

INTRODUCTION

Le mot pédagogie vient du grec *paidagogia*¹ qui est composé de deux mots : *agein* qui signifie conduire et de *paides* qui veut dire les enfants. Dans sa signification littérale, la pédagogie se traduit comme étant le fait de conduire les enfants. Elle se définit également comme art, manière de mettre en œuvre diverses méthodologies dans l'éducation des enfants. Elle est, plus particulièrement, l'ensemble des savoirs et des savoir-faire qui permettent de pousser ou d'élever à un degré supérieur tous les procédés d'éducation, aussi bien les méthodes d'apprentissage que la transmission des connaissances.

En vérité, la pédagogie va de pair avec l'éducation. Autrement dit, pédagogie et éducation s'interpellent, l'éducation étant comprise idéalement comme visant au développement de l'être humain et à la formation de son esprit. Elle consiste à façonner l'individu en vue de réaliser, dans les meilleures conditions possibles, son humanité. L'éducation est également un processus de socialisation méthodique des jeunes générations, elle est acquisition des conduites qui vont permettre à l'individu que lui soient données toutes les possibilités de s'adapter à un environnement matériel, social et politique déterminé. En tant qu'enseignement, l'éducation

« ... consiste dans la transmission des savoirs et des savoir-faire ; [mais] elle ne se confond pas avec la pédagogie, qui en est la stratégie instrumentale, en fixant, par exemple, les démarches didactiques les mieux adaptées à la transmission des connaissances. »²

Le terme de pédagogie désigne désormais, dans ce cadre, l'ensemble d'une méthodologie de pratiques éducatives. Il recouvre la recherche des moyens les plus faciles de transmettre des connaissances à des élèves ou des enfants par l'intermédiaire de l'école. Il s'agit ici d'insister sur une situation éducative ayant pour visée pragmatique le rapport ou la relation qui existe entre enseignant / enseigné ou éducateur / éduqué. Nous avons actuellement tendance à l'enfermer dans un cadre unique qui est celui de l'école. Mais si nous regardons attentivement les conditions d'acquisition de connaissances au sein de nos sociétés, c'est-à-dire non seulement les institutions, mais encore les échanges langagiers, la lecture de livres ou des journaux, la vie sociale en général et toutes les autres déterminations qui font que l'homme est homme mais non pas une bête, elles participent toutes de l'éducation. La famille a, par exemple, son éducation propre à l'égard de ses enfants, et ainsi de suite.

¹ Noëlla BARAQUIN et Anne BAUDART : *Dictionnaire de philosophie*, Paris : Armand Colin, 1995, p. 238.

² Ibid, p 101

L'enjeu de notre projet de thèse est de se proposer d'étudier - et d'analyser en même temps - les particularités de même que les insuffisances dans la scolarisation ou l'éducation aux Comores ; et il y a aussi les difficultés que des jeunes comoriens endurent depuis la colonisation jusqu'à nos jours. A vrai dire, il faut reconnaître que c'est une certaine vision de la tradition culturelle musulmane qui pourrait être à l'origine de cette évolution retardataire de l'éducation comorienne. Il est à comprendre par là que la tradition comorienne est une tradition pouvant apparaître, par certains côtés, se trouver à la limite de l'intégrisme, dans la mesure où elle a tendance à ne pas accepter l'Autre, c'est-à-dire à exclure toutes les autres traditions de pensée, religieuses ou autres, qui ne lui paraissent pas conformes à sa vision de l'Islam.

Notre étude repose surtout sur l'hypothèse selon laquelle la pédagogie, étant une méthode apte à enseigner aux jeunes (et aux moins jeunes) les bons usages et de bonnes manières de vie, doit avoir un certain nombre de règles ou de principes à respecter. Ces règles nous semblent évidentes, en ce qu'elles visent à former les gens intellectuellement et en vue de leur réalisation personnelle, par le biais de la douceur tout en sachant reconnaître l'exigence de liberté propre à la condition humaine. Nous pensons que l'homme du XXI^{ème} siècle est un être qui n'apprécie plus guère maintenant l'agressivité gratuite, ni les impositions ou les injonctions autoritaires ou toutes sortes d'obligations de soumission de ce genre. Tout au long de l'histoire, les pédagogues ou même des philosophes comme Kant ou Rousseau, ont essayé et essaient encore de répondre à ces attentes, par des propositions de solutions pédagogiques appropriées.

L'éducation comorienne était traditionnellement très sévère et, jusqu'à maintenant, les traces qu'elle a pu laisser chez certains sont toujours omniprésentes. La sévérité de cette éducation « ancestrale » a fait que beaucoup de Comoriens n'ont pas pu poursuivre leurs études jusqu'à leur terme. Pour le dire autrement, notre modèle d'éducation a laissé subsister un taux d'analphabétisme très élevé malgré tous les efforts qui ont pu être déployés par nos parents. On faisait « trimer » prématurément les enfants par le biais de brimades incessantes ; à l'école coranique comme à l'école française, les élèves sont très souvent sévèrement punis lorsqu'ils avaient oublié, par exemple, d'apprendre leur table de multiplication ou une récitation. Or, l'éducation, telle que l'entend un penseur comme Jean-Jacques Rousseau par exemple, ne devrait pas s'effectuer de cette manière ni dans ce sens là. Il faut savoir protéger l'enfant et savoir respecter sa liberté aussi bien que les conditions de son développement intégral, au plan corporel et intellectuel. L'enfant est comme le germe d'une plante qu'il faut

arroser convenablement afin qu'elle puisse grandir en respectant sa nature de plante et rien d'autre. L'éducation, à notre connaissance, doit mener à un dépassement du vécu antérieur parce que, qu'on le veuille ou pas, le monde évolue, et nous devons vivre avec ce progrès et cette évolution du monde qui nous entoure. C'est en ce sens que Georges Snyders affirme :

« Eduquer, c'est proposer des modèles, choisir des modèles en leur conférant une netteté, une perfection, bref un style auxquels la réalité habituelle peut atteindre. »³

L'éducation n'est ni une discipline figée ni un dressage, même si elle n'est pas toujours idéologiquement neutre ; elle est plutôt une discipline comparable à un élastique qui s'adapte, change et évolue au fil des situations et des circonstances, tout en gardant sa visée initiale. C'est dans ce sens-là que nous aimerions proposer aux autorités politiques comoriennes des orientations nouvelles pour que l'application de ce genre de pédagogie à l'organisation des études dans notre chère patrie fasse une avancée extraordinaire dans les esprits. Il n'est nullement impossible de « rendre à César ce qui appartient à César et à Dieu ce qui est à Dieu. » Imiter pour partie, et en sachant les adapter, les valeurs de développement qui sont celles de l'autre, ne signifie pas obligatoirement nier les nôtres pour y renoncer totalement. Au contraire, c'est vouloir les rendre encore plus constantes, plus solides et plus fortes dans ce qu'elles ont de désirable, bref, les actualiser. Car c'est cela qui permet également à ces valeurs traditionnelles de tendre à l'universel. Il importe de savoir accepter ce que peuvent apporter de positif les civilisations « dites évoluées », pour pouvoir nous développer aussi en respectant ce qui fait notre identité.

Le présent projet de thèse s'intéresse donc philosophiquement au domaine de la pédagogie, et plus particulièrement, examine d'abord la manière dont on éduquait les enfants comoriens durant les dernières décennies. Nous essayerons de montrer les étapes successives par lesquelles devait passer l'enfant comorien au cours de l'instruction ou de l'enseignement (qu'en quelque sorte il ne fait que subir) : à commencer par le type d'éducation dispensé au niveau de la famille, puis à celui de l'école coranique (la *madrassa*) avant d'aboutir à l'éducation à la française de l'école publique. Le domaine de l'éducation en général est, certes, pour tous les enfants comoriens, un domaine qui continue de rester fortement influencé par l'austérité de la civilisation musulmane traditionnelle. Les impacts particuliers de cette dernière se reflètent dans l'évolution de la courbe de l'éducation, notamment des filles, qui connaît un grand retard aux Comores, bien que les Comores soient restées malgré tout sous la

³ Georges SNYDERS. *Pédagogie progressiste*, Paris : Presses Universitaires, 1975, p16

tutelle coloniale de la France depuis les années autour de 1912 jusqu'au 06 Juillet 1975, date de l'indépendance.

Le souci, dans ce projet de thèse, est aussi de chercher à contribuer au développement de notre pays, les Comores, en matière d'éducation. Le niveau général des étudiants comoriens nous semble avoir grandement baissé. Et force nous est de constater que les autorités politiques ne prennent pas toujours véritablement leurs responsabilités en la matière. Il n'y a que l'intérêt particulier qui prime pour certains, au lieu qu'on cherche les moyens d'aider efficacement les futurs responsables du pays, sachant que l'éducation de ses citoyens est au principe du développement d'un pays, quel qu'il soit. « *Etant considérée comme un secteur clé dans la stratégie de réduction de la pauvreté* »⁴, l'éducation, si elle est convenablement pensée, tend à réduire le taux de la pauvreté des pays. Voilà la raison pour laquelle nous sommes d'avis qu'il faut envisager les moyens de remanier l'éducation de nos enfants, futurs responsables des Comores dans l'avenir. Tous les Etats du monde ont besoin de s'appuyer sur une politique éducative solide et consistante pour assurer leur développement. En d'autres termes, l'éducation constitue le passage obligé d'une situation d'obscurantisme d'un peuple à son alphabétisation progressive. Voilà la raison pour laquelle nous nous sommes engagé dans un début de réflexion sur « ***Les principes pédagogiques de Rousseau à travers l'Emile et l'éducation aux Comores*** ».

Nous avons pris comme exemple le modèle éducatif de Rousseau pour procéder à une analogie avec ce qui se passe aux Comores. Rousseau est celui qui, dans « *l'Emile ou de l'éducation* », a considéré l'enfant dans son enfance, la nécessité aussi de respecter la liberté naturelle de chaque individu. Et, à partir de ces notions fondamentales, il a souhaité organiser l'éducation de l'enfant en obéissant à la logique de son développement psychologique. L'ambition de notre penseur est de fournir le canevas d'une éducation idéale qui permette de former des citoyens matures, capables de vivre sans contradictions dans une société contractuelle. Comment, en effet, éduquer l'individu dès son plus jeune âge à devenir citoyen, c'est-à-dire un individu libre ? Et dans quelle mesure arrivera-t-on à octroyer à l'individu l'habitude de se conformer librement à la volonté générale, sans que cela n'entraîne celle de se soumettre aveuglément à l'autorité constituée ? Comment, enfin, éviter ces effets pervers de toute autorité que sont les tentations de la servilité ou de la révolte chez ceux sur qui elle s'exerce ? Pour aborder les premières réponses à ce questionnement, Rousseau avance que, si

⁴BANQUE MONDIALE, *Education et Formation à Madagascar*, Département du développement humain, Région Afrique, septembre 2001, p. 1

on veut former des hommes neufs, ayant non seulement les moyens mais aussi le goût et l'habitude de la liberté, il convient de reconnaître la spécificité et la valeur de l'enfance. Cela signifie que l'éducateur doit cesser de partir du modèle de l'adulte pour éduquer son élève. D'où l'idée que l'éducation du jeune enfant ne doit pas être fondée sur la simple inculcation de valeurs morales reposant sur des arguments d'autorité, ou sur l'évocation des grandes exigences de la société, pas plus même que sur l'entraînement à se discipliner par la raison. Car raisonner avec l'enfant, c'est précisément inverser l'ordre naturel, puisqu'il ne s'agit pas de confondre finalités et moyens. La formule-mère de Rousseau s'énonce ainsi :

« La nature veut que les enfants soient enfants avant que d'être hommes. Si nous voulons pervertir cet ordre, nous produirons des fruits précoces, qui n'auront ni maturité, ni saveur et ne tarderont pas à se corrompre. »⁵

Notre penseur sera le premier à avoir considéré l'enfant dans son enfance et non pas comme un adulte en réduction. Plus tard, ce sera dans son ouvrage le « *Zarathoustra* » que Nietzsche définira à nouveau l'enfant comme oubli et innocence, parce qu'il ignore essentiellement « ce qu'il faut » et « ce qu'il ne faut pas » faire. Pour Rousseau, il faut surtout éviter de punir l'enfant et de lui faire subir des tortures corporelles, parce que cela n'a pas grand sens. Aux Comores, le châtement corporel a toujours été vu comme étant la seule méthode valable pour éduquer un enfant, surtout à l'école coranique. Ainsi Cheikh Hamidou Kane, dans son ouvrage : « *L'aventure ambiguë* », n'a pas manqué de souligner les exemples de la sévérité excessive du maître de l'école coranique face à ses élèves avec les propos suivants :

« Alors, verges, bâches enflammées, tout ce qui lui tombait sous la main servait de châtement. »⁶

Comme nous le remarquons, l'éducation, à l'école coranique, est inséparable du recours toujours possible aux châtements corporels les plus sévères. L'enfant n'est pas considéré comme une personne fragile, mais comme un être dont le destin est de subir, et qui ne peut donc faire autrement que s'endurcir sous les coups. Ce ne fut que sous la présidence d'AHMED Abdallah Abdérémane que l'enseignement prit quelque peu une nouvelle orientation. A partir de ce moment là, les enseignants ont commencé à avoir recours à une pédagogie qui respectait au moins l'élève et sa liberté. Il est devenu strictement interdit d'utiliser des fouets à l'école française, et le respect de la liberté de l'enfant est devenu un principe éducatif. Il est vrai, toutefois, que l'éducation de type traditionnel, dans son caractère

⁵ J.J. ROUSSEAU, *Emile ou de l'éducation*, Paris : G. Flammarion, 1966, p. 108.

⁶ Cheikh Hamidou KANE, *L'aventure ambiguë*, Toulouse : Editions Julliard, 1961, p. 17.

archaïque et sévère, inhumain envers les enfants, persiste toujours à l'école coranique, malgré tous ces changements d'attitude du personnel éducatif scolaire. Or rappelons que Rousseau concevait une éducation qui vise simultanément à la formation du cœur et à celle de l'esprit. Le corps a ses besoins propres, le cœur les siens propres. Se projetant nous-mêmes dans l'avenir comme futur éducateur, et ayant été une malheureuse victime de cette pédagogie exécrationnelle, nous sommes persuadé que le modèle d'éducation rousseauiste pourrait en partie être applicable dans notre archipel. Car ce modèle, qui respecte l'enfant dans son enfance même, reste valable pour toute politique efficace en matière d'éducation. C'est la raison pour laquelle notre réflexion s'orientera vers la pédagogie moderne, celle qui a tiré des leçons du modèle que notre auteur a conçu en prenant en considération la liberté de l'enfant.

