en tout rite, l'accent est mis moins sur le contenu que sur la manière et l'occasion. Pour marquer le passage, les initiations par leurs pratiques occultes, cherchent à dramatiser, à créer une atmosphère de terreur, de mystère et de surexcitation qui laisse une marque indélébile. Pour un esprit averti à la dimension symbolique des choses, tout est possible de devenir un support d'expérience spirituelle ; et le rite peut alors prendre la forme du jeu, de brimade, du combat, de la danse, etc. C'est la raison pour laquelle, il est possible que l'éducation traditionnelle qui tend à valoriser ce qui est à la fois chargé d'émotion et particulier à un groupe, s'épanouisse entièrement dans les domaines religieux et artistique. Pour rendre psychologiquement possible les transformations que l'on attend des nouveaux initiés, les rites se chargent d'un maximum d'intensité émotionnelle. Le rythme auquel se succèdent les épreuves, l'épuisement qui résulte des danses, des veilles et des jeûnes, la douleur des mutilations, ont pour but de susciter une sorte d'extase, de possession, d'envoûtement collectif, l'impression de ne plus être soi-même, de courir vers la mort.

Cette ambiance de surexcitation qui règne sur les lieux, les exigences souvent redoutables que subissent les jeunes gens, le renversement de leurs habitudes antérieures, l'angoisse que l'on entretient chez eux même, là où l'initiation ne comporte ni épreuves terrifiantes, ni dangers; le symbolisme débordant et particulièrement prenant dans lequel ils ne cessent de mouvoir, toute cette dramatisation, qui tient à la fois de la mise en scène et de la pratique cultuelle, cause

une participation spirituelle qu'il ne faudrait en aucun cas minimiser et sous-estimer. Alors que toutes les choses tendent à causer ce morcellement et ce déchirement de la personnalité nécessaires à sa transformation. C'est ainsi que la souffrance et la douleur font partie intégrante de toute initiation, en tant que support d'expérience spirituelle. Cette souffrance répond à une sorte de nécessité cosmique, car l'observation des faits montre que rien ne vient sans peine, que toute manifestation de la vie suppose au préalable la douleur d'une mort et d'un enfantement, que la terre ne donne son fruit que travaillée, labourée et arrosée de sueur. La souffrance correspond ensuite à une loi pédagogique, car généralement les leçons apprises dans la douleur ne peuvent jamais être oubliées. Le corps doit participer à un enseignement qui se veut complet, et cela d'autant plus que les puissances affectives doivent être mises en mouvement. Enfin, et c'est là encore un trait général qui caractérise les sociétés initiatiques en milieu traditionnel ; car, la maîtrise et la domination que l'homme arrive à exercer sur la douleur physique est l'apanage par excellence de la vie spirituelle. La nature fuit la douleur ; arriver à l'accepter en silence, à l'assumer, à l'intégrer en soi, à la rechercher même, est le signe que par l'esprit on dépasse la nature, qu'on refuse de la prendre comme un pur donné afin de l'élever au niveau d'une création sociale. C'est ce qu'affirme G. Róheim : « *La souffrance est une intervention de la loi dans le désir* »²²⁹. La punition en milieu traditionnel a pour effet de forger un esprit de corps. Elle est le signe que l'enfant passe d'une domination féminine sous une domination masculine. Aussi, à travers les fortes émotions qu'elle provoque, l'éducation initiatique cherche à réaliser un assujettissement total à la tradition tribale, une sorte d'uniformisation ou de réduction au commun dénominateur. L'expérience collective doit être suffisamment prenante pour marquer l'esprit d'un sceau indélébile. A ce stade, l'éducation ne vise pas d'abord la transmission d'un savoir, mais le façonnement définitif et irréversible d'une personnalité, de sa sensibilité ; car elle aussi, fait partie du patrimoine culturel. Il faut orienter la personnalité de telle manière qu'elle ne puisse plus concevoir la vie en

²²⁹ G. Róheim, *Psychanalyse et anthropologie*, Gallimard, Paris, 1967.

dehors du cadre de la tradition. Cependant les rites poursuivent donc deux fins qui ne sont contradictoires qu'en apparence ; d'une part dépersonnaliser, déposséder de soi, faire éclater les limites de l'individualité pour la dissoudre dans la communauté ; et d'autre part fortifier le caractère et affermir la nouvelle personnalité née du drame. Pour pouvoir évoquer cette expérience unique, il est acceptable que les initiés disposent d'un langage ésotérique ou spécial. A ces rites d'accession à la maturité sociale, d'une nouvelle classe d'âge toute la communauté y prend part, comme à un événement lourd de sens et de portée pour sa vie. Les initiations en tant qu'éducation, sont donc dominées par le symbolisme majeur de grandes expériences spirituelles, grâce auquel les extrêmes se touchent et la transmutation devient possible; celui de la mort et de la renaissance, des ténèbres et du retour à la lumière, de la dévoration par un monstre et de la sortie hors de son ventre. Comme les rites de naissance et de mort, ceux d'initiation célèbrent un passage et peuvent donc être décomposés, en rites de séparation, rites de marge et rites d'agrégation ou de réintégration. Entre la rupture qu'opèrent la mort et la réinsertion qui suit la nouvelle naissance, le temps de marge situe l'être hors de la condition humaine normale, hors de la temporalité habituelle, hors de sa propre existence historique. Les initiations des garçons se déroulent généralement en brousse dans un milieu naturel et sauvage, non domestiqué et qui, pour les villageois représente déjà un au-delà où l'on entre en contact avec les puissances invisibles, les dieux, les génies et ancêtres au sens ancien du terme. Les novices appartiennent à l'autre monde, celui des défunts et des individualités à naître. Ils vivent dans leur proximité, car eux-mêmes sont morts et enterrés. Leur comportement doit être le plus éloigné possible des normes habituelles, et revêtent donc la condition des esprits, et s'identifient en quelque sorte à ceux du groupe. L'apparition des masques dans certaines cultures représente le moment sans doute le plus poignant de ce contact avec le monde invisible. Dans une seconde phase, nouveau initié est traité comme un nouveau-né, nu et muet qui ne sait et ne peut rien, qui ne reconnaît plus personne, à qui l'on apprend à manger et à boire, à parler un langage secret, à qui l'on donne, dans le

Yondo par exemple, un nouveau nom et un nouveau visage grâce aux balafres. Il est devenu étranger à la réalité de ce monde et doit lentement s'y réaccoutumer. La mort initiatique fait table rase du passé personnel de l'individu, et par le fait même constitue une fin, mais aussi un début, un recommencement. Elle apparaît non comme un anéantissement, mais plutôt comme une régression à l'état embryonnaire, au sein maternel, condition préalable à la régénération. Souvent d'ailleurs, cette mort est perçue comme un engloutissement, donc un retour dans le ventre originel sur un mode oral.

De ce fait dans le symbolisme de la mort, l'initiation ne se présente pas comme un passage absolu et définitif, au moment où elle dévoile à l'homme le sens dernier de son existence, elle lui montre aussi la finitude. Le rite annonce à l'homme qu'il devient adulte, mais il lui annonce en même temps qu'il est mortel. Par cette *dialectique*²³⁰ et à la manière hégélienne, le rite initiatique se manifeste comme mouvement de l'esprit dans sa relation à l'être; conçu comme moteur interne de choses, qui évoluent par opposition. Il lui apporte des assurances et souligne la difficulté d'être. Il s'agit dans les pratiques initiatiques, de montrer aussi à l'homme que chaque pas dans la vie est un acheminement vers la mort ; et qu'il faut donc, non seulement mourir à l'enfance, mais surtout assumer la mort pour accepter de vivre. Ainsi, l'initiation confère à la mort une fonction positive et l'homme apprend à mourir afin de savoir vivre vraiment, et le mystère ultime de l'existence lui est ainsi révélé. Comme l'écrivait Epicure dans une lettre à Ménécée : « *Familiarise-toi avec l'idée que la mort n'est rien pour nous, puisque tout bien et tout mal résident dans la sensation, et que la mort est la l'éradication de nos sensations* »²³¹. Si le grain ne meurt, il ne peut porter de fruit, ainsi entre les rites agraires qui assurent la croissance des végétaux cultivés et les rites sociaux grâce auxquels, la communauté humaine se perpétue, un parallélisme pourrait être tracé. Entre les rites de

²³⁰ Dialectique de Hegel : mouvement de l'esprit dans sa relation à l'être. Elle est conçue comme moteur interne de choses qui évoluent par négation et réconciliation.

²³¹ Epicure, « *Lettre à Ménécée* » in *Lettre sur le Bonheur*, éditions Mille et une nuit, Paris, 1993 – 2000.

naissance, les rites de mort et les rites d'initiation; les analogies de structure sont si importantes qu'on ne peut les étudier séparément.

Si naître, c'est mourir dans l'au-delà; être initié c'est à la fois comme mourir et renaître. C'est ainsi que chez les *Sara* les différentes étapes de *Yondo* retracent étape par étape les péripéties de la naissance ; mais elles permettent également au novice de revivre pas à pas les mythes de la création du monde et de l'homme. Les jeunes gens apprennent alors, à connaître l'importance sociale de ces événements, mais sans en réaliser encore toute la portée et toutes les implications ; le temps de circoncision leur permet de revivre la genèse de l'univers et de devenir contemporains de la gestation du monde. C'est ainsi que l'éducation initiatique destine les initiés à mourir en vue de renaître. Car en arrivant au monde, l'enfant commence par appartenir à sa mère, à lui appartenir au sens le plus fort qui soit, puisqu'il en fait véritablement partie. Les étapes successives de son évolution ne seront autre chose qu'un détachement progressif. C'est par étapes successives, que le nouvel être se rend biologiquement autonome. De même qu'il s'est détaché physiquement de sa mère, l'enfant doit aussi s'en éloigner affectivement. C'est là le passage fondamental que doit effectuer tout enfant, qu'il soit garçon ou fille. Il faut quitter l'univers maternel, s'en échapper au besoin par la force ou en être arraché, si l'on veut naître au monde social que ne domine plus la chaleur du contact cutané et l'envoûtement de la caresse, mais la loi des pères, la solidarité entre frères, le contrat avec la famille alliée, l'interdépendance de tous au sein du groupe. Dans le contexte éducatif traditionnel, le grand pas du détachement affectif est franchi au moment du sevrage, quand la tradition brandit par l'entourage oblige la femme à interdire à l'enfant l'accès au sein et aux satisfactions qu'il y trouve ; et même à l'éloigner d'elle en l'envoyant chez d'autres membres de la famille. L'enfant en milieu traditionnel trop enfermé d'habitude dans la relation de dépendance vis-à-vis de sa mère, ne peut effectuer cette démarche mue par le ressort de sa propre évolution interne; c'est la société qui se voit contrainte d'intervenir, en faisant jouer la loi des pères, pour l'arracher à l'emprise maternelle au moment où elle le juge suffisamment avancé

dans sa croissance. Aux étapes ultérieures de ce détachement, les choses commencent à se passer différemment selon le sexe de l'enfant, et cette divergence devient d'autant plus évidente que l'enfant avance en âge. Le garçon doit quitter la sphère maternelle et féminine à laquelle sa naissance et sa première éducation l'ont pourtant intégré, alors que la jeune fille est destinée à s'y fixer et à y accéder peu à peu au niveau des responsabilités. Dans le premier cas, il s'agit de réaliser une rupture et un arrachement, dans le second une promotion et une insertion définitive. Cette conversion du cœur que l'on exige du garçon constitue un élément éducatif primordial, car elle l'amène à devenir un porteur de l'autorité sociale détenue par l'élément mâle. Chez les *Moussey* comme chez beaucoup d'autres groupes sociaux culturels, c'est la circoncision qui lui donne le droit de participer aux activités des hommes adultes ; alors qu'auparavant il devait rester auprès des femmes. Tandis que la fille se socialise naturellement comme femme dans sa famille d'origine, jusqu'à ce qu'elle soit en état d'être mariée ; le garçon doit, pour accéder à l'âge adulte, être enlevé par les hommes à sa famille, non pas individuellement au moment du mariage, mais collectivement avec ses pairs, pour une longue épreuve. A l'humanité familiale de la femme, correspond une humanité virile que la société comme telle entend former. Quant à la masculinité, elle naît de cette expérience fondamentale où la figure maternelle, avec laquelle l'être vivait originellement dans une sorte de relation de participation, est perçue comme un non-moi, Autrui et l'étranger.

C'est cet état de choses qui nous amène à remarquer que les initiations des jeunes de sexe masculin revêtent souvent un caractère plus difficile que les rites féminins correspondants. Certes la séparation d'avec le monde maternel et féminin qui s'opère au moment de l'adolescence a été préparée de façon plus ou moins progressive, non seulement par celle du sevrage ; mais aussi par les règles nombreuses qui parfois déjà, au cours de l'enfance demandaient au garçon d'éviter les fillettes de son âge, lui interdisaient de participer à certaines tâches féminines ou de séjourner dans les mêmes habitations que les femmes. Il semble y avoir une

corrélation étroite entre toutes ces données. Là où tout au long de la croissance subsiste une intimité plus grande entre le garçon et sa mère, la séparation au moment de l'initiation aura tendance à revêtir un caractère très difficile. Là au contraire où l'enfant est déjà très précocement et très intensément intégré dans une fraternité d'âge, surtout là où comme chez les Moussey, il vit dans une maison commune dès l'âge de six ou sept ans, la séparation est déjà en grande partie réalisée et n'a donc pas besoin d'être dramatisée à la puberté; et de ce fait, on ne trouve alors chez certains groupes ethniques qu'un rite mineur et strictement personnel. Il est possible d'établir des correspondances entre certaines modalités du sevrage d'une part, et des initiations de l'autre. Si la fin de l'allaitement coïncide, temporellement et causalement, avec la reprise des relations sexuelles du couple après naissance, le père contribue donc à éloigner l'enfant d'auprès de la mère. Le processus se répète symboliquement au moment des initiations quand les hommes en tant que partie du corps social cherchent à soustraire les garçons au monde des femmes. Il faut s'attendre à ce que des sentiments archaïques resurgissent à ce moment-là, qu'une vieille blessure se rouvre. Plus la dépendance affective à l'égard de la figure maternelle est intense, plus aussi l'hostilité à l'égard de quiconque vient la rompre risque d'être forte. Les femmes ne peuvent en aucun cas assister aux rites d'initiation masculins. En principe ceux-ci doivent leur inspirer une terreur qui en réalité est davantage feinte que ressentie. De même que l'homme ne peut assister à l'accouchement naturel, la femme ne peut être présente au moment de la mise au monde sociale et culturelle, c'est prendre part à l'initiation masculine.

A partir de cette représentation psychanalytique, cette exclusion des femmes a parfois été interprétée comme une tentative pour empêcher les désirs incestueux des garçons. Les anciens se sentiraient menacés dans l'emprise qu'ils exercent sur leurs femmes par l'accession des jeunes à la maturité. Ce thème œdipien nécessite d'être développé davantage. Que la relation première entre la mère et l'enfant puisse avoir une composante libidinale ressort sans doute des faits suivants ; l'allaitement au sein et le contact cutané très intense a sur la mère et l'enfant un effet érotique

d'autant plus accentué que l'enfant est plus âgé ; les femmes procèdent à des manipulations des organes génitaux et attachent beaucoup d'intérêt aux érections des garçons. Le relatif éloignement du mari porte la femme à intensifier ses conduites de maternage, à chercher dans sa relation avec l'enfant des satisfactions affectives qu'elle ne trouve pas dans la relation conjugale, d'autant plus qu'elle doit s'abstenir de relations sexuelles un temps plus ou moins long après la naissance. Or plus une mère traite son petit avec chaleur, plus elle risque d'être perçue par lui comme un objet libidinal. Il est à souligner que dans la société Moussey où la polygamie est fréquente, où chaque épouse forme avec ses enfants une sorte de sous-famille, de ménage pour soi relativement isolé, l'attachement qui les liera les uns aux autres sera encore plus fort, alors que la figure plus distante du père suscitera des sentiments de respect craintif et une certaine méfiance attisée par les jalousies inévitables entre coépouses et demi-frères. Les changements de résidence auxquels les garçons sont soumis parfois dès leur enfance et surtout au cours de leur adolescence, sont à mettre en rapport avec l'existence de ces ménages mères-enfants au cours de la petite enfance. Tout se passe comme si l'on craignait qu'un attachement d'ordre sexuel puisse naître ou se perpétuer entre les mères et leurs fils, comme si l'on percevait le danger des sentiments incestueux dès leur émergence. C'est évidemment lors des initiations masculines que se manifeste le plus fortement la volonté des hommes d'arracher les garçons au monde féminin. Il semble qu'il y ait une corrélation étroite entre la sévérité de cette ségrégation et l'intimité qui unissait l'enfant à la mère aux premiers stades de la vie. Négativement, le futur homme doit rompre les liens de trop grande dépendance affective et alimentaire, les deux étant étroitement associés, tissés au cours de la petite enfance, et couper court aux désirs incestueux qui peuvent en résulter au moment de l'adolescence ; positivement il doit assumer les rôles masculins et s'identifier ainsi aux mâles adultes. Mais les filles aussi doivent parfois quitter le toit familial pour un dortoir commun et surtout pour aller vivre avec d'autres membres de la famille ou des amies. Une autre finalité, plus large, entre alors en ligne de compte, se superposant

à la première. Alors Il est institué des ruptures, des discontinuités dans les relations de l'enfant avec sa famille nucléaire pour éviter que celle-ci ne se replie sur elle-même, ne cherche à se suffire à elle-même, et pour obliger ses membres à s'identifier à un ensemble plus vaste, à s'intégrer dans un groupe élargi. Le fait que l'initiation pubertaire soit liée en tant qu'institution aux sociétés qui cherchent à promouvoir un idéal, non d'autonomie personnelle ; mais d'interdépendance sociologique, qu'elle soit liée aussi à une éducation dont le support principal n'est pas la famille nucléaire, mais le groupe élargi, est par lui-même significatif. Elle dirige les relations de l'enfant avec la famille réduite et cherche à y introduire un élément de discontinuité. Cependant comment se détermine la position de l'enfant à l'égard du père ? Pour la fille, le père restera toujours un personnage lointain, des règles nombreuses limitent leur contact et prohibent l'expression mutuelle de leurs sentiments. La jeune fille n'a pas souvent à franchir, comme le garçon, la ligne de partage entre le monde des hommes et celui des femmes. Elle doit rester en retrait du cercle masculin, sauf certaines situations exceptionnelles. C'est surtout à partir de la seconde dentition, quand les enfants commencent à être associés aux travaux des adultes du groupe, que le garçon est amené à développer des liens de plus en plus forts avec son père. Les deux travaillent ensemble aux champs, vont à la chasse, partent en voyage, assistent aux discussions dans la maison commune. L'attitude à l'égard de la figure paternelle est toujours à la base d'obéissance, de respect et d'attachement filial, oscillant entre la familiarité, humilité selon le système de valeurs propre à telle groupe socio culturel. Mais parce que le père ne représente plus que sa propre personne, qu'il a derrière lui la loi sociale et les supports invisibles de l'ordre que sont les dieux et les ancêtres, il n'est même pas pensable que le fils l'affronte ouvertement, ne fût-ce que sur un mode ludique, il toucherait aux racines mêmes de l'existence, à ses bases ontologiques. Par tous ces traits, l'initiation du garçon apparaît comme une conversion, un retournement du cœur, où l'on brûle ce que jusque-là on adorait. Le jeune garçon doit donc rompre progressivement avec les choses de l'enfance pour se situer positivement vers celles de l'âge adulte ; il

renonce à ce qui dans sa vie, appartenait à un univers féminin, maternel, pour assumer pleinement sa masculinité. C'est tout le système de rapports éducatifs qui doit lier la personne à la société, à elle-même et à l'univers qui va être restructuré. L'individu change à la fois de condition sociale et de statut ontologique ; il doit trouver sa place sur le plan horizontal au milieu des frères. C'est ce qui forme la normalité éducative dans le système traditionnel en général, et chez les Moussey en particulier.

