

**Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation**

# **LAKISA**

**Revue des Sciences de l'Éducation**

**ISSN: 2790-1270 / en ligne**  
**2790-1262 / imprimé**



**N°6, Décembre 2023**

**École Normale Supérieure**  
**Université Marien Ngouabi**

## **LAKISA**

Revue des Sciences de l'Éducation  
Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)  
École Normale Supérieure (ENS)  
Université Marien Nguouabi (UMNG)  
*ISSN : 2790-1270 / en ligne*  
*2790-1262 / imprimé*

### **Contact**

[www.lakisa.larsced.cg](http://www.lakisa.larsced.cg)

E-mail :	<a href="mailto:revue.lakisa@larsced.cg">revue.lakisa@larsced.cg</a>	Tél :	(+242) 06 639 78 24
	<a href="mailto:revue.lakisa@umng.cg">revue.lakisa@umng.cg</a>		

BP : 237, Brazzaville-Congo

### **Directeur de publication**

MALONGA MOUNGABIO Fernand Alfred, Maître de Conférences (Didactique des disciplines), Université Marien NGOUABI (Congo)

### **Rédacteur en chef**

BAYETTE Jean Bruno, Maître de Conférences (Sociologie de l'Éducation), Université Marien NGOUABI (Congo)

### **Comité de rédaction**

ALLEMBE Rodrigue Lezin, Maître-Assistant (Didactique de l'Anglais), Université Marien Nguouabi (Congo)

EKONDI Fulbert, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Nguouabi (Congo)

KIMBOUALA NKAYA, Maître de Conférences (Didactique de l'Anglais), Université Marien Nguouabi (Congo)

KOUYIMOUSSOU Virginie, Maître-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Nguouabi (Congo)

LOUYINDOULA BANGANA YIYA Chris Poppel, Maître-Assistant (Didactique des disciplines), Université Marien Nguouabi (Congo)

MOUSSAVOU Guy, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Nguouabi (Congo)

OKOUA Béatrice Perpétue, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Nguouabi (Congo)

## **Comité scientifique et de lecture**

ALEM Jaouad, Professeur-agrégé (Mesure et évaluation en éducation), Université Laurentienne (Canada)

ATTIKLEME Kossivi, Professeur Titulaire (Didactique de l'Education Physique et Sportive), Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

DUPEYRON Jean-François, Maître de conférences HDR émérite (philosophie de l'éducation), université de Bordeaux Montaigne (France)

EWAMELA Aristide, Maître de Conférences (Didactique des Activités Physiques et Sportives), Université Marien NGOUABI (Congo)

HANADI Chatila, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique de Sciences), Université Libanaise (Liban)

HETIER Renaud, Professeur (Sciences de l'éducation), UCO Angers (France)

KPAZAI Georges, Professeur Titulaire (Didactiques de la construction des connaissances et du Développement des compétences), Université Laurentienne, Sudbury (Canada)

LAMARRE Jean-Marc, Maître de conférences honoraire (philosophie de l'éducation), Université de Nantes, Centre de Recherche en Education de Nantes (France)

LOMPO DOUGOUDIA Joseph, Maître de Conférence (Sciences de l'Education), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

LOUMOUAMOU Aubin Nestor, Professeur Titulaire (Didactique des disciplines, Chimie organique), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUSSAKOUMOUNOU Alain Fernand Raoul, Maître de Conférences (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

MANDOUMOU Paulin, Maître de conférences (Didactique des APS), Université Marien NGOUABI (Congo)

MASSOUMOU Omer, Professeur Titulaire (Littérature française et Langue française), Université Marien Ngouabi (Congo)

MOPONDI BENDEKO MBUMBU Alexandre David, Professeur Ordinaire (Didactique des mathématiques), Université Pédagogique Nationale (République Démocratique du Congo)

NAWAL ABOU Raad, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique des Mathématiques), Faculté de Pédagogie- Université Libanaise (Liban)

NDONGO IBARA Yvon Pierre, Professeur Titulaire (Linguistique et langue anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

NGAMOUNSIKA Edouard, Professeur Titulaire (Grammaire et Linguistique du Français),  
Université Marien Ngouabi (Congo)

ODJOLA Régina Véronique, Maître de Conférences (Linguistique du Français), Université  
Marien Ngouabi (Congo)

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de Conférences (Sociolinguistique-Didactique du français  
langue étrangère et seconde- Grammaire nouvelle), Ecole Normale Supérieure du  
Gabon (Gabon)

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Université Norbert  
Zongo à Koudougou (Burkina Faso)

RAFFIN Fabrice, Maître de Conférences (Sociologie/Anthropologie), Université de Picardie  
Jules Verne (France)

VALLEAN Tindaogo, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Ecole Normale  
Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

## Sommaire

<b>La formation professionnelle initiale des enseignants : analyse de la satisfaction des stagiaires de l'ENS</b> Cyprienne Félicité OUEND-LAMITA/SAGNON et Amadou TAMBOURA.....	1
<b>Entre aspirations et injonctions dans le champ social et médico-social en France : enjeu social, éducatif, pédagogique et de professionnalisation après la loi 2002-02 du 02 janvier 2002</b> Robert Messanh AMAVI .....	10
<b>Factors affecting the effectiveness of novice EFL teachers' transition in Niger</b> Hamissou OUSSEINI.....	24
<b>Danse Hip Hop et Mieux-être de jeunes en contexte éducatif de vulnérabilité</b> Sabine THOREL-HALLEZ .....	37
<b>La problématique des méthodes actives sur la fonction enseignante</b> Seydou SOUMANA et Moustapha MOUSSA.....	48
<b>L'usage de la communication non verbale dans le processus d'enseignement /apprentissage à l'école primaire</b> Joseph Dougoudia LOMPO et Boukaré SAWADOGO.....	60
<b>Matières enseignées, expériences d'enseignement et gestion de la violence des élèves par les enseignants : cas du Lycée Moderne Belleville Bouaké</b> Moustapha SYLLA, .....	71
<b>Abord psychodynamique et psychopathologique du trouble énorétique secondaire chez les enfants</b> Joël-Christopher BOLOMBO BAENDE, Sunga Sunga BECKER et Florentin AZIA DIMBU.....	80
<b>La violence genrée entre élèves à l'école élémentaire : un malaise scolaire et une entrave au droit des filles et des garçons à l'instruction formelle en côte d'ivoire</b> Armel Kouamé KOUADIO, Martine GOUDENON épouse BLEY et Rodolphe Kouakou MENZAN.....	93
<b>Stratégie d'implantation d'un service de pédagogie universitaire dans une université africaine : cas de l'université Alassane Ouattara de Bouaké (Côte d'Ivoire)</b> Kobena Séverin GBOKO, Nomansou Serge BAH et Moussa KONE.....	106
<b>Difficultés liées aux mathématiques dans l'apprentissage aux métiers du bâtiment au sein du lycée professionnel industriel de Gagnoa (Côte d'Ivoire)</b> Gbomené Hervé ZOKOU, Sinaly TRAORÉ et Sonzaï Bertrand TIËOU.....	117
<b>Les revers de l'évolution technologique en éducation : autopsie du déclin de l'émission radiophonique « la voix de l'enseignement » au Niger</b> Mohamed Moctar ABDOURAHAMANE.....	127
<b>Réforme pédagogique en République du Congo : de l'approche par objectifs à l'approche par compétences, quelle place donnée à la redynamisation des pratiques enseignantes ?</b> Margarita LOPEZ MENDEZ .....	139