L'influence de la religion musulmane, qui reste la nôtre, demeure prépondérante dans tous les domaines, notamment en politique et dans l'enseignement, pour ne citer que ceux-là. Bon nombre d'éducateurs de l'Ecole continuent de penser qu'il est de leur devoir d'être méchants. S'il en est ainsi, nous poursuivrons nos interrogations majeures sur les problématiques suivantes : Pourquoi tenons-nous à proposer d'appliquer le modèle d'une pédagogie de type rousseauiste pour l'éducation des jeunes Comoriens ? Comment peut-on envisager les possibilités de mettre en adaptation une telle pédagogie au sein d'un enseignement à caractère essentiellement musulman ?

Une telle interrogation mérite d'être traitée dans une perspective double : il faut d'abord présenter objectivement les manières dont on enseignait et dont on continue d'enseigner jusqu'à maintenant chez nous aux Comores. Cela est nécessaire pour être en mesure d'imaginer l'application de procédures pédagogiques fondées sur le respect de l'évolution intellectuelle de l'enfant et sur le respect de sa liberté. Mais, en même temps, la réflexion ne peut pas faire l'économie d'un questionnement axiologique au sujet de l'éducation aux Comores.

Rapport-Gratuit.com

**PREMIERE PARTIE :
PRESENTATION METHODOLOGIQUE DU PROJET**

I.1. ASPECTS METHODOLOGIQUES

I.1.Méthodologie d'approche

Le projet philosophique initial de Rousseau était de parvenir à concevoir les fondements d'un système politique légitime aux yeux de ses membres contractants. Dans le « Contrat Social » il dit qu'il s'agit, avant tout de

« Trouver une forme d'association qui défende et protège toute la force commune, la personne et les biens de chaque associé, et par lequel chacun s'unissant à tous n'obéisse pourtant qu'à lui-même et reste aussi libre comme auparavant. »⁷

La réflexion vise également à rechercher les conditions de possibilités pour l'humanité d'accéder à son bonheur, dans le respect de l'idée de liberté. C'est à travers le modèle d'éducation tel qu'il le propose dans l'*Emile* que Rousseau veut contribuer à une éducation à la démocratie. C'est dans cette direction aussi que nous voulons mener notre investigation, en tentant aussi de voir en même temps dans quelle mesure il serait applicable dans notre pays, les Comores.

Deux types de méthodes seront mises en œuvre au niveau de notre recherche : la méthode comparative et la méthode dialectique.

L'un des intérêts de la méthode comparative réside indéniablement dans la possibilité de procéder à un rapprochement de deux réalités contradictoires pour tenter de tirer des conclusions décisives. La comparaison est définie dans les dictionnaires de philosophie comme une

« Confrontation des objets afin de déceler les traits de similitude ou de distinction entre eux. (...). Les jugements qui expriment le résultat de la comparaison aident à mieux élucider les notions des objets comparés ; à cet égard la comparaison sert à compléter, voire à suppléer la définition. »⁸

Nous avons donc essayé de procéder à une analyse de l'éducation comorienne en la confrontant avec les vues de Rousseau sur le concept d'éducation.

Quant à la méthode dialectique, elle va servir à compléter l'analyse comparative, dans un essai d'actualiser la portée de la pensée de Rousseau à travers le traitement de notre sujet. Du grec « dialektiké »⁹, le terme dialectique renvoie à une méthode de raisonnement qui

⁷ J.J. ROUSSEAU. *Du Contrat Social*. Paris : G. Flammarion, 1992, p.39

⁸ *Dictionnaire de philosophie*. Edition du Progrès, 1985, p89

⁹ Noëlla BARAQUIN et Anne BAUDART. *Dictionnaire de philosophie*. Paris : Armand Colin, 1995, p. 132

consiste à analyser la réalité en mettant en évidence les contradictions de celle-ci et à chercher en même temps à les dépasser. Ce choix d'une approche dialectique s'impose en ce que notre sujet examine deux perspectives d'éducation opposées. Il s'agira, en même temps, de rendre compte des perspectives d'avenir pour l'éducation aux Comores, à partir d'une actualisation de la pensée de Rousseau.

I.2. La problématique d'approche et motivations concernant le choix du thème

Notre étude concerne un modèle particulier d'éducation qui se fonde ou s'enracine dans une société fortement marquée par la tradition et la religion musulmanes. La plupart des sociétés humaines présentent une tendance générale à un certain conservatisme et à l'immobilisme, c'est-à-dire qu'elles veulent rarement renoncer à ce qui leur apparaît comme la marque de leur identité : leur tradition culturelle, qu'il leur faut donc défendre à tout prix contre toute agression extérieure. Or l'éducation moderne est un système qui a essentiellement pour visée de chercher à développer un pays et ses citoyens, qu'il s'agisse de pays ou de sociétés dites évoluées ou de celles qui sont en voie de développement. Il se peut, dans certains cas, que l'éducation des citoyens doive aller à l'encontre d'un tel immobilisme, et certains pays acceptent plus ou moins facilement les réformes nécessaires pouvant contribuer à sortir leur nation de la souffrance et de la spirale de la misère. Aux Comores toutefois, on peut penser que les vives résistances à une réforme de l'éducation qui semblerait remettre en cause les traditions viendraient principalement de certaines personnes qui ont une vision particulièrement rigide, voire intégriste, de la religion musulmane.

Or, étant nous-même musulman, notre souci majeur n'est pas de chercher à supprimer ou à abolir les valeurs musulmanes du pays. Mais, au contraire, il s'agit pour nous d'envisager comment amender les modalités et les conditions de vie de tous les Comoriens en respectant ce qu'ils sont, tout en leur demandant d'accepter les autres comme leur étant à la fois identiques et différents. Le développement d'une nation commence par l'éducation de ses enfants, futures élites du pays dans l'avenir. Pour atteindre ce but, il est inutile sinon dangereux, de refuser toute innovation pour s'accrocher à des modèles périmés, quand on s'aperçoit que ces modèles ne sont plus adaptés au monde moderne.

Et ce qui est frappant dans la situation éducative actuelle, c'est que les Comores aspirent à développer le pays, alors qu'en réalité, il y a des contradictions dont les éducateurs ne sont pas toujours conscients : contradictions dans les pratiques éducatives voire aberrations pédagogiques, sinon entêtement dans le désir de maintenir un type d'éducation archaïque. Le

monde évolue et nous pensons qu'il serait stupide de ne pas suivre cette évolution. Si nous aimerions ou souhaiterions développer réellement notre nation, il faudrait être en mesure d'évaluer sereinement, en évitant toutefois de nous perdre, ce que peuvent nous apporter les démarches d'autres qui sont en avance par rapport à nous. L'objectif final, avons-nous dit, est d'éduquer nos enfants pour qu'ils deviennent de futurs cadres du pays, responsables et conscients de leurs droits comme de leurs devoirs envers la nation. Un Etat, quel qu'il soit, qui veut évoluer, se doit d'exploiter à son avantage les réflexions, même faites par d'autres, c'est-à-dire les pays développés, à propos de l'éducation. A ce propos, rappelons encore que l'éducation aide au développement et fait progresser en même temps la nation. Et

« L'éducation (...) n'a nullement pour objet et pour effet de le (l'individu) comprimer, de le diminuer, de le dénaturer, mais au contraire de le grandir et d'en faire un être vraiment humain. »¹⁰

Prenons en considération ces propos de Georges Piaton, parce qu'il n'y a que l'éducation qui contribue massivement, selon lui, à sortir l'homme d'un état inférieur pour l'amener à un état supérieur de sa condition humaine.

¹⁰ Georges PIATON. *Education et socialisation*. Toulouse : Edition Edouard Privat, 1977, p.129

DEUXIEME PARTIE : LA THEMATISATION DU SUJET

A / LE MODELE D'EDUCATION ROUSSEAUISTE

I. SE CONFORMER A LA NATURE SELON ROUSSEAU

I. 1. Le respect de la nature de l'enfant

Parler de respect de la nature revient à dire que la nature a déjà son ordre propre, et que notre devoir est de respecter cet ordre naturel. Ne pas le faire signifierait, aux yeux de Rousseau, procéder à un renversement total du principe de la loi naturelle. Autrement dit, ce serait pour lui comme commencer les choses à partir de la fin vers le début : ce qui est donc illogique et contraire à l'essence de cette nature.

Un passage biblique dit qu' « *il faut rendre à César ce qui appartient à César et à Dieu ce qui est à Dieu* »¹¹. Cela revient à dire que l'éducation doit prendre son élan selon l'ordre déjà établi conformément à la nature. Rousseau propose une démarche éducative qui est fondée sur l'idée que l'influence des caractères naturels prend toujours le pas sur l'action des hommes. Il suffit d'identifier, puis de comprendre, que « à chacun ses qualités propres ». Ne pas en tenir compte est nuisible, et c'est dans cette optique que notre auteur précise, par exemple, que :

*« Cultiver dans les femmes les qualités de l'homme, et négliger celles qui leur sont propres, c'est donc visiblement travailler à leur préjudice »*¹².

Cette affirmation montre que la nature a déjà fait une bonne répartition des choses et des êtres. Dans l'exemple cité ci-dessus, il est dit que la femme a ses qualités naturelles et que l'homme a les siennes propres. La conséquence a été jusqu'ici l'instauration d'une répartition des tâches entre l'homme et la femme. Et cette répartition ne doit pas être considérée comme justifiant une supériorité de l'homme sur la femme ou vice-versa. Il en est de même que pour les cultures diverses qui existent de par le monde : toutes les cultures du monde se valent.

L'analyse de ce point particulier, qui traite du respect de la nature selon Rousseau, tourne autour de la différence entre la femme et l'homme. Le monde des humains n'est rempli que de ces deux genres d'êtres et qui présentent entre eux des ressemblances et en même temps des différences. Car ils sont physiquement, biologiquement, etc., les mêmes, mais ce qui les différencie n'est rien d'autre que leur genre. D'où les termes de l'*Emile* :

« La seule chose que nous savons avec certitude est que tout ce qui ce qu'ils ont de commun est de l'espèce, et que tout ce qu'ils ont de différent est du sexe. Sous ce double point de vue, nous trouvons entre eux tant de rapports

¹¹ *Les Saintes Ecritures*, (XXII, 21)

¹² J.J. ROUSSEAU, *Emile ou de l'éducation*, Paris : G. Flammarion, 1966, p.474

et tant d'oppositions, que c'est peut être une des merveilles de la nature d'avoir pu faire des êtres si semblables en les constituant si différemment »¹³.

A nous entendre parler de la différence naturelle entre la femme et l'homme, on pourrait se dire que le thème de l'éducation, qui est la base de notre projet de thèse, est occulté. Or ce thème de l'éducation reste toujours présent à notre esprit. Il suffit d'être attentif pour saisir l'importance pour nous de cette éducation naturelle que nous sommes en train d'expliquer.

Comment, en effet, le modèle d'éducation comorien traite-t-il de cette différence entre filles et garçons ? La fille est traditionnellement jugée plus faible, donc considérée comme moins intelligente par rapport au garçon qui, lui, est considéré comme fort et vigoureux. Rousseau lui-même a l'air de penser qu'il devrait y avoir une éducation à part pour les filles et une éducation pour les garçons, ce qui n'a plus beaucoup de sens aujourd'hui, où les notions de mixité et de laïcité sont maintenant largement acceptées. Toutefois, l'analyse de ce point sera traitée plus en détail encore dans la future thèse.

I. 2. La liberté de l'enfant

La notion de liberté de l'enfant dont il est question ici nous renvoie nécessairement à ce que Rousseau entend par liberté naturelle qui, elle-même, renvoie à la notion d'état de nature. C'est parce que, pour Rousseau, c'est dans l'état de nature que nous jouissons de cette liberté naturelle. Dans le modèle d'éducation qu'il propose, il souhaite que l'enfant bénéficie de la reconnaissance de cette liberté pour qu'il parvienne à se développer dans les meilleures conditions. Rousseau espère former une nouvelle génération : de futurs démocrates ayant bénéficié d'une éducation établie en conformité avec les lois de la nature. Ce sera l'œuvre, dit-il,

« [d'] Un pédagogue, qui cherche le moyen de faire des hommes, en imposant aux enfants une discipline qui les façonne pour devenir citoyens. »¹⁴

La liberté est par nature un droit inaliénable pour l'homme. Elle est autonomie et épanouissement. Mais, à un moment ou à un autre, l'éducation de l'enfant dépend nécessairement d'autrui, de celui qui prend en charge cette éducation, l'éducateur ou le gouverneur de l'enfant, quand ce ne sont pas les parents eux-mêmes pendant la prime enfance. Cependant, ils doivent s'efforcer de laisser la nature faire son travail. En ce sens,

¹³ J.J. ROUSSEAU, *Emile ou de l'éducation*, Paris : G. Flammarion, 1966, p. 466.

¹⁴ J.J. ROUSSEAU. *Du contrat social*, Paris : G. Flammarion, 1992, p. 14.

Rousseau envisage une éducation excluant toute médiation. Cela revient à dire qu'il faut apprendre à l'enfant à se débrouiller tout seul.

« Qu'il coure, qu'il s'ébatte, qu'il tombe cent fois le jour, tant mieux : il apprendra plus tôt à se relever. Le bien-être de la liberté rachète beaucoup de blessures. [...]. La liberté que je donne à mon élève le dédommage amplement des légères incommodités auxquelles je le laisse exposer. »¹⁵

Laissons à l'enfant l'opportunité de s'épanouir seul en se confrontant aux exigences de la nature. Mais cela ne veut pas dire dans tout cela que l'absence totale du maître est souhaitée. Seulement, l'éducateur ne lui enseignera pas des préceptes du haut de son savoir, mais les lui fera découvrir par lui-même. C'est ainsi que l'éducateur laissera aussi faire la nature. Il faut que l'enfant soit confronté à certains obstacles pour qu'il apprenne à les surmonter, et pour que sa nature véritable s'accomplisse. C'est la raison pour laquelle le maître sera apparemment absent, mais en réalité il est partout présent.

