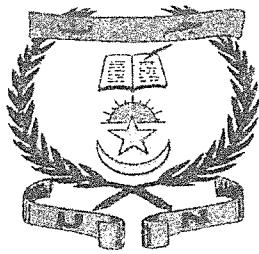


Université de Nouakchott  
Faculté des Lettres et  
Sciences Humaine



جامعة نواكشوط  
كلية الآداب والعلوم  
الإنسانية

**ANNALES  
DE LA FACULTE DES LETTRES ET  
SCIENCES HUMAINES  
CENTRE D'ETUDES ET DE RECHERCHES**

Revue Scientifique de Recherches en Lettres et Sciences Humaines à  
Comité de Lecture

Prix : 1200 UM

Numéro: 11/2014



## Annales de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines

Revue scientifique (annuelle) à comité de lecture publiée par la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de l'Université de Nouakchott.

- Elle vise la publication des recherches et des études portant sur les différents champs des lettres et des sciences humaines. Elle se propose d'offrir une opportunité aux chercheurs de s'informer sur l'évolution de la recherche et s'intéresse aux domaines suivants :
  - études et recherches fondamentales ;
  - textes et documents ;
  - textes traduits ;
  - études locales et exposés bibliographiques ;
  - exposés sur différentes œuvres et revues.
- Les articles proposés sont soumis à une évaluation scientifique faite des enseignants – chercheurs spécialisés. Les propositions qui ne sont retenues ne sont pas restituées.
- Les articles sélectionnés sont publiés conformément aux directives du comité de rédaction.
- Les articles soumis doivent nécessairement être manuscrits et novateurs. Ils ne doivent pas avoir été publiés ou être des parties d'un travail académique antérieur (Mémoire de Magister, Mémoire d'Etudes Supérieures, Thèses, etc.).
- Les renvois bibliographiques doivent être conformes à la norme en usage. Les sites électroniques à renommée scientifique peuvent être cités en référence à la condition d'indiquer la structure qui la gère.
- Il est souhaitable que les articles contiennent 3000 mots au moins et 7000 mots au plus.
- Tout article doit être revu par son auteur au moment de la saisie ou remis sur un port USB ou envoyé par courrier électronique.
- Les propositions doivent être adressées au secrétariat de rédaction à l'adresse de la Faculté : FLSH@univ-nkc.mr



**Directeur de Publication:**

Hamoudi Ould Hamadi

**Comité de Rédaction:**

Directeur de la Rédaction: Abdallahi Ould Mohamed Salem Ould Seyid

Secrétaire de la Rédaction: Mohamed Abderrahmane Ould Oumar

**Comité de lecture:**

Mohamed Ould Abdel Ghader

Mohamed El Moctar Ould Sidi Mohamed

Wane Mouhamedoun dit DOUDOU

Abdel Wehab Ould Mahfoud

Ahmed Ould Habiboullah

**Comité consultatif:**

Abdesselam Benmeissa: Université Mohamed V, Maroc

Moussa Daf: Université Cheikh Anta Diop, Sénégal

Mohamed Seyidi, Université Mohamed V, Maroc

Abdel Wedoud Ould Abdellahi, Université de Nouakchott, Mauritanie



## Le développement de l'esprit critique au 18<sup>ème</sup> siècle

Mamadou Ould DAHMED

Faculté des Lettres et Sciences Humaines

Université de Nouakchott

### Introduction

L'esprit critique désigne, pour nous, la pensée, la réflexion investissant de son examen, de son jugement objectif et raisonné tous les domaines de la connaissance et de la vie. Il est l'expression de la raison mise au service du questionnement des données de l'expérience humaine. Questionnement qui est resté la caractéristique du 18<sup>ème</sup> siècle français. Cet esprit est philosophique dans son souci d'aller à la vérité, dans sa démarche et ses conclusions. Il est profondément critique dans son esprit de contradiction et sa volonté de passer au crible de la raison un certain nombre de supposés savoirs. C'est cette prépondérance accordée à la réflexion philosophique s'appuyant sur la raison qui a justifié les appellations appliquées à ce siècle, tantôt caractérisé de siècle philosophique, tantôt de siècle des Lumières. En effet, les penseurs qui dominent ce siècle, se fondant sur la raison humaine, dépouillée des préjugés de la tradition et de la métaphysique, vont faire d'elle la lumière qui éclaire les ténèbres des croyances primitives. Ils vont tirer d'elle les arguments pour battre en brèche tous les systèmes a priori. L'importance dévolue à la raison est évoquée par le personnage principal des *Lettres Persanes*<sup>1</sup> de

<sup>1</sup> Montesquieu, Les *Lettres Persanes*, 1721

Montesquieu, UZBEK qui explique à son compatriote l'originalité de l'entreprise des philosophes qui a changé le monde à ses yeux :

« Il y a ici – en France – des philosophes qui, à la vérité, n'ont point atteint jusqu'au fait de la sagesse orientale. Ils n'ont point été ravis jusqu'au trône lumineux ; ils n'ont point entendu les paroles ineffables dont les concerts des anges retentissent, ni senti les formidables accès d'une fureur divine, mais laissés à eux-mêmes, privés des saintes merveilles, ils suivent dans le silence les traces de la raison humaine. Tu ne saurais jusqu'où ce guide les a conduits. Ils ont débrouillé le chaos et expliqué, par une mécanique simple, l'ordre de l'architecture divine »<sup>1</sup>.

Le siècle qui commence avec les revers de la monarchie absolue et se clôt par la révolution de 1789 est vécu sous le signe de cette fermentation intellectuelle sans précédent, menée par des écrivains-philosophes, devenus doctrinaires, idéologues, réformateurs et qui vont poser les bases des profonds changements de la société française et donner une orientation nouvelle à la pensée humaine. C'est au 18<sup>ème</sup> siècle que se fait cette rencontre à la fois heureuse et conflictuelle entre la philosophie et la littérature, entre la recherche de la vérité et l'élan vers la beauté, entre l'exigence de sincérité et les penchants vers le mensonge créatif...

Pour l'édification de ce grand courant de l'esprit d'examen et de la pensée, un long chemin a été parcouru. Ses premiers fondements remontent à la sagesse philosophique gréco-latine, se prolongeant à travers l'humanisme du 16<sup>ème</sup> siècle et sa réforme en passant par le libertinage du 17<sup>ème</sup> siècle. Mais il a fallu attendre cette jonction de l'esprit expérimental et de l'esprit philosophique pour que ce qui n'était que tentative timorée se transforme en une attitude audacieuse

<sup>2</sup> Montesquieu, Les Lettres Persanes, cité in Lagarde et Michard, XVIII<sup>ème</sup> siècle, p.86

soumettant à un libre examen : la croyance religieuse, fondement de l'autorité politique, substituant aux controverses métaphysiques l'analyse objective des faits et affirmant l'idée d'un bonheur possible et plus que tout cela, prônant un idéal de liberté qui reste, comme y insiste Diderot, la caractéristique de ce siècle: « Chaque siècle a son esprit qui le caractérise; l'esprit du nôtre semble être celui de la liberté ».

Quelles sont les causes du développement de cet esprit critique au 18<sup>ème</sup> siècle? Comment s'était-il manifesté et quels sont les genres littéraires qu'il a empruntés? Quel a été l'objet de sa critique ? Quelle place Jean Jacques Rousseau occupe-t-il dans ce siècle et quels ont été ses rapports avec ce qu'il est convenu d'appeler le parti des philosophes ? La présente étude tente d'apporter un certain nombre de réponses à ces questions au travers d'une lecture des textes des auteurs les plus représentatifs du 18<sup>ème</sup> siècle.

## I. LES CAUSES DU DEVELOPPEMENT DE L'ESPRIT CRITIQUE

Les sources lointaines de l'esprit d'examen et d'analyse remontent à la philosophie grecque prônant le questionnement<sup>1</sup> et la recherche de la vérité, et, la professant à travers le précepte socratique : « connais-toi toi-même ». L'humanisme du 16<sup>ème</sup> siècle en renouant avec cette culture antique avait développé une conception de l'homme prompt à rompre avec les pesanteurs qui l'assailgent, faisant de la liberté son crédo à travers un autre précepte non moins célèbre : « fais ce que voudra » de François Rabelais. Mais le 18<sup>ème</sup> siècle va concentrer d'autres raisons pour donner naissance à cette volonté générale de passer au crible de la réflexion philosophique les traditions surannées, les préjugés aliénants et les connaissances approximatives. Cet esprit

<sup>3</sup>Hersh, Jeanne, *L'Etonnement philosophique*, Paris, Gallimard, 1993

nouveau résulte de la conjugaison de plusieurs facteurs. Certains sont externes à la France, tels que l'influence des modèles politiques, idéologiques ou même esthétiques anglais, l'influence des voyages et des traductions. Mais, c'est surtout à l'intérieur que s'est immiscé de plus en plus le soupçon et la critique des tares de l'ancien régime dont les vices et injustices font sentir la nécessité d'un changement. L'édifice politique sous la forme de la monarchie absolue de droit divin et donc son assise religieuse sont devenues l'objet d'une méfiance, d'autant plus qu'un pouvoir tout nouveau voit le jour « c'est celui de l'intelligence cultivée dans les salons, les cafés et qui nourrit de plus en plus un esprit qui répudie plus ou moins solennellement les traditions politiques et religieuses »<sup>1</sup>.

### 1.1. L'Angleterre, un modèle privilégié

L'Angleterre est restée pendant longtemps un refuge pour les protestants (surtout après la révocation de l'Edit de Nantes en 1685). Elle est devenue la terre d'adoption de l'intelligence émancipée. Les écrivains n'ont de cesse de faire l'éloge de ce foyer de civilisation libérale : Montesquieu dans *l'Esprit des Lois*, Voltaire dans *Les Lettres philosophiques ou Lettres anglaises*, louent cette « terre de liberté et de tolérance ». Les raisons de cette admiration sont les suivantes :

- Religieusement, l'Angleterre en tolérant la liberté des cultes religieux, encourage et défend la liberté de pensée et n'est pas loin de prôner une religion naturelle et raisonnable qui répond aux aspirations des philosophes ;
- Politiquement, la révolution politique de 1688 garantit déjà les libertés individuelles (Bill des droits qui garantit le droit à la

<sup>1</sup> Lagarde, André et Michard, Laurent, *18<sup>ème</sup> siècle*, Paris, Bordas, p.10

propriété, stipule l'égalité entre les hommes au nom du droit naturel).