En somme toute initiation est secrète. C'est pour cela que tout se passe dans le camp en brousse, se concrétise en des formules, des codes, des mots de passe, des noms et surtout un langage ésotérique appris durant cette période d'apprentissage et de formation, à l'abri de tout regard profane. Le secret est essentiellement une discipline et permet d'établir une rupture entre la sphère du sacré et celle du profane, entre ceux qui sont déjà agrégés et ceux qui sont encore en attente, entre le monde des hommes et celui des femmes ; et son caractère impératif aide ainsi l'individu et la société à garder sans cesse présentes devant les yeux ces distinctions garantes de la stabilité sociale. A tous les grands moments de son existence, naissance, initiation et mort, l'homme apparaît dans sa nudité. Un élément aussi simple en apparence, mais porteur de significations multiples et contribue par le fait même à leur synthèse. La nudité des jeunes initiés veut dire justement qu'ils sont morts, qu'ils sont nés de nouveau et qu'ils sont prêts au mariage. Les néophytes sont comme des nouveau-nés, mais aussi comme les hommes primordiaux aux débuts de l'histoire, à la naissance de l'humanité. Cette nudité marque la fraternité qui unit désormais tous ceux d'une même classe d'âge. En effet par leur tenue, cela signifie qu'ils n'ont plus aucun secret les uns pour les autres, aucune honte, que rien ne les sépare, qu'ils sont prêts à s'exposer et à se livrer sans défense à l'emprise de leurs compagnons, à renoncer entre eux à cette barrière, à cette protection physique et sociale, que constitue le vêtement. Elle évoque aussi les bains et les purifications auxquels régulièrement ils sont soumis au cours du stage ; elle représente à la fois l'innocence de l'enfant et la vie sexuelle à laquelle la maturité biologique et sociale l'introduit. C'est ainsi qu'à la fin de cette

période d'apprentissage, les initiés vont porter l'habit neuf qui est le symbole de leur accession à un nouveau statut social. Aussi à la fin des périodes initiatiques, il est souvent conféré à ceux qui viennent de renaître un nom nouveau qui signifie qu'ils ont changé de personnalité, comme les rois et les papes à leur intronisation. Cette pratique doit évidemment être mise en rapport avec l'imposition du nom qui a lieu d'habitude quelque temps après la naissance, et qui réalise une première intégration dans l'ordre social en conférant à l'initié un statut et une identité en l'inscrivant à l'état civil mystique ²³² du groupe, selon l'expression de Lévy-Bruhl. En bref, l'initiation est un de ces moments privilégiés où s'opère une mutation chez l'homme en devenir, c'est-à-dire que l'enfant meurt donc pour renaître dans l'ancêtre, source et support de force vitale.

En matière de nourriture par exemple, l'initiation est d'abord un sevrage par lequel les novices sont soumis à des nombreux interdits alimentaires, à des privations et à des jeûnes. L'initiation est aussi liée à la sexualité, parce que c'est souvent à ce moment qu'est communiquée aux jeunes la connaissance des règles précises qui en régissent l'exercice. C'est la raison pour laquelle, la pédagogie des camps d'initiation exclut tout verbalisme et toute vulgarité. Elle se caractérise par un maniement extrêmement habile de l'image, de la sentence, de situations à la fois parlantes et percutantes, des sentiments profondément enracinés dans le milieu culturel. Les enseignements y sont souvent donnés directement et explicitement, mais davantage sous forme symbolique, plus aptes à toucher le jeune être jusqu'aux profondeurs inconscientes de son affectivité. C'est ainsi que l'enseignement initiatique se résume en des commandements, des injonctions, des principes moraux élémentaires tels que : obéissance, loyauté, respect, esprit de partage, etc. Ce qui laisse comprendre que la manière a pour la formation de l'esprit, plus d'importance que la matière. Aussi le savoir initiatique tire sa force du fait qu'il intègre les règles qui régissent aussi bien l'ordre social que l'ordre cosmique. C'est ainsi qu'après son

²³²Lévy-Bruhl, *L'expérience mystique et les symboles chez les primitifs*, Librairie Alcan, Paris, 1938.

initiation par exemple, l'adolescent *Nuer*²³³ reçoit de son père un veau ; il le traitera comme son meilleur compagnon, le caressant, dansant autour de lui, et les deux devront grandir ensemble. Cette tradition éducative prend tout son sens dans une culture où le troupeau constitue une réalité socio-économique essentielle autour de laquelle tout le reste de la société s'organise et prend corps. Ce sont donc des valeurs qui sont exaltées, et de ce fait on touche à l'aspect le plus synthétique de la réalité culturelle. En observant patiemment la réalité matérielle de la tradition en milieu traditionnel, on se rend compte qu'elle nous montre un effort séculaire et un système ordonné de classification des êtres, dont toutes les composantes correspondent entre elles sur le mode de l'analogie. Ce qui fait que l'univers apparaît comme une toile d'araignée où tout se tient, comme un gigantesque organisme humain dont tous les éléments constituent autant de reproductions, à plus ou grande échelle, de la même image.

C'est pourquoi, tout élément peut alors revêtir une signification humaine. Les termes désignant les parties du corps s'appliquent directement aux parties symboliquement correspondantes de la graine. Les fonctions et les lois biologiques sont projetées sur le cosmos pris dans son ensemble, et sur chacune de ses parties pour les humaniser, leur donner un sens en les référant au modèle humain. Dans une vision du monde où l'être humain est ainsi à la fois centre et clef de voûte, principe d'intelligibilité et d'action ; c'est évidemment la connaissance de soi qui est à la base de la sagesse traditionnelle en tant que savoir. Elle peut conduire l'homme à l'humilité au sein de l'univers, mais en même temps elle lui permet de comprendre la place importante qu'il y occupe. Fort de sa connaissance et de son habileté dans l'utilisation des multiples connexions qui en régissent la vie et l'agencement, il éprouve le sentiment exaltant d'en être le maître incontestable. C'est ainsi qu'en milieu traditionnel, la sagesse humaine par familiarité et par connaturalité avec les choses ne peut s'acquérir qu'avec l'âge. Ce qui fait qu'elle est l'objet d'une éducation

²³³ Nuer: peuple nilotique au Sud-Soudan dans la haute vallée du Nil et de l'autre côté de la frontière à l'extrême sud-ouest de l'Éthiopie.

permanente ; et dès le départ l'enfant sait que ce n'est qu'une fois parvenu à l'état adulte, qu'il peut espérer arriver à une pleine maîtrise de sa culture. Parce qu'ils sont proches de l'autre monde, l'enfant qui en surgit et le vieillard qui s'apprête à y retourner sont les images par excellence de la sagesse. L'homme traditionnel sait que toute connaissance de maîtrise ou d'efficacité, toute connaissance culturelle même, est incomplète si elle ne débouche pas sur une connaissance libératrice. De là, découle la relation qui existe entre la sagesse et le savoir initiatique sous ses différentes formes. Le savoir mystique et des symboles que cette éducation initiatique véhicule est indispensable à la perception savoureuse d'un univers lourd d'infinies possibilités avec lequel l'homme est amené à tisser des liens sans fin. La transmutation rituelle aussi est nécessaire pour créer cet être nouveau capable d'une telle appréhension des choses, de se hisser au niveau d'une vision d'ensemble, de s'immerger dans la vie du monde. Mais le maître en maïeutique, qu'il faut suivre pour progresser dans cette voie n'enseigne pas n'importe quoi à n'importe qui. Comme l'éveilleur Socrate, il se garde de fournir à l'attente qu'il provoque des solutions toutes faites. Il ne veut être qu'un déclencheur.

C'est la raison qui fait qu'éduquer dans les traditions africaines, c'est permettre à un esprit de naître, de favoriser son émergence hors de soi et de se retrouver lui-même. Car la parole du maître est comme un appel et une incantation, puis éveil et délivrance d'une vocation intérieure en attente. C'est ainsi que ce terme a pris dans l'éducation moderne, un sens trop précis en désignant une école de pensée bien particulière, alors il serait tentant de caractériser l'idéal traditionnel en parlant de sagesse de l'homme, d'une anthropophilosophie. Cela représente une conception de l'univers où, d'une part tout est fonction de l'homme-microcosme et de sa prééminence, et où d'autre part on se refuse à philosopher plus haut que l'homme en ayant le courage de s'en tenir à un humanisme sans transcendance. Il est incontestable que les rites initiatiques tirent au moins en partie leur efficacité de l'habileté à manipuler les phénomènes inconscients tels que les révèle la psychanalyse freudienne ; on est étonné de voir avec quelle certitude, l'intuition de

ces réalités difficilement saisissables préside à l'élaboration de cette éducation. A propos des initiations, on peut parler d'une psychothérapie éducative, rappelant par certains de ses aspects le psychodrame et le sociodrame. Son apport original ne réside donc pas au niveau de l'information, mais du maniement des grands symboles et des grandes images archétypiques qui forment le langage propre de l'inconscient, et sont de ce fait immédiatement parlant pour lui, sans avoir besoin d'une traduction en langage clair. Le fait même de ritualiser et d'institutionnaliser les grandes pulsions de l'adolescence permet de les contrôler et de les contenir. En indiquant clairement que le jeune garçon ou la jeune fille accède à un nouveau statut, les rites orientent leurs énergies en un sens que la société reconnaît et admet. Mettant fin à la dualité sexuelle, physique ou psychique, les initiations constituent la voie la plus probable qui mène à l'unité intérieure. Surtout en ce qui concerne les garçons, elles cherchent à dégager leur personnalité de l'inconscience enfantine ; en les engageant à lutter contre la peur, la fatigue, la faim et la douleur, elles développent leur conscience du moi. Quant aux filles, elles leur font toucher du doigt les mystères de leur être et de leur destin de femmes. C'est en ce sens que la dynamique psychologique de ces rites est d'inspiration œdipienne, car ils placent l'enfant face à ses parents en tant que personnes, catégories sociales, génération, supports mythiques, et en tant qu'ils incarnent une image ou un idéal de masculinité ou de féminité. Et là, ils lui demandent de choisir, de prendre position, de se déterminer.

Cependant, les initiations comme ensemble des pratiques qui marquent l'entrée dans certaines sociétés ; et les rites comme ensemble des règles qui forment la pratique d'un culte, constituent les éléments sur lesquels repose l'éducation dans l'environnement traditionnel africain. En dehors de rites et d'initiations dont les pratiques relèvent du secret, d'autres sujets d'intérêt général et communautaire se débattent en public, signe de la démocratie et de consensus. Ce sont notamment de sujets liés à la désignation d'un chef et à la bonne marche de la vie sociale, qui sont débattus en public et traités de façon consensuelle. Ce qui laisse présager une culture démocratique dans les milieux traditionnels. La où l'éducation traditionnelle

coïncide le plus avec l'éducation scolaire, c'est souvent à la fin de stage initiatique que les jeunes adolescents entrent en collège ou lycée, alors ils tentent ainsi de confronter leur nouvelle expérience d'initiés avec celle dite moderne.

De ce qui précède, nous pensons que l'œuvre *Émile ou de l'éducation* en tant que point d'ancrage philosophique et éducatif peut servir à éclairer cette phase transitoire en vue de comprendre le choc culturel qui surgit de cette double éducation. Comment se comporteront les jeunes initiés face à leurs camarades non initiés ? Comment vont réagir les non initiés face aux nouveaux initiés ? De cette situation peut résulter un complexe de supériorité ou d'infériorité, ou une conflictualité entre ces jeunes adolescents écartelés entre les traditions et la modernité. Aussi, si les proverbes, les chants, les contes et les différents récits qui constituent autant d'éléments d'éducation en milieu traditionnel, ils méritent d'être construits épistémologiquement, pédagogiquement et systématisés en vue de contribuer à la formation morale et intellectuelle de l'homme. C'est ce qu'a remarqué Abdou Moumouni : « *L'éducation traditionnelle en Afrique est une source féconde d'enseignement et un sujet de réflexion qui s'impose à quiconque veut envisager avec tant soit peu de sérieux les problèmes de l'éducation et de l'enseignement dans l'Afrique contemporaine* »²³⁴. Bien que ne délivrant pas de diplôme à la fin de parcours, néanmoins elle prépare l'enfant à la vie ; elle peut donc constituer une source valable de l'enseignement et d'éducation pouvant répondre aux conditions actuelles et futures. C'est pourquoi il est impérieux d'éduquer à la promotion de valeurs citoyennes et démocratiques la nouvelle génération pour que l'Afrique contemporaine soit forte dans ses institutions politiques et sociales.

V. L'inéluctable nécessité d'une promotion de la culture citoyenne et démocratique en Afrique contemporaine

En intégrant cet élément dans notre travail, nous voulons examiner la question de la nécessité de l'éducation comme vecteur de la culture citoyenne et de la

²³⁴ Abdou Moumouni, *L'éducation en Afrique noire*, Lubumbashi (RDC), 1971. p. 12 ; 83.

gouvernance démocratique en Afrique contemporaine. Si la démocratie procède de la volonté commune et partagée de vivre ensemble, pour y arriver, il faut une bonne éducation ; des institutions fortes et des personnalités capables intellectuellement et moralement pour les encadrer ; des contre-pouvoirs pour surveiller ou dénoncer des dérives et des infrastructures pour relier les uns aux autres. C'est pour cela qu'il faut éduquer les peuples. Or que constate-t-on. L'éducation à la culture démocratique est en manque d'enracinement et la sous-éducation de peuples en milieu traditionnel constitue un frein à son épanouissement. Si la démocratie est un système politique dans lequel, le peuple dispose de ses propres droits ; donc, elle ne peut s'enraciner dans une société que grâce à l'éducation. Les difficultés liées à l'enracinement et à l'application de la démocratie en Afrique contemporaine résultent du fait que la masse populaire est ignorante et méconnaît ses propres droits. C'est pourquoi, certains dirigeants se servent de cet état de fait, pour usurper le pouvoir par force ou par tricherie. Ils tentent de recourir à la ruse, à la tromperie, à l'intimidation et même à la violence pour conserver le plus longtemps possible ce pouvoir. Certes cette situation qui n'est pas seulement l'apanage de l'Afrique, et a été traitée par Machiavel dans son œuvre le *Prince*²³⁵. D'où gouverner, c'est dissimuler, et que tous les moyens sont bons quand ils sont nécessaires. Ce qui veut dire que l'art de gouverner est celui de tromper les hommes et aussi d'exploiter leur ignorance. C'est de cette pensée que se saisissent, certains gouvernants pour faire de la politique. L'Afrique étant le continent où le taux d'analphabétisme est le plus élevé ; elle est devenue un terrain favorable à l'exercice de la politique machiavélique. C'est pourquoi, le peuple a besoin davantage d'être éduqué et alphabétisé en vue de prendre part en toute responsabilité à la vie démocratique d'un pays.

De nos jours, la démocratie en Afrique a besoin des personnes qui acceptent de sortir de leur isolement pour se laisser diriger par les lumières de la raison. Car la véritable démocratie ne pourrait être possible qu'avec des dirigeants et des peuples

²³⁵ N. Machiavel, *Le prince*, parution en 1532 à Florence en Italie et traduit en français en 1571 par Jacques Gohory.

éclairés par l'éducation aux enjeux de l'art politique. Certes la politique est un art, mais elle est aussi une science qui requiert un certain niveau de connaissance. Si Platon recommande dans le livre 5 de la *République* que les dirigeants politiques soient de « *philosophes-rois ou des rois-philosophes* »²³⁶, cela veut dire qu'il faut disposer d'un niveau de savoir acceptable en vue de conduire de manière rationnelle, désintéressée, objective et juste la masse vers la réalisation des idéaux de la démocratie. De ce fait, il faudrait aider à travers l'éducation à sortir la masse analphabète d'Afrique de la caverne pour qu'elle devienne aussi acteur de la vie politique, en s'engageant de manière responsable et libre. Cette sortie ne peut donc se faire que par l'entremise de l'alphabétisation et de l'éducation aux droits et aux devoirs civiques. Car l'analphabétisme constitue un handicap à la marche vers la démocratie et le progrès socioéconomique d'un peuple ; et l'ignorance, un mal moral qu'il faut éradiquer. C'est pourquoi cette étude se veut de penser les possibilités de l'instauration de la démocratie dans l'Afrique contemporaine. D'abord il sera question de montrer que la démocratie, même si elle est faite pour un peuple de Dieu comme le soutient Rousseau, ne pourra atteindre ses buts que par le biais d'un peuple éduqué et instruit. A priori, il faudrait postuler l'alphabétisation et l'instruction de la classe populaire, appelée à être acteur fondamental dans la vie politique. Ensuite, lorsque la masse est éclairée et éduquée, sa participation en politique sera guidée par la raison ; et non par les passions et sentiments d'appartenance tribale, ethnique, régionale ou confessionnelle. Ce qui signifie qu'en démocratie, les actions des peuples doivent être éclairées par les lumières de la raison et non des préjugés. Si dans une démocratie, le pouvoir appartient réellement au peuple, il faudrait que ce peuple soit à mesure de choisir ou de révoquer aux moyens des élections et en toute liberté ses gouvernants. Malheureusement ce n'en est pas le cas dans de nombreux pays en Afrique. Les élections ne sont qu'un moyen de farce électorale, et le pouvoir est souvent confisqué par un groupe ou même une ethnie. Le phénomène insidieux de non-limitation du mandat électif et le mode de succession quasi familiale au

²³⁶ Platon, *République*, V, 473c, G-Flammarion, Paris, 2002.

pouvoir, constituent un précédent dangereux pour la démocratie en Afrique. C'est pourquoi, nous estimons que la bonne santé de la démocratie doit se mesurer par l'alternance politique à la fin de deux mandats constitutionnels, afin de permettre à chaque organisation politique d'apporter une nouvelle vision dans le progrès d'un pays. D'après *Julien Freund*: « *Dire d'une chose qu'elle est politique, c'est dire qu'elle est polémique.* »²³⁷ Bien que la politique soit du domaine de la compétition, de la rivalité et de la critique, mais elle requiert aussi une certaine culture nécessaire à son exercice. C'est la raison pour laquelle, faire de la politique, c'est avoir une vision et œuvrer pour que celle-ci se réalise dans l'intérêt général. Alors, les conditions de la réalisation de la démocratie en Afrique passe donc par l'instruction de masses populaires africaines du milieu rural et urbain ; afin qu'elles ne demeurent dans l'ignorance pour être dépourvue de ses droits et devoirs. Si les Nations Unies ont, dans leurs *Objectifs du millénaire pour le Développement (OMD)*²³⁸, fait de l'éducation une priorité, c'est parce qu'elle est indispensable au développement dans tous ses aspects. Dans ces conditions, un peuple non alphabétisé et non éduqué est l'objet de manipulation et de l'endoctrinement de toute nature.