Rousseau proclame aussi que l'enfant ne peut s'épanouir que lorsque le gouverneur laissera les exigences naturelles faire leur travail. Cela peut donc répondre au bonheur de l'enfant. Loin de considérer l'éducation de l'enfant comme un dressage, Rousseau y voit un épanouissement libre, et l'éducation est avant tout un processus de vie. C'est à partir de là qu'on formera des citoyens d'un type nouveau et qu'il sera possible de développer chez eux le sens du présent, de libérer leur spontanéité. Car

« La nature veut que les enfants soient enfants avant que d'être homme. Si nous voulons pervertir cet ordre, nous produirons des fruits précoces, qui n'auront ni maturité ni saveur, et ne tarderont pas à se corrompre ; nous aurons de jeunes docteurs et de vieux enfants. »¹⁶

Ici Rousseau nous conseille de ne pas renverser l'ordre des choses, sinon c'est comme si on voulait aller au Paradis sans mourir. Dans « *l'Emile ou de l'éducation* », Rousseau prolonge la réflexion menée au niveau du « *Contrat social* » sur la légitimité d'une autorité politique, ce qui suppose également d'envisager ce que pourrait être la formation de citoyens libres dans une société libre. Si l'ambition est de former de futurs citoyens ayant à la fois les moyens, le goût et l'habitude de la liberté, il convient de reconnaître que le but principal de l'éducation est bien de former un être raisonnable. Mais il apparaît tout aussi évident, pour Rousseau, qu'il ne faudra jamais confondre finalité et moyen. En raisonnant avec l'enfant comme avec un adulte, c'est précisément inverser l'ordre naturel des acquisitions, hâter

¹⁵ J.J. ROUSSEAU. *Emile ou de l'éducation*, Paris : G. Flammarion, 1966, p. 91.

¹⁶ J.J. ROUSSEAU, *Emile ou de l'éducation*, Paris : G. Flammarion, 1966, p. 108.

prématurément son bon déroulement, compromettre gravement la formation de l'individu. Voici ce qu'il conseille aux maîtres ou éducateurs :

« Soyez raisonnables et ne raisonnez point avec votre élève. »¹⁷

Le « soyez raisonnable » exige et suppose en même temps un engagement de responsabilité de la part des éducateurs face aux enfants. Celui qui raisonne, et qui sait très bien ce que ce signifie « savoir raisonner », sait qu'il faut raisonner le moins possible avec les enfants pour ne pas bloquer leur spontanéité.

I. 3. Nécessairement respecter les étapes du développement de l'enfant.

Comme le fera plus tard Piaget, mais dans une toute autre optique, Rousseau a ainsi distingué, sur le plan éducatif, quatre étapes décisives du développement de l'enfant. Chacune de ces phases exige, selon lui, une éducation qui lui est propre, en essayant de respecter ce qui participe de la nature de l'enfant dans sa marche vers l'état d'homme. Aristote soulignait dans la « *Métaphysique* » :

« L'homme vient de l'enfant, on entend que l'être qui est devenu quelque chose, vient de ce qui devenait ; en d'autres termes, que l'être accompli vient de l'être qui tendait à s'accomplir. »¹⁸

Voici, présenté sommairement, comment Rousseau délimite les étapes du développement successif de l'enfant.

- De un à cinq ans, notre auteur propose qu'il n'y ait pas de nourrice ni surtout de maillot, afin de ne pas entraver la liberté de l'enfant à se mouvoir et à prendre contact avec le monde par l'intermédiaire des sens. Il n'en deviendra que plus vigoureux sans l'intervention d'un quelconque éducateur:

« Point de têtiers, point de bandes, point de maillot ; des langes flottants et larges, qui laissent tous ses membres en liberté, et ne soient ni assez pesants pour gêner ses mouvements, ni assez chauds pour empêcher qu'il ne sente les impressions de l'air. [...], laissez-le développer, étendre ses petits membres, vous le verrez se renforcer de jour en jour. Comparez-le avec un enfant bien emmaillotté du même âge ; vous serez étonnés de la différence de leurs progrès. »¹⁹

Tant il est vrai que

« En naissant, l'enfant est déjà disciple, non du gouverneur, mais de la nature. »²⁰

¹⁷ J. J. ROUSSEAU, *Emile ou de l'éducation*, Paris : G. Flammarion, 1966, p.113.

¹⁸ ARISTOTE. *La métaphysique*, Paris : Editions Gonthier, 1991, p. 88

¹⁹ J.J ROUSSEAU, *Emile ou de l'éducation*, Paris : G. Flammarion, 1966, p.113.

²⁰ *Ibidem*, p 68.

- De cinq à douze ans, l'éducation du corps et des sens se poursuit dans l'exercice physique et l'usage d'une liberté bien réglée. Cela signifie aussi qu'il faut éviter autant les sermons que les châtiments incompréhensibles. En outre, l'enfant doit certes, comme l'a fait Emile, apprendre à lire, mais il ne lira que ce qu'il a envie de lire.

- Entre douze et quinze ans entre en jeu l'éducation « intellectuelle et technique », à travers une observation tranquille de la nature : celle qui sert à comprendre l'enseignement de la physique, de la cosmographie, de la géographie, etc. Ensuite, la seule lecture qu'on exigerait peut-être de l'enfant serait tout au plus celle de Robinson Crusoë. Enfin, c'est à cet âge qu'Emile apprendra les travaux manuels et le maniement des outils.

- C'est entre quinze à vingt ans qu'intervient l'éducation morale et religieuse. C'est l'âge des passions, qu'il ne nous appartient pas de détruire. Car les passions sont naturelles et nécessitent d'être enseignées à l'enfant.

II. LA RECHERCHE DU SALUT DE L'ENFANT

II. 1. La formation de l'enfant au plan physique

L'éducation sportive est entrée maintenant dans le cadre habituel de l'éducation moderne. Le sport joue un rôle prépondérant dans le bon fonctionnement de l'organisme humain. Il est conseillé à tout le monde à pratiquer des exercices sportifs pour être en bonne santé. Le corps humain a besoin de se détendre, et cela doit se pratiquer quotidiennement. L'éducation physique et sportive contribue également au développement ou la mise en action de l'intelligence de l'enfant. Notre penseur le dit lui-même dans « *l'Emile* » en ces termes :

« Voulez-vous cultiver l'intelligence de votre élève, cultivez les forces qu'elle doit gouverner. Exercez continuellement son corps, rendez-le robuste et sain ; pour le rendre sage et raisonnable, qu'il travaille qu'il agisse, qu'il coure, qu'il crie, qu'il soit toujours en mouvement, qu'il soit homme par la vigueur et bientôt il sera par la raison. »²¹

Comprenons qu'au fur et à mesure que, plus l'intelligence de l'enfant se développe, plus sa connaissance s'affermi. Outre fait qu'elle permet aussi à l'enfant de rester en bonne santé, l'éducation sportive incite à pratiquer nombre d'activités qui facilitent la sociabilité de l'enfant, et qui développent l'esprit de fraternité, de solidarité, etc.

I. 2. Son développement intellectuel

Les organes des sens jouent, selon Rousseau, un rôle très important chez l'enfant pour le bon fonctionnement de l'intelligence qui, sans cela, serait sans grande portée. Ainsi

²¹ J.J ROUSSEAU, *Emile ou de l'éducation*, Paris : G. Flammarion, 1966, p.43.

Rousseau conçoit que l'homme possède deux sortes de raison, une raison sensitive et une raison intellectuelle.

« Comme tout ce qui entre dans l'entendement humain y vient par les sens, la première raison de l'homme est une raison sensitive, c'est elle qui sert de base à la raison intellectuelle. »²²

La raison sensitive est la saisie immédiate de la réalité du monde, c'est-à-dire des objets du monde par l'intermédiaire du sentir, du toucher, du goût, de la vue et de l'ouïe. Voilà une manière de souligner combien les facultés sensibles demeurent nécessaires pour notre raison intellectuelle. Selon Hume, avant de connaître quoi que ce soit, l'homme commence par apercevoir par l'esprit. Il a des pensées ou des idées, ce n'est qu'ensuite qu'il a des impressions. Tout part des perceptions, elles-mêmes distinguées, selon « leur degré de force ou de vivacité », en impressions et en idées. Les idées, ou « perceptions faibles », sont toujours réductibles aux impressions dont elles dérivent. Les impressions représentent l'espèce la plus vive de notre connaissance.

« Par le terme impression, j'entends donc toutes nos plus vives perceptions quand nous entendons, nous voyons, touchons, aimons, haïssons, désirons ou voulons. Et les impressions se distinguent des idées qui sont les moins vives perceptions, dont nous avons conscience quand nous réfléchissons à l'une des sensations ou à l'un des mouvements que je viens de citer. »²³

Dans le *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Rousseau souligne que les idées sont des impressions sensibles. A ce titre, nous pouvons dire que nous avons simplement une idée à partir de ce que nos sens, c'est-à-dire nos organes sensibles, nous indiquent. Il faut admettre, à partir de ce moment, qu'il n'y a qu'une différence de degré entre l'homme et l'animal en ce qui concerne la pensée : l'homme est seulement plus perfectionné que l'animal. Cependant, la raison sensitive, qui caractérise le mode d'acquisition de l'enfant, est formée d'idées simples, elles-mêmes composées des plusieurs sensations. Même si un certain raisonnement y intervient, le jugement de l'enfant, en tant que tel, reste enraciné dans la sensation et l'expérience. Car, pour Rousseau, la connaissance dérive de nos facultés sensibles et se prolonge vers les facultés intellectuelles. Comme il le dit lui-même :

« De toutes les facultés de l'homme, la raison qui n'est pour ainsi dire qu'un composé de toutes les autres, est celle qui se développe le plus difficilement et le plus tard. »²⁴

²² J.J ROUSSEAU, *Emile ou de l'éducation*, Paris : G. Flammarion, 1966, p.157.

²³ David HUME, *Enquête sur l'entendement humain*, Paris : Edition Montaigne, 1947, pp. 53 / 54.

²⁴ J.J ROUSSEAU, *Emile ou de l'éducation*, Paris : G. Flammarion, 1966, p.106.

La raison n'est pas, pour l'auteur, une faculté souveraine vis-à-vis des autres facultés humaines, non seulement parce qu'elle ne semble pas les gouverner, mais aussi et surtout parce qu'elle en dérive : la raison est le produit d'une longue maturation s'étalant dans le temps, au point de ne s'épanouir qu'au moment où les autres facultés se réalisent. La raison sensitive est déjà une forme fruste de jugement qui possède une fonction vitale d'autoconservation. Elle nous apprend à

« Bien connaître l'usage de nos forces, les rapports de nos corps aux corps environnants, l'usage des instruments naturels qui sont à notre portée et qui conviennent à nos organes. »²⁵

III. ETAPE ULTIME DE LA FORMATION DE L'ENFANT

III. 1. La formation morale de l'enfant

Le concept de « morale » se définit comme l'ensemble des règles d'action et des valeurs qui fonctionnent comme normes dans une société.²⁶ Aussi cette notion représente-t-elle la théorie des fins des actions de l'homme. Toute moralité envisage au préalable une fin adéquate et conforme au bonheur des hommes, comme à celui de l'humanité. Cela veut dire que toute action morale doit répondre aux exigences de l'Homme en général, et ce n'est que dans ce sens là que la morale pourrait tendre à son universalité.

A ce propos, la fameuse maxime de Kant l'énonce clairement :

« Agis de telle sorte que la maxime de ton action puisse être érigée en loi universelle de la nature. »²⁷

Il s'agit ici d'obéir à notre raison qui est la clé de toute moralité dérivant de l'homme. Nous ne sommes pas moraux uniquement par le seul intermédiaire de notre raison, mais la raison est, pour nous, la faculté qui nous permet de discerner le vrai du faux, le juste de l'injuste, le bien du mal, etc. L'universalité de la raison veut que les hommes, étant des êtres raisonnables, se soumettent librement à la loi morale. Et, selon Kant lui-même :

« La loi morale n'exprime donc pas autre chose que l'autonomie de la raison pratique, c'est-à-dire de la liberté. »²⁸

Au principe de la morale il y a le désir de la perfection auquel, selon Kant, le concept d'obligation se trouve subordonné. La morale est un devoir pour tous les hommes et notre devoir consiste aussi à nous perfectionner et à concourir au perfectionnement de nos

²⁵ J.J ROUSSEAU, *Emile ou de l'éducation*, Paris : G. Flammarion, 1966, p.156.

²⁶ Dictionnaire, *Le Petit Larousse illustré*, Paris : Edition Larousse, 1991, p. 654.

²⁷ Emmanuel KANT, *Fondement de la métaphysique des mœurs*, Paris : Delagrave, 1989, p137.

²⁸ Emmanuel KANT, *Fondement de la métaphysique des mœurs*, Paris : Delagrave, 1989, p. 33

semblables. Tout perfectionnement de l'être humain se ramène au développement régulier et harmonieux de sa nature. Du moment que nous respectons les exigences de la nature, nous nous dirigeons droit vers notre bien et, du même coup, vers notre bonheur véritable.

Nous, les hommes, sommes des êtres raisonnables, que nous le voulions ou non. Car la raison ou le « bon sens » est, comme l'a dit Descartes, « *la chose du monde la mieux partagée* »²⁹, présente en chacun de nous. Toutefois, il y a ceux qui s'en servent par abus en déraisonnant. En ce sens, c'est la manière d'appliquer ce « bon sens » qui est différente selon les individus. Mais l'essentiel est de savoir qu'il est omniprésent en tout un chacun.