- Dans les domaines philosophiques et scientifiques, les précurseurs anglais deviennent des références en particulier John Lock. A l'imagination créatrice, les écrivains anglais, (SWIFT, *Les voyages de Gulliver*) offrent des modèles à imiter et des sources pour la méditation qui seront suivis par Voltaire (*Candide*, *L'Ingénu*, *Micromégas*)

La Russie reste plus perméable au message philosophique. On sait les rapports entre la reine Catherine et Diderot, mais l'admiration de Voltaire est éclairante à ce propos ; il écrit : « En quel temps sommes-nous, c'est la France qui persécute la philosophie et ce sont les Scythes qui la protègent... J'admire Catherine, je l'aime à la folie, les Scythes deviennent nos maîtres en tout ». Lewis Coser écrit à propos de cette admiration que « la position sociale des gens de lettres au 18<sup>ème</sup> siècle nous aide à comprendre leur fascination pour un gouvernement éclairé. Isolés, persécutés, censurés en France, les penseurs étaient naturellement portés à chercher au dehors stimulation et aide »<sup>1</sup>.

## 1.2. L'influence des voyages

Depuis le 16<sup>ème</sup> siècle, les voyages et les traductions n'ont cessé, en découvrant d'autres mondes et modes de pensée, d'ébranler les certitudes européennes. Le 18<sup>ème</sup> siècle eut lui aussi ses relations de voyage. Ces derniers égayent l'esprit et l'imagination des lecteurs en les promenant chez les orientaux (Perse, Turquie, Indes), chez « les sauvages » d'Amérique. On découvre ainsi la sagesse pacifique et les vertus chinoises ; le baron Lahontan popularise le « mythe du bon

<sup>1</sup> *Les Intellectuels, la pensée anticipatrice*, Textes réunis par Biegalski, Christian, U.G.E, 1978, p 117.

sauvage », libre, heureux, pacifique qui sera repris par Jean Jacques Rousseau. Ainsi, les voyages accréditent l'idée du relativisme dont les philosophes vont tirer argument contre l'esprit dogmatique du christianisme, mais ce sont en général les mœurs, les goûts et croyances européens qui seront ainsi démystifiés. La notion de différence culturelle imprègne les esprits, et des données telles que le climat, le milieu, aident à mieux appréhender les particularités des peuples. Le Chevalier du Chardin écrit en 1686 : « Le climat de chaque peuple est toujours à ce que je crois, la cause principale des inclinations et des coutumes des hommes».

### 1.3. L'influence de l'esprit cartésien

Descartes avait donné du mécanisme de la pensée et de l'organisation du monde une explication plus claire que celle des constructions métaphysiques. En proclamant la souveraineté de la raison comme instrument presque infaillible pour la découverte de la vérité et en posant les bases de la démarche scientifique, il offrait les armes efficaces aux philosophes pour ruiner le principe d'autorité en matière de connaissance. Ce rationalisme critique, mis au goût du jour depuis que les libertins du 17<sup>ème</sup> l'ont adopté en y soumettant les dogmes et la morale, exerce une influence décisive sur les penseurs du 18<sup>ème</sup> siècle qui ne se soucient plus du pourquoi des phénomènes mais du comment.

### 1.4. Les revers de la monarchie absolue

Les belles années de Louis XIV s'assombrissent vers la fin du règne et s'achèvent dans la ruine et l'anxiété. Les défaites militaires et la perte des colonies ternissent l'image de la monarchie. La révocation de l'*Edit de Nantes* conduit à la persécution des protestants. Sous Louis XV, le pouvoir tombe aux mains d'intrigants peu scrupuleux qui dilapident les biens de l'Etat. A la cour même, le mécontentement

commence à se manifester contre les financiers qui pressurent le peuple d'impôts. Dans l'ordre social, la noblesse se discrédite et achève de se dissiper dans le jeu et la spéculation. Ainsi le scepticisme religieux, la contestation politique, le mécontentement social ne sont que les signes avant coureurs du mouvement philosophique qui sera bientôt porté au persifflage et à la dénonciation de ces travers.

## II. LES MANIFESTATIONS DE L'ESPRIT CRITIQUE

Nourris des enseignements tirés des voyages qui témoignent du relativisme en matière de religion et de morale, aigris par la mauvaise gestion du pays et les vices du régime, flattés par les modèles étrangers, confiants dans la raison, les penseurs du 18<sup>ème</sup> siècle vont constituer en France, une sorte de parti, une « intelligentsia, avant la lettre, dont l'esprit et l'action seront vulgarisés à travers *l'Encyclopédie* (1747-1772), genre de « manifeste en plusieurs volumes » et dans des œuvres individuelles qui prennent la forme de genres nouveaux pour une pensée innovante.

### 2.1. Le parti des philosophes

Le parti rassemble les écrivains philosophes les plus influents de l'époque, unis autour de *l'Encyclopédie* ; ils partagent, à quelques exceptions près, les mêmes idéaux de liberté, de foi en l'homme et en sa raison, d'admiration pour les arts et le progrès, source du bonheur de l'homme : Diderot, Voltaire, Du Marsais, Montesquieu, D'Alembert vont vulgariser l'esprit des Lumières. S'ils pensent la mission du philosophe autrement, c'est parce qu'ils lui assignent des fonctions nouvelles de par le rôle qu'il doit assumer dans la cité. L'article de *l'Encyclopédie* intitulé: *philosophe*, signé de Du Marsais et revu par Diderot, définit le philosophe comme un homme de raison et « un humaniste plein de vertu ». Considéré traditionnellement comme un homme qui s'applique à l'étude de la science et la

recherche de la vérité dans la solitude et la retraite, il est maintenant perçu comme celui qui agit directement pour transformer la société. Son premier principe est de n'admettre que ce qui ne répugne pas à la raison: « La raison est à l'égard du philosophe ce que la grâce est à l'égard du chrétien. La grâce détermine le chrétien à agir ; la raison détermine le philosophe »<sup>1</sup>. La raison éclaire donc l'homme et l'oriente dans sa vie personnelle, sociale et spirituelle. Elle est la lumière qui éclaire les ténèbres de l'obscurantisme et du fanatisme. La lumière généralement attachée à la grâce divine est systématiquement appliquée à l'activité intellectuelle et devient à peu près synonyme de l'expression « les sciences et les arts ». Même Jean Jacques Rousseau, l'enfant terrible des encyclopédistes et leur contradicteur, ne peut s'empêcher dans l'ouvrage qui posera les bases de son système global : *Le discours sur les sciences et les arts* (1750), de faire l'éloge de la raison. Il écrit: « C'est un grand et beau spectacle que de voir l'homme sortir en quelque manière du néant par ses propres efforts, dissiper, par les lumières de la raison les ténèbres dans lesquelles la nature l'avait enveloppé ; s'élever au-dessus de soi-même , s'élancer par l'esprit jusque dans les régions célestes(...) et ce qui est grand et difficile, rentrer en soi pour y étudier l'homme et connaître sa nature, ses devoirs et sa fin »<sup>2</sup>. Ce nouveau philosophe se veut utile à la société et contrairement à Rousseau qui défendra l'insociabilité de l'homme, les autres la soutiendront car, « elle est un sentiment naturel, fortifié par l'habitude et cultivé par la raison : la nature a fait de lui un être sensible et lui inspira l'amour du plaisir et la haine de la crainte et de la douleur »<sup>3</sup>. Etre utile à ses entours passe donc par l'action ; les philosophes inaugurent les premières formes de l'engagement de l'homme de culture et de pensée que portera à son apogée Jean Paul Sartre, le « Voltaire du 20<sup>ème</sup> siècle ». Dumarsais écrit encore:

<sup>1</sup> A. Lagarde et L.Michard, op.cit ; p.238

<sup>2</sup> Jean Jacques Rousseau, *Le Discours sur les sciences et les arts*, 1750

<sup>3</sup> A. Lagarde et L.Michard, *18<sup>ème siècle</sup>*, op.cit, p.239

« L'homme est né pour l'action (...). Nous avons tant d'obligation à l'auteur de la nature, qu'il a attaché l'ennui à l'inaction, afin de nous forcer à être utile au prochain et à nous-mêmes ».

L'action des philosophes est critiquée de l'intérieur (dans son idéologie par Rousseau) et de l'extérieur par la coalition de l'Eglise et du Trône. Les dévots sont les principaux détracteurs du parti des philosophes. Ils influencent l'organe de la censure en s'appuyant sur un édit de 1757 qui condamne à mort l'auteur ou l'imprimeur de tout ouvrage jugé scandaleux (De *l'Esprit d'Helvétius* (1758); *L'Emile* de Rousseau (1762), détention et interdiction des volumes de *l'Encyclopédie*). Les ennemis des philosophes mobilisent la presse (Le *Journal des Trévoux*) et trouvent en Fréron le rédacteur de *l'Année littéraire*, un collaborateur toujours prêt à publier les plus durs pamphlets: *la Comédie des philosophes*. L'épigramme de Voltaire exprime la nocivité de Fréron «L'Autre jour dans un vallon/ Un serpent piqua Fréron/Que pensez-vous qu'il arriva/ Ce fut le serpent qui creva ». Les philosophes vont mettre au point plusieurs procédés pour déjouer la censure comme les publications à l'étranger, la vente sous le manteau, les parutions anonymes et les usages de pseudonyme, les déplacements d'intérêt et surtout l'adoption de formes littéraires capables de faire passer les messages les plus séditieux sous le couvert de la fiction, du comique ou en les transposant dans un ailleurs, c'est la stratégie de «la dissimulation».

## 2.2. Des genres nouveaux pour une pensée innovante

La rencontre entre la philosophie et la littérature, la transformation du philosophe en écrivain, c'est-à-dire en créateur de fiction, se fait à ce moment précis où le philosophe se donne une mission nouvelle, celle d'être l'éclaireur, le pourfendeur des abus, le délivreur de messages pour tirer les masses de l'obscurantisme vers les lumières de la raison et le salut de la liberté et du bonheur. Il n'est même plus philosophe, il

est un idéologue, un intellectuel (le terme ne date que du 20<sup>ème</sup> siècle), au point que certains penseurs déclarent: « Les écrivains français du siècle des Lumières ne sont pas des philosophes, ce sont des intellectuels, pour la plupart membres d'une intelligentsia des temps modernes »<sup>1</sup>.