Si dans l'Afrique traditionnelle, l'insertion sociale se faisait par le canal de l'initiation, qui est une autre forme de l'éducation moderne ; c'est parce que celle-ci est la voie d'accès à la sociabilité et à la responsabilité. Il était question de former les adultes, capables de se prendre en charge et de prendre les autres aussi. C'est pourquoi, il est souhaitable et même impératif d'éduquer le peuple à un dépassement de la conscience tribale qui caractérise les sociétés africaines. L'homme, dit Kant est perfectible grâce à l'éducation. S'il s'enferme dans un sentiment d'appartenance tribale ou clanique sans vouloir se libérer des préjugés et complexes vains, cela veut dire qu'il demeure encore dans l'isolement et la minorité. Ainsi, il est nécessaire de

²³⁷ Julien Freund, *Qu'est-ce que la politique ?*, Seuil, Paris, 1968.

²³⁸ Les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) consistent en huit objectifs que les États membres de l'ONU ont convenu d'atteindre d'ici à 2015. Ils sont contenus dans la déclaration du millénaire, signée en septembre 2000, au siège des Nations unies à New York. Ces OMD visent à combattre la faim et la pauvreté, à préserver l'environnement, à améliorer l'accès à l'éducation et à la santé, à promouvoir l'égalité entre les hommes et les femmes, et à mettre en place un partenariat mondial pour le développement.

l'éduquer afin qu'il sorte de son isolement tribal. En fait, l'Africain, dans la vie politique, se voit d'abord comme membre d'un clan, d'une tribu ou d'un groupe social géographique. Cette mentalité fait qu'il s'enfonce dans une culture de solidarité et fermeté ethnique. Or cette fermeté dans une solidarité ethnique ou tribale, suppose la fermeture, une sorte de limitation à l'ouverture aux autres. C'est pourquoi ces groupes qui se replient sur eux-mêmes ne permettent pas une ouverture vers d'autres personnes appartenant à une autre culture. C'est la raison pour laquelle, il y a exigence d'éduquer dans les traditions africaines à la transcendance de la conscience ethnico-tribale, véritable facteur de menace de la cohésion sociale et de la démocratie en Afrique contemporaine. En cette ère, où le monde devient un village planétaire, éduquer à un dépassement de la conscience ethnique et clanique est nécessaire pour une cohésion sociale. Car, il serait difficile de s'intégrer dans un monde en mutation permanente avec le sentiment du repli identitaire et communautaire.

En somme, si l'éducation est assurée à un peuple, il n'en demeure pas moins qu'elle soit une arme pour éradiquer le tribalisme qui mine la vie politique en Afrique. Car l'ethnocentrisme et le tribalisme constituent en fait des forces centrifuges qui causent la désintégration sociale ; et constituent des obstacles pour la démocratisation sur le continent africain. En bref, l'éducation peut contribuer à asseoir la démocratie en Afrique, à éradiquer l'injustice, l'inégalité, la pauvreté, la misère; et les peuples de ce continent ne peuvent espérer le changement que grâce à l'éducation. L'éducation qui constitue l'enjeu de ce travail, non seulement comme mot, mais aussi comme action est confrontée aux problèmes de différentes manières.

Au regard de la circulation des savoirs et des cultures entre les hommes, il est nécessaire de croiser les modèles éducatifs en vue de dégager les éléments essentiels sur lesquels se fondent les valeurs universelles de l'humanité. Les enjeux d'un tel croisement visent à promouvoir et à construire un modèle consensuel dans lequel, personne ne se sentira lésé culturellement au détriment de l'autre. Eduquer,

c'est agir pour le bien être commun et chercher à asseoir une société qui prend en main son destin présent et futur. A cet effet, le modèle rousseauiste qui dialectise et structure de manière rationnelle l'individu permet de comprendre également l'approche traditionnelle africaine qui comporte des éléments éducatifs d'un genre particulier, et qui méritent d'être intégrés dans la connaissance humaine. Cependant, il est impérieux de transcender son aspect oral et l'inscrire dans une vision intellectualisante en vue de sa promotion. La diversité de cultures éducatives est une norme qui fait partie de patrimoine de l'humanité. Il n'existe pas un seul modèle d'éducation, mais il y a une multitude de modèles éducatifs à travers le monde. C'est pour quoi, éducation et nature humaine riment dans un processus d'interférence existentielle qui permet de raffiner l'humain. Mais, l'éducation comme l'action de l'homme sur l'homme suscite parfois de contradictions liées à la question d'autorité, de liberté et contrainte.

Chapitre III

Les problèmes et l'intérêt philosophique des actions éducatives traditionnelles et actuelles

La problématique concernant l'éducation en tant qu'action humaine semble être confrontée à certaines contradictions. Ainsi, en s'en tenant à la conception kantienne, la situation éducative n'est pas de symétrie entre générations, mais plutôt paradoxale. C'est ainsi qu'à travers la modernité, nous avons appris que l'éducation est loin d'être une certitude, surtout dans ce qu'elle a de plus ambitieux, à savoir l'autonomie du sujet. Du coup, il apparaît deux pôles dans cette question, car une éducation purement traditionnelle et autonome serait problématique. Cette bipolarisation nous amène à qualifier la conservation comme héritage en éducation et l'autonomie comme étant créatrice des règles que le sujet se donne. C'est pourquoi, en dépit du fait qu'il soit une nécessité pour l'évolution du genre humain, le problème de l'éducation émane notamment de l'écart irréductible existant entre

l'idéal et le fait. C'est ce qu'a remarqué *Jean-Paul Resweber*. Pour lui, l'éducation est une entreprise paradoxale, car la finalité qu'elle poursuit, à savoir l'autonomie du sujet conduit à sa propre abolition. C'est la raison pour laquelle, il dit: « *Travailler à rendre le sujet autonome, c'est, en effet, déjà s'engager à faire le deuil de la mutuelle dépendance que le travail éducatif met pourtant en place. Il n'y a pas d'éducation qui ne comporte pas le déni du geste, qui l'institue.* »²³⁹ Ce qui suppose que l'éducation n'atteint jamais sa fin quelque soit le modèle traditionnel et moderne mis en place ou inventé par les hommes, et qu'elle laisse toujours un goût d'inachevé. C'est pourquoi, il subsiste une difficulté liée à l'acte d'éduquer qui se manifeste surtout par l'impossibilité de la réalisation de la logique éducative et de celle des finalités. Il est évident que celui qui éduque, œuvre pour que l'homme se réalise comme sujet autonome et responsable. Cependant cette autonomie devient impossible, si l'être à éduquer n'accepte pas de devenir lui-même la cause de ses actions, d'en assumer les conséquences et d'en légitimer le sens. C'est ce qui amène Resweber à tirer la conclusion selon laquelle l'acte d'éduquer, qu'il relève de l'enseignement, de l'apprentissage, de la formation ou de l'instruction parie sur cette mobilité inséparable au sujet. Or, il semble que ce problème devenu classique se soit aujourd'hui redoublé d'un autre, plus redoutable encore ; la valeur que nous accordions à l'éducation ne paraît plus si évidente aux yeux de notre monde *postmoderne*. Les raisons de ce qui apparaît comme une crise de confiance sont sans doute à rechercher dans la crise générale affectant notre culture contemporaine. Depuis quelques temps, les observateurs et les critiques patentés en ont décrit les principaux aspects ; autodestruction de la raison, effondrement des idéologies du progrès, effondrement politique, désenchantement de notre société privilégiant la consommation de biens matériels, marchandisation généralisée, l'individualisme narcissique érigé en valeur suprême et d'autres facteurs créant les conditions d'une nouvelle barbarie. « *Progrès, culture et morale ne tiennent plus comme tels, en ce*

²³⁹ J.-P. Resweber, *Les paradoxes de l'éducation*, in Le portique (Revue de Philosophie et de Sciences Humaines), mis en ligne le 11/03/2005. <http://leportique.revues.org/274> . Visité le 02/10/2013.

sens qu'ils ne font plus consensus »²⁴⁰, affirme à ce propos J. Houssaye. En fait, ce qui paraît avoir changé, c'est l'univers dans lequel nous évoluons aujourd'hui ; fondées hier encore sur un ensemble de certitudes, nos représentations sont dorénavant confrontées au règne de l'incertitude. Devant la multiplicité et le fractionnement des savoirs, devant la pluralité des valeurs, le scepticisme et le relativisme semblent être notre seule issue. Sous le prétexte d'un respect des différences, l'assomption du pluralisme des valeurs et des référents dans la culture *postmoderne* a eu pour effet la mise en évidence du désaccord entre les cultures, et nous éprouvons aujourd'hui de grandes difficultés à penser en termes d'universalité. Or, sans la référence à quelque chose de commun qui réunisse les hommes, il devient très difficile de déterminer ce qu'il importe de transmettre. Il y a déjà plus d'un siècle, Nietzsche soutenait que la culture occidentale contemporaine était travaillée par le *nihilisme*²⁴¹. Nous en connaissons aujourd'hui les effets désastreux qui ont égrené tout le XX^e siècle, exploitation indue des ressources naturelles, marchandisation généralisée, montée des fanatismes et des idéologies tendancieuses. Cependant, les problèmes fondamentaux de l'éducation ont-ils disparu pour autant ? Il semble que ce ne soit pas le cas, même si leur formulation et le contexte dans lequel ils se posent s'est considérablement modifié. Ces problèmes peuvent s'exprimer sous la forme d'un ensemble d'antinomies dont nous ne retiendrons que les deux principales suivantes, la liberté et la contrainte, transmission et appropriation, en nous efforçant de les articuler au contexte des préoccupations actuelles. C'est ainsi qu'on se demande, si l'éducation est contrainte répressive ou discipline consentie ?

²⁴⁰ Jean Houssaye, *Valeurs et éducation. Education et Philosophie. Approches contemporaines*, ESF, Paris, 1999, p. 246.

²⁴¹ Nihilisme, du Latin nihil « rien » est un point de vue philosophique d'après lequel le monde, et plus particulièrement l'existence humaine est dénuée de toute signification, de tout but, de toute vérité compréhensible ou encore de toutes valeurs.

I. L'action éducative entre les paradoxes de liberté, de contrainte et d'autorité

1. La liberté comme finalité de l'éducation, la contrainte et l'autorité comme moyen d'action. Faut-il éduquer par contrainte ou bien libérer en éduquant ?

Si éduquer, c'est agir sur une personne en vue de la transformer, ce qui suppose le pouvoir d'une contrainte opérante sur celle-ci. Ce qui fait dire à Gaston Mialaret, pour autant : « [...] *cette transformation et cette action sont acceptées, voire souhaitées et voulues par l'éduqué dans une éducation non autoritariste, à tel point qu'on parle de plus en plus de l'action en retour de l'éduqué sur l'éducateur* »²⁴². Ce qui veut dire que le rapport éducatif n'est donc plus une soumission, ni un assujettissement, mais : « [...] *serait l'action réciproque de deux sujets l'un vers l'autre qui aboutirait à la transformation des deux personnalités mises en présence* »²⁴³ L'action éducative repose de façon intrinsèque sur la dualité oppositive de la contrainte et de la liberté. Celle-ci peut toujours donner lieu à une interprétation négative qui n'est pas tout à fait celle de Rousseau et Kant. *Émile* en tant que traité défiant toute idée de contrainte et d'autorité, comme c'est le cas dans l'éducation en milieu traditionnel africain, se penche sur l'enfance et l'adolescence pour mieux parler de l'homme. Né bon et libre, il doit le devenir vraiment et le demeurer. Tel est le but que se donne Rousseau comme éducateur innovant, introducteur de la perspective individuelle de l'éducation autonome respectueuse de la liberté de chacun. Cependant, il s'agit d'aborder directement le rapport d'intersubjectivité qui préside à la rencontre de deux sujets conscients dès qu'ils entre en relation de façon non indifférente, non instrumentale, et se reconnaissant comme alter ego, c'est-à-dire dès qu'ils échangent par des signes, par des symboles, affects et concepts, ou dans d'autres actes, selon une visée subjective de relation réciproque qui, pour eux, suppose la croyance ou l'assurance partagée d'une communauté de pensée et d'existence qui n'implique pas une domination infligée de l'un sur l'autre. Ce qui nous amène à dire que l'action éducative fait appel au consentement et à la mutualité et à

²⁴² G. Mialaret, *Vocabulaire de l'éducation*, PUF, Paris, 1979, p.192

²⁴³ *Ibidem*.

une faible hiérarchisation des relations, parce qu'elle procède d'un ordre des fins placé sous la condition d'une assomption de la liberté individuelle. De ce fait, comme l'affirme Emmanuel Brassat : « *Toute éducation rationnelle qui admet la liberté du sujet humain, vise à l'émancipation et à l'autonomie de l'éduqué, parce qu'elle considère que c'est là sa destination même* »²⁴⁴. Le philosophe H. Spencer le dit à sa façon, lorsqu'il affirme: « *L'éducation, de quelque nature qu'elle soit, n'a-t-elle pas pour fin prochaine de préparer l'enfant à la vie, de former un citoyen qui puisse faire son chemin dans le monde ?* »²⁴⁵. D'une manière simple, cela signifie qu'elle nécessite responsabilité et maturité chez l'éducateur, une pondération dans ses directives et ses attitudes, que, chez son élève, désir et consentement à apprendre et à se conduire selon des consignes et des suggestions lui venant d'un autre que lui, comme ce fut le cas d'Émile de Rousseau. Une éducation qui ne rencontrerait que refus, désobéissance et conflit, se verrait aussitôt limitée dans son pouvoir et ses effets et produirait des conduites négatives quant à elle. C'est pour cela, dans un texte écrit par Kant, il dit : « *L'homme est un animal qui [...] a besoin d'un maître ; car, précise-t-il, « il abuse à coup sûr de sa liberté à l'égard de ses semblables* »²⁴⁶. Elle consiste d'abord à discipliner l'enfant, à lui imposer des bornes. C'est donc en usant de la contrainte que l'éducation permet à chacun de conquérir son autonomie.

Cette vérité générale concerne aussi le problème politique de la constitution d'une justice publique, afin qu'il puisse s'élever à l'universalité de sa destinée, un maître ou un chef est nécessaire à cet animal égoïste qu'est l'homme. Mais ce maître ne peut être issu que de l'espèce humaine elle-même. Posé en ces termes, le problème politique se révèle donc insoluble car un tel maître n'existe pas. Or ce qui vaut pour la politique vaut également pour l'éducation, car l'homme est le seul animal qui doit être éduqué. Il lui faut donc un maître, c'est-à-dire un pédagogue susceptible de le guider et de l'élever. Mais le maître a besoin lui-même d'être

²⁴⁴ E. Brassat, *Éducation, apprentissage et connaissance. La formation des idées pédagogiques*, Univ. Paris X, 2012, p. 151.

²⁴⁵ H. Spencer, *De l'éducation*, Alcan, Paris, 1930, p. 176.

²⁴⁶ E. Kant, *Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique*, Gallimard, Paris, 2009.

éduqué, et si nous ne pouvons-nous passer de maître, le problème se pose à nouveau de savoir qui doit éduquer ce maître. Quel homme peut donc être, si parfaitement éduqué qu'il prétende se charger de l'éducation des autres ? Absolument parlant, un tel maître n'existerait pas. Nous sommes ainsi confrontés au paradoxe propre au commencement de l'éducation ; pour éduquer, il faut d'abord avoir été éduqué. Le problème de l'éducation, comme celui de la politique, paraît donc insoluble dans son principe même en tant qu'il se présente comme une entreprise à la fois nécessaire et pourtant impossible à réaliser parfaitement. Doit-on conclure pour autant qu'il faille renoncer à tout projet éducatif ? Certainement pas, et, comme nous l'avons vu, Kant avait lui-même défendu l'idée d'une nécessité d'éducation et proposé un programme d'éducation tourné vers l'idée d'un possible perfectionnement de l'humanité. Ce qui fait qu'il semble nécessaire de prendre en compte la dimension relationnelle propre à l'action éducative qui est celle d'une transformation subjective des personnes dans un rapport d'acceptation de l'influence qu'on exerce sur elle. Ainsi on ne saurait opposer l'éducation, réduite à son sens d'activité d'éducation morale spécifique de la personne humaine, qu'arbitrairement aux actions d'enseignement et d'instruction, comme si ces dernières pouvaient faire absolument l'économie de toute démarche éducative. F. Best écrit : « *L'éducation engage des personnes considérées aussi bien dans leur devenir moral, affectif, physique, que dans leur devenir intellectuel et dans l'évolution de leur savoir* »²⁴⁷. Cette vision intersubjective de l'éducation paraît antiautoritaire, égalitaire et libérale.