Comme dit plus haut, la morale relève de la nécessité pratique et s'inscrit entièrement dans tout un univers culturel, économique, social et politique. Elle est en quelque sorte le respect et la connaissance de l'environnement de l'individu humain qui veut et qui agit. Il s'agit d'agir normalement, de manière à ce que les autres puissent vivre. Autrement dit, la morale inclut aussi le comment vivre avec les autres qui ne sont pas « moi », puisque nous sommes des êtres condamnés à vivre en relation socialement organisée. Nous remarquons ici combien l'éducation morale de l'enfant est nécessaire en ce qu'elle ancre en lui des principes de sociabilité, de tolérance et de laïcité. En ce sens, l'éducation morale est la vraie éducation parce qu'elle se veut guide de tout enfant, de quelle origine qu'il soit. L'adolescence nécessite de passer par une éducation morale. C'est dans cette phase que l'enfant, dit Rousseau, renaît véritablement :

*« C'est ici la seconde naissance dont j'ai parlé, c'est ici que l'homme naît véritablement à la vie, et que rien d'humain n'est étranger à lui. Jusqu'ici nos soins n'ont été que des jeux d'enfants ; ils ne prennent qu'à présent une véritable importance. Cette époque où finissent les éducations ordinaires est proprement celle où la notre doit commencer. »*³⁰

Il est vrai ainsi que l'enfant ne naît pas directement adulte, mais il le devient, au fur et à mesure qu'il grandit. Pour Rousseau, en ce sens, l'homme n'est véritablement homme que lorsqu'il est moral.³¹ L'action morale ne s'arrête seulement au fait de vivre harmonieusement avec ses semblables, elle est aussi le respect de la justice et de la bonté qui peuvent être présente en eux. La morale n'est, en quelque sorte, possible que par le visage d'autrui. En cela, comme l'a dit Emmanuel Levinas, le fondement de la moralité dérive du visage de

²⁹ René DESCARTES, *Discours de la méthode*, Paris : G. Flammarion, 1966, p.33.

³⁰ J.J ROUSSEAU, *Emile ou de l'éducation*, Paris : G. Flammarion, 1966, p. 274.

³¹ C'est dans le livre IV de l'Emile que notre penseur traite de cette moralité, avec la découverte du rapport de l'enfant à l'autre.

l'autre. Dans « *Les rêveries du promeneur solitaire* » Rousseau donne son point de vue sur la moralité en ces termes:

« Je sais que le seul bien qui soit désormais en ma puissance est de m'abstenir d'agir de peur de mal faire sans le vouloir et sans le savoir. »³²

Selon Rousseau, c'est dans l'adolescence que l'enfant est le plus perméable à l'éducation morale. Il faut aider nos enfants, à cet âge-là, pour qu'ils se conforment aux exigences morales. L'éducateur doit évidemment montrer le bon exemple. Ainsi, il doit être juste et bon lui-même dans la vie pratique pour la formation d'hommes justes et bons.

« Je ferais voir que justice et bonté ne sont point seulement des mots abstraits, des purs êtres moraux formés par l'entendement, mais de véritables affections de l'âme éclairée par la raison et qui ne sont qu'un progrès ordonné de nos affections primitives. »³³

L'importance accordée à l'éducation morale de l'enfant montre combien il faut que ce dernier soit en mesure de prendre en charge ses responsabilités et ses engagements futurs, en tant qu'homme mûr, à l'égard de ses semblables ou d'autrui.

III.2. L'éducation religieuse

On entend en général par éducation religieuse la transmission d'un ensemble de croyances aussi bien que de dogmes qui tentent de définir le rapport étroit existant entre l'homme avec le sacré ou l'être suprême : le Dieu en lequel il croit. La religion porte sur des questions tenues pour métaphysiques, en ce sens qu'elle exige la foi en des propositions sur l'organisation du monde, sur l'existence des forces qui gouvernent les phénomènes de ce monde, la croyance aussi aux miracles et aux mystères qui se sont produits au cours de l'histoire de l'humanité. C'est lorsqu'elle implique des règles d'action et de comportement, l'assentiment à des valeurs reconnues comme normes éthiques que l'éducation religieuse va de pair en quelque sorte avec l'éducation morale. Ces deux enseignements s'effectuent d'une façon parallèle. Car on estime généralement que c'est à partir du moment où la raison de l'élève est suffisamment développée qu'il comprendra mieux toutes les leçons de la religion.

Si notre auteur propose de ne pas introduire prématurément l'éducation religieuse c'est dans le souci d'éviter que le jeune élève ne s'égaré. Autrement dit, donner à l'élève une éducation religieuse poussée avant l'éveil profond de sa raison, c'est le conduire à sa perte. Il faut attendre le moment propice pour le faire parce que « chaque chose en son temps ». Il ne faut parler à l'adolescent de la notion de Dieu qu'au moment où sa raison se trouve en mesure

³² J.J ROUSSEAU, *Les rêveries du promeneur solitaire*, Paris : G. Flammarion 1964, p.110.

³³ J.J ROUSSEAU, *Emile ou de l'éducation* Paris : G. Flammarion, 1966, p.305.

d'en comprendre la vraie signification. Lorsque l'enfant observe l'organisation cosmologique, il peut lui-même déjà se questionner sur cet Etre suprême : organisateur du cosmos. Mais pour comprendre réellement quoi que ce soit sur ce qu'est cet Etre suprême, l'enfant doit avoir une meilleure conscience de tout ce qui se passe autour de lui, parce que la conscience est la clef lui permettant de connaître et de comprendre l'univers. C'est pour cela que Rousseau affirme résolument :

« J'aperçois Dieu partout dans ses œuvres ; je le sens en moi, je le vois autour de moi, mais sitôt que je veux le contempler en lui-même, sitôt que je veux chercher, où il est, ce qu'il est, quelle est sa substance, il m'échappe et mon esprit troublé n'aperçoit plus rien. »³⁴

Une éducation à sa religion est nécessaire à l'adolescent, puisqu'elle lui permet d'appréhender l'existence du Dieu auquel il croit, et cette connaissance lui permet en tant qu'homme de vivre moralement. La religion nous enseigne ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas. La religion est culte rendu à la divinité, mais elle veut également que nous apprenions à être tolérants envers nous-mêmes et envers les autres. Si l'éducation religieuse assure la sécurité spirituelle des sociétés, l'éducation politique prend en charge l'enseignement à ces futurs adultes de leurs droits et devoirs au sein de la cité.

III. 3. L'initiation à la politique

« Du grec politikos, la politique dérive du mot polis (cité) et de politès (citoyen). La politique est l'art du gouvernement effectif de l'Etat ou l'effort pour influencer ce gouvernement de manière à ce que la vie collective de tous les citoyens soit organisée et orientée dans un sens favorable à l'intérêt général. »³⁵

A l'adolescence, l'éducation politique s'avère nécessaire pour l'enfant, en ce sens qu'elle l'initie à l'esprit de la démocratie. Futurs cadres responsables de la société, ils ont besoin d'une telle initiation. A un moment donné de leur développement et de leur croissance, il arrive un moment où ils commencent à s'interroger sur leur place dans la société et se poser aussi les grandes questions sur les notions d'égalité, de justice, des droits et devoirs de chacun. Il lui faut aussi faire le point sur ce qu'est le bien collectif, l'intérêt particulier et l'intérêt général, et enfin sur ce qu'est le pacte social. A fortiori, la politique est, aux yeux de Rousseau, inséparable de la morale. Pour lui, la politique va de pair avec la morale et ceux qui croient les traiter séparément se trompent. Car l'authenticité de l'acte moral découle de

³⁴ J.J ROUSSEAU, *Emile ou de l'éducation*, Paris : G. Flammarion, 1966, p.360.

³⁵ Noëlla BARAQUIN et Anne BAUDART, (...). *Dictionnaire de philosophie*, Paris : Armand Colin, 1995, p.248.

l'intériorité de la personne, tout comme elle suppose une volonté de viser le bien, en ne considérant pas autrui comme moyen mais comme fin.

B / L'EDUCATION TRADITIONNELLE AUX COMORES

I. LES OBLIGATIONS DE LA FEMME DANS LE FOYER

I.1. La femme comorienne

Avant toute démonstration ou description des obligations de la femme comorienne dans le noyau familial, il convient de donner une définition de ce que la femme est véritablement. Au-delà de la brève description qui lui en est donnée par le dictionnaire : on entend par femme un « *adulte du sexe féminin et qui est considéré par rapport à ses qualités, ses défauts, ses activités, ses origines, etc.* », ³⁶ elle est aussi mère, épouse ou compagne, celle qui, à la différence de l'homme, porte dans son ventre son propre enfant pendant des mois avant de le mettre au monde, et bien autre chose encore. Pour Rousseau, la femme est l'éducatrice immédiate des enfants d'un couple. C'est la nature même qui lui a accordé ce rôle au sein de la famille. En d'autres termes, pour les premières étapes de l'éducation de l'enfant, c'est la mère qui vient en premier lieu et le père en second lieu. Car « *la mère portant partout son enfant avec elle, a beaucoup plus de facilité à le nourrir, et (...), et l'allaiter.* » ³⁷ André Berge nous explique que si, au *XIX^e siècle* les enfants mouraient en masse, cette mortalité infantile était due à une négligence indifférente manifestée par les mères à l'égard de leurs enfants. Or, l'enfant a besoin de l'affection de ses parents, surtout de sa mère. Le constat d'André Berge est qu'à cette époque, il a fallu que

« La mère, elle, reste à la maison avec les enfants, le lien entre eux devient de plus en plus fort, le rôle de la femme dans l'éducation au XIX^e siècle est capital. » ³⁸

Dans la tradition comorienne, comme presque dans toutes les autres traditions du monde, la femme est généralement considérée comme la gardienne du foyer, la concierge de la maison, la gouvernante de la famille et des enfants. C'est qu'elle est considérée comme un élément essentiellement constitutif de la famille et qui représente la base, la fondation même de l'institution familiale. A ce propos, remarquons que les attributions de la femme ont été depuis toujours limitées à ce domaine bien défini, contrairement à l'homme comorien qui, lui, dispose de toute sa liberté pour faire tout autre chose dans son existence. Aujourd'hui, même avec leurs revendications pour une plus grande émancipation, les femmes reconnaissent en général leurs devoirs au sein du noyau familial. Dans son ouvrage intitulé « *Etre femme* »,

³⁶ Dictionnaire, *Le petit Larousse illustré*, 1992, p.423-424.

³⁷ J.J ROUSSEAU, *Discours sur les sciences et les arts. Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Paris : G. Flammarion 1971, p.166.

³⁸ André BERGE, *Etre parent aujourd'hui*, Toulouse : Edouard Privat, éditeur, 1977, p.21

Yvonne Pelle-Douél dit, par exemple, que la femme sait pertinemment qu'elle est la reine du foyer. Elle est tout simplement la première responsable du foyer et des enfants, en mesure d'assurer les tâches de la maison, parce que, comme le dit Yvonne Pelle-Douél elle-même, elle est la « *gestionnaire, responsable, maîtresse, etc.* »³⁹ Cependant, l'auteur ajoute :

*« La femme est aussi une personne. Elle doit donc s'affirmer elle-même, et non recevoir ses libertés de l'homme. »*⁴⁰

En tant que personne, elle est donc très capable d'avoir d'autres occupations, d'assurer d'autres fonctions dans son existence et dans le cadre de la société en général : d'abord d'étudier, de travailler comme les hommes. C'est ainsi qu'on retrouve actuellement des femmes dans différents postes à haute responsabilité, d'autres qui assurent de hautes fonctions comme celles de Professeur d'Université, de ministre. Mais remarquons cet aspect capital que l'état de sujétion dans lequel se trouve la femme, en ce qui concerne son foyer et l'éducation des enfants, perdure encore aux Comores.

I.2. Soumission de la femme à son mari.

Les familles, dans tout l'archipel, sont des familles essentiellement patriarcales. Cela signifie que, dans tous les groupes familiaux, seuls les pères ont le dernier mot. Autrement dit, le père de famille est le chef qui détient tous les pouvoirs dans la maison. Pour l'ensemble des sociétés musulmanes traditionnelles, la femme n'avait d'autre devoir que celui de la soumission et de l'obéissance. De cette constatation émerge une idée - que semble partager Rousseau⁴¹ - selon laquelle la femme doit être soumise à son mari, pour qu'elle ne perde pas son chemin. Car selon lui, les femmes, quant à elles, ne sont naturellement faites que pour procréer. Il est du devoir même de la femme de mettre des enfants au monde, parce que nous en avons et en aurons besoin.

*« Les femmes, dites vous, ne font pas toujours des enfants ? Non, mais leur destination est d'en faire. »*⁴²

Car l'évolution du monde veut que les enfants viennent remplacer les défunts et les vieillards qui ne sont pas en mesure de travailler. Les enfants sont censés remplacer leurs parents et les épauler pendant la vieillesse. C'est pourquoi l'auteur affirmait :

*« La jeunesse est le temps d'étudier la sagesse ; la vieillesse est le temps de la pratiquer. »*⁴³

³⁹ Yvonne PELLE-DOUËL, *Etre femme*, Paris : Edition du Seuil, 1967, p.150

⁴⁰ *Ibidem*, p.114.

⁴¹ Mais c'est assez normal, étant donné qu'il réfléchissait à partir de la situation de son époque !

⁴² J.J ROUSSEAU, *Emile ou de l'éducation*, Paris : G. Flammarion, 1966, p.471

Car, ajoute t-il encore,

« *L'étude d'un vieillard s'il lui en reste encore à faire est d'apprendre à mourir.* »⁴⁴

La tradition musulmane comorienne donc, et comme presque ailleurs dans les pays dominés par l'Islam, exige que l'homme soit le maître de la maison. Il doit être le roi, le président ou l'autorité suprême de la famille. Or nous sommes convaincu que la femme comorienne ne mérite pas la situation qui lui est réservée : soumise, aliénée et écrasée par son mari. La tradition veut pourtant que la femme soit ainsi, faite pour la soumission au mari et destinée à assurer les travaux du foyer, etc.:

« (...), vous les femmes, soyez soumises à vos propres maris. »⁴⁵

Même en occident, on continue encore de la définir comme

« *Une personne sans activité rémunérée régulière et qui réalise la majeure partie des tâches du foyer : entretien domestique, achats, préparation des repas, surveillance et éducation des enfants, etc.* »⁴⁶

C'est réduire la condition féminine à des occupations limitées au noyau familial. Cet état de sujétion de la femme se trouve même évoqué dans les Ecritures saintes. Nous laissons aux théologiens expérimentés le problème d'interpréter si c'est vraiment le sens des « paroles divines ». Il n'est pas de notre capacité intellectuelle à pouvoir résoudre un tel problème.

I.3. Le père, son rôle vis-à-vis des enfants.

Dans la société comorienne le rôle éducatif d'un père de famille est celui d'assurer le paiement des fournitures scolaires de l'enfant parce que c'est la seule personne qui est censée travailler. Sans le père l'éducation des enfants est compromise. Et ceci le conforte encore plus dans son rôle de patriarche, détenteur de toute la puissance paternelle.