Aussi les cadres classiques de la méditation philosophique (rigides et adressés à une élite) sont-ils, soit brisés, détournés, s'ils ne sont pas tout simplement remplacés par des genres appartenant à la tradition littéraire. A la dissertation philosophique, au commentaire, à l'essai et au dialogue antique (platonicien ou socratique qui subsiste encore chez Rousseau et Diderot), les penseurs des lumières vont leur substituer opportunément : le conte philosophique réaliste ou merveilleux, véhiculant sous une forme badine ou sérieuse des critiques sociales, politiques ou religieuses des plus osées. Les philosophes innovent par des récits à cheval entre le dialogue et le roman ( *Le Neveu de Rameau*, *Jacques le fataliste* de Diderot, *Rousseau juge de Jean-Jacques*, de Rousseau, 1772), le roman épistolaire qu'il soit sentimental avec *Julie ou la Nouvelle Héloïse* de Rousseau et surtout *Les Lettres Persanes* de Montesquieu où la veine réaliste du pionnier de la science politique cède le pas à une trouvaille esthétique originale dont l'objectif est de détourner la censure en permettant, sous le couvert de la fiction, à deux persans de tourner en dérision les institutions européennes, les travers de la société, tout en dépaysant le lecteur par l'évocation d'un ailleurs persan qui lui offre une autre civilisation pour que s'affirme ce relativisme cher aux penseurs du siècle. Voltaire dont les qualités d'écrivain et de poète pâtissent de l'aura du philosophe (auteur de genres philosophiques classiques : *Le Dictionnaire philosophique*, *Le Traité sur la Tolérance*) se révèle surtout le grand intellectuel du siècle par des genres dont l'effet sur le public est immédiat : pamphlets, épigrammes

<sup>1</sup> *Les Intellectuels*, op.cit, p.48.

et surtout contes merveilleux, réalistes, faisant penser, par *Zadig*, *L'Ingénue*, *Micromégas*, à la veine fantaisiste de François Rabelais. L'inégalable conte philosophique, *Candide*, unit les révélations métaphysiques à la réflexion philosophique, remettant en question la providence, les préjugés de la pensée optimiste de Leibnitz et prônant une morale du travail loin des veines spéculations métaphysiques. Il n'y aura pas jusqu' au genre le plus rebelle à la méditation philosophique : la poésie qui n'aura servi de tremplin aux projets des lumières. En effet, la poésie de Voltaire s'offre opportunément à la réflexion, lorsque le philosophe –poète y fait l'éloge du bonheur né de la civilisation de l'essor économique dans le poème : *Le Mondain*, alors qu'un autre poème sur *le Désastre de Lisbonne* sert de méditation sur la responsabilité humaine et la providence. Certes le sujet sérieux qu'est la politique impose des cadres plus rigides, on ne s'étonnera pas de voir Montesquieu y consacrer des essais dignes : *L'Esprit des lois* et *Rousseau*, *Le Contrat social*. L'Intellectuel-philosophe engagé a ainsi besoin de formes d'expression plus légères, moins sérieuses, capables de toucher un large public ; la littérature lui offre ses cadres ; comme il choisira au 19<sup>ème</sup> et au 20<sup>ème</sup> l'éditorial, l'article du journal. On pense à Sartre et Albert Camus, des philosophes qui ont fortement inspiré de nouvelles formes d'écritures littéraires au 20<sup>ème</sup> siècle (*La Nausée*, *L'Etranger*).

### 2.3. La critique de la tradition et des croyances

Le scepticisme est la caractéristique fondamentale du penseur du 18<sup>ème</sup>; la foi et ses dogmes seront ses premières cibles. Dans leur réquisitoire les philosophes ne visent pas à supprimer toute religiosité; cette dernière est un besoin humain sensé combler les besoins du savoir. Mais ils s'attachent plutôt à démystifier les préjugés entretenus par la théologie et les erreurs et absurdités véhiculées par la tradition. De là s'amorce une autre diatribe contre les cabales et polémiques

métaphysiques qui favorisent le fanatisme et l'intolérance en trahissant ainsi les enseignements authentiques des religions. Au terme de leurs critiques ils vont prôner une séparation de la religion et du trône et opteront pour une morale indépendante de la religion.

Le réquisitoire contre les religions portes sur la superstition qui fait la trame des fausses croyances et les mystères. Pour eux le surnaturel comme les mythes païens ne sont pas dignes d'une mentalité évoluée et ne se maintiennent pas devant la raison que, par paresse, nous nous gardons d'invoquer et d'écouter, « car lorsque la foi parle, on sait assez que la raison ne doit pas dire un seul mot », écrit Voltaire dans *Le Dictionnaire philosophique*. La critique de la tradition et de l'autorité conduit naturellement à la condamnation des systèmes métaphysiques. Les querelles métaphysiques sur l'inconnaissable sont vaines et favorisent les errements intellectuels, les échafaudages passionnels et l'extrémisme. Voltaire fustige dans *Candide*, *Micromegas* et *Zadig* les polémiques métaphysiques dues à la volonté de puissance de certains doctes plus préoccupés d'asseoir leur privilège et leur autorité que d'éclairer les croyants. Partout, Voltaire a soin de marquer son scepticisme face à ses vaines spéculations. La métaphysique représente à ses yeux un double danger: elle détourne les esprits des vrais problèmes mais son danger le plus pernicieux est qu'elle cultive le fanatisme qui figure en bonne place sur le tableau de chasse de voltaire. Le fanatisme est le levain de toutes les intolérances et de toutes les horreurs commises au nom des religions. A ce propos Voltaire écrit: « Le fanatisme est à la superstition ce que le transport est à la fièvre, ce que la rage est à la colère »; le fanatisme conduit à l'aveuglement, au dérèglement des sens, à la folie , au meurtre : « il n y a d'autres remèdes à cette maladie épidémique que l'esprit philosophique, qui , répandu de proche en proche, adoucit enfin les mœurs des hommes, et qui prévient les accès du mal, car dès que ce

et surtout contes merveilleux, réalistes, faisant penser, par *Zadig*, *L'Ingénu*, *Micromégas*, à la veine fantaisiste de François Rabelais. L'inégalable conte philosophique, *Candide*, unit les révélations métaphysiques à la réflexion philosophique, remettant en question la providence, les préjugés de la pensée optimiste de Leibnitz et prônant une morale du travail loin des veines spéculations métaphysiques. Il n'y aura pas jusqu' au genre le plus rebelle à la méditation philosophique : la poésie qui n'aura servi de tremplin aux projets des lumières. En effet, la poésie de Voltaire s'offre opportunément à la réflexion, lorsque le philosophe –poète y fait l'éloge du bonheur né de la civilisation de l'essor économique dans le poème : *Le Mondain*, alors qu'un autre poème sur *le Désastre de Lisbonne* sert de méditation sur la responsabilité humaine et la providence. Certes le sujet sérieux qu'est la politique impose des cadres plus rigides, on ne s'étonnera pas de voir Montesquieu y consacrer des essais dignes : *L'Esprit des lois* et *Rousseau*, *Le Contrat social*. L'Intellectuel-philosophe engagé a ainsi besoin de formes d'expression plus légères, moins sérieuses, capables de toucher un large public ; la littérature lui offre ses cadres ; comme il choisira au 19<sup>ème</sup> et au 20<sup>ème</sup> l'éditorial, l'article du journal. On pense à Sartre et Albert Camus, des philosophes qui ont fortement inspiré de nouvelles formes d'écritures littéraires au 20<sup>ème</sup> siècle (*La Nausée*, *L'Etranger*).

### 2.3. La critique de la tradition et des croyances

Le scepticisme est la caractéristique fondamentale du penseur du 18<sup>ème</sup> ; la foi et ses dogmes seront ses premières cibles. Dans leur réquisitoire les philosophes ne visent pas à supprimer toute religiosité ; cette dernière est un besoin humain sensé combler les besoins du savoir. Mais ils s'attachent plutôt à démythifier les préjugés entretenus par la théologie et les erreurs et absurdités véhiculées par la tradition. De là s'amorce une autre diatribe contre les cabales et polémiques

métaphysiques qui favorisent le fanatisme et l'intolérance en trahissant ainsi les enseignements authentiques des religions. Au terme de leurs critiques ils vont prôner une séparation de la religion et du trône et opteront pour une morale indépendante de la religion.

Le réquisitoire contre les religions portes sur la superstition qui fait la trame des fausses croyances et les mystères. Pour eux le surnaturel comme les mythes païens ne sont pas dignes d'une mentalité évoluée et ne se maintiennent pas devant la raison que, par paresse, nous nous gardons d'invoquer et d'écouter, « car lorsque la foi parle, on sait assez que la raison ne doit pas dire un seul mot », écrit Voltaire dans *Le Dictionnaire philosophique*. *La critique* de la tradition et de l'autorité conduit naturellement à la condamnation des systèmes métaphysiques. Les querelles métaphysiques sur l'inconnaissable sont vaines et favorisent les errements intellectuels, les échafaudages passionnels et l'extrémisme. Voltaire fustige dans *Candide*, *Micromegas* et *Zadig* les polémiques métaphysiques dues à la volonté de puissance de certains doctes plus préoccupés d'asseoir leur privilège et leur autorité que d'éclairer les croyants. Partout, Voltaire a soin de marquer son scepticisme face à ses vaines spéculations. La métaphysique représente à ses yeux un double danger: elle détourne les esprits des vrais problèmes mais son danger le plus pernicieux est qu'elle cultive le fanatisme qui figure en bonne place sur le tableau de chasse de voltaire. Le fanatisme est le levain de toutes les intolérances et de toutes les horreurs commises au nom des religions. A ce propos Voltaire écrit: « Le fanatisme est à la superstition ce que le transport est à la fièvre, ce que la rage est à la colère »; le fanatisme conduit à l'aveuglement, au dérèglement des sens, à la folie, au meurtre : « il n'y a d'autres remèdes à cette maladie épidémique que l'esprit philosophique, qui, répandu de proche en proche, adoucit enfin les mœurs des hommes, et qui prévient les accès du mal, car dès que ce

usurpation et son auteur est un despote, la seconde est légitime, car émanant du libre consentement des sujets.

Telle est plus ou moins l'idée que développe Rousseau dans *Le Contrat social* où défendant la liberté naturelle, il ne tolère son abdication qu'à la suite d'un contrat librement consenti par tous les membres de la société.

