

Vol. 1, No. 3, octobre 2025



REVUE LE
FROMAGER

Le Fromager

Revue des Sciences humaines
et sociales, Lettres, Langues
et Civilisations

Fréquence :

TRIMESTRIELLE

ISSN-L : 3079-8388

ISSN-P : 3079-837X

Editeur :

**UFR/Lettres et Langues de l'Université Alassane
Ouattara (Bouaké, Côte d'Ivoire)**

WWW.REVUEFROMAGER.NET

ADMINISTRATION ET RÉDACTION

Directeur de publication

DANHO Yayo Vincent
Maître de Conférences
Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

Secrétaire de la rédaction

KOUAMÉ Arsène

Web Master

KOUAKOU Kouadio Sanguen
Assistant, Ingénieur en informatique, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

Comité scientifique

ALLOU Kouamé René, Professeur titulaire, Université Félix Houphouët-Boigny
ASSI-KAUDJHIS Joseph Pierre, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
BA Idrissa, Maître de conférences, Université Cheick Anta Diop
BAMBA Mamadou, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
BATCHANA Eshohanam, Professeur titulaire, Université de Lomé
CAMARA Moritié, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
COULIBALY Amara, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
DEDOMON Claude, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
FAYE Ousseynou, Professeur titulaire, Université Cheick Anta Diop
GOMA-THETHET Roval, Maître de conférences, Université Marien N'Gouabi de Brazzaville
GOMGNIMBOU Moustapha, Directeur de recherches, CNRST, Ouagadougou
KAMATE Banhouman André, Professeur titulaire, Université Félix Houphouët-Boigny
Klaus van EICKELS, Professeur titulaire, Université Otto-Friedrich de Bamberg (Allemagne)
KOUASSI Kouakou Siméon, Professeur titulaire, Université de San-Pedro
LATTE Egue Jean-Michel, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
N'GUESSAN Mahomed Boubacar, Maître de conférences, Université Félix Houphouët-Boigny
NGAMOUNTSIKA Edouard, Professeur titulaire, Université Marien N'Gouabi de Brazzaville
NGUE Emmanuel, Maître de conférences, Université de Yaoundé I
N'SONSSISA Auguste, Professeur titulaire, Université Marien N'Gouabi de Brazzaville
SANGARE Abou, Professeur titulaire, Université Peleforo Gbon Coulibaly

SANGARE Souleymane, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

SARR Nissire Mouhamadou, Maître de conférences, Université Cheick Anta Diop

Comité de rédaction

ALLABA Djama Ignace, Maître de Conférences, Etudes Germaniques, Université Félix Houphouët-Boigny

DJAMALA Kouadio Alexandre Histoire, Assistant, Université Alassane Ouattara

EBA Axel Richard, Maître-Assistant, Lettres Modernes, Université Alassane Ouattara

KONÉ Kpassigué Gilbert, Maître-Assistant, Histoire, Université Alassane Ouattara

KOUAME N’Founoum Parfait Sidoine, Maître-Assistant, Histoire, Université Peleforo Gon Coulibaly (Côte d’Ivoire)

KOUAMENAN Djro Bilestone Roméo, Maître-Assistant, Histoire, Université Alassane Ouattara

KOUASSI Koffi Sylvain, Assistant, Lettres Modernes, Université Alassane Ouattara

MAWA -Clémence, Chargée de cours, Université de Bamenda

N’SONSSISA Auguste, Professeur titulaire, Marien N’gouabi de Brazzaville

OULAI Jean-Claude, Professeur titulaire, Communication, Université Alassane Ouattara

OZOUKOU Koudou François, Maître-Assistant, philosophie, Université Alassane Ouattara, Bouaké, Côte d’Ivoire

Comité de lecture

ALLABA Djama Ignace, Maître de conférences, Université Félix Houphouët-Boigny

BA Idrissa, Maître de conférences, Université Cheick Anta Diop

BRINDOUMI Atta Kouamé Jacob, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

CAMARA Moritié, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

COULIBALY Amara, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

DEDE Jean Charles, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara

DEDOMON Claude, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

DIARRASOUBA Bazoumana, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara

DJAMALA Kouadio Alexandre, Assistant, Université Alassane Ouattara

EBA Axel Richard, Maître-Assistant, Université Alassane Ouattara

FAYE Ousseynou, Professeur titulaire, Université Cheick Anta Diop

GOMA-THETHET Roval, Maître de conférences, Université Marien N’Gouabi de Brazzaville