<b>Entrer en formation au métier d’enseignant à l’Ecole Normale Supérieure : contexte et logiques de décision au Burkina Faso</b>	
Mangawindin Guy Romuald OUEDRAOGO .....	152
<b>Critique sur la prise en charge des TICS dans la supervision de stage professionnel en enseignement</b>	
Armel NGUIMBI .....	164
<b>Analyse du dispositif pédagogique du soutien scolaire privé</b>	
Adama KÉRÉ .....	176
<b>Sexe et perception de la relation enseignante des élèves de la 6e année de l’académie d’enseignement de Bamako rive droite</b>	
Soumaïla COULIBALY, Moctar SIDIBÉ et Jacques Mawé DAKOUO.....	186
<b>L’enseignement de la linguistique et de la grammaire française : analyse de quelques opinions des futurs enseignants de français de l’École normale supérieure (ENS) de l’université Marien Ngouabi (République du Congo)</b>	
Solange NKOULA-MOULONGO .....	194
<b>Rentabilités des études et choix de formation professionnelle chez les élèves et leurs parents : cas de deux écoles professionnelles de la région de la Boucle du Mouhoun (Burkina Faso)</b>	
Marcel ZERBO .....	202
<b>Pratiques professionnelles des moniteurs d’auto-écoles et satisfaction des candidats au permis de conduire au Burkina Faso</b>	
Simon Pierre TIBIRI.....	212
<b>Les épreuves de géographie au Brevet d’Études du Premier Cycle (BEPC) au Burkina Faso : la question de la qualité au cœur d’une réflexion didactique</b>	
Éric Walièma SOMÉ et Janvier ZOUGMORÉ.....	222
<b>Analyse de l’appui de la coopération Suisse à l’éducation non formelle au Burkina Faso</b>	
P. Marie Bernadin OUEDRAOGO.....	233
<b>La construction du langage en CP à Libreville : vers le modèle d’échanges autour d’artefacts</b>	
Olga Thérésia NZEMO BIYOGHE .....	244

## **La problématique des méthodes actives sur la fonction enseignante**

Seydou SOUMANA, Université Djibo Hamani de Tahoua (Niger)

E-mail: [seydousoumana971@yahoo.fr](mailto:seydousoumana971@yahoo.fr)

Moustapha MOUSSA, Université Djibo Hamani de Tahoua (Niger)

E-mail: [mmoustapha2002@yhoo.fr](mailto:mmoustapha2002@yhoo.fr)

### **Résumé**

Cette contribution porte sur les conséquences que le développement des méthodes actives peut avoir sur la fonction enseignante. En effet, ces méthodes pédagogiques semblent donner une prépondérance au rôle de l'enfant par rapport à celui du maître dans le processus d'apprentissage. Ainsi se pose la question de l'avenir de la fonction enseignante, du fait de ces méthodes. L'objectif poursuivi dans ce travail est de montrer que malgré le rôle très actif de l'apprenant dans le processus d'appropriation du savoir que préconisent les méthodes actives, toute véritable éducation suppose nécessairement la médiation de l'enseignant. En d'autres termes, il est impossible à l'enfant de s'élever au niveau des savoirs sans le soutien moral de l'autorité et la direction intellectuelle de cette dernière. Par conséquent, la pédagogie active ne peut tout au plus que contribuer à rendre plus efficace le rôle de l'enseignant.

**Mots clés** : apprenant, apprentissage, enseignant, médiation, méthodes actives.

### **Abstract**

Our reflection focused on the consequences that the development of active methods can have on the teaching function. Indeed, these pedagogies seem to give preponderance to the role of the child over that of the teacher in the learning process. Therefore, more and more, the question arises whether in the long run these pedagogical approaches will not turn out to be an announced end of the teaching function. Our objective, in this work, is to show that in spite of the very active role of the learner in the process of appropriation of the knowledge which the active methods recommend, any true education necessarily supposes the mediation of the teacher, that is to say that is to say, without the support of moral authority and the intellectual direction of the latter, the child could not raise himself to true knowledge. Consequently, active pedagogy can at most only contribute to making the role of the teacher more effective.

**Key words**: learner, learning, teacher, mediation, active methods.

### **Introduction**

L'enseignement est une activité humaine consciente et intentionnelle. Activité consciente parce que voulue et préparée ; elle n'est pas spontanée, elle ne relève pas d'un fait fortuit. L'enseignement est également une activité intentionnelle, parce qu'elle a un but à atteindre, celui de partager une connaissance ou une pratique, dans l'intention de faire comprendre ou maîtriser celles-ci. Enseigner, c'est ainsi faire connaître ou apprendre à quelqu'un. L'enseignant se présente de ce fait comme une personne qui a pour mission d'apprendre un savoir ou une pratique qu'il connaît à quelqu'un d'autre qui en ignore et qui ne peut avoir ce savoir ou cette pratique que par sa médiation. L'enseignement met ainsi en situation deux parties. Une partie qui possède la connaissance ou la pratique et qui la transmet à l'autre qui n'en possède pas et qui en a besoin mais qui ne peut s'en acquérir sans l'aide du détenteur. Aussi notre époque a-t-elle hérité de deux modèles pédagogiques : l'un dit transmissif et l'autre appelé actif. Le premier met devant l'apprenant un maître qui conçoit et transmet le savoir à enseigner. Autrement dit,

à travers ce modèle éducatif, dans une situation d'éducation, tout semble signifier que l'enfant reste passif et réceptif alors que le maître se révèle l'acteur principal.

Le second modèle pédagogique, l'actif, semble s'opposer au premier auquel il reproche le rôle passif réservé à l'apprenant. Pour ce modèle appelé par ailleurs « méthodes actives », apprendre signifie plus que le fait de recevoir et mémoriser simplement un certain nombre de savoirs. Il est un acte qui doit pouvoir mobiliser toutes les potentialités psychiques de l'apprenant. Or, dans la pédagogie transmissive, au lieu d'un engagement plein et entier du psychisme de l'apprenant, celui-ci est placé dans une situation de facilité à accéder directement à un savoir déjà conçu, élaboré et communiqué par le biais du maître. Cette manière de faire les choses a pour effet d'inhiber le plein développement des facultés de l'apprenant qui ne sont pas suffisamment mobilisées pendant la phase d'apprentissage. D'où la nécessité de changer de démarche pédagogique. Au lieu que ce soit le maître qui soit véritablement en activité dans la situation d'enseignement, il faut inter changer et attribuer à l'enfant cette position cardinale de l'enseignant. Pour produire un vrai savoir, c'est-à-dire un savoir maîtrisé, il faut que l'élève soit en état actif et, par conséquent, qu'il produise lui-même le savoir en question. E. Kant (2007, p. 89) affirmait à juste titre que « le meilleur moyen de comprendre, c'est de faire. Ce que l'on apprend le plus solidement et ce que l'on retient le mieux, c'est ce que l'on apprend en quelque sorte par soi-même ». En d'autres termes, dans une situation d'enseignement, c'est l'enfant qui doit apprendre par lui-même et non pas par le maître. Il doit pouvoir découvrir ou inventer par lui-même au lieu que cela vienne de l'œuvre exclusive du maître. Celui-ci, dans la pédagogie active, n'est au mieux qu'un agent accompagnateur, un guide, un motivateur, un médiateur qui se contente de mettre en place les dispositifs susceptibles de favoriser la construction, par l'apprenant, des apprentissages. Ou comme le disent B. Dumas et M. Leblond (2002, p. 64), le maître « facilite l'engagement, la persévérance et l'investissement de l'élève à l'égard d'un problème complexe, concret, adapté à ses capacités et signifiant pour lui ». En d'autres termes, le maître éveille ou réveille l'attention de l'enfant à sa tâche d'apprendre par lui-même, de sorte qu'en dernier ressort, apprendre, c'est produire son propre savoir par soi-même.