Ces conceptions du pouvoir positif inspirent une série de critiques, de revendications contenues dans les œuvres des écrivains du 18<sup>ème</sup> qui, partant de cet idéal de liberté inhérent à la nature humaine, condamnent toutes les formes de son dévoiement. Ainsi, ils dénoncent les injustices sociales, pourfendent l'absolutisme royal et s'ils ne vont pas jusqu'à mettre en cause la royauté, ils militent en faveur d'une monarchie éclairée où le roi serait entouré d'un conseil de sages confirmant la parole de l'Empereur Antonin : « Que les peuples seront heureux quand les rois seront philosophes, ou quand les philosophes seront rois ». Les philosophes dénoncent les inégalités sociales, les priviléges injustifiés. Dans leurs pamphlets et ouvrages littéraires, ils revendentiquent la liberté d'expression et de pensée, dénoncent les répressions. Voltaire et Montesquieu dénoncent l'esclavage, la traite négrière, l'intolérance religieuse. Leurs revendications en faveur de la liberté de la presse et leur condamnation de la censure encensent les cahiers de doléances du Tiers-état à la veille de la révolution. Leurs soucis au plan économique consistent à souhaiter un pouvoir capable de promouvoir une économie libérale dont l'essor est lié au développement de l'agriculture et du commerce, favorisés par une concurrence saine et des échanges rentables. Le progrès pour lequel ils militent passe par le développement de la propriété et des activités ouvrières où une place importante est accordée à la classe moyenne. Seul Rousseau reste réfractaire à ce projet économique et social, synonyme pour lui d'aliénation de l'homme et source d'inégalité.

Voltaire dans *Candide*, *Le Traité sur la tolérance* dénonce les travers de la société, condamne son hypocrisie, fustige la torture, l'inquisition, la question (au sens de torture), les châtiments inhumains infligés aux hérétiques, défend les libertés individuelles (Affaire de Calas).

## 2.5. La critique esthétique

L'importance accordée à la raison dans la recherche de la vérité rattache encore l'esprit philosophique aux théories classiques de l'art héritées d'Aristote. Diderot lui-même véhicule une définition de l'art empruntée au théoricien grec. Ainsi, l'art pour le Neveu de Rameau (titre éponyme du roman dialogué de Diderot) est « l'imitation de la nature selon le matériau utilisé ». Pourtant, le recul d'un genre comme la tragédie ou sa métamorphose avec Marivaux ou Beaumarchais, montre l'importance accordée à des genres mineurs, moins imitatifs et le primat dévolu de plus en plus à l'imagination et à la sensibilité. Diderot dévoile cette orientation nouvelle ; définissant le génie, il le rattache à « la force de l'imagination et à l'activité de l'âme ». L'art est de plus en plus perçu à travers des canons de beauté définie comme « l'harmonie de l'ensemble ; elle est conventionnelle et relative au goût ». Mais c'est avec J.J.Rousseau que s'amorce une véritable rupture avec le triomphe de la sensibilité et de l'imagination, le regain de la passion et des thèmes fondateurs du préromantisme.

## III. Rousseau: la conscience critique de son siècle

Dans ce siècle féru de rationalisme et d'intelligence critique, vouant à la culture une passion d'autant plus grande qu'elle lui semble être la panacée à tous les problèmes, voyant dans les sciences et les arts un moyen « d'adoucir les mœurs » et une impulsion vers le progrès irrésistible, une voix s'élève, celle de Rousseau. Par sa vie singulière, son œuvre originale et son système philosophique aux antipodes avec

la pensée régnante, il va constituer la conscience critique de ce siècle des Lumières: sa mauvaise conscience même ! A cet effet, la parole célèbre de Goethe trouve toute sa portée: « Avec Voltaire, c'est un monde qui finit, avec Rousseau, c'est un monde qui commence ». Le monde finissant, c'est celui de la suprématie de la raison, de la logique implacable, de l'intellect; le monde commençant est celui du triomphe de l'imagination, cette « folle du logis » et de la sensibilité préromantique. Rousseau utilise pour la première fois le mot « romantique » dans la 5<sup>ème</sup> rêverie du promeneur solitaire : « Les rives du lac de Bienne sont plus sauvages et plus romantiques que celles du lac de Genève »<sup>1</sup>. Il expose les thèmes fondateurs de la poésie romantique: l'exaltation de la nature, la mélancolie, le vague des passions, le narcissisme, la rêverie.

Son parcours existentiel et l'élaboration de son système philosophique peuvent être appréhendés en trois étapes.

### 3.1. Le temps des compromissions

L'élaboration du système philosophique de Rousseau a connu un long et lent mûrissement. Ce retard dans la gestation est lié à sa personnalité et aux difficultés de s'imposer dans un monde qui ne tolère pas facilement les parvenus. Orphelin de sa mère, dès son jeune âge, abandonné aux mains inexpertes d'un père défaillant, cet autodidacte va porter très tôt les stigmates d'une existence difficile. L'image de la mère va survivre à travers des figures sublimées telles Madame de Warens, surnommée « maman » qui l'accueille, le convertit au christianisme ; Madame d'Houdetot, l'amante idéalisée et plus tard un substitut maternel rabaisé en la personne de la serveuse Thérèse Levasseur, l'épouse avec laquelle d'ailleurs la figure paternelle est répudiée à travers le refus d'assumer la paternité(

<sup>1</sup> J.J.Rousseau, *Les rêveries du promeneur solitaire*, Paris, Gallimard, 1972, p.93

abandon des enfants). Dans ces familles d'adoption, Rousseau goutte à la fois les douceurs de la protection mais aussi les premières expériences de l'injustice et de l'inégalité. C'est un être pauvre, solitaire, rêveur qui s'engage dans la vie avec l'espoir de réussir et de connaître la gloire avec cependant le secret sentiment qu'un mauvais sort ou une malédiction pèse sur lui. S'il lui arrive de se juger à l'aune de la bonté ou de la perversité, il penche pour l'équilibre : « Loin des grandes vertus et plus loin des grands vices »<sup>1</sup>. En quête de gloire et d'insertion, il doit pourtant se contenter, et pendant longtemps de son métier de « copiste musical », avant de professer cet art auquel il consacrera plusieurs études. En consolatrice, la musique l'accompagnera toute sa vie, recréant pour lui ces extases quand les sons se confondent avec les cris des oiseaux et le bruit des vagues, berçant les rêveries de ce « promeneur solitaire » herborisant à travers champs.

Ce temps des compromissions correspond pour Rousseau à la période où il se lie d'amitié avec les principaux représentants du « parti des philosophes » : Diderot, son mentor (c'est en lui rendant visite en prison à Vincennes en 1750 qu'il a l'inspiration du « *Discours sur les sciences et les arts* ») ; Grimm, d'Holbach et même de Voltaire. Il collabore à cette époque à *l'Encyclopédie* avec deux articles : *l'économie politique* qui contient déjà certaines idées essentielles de ce qui va être son système philosophique ; l'autre sur la *musique*. Comme tous les philosophes avec lesquels il constitue ce qui est considéré par leurs détracteurs comme une coalition de séditieux et d'ennemis de la royauté et de la religion, il subit les quolibets et est tourné en dérision, par exemple dans *la Comédie des philosophes* de Palissot. Même son point de vue sur l'importance accordée à la raison est encore ambivalent. Cette dernière doit surtout aider à l'examen de soi, à la découverte de la vérité, non à la masquer. Il est encore et

<sup>1</sup> J.J.Rousseau, *Les Confessions*, tome II, Paris, Pocket, 1996, p.9

restera un grand raisonneur, maniant l'argumentation et la rhétorique et qui arrive à convaincre et à séduire, par exemple le jury du concours de Dijon.

### 3.2. L'élaboration d'un système à l'opposé de l'idéal des Lumières

Les divergences entre les conceptions du parti des philosophes et Rousseau apparaissent en filigrane dans l'article : *Le philosophe de l'Encyclopédie* où Dumarsais en allusion à Rousseau, adepte de la solitude et de l'état de nature, dit que « l'homme n'est pas un monstre qui ne doive vivre que dans les abîmes de la mer ou au fond des forêts (...). Ses besoins et le bien être l'engagent à vivre en société. Ainsi la raison exige de lui qu'il étudie et qu'il travaille à acquérir les qualités sociables »<sup>1</sup>. Ces allusions à peine voilées dénoncent les principes du système de Rousseau ébauchés dans *Le Discours sur les sciences et les arts*. Pour Rousseau, le rejet de la philosophie des lumières commence par la remise en question des pouvoirs de la raison comme un instrument infaillible de découverte de la vérité et de la connaissance. Elle est pour lui un guide trompeur, insuffisant, incertain aveuglant ; sinon comment expliquer, dit-il, « qu'il y ait des athées dans un siècle aussi éclairé que le nôtre ? C'est que les yeux se ferment, que le cœur se resserre (...). Il n'y a pas cependant sur la terre de peuple que le simple spectacle de la nature n'ait pénétré du sentiment de la divinité » ; d'où son panthéisme, religion naturelle, révélation de Dieu à travers le miracle de ses créatures. Il pense alors que le plus « digne usage de ma raison est de m'incliner devant toi (Dieu) ». Ce guide des philosophes est supplanté dans le système de Rousseau par le cœur. Dans l'incipit des *Confessions*, il expose ce qui peut être considéré comme son cogito : « Je sens mon cœur et je connais les hommes » ; la connaissance, le savoir émanent du cœur, non de la raison. Ailleurs, il écrit encore : « ce cœur sensible est le lieu

<sup>1</sup> A. Lagarde et L. Michard, *18<sup>ème</sup> siècle*, op.cit, p.239

du vrai ». Ce savoir est authentique et sincère et s'oppose au mensonge construit, fabriqué des philosophes. A Voltaire, il envoie un exemplaire du *Discours* avec cette note: « l'ami de la vérité qui parle à un philosophe ». Dans son défi lancé à ses semblables devant le souverain juge, il s'écrit : « Que chacun découvre à son tour son cœur au pied de ton trône avec la même sincérité, et puis qu'un seul te dise, s'il l'ose, *je fus meilleur que cet homme-là* »<sup>1</sup>.

