

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 culturelles¹⁷. 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'Islam¹⁸. »

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 éducation¹⁹.

¹⁷ 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

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

¹⁹ 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 arabe²⁰. »

Pour ce qui est de l'enseignement du 2^{ème} degré (secondaire), ce rapport demande la création d'un Baccalauréat série Lettres-Arabe où des candidats libres peuvent se présenter²¹. 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 libres²². »

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 traditionnel²³. »

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 établissements²⁴. »

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 pays²⁵. »

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.

²⁰ Op.cit, p.17.

²¹ Op.cit, p.16.

²² Op.cit, p.17.

²³ Op.cit, p.18.

²⁴ Op.cit, p.18.

²⁵ 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'Aïoun 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 économiques²⁶.

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

²⁶ *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 secondaire²⁷.

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 techniques²⁸.

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'école²⁹.

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

²⁸ Op.cit.

²⁹ 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 réserver 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 eux³⁰.

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

³⁰ 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 profond³¹.

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 ;

³¹ 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 publique³²;

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 islamique³³.

Le document de la Réforme de 1973 précise que « l'Institut des Hautes Etudes Islamiques sera le couronnement de cet enseignement religieux. Il recrutera sur titre des élèves issus de la série originelle du lycée arabisé et sur concours les sortants de mahadras³⁴ ».

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

³² Op.cit, p.11.

³³ Op.cit, p.14.

³⁴ 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 public³⁵ ».

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 1830³⁶).

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 aspects³⁷ ». 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

³⁵ Op.cit, p. 46.

³⁶ Op.cit, pp. 46-47.

³⁷ 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 effet³⁸.

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 tares³⁹.

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

³⁸ Op.cit, p. 47.

³⁹ 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 individuelle⁴⁰. 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 dual où deux options, l'une arabisante et l'autre dite bilingue, vont se côtoyer et creuser davantage l'écart entre la composante hassânophone (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 pays⁴¹; 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^{er} 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.

⁴⁰ Op.cit, p.64.

⁴¹ 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*⁴² 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 universelle⁴³.

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

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

⁴³ *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 part⁴⁴.

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 originel⁴⁵.

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 présent⁴⁶ ». 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

⁴⁴ Idem.

⁴⁵ 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.

⁴⁶ 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^{ème}. Cet enseignement à partir de la 6^{ème} 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^e-20^e 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^{ème} 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^{ème} 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.