Chez Rousseau par exemple, l'idéal oblige d'abord à l'obéissance à la règle imposée par l'autorité éducative. Certes, chez l'éduqué, une telle obéissance ne se doit qu'en vue de l'exercice de la liberté à venir du sujet humain rationnel parvenu à maturité qu'il sera, mais elle ne saurait être immédiate. Kant a pour lui, le sens d'instruction nécessaire, de directive et de délimitation ferme de la conduite, donc aussi la valeur considérée indispensable à l'éducation. Elle implique la persistance d'une opposition non récusée entre l'autorité éducative adulte et l'enfant, ou l'élève,

²⁴⁷ Francine Best, Article « Éducation », in *Vocabulaire de l'éducation*, G. Mialaret, PUF, 1979, p. 192.

et le maintien d'un pouvoir assuré de contrainte et de commandement exercé sur ce dernier par ses maîtres. C'est ainsi que Kant écrit en ces termes : « *La contrainte, qui réprime et finit par détruire la tendance constante qui nous pousse à nous écarter de certaines règles s'appelle discipline. Elle se distingue de la culture qui doit simplement nous donner une aptitude sans en supprimer en retour une autre déjà existante. La discipline contribuera donc à la formation d'un talent qui déjà par lui-même à une propension à se manifester, mais par un appoint négatif, tandis que la culture et la doctrine y fourniront un appoint positif* »²⁴⁸. De cette façon, l'action éducative implique donc une opposition dialectique positive entre la contrainte et la liberté, entre la règle imposée et l'orientation réfléchie et choisie. La conséquence pédagogique de cette réalité de l'éducation ne sera pas moins paradoxale, et l'éducation à la liberté devra passer par la contrainte. Cela ne peut se comprendre que si l'on se souvient qu'elle mobilise d'abord deux acteurs, l'éducateur et l'éducatable, c'est-à-dire le plus souvent l'adulte et l'enfant, et chacun ayant un statut différent au sein d'une relation opposée. Afin que l'enfant puisse être éduqué à la liberté, l'adulte doit tout d'abord exercer sa volonté sur celui-ci en le contraignant à se soumettre par l'obéissance et par la discipline, aux orientations qu'il a prévues à son intention. Seulement, la difficulté se trouve dans les dérives qu'une telle entreprise peut occasionner, en premier lieu celle qui consiste à abuser du pouvoir de contrainte. De la même façon que l'exercice du pouvoir est susceptible de transformer celui qui s'y livre en tyran, l'ascendant que l'éducateur possède sur l'éduqué risque d'en faire également un despote ; et, en ce sens, Kant avait raison de rapprocher le problème politique et celui de l'éducation. Il semble qu'il y ait en effet, une tentation démesurée au principe même de toute éducation, comme le soutient d'ailleurs Philippe Mérieux dans les propos suivants : « *Eduquer, c'est toujours vouloir exercer du pouvoir sur l'autre, et le nier [...] est illusoire [...]. Il n'y a pas plus de neutralité éducative qu'il n'y a d'éducation en apesanteur* »²⁴⁹. Le

²⁴⁸ Kant, *Critique de la raison pure*, PUF, Paris, 1985, p. 491.

²⁴⁹ P. Mérieux, *L'envers du tableau*, ESF, 1993, p.70 / *Le choix d'éduquer*, ESF, Paris, 1997, p. 59-60.

danger consiste en effet à réduire l'éducation à une action visant à faire de l'enfant, le simple instrument du projet de maîtrise de l'adulte. L'histoire humaine fourmille d'exemples où l'éducation se résume à une simple opération de dressage ou de conditionnement. Depuis la doctrine d'une autorité suprême que l'on inculque dans l'esprit des enfants sans leur fournir les moyens de la mettre en question, jusqu'à l'entraînement forcé que l'on impose à ces derniers dans tel ou tel camp de formation, en passant par l'apprentissage des rôles respectifs et définitifs propres à la différence des sexes, par exemple, pour les besoins de l'industrie publicitaire, ou, tout simplement, par conformisme social. Mais là où triomphent la soumission, la liberté est sacrifiée. Faut-il se résigner devant une tâche qui, décidément semble insurmontable ? C'est ce à quoi nous convie malheureusement notre époque au sein de laquelle l'incitation à la consommation des biens et des services, associée à l'invitation quasi permanente à s'adonner à une pléthore d'activités de nature ludique, étant devenue une sorte d'impératif social, s'accorde mal avec le caractère inévitablement coercitif de l'éducation. Tandis que l'éducation en milieu traditionnel tend à s'effriter pour laisser un vide culturel.

En effet, d'abord régie par un principe de nécessité et d'utilité, l'activité de consommation, en devenant de masse, est passée progressivement sous la domination du principe de plaisir, lequel gouverne majoritairement nos appétits de consommateurs. Nous voulons tout à la fois et de suite, et la société de consommation se présente comme étant prête à satisfaire nos moindres désirs, cependant au prix de terribles frustrations, car nous sommes sollicités en permanence, mais tout le monde n'a pas les moyens de consommer. D'où la faiblesse de l'homme qui provient de l'inégalité entre sa force et ses désirs, d'après Rousseau. Or, par le rappel des règles nécessaires à la vie collective ainsi que par la connaissance du monde humain et la nature qu'elle implique, l'éducation est plutôt gouvernée par le principe de réalité. D'où la nature conflictuelle du processus éducatif qui doit d'un côté, contribuer à une bonne adaptation à la société, et de l'autre fournir les moyens de s'émanciper de ce qu'elle comporte d'aliénant. Le

principe de plaisir étant devenu le principe de notre morale sociale et individuelle, s'accorde en effet très mal avec le principe de réalité auquel l'éducation, par ses contraintes, nous rappelle, le logos. Par ailleurs, adaptée aux différents âges de la vie, l'éducation se doit d'être respectueuse des mécanismes de développement de l'enfant et de l'adolescent, être attentive à leurs véritables besoins, etc. En même temps, elle contribue à la formation de la personnalité de l'individu en lui apprenant le sens de la réalité, à la fois par l'intériorisation progressive de la loi et par l'instruction et la culture chargées de l'éclairer sur la réalité de la vie. C'est donc en ce sens, que l'éducation peut être à la fois libératrice et contraignante. Ce qui constitue la difficulté de l'éducation en milieu traditionnel, c'est le fait qu'elle peine à susciter la liberté chez le sujet, tout en respectant sa singularité et en récusant toute forme de dressage. Telle est donc une des contradictions de l'éducation qui nous invite à contraindre l'éduqué par l'intervention extérieure de l'éducateur dans le but d'en faire un être autonome, c'est-à-dire un être doué de liberté intérieure.

L'éducation est d'abord éducation à la liberté, cette remarque de Kant consiste à montrer que l'homme privé d'éducation ne sait pas se servir de sa liberté. Car, l'éducation comme affirmation positive d'une liberté volontaire subjective reste marquée par la menace de l'aliénation et de la nécessité de la conjurer et de la contenir dans l'obéissance et la discipline. La liberté rationnelle n'est donc pas directement propice à une éducation libérale, si ce n'est à articuler discipline et émancipation intellectuelle dans le cadre d'une obligation morale posée en absolu de la volonté. De cette contradiction, curieusement, ni Rousseau ni Kant ne peuvent se délivrer, bien que ce ne soit pas pour des raisons identiques. L'un parce qu'il y a risque de dénaturation qu'il faut éviter ; Rousseau, l'autre par ce qu'il y a menace de brutalité et de méchanceté dans la nature même, si elle n'est pas corrigée, Kant. Nous avons remarqué ci-dessus que l'éducation à la liberté passait nécessairement par la contrainte, du moins de manière transitoire. Comment concilier la contrainte que constitue l'acquisition des connaissances avec la faculté de se servir de sa liberté. L'éduqué dans l'approche traditionnelle n'est-il pas astreint à cette disposition

paradoxale ? Or en éducation, cette contrainte prend la forme privilégiée de l'autorité. Cependant autorité et liberté sont-elles antinomiques ? L'autorité serait-elle incompatible avec l'éducation à la liberté ? Qu'entend-on par autorité ?

La notion d'autorité est souvent confondue avec l'autoritarisme dans le cadre de l'éducation traditionnelle, qui est l'abus d'autorité, à l'exemple de l'initiation. Cet excès est souvent le fait d'un pouvoir arbitraire contraignant par la force et recourant, la plupart du temps, à la violence pour arriver à ses fins. Par ailleurs, si l'autorité se présente comme l'exercice d'une certaine forme de pouvoir, c'est-à-dire celui de faire admettre, elle ne doit cependant pas être confondue avec le pouvoir pris comme unique émanation de la force. Il y a des pouvoirs illégitimes, des pouvoirs usurpés, mais il y a aussi des pouvoirs autorisés, des pouvoirs de droit dont l'autorité est librement reconnue, consentie et acceptée par tous. C'est l'autorité des puissances légitimes, c'est-à-dire de personnes reconnues et désignées pour cette tâche ; auxquelles on reconnaît une forme de supériorité dans la légitimité, la compétence et la responsabilité. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle, par exemple, en politique, la légalité ne coïncide pas automatiquement avec la légitimité. Car ce qui est légal n'est pas forcément légitime. C'est pourquoi Rousseau va associer le principe d'autorité à celui de l'écoute de l'enfant. C'est ainsi qu'il préconise d'écarter toute pratique coercitive et affirme la nécessité de respecter la liberté de l'enfant, non pas par laxisme, mais pour que l'éducateur puisse mieux observer sa nature, et adapter son enseignement en conséquences. Partant de ce fait, l'enfant ne va plus considérer son éducateur comme une source d'autorité arbitraire, mais comme un guide chargé de l'explication et non de l'imposition d'un savoir. Alors, le rôle de celui qui éduque n'est pas de freiner la pulsion naturelle de l'enfant, mais de le guider afin qu'il apprenne à se concentrer sur un seul sujet. Etant donné que son esprit est encore faible, il ne faut pas encombrer sa mémoire avec les connaissances livresques qui apparaissent nocifs. La véritable autorité exclut la force, dans le sens où elle n'a pas besoin de recourir à la contrainte arbitraire pour s'exercer. Par opposition à la force, elle est toujours de droit. C'est celle qui suppose le consentement de celui qui s'y

soumet. Autrement dit, l'autorité serait légitime à partir du moment où elle serait intériorisée, contrairement à l'autoritarisme, qui doit toujours user de moyens coercitifs extérieurs tels que : la menace, la mesure arbitraire, la punition violente par pour asseoir ou prouver sa soi-disant autorité.

L'éducation dans le cadre de l'initiation, par exemple, se confond avec l'autoritarisme qui est démonstratif, alors que le rapport entre le gouverneur et Émile relève essentiellement de l'autorité, car aucun acte de violence n'est relevé, c'est pourquoi elle est discrète. A ce titre, on peut dire avec Anne-Marie Drouin-Hans que l'autorité suppose : « *un effacement des signes visibles de son existence* »²⁵⁰. C'est ainsi que la discrétion de l'autorité découle du fait que son pouvoir est la résultante d'une contrainte intériorisée par ceux qui la subissent et qui subsistent par leur consentement. L'idée de consentement accompagnant la reconnaissance est évidemment centrale, car il se peut que l'intériorisation de l'autorité et de ce qui fait qu'elle soit l'objet d'endoctrinement, du conditionnement, des pressions de toutes sortes, etc. L'autoritarisme se présente donc comme l'envers de l'autorité, il en manifeste plutôt l'échec. Cependant ce n'est pas parce que l'autorité est comprise comme acceptation librement consentie d'un pouvoir, d'une compétence, d'un modèle, d'une expertise, qu'elle signifie qu'un rapport d'égalité est instauré entre celui qui l'exerce et celui qui y est soumis. Ceci est particulièrement vrai en éducation car, comme nous l'avons précédemment souligné, et en raison de la relation verticale existant entre l'adulte et l'enfant, l'éducation ne peut éviter la contrainte. L'autorité n'exclut pas toute forme de pouvoir, même au risque d'en abuser, et au-delà de la question de son fondement, c'est bien là tout le problème qu'elle pose. Faut-il fonder l'autorité sur le pouvoir ou bien, à l'inverse, fonder le pouvoir sur l'autorité ? A cette problématique, les conceptions traditionnelles de l'autorité souscrivent à la première thèse. Mais, en politique comme en éducation, une autorité bien comprise, c'est-à-dire basée sur le libre consentement de la personne, ne pourrait-elle pas plutôt justifier le pouvoir ? Par ailleurs, ce n'est pas parce qu'ils ne sont pas des égaux que

²⁵⁰ Anne-Marie Drouin-Hans, *L'éducation : une question philosophique*, Anthropos, Paris, 1998, p.70.

l'éducateur et l'éduqué entretiennent des rapports hiérarchiques entre eux. L'erreur serait de croire que dans une relation éducative fondée sur le respect mutuel, les rapports d'autorité sont institués sur une hiérarchie, pour autant que l'idée d'une hiérarchie induise celle d'un ordre préférentiel dans lequel les éléments sont classés en série ascendante, selon leur valeur, mérite et rang. Dans le cadre des relations interhumaines, la hiérarchie est le fait de rapports de sujétion et de subordination entre des individus par laquelle, tous ne sont pas également méritants, de même niveau de dignité, ne valent pas de la même manière, etc. Or l'élève n'est pas soumis au maître dans ce sens-là, et quoi qu'on puisse en dire, le rapport de maître à élève n'est pas le même que celui du maître à l'esclave. Toutefois, cela ne veut pas dire pour autant qu'il n'y a pas de hiérarchie dans le domaine de l'éducation (il est enseigné aux élèves la hiérarchie des savoirs et des valeurs), mais cela ne signifie pas que la relation éducative considérée en elle-même, ne doit pas être fondée sur le principe d'une hiérarchie de ses acteurs. Il semble donc que le problème de l'éducation soit lié au fait que celle-ci balance sans cesse entre deux excès : l'autoritarisme et l'égalitarisme, avec leur dérive respective, la coercition pour le premier, le laxisme pour le second. Mais la question est désormais de savoir comment maintenir l'idée d'une asymétrie sans recourir à celle de rapport hiérarchique. La légitimité de l'autorité en éducation est donc peut-être plutôt à chercher du côté de la responsabilité que celui de la hiérarchie. L'étymologie sera peut-être ici d'un précieux secours pour la compréhension. En effet, le mot *autorité* vient du latin *augere* signifiant *accroître*, et *auctor* (d'où provient d'ailleurs le mot auteur) qui signifie quant à lui, qui fait croître. L'idée d'autorité suggère que, celui qui fait autorité en matière d'éducation s'autorise ou bien est autorisé à faire grandir, élever celui dont il a la charge et la responsabilité.

Pour le professeur *Jean-Pierre Cléro*²⁵¹, c'est à travers la notion d'autorité que s'esquisse une théorie de fictions, laquelle a été mieux thématifiée par Bentham dans le cadre de la religion, du droit, de la politique et de l'économie. Ce qui signifie

²⁵¹ J.-P. Cléro, *Qu'est-ce que l'autorité ?* Vrin, Paris, 2007. Collections. Chemins philosophiques.

que l'autorité est inhérente au monde, et est issue des contradictions de la situation qu'elle s'efforce de transcender. Comme en éducation, Hume pense également que l'autorité est comme un jeu de forces psychiques et corporelles, et que les deux principes fondamentaux qui influencent presque toutes nos opinions sont donc, la sympathie et l'autorité. Dans la mesure où l'on ne se précède pas soi-même, l'enfant ne peut s'éduquer seul, c'est-à-dire que, absolument parlant, il ne peut être l'auteur de lui-même, être sa propre origine. Il lui faut donc l'autorité de l'éducateur afin qu'il puisse s'autoriser plus tard, c'est-à-dire devenir l'auteur de ses propres actes et de ses propres pensées. Par conséquent, il ne s'agit pas de choisir entre liberté et autorité, ou bien encore de savoir s'il faut être pour ou contre l'autorité. Il s'agit plutôt de déterminer quel type d'autorité exercer, c'est-à-dire quelle relation d'autorité instituer dans une véritable relation éducative où l'éducateur n'est pas autoritaire et où l'éduqué n'est pas dans l'illusion de sa propre autorisation. Il apparaît donc que l'absence d'autorité rend l'éducation impossible ou la condamne à l'échec. Or, l'erreur serait de confondre la contrainte arbitraire avec l'autorité, ce qui conduirait à nous résigner à l'impossibilité d'éduquer. Pour le professeur Reboul : « *La contrainte en soi n'est pas un mal ; elle est nécessaire en art comme en science [...] Sans elle, on ne pourrait compter sur personne, et surtout sur soi ! Ce qui est mal, c'est l'autorité qui impose la contrainte par la force ou par la ruse, au lieu de la prouver* »²⁵². Ainsi, il juge indispensable l'autorité contraignante, pour que l'enfant ne nuise aux autres et se nuise soi – même. La responsabilité de l'éducateur consiste au contraire à contribuer, par l'exercice de son autorité, à l'autonomisation de l'éduqué, c'est à faire en sorte qu'il puisse apprendre par lui-même, au besoin par la contrainte, de telle sorte qu'il puisse se passer de lui et « *d'aller de la contrainte à l'autocontrainte* »²⁵³, d'après sa propre formule. Nous pouvons donc concevoir qu'il puisse y avoir des pédagogies, où l'autorité du maître garantit la liberté des élèves par la mise en œuvre de figures de l'autorité raisonnables. De nos jours, une

²⁵² O. Reboul, *Philosophie de l'éducation*, PUF, Paris, 1989, p. 76.