GOMGNIMBOU Moustapha, Directeur de recherches, CNRST, Ouagadougou

KOUAME N’Founoum Parfait Sidoine, Maître-Assistant, Université Peleforo Gon Coulibaly

KOUASSI Koffi Sylvain, Maître-Assistant, Université Alassane Ouattara

MAWA -Clémence, Chargée de cours, Université de Bamenda

N'SONSSISA Auguste, Professeur titulaire, Marien N'Gouabi de Brazzaville

N'GUESSAN Konan Parfait, Maître-Assistant, Histoire, Université Félix Houphouët-Boigny

NGAMOUNTSIKA Edouard, Professeur titulaire, Université Marien N'Gouabi de Brazzaville

NGUE Emmanuel, Maître de conférences, Université de Yaoundé I

OZOUKOU Koudou François, Maître-Assistant, Université Alassane Ouattara, Bouaké

SANOGO Lamine Mamadou, Directeur de recherches, CNRST, Ouagadougou

SARR Nissire Mouhamadou, Maître de conférences, Université Cheick Anta Diop

POLITIQUE ÉDITORIALE

Le Fromager est une revue internationale qui fournit une plateforme aux scientifiques et aux chercheurs du monde entier pour la diffusion des connaissances en sciences humaines et sociales et domaines connexes. Les articles publiés sont en accès libre et, donc, accessibles à toute personne.

RECOMMANDATIONS AUX AUTEURS

Le Fromager n'accepte que des articles inédits et originaux en français ou en anglais. Les articles publiés n'engagent que leurs auteurs.

Le manuscrit est remis à deux rapporteurs au moins, choisis en fonction de leur compétence dans la discipline. Le secrétariat de rédaction communique aux auteurs les observations formulées par le Comité de lecture ainsi qu'une copie du rapport, si cela est nécessaire. Dans le cas où la publication de l'article est acceptée avec révisions, l'auteur dispose alors d'un délai — d'autant plus long que l'article sera parvenu plus tôt au secrétariat pour remettre la version définitive de son texte.

Les auteurs sont invités à respecter les délais qui leur seront communiqués, sous peine de voir la publication de leurs travaux repoussée au numéro suivant.

1. Structure de l'article

Pour un article qui est une contribution théorique et fondamentale : Titre, Prénom et Nom de l'auteur, Fonction, Grade, Institution d'attache, Adresse électronique, Résumé en Français [200 mots maximum], Mots clés [5 mots maximum] ; Titre en Anglais, Abstract, Keywords ; Introduction (justification du thème, problématique, hypothèses/objectifs scientifiques, approche méthodologique), Développement articulé, Conclusion, Bibliographie.

Pour un article qui résulte d'une recherche de terrain : Titre, Prénom et Nom de l'auteur, Fonction, Grade, Institution d'attache, Adresse électronique, Résumé en Français [200 mots au plus], Mots clés [5 mots au plus] ; Titre en Anglais, Abstract, Keywords ; Introduction, Méthodologie, Résultats et Discussion, Conclusion, Bibliographie.

2. Longueur de l'article

Quelle que soit la nature de l'article, sa longueur maximale, incluant aussi bien le texte principal que les résumés, les notes et la documentation, doit être comprise **entre 5000 et 8000 mots**.

3. Formats d'enregistrement et d'envoi

Tous les articles doivent nous parvenir obligatoirement en version numérique.

Texte numérique (Word et PDF)

3.1 Traitement de texte

La saisie de l'article doit être effectuée avec traitement de texte Word, obligatoirement en **police Garamond de taille 12, interligne simple (1)**.

La mise en forme (changement de corps, de caractères, normalisation des titres, etc.) est réalisée par l'équipe éditoriale de la revue. Les césures manuelles, le soulignement, le retrait d'alinéa ou de tabulation pour les paragraphes sont proscrits. Une ligne sera sautée pour différencier les paragraphes.

Pour la ponctuation, les normes sont les suivantes : un espace après (.) et (,) ; un espace avant et après (;), (:), (?), et (!). Les signes mathématiques (+, —, etc.) sont précédés et suivis d'un espace.

L'utilisation des guillemets français (« ») doit être privilégiée. Les guillemets anglais (" ") ne doivent apparaître qu'à l'intérieur de citations déjà entre guillemets.