Dès lors, il édifiera un système de pensée basé sur « l'homme de nature » opposé à « l'homme de société et de la culture ». *Le Discours sur les sciences et les arts* (1750) dénonce l'illusion de l'adoucissement des mœurs car loin de faire le bonheur, les sciences et les arts corrompent l'homme ; ils sont la source de son aliénation et de son malheur. Il complète cette condamnation par sa réponse à l'article *Genève de l'Encyclopédie* (1757) dans lequel D'Alembert, sur instigation de Voltaire, fait l'éloge du théâtre et déplore que Genève soit dépourvu de ce moyen, qui à travers la tragédie et la comédie, donne des leçons de vertu, de raison et de bienséances. Rousseau soutient, au contraire, qu'il cultive l'immoralité, la dépravation. La rupture est alors complète avec « Voltaire, admirateur du théâtre et les philosophes, chantres de la civilisation ».

Aux philosophes, défenseurs du progrès économiques et social, il oppose dans *Le Discours sur les origines et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (1754), la situation de l'homme de nature, bon, juste, heureux, en montrant que c'est l'avènement de la propriété qui a introduit l'inégalité et l'injustice et conduit à des pouvoirs illégitimes : « le premier ayant enclos un terrain s'avisa de dire ceci est à moi, et trouva des gens assez simples pour le croire, fut le vrai fondateur de la société civile. Que de crimes, de guerres, de meurtres, que de misères et d'horreurs n'eût point épargnés au genre

<sup>1</sup> J.J.Rousseau, *Les Confessions*, tome 1, op.cit, p.34

humain celui qui arrachant les pieux ou comblant le fossé eut crié à ses semblables : « Gardez-vous d'écouter cet imposteur, vous êtes perdus si vous oubliez que les fruits sont à tous et que la terre n'est à personne ». Pour organiser la nouvelle société et remédier à l'inégalité régnante, Rousseau théorise dans le *Contrat social* (1762) un système véritablement de liberté, de démocratie et d'égalité.

Il n'y a pas jusqu'au système éducatif qui n'ait requis de sa part une réforme en adéquation avec la nature et préservant la liberté. Il condamne d'abord le système pédagogique fondé sur l'autorité, la contrainte et la transmission de savoirs qui, loin de favoriser le plein épanouissement de l'enfant, l'asservissent, « en le dressant selon des normes préétablies ». Il prône dans *L'Emile ou l'éducation* (1762), une éducation centrée sur le « projet de laisser être, de laisser se développer la vérité sans intervention dogmatique de l'éducateur ». Seule cette éducation basée sur le développement naturel, sur l'observation et l'expérience peut développer convenablement la sensibilité et la raison de l'enfant et lui permettre d'acquérir les valeurs citoyennes et la révélation de la divinité.

### 3.3. La persécution

Les prises de position tranchées et les réformes audacieuses prises par Rousseau, dans le domaine philosophique, culturel, pédagogique, social, politique, religieux et écologique ont suscité les réactions vives des philosophes, en particulier Voltaire, devenu l'ennemi éternel, surtout après la polémique autour de la question de la providence. L'acharnement de Voltaire est cruel car il poursuivra Rousseau dans toutes ses retraites : Genève, Prusse, Angleterre. C'est lui qui ameute les Genevois, par son pamphlet anonyme : *Le serment des citoyens* (1764), où il dénonce : « ce mauvais père et mauvais citoyen ». Les autorités politiques sont plus expéditives : *L'Emile* est condamné et son auteur déclaré « de prise de corps ». Aussi les livres de Rousseau

sont-ils brûlés, son arrestation est imminente ; il écrit à ce propos dans *Les Confessions* : « un cri de malédiction s'éleva contre moi dans toute l'Europe avec une fureur qui n'eût jamais d'exemple (...). En cherchant vainement la cause de cette animosité, je fus prêt à croire que tout le monde était devenu fou ». Cette exclusion concertée exacerbe le sentiment de solitude « Me voici seul sur la terre n'ayant plus de frère, de prochain, d'ami, de société que moi-même. Le plus sociable et le plus aimant des hommes en a été proscrit par un accord unanime » (*les rêveries*). L'errance du fugitif s'accompagne d'un sentiment de persécution en partie justifié : sa maison est lapidée par une foule en colère ; il est renversé par un chien apparemment dressé pour cela, beaucoup de signes de ce complot universel dont l'idée alimente les délires et fantasmes de persécution de Rousseau au bord de la névrose. Seul semble tempérer cette paranoïa, le lyrisme des dernières œuvres, *Les Confessions* (1788) où envahi par le sentiment de culpabilité, il tente de se justifier devant les hommes et devant Dieu , alléguant que ce livre , qui fait la somme de sa vie, est la preuve de sa sincérité, de son innocence et de sa valeur. Il y lancera son célèbre défi, dans un dernier sursaut de narcissisme : « Que chacun découvre, à son tour son cœur, avec la même sincérité, et puis qu'un seul te dise, s'il l'ose, *je fus meilleur que cet homme-là* ».

A l'homme inégalable, une œuvre inimitable : le genre autobiographique qu'il inaugure (par *les Confessions*) est pour lui un projet sans pareil : « Je forme une entreprise qui n'eût jamais d'exemples et dont l'exécution n'aura point d'imitateur. Je veux montrer à mes semblables un homme dans toute la vérité de la nature; et cet homme ce sera moi »<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> J.J.Rousseau, Idem; p.33

## CONCLUSION

Aucun siècle n'aura vu se réaliser cette fructueuse rencontre entre la philosophie, la politique et la littérature, cette oscillation entre le rationalisme pur et la libération de la fantaisie, de l'imagination et de la sensibilité. Beaucoup se représentent le XVIII<sup>ème</sup> siècle comme la période du triomphe de l'esprit cartésien et de la philosophie des lumières pourfendant les préjugés métaphysiques ; on oublie qu'il fut aussi le moment d'une flambée lyrique et poétique avec Jean Jacques Rousseau et André Chénier. Ce qui lui donne son unité, c'est certainement l'approfondissement de l'esprit critique dont les premières cibles sont les abus et les injustices sociales. Les philosophes seront alors les pionniers de la révolution de 1789, et le siècle aura posé ainsi les bases de la pensée moderne, défini les droits inaliénables de l'homme, la liberté étant, comme le rappelle Diderot, son crédo.

### Bibliographies

- 1) Hersh, Jeanne *L'étonnement philosophique*, Paris, Gallimard, 1993,
- 2) *Les Intellectuels, la pensée anticipatrice*, Textes réunis par Biegalski, Christian, U.G.E, 1978
- 3) Lagarde, André et Michard, Laurent, *18<sup>ème</sup> siècle*, Paris, Bordas
- 4) Montesquieu, *Les Lettres Persanes*, 1721
- 5) J.J.Rousseau, *Les Confessions*, tome 1,
- 6) J.J.Rousseau, *Les Confessions*, tome II, Paris, Pocket, 1996
- 7) Rousseau, Jean Jacques, *Le Discours sur les sciences et les arts*, 1750
- 8) J.J.Rousseau, *Les rêveries du promeneur solitaire*, Paris, Gallimard, 1972
- 9) Voltaire, *Le dictionnaire philosophique portatif ou la raison par alphabet*, Paris, Flammarion, 1964



## Politique officielle vis-à-vis de l'enseignement traditionnel en Mauritanie depuis l'indépendance à nos jours

Ahmed Ould Moustaph  
Faculté des Lettres et Sciences Humaines

Dès l'indépendance du pays, les nouvelles autorités, pour se démarquer de la politique éducative suivie par l'administration coloniale, ont voulu réhabiliter le patrimoine culturel national, notamment le renforcement de l'arabe en justifiant toujours ce choix par des raisons religieuses et culturelles<sup>17</sup>. Ainsi, la loi de 1961 organisant l'enseignement primaire précise que l'un des objectifs principaux de l'enseignement primaire en Mauritanie est de « maintenir et développer la culture mauritanienne traditionnelle inspirée des valeurs spirituelles de l'Islam<sup>18</sup>. »

Le rapport ayant conduit à la réforme de 1966, instaure le début d'un bilinguisme timide où l'arabe a vu son statut se renforcer en devenant langue d'enseignement à côté du français et justifie l'introduction d'un cours d'initiation exclusivement dédié à l'arabe durant la première année du cycle primaire. Il évoque, entre autres, pour cela des raisons religieuses :

Les statistiques montrent que la Mauritanie est un pays où la population est à 100 % musulmane. L'éducation religieuse est généralisée et touche les enfants. Il est apparu qu'il est indispensable que l'Etat vînt en aide aux familles en supportant une partie des frais occasionnés par cette éducation<sup>19</sup>.

<sup>17</sup> Voir dans ce cadre Ahmed O.Moustaph : *L'enseignement traditionnel en Mauritanie : rôle éducatif et perspectives d'évolution*, thèse de doctorat en didactique des langues soutenue à Paris 3 Sorbonne Nouvelle sous la direction de M. Dan Savatovsky, Paris, 2012, pp.188-207

<sup>18</sup> CHASSEY F. de, *Mauritanie : 1900-1975*, op.cit, p.318.

<sup>19</sup> Voir le rapport de la Commission Culturelle du Parti du Peuple Mauritanien (P.P.M.), intitulé : *Réforme de l'Enseignement*, Nouakchott, 1966, p.11.

Ce même rapport « recommande, dans la mesure du possible, que l'instruction civique, les cours de civilisation musulmane, ainsi que le droit musulman soient institués et enseignés en arabe<sup>20</sup>. »

Pour ce qui est de l'enseignement du 2<sup>ème</sup> degré (secondaire), ce rapport demande la création d'un Baccalauréat série Lettres-Arabe où des candidats libres peuvent se présenter<sup>21</sup>. Il suggère aussi « l'institution au niveau de l'Institut des Hautes Etudes Islamiques de Boutilimit d'un brevet arabe auquel pourraient se présenter aussi des candidats libres<sup>22</sup>. »

Aussi, la Commission Culturelle du Parti du Peuple Mauritanien (P.P.M.), qui est à la source de cette réforme, « demande à l'Etat d'encourager la création et le développement des écoles privées. Ce faisant, l'Etat serait disposé à contrôler et à moderniser l'enseignement traditionnel<sup>23</sup>. »

Le rapport en vue de la Réforme de 1966 recommande aussi « la formation professionnelle de langue arabe (secrétariat, dactylo et autres) dans les établissements de l'Etat et l'application du bilinguisme par l'enseignement du français ou de l'arabe selon le besoin dans ces établissements<sup>24</sup>. »

Enfin, la Commission chargée de la rédaction de ce Rapport « émet le vœu de voir mettre également à la disposition de tous les citoyens des lois et règlements, en les publiant dans les deux langues adoptées par le pays<sup>25</sup>. »

Ces recommandations vont certainement ouvrir diverses portes aux élèves de mahadras: elles visent à leur permettre de revaloriser et valider leurs acquis, dans le but d'obtenir un diplôme prestigieux et d'accéder, non seulement à la fonction publique comme employés ou cadres, mais aussi aux universités dans certains pays arabes et islamiques, tels que l'Egypte, le Maroc, l'Arabie Saoudite, etc.