²⁵³ *Idem*, p. 77.

difficulté relevant de l'éducation est celle de la crise d'autorité. Parler de crise d'autorité, c'est évoquer une forme particulière de l'existence humaine qui implique une mise en relation de deux ou plusieurs partenaires souvent entachée de différends ou de conflits. L'autorité apparaît comme un fait social qui traduit un mode de vivre-ensemble, parsemé de crises qui se manifestent, soit par une désobéissance, soit par un refus d'obtempérer à la personne en charge de cette autorité. Aussi on peut ajouter que toute personne qui a besoin d'être éduquée a besoin d'une autorité. Autre élément à remarquer est la question du temps dans l'éducation ; car, la temporalité est la dimension privilégiée de l'éducation, et celle-ci concerne au premier chef les jeunes générations, en particulier l'enfance. Les hommes savent depuis toujours que l'entreprise éducative doit commencer le plus tôt possible, et que c'est chez les jeunes enfants que doivent être imprimés les premiers éléments de l'apprentissage. De plus, un des acquis de la modernité a consisté en l'établissement du lien étroit entre le développement de l'enfant et les pratiques éducatives. C'est en effet, en termes de développement que Rousseau le devenir de l'enfant. En ce qui concerne donc l'enfant en question, l'éducation consiste en un processus de maturation ; processus qui, par ailleurs, connaît des rythmes différents selon qu'il concerne le domaine intellectuel, affectif, moral, physique, psychologique, de telle sorte que les enfants ne grandissent pas tous de la même façon. Si, au cours du temps, on a pris peu à peu conscience que la transmission des savoirs devait s'effectuer de manière adaptée, la pédagogie moderne indique à l'éducateur de marcher au pas de l'élève, pour aboutir à la programmation la mieux adaptée à son rythme. Nous comprenons que toute pédagogie doit prendre la mesure temporelle de l'enfant, être en devenir par excellence. Par ailleurs, cette dimension temporelle est inhérente à l'éducation dans la mesure où elle s'effectue à l'échelle intergénérationnelle. Le problème posé à l'éducation contemporaine est celui de la conciliation de l'ancien et du nouveau, la génération nouvelle succédant à l'ancienne en s'y opposant. D'après Hannah Arendt, avant même que ne se pose la question de cette conciliation, c'est d'abord celle de la sauvegarde de chacun de ses deux

éléments qui importe. « *L'essence même de l'éducation, a toujours pour tâche d'entourer et de protéger quelque chose, l'enfant contre le monde, le monde contre l'enfant* »²⁵⁴, affirme-t-elle. L'enfant, incarnation de la génération nouvelle, doit être protégé en raison de la violence du monde, et ce dernier, toujours déjà vieux, doit être protégé à son tour du désir de rupture et de l'appétit de nouveauté propre à la jeune génération ; laquelle risque, dès lors, de le dévaster et de le ruiner. C'est pourquoi elle dit que l'éducation doit être conservatrice, non pas dans le sens d'un attachement forcené à la tradition et aux valeurs du passé comme en milieu traditionnel africain, mais dans celui de la conservation, c'est-à-dire du maintien et de la préservation du monde en tant que tel. Qu'il soit de notre devoir de protéger les enfants, cela nous paraît évident en raison de leur vulnérabilité caractérisée et de leur manque d'autonomie patente. En revanche, que le monde doive, lui aussi, être défendu et sauvegardé face à la jeunesse, cela paraît moins évident et tout à fait paradoxal étant donné sa naïveté et son inexpérience constitutives. Mais nous comprenons mieux ce que veut nous dire Hannah Arendt, si nous prêtons attention à la définition de la notion de monde qu'elle propose. D'après elle, le *monde* ressemble à un ensemble d'objets durables qui résistent à l'érosion du temps ; il est l'émanation de l'œuvre humaine, et se compose essentiellement des documents et des monuments appartenant au passé qui nous sont parvenus par-delà les siècles. Ces documents et monuments dit-elle, sont donc les témoins de ce qui a résisté à la fois à : « *l'érosion du temps et à l'élément de nouveauté que chaque génération apporte avec elle* »²⁵⁵. Or la transmission signifie justement le passage du témoin. Ce n'en est pas le cas de l'éducation en milieu traditionnel qui se veut également conservatrice ? Ce qui signifie, faire passer, remettre entre les mains d'un autre, enseigner. Il y a manifestement dans la notion de transmission, l'idée de porter au-delà ou à travers, c'est-à-dire d'un transport, comme celle d'une altération, d'un changement de forme ou d'une transformation. Et c'est par un autre biais, que nous

²⁵⁴ Hannah Arendt, *La crise de l'éducation, dans la crise de la culture*, Gallimard, Paris, 1989, p. 246.

²⁵⁵ *Op. cit.*, p. 247.

saisissons ici tout le paradoxe de la transmission. D'un côté, nous comprenons bien ce qu'il y a de conservateur dans l'éducation dès lors qu'elle nous transmet ce qui est retenu par la tradition. Transmettre, c'est donc reprendre et témoigner. C'est ce que voulait dire Hannah Arendt, lorsqu'elle affirme que le propre de l'éducation est d'assumer la responsabilité du monde. Mais d'un autre côté, en tant que la transmission ne saurait se réduire à la reproduction de l'identique et à la répétition, elle comporte également un élément d'ouverture et de nouveauté. Dès lors, nous sommes à même de comprendre cette phrase tout à fait étonnante qui achève les considérations précédentes : « *C'est justement pour préserver ce qui est neuf et révolutionnaire dans chaque enfant que l'éducation doit être conservatrice* »²⁵⁶. Paradoxalement, pour que la nouveauté puisse avoir une possibilité d'émerger et de se déployer dans le monde, il est nécessaire de le *conserver* dans ce qu'il a justement de plus novateur ; si l'on veut que la transmission soit autre chose que la reproduction de ce qu'il y a de pire en elle, à savoir les préjugés, la propagande, ou tout simplement les effets de monde ; Il convient au contraire, de préserver l'héritage du monde, ciment de notre mémoire collective sans laquelle nous ne sommes rien. Ainsi, on remarque souvent l'aspect statique de l'éducation traditionnelle africaine, c'est-à-dire un héritage du passé qui permet de s'intégrer dans sa communauté. C'est la raison qui fait que l'enfant s'approprie un langage, un ensemble de connaissances, de valeurs admises et le savoir-vivre qu'il hérite des anciens. En outre, cette éducation peut être également un facteur de changement social dans le milieu traditionnel. C'est en ce sens qu'on trouve qu'elle a un côté dynamique, parce que l'héritage est transmis depuis longtemps, ce qui signifie un effort intellectuel pour le faire. Le conservatisme apparaît donc comme étant la condition du progressisme, et l'on peut même affirmer que de ce point de vue, leur opposition est dépassée.

L'adulte éducateur doit donc présenter le monde à l'enfant, l'éduqué. C'est pourquoi, il serait nécessaire de présenter le monde à l'enfant pour autant que nous sommes responsables, comme l'a bien dit encore Hannah Arendt : « *L'éducation est*

²⁵⁶ *Op. cit*, p. 247-248.

*le point où se décide si nous aimons assez le monde pour en assumer la responsabilité [...] C'est également avec l'éducation que nous décidons si nous aimons assez nos enfants pour ne pas les rejeter de notre monde »*²⁵⁷. Il s'agit en effet de ne pas enfermer l'enfant dans un soi-disant monde de l'enfance, monde mythique et fantasmagorique, fruit de la projection des adultes, comme c'est le cas dans l'éducation traditionnelle africaine, mais de prendre la responsabilité de le confronter en le guidant au monde commun des hommes, tout en lui léguant la tâche et la responsabilité future de le transformer et de l'améliorer à son tour comme chez Rousseau dans *Émile*. Il revient finalement à l'éducation, comme pratique libératrice, de nous délivrer de l'éducation dans ce qu'elle a de plus conservateur au mauvais sens du terme.

En fait l'éducation, le temps de la maturation nécessaire à l'individu ou à l'apprenant en formation pour intégrer les apports de la culture constitue le moment privilégié qui permet la succession d'étapes à l'assimilation de choses. C'est sans doute la spécificité des institutions éducatives que sont, la famille, l'école et la société, que de ménager l'espace privilégié où puisse s'effectuer cette maturation, par où l'on ne peut dissocier la transmission et l'éducation en général, de la vie qui est toujours temporalité. L'éducation ne se résume donc pas à la simple administration d'une institution plus ou moins bien rodée depuis des siècles. Même si, comme dans toute entreprise humaine, rien n'y est joué et gagné d'avance, elle est bien plus que cela. Mais si l'on peut souligner l'importance capitale de la transmission des valeurs et des savoirs, dans la formation et la perpétuation de l'humanité; il s'en faut de beaucoup pour que les avancées et les innovations issues des réflexions et des travaux les plus pertinents qui se sont effectués au cours des siècles, soient considérées et assumées comme des acquis définitifs. Nous savons dorénavant, que l'homme est faillible et faible, autant rationnel qu'irrationnel. Comme l'a si bien montré Rousseau, sa perfectibilité est à double tranchant : être de finitude, l'homme peut perdre aussi facilement ce qu'il a acquis difficilement ; et l'idée de

²⁵⁷ *Op. Cit*, p. 251-252.

progrès de l'humanité reste problématique. Comme l'éducation ne peut tout faire, alors elle demeure une tâche à poursuivre et à recommencer perpétuellement. Cependant tous les humains éduquent leurs enfants à leur manière, mais la caractéristique commune de l'éducation est qu'elle est conservatrice, c'est-à-dire qu'elle n'instruit qu'en vue de transmettre des idées et en même temps garder des valeurs et traditions existantes ; donc, au-delà de valeurs universelles qu'ils véhiculent, les buts de l'éducation sont aussi les valeurs locales auxquelles elle prépare ; cependant ces valeurs varient souvent avec les sociétés et les cultures. Si l'éducation en milieu traditionnel africain met l'accent sur l'intégration dans la collectivité et l'attachement aux traditions et au passé ; chez Rousseau, elle privilégie l'autonomie de l'individu par le développement de l'esprit critique, le jugement, le sens de responsabilité et tout ce qui fait de lui un adulte à part entière. Aussi l'éducation traditionnelle met l'accent sur les valeurs telles que : l'obéissance, le respect des aînés, l'esprit de discipline ; alors qu'une éducation de type rousseauiste insiste sur l'initiative personnelle, la créativité et la libre coopération. Pour tout résumer, quelque soit le milieu, on peut souligner que l'éducation transmet parce qu'elle veut rendre autonome tout en conservant quelque chose ; et elle veut conserver parce qu'elle valorise certaines connaissances, certains comportements, certaines habiletés, certains idéaux. C'est pourquoi, elle ne peut jamais être neutre ; car elle choisit, vérifie, présuppose, convainc, loue et écarte en vue d'imposer ce qui est préférable et acceptable par tous. C'est à travers ces caractéristiques qu'elle peut se rendre universelle.

II. La réflexion philosophique sur une éducation non conceptualisée en liaison avec une pensée formelle est-elle possible ?

Si l'on admet que les valeurs fondamentales en éducation se retrouvent partout presque les mêmes, alors quelles sont celles que l'éducateur peut considérer comme universelles et bénéfiques à tous. Bien que cette question ne se pose pas du

tout de la même manière, alors seule l'humanité par la communication, l'égalité et la solidarité peut favoriser l'application de ces valeurs par l'éducation.

C'est ainsi qu'à travers ce travail nous avons compris que, quelles que soient les cultures, l'éducation existe et qu'elle traduit les tendances et préoccupations de chaque société avant de s'extérioriser. Il apparaît donc qu'on éduque l'enfant pour sa société, c'est-à-dire en fonction de valeurs propres de celle-ci ; et aussi pour lui-même, afin de lui permettre de s'épanouir selon sa nature. Si la vie humaine est une valeur que nous sommes appelés à respecter, alors la valeur est ce qui mérite d'être respecté et entretenue par l'éducation. En dépit du fait que la valeur dans une culture ne peut pas l'être dans une autre, ce qui signifie également qu'elle peut être relative, éducative et évolutive dans le temps. C'est ainsi que toute éducation qui se fermerait à une communauté se dégraderait en un endoctrinement fanatique. C'est ce qu'a reconnu Olivier Reboul, lorsqu'il dit que l'humanité c'est un droit universel ; celui qu'a tout être humain, quelque soit son degré de culture, de moralité, voire de raison, d'être reconnu comme tel ; et, elle doit être solidaire. Donc, éduquer un homme, c'est éduquer l'humanité. Ce qui fait de l'*Émile* une expérience philosophique, c'est la vision portée par Rousseau sur la société à travers l'enfant, et qui peut s'inscrire dans une dynamique universelle à travers son personnage imaginaire. Certes, Rousseau n'indique pas de solutions éducatives qui s'imposent comme des vérités absolues, néanmoins il propose des théories qui peuvent servir à quiconque veut penser et pratiquer l'éducation.

Si éduquer, c'est universaliser les valeurs humaines, alors cela suppose la question ontologique de l'homme en ce sens qu'elle touche et modifie l'essence de l'être en tant qu'il se révèle comme sujet à éduquer perpétuellement. Ce qui nous amène à dire que l'homme ne peut échapper à l'éducation qui est comme une œuvre liée à l'existence. C'est pourquoi, chez Rousseau comme dans les traditions africaines, elle est une œuvre jamais achevée, mais continue. Ainsi, en parlant de l'éducation d'une manière générale, et en recourant à des rapprochements entre les différents modèles, cette perspective ne doit pas ignorer que sous une désignation

unique, on regroupe des formes éducatives très différentes dans le monde, et même dans le temps. Par exemple, les premiers groupes humains de chasseurs-cueilleurs, éduquaient leurs enfants, tout comme les Grecs de l'antiquité, les sociétés traditionnelles africaines, les sociétés médiévales, le siècle des Lumières ou les sociétés développées d'aujourd'hui. En fait, le processus n'est jamais une simple transmission de connaissances objectives ou de savoir-faire pratiques, il s'accompagne d'un idéal de vie et d'un projet de société. C'est ce qui fait que chaque société comporte une fonction éducative en son sein. Aussi chaque type d'éducation comporte d'éléments plus ou moins universalisables et fortement singuliers, différenciés d'un peuple à l'autre. A la question de savoir, pourquoi éduquer, on peut dire que c'est parce que l'homme existe. L'éducation nous montre donc, que l'individu de la naissance à la mort, est une révélation ontologique de l'être qui se manifeste par la temporalité. En parlant de la nécessité de l'éducation pour l'homme, nous voulons de relever le résultat auquel nous sommes parvenus. D'abord, les résultats de cette recherche nous conduisent à tenté un travail d'innovation et de réflexion dans la comparaison de pensées et des pratiques éducatives entre deux cultures et lieux différents. Les idées de Rousseau, dans le cadre de l'éducation moderne ont contribué à ma compréhension des enjeux de l'école ; et l'expérience vécue dans le lieu où j'ai grandi a aussi grandement inspiré cette thèse. Malgré la différence au niveau de typologie, l'éducation chez Rousseau et dans les traditions africaines constitue un même fait humain avec de vocables descriptifs différents. Aussi, il faut souligner que notre travail nous a permis de comprendre que la valorisation de l'éducation traditionnelle comme repère primaire, peut contribuer à résoudre la crise d'identité que connaissent certains jeunes adolescents africains qui sont écartelés entre deux horizons. Enfin, le mérite de ce travail est également la recommandation de mise en place d'une méthode appropriée pour apprendre les valeurs en outillant chaque personne en vue de discerner le bien du mal.

A travers ce travail, nous nous sommes interrogés sur la question de l'éducation dans les traditions africaines par le prisme de Rousseau. Confronter une

œuvre conceptuelle avec les réalités culturelles non conceptuelles est peut être absurde. Mais l'humanité aime à penser par contrastes d'après J. Dewey²⁵⁸, c'est ainsi que nous avons pensé tirer bénéfice de cette étude pour les comprendre. L'écart est grand parce que Rousseau fonde une éducation qui se base sur des principes formalisés et logiques. Son éducation est calquée sur un plan de formation de l'individu pensé et consigné dans un livre sur l'éducation, dans ce cas on ne peut le comparer à système oral qui se transmet que par des expériences vécues non écrites. Cependant, la vocation première de ces deux approches est d'abord humaine et se comprend comme un processus de mutation de l'homme dans toutes ses dimensions. Pour notre part, il s'agit de voir comment un tel projet est articulé et peut se positionner dans un système éducatif traditionnel et moderne. En nous penchant sur cette comparaison, il n'est pas évident d'arriver à un rapprochement adéquat. La notion de tradition telle qu'elle se rapporte au fait social dans sa réalité positive n'est pas à proprement parler philosophique, car du point de vue des principes, ce qui est philosophique s'oppose à ce qui est traditionnel, c'est-à-dire à l'attachement sans mesure par un peuple ou par un individu au culte du passé. Néanmoins, cela ne peut nous empêcher, qu'avec la philosophie la tradition puisse être bousculée pour la faire évoluer vers une sphère éclairée. Si la tradition est dans une pensée sociale donnée, le processus de son histoire, la part qui se transmet de manière vivante, de génération en génération ; les modes de transmission en sont d'abord, la parole qui permet le stock des idées, dans la mémoire collective, des faits et événements historiques majeurs ; ce sont ensuite l'écriture et les manières d'agir ; les habitudes comme manières d'être permanentes contractées par l'individu dans le groupe qui font qu'il ne peut plus agir autrement. Elle constitue des pratiques générales, comme éléments coercitifs conditionnant l'intégration sociale de l'individu. C'est pourquoi il serait nécessaire de défaire certains aspects ésotériques de cette éducation traditionnelle en vue de la rendre accessible à tous, au lieu qu'elle soit confinée dans un cercle fermé qui la rend statique. Dans toute société, la famille est

²⁵⁸ J. Dewey, *Démocratie et éducation*, Armand Colin, Paris, 2011, p. 459.

la base première de l'éducation, avant que le relais soit pris par l'entourage et les institutions existantes. Dans les milieux où les structures d'organisation reposent sur les traditions ancestrales, l'individu ne peut avoir une signification qu'en fonction du système ; il ne s'appartient donc pas et il n'a pas une destinée propre, mais liée à celle de la communauté entière. Ainsi, en ce qui concerne certaines formes d'éducation africaine, il existe des rites initiatiques par lesquels l'individu s'intègre dans sa communauté, dont il ne lui appartient pas de discuter les valeurs. Par exemple, il en est du mariage qui n'est pas forcément une affaire de sentiment entre les futurs époux, car le droit de choisir son conjoint est une chose rare. Cette subordination de l'individuel au collectif expliquerait la nature des rapports interindividuels, juridiques et économiques, tous étant subordonnés au principe de la primauté du lignage. Alors, on remarque que l'éducation traditionnelle ne forge pas nécessairement une personnalité propre. Car ce sont les fonctions éducatives des croyances qui sous-tendent la prééminence et la domination du monde des adultes, autant que le devoir de soumission des jeunes générations. La vision propre aux milieux traditionnels réside dans leur capacité à inventer des techniques éducatives et des rites initiatiques, et au bannissement moral et social des éléments jeunes, les seuls pourtant qui soient capables d'opérer les mutations nécessaires et historiques. D'où l'accaparement des domaines de responsabilité fondamentaux (le moral, l'économique, le politique et le technique) par les adultes, et, surtout par les personnes âgées, conformément au principe fondateur du droit d'ainesse, celui de la séniorité.

Sur le plan psychologique, l'équilibre social du milieu traditionnel pourrait s'expliquer par la contrepartie de la soumission aliénée de l'individu aux normes collectives. Ce qu'il perdait en liberté, il le gagne peut être en sécurité, l'ordre social étant pour lui la garantie la plus sûre contre les dangers qu'il aurait pu encourir au sein d'une société de type individualiste. L'idée d'une existence tragique, autrement dit de cette volonté proprement individuelle suicidaire était inconnue. Bien que l'éducation traditionnelle emprunte les voies d'une psychologie qui méconnaît la

spécificité de l'enfant, néanmoins elle s'assimile en certains de ses aspects, au dressage parce qu'elle est fondée sur un droit arbitraire, celui des parents, des aînés, des adultes ; et qu'elle apprend à l'enfant, beaucoup plus à obéir qu'à réfléchir et à critiquer. Le dialogue est chose rare entre les générations, mais plutôt des ordres (père/fils, oncle/neveu/, aîné/cadet) qui exigent la soumission. Ainsi, c'est par l'expérience pratique elle-même fondée sur les ordres et défenses de toutes sortes que l'enfant s'éduque au sein de la famille et dans le groupe. En formant un bloc homogène, la communauté constitue ainsi la seule réalité socioculturelle.