Les chiffres incorporés dans le texte doivent être écrits en toutes lettres jusqu'au nombre cent. Au-delà, ils le seront sous forme de chiffres arabes (101, 102, 103...)

Les siècles doivent être indiqués en chiffres romains (I, II, III, IV, X, XX).

Les appels de note doivent se situer avant la ponctuation.

3.2. Le texte imprimé

Le texte comporte une marge de 2,5 cm sur les quatre bords. L'auteur peut faire apparaître directement les enrichissements typographiques ou avoir recours aux codes suivants : 1 trait : italiques 2 traits : capitales (majuscules) 1 trait ondulé : caractères gras. Le texte sera paginé.

4. Pagination

Le document est paginé de la page de titre aux références bibliographiques. Cette pagination sera continue sans bis, ter, etc.

5. Références bibliographiques

S'assurer que toutes les références bibliographiques indiquées dans le texte, et seulement celles-ci s'y trouvent. Elles doivent être présentées selon les normes suivantes :

5.1. Bibliographie

– Pour un ouvrage :

PICLIN Michel, 2017, *La notion de transcendance : son sens, son évolution*, Paris, Armand Colin, 548 p.

– Pour un article de périodique :

IGUE Ogunsola, 2010, « Une nouvelle génération de leaders en Afrique : quels enjeux ? », *Revue internationale de politique de développement*, vol. 1, No. 2, p. 119-138.

– Pour un article dans un ouvrage :

ZARADER Marlène, 1981, « Être et Transcendance Chez Heidegger », in Martin KAPPLER (dir.), *Métaphysique et Morale*, Paris, L'Harmattan, 300 p.

– Pour une thèse :

OLEH Kam, 2008, « Logiques paysannes, logiques des développeurs et stratégies participatives dans les projets de développements ; l'exemple du projet Bad-Ouest en Côte d'Ivoire », Thèse unique de doctorat, Institut d'Ethnologie, Université Cocody, Côte D'Ivoire.

5.2. Sources

– Pour les sources écrites :

Nom de la structure conservant le document (Centre d'archives), fonds, carton ou dossier, titre du document, année (exemple : GGAEF — 4 (1) D39 : Rapport annuel d'ensemble de la colonie du Gabon, en 1939).

– Pour les sources orales :

Nom(s) et prénom(s) de l'informateur, numéro d'ordre, date et lieu de l'entretien, sa qualité et sa profession, son âge et/ou sa date de naissance.

6. Références et notes

6.1. Appel de référence

Dans le texte, l'appel à la référence bibliographique se fait suivant la méthode du premier élément et de la date, entre parenthèses. En d'autres termes, les références des ouvrages et des articles doivent être placées à l'intérieur du texte en indiquant, entre parenthèses, le nom de l'auteur précédé de l'abréviation de son prénom, l'année et/ou la (les) page(s) consulté(es), suivis de deux points. Exemple : (A. Koffi, 2012 : 54-55).

Si plusieurs références existent dans la même année pour un même auteur, faire suivre la date de a, b, etc., tant dans l'appel que dans la bibliographie : (A. Koffi, 2012a).

À partir de trois auteurs, faire suivre le premier auteur de et *al.* : (K. Arnaud et *al.* 2010). Quand il est fait appel à plusieurs références distinctes, on séparera les différentes références par un point-virgule (;) : (E. Kedar, 1978, 1989 ; E. Zadi, 1990).

6.2. Références aux sources

Les références aux sources (orales ou imprimées) doivent être indiquées en note de bas de page selon une numérotation continue.

6.3. Notes de bas de page

Les explications ou autres développements explicitant le texte doivent être placés en notes de bas de page correspondante (sous la forme : 1, 2, 3, etc.). Ces notes infra-paginales doivent être exceptionnelles et aussi brèves que possible.

6.4. Citations

Le texte peut comporter des citations. Celles-ci doivent être mises en évidence à partir de lignes ; retrait gauche et droite en interligne simple, en italique et entre guillemets.

– Les **citations courtes** (1, 2 ou 3 lignes) doivent être entre guillemets français à l'intérieur des paragraphes en police 12, interligne simple.

– Les **citations longues** (4 lignes et plus) doivent être sans guillemets et hors texte, avec un retrait de 1 cm à gauche et interligne simple.

– Les **Crochets** : Mettre entre crochets [] les lettres ou les mots ajoutés ou changés dans une citation, de même que les points de suspension indiquant la coupure d'un passage [...].