Dans la pédagogie active, qui est une pluralité de méthodes dites « actives », le rapport de l'enseignant à l'élève est comparable à celui que Socrate entretenait avec ses disciples dans le *Théétète* de Platon (1991, p. 105). Le philosophe grec scandait aux yeux de ceux qui venaient s'instruire auprès de lui qu'il ne possédait pas de savoir à leur communiquer quoique ceux, parmi eux, qui commerçaient avec lui parvenaient eux-mêmes à trouver le savoir. L'enseignant, de ce point de vue, ne doit plus se positionner en détenteur du savoir, en pièce centrale dans l'acte pédagogique. Au contraire, il doit se contenter d'un rôle secondaire et laisser aux élèves le centre des activités. Cela est d'autant vrai que « le maître n'a pas le monopole des savoirs légitimes, il est davantage le guide de l'élève dans l'univers de la connaissance » (A. Boissinot, 2018, p. 11).

Toutefois, cette position épisodique qui semble être celle du maître suscite une question cruciale suivante : Est-ce que, poussées jusqu'au bout, les méthodes actives, n'ont pas pour vocation de supprimer le rôle ou la fonction du maître ? Une telle interrogation est d'autant plus justifiée quand on entend G. Mialaret (2011, 19) affirmer que :

La pédagogie contemporaine a découvert [le] pouvoir éducatif du groupe et va tellement loin dans l'exploitation de cette idée qu'elle en arrive, en ses positions extrêmes, à être tentée d'éliminer l'éducateur lui-même.

Dans ces conditions, faut-il voir dans le développement de la pédagogie active, une menace pour la fonction enseignante ? Notre objectif dans ce travail est de montrer que l'enfant, sans le soutien de l'autorité morale et la direction intellectuelle du maître, ne peut s'élever de lui-même aux vrais savoirs. Autrement dit, loin de réduire l'intérêt du métier d'enseignant, la pédagogie active a contribué à faire évoluer ce rôle et à le rendre plus efficace en faisant de la situation d'apprentissage un lieu de communication et d'échange entre deux personnes : celle

de l'enseignant et celle de l'enseigné. La méthodologie que nous avons adoptée pour atteindre cet objectif est l'analyse et l'explication des textes d'auteurs qui ont abordé cette question dans l'optique d'appréhender la problématique de manière holistique afin de mieux faire ressortir notre propre opinion sur le sujet. Trois points structurent ce travail. Dans le premier, nous analysons les principes épistémologiques des méthodes actives, dans le deuxième, nous axons notre réflexion sur les implications pédagogiques des principes épistémologiques des méthodes actives et dans le troisième, nous montrons l'importance de la médiation de l'enseignant dans la méthode active.

### **1. Principes épistémologiques des méthodes actives**

Nous appelons principes épistémologiques des méthodes actives, les principes plus ou moins scientifiques à partir desquels la pédagogie élabore ses théories. Rappelons que les méthodes ou pédagogies dites actives sont multiples. Seulement, elles ont toutes une base commune : elles considèrent que l'enfant est « un être actif, qui est et se fait par ses activités » (L. Morin et L. Brunet, 2005, p. 347). Dans la même veine, elles mettent au centre de leurs recherches les conditions du développement de l'enfant, notamment son rapport aux savoirs qu'il a à apprendre. Aussi au point de vue épistémologique, toutes ces pédagogies obéissent-elles à une représentation plus ou moins constructiviste de l'apprentissage, c'est-à-dire qu'elles empruntent certains de leurs principes aux théories scientifiques constructivistes. G. Mialaret (2012, p. 77) écrit qu'« on a pu dire aussi que les méthodes actives se fondaient sur une épistémologie constructiviste alors que les méthodes traditionnelles ne se justifiaient que par une épistémologie de la transmission ».

Le regard constructiviste posé sur l'enfant, conçoit que, par sa structure naturelle, il possède une intelligence dont la fonction est de comprendre et d'inventer. Par ailleurs, toute expérience se présentant à l'esprit de façon diffuse et opaque, pour la comprendre, il se déclenche dans l'esprit humain un mécanisme de structuration qui permet de se la rendre intelligible. Cela veut que l'enregistrement et la compréhension de toute donnée extérieure enclenche en nous un processus d'invention de structures par lesquelles nous structurons le réel sinon, celui-ci nous demeurerait confus et donc incompréhensible. C'est dire que, connaître suppose l'existence d'instruments structurants inhérents à l'activité interne du sujet. C'est pourquoi, Socrate soutenait aux dires de Platon (2003, p. 252) que « chacun possède la faculté d'apprendre et l'organe destiné à cet usage ». Ce qui signifie qu'il serait vain de vouloir introduire la connaissance dans une âme qui ne possède pas une activité interne destinée à cet effet, tout comme ce serait vaine prétention que de vouloir donner « la vue à des yeux aveugles » (Platon, 2003, p. 252).

Il importe cependant d'insister sur le fait qu'il ne suffit pas d'avoir simplement cet organe destiné à l'apprentissage pour être savant. Le savoir est le fait de l'action. C'est pourquoi, le fonctionnement de ce que nous appelons « intelligence » doit toujours être interprété comme un processus constant de construction de structures au moyen desquelles, elle organise le réel. Dans notre rapport au monde, il faut comprendre que celui-ci n'est pas en lui-même structuré, du moins, tel que nous sommes en mesure de le comprendre. Par conséquent, ce n'est pas la structure du réel telle qu'elle se présente immédiatement à nous qui s'impose à notre esprit. La potentialité structurante est inhérente à l'intelligence et le réel est amené à s'y conformer. Ce qui veut dire que, dans l'acte de connaître, l'esprit ne demeure pas dans la passivité pour que le réel vienne s'y graver. La connaissance n'est pas le résultat d'un simple enregistrement des données de l'expérience, mais la résultante d'une structuration du donné due à l'activité de l'intelligence. La connaissance est toujours l'effet d'opération, c'est-à-dire l'action de l'intelligence qui cherche à organiser, à donner forme et à assimiler la réalité aux coordinations nécessaires et générales qu'elle formule. Au contact avec le réel, l'esprit commence à se construire des structures logiques qu'il imprime, par la suite, à ce réel afin de le rendre

intelligible. Un détour par le kantisme pourrait nous aider à mieux comprendre cette préoccupation constructiviste. E. Kant (1986, p. 17) annonce que, dans son rapport à la nature, la raison ne découvre autre chose qu'elle-même, c'est-à-dire qu'elle n'y découvre que ses propres plans auxquels elle force la nature à s'assimiler. Ainsi, écrit-il :

Il faut donc que la raison se présente à la nature tenant, d'une main, ses principes qui seuls pourraient donner aux phénomènes concordant entre eux l'autorité de loi, et de l'autre, l'expérimentation qu'elle a imaginée d'après ses principes, pour être instruite par elle, il est vrai, mais non pas comme un écolier qui se laisse dire tout qu'il plaît au maître, mais, au contraire, comme un juge en fonction qui force les humains à répondre aux questions qu'il pose (E. Kant, 1986, p. 17).