Si éduquer, présuppose un système ou un ensemble de valeurs appropriées à un idéal auquel l'on aspire, cela veut dire que tous les systèmes philosophiques s'achèvent dans une vision éducationnelle de l'homme, en ce que, simplement il n'y a pas une philosophie qui ne contienne un idéal de l'homme à bâtir. Il existe une philosophie de l'éducation comme il existe une philosophie des sciences, une philosophie de l'art, une philosophie politique. Pour le dire autrement, la problématique philosophique de l'éducation implique un projet pour lequel tout homme résume en lui l'humanité entière, de sorte que la philosophie en vient par habitude mais surtout selon ses exigences propres, à penser l'homme en dehors et parfois contre ses déterminations sociales et les particularismes individuels. Alors, le concept de philosophie de l'éducation est-il ici un concept polémique au sein de sciences humaines et sociales ; il doit exister dans le cadre de l'interdisciplinarité tout en affirmant son statut particulier. Il ne s'agit pas de concevoir l'éducation dans la seule optique de la pédagogie traditionnelle, encore moins dans la continuité de celle-ci, car le développement des dispositions intellectuelles spécifiques de l'enfant se recoupent sans pour autant se confondre ; et les modalités divergent, de même que parfois, les finalités ultimes à cause des motivations idéologiques et culturelles. Autrement dit, la philosophie comme vision du monde orientée vers la thématique de l'homme ne serait pas possible. Sa caractéristique principale demeure son souci de rompre avec les conceptions ordinaires de l'éducation, en mettant en question nos croyances et nos connaissances transmises selon les techniques pédagogiques

traditionnelles. Ainsi, à travers les doctrines philosophiques de l'éducation, se profile et se construit une certaine idée tout à fait particulière de l'homme et de l'humanité.

La question existentielle de la naissance et de la mort taraude toujours les esprits. Il peut exister une raison à cela, car l'existence apparaît comme une trame d'ignorance et de savoir, de réussite et d'échec, de vérité et d'erreur, de joie et de peine. Y a-t-il aussi une raison à cela ? Peut-on espérer qu'un jour, ici et pour toujours, cette trame manichéiste prendra fin, au bénéfice du Bien ? Questions ontologiques et tragiques ! La tragédie de l'existence avait amené les philosophes grecs à se poser des questions sur ce qu'est l'homme et sa nature. Dès lors, aucun projet ontologique ne saurait se déployer par une esquivance de cette question de la nature humaine. L'éthique d'Aristote n'aurait pas eu de racines, si cette question n'avait pas été posée au départ. Il lui a fallu au préalable cette idée pour fonder son discours sur la vertu et le bonheur qui sont des qualités développées par une éducation du caractère et des sentiments. En définissant l'homme comme animal social, il justifie par-là sa doctrine éthique, car son éducation à la vertu et au bonheur repose sur la reconnaissance par l'individu de cette nécessité de l'existence sociale, puisqu'il ne peut vivre en dehors de la société. Ainsi le philosophe construit-il l'homme sur le mode de la pensée. La sociabilité de l'homme ne peut être par conséquent un argument pour une perte de soi dans les intérêts de la masse et les préoccupations de la vie quotidienne. Sauf si la société dans son ensemble est elle-même éduquée, ce qui pour Aristote est la fin ultime de toute éducation. Chez Platon, l'existence sociale, où prévalent les opinions et les jugements d'ordre politique, religieux et éducatif, constituent un obstacle pour la culture de la vérité. La pédagogie de Platon, qui est une pédagogie de l'essence, procède par une discrimination entre ce qui appartient au monde de l'expérience naturelle et sensible, et ce qui appartient au monde des Idées, à l'esprit pensant. La philosophie prend donc le sens d'une éducation visant à la redécouverte des idées intelligibles innées qui sont travesties dans le monde des illusions considéré comme domaine de l'irrationalité. De la conception philosophique de l'éducation à l'approche

traditionnelle, l'on constate qu'il y a une articulation de l'anthropologique et du philosophique qui obéit à un certain nombre de principes. Il ya la problématique ontologique qui traite du rapport que la philosophie entretient avec l'être de l'enfant. Cependant, si une théorie sur l'éducation comporte une réflexion sur l'homme, il s'agit de l'enfant dont la nature est encore limitée à une spontanéité indéterminée ; une réflexion philosophique porte inévitablement sur la question fondamentale de son être à éduquer. Comment faire éclore en l'enfant ses prédispositions à l'humanité, l'enjeu se situe dans la formation intellectuelle des capacités spécifiques de l'être au détriment de la réalité sociale empirique. C'est dans cette optique que s'exprime Fichte en ces termes : « *Tous les animaux sont achevés et terminés, l'homme seul est seulement indiqué et esquissé. Chaque animal est ce qu'il est, l'homme seul, originellement n'est rien. Ce qu'il doit être, il lui faut le devenir [...]. La capacité d'être formé, comme telle, est le caractère propre de l'humanité* »²⁵⁹. La problématique des fins, le développement des capacités intellectuelles ne saurait conduire à un quelconque intellectualisme pédagogique, c'est-à-dire à une conception simplement pragmatique, matérialiste de l'existence et dans l'habileté dialectique et technique.

L'éducation au sens philosophique grâce au développement des capacités et des dispositions à l'humanité, doit avoir pour fin la sagesse, ce qui veut dire une pratique de la vie sous le signe de la mesure qui est la marque de la raison. Une telle pratique, en tant que vécu de l'universel raisonnable ne signifie point un individualisme ou un égoïsme, de sorte qu'en pédagogie philosophique, l'homme n'est pas en opposition avec la société, laquelle est aussi pour lui un idéal à bâtir, ni avec ses concitoyens, ce contre qui, il se bat ce sont les pratiques et conceptions irraisonnées qui transcendent la mesure, là où s'éteignent les lumières de la raison. Les théoriciens de l'éducation tels que Rousseau et Kant font confiance à l'inclination naturelle de l'enfant au bien et à son aptitude à trouver par lui-même la voie qui mène à la vertu. L'éducation traditionnelle qui opère souvent par mimétisme, met

²⁵⁹ Fichte, *Fondement du droit naturel*, PUF, Paris, 1984, p. 95.

aussi un accent sur la question de vertu qui est un procédé par intéressement, car l'éducateur doit identifier les intérêts de l'enfant quant aux conditions d'une bonne insertion dans la vie sociale au plan économique, politique, moral et technique, et, par l'expérience pratique, y intéresser l'enfant sans contrainte.

En dépit de sa contribution non négligeable à la formation générale de l'homme, l'éducation traditionnelle comme nous l'avons souligné précédemment ne favorise pas l'autonomie de l'enfant et n'est pas formalisée par des écrits. Cette réalité fondée sur les pratiques et les habitudes de vie, présente un caractère complexe. Ainsi, il manque une modélisation à cette éducation qui est fondée sur des pensées immuables. En faisant souvent appel à l'expérience personnelle de l'enfant, parce qu'il voit, observe, manie, expérimente, agit et s'exprime ; alors elle le met très tôt dans des formes de savoirs pouvant dépasser son âge. C'est une forme d'éducation qui n'est pas entachée de sélection ni de conditions d'accès, ce qui en constitue un avantage. Néanmoins, l'oralité demeure un frein à l'accumulation et à la diffusion de connaissances traditionnelles.

Contrairement à l'éducation chez Rousseau et au regard de l'absence de système d'enseignement institutionnalisé et continu, l'éducation traditionnelle est une institution spontanée ; car elle n'implique ni savoir livresque, ni corps d'enseignants constitués et autonome. De ce fait, elle demeure toujours présente auprès de l'éducation moderne. Même dans beaucoup de milieux africains aujourd'hui, elle constitue toujours une des ressources éducatives la plus importante et apparaît comme un facteur incontournable, complémentaire et indissociable de l'éducation scolaire. L'articulation progressive entre le modèle traditionnel et le modèle rousseauiste apparaît dès lors au cœur d'une réflexion philosophique qui permet d'enrichir la réflexion sur l'éducation tout court. C'est pour cela qu'il n'est plus possible de trouver une forme d'éducation traditionnelle sans interaction avec d'autres expressions culturelles, ou totalement hors influence extérieure. Cette éducation traditionnelle qui n'est pas construite, est comme un trésor pour opérationnaliser l'éducation et la formation tout au long de la vie. C'est pourquoi, les

influences qu'elle subit l'affectent à des niveaux différents selon les milieux, les groupes, les familles et les clans. Ensuite, il faut souligner qu'elle ne s'est pas totalement effacée, pour laisser la place uniquement à une éducation de type moderne ou étrangère. Même dans les milieux urbains les plus métissés culturellement, il est toujours possible d'en retrouver certains éléments ; et le plus souvent, elle continue à former la trame de fond des apports éducatifs que reçoit l'enfant de sa famille et de son milieu. Enfin, elle est directement au contact de l'école moderne qui s'est implantée un peu partout dans les milieux traditionnels ruraux, et qui a répandu des idéaux et des savoirs exotiques nouveaux. Ce qui fait qu'elle s'est implicitement altérée, c'est le fait que la société traditionnelle qui lui a donné naissance se métamorphose sur le plan économique, social, culturel et politique. C'est notamment le fait que les hommes sont quelque fois obligés de quitter leur terroir habituel pour le milieu urbain, en vue de travailler et gagner de l'argent ; du coup, ils ne peuvent plus jouer les rôles éducatifs de pères et d'oncles selon les normes habituelles. C'est ainsi que les femmes sont obligées d'assumer certaines fonctions éducatives qui n'étaient pas les leurs ; et, elles deviennent subitement le support de la famille, dans la mesure où les figures masculines sont absentes. C'est ainsi que les cadets n'ont plus leurs aînés auprès d'eux, et les anciens aussi finissent par perdre au fur et à mesure leur influence et leur autorité se réduit. C'est alors que dans les milieux ruraux, de nouveaux éléments culturels tels que : l'argent, les moyens de transport et d'information, outils, qui transforment manifestement les habitudes de vie, de se loger, d'échanger, de travailler et de se distraire. Cette situation qui provoque le phénomène d'exode rural a pour conséquence, l'abandon peu à peu des travaux agricoles et la tendance à la modernité urbaine rétrogradent l'autorité de l'éducation traditionnelle. De ce fait, il est à remarquer que les influences extérieures entament directement les idéologies anciennes au niveau le plus haut, celui de la synthèse ; et le passage à l'éducation scolaire devient le critère de différenciation entre la fraction traditionaliste et la fraction moderniste. Cette situation ouvre le chemin à de nouvelles activités et un

nouveau mode de vie fondé sur la rémunération individuelle. C'est ainsi qu'en milieu rural traditionnel, on dit des enfants qui sont passés par l'école, qu'ils ont vu la lumière selon la formule de Claude Tardits ²⁶⁰, qui va également montrer dans son étude que l'action scolaire pénètre de manière inégale dans les groupes sociaux, que intentionnellement tous les enfants ne sont pas envoyés à l'école et que la durée de fréquentation est très variable, de sorte que, dans un même groupe et dans une même famille, coexistent, parmi les jeunes, des éléments lettrés, semi-lettrés et illettrés. C'est ainsi que dans certaines sociétés conservatrices où traditionnellement les femmes exercent une grande activité économique, le bénéfice que les filles retirent de leur instruction n'est pas évident et les met plutôt en situation d'infériorité. De ce fait, comment interagissent de nos jours l'éducation traditionnelle et moderne ?

III. La résultante de l'interaction entre l'éducation traditionnelle et l'éducation moderne : vers une éducation négociée ou juxtaposée ?

L'avènement de l'école a bousculé les traditions éducatives en Afrique, tout en suscitant des besoins nouveaux. Chez les Moussey, par exemple, où la tradition confère au jeune garçon la charge de garder les troupeaux, il faudrait désormais concilier cette activité économiquement vitale avec les horaires des classes ; ce qui ne tarderait pas à entraîner une surcharge considérable de la journée des enfants. C'est pourquoi l'éducation nouvelle a eu sensiblement les mêmes effets partout ; quelle qu'ait été sa doctrine et son inspiration, tantôt assimilatrice, tantôt plus soucieuse des valeurs locales. Aux étapes de son implantation, correspondent celles de la dégradation de l'éducation traditionnelle. L'acceptation progressive des nouvelles idées et manières de vivre, et le désintéressement correspondant à l'égard des anciennes, ont conduit au fur et à mesure à une aspiration presque unanime des jeunes à accéder à la formation dispensée par l'école moderne. Les parents eux-mêmes d'abord résignés, en viennent à désirer de plus en plus activement la généralisation de l'éducation moderne, espérant ainsi réaliser à travers leurs enfants

²⁶⁰ Claude Tardits, *Les nouvelles générations africaines entre leurs traditions et l'Occident*, Paris, 1958.

cette identification à l'homme moderne à laquelle ils n'avaient pu atteindre par eux-mêmes. Les motivations des uns et des autres, reposent sur le constat que l'ancienne culture s'effrite, et que seule l'école est en mesure de préparer l'entrée dans le système nouveau qui prend corps. La dialectique entre l'éducation traditionnelle et l'éducation moderne est, sous forme actuelle difficile à concilier; mais il faut en avoir clairement conscience, car les anciens africains le sentent très nettement. Si malgré tout, ils envoient leurs enfants à l'école, c'est parce qu'ils reconnaissent combien il est vain de s'opposer à l'évolution de l'humanité, et il leur semble plus juste, ou du moins plus commode, de laisser faire les changements.

Enfin, certains jeunes du milieu traditionnel qui, après avoir bénéficié d'une formation scolaire et universitaire, parviennent à une égalité avec les modèles modernes et urbains et se trouvent donc dégagés de tout complexe de rester à la marge, cherchent très souvent à promouvoir un retour aux sources, une redécouverte des valeurs proprement africaines et manifestent leur volonté de les intégrer dans une culture nouvelle. Ce qui suppose que, ces jeunes du milieu traditionnel ont peut être appréhendé plus tôt la vision de la mondialisation, pour ne pas rater le rendez-vous du donner et du recevoir, où le monde devient un village planétaire et les cultures s'interpénètrent facilement. Néanmoins, de nos jours cette éducation scolaire vers laquelle, ces jeunes se ruent en abandonnant les cultures traditionnelles, est loin de toujours tenir ses promesses. Au fur et à mesure qu'elle se développe et touche un nombre d'enfants plus élevé, le problème de débouchés commence à se poser. C'est ainsi que le rêve de promotion pour toute une famille que l'on nourrit à partir de l'entrée à l'école d'un individu se révèle illusoire, du coup l'espoir suscité se transforme en cauchemar. Du coup, certains jeunes scolarisés qui ont perdu les habitudes de travaux champêtres en milieu rural ne peuvent pas opérer un retour au village et deviennent de désœuvrés en ville avec toutes les conséquences que cela peut entraîner. Aussi le processus que l'éducation scolaire engage et l'urbanisation à laquelle elle pousse, laissent la génération des parents insatisfaite et perplexe. Ce qui entraîne la situation de manque d'influence et les

parents se plaignent de l'indépendance qu'elle confère aux enfants, de la crise d'autorité que traverse la société dans son ensemble, de l'effondrement général des valeurs auxquelles elle demeurerait attachée. Pour certains conservateurs extérieurs, cela peut les conduire 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. Il faut tenir compte aussi du fait que l'école conçue selon un modèle moderne, peut s'altérer progressivement une fois exportée loin de son milieu d'origine à partir du moment où elle doit affronter une mentalité qui ne lui est pas familière, 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 de l'époque moderne. Dans la vie quotidienne de jeunes élèves en milieu rural, on peut constater que les aspects tribaux jouent assez peu, mais certaines réactions ne peuvent s'expliquer qu'en tenant compte des données de la vie coutumière. C'est pour cela que les œuvres écrites à caractère autobiographique, dont est riche la jeune littérature africaine donnent l'image sans doute la plus réelle et la plus vivante de l'éducation qu'a reçue cette partie encore très minoritaire de la population, qui a assimilé de manière approfondie la culture moderne. Cependant, d'une œuvre à l'autre, la part qui revient aux influences traditionnelles varie souvent. Dans *l'Enfant Noir* de Camara Laye, par exemple, elle est considérable. Certes l'éducation moderne à travers l'école est bien présente, mais c'est une école aux méthodes peu orthodoxes et qui donne l'impression d'une sorte de corps étranger dans l'ensemble ; manifestement, le centre de gravité se situe ailleurs, dans le contact avec un père raid, une mère tendre et dominatrice, une grand-mère et des oncles maternels familiers, dans la fréquentation de la forge paternelle, des camarades de la classe d'âge et du camp d'initiation. Ce qu'il évoque, c'est que le système d'éducation traditionnel ne se désagrège pas de manière uniforme, mais par étapes et couches successives.

De nos jours, les institutions pédagogiques que la société traditionnelle reconnaît et promeut, explicitement et consciemment comme telles sont les

premières, semble-t-il, à disparaître ; alors que les façons de faire qui relèvent de ce que nous pouvons appeler la pédagogie inconsciente opposent une forte résistance au changement. Les premières sont davantage l'expression du système des idées, les secondes du système des attitudes, et de ce fait elles touchent la personnalité à un niveau ontologique. La pédagogie initiatique disparaît d'abord, alors que les pratiques éducatives des enfants sont les dernières à subsister dans le temps. On peut dire aussi que l'éducation donnée par la femme demeure plus liée à la tradition, alors que l'action exercée par les hommes et la société globale s'altère plus facilement, car par sa nature même, elle est davantage influencée de l'extérieur. Pour cette question, il faut souligner que les anciens modèles culturels ne constituent pas seulement qu'un simple modèle de conduite, mais aussi une force vitale dont on ne peut s'affranchir sans mettre en cause sa propre existence et sa survie. Certains proches parents imbus de tradition, auront toujours une influence plus ou moins marquée dont on hésite beaucoup à se débarrasser. Parmi les différents éléments du système d'éducation, les institutions initiatiques semblent être les plus fragiles. Ils sont souvent présentés comme le couronnement de l'éducation traditionnelle, opinion qui ne se révèle pas toujours exacte, mais dans la mesure où elles doivent assurer une certaine synthèse, il est indéniable qu'elles subsistent, dans leur fonction, le contrecoup de toute transformation. Dans un premier temps, elles apparaissent comme le haut lieu et le symbole de la résistance aux influences modernes et surtout au christianisme. Puis subitement elles s'effondrent d'elles-mêmes. L'école prend aux yeux des jeunes et des parents une importance accrue et dépouille les vieux de leur prestige de dépositaires ultimes de la connaissance. Le savoir technique l'emporte sur leur sagesse, l'écrit sur la parole. Le calendrier scolaire rend les enfants moins disponibles ; les brimades habituelles aux camps de brousse ne correspondent plus au goût du jour et ne sont plus acceptées. Même si personne ne combat ouvertement les institutions initiatiques, elles s'amenuisent cependant du fait que leurs supports sociologiques s'effondrent peu à peu. Un jour

plus personne ne sera là pour les aimer et elles disparaîtront dans l'indifférence générale.