7. Les documents non textuels

7.1 Illustrations

L'ensemble des illustrations, y compris les photographies, doit impérativement accompagner la première expédition de l'article. En plus de chaque original, l'auteur fournira une copie aux dimensions souhaitées pour la publication : pleine page, demi-page, sur une colonne, etc. Au dos seront portés le nom du ou des auteurs, le numéro de la figure, l'indication du haut de l'illustration.

La justification maximale est de 120 mm de largeur sur 200 mm de hauteur pour une illustration pleine page. Les textes portés sur les illustrations seront en Garamond.

7.2 Dessins originaux

Ils seront soit tracés à l'encre de Chine, soit issus de traitement informatique imprimé dans de bonnes conditions. Dans ce dernier cas, on évitera les trames dessinées. Pour les objets lithiques, les croquis dits « schémas diacritiques » gagneront à être accompagnés des dessins traités en hachures valorisantes qui, eux, montrent la morphologie technique.

7.3 Documents photographiques

Les documents doivent être parfaitement nets, contrastés et être fournis sous forme de fichier numérique ; enregistrés pour « PC » (Photoshop ©/niveaux de gris 300 ppi ou bitmap 600 ppi/Tiff/taille de publication dans Illustrator © ou tout autre logiciel de dessin vectoriel/EPS/textes vectorisés).

7.4 Tableaux

La revue n'assure pas la composition des tableaux. Ils devront être remis sous forme de fichiers Acrobat © PDF (print/niveau de gris/taille de publication/300dpi) ou Illustrator © (EPS/niveau de gris/taille de publication/300dpi), respectant la justification et la mise en pages de la revue. Privilégier les fontes Garamond.

7.5 Échelles

Aussi souvent que possible, la représentation grandeur nature sera recherchée. Lorsque la réduction s'impose, l'auteur aura soin de prévoir une échelle de réduction constante pour une même catégorie de vestiges. Pour chaque carte ou plan, l'auteur donnera une échelle graphique, ainsi que la direction du Nord. Pour les objets dessinés ou photographiés, une échelle, si possible constante, accompagnera chaque pièce ou ensemble de pièces.

7.6 Titres des illustrations, photos et tableaux

Toutes les illustrations, toutes les photos et tous les tableaux doivent avoir des titres. Ces titres sont obligatoirement placés en dessous des illustrations, des photos ou des tableaux.

7.7 Légendes

L'auteur accordera un soin particulier à la qualité des légendes. Les illustrations, les photos, les tableaux et leurs légendes constituent souvent le premier contact du lecteur avec l'article. Les légendes doivent être placées en dessous des titres.

7.8 Appels des illustrations, photos et tableaux

Dans le texte, l'auteur doit obligatoirement indiquer l'appel aux illustrations, photos ou tableaux. Cet appel doit être en chiffres arabes : (fig. 1), (tabl. 2), (pl. 3 - fig. 4), etc.

Site internet de LE FROMAGER : <https://revuefromager.net/>
L'équipe éditoriale

SOMMAIRE

Aboukar ABBA TCHELLOU

Les réseaux d'échanges et la traite des esclaves dans la partie occidentale de bassin du lac Tchad 9-23

Amoïn Yolande OUANTCHI

Les fondements de l'empirisme de John Locke au service du système éducatif : vers une pédagogie contemporaine 23-35

Aya Carelle Prisca KOUAME KONATE

Éducation parentale dans la gestion de l'usage abusif des smartphones chez les enfants de 06 mois à 12 ans en Côte d'Ivoire 36-50

Bambado BALDE, Mahoussé Bérékia KOUDAWA

Sport et engagement scolaire : effets de la pratique sportive sur la motivation des lycéens à Saint-Louis du Sénégal 51-68

Breich Darel GAMBAKA GANDI, Gilles Freddy MIALOUNDAMA BAKOUE TILA, Emilien DUBIEZ, Ségolen Lutterah MISSENGUE SCHERELL, Modeste DIAKABANA NDOUDI, Naye SOW KALLA

Analyse des pratiques de consommation du bois-énergie chez les usagers productifs de l'arrondissement 1 Makélékélé à Brazzaville : enjeux socio-économiques et environnementaux 69-85

Christ Guy Roland GBAKRÉ

La cohésion sociale en Afrique : Défis, mécanismes et perspectives de consolidation 86-102