<sup>20</sup> Op.cit, p.17.

<sup>21</sup> Op.cit, p.16.

<sup>22</sup> Op.cit, p.17.

<sup>23</sup> Op.cit, p.18.

<sup>24</sup> Op.cit, p.18.

<sup>25</sup> Op.cit, p.19.

Signalons tout de même que malgré ce recours à l'enseignement religieux pour justifier la nouvelle orientation éducative du pouvoir et l'association d'un nombre non négligeable de Négro-mauritaniens aux différentes commissions chargées de l'élaboration du rapport de cette réforme, une frange de la communauté négro-mauritanienne s'y était opposée, des manifestations ont éclaté, notamment à Nouakchott et à Kaédi, manifestations sévèrement réprimées par les autorités de l'époque. Les protestataires accusaient le pouvoir de vouloir imposer « l'arabisation à outrance » du système éducatif mauritanien.

#### **La Réforme de 1973 et la politique d'arabisation**

La Réforme de 1973 est la réforme la plus importante et la plus structurée que l'enseignement en Mauritanie ait connue. Que ce soit sur le fond ou sur la forme, elle a introduit des changements substantiels non seulement dans l'enseignement public, mais aussi dans l'enseignement traditionnel.

Dans son introduction, les auteurs du Rapport de cette réforme ont fait remarquer les limites, voire l'échec de celle de 1966:

Au Congrès d'Aioun en 1966, le Parti du Peuple Mauritanien a décidé de réformer notre système scolaire en vue de l'adapter à nos aspirations culturelles. Si cette réforme, la première intervenue depuis notre indépendance, a pu régler certaines des questions qui se posaient à cette époque, elle n'a, cependant, pas su proposer un processus menant aux solutions de nature à résoudre les problèmes de nos exigences culturelles et économiques<sup>26</sup>.

Le rapport de 1973 cite les points faibles de la réforme de 1966 et leur impact négatif sur l'enseignement public:

<sup>26</sup> *Rapport sur la Réforme de l'Enseignement*, élaboré par la Commission Nationale de la Réforme de l'Enseignement du Parti du Peuple Mauritanien, édition remaniée, Nouakchott, 1973, op.cit.

- Elle a maintenu des cloisons entre l'enseignement dispensé en français et l'enseignement de l'arabe [...].
- Elle n'a pas, sauf en arabe, réadapté les programmes devenus pourtant périmés.
- L'acquis de la première année [du Primaire] arabisée, est souvent mal tenu, n'est pas toujours utilisé [...].
- Elle n'a pas fait de place importante à une réforme sérieuse du cycle secondaire<sup>27</sup>.

Ce constat d'échec, poursuit-on dans le document de 1973, a conduit le pouvoir politique en place à amorcer une nouvelle réforme qui soit en phase avec les orientations politiques du pays en matière d'éducation:

Cette situation a amené le Congrès de Juillet 1971 à préconiser une nouvelle réforme qui doit conduire à l'adéquation de notre système scolaire à nos réalités spécifiques et à une indépendance culturelle véritable grâce à la réhabilitation de la langue arabe et de la culture islamique. Cette indépendance culturelle ne signifie ni repli sur soi, ni chauvinisme étroit, ni contemplation passive d'un passé certes glorieux mais qui ne saurait garantir l'avenir ; elle est surtout [...] la restauration de notre authenticité culturelle qui définit les dimensions de l'homme mauritanien nouveau ; de cet homme qui doit se libérer des séquelles de la colonisation culturelle. Notre éducation doit [...] nous rendre maîtres et possesseurs de notre nature d'où la grande importance que nous devons accorder aux études scientifiques et techniques<sup>28</sup>.

Ce même rapport note que malgré le coût élevé de l'éducation, qui était de l'ordre de 25% du budget national et 4.5 % du P.I.B, 12 % seulement des enfants scolarisables allaient à l'école<sup>29</sup>.

<sup>27</sup> *Rapport sur la Réforme de l'Enseignement*, Nouakchott, 1973, op.cit.

<sup>28</sup> Op.cit.

<sup>29</sup> Op.cit.

Dans ce nouveau dispositif, le français, bien que son rôle soit sensiblement limité, va néanmoins conserver un statut particulier en tant que langue d'ouverture et d'accès aux sciences:

Dans ce système vers lequel nous devons tendre et que nous devons chercher à réaliser à plus ou moins longue échéance, il sera utile de réservier au français une place particulière. Des raisons militent pour cette option. C'est une langue qui permet l'accès au monde extérieur scientifique et technique et qui facilite la communication avec les pays africains voisins ainsi que la coopération avec les Etats d'expression française. Il est bon de maintenir pour nos étudiants la possibilité de suivre l'enseignement supérieur sans perdre une année consacrée uniquement à l'acquisition d'une langue toute nouvelle pour eux<sup>30</sup>.

En somme, la réforme de 1973 a voulu, en un premier temps, instaurer une arabisation progressive où l'arabe devienne la langue d'enseignement dominante, au niveau du Primaire, et la langue d'enseignement des disciplines dites d'éveil, à savoir l'histoire, l'instruction civique et religieuse, la philosophie, la géographie, au niveau secondaire. En un deuxième temps, l'arabe sera la langue d'enseignement de toutes les disciplines littéraires et scientifiques, aussi bien au niveau du Primaire qu'à celui du Secondaire.

Il est clair que l'arabisation du système éducatif introduite par cette réforme est plus que bénéfique pour l'enseignement traditionnel. En effet, il ne s'agit pas seulement d'aménager les programmes pour qu'ils soient compatibles avec les *valeurs islamiques* et inspirées par elles et de créer une nouvelle série « lettres originelles » spécifique pour les étudiants de mahadras, mais aussi d'avoir la possibilité d'accéder au premier et au second cycles de l'enseignement secondaire à travers les « audiences libres », principalement ouvertes aux élèves issus des mahadras ce qui va leur

<sup>30</sup> Op.cit, p.30-31.

permettre de se présenter aux diplômes du B.F.E.C.P et du Baccalauréat.

### **Les changements introduits en faveur de l'enseignement traditionnel**

La réforme de 1973 fait explicitement la distinction entre « l'enseignement islamique » dispensé à l'école publique et qui fait partie des programmes et manuels enseignés et « l'enseignement traditionnel » donné par les écoles coraniques et les mahadras.

#### **L'enseignement islamique à l'école publique**

La juxtaposition de ce type d'instruction religieuse et l'enseignement public remonte en fait au système de médersas, notamment avant 1947. Depuis l'indépendance du pays, l'enseignement islamique n'a cessé de gagner de la place dans l'école publique. Bien que la politique éducative n'ait pas été assez claire dans ce domaine avant la réforme de 1973, on constate tout de même que les responsables de l'éducation ont insisté dès 1961 sur le fait que les programmes du primaire devaient s'inspirer des « valeurs islamiques ». La réforme de 1966 a confirmé cette orientation. C'est dans ce cadre que la refonte du système éducatif de 1973 a profondément mis l'accent sur l'importance et l'utilité de renforcer l'instruction islamique à l'école publique. Le rapport de cette réforme prône la promotion de l'enseignement religieux. A cet effet, il préconise comme orientations générales:

Le contenu de nos programmes, dans son ensemble doit s'inspirer des valeurs islamiques qui sont les termes de nos références religieuses et morales. Les textes que les élèves auront à étudier, qu'ils soient d'ordre philosophique, historique ou littéraire, doivent avoir pour centre d'intérêt les faits de la civilisation musulmane. Cela n'exclut pas, bien entendu, l'importance de la connaissance des autres civilisations ; toutefois, nous devons, tout d'abord, pénétrer profondément la nôtre. [...] Les programmes d'instruction religieuse dans les différents cycles de l'enseignement seront

traités avec soin, de façon que les élèves ne se contentent pas de les réciter par cœur mais qu'ils en pénètrent le sens profond<sup>31</sup>.

C'est donc cette distinction entre un apprentissage en vue de la récitation « par cœur » du texte coranique et la pénétration de son « sens profond » que paraît résider aux yeux des réformateurs de 1973, la différence entre l'enseignement dispensé dans les écoles coraniques, d'une part, et l'enseignement islamique dispensé dans le cadre des écoles publiques, d'autre part, y compris au niveau primaire dans les programmes d'instruction religieuse concernant « les différents cycles de l'enseignement ». Le but assigné à l'école publique et, en son sein, à l'enseignement islamique est donc un type d'apprentissage raisonné de la lecture qui permette aux élèves d'accéder au sens des textes lus. Et ce qui le différencie de l'apprentissage de la lecture dans l'enseignement traditionnel, principalement fondé sur la mémorisation, elle-même exclusivement dépendante d'une oralisation des textes.

S'agissant des établissements d'enseignement religieux, tel l'Institut islamique de Boutilimit, la Réforme de 1973 propose le maintien des programmes déjà établis pour le premier cycle secondaire et leur extension aux classes dites « expérimentales arabisées » qui ont été ouvertes à Aioun, Atar, Boghé et à Nouakchott.

Aussi, le rapport de cette réforme propose-t-il la modification des coefficients du C.F.E.P.C (certificat de fin d'études du premier cycle secondaire) afin de donner « à l'enseignement religieux l'importance qui lui revient ». Au niveau du deuxième cycle du secondaire et du lycée arabisé, il est proposé la création d'une série « originelle », dite aussi classique ou de « littérature ancienne », à côté des autres séries modernes, comportant deux sections:

- Une section d'études islamiques préparant à l'entrée à l'Institut des Hautes Etudes Islamiques ;

<sup>31</sup> Op.cit, pp.23-24.

Une section de lettres classiques arabes,  
dite littérature ancienne.