La connaissance ne constitue pas une copie de la réalité. Elle n'est pas le fait d'un esprit attentiste qui se contente, tout au plus, de procéder à des associations des réponses que le réel lui révèle immédiatement. Le savoir est toujours une entreprise de déliement d'énigmes dont le réel se fait toujours entourer. Mieux, au point de vue constructiviste, le savoir n'est jamais reçu « tout cuit », il est une fabrication, il est quelque chose que l'on a construit soi-même à partir de données que l'on découvre et tire de soi-même. À ce propos, écrit D. Masciotra (2007, p. 48), « le constructivisme est une posture épistémologique qui prétend qu'une personne développe son intelligence et construit ses connaissances en action et en situation et par la réflexion sur l'action et ses résultats ». Ainsi pour le courant constructiviste, savoir, c'est assimiler le réel à des structures uniquement conçues par la raison indépendamment de la réalité de telle manière qu'il serait plus judicieux de dire que connaître, c'est accéder à sa propre réalité intérieure en la confrontant à la réalité extérieure. On peut dire qu'on s'est élevé à la connaissance lorsqu'on parvient à amener la logique du réel à obéir à la logique de la raison. Connaître donc, c'est réussir à arrimer le réel à notre volonté.

Il convient cependant d'observer ici une nuance : il ne s'agit pas de dire que la raison connaît par elle-même et toute seule, sans le secours du réel. Il ne s'agit pas non plus de dire que dans l'acte de connaître le réel n'est pas déterminant. Dans un cas comme dans l'autre ce serait croire à l'innéisme de la connaissance à la manière platonicienne qui croit que le savoir tout entier existe nativement dans les âmes et que l'apprentissage n'est qu'une réminiscence d'un savoir oublié. L'on pense, plutôt que « contrairement à ce que croyait Platon, la connaissance n'existe pas toute faite dans les âmes humaines » (J. Maritain (2012, p. 51). Ce que, par contre, nous avons naturellement et qui préexiste et en même temps rend possible l'acte de connaître, c'est le pouvoir que l'intelligence possède immédiatement d'apprendre. L'homme possède en lui, à la naissance, des dispositions d'esprit destinées à l'apprentissage. En cela, « le principe vital et actif de la connaissance se trouve en chacun de nous » (J. Maritain, 2012, p. 51).

Cependant, ce pouvoir intérieur que la raison a de se représenter des idées qu'elle transporte dans les choses en vue de les connaître ne seraient que des avortons si le réel n'existait et n'agissait pas sur elle. La connaissance n'est rendue possible que dans une certaine réciprocité, voire une coopération entre l'intuition et le concept. Celle-là exprime la réceptivité du donné sensible par notre esprit, c'est-à-dire l'action du réel sur nous et celui-ci, c'est-à-dire le concept, nous donne la forme de la pensée d'un objet en général, c'est-à-dire la formulation structurante que la raison se fait du réel. Dans l'acte de connaître, aucune de ces deux instances n'est préférable à l'autre, c'est-à-dire ne l'emporte sur l'autre, car c'est de leur union seule que peut sortir toute connaissance possible. E. Kant (1986, p. 76) soutiendra qu'intuitions et concepts constituent les éléments de notre connaissance « de sorte que ni des concepts, sans une intuition qui leur corresponde de quelque manière, ni une intuition sans concept, ne peuvent donner une connaissance ».

Pour connaître, il faut certes incarner le pouvoir de l'esprit à penser le réel, mais il faut aussi qu'intervienne la réalité sensible comme médiatrice nécessaire entre l'entendement et lui-

même. Sans le principe vital et actif se trouvant en chacun de nous, les faits nous resteraient confus, faute de pouvoir les structurer. Inversement, sans l'action des faits sur notre sensibilité, le concept demeurerait une simple fiction rationnelle, faute de pouvoir le vérifier par la réalité. C'est pourquoi, E. Kant (1986, p. 77) tire la conclusion que « des pensées sans contenu sont vides, des intuitions sans concepts, aveugles ». L'effectivité du connaître ne s'envisage que dans l'action structurante de l'esprit sur le réel, dans l'effort que l'esprit déploie pour pénétrer et donner forme à l'opacité du réel. Le savoir n'est jamais l'œuvre d'un tiers qui le déposerait en quelqu'un d'autre. Par conséquent, appliqué à l'enseignement, le spécialiste doit comprendre qu'apprendre n'est pas simple transmission du savoir mais construction individuelle de celui-ci par les élèves.

## 2. Implications pédagogiques des principes épistémologiques des méthodes actives

Si la pédagogie active a tiré du constructivisme des principes qui lui ont permis de construire sa théorie et d'apporter des innovations par rapport à la pédagogie transmissive, c'est bien ceux qui lui ont permis d'affirmer que l'enfant est le centre de l'apprentissage et que son action personnelle en est la condition. Autrement dit, la pédagogie active apporte ici deux innovations majeures par rapport à la tradition : d'une part, elle affirme que ce n'est pas le maître mais l'apprenant qui est l'acteur principal d'une situation d'éducation et, d'autre part, l'apprentissage ne consiste pas à la transmission d'un savoir constitué mais une construction par l'apprenant.

Par rapport à l'enfant comme acteur principal, la pédagogie active insiste et se concentre sur la primauté de la liberté et de la vitalité interne de l'apprenant dans une situation d'apprentissage. Elle s'oppose à l'éducation transmissive à laquelle elle reproche de méconnaître la spécificité de l'enfant. Elle estime que la méthode transmissive ne prend pas suffisamment en compte l'enfant dans la production et la compréhension du savoir qui lui est enseigné. Plutôt, selon M-C Blais, M. Gauchet et D. Ottavi (2013, p. 115), la pédagogie active estime que la méthode transmissive met l'enfant « en position passive par rapport à un savoir qu'il s'agit de lui inculquer ». Le rapport du maître et de l'élève dans la pédagogie transmissive est ici comparable (avec cependant toute la nuance que cela suppose) à celui du sculpteur au marbre. Comme celui-ci grave la forme qu'il a conçue dans la matière, l'enseignant imprime la connaissance qu'il possède dans l'esprit de l'élève.