De tout temps, les rites d'initiation ont évolué en fonction même des sociétés et des influences qu'une tradition sociale exerçait sur l'autre. De nos jours, ils continuent par subir durement la concurrence et le contrecoup de l'implantation des missions occidentales et orientales ; et d'une manière générale, de l'adoption de plus en plus généralisée de modèles culturels exotiques. Il arrive souvent que la rencontre des cultures amène telle population à exalter certaines initiations et à leur conférer une nouvelle fonction. Dans quelques cas, des initiations pubertaires qui jouissaient autrefois d'un grand prestige ont été reprises sous une autre forme nouvelle au sein de groupements à caractère politique ou religieux. C'est pourquoi, dans ce processus de dégradation coutumière, l'école moderne n'est d'ailleurs pas seule en cause. Il faut remarquer que dans l'Ouest africain à forte population musulmane, une fois que les élèves des écoles islamiques apprennent le Coran par cœur, ils se sentent eux aussi supérieurs aux vieux maîtres en connaissance, de sorte qu'un nouveau type de rapport s'instaure entre générations. Le modèle éducatif traditionnel, qui n'accorde qu'une part réduite à l'explication et à la verbalisation dans le cadre d'une pédagogie essentiellement fonctionnelle où l'on se contente souvent de nommer et de montrer, est en partie responsable de la rapide désintégration culturelle qui survient au contact de l'éducation scolaire, des missions et de la ville. Souvent les élèves sont tenus à l'écart des anciens cultes, par peur qu'ils ne sachent garder le secret que ceux-ci exigent. D'autre part, leurs pères ne sont pas en mesure de les leur expliquer, parce qu'il s'agit là, de pratiques qui se vivent plutôt qu'elles ne se commentent. Or à l'école, les jeunes sont habitués à un nouveau schéma de pensée en fonction duquel ils dénie toute valeur à ce dont on ne peut rendre rationnellement compte. Or, le plus souvent, en milieu traditionnel africain quand disparaît le titulaire de telle fonction culturelle, plus personne n'est là pour prendre la relève. C'est ce qui fait dire à l'écrivain Amadou Hampaté Bâ : « *En Afrique, quand*

un vieillard meurt, c'est une bibliothèque qui brûle »²⁶¹. Alors, que reste-t-il le plus souvent des initiations dans les milieux en voie d'acculturation ? En général des pratiques isolées, sorties de leur contexte global, mais conservant un caractère contraignant. Par exemple, la circoncision à laquelle on procède pendant les vacances dans un dispensaire, sans même qu'elle soit accompagnée d'une cérémonie familiale, n'a plus rien d'un acte rituel. Elle est cependant jugée indispensable pour le mariage, et tant qu'il ne s'y est pas soumis, le jeune homme se sent inférieur et éprouve de la honte devant ses camarades. Au-delà des pratiques, subsiste surtout un esprit initiatique ; le savoir et l'habileté s'entourent de mystère en quelque domaine que ce soit. Ils ne se communiquent qu'avec réticence et leur transmission s'opère par étapes jalonnées de prestations en argent, en nature et en services, fournies par l'apprenti au maître. Certaines formes d'éducation populaire ou de vulgarisation du savoir, se heurtent régulièrement à cet obstacle. Quand par exemple, on apprend aux femmes à faire du tissage, on part de l'idée qu'elles vont peu à peu communiquer à leurs compagnes ce qu'elles ont appris et qu'ainsi on peut agir pour élever le niveau de vie en général. Or en fait, on remarque d'habitude une très grande réticence à transmettre sans plus un savoir-faire une fois acquis. Tel est l'esprit des anciennes initiations professionnelles ; la divulgation d'un savoir implique toujours une contrepartie destinée à montrer au bénéficiaire qu'il doit fournir un effort proportionné à l'importance de l'enseignement reçu. Le savoir secret des magiciens et guérisseurs continue à être hautement estimé et chèrement payé même dans les milieux les plus évolués.

Avec les initiations, s'effrite une institution sociale bien délimitée, qui en milieu traditionnel représente également, avec les classes d'âge auxquelles elle est intimement liée, la seule institution pédagogique à proprement parler. Son déclin peut être suivi de manière précise, et pour beaucoup de régions on sait quand s'est tenu le dernier rassemblement, ou quand pour la dernière fois les filles ont été soumises à l'ensemble des rites de passage. Cet arrêt est souvent lié au décès d'un maître ou

²⁶¹ Amadou Hampaté Bâ, *Discours prononcé en 1960 à l'UNESCO à Paris.*

d'une maîtresse de cérémonies qui n'ont pu être remplacés. La tâche de l'observateur devient infiniment plus délicate quand il s'agit d'évaluer l'évolution que subissent les attitudes à l'égard de l'enfant et les valeurs que l'on essaie de lui inculquer au sein de la famille et de la communauté villageoise. Il est donc important de souligner que, par quelques traits et en dépit des changements inéluctables, des éléments pédagogiques traditionnels persistent à former l'esprit et le caractère des jeunes garçons et filles. Ainsi donc, nous pensons que la meilleure éducation consisterait à produire l'effort de se préserver tout en s'adaptant.

CONCLUSION GENERALE

Les modèles éducatifs de Rousseau et traditionnel d'Afrique composent un paysage contrasté des réflexions en termes de questionnements et de réponses. Les généralités sur les différents éléments qui peuvent les rapprocher philosophiquement sont nombreuses. Notre problématique de la recherche sur la signification de l'éducation est dense. La décomposition de cette dernière en partie nous a permis de relever différentes positions philosophiques sur l'éducation. En prenant l'*Émile* de Rousseau comme outil d'analyse et les pratiques éducatives africaines comme objet de cette recherche, nous avons voulu montrer simplement que l'éducation est une construction des représentations qui peut être contingente et dépend du jeu des acteurs. C'est pour cela, la recherche d'un espace d'éducation renvoie nécessairement à l'ensemble des personnages qui concourent à la production et à l'acte d'éduquer, d'où notre détour par le champ anthropologique pour décrire et expliquer les pratiques éducatives africaines.

Ainsi, les enseignements tirés de nos travaux montrent que l'essentiel de l'éducation n'est pas seulement le mot, le savoir, mais aussi et surtout l'action profonde sur l'individu. C'est à partir de ce motif que nous avons mobilisé cet exemple de l'*Émile* comme prisme d'analyse pour élaborer et évaluer les régimes d'éducation traditionnelle africaine en vue de retrouver les manquements des acteurs de cet espace qui peuvent bloquer les correspondances. Pour ce faire, en tant que procédé qui permet de stimuler et développer les potentialités de l'homme vers des savoirs utiles en respectant l'ordre naturel de sa croissance, l'éducation le mène vers un désir qui ne fait que croître avec l'âge. Ce qui fait dire à Rousseau : « *Le même instinct anime les diverses facultés de l'homme. A l'activité du corps, qui cherche à se développer, succède l'activité de l'esprit, qui cherche à s'instruire. D'abord, les enfants ne sont que remuants, ensuite ils sont curieux ; et cette curiosité bien dirigée est le mobile de l'âge où nous voilà parvenus* »²⁶² De même, la pédagogie de Rousseau se présente sous la forme d'une conception d'apparence paradoxale et provocatrice ; c'est la fameuse éducation négative qui consiste à éduquer tout en

²⁶²Rousseau, *Emile*, Liv. III, p.214, GF-Flammarion, Paris, 1966.

conservant la nature de l'individu. Il propose ainsi le cheminement par lequel il ne faut pas introduire trop tôt l'enfant dans le monde des adultes, et de préserver un monde de l'enfance à l'opposé de l'éducation traditionnelle, qui parfois l'introduit précocement dans l'univers qui n'est le sien. Chez Rousseau comme dans les traditions africaines, l'homme naturel est le référentiel d'application en éducation, avant qu'il ne devienne une unité relative capable d'envisager son existence en rapport avec le corps social ou le groupe.

Si l'éducation a pour vocation de former un sujet autonome, cela signifie qu'elle a d'abord une dimension anthropologique, et doit se fixer pour but de former des hommes à part entière, et non seulement leur esprit. C'est la raison qui fait que la conception de Rousseau et traditionnelle d'Afrique insistent sur l'importance de la sensibilité dans l'éducation. Car l'homme tire de ses affects et de son imagination, les principes de son savoir futur. Aussi, l'éducation à travers ces deux approches se présente comme l'atelier de l'humanité, ce qui veut dire qu'elle comporte des valeurs qu'il faille préserver de la désintégration, sauvegardé de la fragilité et du caractère mouvant de certains phénomènes sociaux. Par exemple, Rousseau en insistant sur l'amitié pour les hommes, le respect pour autrui, et bien d'autres valeurs, propose ainsi des principes qui peuvent être valables partout et qui peuvent également trouver leur champ d'application dans le contexte africain. Etant donné que l'éducation de l'homme est un fait qui s'articule entre le naturel et le culturel, il ne faut donc pas perdre de vue que toute société n'est jamais statique et doit se porter vers l'inculturation utile à la réalisation des principes éducatifs.

De ce travail conceptuel de Rousseau, il faut dire qu'il nous a permis de comprendre le phénomène des pratiques éducatives africaines qui peut être considéré comme un processus de pensée pratique dont l'apport à la formation de l'homme est non négligeable. Dans les pratiques éducatives orales par exemple, leur capacité en rumeur fait qu'elles sont contemporaines. C'est ainsi que l'art d'éduquer est comme une sorte de collaboration de la nature et de l'homme, c'est-à-dire que l'homme faisant en sorte de dégager la force de la nature, parce qu'il se contente de

ménager les conditions où se déploie cette force. A propos de l'éducation sous la souveraineté de la nature et de la raison, Spinoza affirme que : « *Rien ne peut s'accorder avec la nature d'une chose que les autres individus de même espèce ; il n'y a donc rien de plus utile pour la conservation de l'être propre et la jouissance de la vie conforme à la raison qu'un homme dirigé par la raison. En outre, puisque, parmi les choses singulières, nous ne savons rien qui ait plus de prix qu'un homme dirigé par la raison, personne ne peut mieux montrer ce qu'il vaut par son habileté et ses aptitudes qu'en élevant des hommes de façon qu'ils vivent enfin sous la propre souveraineté de la raison* »²⁶³ Elément déterminant de l'homme, la raison est le fil conducteur de l'éducation qui assure sa pérennité dans l'histoire de l'humanité.

Nous déclarons suite à la deuxième partie de nos travaux sur l'éducation proprement chez Rousseau et surtout de son expérience philosophique, que le concept d'éducation semble constituer une solution possible dans la mesure où sa conception participe à la mesure de l'esprit humain. Au cours de cette exploration, nous avons constaté que sa pensée est une sorte de plaidoyer pour l'enfance, c'est-à-dire la reconnaissance de l'humanité à partir de l'enfance, et de l'humanité de l'enfance. Alors, l'éducation négative qu'il développe comme théorie pédagogique ne vise en réalité que la négativité des volontés, mais qui s'en remet à la positivité des choses. C'est pour cela qu'elle exige le respect de l'ordre naturel de choses, c'est-à-dire le refus des entraves et des contraintes artificielles qui aggravent les besoins. Aussi, nous pouvons retenir que ce qui est proposé par Rousseau est une sorte d'éducation au sens et à la vie, mais aussi une éducation sans compromis. Car ses idées portent sur des questions profondes et utiles, dont on peut tirer certains bénéfices pour une éducation moins imaginaire.

Dans la dernière partie, nous avons tenté d'expliquer l'éducation traditionnelle en Afrique et d'explorer le rapprochement possible avec les idées de Rousseau pour voir si ces manières d'éduquer s'entrecroisent. Sous cet angle, nous estimons que Rousseau peut contribuer à combler les insuffisances de l'éducation traditionnelle,

²⁶³ Spinoza, *Ethique*, Folio, Paris, 1994.

d'où notre proposition d'une éducation négociée. Bien que le contenu de l'éducation traditionnelle puisse constituer à sa manière un mode d'appréhension dans un environnement multiculturel. Malgré sa complexité, elle doit apparaître comme vecteur d'entraînement à la réflexion normative. Après avoir analysé la fonctionnalité de l'éducation rousseauiste et traditionnelle, nous avons remarqué qu'il existe des pratiques éducatives plus adaptées que d'autres selon les fins visées. Par exemple, dans les traditions africaines les enfants sont beaucoup plus en contact avec les adultes et la société. Alors que l'éducation rousseauiste ils doivent être mis à l'abri de tout contact corrupteur. Ce qui fait apparaître son éducation comme une sorte de machine à protéger. Dans le système traditionnel africain, l'individu est éduqué par tout ce qui l'entoure et n'est pas strictement protégé et mis en isolement social.

Quels que soient le lieu et le temps, nous pouvons affirmer que l'éducation est un fait humain et social par lequel les hommes entendent pérenniser leur culture, leurs modes de vie, leurs pensées et l'ensemble de leurs vécus. Toute action éducative, qu'elle soit traditionnelle ou moderne est comme un acte de foi dans des valeurs ; et par là, elle suscite le désir de transformer l'homme. Mais ces valeurs peuvent être temporaires, fragiles et discutables. Certes, l'éducation a tendance à imposer des lois, parfois en contraignant, mais elle peut également se distinguer du simple dressage et se veut surtout libératrice. Dès lors, le processus éducatif ne peut se mettre en marche que lorsqu'un mouvement anime chacun des acteurs, l'un vers l'autre, mais il peut se bloquer et même s'arrêter, quand dans certaines situations critiques, l'intervention initiale de l'éducateur est un acte de force, soit parce que la situation n'est pas désirée par l'éduqué. Pour avoir prise sur l'individu, l'acte éducatif a besoin de rencontrer un certain acquiescement, une acceptation temporaire de l'apport. Ce processus éducatif peut être informel et s'opérer grâce aux parents ou tout adulte quelconque, c'est le cas de l'éducation traditionnelle africaine ; aussi, il peut être formel et assuré par une personne investie, c'est le cas du gouverneur d'Émile ; le cas d'une école, d'un groupe de personnes socialement désignées pour cela. C'est pour cela que l'éducateur, quelque soit le contexte, est celui qui doit

posséder certaines qualités pour pouvoir exercer sa tâche. L'éducation dans son volet pédagogique est un idéal recherché par les hommes pour bâtir leur existence et les meilleures conditions de leur vie à partir de l'enfant. L'éducation africaine contrebalancée entre les traditions et la modernité renferme des potentialités et des richesses culturelles qui méritent d'être explorées et mises en exergue pour leur apport à la formation de l'homme. Enfin, au regard des changements fulgurants que connaît notre monde actuel, nous posons la question suivante : s'il y a encore possibilité de se servir des modèles éducatifs de Rousseau et traditionnel d'Afrique ?

Enfin, la pertinence de croiser ces deux modèles nous a permis de mettre en exergue les pratiques éducatives africaines non formalisées et d'en parler sur le plan philosophique. Il est vrai qu'ils ne sont pas forcément en adéquation, néanmoins Rousseau nous a permis de faire une lecture, bien que les conclusions ne vont dans le sens attendu. C'est pourquoi, l'actualisation de la question de l'éducation traditionnelle s'avère être un code d'entrée dans un environnement multiculturel en donnant à l'individu les moyens de poser le regard sur soi et sur les autres. Cet outil de réflexion rousseauiste parle également des pratiques, mais qui sont conceptualisées et formalisées; alors, nous avons essayé de le tourner du concept vers les pratiques orales, c'est à ce niveau que l'importance de notre résultat peut être diminué, parce que, ce n'était pas un outil adapté. Cependant, il nous a permis de décomposer l'objet d'analyse et de le recomposer en vue de l'adapter à l'objet pratique. Ceci est une conclusion probable, relative et provisoire, parce que les débats sur l'éducation se prolongeront toujours sous forme d'un phénomène de processus, comme quoi tout est perfectible.

Bibliographie

Ouvrages de Jean-Jacques Rousseau

- *Émile ou de l'éducation*, œuvres complètes, Gallimard, Collection la Pléiade, T.4, 1969. P. 697 / GF-Flammarion, Paris, 1966, P. 629.
- *Du Contrat social*, Gallimard, Collection Folio essais, Paris, 1964.
- *Julie ou la Nouvelle Héloïse I et II*, Gallimard, Collection-Folio, Paris, 1993.
- *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, GF-Flammarion, Paris, 1962.
- *Discours sur les sciences et les arts*, G-Flammarion, Paris, 1992.
- *Les Confessions, Tomes 1, 2 et 3*, Classiques Garnier, Paris, 1952.
- *Les Rêveries du promeneur solitaire*, Livre de poche, Paris, 1965.
- *Lettres philosophiques* (Anthologie de J-F Perrin), le livre de poche, Paris, 2003.
- *Correspondances complètes*: 51 volumes, édition R.A Leigh, the Voltaire Fondation, Oxford, 1979.

Ouvrages et articles écrits sur Jean-Jacques Rousseau

Ouvrages

AUDI P., *Rousseau, éthique et passion*, Perspectives critiques, Puf, Paris, 1997.

BERNARDI B., *La fabrique des concepts : recherches sur l'invention conceptuelle chez Rousseau*, Honoré Champion, Paris, 2006.

CASSIRER E., *Le problème Jean-Jacques Rousseau*, Collection Hachette, Textes du XXe siècle, Paris, 1987.

CHARAK A., *Rousseau, Émile ou de l'éducation, introduction et annotation conceptuelle*, Flammarion, Collection « GF », Paris, 2009.

CHARAK A., *Vocabulaire de Rousseau*, Ellipses, Paris, 2003.

CHATEAU J., *Jean-Jacques Rousseau : sa philosophie de l'éducation*, Vrin, Paris, 1962.

DERATHE R., *Le rationalisme de Jean-Jacques Rousseau*, Slatkine, Genève, 2011.

GAUTHIER D., *Le sentiment d'existence : la quête inachevée de Jean-Jacques Rousseau*, Markus Haller, Genève, 2011, 277 p.

GERARD G et TODOROV T., *Pensée de Rousseau*, Seuil, Paris, 1984, 180 p. (Coll. Points littérature).

GHORBEL H., *L'idée de guerre chez Rousseau*, vol. 2 : Paix intérieure et politique, l'Harmattan, Paris, 2010.