Toutefois, cette position vis-à-vis de l'enfant ne devrait, en aucun cas, donner lieu à ce genre d' « injonctions »⁴⁷ autoritaires et empreintes de jalousie exclusive que le père d'Eliette Abécassis adressait à sa fille : elles ne sont plus de mise dans une éducation normale au XXI^{ème} siècle. Car elles nient complètement tout ce qui est de la liberté naturelle de l'enfant. De même, aux Comores, l'autorité paternelle au sein de la famille est le plus souvent

⁴³ J.J ROUSSEAU, *Les rêveries du promeneur solitaire*, Paris : G. Flammarion, 1964, p.57

⁴⁴ *Ibidem*, p.58

⁴⁵ *Les Saintes Ecritures*, Traduction du monde nouveau, 1995, p.1506

⁴⁶ [#](http://fr.wikipedia.org/wiki/Femme_au_foyer) En France.

⁴⁷ Eliette ABECASSIS, *Mon Père*, Paris : Albin Michel, 2002, p.125

à l'origine d'une éducation très sévère voire violente. C'est pire encore lorsqu'il s'agit de familles pauvres. Il n'est pas rare qu'un enfant soit châtié sévèrement à coups de fouet pour avoir commis une petite faute insignifiante. Or, dit Rousseau, un enfant doit être bien traité pour qu'il parvienne aux objectifs qu'on attend de lui.

« Un père, quand il engendre et nourrit des enfants, ne fait en cela que le tiers de sa tâche. Il doit des hommes sociables à son espèce, il doit à la société des hommes sociables, il doit des citoyens à l'Etat. Tout homme qui peut payer cette triple dette et ne le fait pas est coupable, et plus coupable peut-être quand il la paye à demi. Celui qui ne peut remplir les devoirs de père n'a point le droit de le devenir. »⁴⁸

La tâche d'un père aimant et responsable ne consiste donc pas seulement à mettre au monde ses enfants, à les nourrir ou à leur donner un toit. Il faut aussi qu'il leur donne une éducation qui évite de les brimer physiquement, qui respecte leur enfance et surtout qui envisage ce qu'ils deviendront à l'avenir.

II. L'ENSEIGNEMENT CORANIQUE AUX COMORES

II.1. Objectifs de l'enseignement coranique

Comme l'a souligné Landsheere toute éducation nécessite de se fixer un objectif, qui est comme le résultat attendu de telle ou telle éducation. En cela donc, il justifie cette idée de la manière suivante :

« Depuis toujours, les philosophes et les politiques ont assigné des objectifs à l'éducation. L'étymologie même l'exprime bien : éduquer, c'est conduire, donc guider vers un but. »⁴⁹

L'éducation coranique se fixe comme objectif de transmettre la vérité de la parole divine révélée à notre prophète Mahomet et qui est inscrite dans le Saint Coran. C'est la conviction de tous les musulmans du monde.

« Leur position (les musulmans) est universellement connue : le « Coran » est un livre révélé. Il n'a donc pas de paternité humaine. Dieu en est l'auteur et ce serait un blasphème pour un humain que d'oser même penser à faire l'histoire de la parole de Dieu. On doit se borner à l'apprendre par cœur. »⁵⁰

L'initiation même à la religion s'effectue par l'apprentissage des versets coraniques visant à apprendre aux élèves à lire, à écrire et à moduler la lecture des textes du Coran,

⁴⁸ J.J ROUSSEAU, *Emile ou de l'éducation*, Paris : G. Flammarion, 1966, p.52.

⁴⁹ LANDSHEERE, *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris : P. U. F, 1982, p.7.

⁵⁰ BERTUEL, *L'Islam ses véritables origines*. Paris : Nouvelles Editions Latines, 1981, p.19.

d'abord pour parvenir à déchiffrer les mots, pour pouvoir les traduire aussi éventuellement, et parvenir à saisir les significations exactes des versets. Ainsi l'enseignement coranique est un enseignement qui, pour nous, est obligatoire en tant que musulmans. Et Jean-Claude Penrad confirme que

« L'éducation dispensée par cette Ecole (école coranique) est donc essentiellement religieuse. »⁵¹

L'éducation coranique dans les madrasas reste incontestablement aussi une stratégie pour la transmission progressive de la religion musulmane dans l'esprit de tous les musulmans, dès leur bas âge. Il n'est pas simplement laissé à l'appréciation des parents dans le giron familial, et il n'est pas confié aux enseignants de l'école publique. Il y a des maîtres spécialisés qui le prennent en charge dans les écoles coraniques.

II. 2. Disciplines du maître et son statut social

Le statut de maître revient à celui ou celle qui détient en profondeur la connaissance du Livre saint : le Coran. Pour accéder au grade de maître coranique, il faut avoir un esprit fervent, bien attaché à la pratique de la prière, à la lecture et à la traduction du Livre sacré. Car il serait absurde qu'un enseignant dans une madrasa ne connaisse ou ne maîtrise pas ce qu'il enseigne aux jeunes enfants qui lui sont confiés, ses élèves. Voici ce qu'écrit Cheikh Hamidou Kane:

« Deux occupations remplissaient (le maître coranique) sa vie : les travaux de l'esprit et les travaux des champs. Il consacrait aux travaux des champs le strict minimum de son temps (...). Le reste de son temps, il le consacrait à l'étude, à la méditation, à la prière et à la formation des jeunes gens confiés à ses soins. »⁵²

Le maître ou la maîtresse coranique est également une personne très honorée, du fait de sa compétence en matière de connaissance du Coran, et la grande responsabilité qu'on lui confie dans les villages. C'est un personnage d'une grande importance au plan social. A ce titre, rien ne peut se faire dans le village sans qu'il n'en soit informé. Le maître coranique est non seulement chargé de l'enseignement coranique aux enfants, mais aussi de leur initiation à la lecture d'autres livres islamiques pour les islamiser.

⁵¹ PENRAD, « Religieux et profane dans l'école coranique », [http:// études africaines. Revues. Org/ing/index202. Html](http://etudes.africaines.org/index202.html). Consulté le 16 septembre 2009

⁵² Cheick Hamidou KANE. *L'aventure ambiguë*. Paris : Union Générale, 1961, p.17.

II.3. Les contraintes de l'enseignement coranique en matière de discipline

En réalité, l'éducation coranique aux Comores a toujours été assortie, dès l'époque traditionnelle, de contraintes très sévères pour ne pas nuire à l'inculcation du savoir musulman. Il suffisait qu'un élève se soit absenté une fois de l'école pour qu'il soit châtié impitoyablement. L'enseignement islamique aux Comores a été, nous semble-t-il, un des plus cruels du monde islamique au cours des dernières décennies. Les maîtres de presque toutes les écoles coraniques exercent une autorité excessive et tyrannique à l'égard de leurs élèves. Reprenons encore les exemples livrés par Cheick Hamidou KAN :

« L'enfant réussit à maîtriser sa souffrance. Il répéta la phrase sans broncher, calmement, posément, comme si la douleur ne l'eût pas lanciné [...]. Mais ces violences, on l'avait remarqué, étaient fonction de l'intérêt qu'il (le maître coranique) portait au disciple en faute. Plus il tenait en estime, plus folles étaient ses colères. »⁵³

III. L'ECOLE PUBLIQUE COMORIENNE ET SES EXIGENCES

III.1. L'objectif de l'enseignement de type moderne

Définie comme un « établissement dans lequel est dispensé un enseignement collectif général aux enfants d'âge scolaire et préscolaire »⁵⁴ l'école moderne est un milieu de formation intellectuelle des enfants de toutes les différentes couches sociales. L'enseignement dispensé vise en principe à sortir l'enfant d'un état de non-savoir pour l'initier à des connaissances générales sur le monde qui l'entoure. L'école nous aide à découvrir les réalités du monde contemporain et s'efforce également de dépasser tout ce qui peut relever de la superstition religieuse ou d'affirmations trop dogmatiques. Ces principes éducatifs ont été très longtemps ignorés par la société traditionnelle comorienne. Il est même arrivé qu'à un moment donné de l'histoire, l'école publique a été considérée par les parents comme un lieu d'acculturation pour leurs enfants. En cela, nombre d'entre eux n'osaient pas envoyer leurs enfants à l'école pour apprendre, de peur de les « perdre ». Cheik Hamidou Kane rapporte ces paroles d'un parent d'élève :

« L'école où je pousse nos enfants tuera en eux ce qu'aujourd'hui nous aimons et conservons avec soin, à juste titre. »⁵⁵

⁵³ Cheick Hamidou KANE. *L'aventure ambiguë*. Paris : Union Générale, 1961, p.17

⁵⁴ Dictionnaire, *Le petit Larousse illustré*, Larousse : 1991, p.360

⁵⁵ Cheikh Hamidou KANE. *L'aventure ambiguë*. Paris : Union Générale d'Éditions, 1961, p.8

L'attachement à la culture, aux us et coutumes traditionnels étaient la seule chose qui comptait pour nos aïeux, et les parents ont donc eu peur que les enfants n'oublient totalement ce qui fait leur identité culturelle. Or l'enseignement de type moderne qui vise à l'épanouissement de nos enfants n'y conduit pas forcément, et elle leur permet également de s'ouvrir à d'autres horizons.

III.2. Les punitions dans les écoles publiques comoriennes

Il est clair que tout enseignement suppose une certaine discipline qui doit garder l'enfant dans le droit chemin. Mais l'enfant, en tant que tel, est encore une jeune plante que nous devons cultiver en respectant sa nature juvénile. Il ne faut pas qu'il se trouve obligé d'endurer des châtiments corporels infligés par quiconque, même par son éducateur, ni même ses parents. Un enfant a besoin de tendresse, de paroles douces et de caresses. Cependant, les punitions, aux Comores, ont bien souvent privilégié l'usage du fouet, sous prétexte que c'était la meilleure manière de faire rentrer les choses dans le crâne des enfants. Et cela se passait, même dans les écoles publiques.

La pédagogie moderne, quant à elle, ne veut pas être un dressage des élèves. Si nous sommes forcés de leur faire savoir qu'ils se sont trompés de chemin, c'est en vue de les élever à un degré supérieur de conscience aussi bien que pour élever leur intelligence. Un bon pédagogue est celui qui cherche les moyens d'orienter celui qu'il éduque vers le chemin qui l'amènera vers la réussite matérielle, physique, intellectuelle et spirituelle.

III. 3. Méthodologie de l'enseignement moderne

Un enseignement pédagogique répond à l'objectif principal de viser à la réussite scolaire des élèves. Mais tout enseignement exige aussi une méthode qui est conforme à cet objectif et aux conditions de l'apprentissage. En tous cas, il faut réagir contre les méthodologies austères qui ne tiennent pas compte de la nature de l'élève : adopter donc des méthodes centrées sur les apprenants, toujours se rendre compte que les jeunes élèves sont encore de jeunes enfants avec des comportements d'enfants. Pour Emile Durkheim,

« L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et mentaux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné. »⁵⁶

⁵⁶ [http://fr.wikipedia.org/wiki/p.A9.Pédagogie](http://fr.wikipedia.org/wiki/p.A9.P%C3%A9dagogie)

Et, pour Rousseau, l'éducation des individus doit se conformer aux lois de la nature, pour que les hommes ne se corrompent pas trop tôt. Il est de la nature même de l'éducation que les méthodes et pratiques d'enseignement pour la transmission des savoirs et des savoir-faire n'oublient pas la justesse des affirmations émises par ces deux penseurs.

TROISIEME PARTIE :
PLAN PROVISOIRE DE LA THESE FUTURE, CONCEPTS
CLES ET BIBLIOGRAPHIE EN PARTIE COMMENTEE

A / PLAN DETAILLE PROVISOIRE DE LA FUTURE THESE

**TITRE : *Les principes pédagogiques de Rousseau
à travers l'Emile et l'éducation aux Comores***

INTRODUCTION GENERALE

PREMIERE PARTIE : LA PEDAGOGIE SELON ROUSSEAU

Introduction à la Première Partie

Chapitre Premier : LE PROJET EDUCATIF DE L'EMILE

I.1.1. La recherche de la liberté naturelle de l'enfant

I.1.2 Le respect de la logique des lois de la nature

Chapitre Deuxième : LA PLACE DES PARENTS

I.2.1. Les tâches de la mère, la meilleure nourrice qui soit

I.2.2. Le rôle essentiel du père au niveau des premières années de la vie

Chapitre Troisième : POUR UNE EDUCATION INTEGRALE

I.3.1. Education physique et formation intellectuelle de l'enfant

I.3.2. Initiation à l'éducation morale et éducation religieuse

Chapitre Quatrième : LA SOCIALISATION DE L'ENFANT

I.4.1. Comment intégrer l'enfant dans la société

I.4.2 Apprentissage à l'éducation politique

Conclusion à la Première Partie

DEUXIEME PARTIE : VERS UNE REFORME DU MODELE EDUCATIF AUX COMORES

Introduction à la Deuxième Partie

Chapitre Premier : GENERALITES SUR L'EDUCATION COMORIENNE

I.I.1.1. L'enseignement coranique, moyen d'islamisation

I.I.1.2. Possibilité de retenir par cœur le Coran

Chapitre Deuxième : UN MODELE EDUCATIF FAMILIAL

I.I.2.1. Les devoirs éducatifs des parents

I.I.2.2. L'éducation de la fille et celle du garçon

Chapitre Troisième : EDUCATION DE TYPE CORANIQUE ET SES METHODES

II.3.1. Le maître coranique son rôle éducatif et son statut social

II.3.2. Les élèves et leurs statuts respectifs en âge

II.3.3. Les différents types d'enseignement coranique

Chapitre Troisième : METHODOLOGIES SCOLAIRES ET METHODES TRADITIONNELLES

V.1. La psychologie de la classe et sa maîtrise

VI.3. L'organisation spatiale de la salle

Les méthodes réceptives, actives et intuitives

Conclusion à la Deuxième Partie

CONCLUSION GENERALE

BIBLIOGRAPHIE

ANNEXES

TABLE DES MATIERES

B / QUELQUES CONCEPTS CLES ET LEURS SIGNIFICATIONS

Ces concepts nous les avons tirés dans le « *Dictionnaire de philosophie* » BARAQUIN, (Noëlla) et BAUDART, (Anne), Paris : Armand Colin, 345p.

Aliénation : du latin : aliénatio, de alienus : étranger ; dépossession d'un droit de propriété.

Autrui : chez Rousseau, autrui désigne mon semblable, c'est-à-dire tout être qui vit et qui souffre, avec lequel je m'identifie dans l'expérience privilégiée de la pitié.

Bon, conforme au bien ou aux normes éthiques.