Désiré GUI

La théorie kantienne de la connaissance et l'appréhension de la sorcellerie dans l'ontologie africaine : une alternative au relativisme 103-115

Famahan SAMAKÉ

Zola psychanalyste avant Freud : pour une lecture transversale et interdisciplinaire des *rougon-macquart* 116-132

Fodé Bangaly KEITA, M. Mamy KEITA

L'arrivée des réfugiés et les transformations de la Guinée forestière entre 1989 et 2003 133-147

Kouakou Camille GOLI, Tiécoura Hamed COULIBALY, Tiemongo Kady COULIBALY, Kouamé Sylvestre KOUASSI, Joseph P. ASSI-KAUDJHIS

D'une migration étrangère à une activité de pêche lucrative dans le département de Béoumi (centre de la Côte d'Ivoire) 149-168

Bi Jean-Baptiste KODIÉNÉ, Moussa PARE

Ibn Tournier et l'art de la fourberie politique dans la conquête du pouvoir en Berbérie (1117-1130) 169-183

Yao Ernest Badou KOUADIO, Mathata Mireille Pilcherie Laure OUATTARA, Yao Jules YAO

Droit international de l'environnement : quelle importance dans la préservation de l'environnement ? 184-200

Kouamé Kossonou Frédéric SECRE

La mission diplomatique britannique à Kumasi en 1888 201-216

Kouassi Hermann SIALLOU

L'Afrique face au développement durable : entre contradictions structurelles et dynamiques d'innovation 217-239

Ali MANDE, Effoué Dominique ADJE, Prisca Justine EHUI

Les nouvelles formes de violences dans les établissements scolaires ivoiriens : cas des lycées Municipals et moderne d'Abobo 240-252

Mathieu SITIONON

Félix Houphouët-Boigny et la Fédération Évangélique de Côte d'Ivoire (1960-1993) 253-268

Moussa COULIBALY

Communication environnementale dans les relations entre société minière et communautés locales : état des lieux narratif et enjeux de la RSE en Côte d'Ivoire 269-283

N'DA Roseline Gbocho

Le e-commerce comme alternative professionnelle chez les étudiants et les jeunes diplômés : entre représentations sociales, opportunités et expériences 284-300

N'Dah Éric ANNET

Débats politiques télévisés et stratégie marketing politique du RHDP 301-312

Pascal GRENG

Les fondements de pouvoir des souverains dans les sultanats kotoko du Cameroun septentrional : entre religion et tradition 313-324

Prisca Aubain MFOUTOU

Expression de la modalité épistémique dans *Sarah, ma belle-cousine* d'Henri Djombo 325-337

Serge ELLA ONDO, Nadège ZANG BIYOGHE

Pratiques polyphonique et intertextuelle chez Bessora : cas de *Petroleum* 338-353

Solenko GNENDA

La chefferie traditionnelle et les défis de la cohésion sociale en milieu ewe du Togo 354-371

Lou Thou Fidèle TRA

Dynamiques familiales, silence social et violences conjugales en Côte d'Ivoire : comprendre les mécanismes qui mènent au féminicide 372-396

Yacouba CISSAO

Contrôle des frontières en contexte de crises sécuritaire et sanitaire : étude de cas dans les communes de Bittou et de Ziou (Burkina Faso) 397-415

Yao Ulrich KOUASSI

Médecine mécaniste et santé globale en Afrique : quel avenir entre biomédecine cartésienne et pratiques traditionnelles ? 416-434

Les fondements de l'empirisme de John Locke au service du système éducatif : vers une pédagogie contemporaine

Anne Yolande OUARTCHI

Enseignante

Docteur en philosophie politique et morale

Université Felix Houphouët-Boigny

ouantchi@gmail.com

Résumé

L'empirisme tel que formulé par John Locke, consiste en une pédagogie qui stimule les aptitudes cognitives de l'apprenant à partir de l'interaction entre ses sens et son environnement. Dans le cadre du système éducatif contemporain, cette approche empirique met en lumière l'importance de l'apprentissage par la pratique, la découverte et l'exploration active. Au niveau international des éducateurs se sont appuyés sur des méthodes d'enseignement actives, comme les projets pratiques, les expériences en laboratoire et les approches basées sur l'investigation. Cependant, Cette approche autant fluide qu'efficace est restée plus théorique que pratique dans le système pédagogique ivoirien et la qualité de l'enseignement ainsi que les rendements scolaires et universitaires en ont pâtis. Cet article se propose de rappeler la nécessité du système empirique dans l'éducation pour la formation pragmatique d'un capital humain plus compétitif dans un univers de la haute technologie avec des rapports concurrentiels