La création de la série « Lettres originelles » au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, permet aux étudiants de mahadras de se présenter aux examens du Baccalauréat afin d'accéder à l'enseignement supérieur et à la fonction publique<sup>32</sup>;  
Quant à la création de l'Institut des Hautes Etude Islamiques sa mission est de:

compléter la formation du bachelier série « Littérature Originelle » et d'assurer la formation des cadres juridiques de la nation et celle des spécialistes des sciences islamiques qui doivent donner à la spiritualité de l'islam une vigueur nouvelle tout en perpétuant la réputation de notre pays comme un haut lieu de rayonnement islamique<sup>33</sup>.

Le document de la Réforme de 1973 précise que « l'Institut des Hautes Etudes Islamiques sera le couronnement de cet enseignement religieux. Il recruterà sur titre des élèves issus de la série originelle du lycée arabisé et sur concours les sortants de mahadras<sup>34</sup> ».

#### L'enseignement traditionnel

S'agissant de l'enseignement traditionnel, cette réforme le divise en trois catégories: l'enseignement de mahadras, l'enseignement privé des écoles Ben Amer et les écoles coraniques.

#### L'enseignement de mahadras

Le rôle culturel et civilisationnel de l'enseignement de mahadras est mis en avant avec l'objectif ambitieux de l'intégrer progressivement au système éducatif moderne :

L'enseignement traditionnel dispensé dans les mahadras mérite, à plus d'un titre, qu'on s'en occupe sérieusement : il nous a, en effet, permis, en dépit de l'agression culturelle, de conserver intactes notre culture et notre civilisation. C'est dans cet enseignement, par ailleurs, que nos magistrats et

<sup>32</sup> Op.cit, p.11.

<sup>33</sup> Op.cit, p.14.

<sup>34</sup> Op.cit, pp. 24-25.

enseignants actuels ont reçu leur formation de base. A son sujet, le rapport du Congrès de 1971 n'a-t-il pas dit : « la base de la réforme sera constituée par la régénération de notre enseignement islamique dans le cadre d'une politique cohérente visant à le rendre à la fois dynamique et utilitaire ; il pourra, ainsi, s'intégrer progressivement dans l'enseignement public<sup>35</sup> ».

Le document de la Réforme de 1973 précise que la commission chargée de cette même refonte a procédé à une enquête visant à mesurer la portée de cet enseignement. Les traits saillants de cette étude se déclinent ainsi :

Les résultats de cette enquête, qui ne sont encore que partiels [...] révèlent l'existence de 107 mahadras recevant 3500 à 4000 élèves. L'effectif moyen par école est de 38. La plus petite des mahadras compte 12 élèves, la plus grande 250, mais la plupart d'entre elles ont un effectif qui oscille entre 25 et 50 élèves. Si 53 écoles reçoivent des élèves de moins de 10 ans, 22 écoles recrutent des élèves qui ont de 10 à 20 ans et 46 écoles conservent des élèves de 25 ans et plus. [...] Si certaines écoles sont de création relativement récente (58 écoles ont été ouvertes depuis 1930) d'autres peuvent faire état d'une existence fort ancienne (17 écoles ouvertes entre 1870 et 1929, 9 écoles dont la création est antérieure à 1830<sup>36</sup>).

La commission recommande la poursuite et l'approfondissement de cette enquête, car « une meilleure connaissance de cet enseignement devrait permettre d'en améliorer les qualités techniques et d'en moderniser certains aspects<sup>37</sup> ». Elle suggère aussi que l'Etat donne plus d'importance à ce type d'enseignement dont les avantages pour l'éducation méritent qu'il lui porte intérêt :

Il est à recommander que l'Etat prenne en considération ce genre d'éducation qui contribue d'une façon très importante

<sup>35</sup> Op.cit, p. 46.

<sup>36</sup> Op.cit, pp. 46-47.

<sup>37</sup> Op.cit, p. 47.

à l'alphabétisation des enfants et à leur donner les bases de la culture islamique. Dès maintenant, on doit envisager une assistance technique et financière dont la forme reste à définir. On peut, d'ores et déjà, penser à la fourniture de manuels, à des secours aux élèves indigents, ainsi qu'à des subventions à ceux qui se chargent de cet enseignement. Une inscription budgétaire doit être prévue à cet effet<sup>38</sup>.

### Les écoles coraniques élémentaires

L'enquête réalisée par la Commission nationale de la réforme de l'enseignement a aussi inclus les écoles coraniques, dites élémentaires. Elle a révélé l'importance et l'ancrage de ce niveau d'enseignement traditionnel et suggéré une recherche plus approfondie afin de le rapprocher du système moderne:

Quant au nombre de maîtres privés qui dispensent les premiers éléments de l'enseignement coranique, il dépasse, à coup sûr, le nombre de classes de l'enseignement public. On peut avancer, sans que la marge d'erreur soit vraiment importante, le chiffre de 1600. Certes le nombre d'enfants par maître coranique peut varier de 5 à 30 selon l'importance du campement ou du village. De toute façon, le nombre d'enfants qui suivent cet enseignement n'est pas inférieur à 16000. Mais si nous considérons les enfants dont l'âge est inférieur à 6 ans, nous constaterons que ce nombre augmente dans une proportion très importante: 48.000 environ [...]. Ce système d'enseignement individuel, vieux de plusieurs siècles, a fait ses preuves et a su s'adapter au contexte socio-économique du pays. Il serait très intéressant de faire des recherches dans le sens d'un rapprochement avec le système officiel dont nous ne saurions trop signaler les tares<sup>39</sup>.

Les textes de la réforme de 1973 reconnaissent que le changement introduit dans le système éducatif « n'exclut point d'entreprendre, dès maintenant, la recherche d'une réforme originale susceptible de dispenser les premiers éléments de l'éducation au plus

<sup>38</sup> Op.cit, p. 47.

<sup>39</sup> Op.cit, p.48-49.

grand nombre d'enfants mauritaniens, en combinant les ressources de l'Etat et celles qu'utilise déjà l'éducation traditionnelle et individuelle<sup>40</sup>». Suivant les conclusions de la réforme de 1973, l'Institut supérieur des études et recherches islamiques (I.S.E.R.I.) ouvre ses portes dès 1979.

Pour des raisons essentiellement liées à la situation politique du pays, notamment l'arrivée des militaires au pouvoir en 1978, la réforme de 1973 sera remplacée par celle de 1979. Promue par les militaires, la réforme de 1979 instaure un système duel où deux options, l'une arabisante et l'autre dite bilingue, vont se côtoyer et creuser davantage l'écart entre la composante hassânonophone (arabophone) et la composante négro-africaine parlant le haalpulaar, le soninké et le wolof. Cette réforme, conçue pour une période transitoire qui devait s'achever en 1985, va se prolonger jusqu'à 1999. Elle a eu pour conséquence une arabisation plus poussée du système éducatif.

Pour ce qui est de l'impact de cette réforme sur l'enseignement traditionnel, force est de constater qu'elle a entraîné que la première année de l'école fondamentale soit dispensée uniquement en arabe pour les deux filières. Elle a aussi maintenu l'I.C.M.R. (instruction civique, morale et religieuse) en tant que matière enseignée pour les élèves des deux filières.

En 1985, le président Maouya Ould Taya, chef de l'Etat, évoque la nécessité de lutter contre l'analphabétisme du pays<sup>41</sup> ; quelques mois plus tard, un Secrétariat d'Etat chargé de la lutte contre l'analphabétisme et de l'enseignement d'adultes est créé (décret n°34-86 du 1<sup>er</sup> avril 1986). Enfin, en 1992, dans le prolongement des tentatives antérieures pour jeter des passerelles entre enseignement traditionnel et enseignement moderne, un Centre de formation professionnelle des sortants de mahadras (C.F.P. M.) est créé à Nouakchott.

<sup>40</sup> Op.cit, p.64.

<sup>41</sup> Lors d'un discours prononcé à Néma le 20 janvier 1985, voir El Ghassem Ould Ahmedou : *Enseignement en Mauritanie : la mahadra ou l'école « à dos de chameau »*, Paris, L'Harmattan, 1997, p.145.

Quant à la réforme de 1999, celle qui est en vigueur jusqu'à présent, elle passe sous silence l'enseignement islamique, même si, dans la pratique, l'instruction islamique figure toujours dans les curricula des écoles publiques et privées.

Plus tard, un document intitulé *Lettre de politique du secteur éducatif pour la décennie 2001-2010*<sup>42</sup> met en avant les grandes lignes de la politique éducative officielle relative à l'enseignement traditionnel, dénommé « enseignement originel » depuis les années 1970:

S'agissant de l'enseignement originel, le gouvernement renforcera la complémentarité entre l'enseignement formel et les mahadras afin de permettre à ces dernières de mieux jouer leur rôle dans l'effort national de scolarisation universelle<sup>43</sup>.

C'est certainement suite aux engagements internationaux pris par l'Etat relatifs à la réalisation des objectifs du millénaire (ODM), notamment ceux de l'EPT (éducation pour tous) que le gouvernement a commencé à réexaminer le rôle des mahadras dans la scolarisation universelle. Notons que les pouvoirs publics en Mauritanie, avant cette date, ont toujours assigné aux institutions d'enseignement traditionnel un rôle éducatif subalterne, notamment dans le cadre des campagnes d'alphabétisation. Les volets les plus saillants de cette politique se déclinent ainsi:

La réalisation d'une étude de recensement et de classification des mahadras, le renforcement des mesures incitatives pour le développement du secteur, le renforcement de l'encadrement et du contrôle, l'instauration de passerelles entre les mahadras qualifiées d'une part et les centres de

<sup>42</sup> Présenté au Groupe Consultatif pour la Mauritanie, à Paris, du 17 au 19 décembre 2001.

<sup>43</sup> *Lettre de politique du secteur éducatif en Mauritanie pour la décennie 2001-2010*, Nouakchott, Gouvernement de Mauritanie, p.20.

formation professionnelle et le système scolaire,  
d'autre part<sup>44</sup>.

Il est important de signaler que l'inscription de telles mesures à l'ordre du jour des départements concernés constitue en soi une nouveauté. Néanmoins, force est de constater qu'un seul recensement des mahadras a été réalisé en 2010, la mise en œuvre des autres mesures ayant été ajournée sine die. C'est le manque de stratégie éducative globale pour le pays et la méfiance réciproque des responsables issus des deux systèmes qui ont interdit la mise en œuvre de ces mesures.