Bonté : la bonté est synonyme de pitié, désigne une disposition innée de l'homme qui permet la conservation de l'espèce.

Citoyen : membre du corps politique qui jouit de droit et rempli des devoirs propre à ce corps.

Education : éveil de l'intelligence morale et au sens des valeurs ; élévation du vouloir à l'universel, formation spirituelle conduisant à la vertu.

Liberté civile: le fait de l'homme vivant en société et plus particulièrement du citoyen jouissant de certains droits qui lui sont garanties et de certains devoirs qui sont exigés de lui

Pacte social : le pacte d'association, en lequel le peuple ne contracte qu'avec lui-même, est opposé au pacte de soumission, en lequel des hommes ou un peuple sont censés renoncer à tous leurs droits pour subsister. Seul le premier a valeur de fonder de l'autorité politique.

Perfectibilité : la perfectibilité: est tout autant source de lumières que des erreurs des hommes, de leurs vertus, que de leurs vices parce qu'elle leur permet à façonner leurs capacités intellectuelles.

Pitié : forme d'identification à l'autre souffrant, qui incline à lui apporter de l'aide. C'est en quelque sorte de l'altruisme.

Religion civile : petit nombre de dogmes universellement compréhensibles que le souverain politique institue au titre d'article de foi nécessaire à la société

Religion naturelle : par opposition à la religion révélée (fondée sur les écritures saintes ou les paroles des prophètes) et à la religion positive (historiquement instituée), ces croyances sont supposées valoir par delà la diversité des dogmes historiques et avoir pour fondement la lumière intérieure, la raison et le sentiment mis en accord.

Sens : l'ensemble des organes et fonctions permettant dans un organisme vivant, le traitement des informations impression et stimulation en provenance du monde extérieur.

Sensibilité : concerne la capacité de ressentir du plaisir ou de la douleur, d'être émue d'éprouver des sentiments, en particulier avec facilité et intensité.

Sentiment : c'est une inclination altruiste. Exemple la pitié fondatrice de la morale.

Sentir : nous entendons ici la manière d'éprouver un sentiment, ressentir.

Servitude : soumission totale d'une personne à une autre, d'un peuple à un tyran.

Société : « la société est le milieu humain organisé dans lequel tout homme se trouve intégré »

Souverain : personne individuelle ou collective à laquelle appartient le pouvoir (détenteur de l'autorité politique)

Souveraineté : désigne ce qui est la source légitime du pouvoir, l'autorité législative suprême.

Sujet : c'est l'individu soumis à l'autorité d'un pouvoir souverain. Le sujet est celui qui doit obéissance à la loi, le citoyen celui qui fait la loi. Le même homme est tour à tour sujet et citoyen.

Travail : l'activité économique, productrice d'utilité sociale, c'est l'activité professionnelle, socialement organisé et réglementé.

Vivant : qui est en vie, qui possède les caractères de la vie, par opposition à ce qui mort ou inanimé.

Volonté générale : volonté du corps social regardant l'intérêt commun.

Vrai : ce qui est effectivement tel qu'il paraît être, c'est-à-dire authentique à propos d'une personne sincère

C / BIBLIOGRAPHIE EN PARTIE COMMENTEE

Cette partie fera l'objet d'un commentaire concernant les ouvrages que nous avons consultés. Il s'agit d'un bref commentaire sur chaque ouvrage que notre auteur a écrit et qui ont trait à l'étude pédagogique.

1. ROUSSEAU (Jean Jacques). « *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* ». Edition Hatier, 1999, Texte intégral et analyse par : Eric Zernik, 176 pages.

Paru en 1755 cet ouvrage est le résultat d'une profonde analyse pour pouvoir appréhender la source de l'inégalité sociale parmi les hommes. Rousseau se fait le généalogiste du mal social en cherchant à scruter l'origine de tout ce mal. C'est à partir de ce moment là que notre auteur imagina un état idéal et lointain de l'homme qui est « l'état de la nature ». Cet état n'a pas eu

de réalité concrète mais il s'agissait seulement d'une inspiration mythiquement imaginaire pour expliquer notre état présent.

(Mots clés : bon, bonté, liberté, perfectibilité, sens, sensibilité, sentiment, sentir, etc.)

2. ROUSSEAU (Jean Jacques). « *L'Emile ou de l'éducation* ». Chronologie et introduction par Michel Launay, Garnier Flammarion, Paris : 1966, chronologie et introduction par : Michel Launay, 629 pages.

L'idée directrice développée dans cet ouvrage est un idéal d'éducation. Paru en 1762, l'ouvrage développe des principes d'éducation qui répondent au souci Rousseauistes de préserver les enfants des méfaits de la civilisation. Dans l' « *Emile* », l'auteur démontre l'idée que l'enfant n'est pas un adulte en réduction, mais un être radicalement différent dans son physique, dans son intelligence, etc. A cette constatation Rousseau est considéré comme le premier fondateur de la différence entre l'enfant et l'adulte dans le domaine de l'éducation. Ainsi, l'auteur a fondé une psychologie de l'enfant avec une méthode pédagogique qui lui est nécessaire.

(Mots clés : citoyen, éducation, servitude, société, sujet, etc.)

3. BANQUE MONDIALE, « *Education et formation à Madagascar vers une politique nouvelle pour la croissance économique et la réduction de la pauvreté, région Afrique* » : septembre 2001, 24 p.

Il s'agit, dans ce livre, d'une politique poursuivie par la Banque Mondiale en vue de réduire la pauvreté à Madagascar, par le biais d'une amélioration de l'enseignement. L'ouvrage nous a montré que le développement d'un pays peut aussi dépendre de l'éducation des membres qui le composent. Chose qui nous intéresse fortement en ce sens que nous souhaiterons contribuer au développement de notre patrie par l'éducation.

(Mots clés : améliorer, apprentissage, enseignement, redoublement, rétention, scolarisation, etc.)

4. BERTUEL, (Joseph) « *L'Islam ses véritables origines* » Paris : Nouvelles éditions Latines, 1981, 200 p.

L'originalité de l'ouvrage tend à tirer au clair les origines de l'Islam tout en sachant que le « Coran » est un livre révélé. Car Dieu est le seul auteur et ce serait un blasphème pour un humain que d'oser même penser à faire l'histoire de la parole divine. Cet ouvrage nous est utile parce qu'il nous aidera à mieux cerner les manières dont on islamise les enfants Comoriens par la lecture du Coran.

5. CHAGNOUX, (Hervé) et HARIBOU (Ali). « *Les Comores* ». 1ere Edition 3eme Trimestre 1980, Paris : Edition presses universitaire de France, 1980, 120 p.

Chagnoux et Haribou veulent nous montrer les origines lointaines du peuplement comorien, les traditions culturelles et leur religion. Aussi ce livre montre que malgré leur brassage ethnique, les Comoriens vivent une unité religieuse, linguistique, et culturelle. L'avantage dont nous avons bénéficié pendant la lecture de cet ouvrage est le fait qu'il nous a facilité à la confirmation de la sévérité de notre enseignement coranique. (**Mots clés : unité culturelle, unité linguistique, unité religieuse, etc.**)

6. HAMIDOU KANE (Cheick). « *L'aventure ambiguë* », union générale d'édition, Paris : 1961, 191 P.

Dans cet ouvrage Kane nous fait une monstration de l'itinéraire d'un personnage important : Samba Diallo, en ce qui concerne les difficultés qu'il a vécu au cours de son éducation. Dès les premières pages du livre, l'auteur souligne comment l'éducation coranique était sévère à l'égard des élèves. L'un des intérêts que nous avons tiré de cet ouvrage est la sévérité de l'enseignement coranique qui y est développé.

(**Mots clés : école coranique, école française, etc.**)

7. KAHN (Pierre) « *L'éducation. Approches philosophiques* » Edition Presses Universitaire de France, Paris : 1990,429 p.

L'ouvrage de Kahn dégage l'idée selon laquelle : l'éducation est une tâche qui ne concerne que l'Etat. C'est à lui de s'en charger afin que les autres (les citoyens) puissent bien vivre. C'est bien normal que l'Etat prenne en charge le déroulement de l'éducation afin que les enfants, futurs cadres de cet Etat, puissent être en mesure d'assumer leurs responsabilités.

(**Mots clés : éducation publique, individuation, solitude pédagogie, etc.**)

8. AVANZINI, (Guy) sous la direction. « *La pédagogie au 20eme siècle* ». Edition Edouard Privat, Toulouse : 1975, 411p.

Dans « *La pédagogie au 20eme siècle* » l'auteur Avanzini met en évidence l'éducation du corps. L'éducation physique s'avère nécessaire pour l'élève. Car on découvre que les corps a des normes et des fonctionnements optimums et que l'esprit, faisant partie du corps, est aussi soumis à ces mêmes exigences. Et sachons aussi que le sport contribue à l'épanouissement de notre organisme.

(**Mots clés : éducation du corps, éducation physique, élève, maitre, sport, etc.**)

9. LANDSHEERE, (Viviane) et LANDSHEERE (Gilbert). « *Définir les objectifs de l'éducation* » Quatrième édition revue et augmentée, Paris : Edition presses universitaires de France, 1982, 338 p.

Dans cet ouvrage, il est question de savoir que toute éducation mérite un objectif. C'est ainsi donc qu'éduquer implique toujours un objectif, conduire et guider vers un but.

(Mots clés : but, éducation, éduquer, objectif, etc.)

10. MOHAMED, (Ahmed Chamanga). « *Lexique comorien-français* ». L'Harmattan : Paris : 1972, 234p

Cet ouvrage paraît utile parce qu'il participe massivement à l'enseignement Comorien. Il facilite non seulement la compréhension de la langue nationale mais aussi la transmission de la langue Française.

11. MOHAMED, (Ali Mohamed). « *Les Réformes scolaires aux îles Comores* » Les Réformes scolaires des îles Comores, Université de Québec à Laval : Publication dans le site Mwezinet : <http://www.comores-online.com/>

L'auteur fait un constat sur l'enseignement aux Comores plus précisément durant les années d'indépendance. Ce qui nous a poussé à choisir cet article est le fait qu'il décrit les différents changements apportés au système éducatif de l'ensemble des Îles Comores.

12. PIATON (Georges), « *Education et socialisation* » (élément de psychologie de l'éducation), Editeur : Edouard Privat, Toulouse : 1977, 205 p.

Le thème central qui se dégage ici : c'est la socialisation de l'élève. Un enfant devait être sociable parce que c'est dans ce milieu social même qu'il doit vivre en relation avec les autres. L'intérêt qui nous a poussé à apprécier cet ouvrage est le fait que l'auteur a pu mettre en lumière qu'un enfant doit être rendu sociable.

(Mots clés : éducation, rôles familiaux, psychologie, socialisation, etc.)

13. SNYDERS (Georges), « *pédagogie progressiste* », (éducation traditionnelle et éducation nouvelle). 1^{ere} édition 1971, 3^{eme} édition 1975, édition presses Universitaire de France 272 p

Dans cet ouvrage, SNYDERS montre l'évolution ou le changement radical d'une éducation à caractère traditionnel et d'une éducation à caractère nouveaux. Désormais, le maître ne doit pas être celui qui s'oppose à la liberté de l'enfant au niveau de l'éducation. Car éduquer, c'est choisir des modèles ayant une netteté, une perfection, un style auxquels la réalité habituelle ne peut atteindre. Ce qui nous a intéressé dans cet ouvrage est le dépassement éducatif que l'auteur a pu proposer et la reconnaissance de la liberté de l'enfant.

(Mots clés : comprendre, connaître, éducation, enseignement, liberté, maître, pressentir, punir, etc.)

OUVRAGES DE ROUSSEAU

I / L'édition des Œuvres complètes qui est reconnue jusqu'à maintenant est la suivante :

Jean-Jacques ROUSSEAU, *Œuvres complètes*, B. Gagnebin et M. Raymond éd., coll. La Pléiade, 5 vol., Paris, 1959-1995 ; *Correspondance complète*, R. A. Leigh éd., Genève, 40 vol., 1965-1984 *Annales de la Société Jean-Jacques Rousseau*, Genève, depuis 1905

II/ CHRONOLOGIE DES ŒUVRES DE ROUSSEAU (Tirée de l'Encyclopédie Universalis Volume 14, huitième publication, 1977, 1105 pages, réalisée et publiée sous le HAUT PATRONAGE de : R. ARON, G. CHAMPETIER, J.- J. CHEVALIER...etc. et citée par Jacques Voisine, professeur à la Sorbonne, dans les « *Rêveries du promeneur solitaire* », 1964, pp 8 à 13. Nous mettons à la suite des titres évoqués les références des ouvrages que nous avons nous-même consultés.

1743 : *Dissertation sur la musique moderne*.

1750 : *Le Discours sur les Sciences et les Arts*
Discours sur les sciences et les arts, Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes, Chronologie et Introduction par Jacques Roger, Paris : Garnier Flammarion, 1971, 249 pages

1752 : *Le Devin de village*, opéra

1753 : *Lettre sur la musique française*

1755 : *Discours sur les origines de l'inégalité*. Publication à Amsterdam
Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes. Texte intégral et analyse par Eric Zernik, Paris : Edition Hatier, 1999, 176 pages
Discours sur l'origine de l'inégalité, Essai sur l'origine des langues. Notice biographique, historique et littéraire par : Jean-Claude Quirin, Librairie Larousse, Paris : 1972, , 160 pages

1758 : *Lettre à d'Alembert sur les spectacles*
Lettres à M. d'Alembert. chronologie et introduction par Michel Launay, Paris : Garnier Flammarion, 1967, 250 pages

1760 : Publication non autorisée de la *Lettre à Voltaire sur la Providence*

1761 : *La Nouvelle Héloïse*
Julie et la nouvelle Héloïse. Notice biographique, une notice historique et littéraire par J.F MOREL, Paris : Editions Gallimard, 1967, 549 pages

1762 : *Du Contrat Social*. Publication à Amsterdam aussitôt interdit en France.
Du Contrat Social. Edition et Introduction établies par : Pierre Burgelin, son édition reproduit le texte de l'édition originale in-8 de 1962, Paris : Garnier Flammarion, 1992, 187 pages

1762 : *L'Émile* est mis en vente à Paris et condamné par le Parlement
Emile ou de l'éducation. Chronologie et introduction par Michel Launay, Paris : Garnier Flammarion, 1966, 629 pages

1764 : *Lettres écrites de la montagne*, visant à défendre les thèses du *Contrat social*

1766-1769 : Rédaction des *Confessions*. En publication posthume de 1782 à 1789

1767 : *Dictionnaire de musique*.