S'insurgeant ainsi contre une telle marginalisation de l'enfant dans une situation d'éducation, la pédagogie active soutient qu'il n'est d'apprentissage efficace que venant du sujet apprenant lui-même. L'enfant n'est pas une *tabula rasa*, que la pédagogie transmissive semble prétendre qu'il soit et qu'il revient au maître de garnir. Ainsi, pour la pédagogie active, l'enfant n'est pas comme le marbre, matière passive dans laquelle le maître greffe à volonté ses plans et ses figures. L'enfant est un pouvoir de connaître et mieux encore, c'est lui qui conditionne l'art du maître. Les méthodes actives procèdent ainsi, par rapport à la pédagogie transmissive, au déplacement du centre d'intérêt de la pédagogie. Désormais, dans une situation d'apprentissage, le pédagogue ne joue plus le premier rôle. Celui-ci revient à l'enfant que celui-ci est tenu, par ailleurs, à respecter par-dessus tout dans la conduite de sa mission éducative. À l'égard de l'apprenant, le maître doit cesser de se comporter à la manière du potier avec l'argile, matière malléable qu'il malaxerait selon ses représentations arbitraires. Au contraire, il doit regarder l'éduqué comme le point nodal autour duquel se conçoit, se construit et se justifie son œuvre. En d'autres termes, l'enseignant doit comprendre que ce n'est pas lui, mais l'apprenant qui est la source principale dans le processus d'élaboration du savoir. Au fil des interactions qui se produisent entre lui et l'élève, c'est véritablement en lui-même que celui-ci tire les ressources qui l'aideront à constituer son arsenal de connaissances. Aussi ces ressources se déploient-elles uniquement des actions commises individuellement par l'élève, c'est-à-dire qu'il n'y a de progrès véritable des connaissances chez l'enfant que par les efforts qu'il fournit lui-même.

Voilà pourquoi D. Masciotra (2007, p. 49) affirme que « la connaissance se vit et se conquiert en mode d'action ».

La conséquence que nous pouvons tirer ici, est que s'il faut deux acteurs dans une situation d'apprentissage, un maître et un élève, c'est bien celui-ci qui demeure le facteur dynamique principal tandis qu'à celui-là, revient le second rôle. Dans les opérations d'enseignement, c'est sur le principe actif naturel d'apprentissage qu'il faut mettre l'accent plutôt que sur l'art du maître. Ainsi entendu, ce serait une erreur et une perversion de la nature même de l'œuvre enseignante dès l'abord que le facteur dynamique premier, qui est le dynamisme intérieur de la nature et de l'esprit, est décentré au profit du facteur dynamique second et extérieur qu'est l'art du maître.

Aussi pour pouvoir donner un fondement rationnel à la relégation du maître au second rang dans un processus d'enseignement, la pédagogie active s'est-elle mise en état de promouvoir une nouvelle manière d'enseigner, en l'occurrence, l'apprentissage par l'action. La pédagogie active soutient que pour que la connaissance soit véritablement constituée et maîtrisée, il faut que ce soit l'enfant lui-même qui en soit l'auteur. Le vrai savoir n'est pas acquis, il est construit, il n'est pas enseigné, il est créé par celui qui est en situation d'apprendre. Ainsi, écrit O. Reboul (2012, p. 101), « enseigner, ce n'est pas faire savoir, c'est faire apprendre ».

Enseigner ne consiste pas à faire de l'activité du maître le facteur principal. Il s'agit plutôt de mettre l'accent sur l'apprentissage, sur le processus interne qui se produit totalement dans l'esprit de l'apprenant, c'est-à-dire de faire de l'enseignement, l'activité de l'élève. L'on est ainsi au second point de rupture entre la pédagogie active et la pédagogie transmissive après le décentrement de l'activité du maître. Celle-ci concevait l'éducation comme une mise en rapport de l'enfant avec un savoir déjà acquis, c'est-à-dire que l'apprentissage consiste dans l'imprégnation en vue de l'incorporation « des contenus et des formes validés par l'autorité d'un long usage » (M-C Blais, M. Gauchet et D. Ottavi, 2013, p. 33). On peut dire que pour l'éducation transmissive, l'enfant, au départ, était une simple matière morte et que c'est à l'éducation qu'il revient de le former, de lui donner sa stature humaine en faisant de lui un savant et un citoyen.

À cette vision qui fait de l'apprentissage une incorporation des connaissances déjà disponibles, la pédagogie active « substitue l'emploi d'une *médiation réflexive* entre le sujet apprenant et ce qu'il lui revient d'acquérir » (M-C Blais, M. Gauchet et D. Ottavi, D., 2013, p. 33). Éduquer, pour les méthodes actives, consiste à amener l'enfant à découvrir par lui-même mais non pas à apprendre à la suite d'un enseignement. Il s'ensuit qu'au lieu d'éduquer par des enseignements dispensés par le maître, on éduque mieux par le biais d'activités pratiques, des jeux et des échanges en groupes auxquels les apprenants participent. En ce sens, l'apprentissage qui est ici actif, se fait désormais dans la confrontation de l'apprenant à des situations-problèmes qu'il doit résoudre par son effort propre. Puisque c'est seulement en résolvant par soi-même des problèmes qu'on finit par savoir véritablement, la pédagogie active préconise que ce ne soit plus le maître qui résout les sujets-problèmes à la place des élèves, mais que ce soit ces derniers qui le fassent de leur propre effort. E. Kant (2007, p. 89) disait en son temps que « la meilleure manière de cultiver les facultés de l'esprit, c'est de faire soi-même tout ce que l'on veut faire ».

Considérant cette nouvelle place de l'enseignant dans une situation d'éducation, J. Maritain (2012, p. 50) compare l'art de l'éducation à l'art médical. S'il est évident que le médecin guérit le malade en lui appliquant son art, ce n'est cependant pas lui qui donne au corps malade le principe actif qui conduit à la guérison. Tout au plus, l'art du médecin coopère de manière particulière avec la nature. Le médecin se contente d'appliquer ses remèdes à la nature qui en use « elle-même, selon son propre dynamisme en action vers l'équilibre biologique ». La médecine ne joue pas le rôle de la nature, elle ne remplace pas le principe d'autoréparation qui

y est à l'œuvre, mais coopère de manière que la nature puisse mieux mener, selon les voies qui lui sont propres et à sa propre manière, ses opérations de rétablissement de l'organe lésé.

Ainsi, comparativement à la manière du médecin, l'enseignant doit se regarder en simple ministre de la nature, c'est-à-dire en accompagnateur de l'élève en imitant « les voies que la nature intellectuelle suit dans ses propres opérations » (J. Maritain, 2012, p. 51). Le maître doit être dans la posture de celui qui ne donne pas le savoir à l'élève, il ne lui donne pas non plus le pouvoir d'apprendre. Le savoir est construit par l'apprenant lui-même qui possède intrinsèquement le pouvoir d'apprentissage. Dans ce cas, l'enseignant doit simplement aider l'élève dans son entreprise propre à se fortifier la pensée, c'est-à-dire que, plutôt que de le gaver de savoirs, il doit lui « apprendre à apprendre » ; lui apprendre comment chercher lui-même et construire le savoir. En définitive, c'est moins la teneur du savoir donné à l'élève que la puissance de l'acquérir qui est essentielle dans une situation d'apprentissage. Enseigner revient, dans ce cas, à faire acquérir des compétences cognitives, c'est-à-dire à faire découvrir les voies qui conduisent à l'acquisition des capacités à produire soi-même le savoir. C'est dire que, ce qui est essentiel dans le processus d'apprentissage, c'est l'acquisition de la capacité de se donner le savoir à soi-même. Enseigner, c'est donc moins de fabriquer un homme accompli que de réveiller en lui ses potentialités intrinsèques, de booster sa capacité naturelle de construction subjective du savoir.