GOLDSCHMIDT G-A., *Jean-Jacques Rousseau ou l'esprit de solitude*, Phébus, Paris, 1978, 192 p.

GOLDSCHMIDT V., *Anthropologie et politique : les principes du système de Rousseau*, Vrin, Paris, 1983, 804 p.

GOUHIER H., *Les méditations métaphysiques de Jean-Jacques Rousseau*, Vrin, Paris, 2000, 288 p.

HOWLETT M-V., *Jean-Jacques Rousseau : l'homme qui croyait en l'homme*, Gallimard, Paris, 1989, 192 p. (Coll. Découvertes).

JIMACK P., *La genèse et la rédaction de l'Émile de Jean-Jacques Rousseau*, Institut et Musée Voltaire, Paris, 1960.

LEPAN G., *Jean-Jacques Rousseau et le patriotisme*, Honoré Champion, Paris, 2007.

MASSON P., *La religion de Jean-Jacques Rousseau*, Hachette, Paris, 1984.

MARTIN-HAGG E., *Rousseau ou la conscience sociale des Lumières*, Honoré Champion, Paris, 2010, 382 p.

PHILONENKO A., *Jean-Jacques Rousseau et la pensée du malheur*, Vrin, Paris, 1984.

RANG M., *L'éducation publique et la formation de citoyens chez Jean-Jacques Rousseau*, in études sur le Contrat social de Jean-Jacques Rousseau, *Belles lettres*, Paris, 1964.

RADICA G., *L'Histoire de la raison. Anthropologie, morale et politique chez Rousseau*, Honoré Champion, Paris 2008.

SCHINZ A., *La pensée de Jean-Jacques Rousseau. Essai d'interprétation nouvelle*, 2 Bde, Northampton (Massachusetts), 1929 / Paris, 1959.

STAROBINSKI J., *Jean-Jacques Rousseau : la transparence et l'obstacle*, Gallimard, Paris 1997, Collection Tel.

TODOROV T., *Frêle bonheur : essai sur Rousseau*, édition Hachette, Paris, 1985.

TROUSSON R. et EIGELDINGER F., *Dictionnaire de Jean-Jacques Rousseau*, Honoré Champion, Paris, 2001, 968 p.

VARGAS Y., *Rousseau l'énigme du sexe*, PUF, Paris, Coll. « Philosophie », 1997.

VARGAS Y., *Introduction à l'Émile de Rousseau*, PUF, Paris, 1995.

Articles

Pensée de Rousseau, ensemble d'articles d'Eric Weil, Ernst Cassirer, Leo Strauss, Charles Einsenmann, Robert Derathé, Paul Benichou, Victor Goldschmidt, édition du Seuil, Paris, 1984.

L'impensé de Jean-Jacques Rousseau, les Cahiers pour l'analyse, avec, entre autres, les articles de Louis Althusser « *Sur le Contrat social (Les décharges)* » et d'Alain Grorichard, « *Gravité de Rousseau (l'œuvre en équilibre)* », édition Offset, Paris, 1966.

Jean Starobinski, « *Rousseau dans la marge de Montaigne* », in le Débat n° 90, Gallimard, Paris, 1996.

Alain Grorichard, « *Jardins d'enfants ou les leçons d'Emile* », in le Temps de la réflexion, Gallimard, Paris, 1985.

Ouvrages généraux

Auteurs classiques

ARISTOTE, *Métaphysique*, G-Flammarion, Paris, 2008.

ARISTOTE, *La politique*, Vrin, Paris, 1962.

CONDORCET, *Cinq mémoires sur l'instruction publique en France*, Paris, G-Flammarion, 1994.

DESCARTES, *Discours de la méthode*, G-Flammarion, Paris, 2001.

DIDEROT, *Encyclopédie, t1 et 2*, Articles choisis, Flammarion, Paris, 1993.

EPIPURE, *Lettre à Ménécée*, in *Lettre sur le Bonheur*, édition Mille et une nuit, 1993 – 2000, Paris. Traduction Xavier Bordes.

ETIENNE R., *Dictionnaire Latin-Français*, 1539.

FERGUSON A., *Institutions de philosophie morale*, Chez C.L Philbert et Bart, Genève, 1775.

FICHTE, *Contributions destinées à rectifier le jugement du public sur la Révolution Française*, Introd. II, Payot, Paris, 1992.

-----, *Fondement du droit naturel*, PUF, Paris, 1984.

HEGEL GWF., *La Phénoménologie de l'Esprit*, Gallimard, Paris, 1993.

HELVETIUS, *De l'Homme*, 2 vol., Fayard corpus, Paris, 1989.

HOBBS T., *Le citoyen ou les fondements de la politique*, GF-Flammarion, Paris, 1982.

HUME D., *Dialogues sur la religion naturelle*, Vrin, Paris, 1987.

KANT, *Qu'est-ce que les Lumières?*, G-Flammarion, Paris, 1991.

-----, *Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique*, Gallimard, Paris, 2009.

-----, *Critique de la raison pure*, PUF, Paris, 1985.

-----, *Réflexions sur l'éducation*, Vrin, Paris, 1987 ; trad. Et notes de Philonenko A.

-----, *Anthropologie du point de vue pragmatique*, G-Flammarion, Paris, 1999.

LOCKE J., *Quelques pensées sur l'éducation*, [1693], Vrin, Paris, 1992.

-----, *Essai sur l'entendement humain [1690]*, Vrin, Paris, 1992.

MARX K., *Le Capital*, traduction J. Roy, édition sociales, Paris, 1950.

MONTAIGNE, *Essais*, œuvres complètes, Collection la Pléiade, Gallimard, Paris, 1962.

MONTESQUIEU, *De l'Esprit de lois*, Gallimard, Paris, 1951.

MORELLY, *Essais sur le cœur humain ou principes naturels de l'éducation [1745]*, Slatkine Reprints, Genève, 1970.

PLATON, *La République*, GF Flammarion, Paris, 2002.

-----, *Le politique*, GF Flammarion, Paris, 2003.

-----, *Menon*, Traduction A. Croiset, Belles Lettres, Paris, 1963.

SPINOZA, *Ethique*, Folio, Paris, 1994.

Auteurs modernes et contemporains

ARENDR H., *La crise de l'éducation, in La crise de la culture*, Gallimard, Paris, 1989.

BEAUDOIN G., *Les Dogon du Mali*, Armand Colin, Paris, 1984.

BEST F., *Article « Éducation », in Vocabulaire de l'éducation, de Gaston Mialaret, PUF, 1979.*

BORDEAUX H., *Les pierres du foyer*, Paris, Plon, 1918.

BOUGEART A., *Danton : documents authentiques pour servir à l'histoire de la révolution*, éd. Lacroix, 1861.

BRASSAT E., *Éducation, apprentissage et connaissance. La formation pédagogique des idées*, thèse de doctorat en philosophie, Paris X, 2012.

CALAME-GRIAULE G., *Ethnologie et langage ; la parole chez les Dogon*, Gallimard, Paris, 1965.

----, *L'Art de la parole dans la culture africaine*, Présence Africaine n° 47 3^e trimestre, Paris, 1963.

CAMUS A., *L'homme révolté*, Gallimard, Collection Folio/Essais, Paris, 1985.

CARRINGTON J.-F., *La morale bantoue et le problème de l'éducation morale au Congo*, UL Bruxelles, Institut de Sociologie, 1960.

CESAIRE A., *Césaire et Picasso : corps perdu, histoire d'une rencontre*, Honoré Champion, Paris, 2011.

CLERO J.-P., *Qu'est-ce que l'autorité ?*, Vrin, Coll. Chemins philosophiques, Paris 2007.

----, *La théorie des fictions chez Jeremy Bentham*, in *Nouvelles de la république des Lettres*, Naples : Prismi, 1993.

----, *Bentham : philosophe de l'utilité*, Ellipses, Paris, 2006.

DESALMAND P., *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire : Des origines à la Conférence de Brazzaville*, édition CEDA, Abidjan 1983.

----, *La dialectique du verbe chez les Bambara*, Mouton, Paris, 1963.

DEWEY J., *Démocratie et éducation : introduction à la philosophie de l'éducation* (1916). Trad. G. Deledalle, Armand Colin, Paris, 2011.

DIAGNE S.-B., *L'Encre des savants, présence africaine*, Paris, 2013.

DURKHEIM E., *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, PUF, Paris, 1994.

-----, *L'éducation morale*, Paris, PUF, 1934.

-----, *Education et sociologie*, PUF, Paris, Collection Quadrige, 1985.

-----, *De la division du travail social*, PUF, Paris, 1983.

DROUIN-HANS A.-M., *L'Education, une question philosophique*, Anthropos, Paris, 1998.

ERNY P., *L'Enfant et son milieu en Afrique noire : essais sur l'éducation traditionnelle*, Payot, Paris, 1972.

FOUCAULT M., *Les mots et les choses*, Gallimard, Paris, 1966.

GAARDER J., *Le monde de Sophie*, Seuil, Paris, 1995.

GEBER M., *Développement psychomoteur de l'enfant africain*, Courrier, 1956, C.I de l'Enfance.

GRIAULE M., *Le savoir des Dogon*, Journal. Soc. Africanistes, XXII, Fasc. 1 – 2, 1952.

GURVITCH G., *Problèmes de la sociologie de la vie morale*, PUF, Paris, 1963.

HAMELINE D., *Philosophie de l'éducation*, Encyclopedia Universalis, Paris, 2002.

HAMPATE BÂ A., « En Afrique quand un vieillard meurt, c'est une bibliothèque qui se brûle », Discours à l'UNESCO, Paris, 1960.

-----, *Aspects de la civilisation africaine*, Présence africaine, Paris, 1972.

HALLAIRE J., *Chrétiens africains face à l'initiation ancestrale*, Etudes, Avril, Paris, 1967.

HUBERT R., *Traité de pédagogie générale*, PUF, Paris, 1946.

HOUSSAYE J., *Valeurs et éducation. Education et philosophie. Approches contemporaines*, ESF, Paris, 1990.

HUSSERL E., *Méditations cartésiennes*, Vrin, Paris, 1947.

KANE C.-H., *Aventure ambiguë*, Julliard, Paris, 1961.

- KENYATTA J., *Au pied du Mont Kenya*, Maspero, Paris, 1960.
- KI-ZERBO J., *Tradition et modernité en Afrique Noire*, Colloque de Bouaké, Côte-d'Ivoire, 1966.
- KOJEVE A., *Esquisse d'une phénoménologie du droit*, Gallimard, Paris, 2007, Coll. Tel.
- KOYRE A., *Introduction à la lecture de Platon, suivi des Entretiens sur Descartes*, Gallimard, Paris, 1962.
- LAYE C., *L'Enfant noir*, Presses Pocket, Paris, 1953.
- LEVI-STRAUSS C., *La pensée sauvage*, Plon, Paris, 1962.
- LOBROT M., *Priorité à l'éducation*, Payot, Paris, 1973.
- MALSON L., *Les enfants sauvages*, édition 10/18, Paris, 1964.
- MARROU H.-I., *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité : I Le Monde grec*, Seuil, Paris, 1981.
- MEIRIEUX P., *L'Envers du tableau*, ESF, Paris, 1993.
 ----, *Le choix d'éduquer*, ESF, Paris, 19991.
- MIALARET G., *Vocabulaire de l'éducation*, PUF, Paris, 1979.
- MORANDI F., *Philosophie de l'éducation*, Nathan, Coll. Education en poche, 2005
- MOUMOUNI A., *L'éducation en Afrique noire*, Zaïre (Lubumbashi), 1971
- MUKENE P., *L'ouverture entre l'école et le milieu en Afrique noire. Pour une gestion pertinente des connaissances*, éditions Universitaires de Fribourg, 1988.
- NADJI GUGUMMA N., *Paroles de sagesse des Moussey: Gounou-Gaya, Tchad : proverbes, expressions, dictons*, Centre d'Etudes linguistiques, Sarh, 1983, 79 p.
- PRAIRAT E., *De la déontologie enseignante*, PUF, Paris, 2005.
- PRESLES P., *L'envol de la conscience. Aider son enfant à devenir libre et heureux*, Laffont, Paris, 2013, P. 270.

PINGAUD F. et REYSSET P., *Awalé, le jeu des semilles africaines*, Chiron, Paris, 1993.

QUENUM M., *L'Afrique Noire, rencontre avec l'Occident*, Nathan, Paris, 1958.

REBOUL O., *Les valeurs de l'éducation*, PUF, Paris 1992,
-----, *La philosophie de l'éducation*, PUF, 'Que sais-je ? Paris, 1995.

ROHEIM G., *Psychanalyse et anthropologie ; culture, personnalité et inconscient*, Gallimard, Paris, 1978.

SAVATER F., *Pour l'éducation*, Payot, Paris, 1998.

SENGHOR L.-S., *Liberté I et II : négritude et humanisme*, Seuil, Paris, 1964.

SECHANT L., *Le mythe de Prométhée*, PUF, Paris, 1951.

TARDITS C., *Les nouvelles générations africaines entre leurs traditions et l'Occident*, Paris, 1958.

TEMPELS P., *La Philosophie bantoue*, Présence Africaine, Paris, 1949.

ZAHAN D., *Sociétés d'initiation Bambara*, Mouton, Paris, 1960.

WERNER J., *Païdeia, la formation de l'homme grec [1933]*, Gallimard, Paris, 1988.

Sites web consultés

- www.uoh.fr (Université ouverte des humanités) (10/12/2009)
- www.unr-runn.fr (Réseau universitaire numérique Normand) (30/01/2010)
- www.erudit.org (Promouvoir et diffuser la recherche et la création. Université de Montréal – Canada) (25/01/2011)
- www.calenda.org (Calendrier des Sciences sociales, Flux de calenda) (27/06/2011)
- www.msh-paris.fr (Fondation Maison des sciences de l'homme) (26/10/2012)
- www.canal-u.tv.fr (Canal U, la vidéothèque numérique de l'enseignement supérieur) (02/02/2012)
- www.cerimes.fr (Centre de ressources et d'information sur les multimédias pour l'enseignement supérieur) (18/02/2011)
- www.revues.org (Revue SHS) (15/03/2012)
- www.cairn.info (CAIRN - SHS) (03/10/2012)
- www.persee.fr (PERSEE – SHS). (06/01/2013)

- www.cerimes.fr *Foulina : les possédés du pays Moussey*, film documentaire, CNRS image, Meudon, 2005, 33 mn (DVD). Garine Igor. Visité le 25/02/2013.
- www.archivesaudiovisuelles.fr (Archives Audiovisuelles de la recherche) (10/03/2013)
- www.universités-numériques.fr: (Universités numériques thématiques) 12/03/2013).
- www.philopsis.fr La question de l'éducation naturelle dans l'Emile, Florent Guénard, édition Delagrave, 2005. (05/09/3013).

TABLE DES MATIERES

Dédicace	
Remerciements	3
Introduction	4

Première partie

Les conceptions philosophiques traitant de l'éducation proche de Jean-Jacques Rousseau

Chapitre I	20
De la philosophie à l'éducation : un héritage classique et source d'inspiration philosophique pour Rousseau	
I. Education comme sujet intrinsèque à la philosophie de l'antiquité à nos jours	20
1. Conceptions antiques de l'éducation et leur rapport à la philosophie	23
2. Typologie de valeurs éducatives	26
2.1. Education héroïque	26
2.2. Education sophistique	27
3. Le tournant philosophique marquant de l'éducation avec Socrate et Platon	30
3.1. L'enseignement et la méthode socratique comme vecteur de révolution de la pensée éducative	30
3.2. Platon : le modèle intellectualiste et libéral de l'éducation	34
II. Les conceptions modernes de l'éducation entre le rationalisme et l'empirisme	35
III. Philosopher et éduquer à l'époque moderne entre contingence et nécessité	39

Deuxième partie

Les questions de l'éducation soulevées par Jean-Jacques Rousseau et le rousseauisme en question

Chapitre I	48
De l'éducation à partir d'Emile comme dévoilement d'une théorie philosophique chez Rousseau	
I. Education comme rapport à la temporalité	48
II. Le fondement de l'éducation rousseauiste entre la nature, la liberté et la perfectibilité	68
III. L'éducation comme vision sur la société à travers l'enfant	83

Chapitre II	104
L'éducation et la politique comme socle de la philosophie sociale de Rousseau	
I. Education comme fondement de la politique	109
II. La conception de la citoyenneté au regard de travaux de Rousseau	114
III. La citoyenneté comme résultante de la politique éducative	118
IV. L'importance de l'éducation religieuse dans la formation citoyenne	132
V. Le citoyen législateur entre sujet et souverain	136

Troisième partie

Possibilité de repenser l'éducation dans les traditions africaines à partir de la méthode rousseauiste

Chapitre I	146
L'éducation traditionnelle et le choix d'une certaine rationalité entre l'oralité et la conceptualisation	
I. Une éducation à l'épreuve de l'oralité	146
II. L'éducation traditionnelle : un modèle à construire	151
1. La problématique de l'identité culturelle africaine entre la diversité et l'unité	151
2. Une éducation à la dimension anthropologique et conservatrice	164
III. Exemple de l'éducation <i>Moussey</i> comme un cas d'étude	174
IV. Les rites comme signaux d'appartenance et comme marque d'identification de l'enfant chez les <i>Moussey</i>	186
Chapitre II	199
Les récits comme support pédagogique dans l'éducation traditionnelle africaine	
I. Education traditionnelle comme levier d'identification et de coopération	230
1. La découverte du milieu par l'individu et son intégration dans sa classe d'âge	236
2. La formation de l'adolescent et son intégration sociale	248
II. L'éducation féminine chez Rousseau et dans le contexte traditionnel africain	259
III. La primauté de l'ordre de progéniture comme élément déterminant dans l'éducation traditionnelle	264
IV. Le respect des coutumes et le savoir-vivre comme exigence en éducation	292
V. L'inéluctable nécessité d'une promotion de la culture citoyenne et démocratique en Afrique contemporaine	361

Chapitre III	366
Les problèmes et l'intérêt philosophique des actions éducatives traditionnelles et actuelles	
I. L'action éducative entre le paradoxe de liberté, de contrainte et d'autorité	369
1. La liberté comme finalité de l'éducation, la contrainte et l'autorité comme moyen d'action. Faut-il éduquer par contrainte ou bien libérer en éduquant ?	369
II. La réflexion philosophique sur une éducation non conceptualisée non formelle en liaison avec une pensée formelle est-elle possible ?	383
III. La résultante de l'interaction entre l'éducation traditionnelle et l'éducation moderne vers une éducation négociée ou juxtaposée	393
Conclusion	400
Bibliographie	406
Table des matières	415