1772 : Commence à rédiger les *Dialogues de Rousseau juge de Jean-Jacques*.

1776-1778 : Rédaction des *Rêveries du promeneur solitaire*

Les rêveries du promeneur solitaire. Chronologie et préface par Jacques Voisine, Garnier Flammarion, Paris : 1964, 173 pages

III/ AUTRES OUVRAGES CONSULTÉS

14. *Les rêveries du promeneur solitaire*. Chronologie et préface par Jacques Voisine, Paris : Garnier Flammarion, 1964, 173 pages

15. *Emile ou de l'éducation*. Paris : Garnier Flammarion, 1966, chronologie et introduction par Michel Launay, 629 pages

16. *Lettres à M. d'Alembert*. Garnier Flammarion, Paris : 1967, chronologie et introduction par Michel Launay, 250 pages

17. *Julie et la nouvelle Héloïse*. Editions Gallimard, Paris : 1967, notice biographique, une notice historique et littéraire par : J.F MOREL ? 549 pages

18. *Discours sur les sciences et les arts, Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Paris : 1971, Chronologie et Introduction par : Jacques Roger, 249 pages

19. *Discours sur l'origine de l'inégalité, Essai sur l'origine des langues*. Librairie Larousse, Paris : 1972, notice biographique, historique et littéraire par : JEAN-CLAUDE QUIRIN, 160 pages

20. *Du Contrat Social*. Garnier Flammarion, Paris : 1992, Edition et Introduction établies par : Pierre Burgelin, son édition reproduit le texte de l'édition originale in-8 de 1962, 187 pages

21. *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. Edition Hatier, 1999, Texte intégral et analyse par : Eric Zernik, 176 pages

22. ALZON (Claude) « *la femme potiche et la femme bonniche* ». (Pouvoir bourgeois et pouvoir mâle), François Maspero, 1973, 123 p.

23. AVANZINI, (Guy). « *Le temps de l'adolescence* ». 3eme édition, Paris : Edition universitaires, 1965, 254 p.
24. BERGE, (André) « *Etre parent aujourd'hui* » (Fédération internationale pour l'éducation des parents). Toulouse : Editeur Edouard de Privat, 1977, 228 p
25. « *Collective I.C.E.M* » (institut coopératif de l'école moderne), perspective d'éducation populaire, Librairie, Paris : 1979, 271 p.
26. DESCARTES (René). « *Discours de la méthode* ». Paris : Garnier Flammarion, 1966,
27. FRITSCH (Philippe). « *L'Education des adultes* ». Paris : Edition Mouton, 1971, 176 p.
28. GROULT, (Benoîte). « *Le féminisme au masculin* ». Paris: By Editions Denoël Gonthier, 1977, 196 p.
29. HEGEL (G. W. Friedrich). « *La raison dans l'histoire* ». Unions générales d'Editions, 1955, Librairie Plon 1965, 311 p..
30. KANT, (Emmanuel). « *Fondements de la métaphysique des mœurs* » Traduction nouvelle avec introduction et notes par Victor DELBOS, Librairie Delagrave, 1974, 210p
31. *Les Saintes Ecritures*. (Traduction du monde nouveau). WATCH TOWER BIBLE AND TRACT SOCIETY OF PENNSYLVANIA, 1995, 1662p
32. PASCAL, (Blaise). « *Les pensées* ». Tome second, 1932, 168 p
33. PELLE-DOUEL (Yvonne). « *Etre femme* ». Paris : Edition du Seuil, 1967, 266 p.

III. WEBOGRAPHIE

34. [# En France.](http://fr.wikipedia.org/wiki/Femme_au_foyer)
35. [http://fr.wikipedia.org/wiki/p.A9.Pédagogie](http://fr.wikipedia.org/wiki/p.A9.P%C3%A9dagogie). « Différentes doctrines ou méthodes pédagogiques »
36. MOHAMED, (Ali Mohamed). « *Les Réformes scolaires aux iles Comores* » Les Réformes scolaires des iles Comores, Université de Québec à Laval : Publication dans le site Mwezinet : <http://www.comores-online.com>
37. PENRAD, « *Religieux et profane dans l'école coranique* », [http:// études africaines. Revues. Org/ ing/index202. Html](http://etudes.africaines.org/ing/index202.html). Consulté le 16 septembre 2009

IV. DICTIONNAIRES

38. BARAQUIN, (Noëlla) et BAUDART, (Anne). *Dictionnaire de philosophie*, Paris : Armand Colin, 345p.
39. FOULQUIE Paul., *Dictionnaire de la langue philosophique*, PUF, Paris, 1982, 778p.
40. FROLOV, (I.), *Dictionnaire philosophique*. Edition du Progrès, 1985, pour la traduction française, traduit du russe, 568p

41. LALANDE André., *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Volume 1 : A-M, 3^{ème} édition, PUF, Paris, 1993, 664p.

42. LALANDE André., *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Volume 2 : N-Z, 3^{ème} édition, PUF, Paris, 1993, 1323p.

43. MAUBOURGUET, (Patrice), PECHOIN, (Daniel) *.Le Petit Larousse illustré*, Paris : Edition Larousse, 199, 1750p

V. PROJET DE LECTURES

44. ANDRE, (Jean-Marie). *Dans la vie morale et intellectuelle romaine. Des origines à l'époque augustiniennne*. Paris : Presses Universitaires de France, 1966, 578p

45. ANSARI, *Chemin de Dieu. Trois traités spirituels*, trad. S. de Laugier de Beaurecueil, Sindbad, Paris, 1985

46. ARCHAMBAULT, (Paul). *La formation morale de la jeunesse*. Préface et témoignage par Maurice Nédoncelle et A.M.Carré, Paris : Presses Universitaires de France, 1955, 116p

47. ARDOINO, (J.). *Propos actuels sur l'éducation*. Préface d'E.L-Herbert, L.Cros, R. Davril, J.G. Merigot, 6^{ème} édition revue et augmentée, Paris : Gauthier Villars, 1981, 368p

48. ARDOINO, (J.). *Education et politique*. (Pour un projet d'éducation dans une perspective socialiste), Paris : Gauthier Villars, 1977, 272p

49. ARISTOTE. *Ethique à Nicomaque*. Nouvelle et ad avec introduction, note et index par Cot, 4^{ème} édition, Paris : Jean-Vrin, 1979, 543p

50. AVANZINI, (Guy). *La pédagogie du 20^{ème} siècle*. Paris : Presses Universitaires de France, 1975

51. BANQUE MONDIALE. *Rapport sur le développement dans le monde 1997, l'Etat dans un monde en mutation*. Washington : Oxford University Press, 1997, 290p

52. BARDER, (Benjamin). *L'excellence et l'égalité de l'éducation en Amérique*. Traduction de Vincent Michelot et François Weill, Paris : Belin, 1993, 315p

53. BELLONCLE, (Guy). *La question éducative en Afrique noire* .Paris : Edition Karthala, 1984, 271p

54. BERTHELOT, (Jean-Michel). *L'intelligence du social : l'explicatif en sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France, 1998, 249p

55. BLACHÈRE, (R). *Le Coran*, coll. Que sais-je ?, P.U.F., Paris, 8^e éd. 1988 ; *Introduction au Coran*, Besson et Chantemerle, Paris, 1959, 2^e éd. rev. Maisonneuve et Larose, 1991

56. BLOCH, (Marc-André). *Philosophie de l'éducation nouvelle*. 3^e édition revue et augmentée, Paris : Presses Universitaires de France, 1973, 219p

57. BOSERUP, (Ester). *La femme face au développement économique*. Traduction de Marie Catherine Maracle, Paris : Presses Universitaires de France, 1983, 315p
58. BROWNE, (Rose Butler). *Mes chers élèves. L'éducation d'une enseignante*. Paris : Editions France-Empire, 1971, 288p
59. CACERES, (Benigno). *Histoire de l'éducation populaire*. Paris : Edition du Seuil, 1964, 252p
60. CAHAN, (Pierre). *L'éducation : approches philosophiques*. Paris : Presses Universitaires de France, 1975, 128p
61. CAMUS, (Jean-François). *La psychologie cognitive de l'attention*. Paris : Armand Colin, 1996, 211p
62. CAPELLE, (Jean). *Education et politique*. Paris : Presses Universitaires de France, 1974, 264p
63. CARBONNIER, (Jean). *Droit civil ? La femme, les incapacités*. Paris : Presses Universitaires de France, 1971, 532p
64. CAUVIN, (Marius). *Le renouveau pédagogique en Allemagne de 1890-1933*. Paris : Armand Colin, 1971, 352p
65. CAVIGLIOLI, (Bernard). *Sport et adolescent*. Paris : Jean-Vrin, 1976, 123p
66. CHAGNOUX, (Hervé). *Les Comores*. Paris : Presses Universitaires de France, 1980, 128p
67. CHAGNOUX, (Hervé). *Les Comores*. 2^{ème} édition, Paris : Presses Universitaires de France, 1990, 127 p
68. CHATEAU, (Jean). *Montaigne psychologue et pédagogue*. 2^{ème} édition, Paris : Jean-Vrin, 1971, 227p
69. CHATEAU, (Jean). *Ecole et éducation*. 4^{ème} édition, Paris : Jean-Vrin, 1976, 221p
70. COLONNA, (F.) « La Ville au village ; transfert de savoir... », in *Revue française de sociologie*, vol. XIX, 1978
71. CORBIN, (H.). *Histoire de la philosophie islamique, des origines jusqu'à la mort d'Averroès (1198)*, Paris, 1964 (1^{re} éd.) ; texte repris in *Encyclopédie de la Pléiade, Histoire de la philosophie*, I, pp. 1048-1197, Paris, 1969, complété in III, pp. 1067-1188, Paris, 1974 (« De la mort d'Averroès jusqu'à nos jours »)
72. COSTELLO, (Laurence F). *L'enseignement télévisé*. Paris : I.S.T.R.A, 1970, 224p
73. DOMMAGET, (Maurice). *Les grands socialistes et la pédagogie dans l'antiquité*. Nouvelle édition, Paris : Edition du Seuil, 1970, 471p

74. DREVILLON, (Jean). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris : Presses Universitaires de France, 1970, 16p
75. DUPONT, (Paul). *La pédagogie universitaire*. Paris : Presses Universitaires de France, 1994, 127p
76. DURKHEIM, (Emile). *Education des adultes*. Paris : La Haye Mouton, 1971, 176p
77. EASTON, (Peter). *L'éducation des adultes en Afrique noire*. Paris: Edition Karthala, 1984, 294p
78. ELIOUTINE, (Viatcheslav). *L'enseignement supérieur*. Moscou : Edition de l'Agence de Presse Novosti, 1976, 64p
79. FLORY, (M.) & J.-R. HENRY dir., *L'Enseignement du droit musulman*, congrès, C.N.R.S., 1989
80. FOURNIER, (Jacques). *Politique de l'éducation*. Paris : Edition du Seuil,
81. FRITSCH, (Philippe). *L'éducation des adultes*. Paris : Edition Mouton, 1971, 176p
82. GAL, (Roger). *Histoire de l'éducation, Vial*. 13^{ème} éditions, Paris : Presses Universitaires de France, 1991, 125p
83. GRIFFITHS, (V.L.). *Priorité à l'éducation*. Paris : I.S.T.R.A, 1965, 200p
84. [http://pédagogie universitaire. Wordpress.com/ 2009/12/10/ l'évolution des méthodes. Pédagogiques. Dans l'enseignement supérieur.](http://pédagogie.universitaire.Wordpress.com/2009/12/10/l-evolution-des-methodes-pedagogiques-dans-l-enseignement-supérieur) « **Pédagogie universitaire Enseigner et Apprendre en Enseignement supérieur** ».
85. <http://fr.answers.yahoo.com/index.qid> « **Dans un vrai foyer normal, quel est le rôle de la femme et aussi de son mari ?** ».
86. [http://www.meirieu.com/cours/péda et sciences éduc. pdf.](http://www.meirieu.com/cours/péda_et_sciences_educ.pdf) « Pédagogie et sciences éducatives ». Consulté le 24/02/010
87. Universitaires de France, 1974, 263p
88. ILLICH, (Ivan). *Une société sans école*. Traduit de l'anglais par Gérard Durand, Paris : Edition du Seuil, 1980, 222p
89. JOMIER, (J.) .*Le Commentaire coranique du Manar*, G.-P. Maisonneuve, Paris, 1954
90. KANT, (Emmanuel). *Réflexions sur l'éducation*. Traduction, introduction et notes par A. Philonenko, 2^{ème} édition, Paris : Jean Vrin, 1974, 160p
91. KANT, (Emmanuel). *Lettres sur la morale et la religion*. Introduction, traduction et commentaires par Jean-Louis Bruch, Paris : Aubier, 1969, 232p
92. LACROIX, (Jean). *Les sentiments et la vie morale par Jean Lacroix*. Paris : Presses

Universitaires de France, 1976, 112p

95. LAMBERT, (Elie). *L'art musulman d'occident des origines à la fin du 15^{ème} siècles*. Paris : Société d'édition d'enseignement supérieur, 1966, 151p

96. LEBRET, (I.J.). *Guide du militant. Tome 2, programme constructif. Une nouvelle pédagogie*, Paris : Edition Economie et Humanisme, 1946, 184p

97. LEON, (Antoine). *L'enseignement en France*. 6^{ème} édition, Paris : Presses Universitaires de France, 1967, 127p

98. LEVY-SCHOEN, (Ariane). *L'image d'autrui chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France, 1964, 128p

99. LOBROT, (Michel). *La pédagogie institutionnelle. L'école vers l'autogestion par Michel Lobrot*. Préface de J. Ardoine, 3^{ème} édition revue et augmentée, nouveau tirage, Paris : Gauthier Villard, 1977, 289p

100. LOCKE, (John). *Essai philosophique concernant l'entendement humain*. Traduit par Costo, Ed par Émilienne Naert, Paris : Jean Vrin, 1972, 627p

101. LOCKE, (John). *Quelques pensées sur l'éducation*. Traduit par G. Comparé, introduction et notes par J. Chateau, Paris : Jean Vrin, 1966, 288p