En résumé de ce qui précède, l'enseignant est invité à prendre conscience qu'il n'a plus pour mission de délivrer le savoir, l'apprenant n'est pas un simple objet à l'image d'un vase pour qu'on introduise la connaissance en lui. La mission de l'enseignant se limite plutôt à faciliter l'apprentissage aux élèves, pendant que ceux-ci tirent d'eux-mêmes les connaissances nécessaires. Il ne les enseigne plus, il les fait agir, il ne leur transmet plus des connaissances, il les mobilise autour et sur leurs activités, il ne construit plus le savoir à apprendre, il oriente les apprenants dans leur effort constructif de celui-ci. Autrement dit, de l'état de « consommateurs » des connaissances dispensées par le maître que préconise la méthode transmissive, les élèves et étudiants passent à celui de constructeurs du savoir. Ils n'attendent plus que le maître les instruisse de son savoir, mais ils cherchent et apprennent à savoir par eux-mêmes et tout seul. Une question : faut-il voir dans ce renversement de la perspective et du point de vue de l'éducation transmissive un risque de dévalorisation de la fonction de l'enseignant ?

### **3. La médiation de l'enseignant, un processus indispensable dans les méthodes actives**

Il convient de rappeler que la pédagogie active rejette avec la dernière énergie l'apprentissage de tout savoir qui n'est pas produit par l'apprenant lui-même. Ainsi que le soulignent M-C Blais, M. Gauchet et D. Ottavi (2013, p. 36) « tout ce qui ressemble de près ou de loin à une répétition mécanique, à une appropriation automatique, à une familiarisation routière ou à une inculcation autoritaire se voit rejeté avec la dernière énergie ». De ce point de vue, comment apprendre à apprendre sans le soutien de savoirs acquis ou sans la médiation d'autrui ? La pédagogie transmissive enseigne que l'homme ne peut progresser dans sa vie intellectuelle, morale voire physique, il ne peut véritablement devenir homme et s'insérer ainsi dans le monde que s'il commençait par incorporer toute l'expérience collective que les générations précédentes ont accumulée et conservée. En fait l'éducation est une transmission régulière des connaissances acquises, cette acquisition préparant l'introduction de l'enfant dans le monde. Aussi, le maître se présente comme le canal par lequel ces connaissances et cette culture acquises et conservées atteignent les enfants.

Pour réfuter l'interprétation transmissive de l'éducation, selon laquelle la construction de la pensée et, par conséquent, la construction de la personnalité, se fait sur la base d'accumulation des connaissances transmises, la pédagogie active a fait recours au constructivisme et plus précisément au socioconstructivisme appelé, par ailleurs, l'approche

historico-culturelle de l'apprentissage. Ce courant considère que l'enfant se développe grâce à des moyens qu'il puise dans son environnement social et grâce aux multiples interactions sociales au milieu desquelles il évolue. Dès ses premiers rapports avec les autres au sein de la société, il se joue à l'intérieur de l'enfant, un processus psychique grâce auquel il intériorise ce qui est puisé de ces échanges. Aussi ces informations initiales finissent-elles par constituer en l'enfant un substrat conceptuel à partir duquel sera organisée toute la suite des connaissances qu'il aura à acquérir. Cela fait que l'enfant qui fait son entrée au primaire n'arrive pas vide de toute connaissance ; il arrive avec un bagage cognitif hérité de son milieu socio-culturel. Il serait faux, écrit D. Masciotra (2012, p. 49), de croire que l'enfant qui vient de faire son entrée au primaire « ne connaît rien en grammaire, puisqu'il est capable de faire oralement un ensemble infini de phrases grammaticalement correctes ».

Par conséquent, l'éducateur doit commencer par considérer que l'apprenant qui entre dans l'apprentissage est porteur d'un savoir plus ou moins étendu et plus ou moins élaboré sur ce qu'on va lui enseigner quoique ce savoir soit la plupart du temps une conscience diffuse. Dit autrement, l'enfant a des prénotions sur toutes les matières qu'il aura à apprendre dans son cursus scolaire. Par conséquent, ce que l'école lui apportera, ce sera la maturation de ces premières notions, c'est-à-dire que la progression éducative consiste dans l'épanouissement ou le parachèvement des connaissances pré-acquises et ce, selon la nature propre de l'apprenant. À ce propos, écrivent L. Morin et L. Brunet (2005, p. 154) :

Comme une bonne terre ensemencée, son intelligence [de l'enfant] renferme quasi naturellement, une fois que ses sens puis son imagination et sa mémoire se sont exercés, des premières connaissances très communes qui sont comme les germes de toutes les sciences qu'il pourra acquérir par la suite et qui sera comme le parachèvement de ces premières manifestations de connaissance.

Aussi, dès l'instant que les premières formes de connaissances se sont constituées en l'enfant au cours de ses premières interactions, toute nouvelle connaissance n'est acquise que dans un réajustement par rapport à ces premières formes de connaissances, c'est-à-dire qu'on apprend toujours à partir de ce qu'on sait déjà. Ou comme l'affirme D. Masciotra (2007, p. 50), « pour connaître quelque chose de nouveau, une personne lui applique ses connaissances antérieures (assimilation) et transforme ensuite une partie de ses connaissances (accommodation) ». En appliquant ses anciennes connaissances à des nouvelles, l'enfant assimile celles-ci et cette assimilation fait progresser celles-là de manière générale et, par conséquent, la qualité ou la manière désormais dont il perçoit les choses. En d'autres termes, l'assimilation de nouvelles connaissances influe sur la conception antérieure qu'il avait des choses, enrichit sa réflexion et son jugement. Dès lors, on comprend mieux la position qui doit être celle du maître dans l'acte d'apprendre. Elle consiste à diriger l'enfant vers des connaissances que son niveau actuel de compréhension des choses pourrait lui permettre d'assimiler et qui stimuleraient son processus psychique. Le maître en accompagnant l'enfant, l'aide à découvrir lui-même les types de savoirs qui sont de nature à renforcer son dynamisme interne.

C'est dire que dans ce processus essentiel qui se joue dans l'apprentissage, l'enseignant retrouve une fonction centrale. Si nous l'avions présenté comme un facteur dynamique second dans le processus d'apprentissage, il serait plus juste d'ajouter ici qu'il s'agit tout de même d'un facteur authentiquement efficace dans l'activité d'apprentissage. En effet, l'activité de l'esprit du côté de celui qui apprend et l'œuvre de direction intellectuelle de la part de celui enseigne, restent aussi déterminantes l'une et l'autre à tel point qu'on doit dire qu'aucun des deux ne l'emporte sur l'autre dans la construction du savoir. Sans le processus psychique, qui se joue à l'intérieur de l'enfant dans les situations d'apprentissage, l'art de l'enseignant ne serait d'aucune efficacité. Sinon celui qui serait éduqué dans ces conditions serait, à la fin de la formation, au mieux comparable à la « tête de bois de la fable de Phèdre » qui « est une tête,

qui peut être belle ; mais il n'y a qu'un mal : elle n'a point de cervelle » (E. Kant, 1994, p. 104). On peut bien bourrer la tête de l'enfant de connaissances, mais s'il n'incarne pas naturellement le principe actif de structuration et d'acquisition des connaissances, ou si même cet organe venait à connaître une défaillance, ce serait vaine peine puisque ces efforts pédagogiques ne permettraient jamais que le concerné puisse se conduire sans la tutelle d'autrui. Dans le meilleur des cas, il serait dressé comme l'animal de compagnie au profit de la volonté du maître. D'autre part, une éducation qui demanderait à l'enfant d'apprendre par lui-même tout seul, donc sans la médiation du maître, serait selon les termes de J. Maritain (2012, p. 54), « une simple banqueroute de l'éducation » ; ce serait programmer l'enfant à l'ignorance de tout ce par rapport à quoi il doit se situer dans le monde. Au lieu que l'enfant parvienne à son propre accomplissement, c'est-à-dire à se former une authentique personnalité, immanquablement, sa personnalité de base elle-même se désintégrerait et se disperserait. Un tel enfant ne parviendrait jamais qu'à un *ego* en proie à toutes sortes de passions de basses conditions.