Aussi en 2001 et afin de se conformer aux objectifs de *l'Education Pour Tous* (EPT) formulés par l'UNESCO, les pouvoirs publics ont dû promulguer une loi rendant obligatoire l'enseignement primaire qui stipule que :

L'enseignement fondamental est obligatoire pour les enfants des deux sexes âgés de 6 (six) à 14 (quatorze) ans révolus pour une durée de scolarité au moins égale à 6 ans. L'enseignement fondamental est dispensé dans les établissements publics et privés, les mahadras et tout autre établissement d'enseignement dûment agréé. Des dispositions réglementaires fixeront les conditions d'agrément des établissements d'enseignement originel<sup>45</sup>.

A ce sujet, Mohamed Vall Ould Cheikh constate que « pour la première fois les mahadras sont prises en compte dans l'effort de scolarisation. Toutefois, les actes réglementaires (décrets, arrêtés) qui devaient être pris pour son application n'ont pas vu le jour jusqu'à présent<sup>46</sup> ». Même si la volonté politique demeure déterminante pour mettre en œuvre à temps réel une décision officielle déjà prise, les considérations budgétaires sont souvent les causes

<sup>44</sup> Idem.

<sup>45</sup> Loi n°2001-054 parue au Journal Officiel n° 1006 du 15 septembre 2001, cité par Mohamed Vall Ould Cheikh, dans son étude intitulée : *Etude sur l'opérationnalisation des passerelles entre l'enseignement originel et l'enseignement formel en Mauritanie*, Nouakchott, 2009, p.20.

<sup>46</sup> Mohamed Vall Ould Cheikh, op.cit, p.20.

Il n'y a pas véritablement une formation à la démarche scientifique et au processus de l'abstraction tels que préconisés par les objectifs de la réforme. Signalons aussi que cette méthode a été très critiquée pour ses ambitions démesurées notamment par Gohau (1989) : « *Ce qui est absurde, ce n'est pas de croire que l'élève est capable d'effectuer des recherches, mais de penser qu'en quelques heures il redécouvrira un grand concept de la biologie ou de la physique. [...] La pédagogie de la redécouverte était dans la bonne voie, mais son ambition était démesurée* ».

### 3- La réforme de 1971

La réforme de 1971, constitue un moment fort dans l'enseignement des sciences physiques au point de vue des contenus de l'importance accordée à la composante expérimentale et de la naissance d'un courant didactique en France

Cette réforme est connue de nos jours, sous le nom du physicien français André Lagarrigue qui présidait la commission chargée de conduire la réforme de l'enseignement des sciences physiques. Elle arrive à un moment où un large consensus sur les activités expérimentales semble trouvé au niveau de l'enseignement de cette discipline au secondaire. Les divergences de points de vue au niveau des personnes impliquées dans l'enseignement au sujet des activités expérimentales relèvent surtout des choix didactiques et pédagogiques des uns et des autres.

Les sciences physiques ont gagné du terrain, elles seront enseignées dès la classe de 6<sup>ème</sup>. Cet enseignement à partir de la 6<sup>ème</sup> durera seulement quelques années, avant d'être supprimé en 1991 et 1992 pour les deux premières années du collège.

Au cours de cette période, le recours à la pratique expérimentale évolue vers l'élaboration de modèles explicatifs et la nécessité de confronter les conceptions des élèves à des situations qui les mettrait en défaut : « *ce que l'expérience assure avant tout, c'est la possibilité d'un choix entre deux ou plusieurs schémas explicatifs préalablement élaborés : elle donne au physicien un recours contre l'indécidabilité. Elle joue pleinement le rôle d'expérience "cruciale", et, c'est en tant que telle, que nous devrions la faire intervenir dans l'enseignement : à cette condition seulement seront respectées et l'originalité effective*

*des sciences physiques et les conditions d'efficacité pédagogique maximale* » (M. Hulin 1975).

La commission Lagarrigue a insisté sur le recours aux activités expérimentales vues comme composante principale des sciences physiques. C'est ce qu'a souligné M. Hulin (1991) : « La commission a fréquemment mis en avant que l'originalité des sciences physiques, en particulier par opposition aux mathématiques, tient à leur caractère de sciences expérimentales, et que ce caractère doit apparaître de manière déterminante au niveau de l'enseignement ».

Les objectifs des programmes issus de cette réforme sont énoncés clairement et mettent l'accent sur l'aspect expérimental: « *Il s'agit de créer progressivement chez l'enfant et l'adolescent une attitude scientifique (...) cette formation de l'esprit scientifique s'accomplira surtout grâce à l'initiation à l'attitude expérimentale...* » (BO. 1977).

Plus tard, les nouveaux programmes de 1993, se situent dans une démarche nouvelle, selon O. Soudani (1999) : « *L'expérimental est au cœur des instructions officielles relatives à l'enseignement des sciences physiques au collège et au lycée. Les objectifs affirmés se résument à :* »

- *Davantage de recours à l'expérimentation.*
- *Davantage d'interaction entre la vie quotidienne et l'apprentissage expérimental.*
- *Amélioration de la motivation et apprentissage plus constructiviste et plus intégré, mené par thèmes.*
- *Formation du citoyen qui ne sera pas nécessairement un chimiste ou un physicien professionnel.*

Les rédacteurs des programmes ont privilégié une option inductiviste, c'est ce qui ressort de leur recommandation (le Groupe de Travail de la chimie) : « *Aussi, chaque fois que cela a été possible, nous avons choisi de présenter les expériences avant l'introduction des modèles et des concepts. Chaque thème est illustré par des activités expérimentales sous forme d'expérience de cours et / ou de travaux pratiques* » (Lefour 1993).

Des divergences sont constatées entre les concepteurs de programmes et l'inspection générale. *Les inspecteurs généraux de sciences physiques affichent une opinion qui semble différente de celle des concepteurs de programme. Nous assistons donc à des choix*

*didactiques plutôt contradictoires. Ainsi, le groupe de physique-chimie de l'inspection générale semble accorder peu d'importance aux expériences de vérification d'un modèle ou d'une loi et fait l'éloge de situations problèmes au cours desquelles, les élèves mènent une véritable réflexion : « Quant aux activités expérimentales destinées à vérifier un modèle ou une loi, leur défaut essentiel consiste à conférer trop souvent aux TP un caractère aussi dogmatique qu'un cours directif » (B. O. 1996).*

Comme nous l'avons souligné au début, le consensus sur l'aspect expérimental est bien là, mais les points de vue de la noosphère sur l'utilisation didactique de l'expérience en sciences physiques semble assez peu concordant. Les points de vue vont de l'expérience-professeur pour introduire son cours à l'expérience-élève pour résoudre un problème.

Il nous semble que ces points de vue ne sont pas, dans le fond, contradictoires. Chaque type de situation a sa raison et sa place au cours de l'enseignement-apprentissage en fonction des objectifs de la leçon, de son emplacement dans la progression du cours et de l'âge des élèves en question.

Mais, il faut aussi remarquer que les points de vue issus d'une part des recherches en didactique, et d'autre part de la communauté scientifique intéressée par la question de l'enseignement-apprentissage des sciences physiques sont, parfois, non concordants et nourrissent un certain flottement dans les pratiques enseignantes.

### **Conclusion**

Depuis un siècle, les activités expérimentales ont pris progressivement leur place dans l'enseignement des sciences physiques. L'importance de cette place a évolué dans le temps en fonction de l'idée qui domine au niveau de l'apport des activités expérimentales dans l'enseignement-apprentissage.

Ces activités ont évolué de la simple description du fonctionnement d'un outil technique à la construction de modèle ou du moins à la participation à la construction des modèles par les élèves comme objectif du cours à atteindre.

Leur fonction didactique en classe dépend en grande partie des idées de l'enseignant, de ses convictions, de sa formation et des options pédagogiques qu'il choisit.

Nous pensons que l'aspect expérimental en sciences physiques au niveau du secondaire contribue à l'ouverture d'esprit des élèves, et les aide à constituer un fonds de culture scientifique indispensable pour la compréhension de la vie de tous les jours dans notre société.

Nous devons construire notre enseignement scientifique en fonction de notre niveau de développement technologique et scientifique et de nos moyens matériels.

Il nous semble qu'il est possible de réaliser des activités expérimentales avec un matériel simple et pas très sophistiqué. Nous rejoignons dans ce sens V. Host (1985) :

*"on peut tout à fait pratiquer une démarche expérimentale sur des expériences simples, avec des variables simples, qui n'utilisent pas des boîtes noires très compliquées.....".*

Dans le même ordre d'idée il dit aussi *"....dans l'expérimentation scientifique il faut séparer les variables. Cette formation qui ne nécessite pas un outillage important, est fondamentale, car pour évoluer, les "recettes technologiques" nécessitent une réelle formation scientifique".*

#### REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARRE, C. (1932). Concours général de 1932. BUP octobre 1932.
- HULIN N. (1992). Caractère expérimental de l'enseignement de la physique: 19<sup>e</sup>-20<sup>e</sup> siècles. BUP. n°748.
- HULIN, M. (1991). Quelques suggestions relatives à l'enseignement de la physique dans le second degré. BUP n°730.
- HULIN, N. (1991). La constitution et les débuts de la commission Lagarrigue. BUP n°730
- HOST, V. (1985). Procédures d'apprentissage spontanées dans la formation scientifique. Revue française de pédagogie n°45, INRP, Paris.
- LAZERGES, G. (1953). *L'enseignement des sciences physiques*. Conférence de Sèvres du 19 septembre 1953. Paris : CNDP.
- LE CHATELIER, H. (1926). *De la méthode dans les sciences expérimentales*. Paris : Dunod

LEFOUR, J.-M. (1993). Les nouveaux programmes de chimie au collège et au secondaire. *In Actes des X<sup>ème</sup> JIREC*. St Hugues de Biviers, 12-14 mai.

POINCARÉ, L. (1904). Conférence du musée pédagogique. (cité par MARTINAND J.L. In InGiordan, J.-L. MARTINAND et D. Raichvarg (eds), *Actes des XXIII<sup>ème</sup> Journées Internationales sur la Communication, l'Education et la Culture Scientifiques et Industrielles* : Paris : DIRES.).

ROUBAULT, H. (1927). L'enseignement des sciences physiques. *BUP* n°199 janvier.

SOUDANI, O. (1999). *Analyse épistémologique et didactique de la démarche expérimentale en sciences physiques*. Thèse de doctorat, Ecole Normale Supérieure de Cachan.

TERRIER, A. (1909). A propos des travaux pratiques actifs. *BUP* novembre.