102. LORY, (P.). *Les Commentaires ésotériques du Coran d'après 'Abd al-Razzâq al-Qâshânî*, Paris, 1980 ; 2e éd. augmentée, Paris, 1990

103. LOURAU, (René). *L'illusion pédagogique*. 3^{ème} édition, Paris : Edition de l'Esprit, 1975, 226p

104. MAJALUT, (Joseph). *L'enseignement en France*. London: New-York, San-Francisco, M.C Graw-Hill Book Company

105. MANTRAN, (Robert). *L'expansion musulmane 2-11siècle*. Paris : 1969, 335p

106. MARITAIN, (Jacques). *Pour une philosophie de l'éducation*. Nouvelle édition revue et complétée, préface de Marie-Odile Métral, Paris : Edition Fayard, 1969, 199p

107. MARROU, (Henri-Irénée). *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*. Nouvelle édition, Paris : Edition du Seuil, 1965, 647p

108. MENDEL, (Gérard). *Le manifeste éducatif, contestation et socialisme*. Paris : Petite Bibliothèque Payot, 1973, 320p

109. MICHAUD, (Edmond). *La pédagogie des sciences. Essai de psychopédagogie*. Paris : Presses Universitaires de France, 1970, 120p

110. MONCHAMBERT, (Sabine). *La liberté de l'enseignement*. Préface d'Achille Mestre, Paris : 1983, 431p

- 111.** MONTESEURI, (Maria). *Esprit absorbant de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France, 1980, 128p
- 112.** MOSCOVICI, (Serge). *Psychologie sociale théorique et expérimentale*. Paris : La Haye Mouton, 1971, 394p
- 113.** MOURAD, (Youssef). *L'éveil de l'intelligence. Etude de psychologie génétique et comparée*. 2^{ème} édition, Paris: 1955, 384p
- 114.** PINES, (S.). « Philosophy », in *the Cambridge History of Islam*, 2, pp780-823, Cambridge, 1970. Voir aussi les notices consacrées à des philosophes d'expression arabe dans l'*Encyclopædia Universalis* et l'*Encyclopédie de l'Islam*. Brill, Leyde, 2e éd. **1981**
- 115.** PIAGET, (Jean). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France, 1978, 336p
- 116.** PIAGET, (Jean). *La psychologie de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France, 1975, 128
- 117.** GOGUELIN, (Pierre). *La formation continue des adultes*. 1^{er} édition : 4 trimestre 1970, 2^e édition mise à jour : 4 trimestre 1975, Paris : Presses Universitaires de France, 1970, 192p
- 118.** RABOTOSON, (François de Paul). *La mise en œuvre d'une éducation nationale socialiste*. Antananarivo : Ministère de l'Enseignement Secondaire et de l'Education de Base, 1977, 55p
- 119.** REBOUL, (Olivier). *La philosophie de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France, 1977, 136p
- 120.** RICHE, (Pierre). *De l'éducation antique à l'éducation chevaleresque*. Paris : Garnier Flammarion, 1968, 127p
- 121.** ROBERT, (Gabriel-Aimé). *L'éducation physique à l'école*. Préface du Pr Robert Debré, Paris : Presses Universitaires de France, 1972, 180p
- 122.** SALOMON-BAYET, (Claire). *Jean-Jacques Rousseau ou l'impossible unité*. Présentation, choix de textes et bibliographie par Claire-Salomon Bayet, Paris : Editions Seghers, 1971, 184p
- 123.** SNYDERS, (Georges). *Ecole et lutte des classes*. Une recherche critique de Baudelot-Establet, Bourdieu, Passeron, et Illich, Paris : Presses Universitaires de France, 1976, 381p
- 124.** SNYDERS, (Georges). *Où vont les pédagogies non directives ? Autorité du maître et liberté des élèves*. Paris : Presses Universitaires de France, 1975, 379p
- 125.** STOETZEL, (Jean). *La psychologie sociale*. Paris : Garnier Flammarion, 1991, 349p
- 126.** SUTTER, (Jean M). *Le mensonge chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France,

1972, 192p

127. TOLSTOI, (Léon). *Enfance, adolescence, jeunesse*. Vie de Léon Tolstoï et notes d'Alexandre V. Soloviev, préface de Georges Haldas, Lausanne, éd rencontre, 1962, 623p

128. TORESSES, (Bernard). *La nouvelle pédagogie du français (méthodes, techniques, procédés)*. Décloisonnement et globalisation. Éd définitive, Paris : O.C.D.L., 1929, 365p

129. TORESSES, (Bernard). *La nouvelle pédagogie du français (méthodes, techniques, procédés)*. Les activités de communication, éd définitive augmentée et corrigée, Paris : O.C.D.L., 1980, 231p

130. UNIVERSITE DE MADAGASCAR. *La philosophie malgache : une philosophie de la vie. Enseignement et développement du Sud*. Tuléar : Centre Universitaire Régional, 1977, 138ff

131. UNIVERSITE DE MADAGASCAR. *Guide de l'étudiant*. Organisation des cours. Centre de recherche. Vie au centre universitaire régional de Tuléar. Tuléar : Centre Universitaire Régional, 1979, 59ff

132. VIAL, (Jean). *Pédagogie de l'orthographe française*. Préface de Gaston Mialaret. Paris : Presses Universitaires de France, 1970, 176p

133. VINCENT, (Madeleine). *Femmes : quelle libération ?* Paris : Editions Sociales, 1976, 168p

134. WEIL, (Eric). *Philosophie morale*. 2^eédition, Paris : Jean Vrin, 1969, 223p

135. WOLLSTONECRAFT, (Mary). *Défense des droits de la femme*. Préface et traduction de Marie-Françoise Cachin, Paris : Petite Bibliothèque Payot, 1976, 256p

136. ZENY, (Charles). *L'éducation de base à Madagascar de 1960-1976 : motivation et contenus des changements*. Thèse de doctorat de 3^{ème} cycle présentée par Charles Zeny. Lyon : Université de Lyon II, 1983, 414p

CONCLUSION

La conception pédagogique de Rousseau comme nous le savons, est une pédagogie fondée sur le respect physique, corporelle, mentale, cognitive, etc., de l'espèce humaine. L'interrogation surgissant d'une première appréhension de cette conception éducative de l'enfant selon Rousseau est la suivante : comment éduquer un jeune enfant, notamment un jeune Comorien, pour qu'il ne devienne ni serf, ni mutin, ni fourbe ? Ainsi, le Genevois répond lui-même qu'il faut nous adapter à la spécificité de l'enfant, tout en respectant l'ordre naturel des acquisitions des choses. Cela signifie qu'il faut laisser l'enfant grandir dans son enfance et non le contraire, parce que l'enfant n'est pas un adulte en miniature. L'homme ne devient immédiatement homme qu'après avoir parcouru les étapes successives de son développement physique et intellectuel. Car le respect de cette hiérarchie constitue, pour Rousseau, le fondement même de son mûrissement conceptuel normal. C'est en ce sens là que notre auteur constitue une figure emblématique de l'éducation moderne.

A plus forte raison, il ne faut pas pour autant essayer de raisonner avec l'enfant pendant son stade d'enfance parce que, raisonner avec lui c'est, selon Rousseau, inverser l'ordre naturel. Autrement dit, c'est partir de la fin vers le début des choses. Pour cette raison, s'il est vain de vouloir raisonner avec les enfants, ce n'est nullement parce qu'ils ne seraient pas en mesure de penser ou pour avoir ainsi l'occasion de les accabler de brimades incessantes. Au contraire, la finalité envisagée de l'éducation est, aux yeux de Rousseau, l'autonomie du jugement et du comportement. L'éducateur ou le gouverneur de l'enfant doit savoir attendre le moment convenable, ne jamais se hâter de donner à l'enfant une éducation qui n'est pas conforme au stade et à l'âge de son évolution, parce que, comme on le dit, « chaque chose en son temps ». La seule possibilité que Rousseau envisage en ce qui concerne la croissance effective de l'enfant est de laisser « *mûrir l'enfance dans les enfants.* »⁵⁷ Ces derniers mots nous rappellent que la pédagogie rousseauiste est une pédagogie à caractère généalogique, dans la mesure où l'éducation bien comprise n'a pas besoin d'aller trop vite en ce qui concerne l'évolution psychologique d'un enfant et aussi sa formation intellectuelle. « Che va piano va sano, che va sano va lontano », celui qui va doucement va sûrement, celui qui va sûrement va loin.

Notre penseur a émis le vœu que l'éducation des individus se conforme aux lois de la nature, pour que les hommes ne se corrompent pas trop tôt. Raison pour laquelle l'option

⁵⁷ J.J ROUSSEAU, *Emile ou de l'éducation*, Paris : G. Flammarion, 1966, p324

pédagogique qu'il propose pour la formation intellectuelle est de s'inspirer de la façon dont vivaient les hommes à l'état de nature. Il faut, dit Rousseau, former des individus destinés à être libres et responsables et qui, tout au long de leur croissance, n'ont pas à subir trop tôt la corruption des institutions sociales. D'où la formule mère rousseauiste selon laquelle,

« Observez la nature et suivez la route qu'elle vous trace. Elle exerce continuellement les enfants, elle leur tempère par des épreuves de toutes espèces ; elle leur apprend de bonne heure ce que c'est que peine et douleur (...). Voilà la règle de la nature. Pourquoi la contrariez-vous ? Ne voyez-vous pas qu'en pensant la corriger, vous détruisez son ouvrage, vous empêchez l'effet de ses soins ? »⁵⁸

L'éducation bien comprise, selon Rousseau, doit se fonder sur une reconnaissance des valeurs humaines foncières et s'inspirer de la nature même des dispositions naturelles en l'homme, ce en vue de son bonheur. La définition de cette éducation parfois dite idéale se comprend à partir de cette finalité que l'auteur veut lui assigner. Le modèle d'enseignement ainsi proposé par notre auteur consiste donc non seulement à former un homme raisonnable, mais aussi et surtout est destiné à produire un individu de type nouveau qui ne cèdera pas à la corruption de nos sociétés actuelles et d'institutions abusives. C'est à partir de cela que Rousseau fera la distinction entre l'éducation par la raison et l'éducation à la raison. Autrement dit, il insiste sur l'idée que c'est précisément en renonçant à éduquer l'enfant par la raison intellectuelle que l'on formera adéquatement cette raison intellectuelle même. Il dit ironiquement dans l'*Emile* :

« Le chef-d'œuvre d'une bonne éducation est de faire un homme raisonnable : et l'on prétend élever un enfant par la raison. »⁵⁹

La pédagogie rousseauiste considère la raison comme un « instrument », c'est-à-dire un moyen qui sert à réaliser quelque chose en vue d'une fin spécifique. Cette dernière est le ce à quoi s'attelle toute pédagogie : savoir un travail progressif, lent, difficile, en perpétuel devenir. S'il ne convient pas de confondre en pédagogie, la fin et le moyen - c'est-à-dire l'éducation à la raison et l'éducation par la raison - c'est parce qu'il existe précisément une raison infantile, spécifique à l'enfant, souvent sourde aux sirènes de la raison intellectuelle. L'enfant qui ne connaît que la seule nécessité, n'entend rien aux obligations imposées par la force ou la violence, aux valeurs morales issues des nécessités sociales, et il se développera d'autant mieux que l'éducateur saura respecter la nature de son âge.

⁵⁸ J.J ROUSSEAU, *Emile ou de l'éducation*, Paris : G. Flammarion, 1966, p49

⁵⁹ *Ibidem*, p61

Rousseau prône, en fait, une éducation négative qui s'écarte quelque peu de la vision traditionnelle ou de l'éducation commune qui fait reposer l'apprentissage sur le dressage de la discipline. Toutefois, ce type d'enseignement ne se méprend pas sur la nature de la raison en la supposant déjà ancrée chez l'enfant. Pour notre penseur, l'objectif est plutôt de préparer la raison intellectuelle par l'exercice de la raison sensitive, de faire en sorte que l'enfant devienne suffisamment mûr pour s'ouvrir à la rationalité par lui-même, et non en vertu d'une contrainte extérieure.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	2
PREMIERE PARTIE : PRESENTATION METHODOLOGIQUE DU PROJET	8
I. ASPECTS METHODOLOGIQUES	9
I.1.Méthodologie d’approche	9
I.2. La problématique d’approche et motivations concernant le choix du thème	10
DEUXIEME PARTIE : LA THEMATISATION DU SUJET	12
A / LE MODELE D’EDUCATION ROUSSEAUISTE	13
I. SE CONFORMER A LA NATURE SELON ROUSSEAU	13
I. 1. Le respect de la nature de l’enfant	13
I. 2. La liberté de l’enfant	14
I. 3. Nécessairement respecter les étapes du développement de l’enfant.	16
II. LA RECHERCHE DU SALUT DE L’ENFANT	17
II. 1. La formation de l’enfant au plan physique	17
II. 2. Son développement intellectuel.....	17
III. ETAPE ULTIME DE LA FORMATION DE L’ENFANT	19
III. 1. La formation morale de l’enfant	19
III.2. L’éducation religieuse	21
III. 3. L’initiation à la politique.....	22
B / L’EDUCATION TRADITIONNELLE AUX COMORES	Erreur ! Signet non défini.
I. LES OBLIGATIONS DE LA FEMME DANS LE FOYER	24
I. 1. La femme comorienne	24
I.2. Soumission de la femme à son mari.	25
I.3. Le père, son rôle vis-à-vis des enfants.	26
II. L’ENSEIGNEMENT CORANIQUE AUX COMORES	27
II.1. Objectifs de l’enseignement coranique	27
II. 2. Disciplines du maître et son statut social.....	28
II.3. Les contraintes de l’enseignement coranique en matière de discipline	29
III.L’ECOLE PUBLIQUE ET SES EXIGENCES	29
III.1. L’objectif de l’enseignement de type moderne	29
III.2. Les punitions dans les écoles publiques comoriennes	30
III. 3. Méthodologie de l’enseignement moderne	30
TROISIEME PARTIE : PLAN PROVISOIRE DE LA THESE FUTURE, CONCEPTS CLES ET BIBLIOGRAPHIE EN PARTIE COMMENTEE	32
A / PLAN PROVISOIRE DE LA FUTURE THESE	Erreur ! Signet non défini.
B / QUELQUES CONCEPTS CLES ET LEURS SIGNIFICATIONS	35
C / BIBLIOGRAPHIE EN PARTIE COMMENTEE	36
CONCLUSION	49
TABLE DES MATIERES	52