Si éduquer, c'est mettre l'apprenant directement en face des problèmes qu'il résoudra de sa seule ingéniosité, encore faut-il qu'il sache la nature des problèmes qui conviennent à son l'esprit puéril. Il est évident que l'enfant qui est encore dénudé d'expérience rationnelle ne puisse pas connaître, de lui-même, les types de problèmes qui sont, à la fois, à sa portée et capables de le porter à la compréhension des connexions logiques qui se jouent dans les différents rapports des choses. À juste raison, J. Maritain (2012, p. 16) qualifie d'aventure malheureuse, les tentatives pédagogiques qui préconisent le « libre choix par l'étudiant des matières du programme qui convenaient à sa fantaisie ». Il n'y a pas d'illusion à se faire ici. L'exigence rationnelle ne permet pas de confier la construction du savoir ou la détermination de ce qu'il importe de savoir à ceux qui ont encore à apprendre. Pour pouvoir construire le savoir ou déterminer ce qu'il importe de savoir, il faut que l'on soit, au préalable, éclairé et guidé par ceux qui savent. Par conséquent, pour que l'enfant puisse véritablement s'élever au sujet autonome, il faut, par une formation antérieure, qu'il soit amené à être en état de savoir apprécier les informations pertinentes et construire des problématiques ; ce qui rend indispensable qu'il évolue sous l'autorité morale de l'éducateur. C'est celui-ci, beaucoup plus que l'enfant, qui, grâce à son talent, peut bien définir les tâches à exécuter, formuler des consignes claires et pertinentes, déterminer les conditions et les séquences du travail, etc. J. Maritain (2012, p. 53) affirme que « la liberté de l'enfant est lésée et gaspillée à l'aventure si elle n'est pas aidée et guidée ». Si l'apprenant était laissé à lui-même, il divaguerait et tournerait sans but final.

Nous avons dit de la médecine que la cause principale de la guérison, c'est la nature elle-même, non pas l'art du médecin. C'est l'être vivant lui-même, c'est l'organisme sur lequel il applique son art qui possède lui-même une vitalité interne et un principe interne de santé. Ajoutons cependant que la causalité exercée par le médecin est une causalité réelle. Ou, pour reprendre L. Morin et L. Brunet (2005, p. 154) « le médecin qui intervient activement pour aider le processus naturel de guérison est, lui aussi une cause véritable ». Par ses soins, quoiqu'il agisse comme cause externe, il apporte pourtant un secours de première importance pour la nature qui pourrait peut-être échouer dans son mécanisme si elle n'en bénéficiait pas. De même que dans le traitement de la santé du corps, sans la médiation de quelqu'un qui a l'intelligence de l'art éducatif, les possibilités de l'esprit de l'enfant, au lieu de le porter à sa stature pleinement humaine, l'abandonneraient au jeu de ses désirs qui le perdraient. L'apprenant qui serait abandonné à lui-même, écrit E. Roehrich (1910, p. 71), « comme il ne saurait de lui-même corriger ses défauts, n'étant ni soutenu, ni encouragé, il resterait faible dans le péril, et lâche dans la lutte ».

Cela dit, l'enfant, pour pouvoir apprendre à apprendre, a nécessairement besoin de la médiation du maître. Il a besoin d'un tiers capable, plus que lui, d'appréhender ce qui doit être su et la méthode qui puisse y conduire. À supposer même que l'apprenant parvienne à une

connaissance du fait de sa seule activité, la médiation du maître ne resterait pas moins nécessaire pour discerner, à la manière socratique, sous la plume de Platon (1991, p. 105), « si l'esprit du jeune homme enfante une chimère et une fausseté, ou un fruit réel et vrai ». Si l'acquisition d'une connaissance est fortement tributaire de l'action immédiate de celui qui apprend, le discernement de la vraie ou fausse connaissance reste aussi toujours quelque peu dépendant de la médiation avisée d'un maître.

Concluant à l'idée qu'on n'apprend pas à apprendre tout seul, ou tout simplement que le maître demeure une cause efficiente et un agent réel dans le processus d'apprentissage, M-C Blais, M. Gauchet et D. Ottavi (2013, p. 33-34) écrivent que « le sujet destiné à la possession de lui-même doit être institué. Il suppose que quelqu'un va s'interposer entre lui et l'élément du savoir auquel il doit accéder ». L'éducateur est pour l'enfant le garant contre sa déperdition. Les outils qu'il faut nécessairement posséder pour pouvoir se conduire soi-même dans le monde ne pouvant pas s'offrir immédiatement aux options et aux désirs de chacun, l'éducateur demeure le médiateur obligé entre l'enfant et le monde objectif. D'ailleurs, par-dessus tout, la nature semble avoir fait l'option que l'homme apprenne plus vite et mieux dans la médiation d'autrui que dans le milieu désincarné de la solitude. Blais, M-C., Gauchet, M., Ottavi, D. (2013, p. 47) font observer que :

Les choses les plus abstraites de l'esprit, celles qui relèvent du pur exercice de la raison, en principe, nous deviennent mieux accessibles et plus claires en nous arrivant par le truchement d'un autre, de sa voix, de son corps, de sa vie, de cette aura qu'on appelle la présence, et de ce qui s'y donne implicitement à entendre de son propre rapport à ce qu'il enseigne – implicite qui s'efface tout aussi mystérieusement à l'écrit. Et ce n'est pas tout : il faut que ce soit physique et charnel.

Autrement dit, la méthode transmissive elle-même se retrouve souvent au cœur même des méthodes actives ne serait-ce que dans les cas où il est nécessaire d'enseigner certaines notions que les élèves ne peuvent pas découvrir eux-mêmes. Ainsi, s'il est sans conteste que les méthodes actives, à travers le culte de l'activité personnelle et du pouvoir naturel d'apprentissage, restent une innovation majeure et salutaire dans la compréhension de ce que doit être l'éducation, il convient cependant de se garder de tomber dans l'oubli du rôle indispensable de l'autorité morale et de la direction positive du maître, sinon, prévient J. Maritain (2012, p. 53), « les plus beaux efforts surgis du culte et de la vénération de la liberté de l'enfant se perdront dans les sables ». Une pédagogie qui oublie l'importance de l'autorité morale et la direction intellectuelle nécessaire du maître formera, non pas une personne accomplie, mais un monstre totalement étranger à tout ce que nous mettons dans le concept d'humanité.

## Conclusion

Au bout du compte, disons que la caractéristique commune des méthodes actives, c'est qu'elles s'insurgent contre les pédagogies qui mettent l'apprenant dans une position passive et qui pensent que le rôle de l'enseignant c'est de mettre le savoir dans la tête de l'élève à travers une transmission des connaissances accumulées par des générations successives. Il s'agit, au contraire, de mettre l'enfant au centre de l'activité éducative et que ce soit lui-même qui produise le savoir qu'il a à apprendre. Par ailleurs, nous avons montré que les méthodes actives puisent certains des principes sur lesquels sont bâties leurs théories à partir des théories scientifiques constructivistes. Celles-ci considèrent l'esprit humain comme possédant naturellement le pouvoir d'apprendre et que celui-ci ne se déploie véritablement que par l'action intellectuelle personnelle de l'individu, c'est-à-dire que la connaissance se construit par interaction entre le sujet et le réel. Les implications pédagogiques de telles théories sont que le principe actif interne d'apprentissage demeure le facteur dynamique primordial dans une situation d'éducation et que c'est l'activité de l'élève, et non pas, l'art du maître qui importe

dans ce cas. Cependant, le rôle secondaire qui semble revenir à l'enseignant, ne doit pas faire oublier ou négliger l'importance de son intervention. Le maître est, certes, une cause externe, mais une cause réelle et déterminante dans le processus de production et d'internalisation des savoirs par l'enfant. En conséquence, nous soutenons qu'en dernier ressort, les pédagogies actives n'ont pas mis l'enfant au centre du système d'apprentissage au détriment de la fonction enseignante. Bien au contraire, elles ont permis de mieux éclairer les rôles respectifs indispensables du maître et de l'apprenant dans le processus éducatif et rendre ainsi l'enseignement plus efficace. L'élève joue sa partition en construisant individuellement et activement le savoir et le maître la sienne en orientant, en éclairant efficacement l'apprenant dans son effort de construction ; ce qui fait de l'enseignement un acte commun, un acte de partage d'expériences entre le maître et l'élève. Par conséquent, les méthodes actives sont loin de constituer une menace pour la fonction enseignante. Dans leur effort de faire de l'apprenant l'auteur central du savoir enseigné, elles posent en même temps la médiation du maître comme étant indispensable. Pour pouvoir accéder au vrai savoir, l'enfant a besoin d'une personne tierce mieux avisée et plus capable de lui déterminer les types de problèmes adaptés à ses capacités et en mesure de lui rendre intelligibles les connexions logiques entre les idées que son esprit encore puéril peut ne pas immédiatement pouvoir percevoir de lui-même. Dans certains cas même, le maître peut être amené, par voie transmissives, à communiquer certaines notions que les élèves ne peuvent pas découvrir eux-mêmes.

### Bibliographie

- BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel et OTTAVI Dominique, 2013, *Pour une philosophie de l'éducation, philosophie face au combat pour l'idéal d'une éducation démocratique*, Paris, Ed. Bayard.
- DUMAS Benoît et LEBLOND Mélanie, 2002, *Les rôles de l'enseignant en pédagogie de projet*, Québec français, (126), 64–66.
- KANT Emmanuel, 1994, *Métaphysique des mœurs II : Doctrine du droit et Doctrine de la vertu*. Traduction Jules Barni, Paris,-GF-Flammarion.
- KANT Emmanuel, 1986, *Critique de la Raison Pure*, introduction et notes A. Tremesaygues et B. Précaud, préface de CH. Serrus, France,-PUF.
- MARITAIN Jacques, 2012, *Pour une philosophie de l'éducation*, Paris,-Editions Parole et Silence.
- MIALARET Gaston, 2011, *Les sciences de l'éducation. Que sais-je*. Paris, PUF.
- MORIN Lucien et BRUNET Louis, 2005, *Philosophie de l'éducation*, Les presses de l'Université de Laval, 2<sup>e</sup> tirage.
- PEYRON-BONJAN, Christiane, 2011, *Le cercle des concepts disparus, philosophie et science (s) de l'éducation*, Paris, L'Harmattan.
- REBOUL Olivier (2012). *La philosophie de l'éducation. Que sais-je*. Paris : PUF.
- ROEHRICH, Edouard, 1910, *Philosophie de l'éducation*, Paris, FELIX LACAN.

### Consultés sur internet

- BOISSINOT Alain, 2018, « Éducation et politique(s) : une relation en question(s) », dans *Administration & Éducation*, 2018/3 (N° 159), p. 5-11, (<https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2018-3-page-5.htm>, (consulté, le 26/10/2021).
- KANT Emmanuel, 2007, *Traité de pédagogie*. En ligne, <https://gallica.bnf.fr/ark>, consulté le 28/11/2021.
- MASCIOTRA Domenico, 2007, « Le constructivisme en termes simples » dans *Vie pédagogique* no 143, p. 48-52,
- Masciotra [https://www.researchgate.net/publication/249008500\\_Le\\_constructivisme\\_en\\_termes\\_simples](https://www.researchgate.net/publication/249008500_Le_constructivisme_en_termes_simples) (Consulté, 20/06/2020).

PLATON, 1991, Théétète [ou Sur la Science ; genre peirastique], *Traduction, notices et notes* par Émile Chambry, [https://fr.wikisource.org/wiki/Théétète \(trad. Chambry\)](https://fr.wikisource.org/wiki/Théétète_(trad._Chambry)). (Consulté, le 24/06/2020).

PLATON, 2003, *La République*, ugo.bratelli.free.fr/Platon/PlatonRepublique.pdf (Consulté, le 11/09/2018).



*LAKISA*, est une revue semestrielle à comité scientifique et à comité de lecture des sciences de l'éducation du Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED) de l'École Normale Supérieure de l'Université Marien Ngouabi (Congo). Elle a pour objectif de promouvoir la Recherche en Éducation à travers la diffusion des savoirs dans ce domaine. La revue publie des articles originaux dans le domaine des sciences de l'éducation ( didactique des disciplines, sociologie de l'éducation, psychologie des apprentissages, histoire de l'éducation, ou encore philosophie de l'éducation...) en français et en anglais. Elle publie également, en exclusivité, les résultats des journées et colloques scientifiques.

Les auteurs qui soumettent des articles dans la revue *LAKISA* sont tenus de respecter les principes et normes éditoriales CAMES de présentation d'un article en Lettres et Sciences Humaines (NORCAMES/LSH) ainsi que la typographie propre à la revue.

L'ensemble des articles publiés dans la revue *LAKISA* sont en libre accès (accès gratuit immédiat aux articles, ces articles sont téléchargeables à toutes fins utiles et licite) sur le site internet de la revue. Cependant, les opinions défendues dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Elles ne sauraient être imputées aux institutions auxquelles ils appartiennent ou qui ont financé leurs travaux. Les auteurs garantissent que leurs articles ne contiennent rien qui porte atteinte aux bonnes mœurs.

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)  
École Normale Supérieure (ENS)  
Université Marien Ngouabi (UMNG)

*ISSN: 2790-1270 / en ligne*  
*2790-1262 / imprimé*

Éditeur : LARSCED

[www.lakisa.larsced.cg](http://www.lakisa.larsced.cg)  
[revue.lakisa@larsced.cg](mailto:revue.lakisa@larsced.cg)  
[revue.lakisa@umng.cg](mailto:revue.lakisa@umng.cg)

BP : 237, Brazzaville-Congo