Mots clés : Education, Expérience sensorielle, Table rase, La morale, la responsabilité

Abstract

The empirical model developed by John Locke consists of a pedagogical approach that stimulates learners' cognitive abilities through interaction between the senses and their environment. Within the framework of the contemporary educational system, this empirical approach highlights the importance of Learning through practice, discovery, and exploratory action. At the international level, educators have relied on methods of active teaching, such as practical projects, laboratory experiments, and approaches based on experimentation. However, this empirical orientation often remains more theoretical than practiced in educational systems, which raises questions about its effectiveness and its actual contribution to students' academic success and to the quality of human capital in our societies. This paper aims to recall Locke's empirical contribution to education by emphasizing its relevance for training of human capital in the environment of the high technology with complex social relations.

Keywords : Education, Empirical experience, Blank slate, Morality, Responsibility

Introduction

La qualité de la croissance d'un être humain allie performance corporelle et intellectuelle. De ce fait, (J. Locke, 2002 : 9) nous redit ce dicton « *Un esprit saint dans un corps sain* ». Toute la béatitude à laquelle l'homme aspire réside dans cette maxime. Ce principe de vie doit être le mobile de la perfectibilité humaine, enjeu de la mutation du monde. Pour J. Locke (2002 : 9), « *Le bonheur ou le malheur de l'homme est en grande partie son œuvre. Celui dont l'esprit ne sait pas se diriger avec sagesse ne suivra jamais le droit chemin et celui dont le corps est faible et délabré, sera incapable d'y marcher* » Si le corps est la première dimension attrayante de l'homme, la nécessité de son entretien implique celui de l'esprit qui est d'ailleurs le capital dans la conduite de sa vie. Comme le dit (Epictète, 1962 : 152) auprès de la sagesse qui se définit par l'usage de la raison « *la beauté du corps n'est que laidure* » C'est pourquoi, quoiqu'équitablement répartie entre les hommes, la raison mérite d'être affinée. C'est un truisme de dire que la conscience différencie l'homme de l'animal mais utile d'analyser la conduite de cette faculté. D'ailleurs, présentant l'homme à l'état de nature comme un bon sauvage, J-J Rousseau, (2013 :110) précise que les hommes surpassent les animaux « *plus en adresse qu'ils ne les surpassent en force* ». La qualité distinctive de l'homme sur laquelle il n'y a aucune contestation, « *c'est la faculté de se perfectionner* » J-J Rousseau (2013 :117). Ainsi, la spécificité de l'homme qui fonde sa dignité et le valorise, c'est son dynamisme, sa capacité d'adaptation de et d'accommodation. Pour mieux s'illustrer, une prise de conscience de sa faiblesse naturelle s'impose et une formation à sa sublimation ontologique est nécessaire. Par conséquent, l'éducation qui en est le canal devient une exigence.

S'il est vrai (. . .) que les différences qui existent dans les mœurs et les talents des hommes proviennent de leur éducation plus que d'aucune autre cause, nous avons le droit de conclure qu'il faut mettre un grand soin à former l'esprit des enfants et à lui donner de bonne heure cette première façon qui doit influencer sur le reste de la vie. En effet, si plus tard les enfants agissent bien ou mal, c'est sur l'éducation que portera l'éloge ou le blâme ; et lorsqu'ils commettent quelque faute, on ne manquera pas de leur appliquer le dicton ordinaire « c'est la faute de leur éducation » (J. Locke, 2002 : 9).

L'enfant représente la phase embryonnaire du capital humain d'une société, son éducation relève d'une légitimité confirmée par la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme. Pour ce fait, diverses méthodes pédagogiques ont façonné l'apprentissage. Mais Si elle se définit comme l'action de développer les facultés morales physiques et intellectuelles chez un être humain et consiste à guider et conduire un enfant tout en polissant sa nature, l'éducation ne cadence-t-elle pas avec les principes de l'empirisme de John Locke ? Notre hypothèse est que l'exigence de l'éducation en tant qu'apport indispensable à l'affinement de la conscience humaine met à nu les limites de la théorie de l'innéisme et fait des fondements de l'empirisme Lockéen la méthode adéquate à la formation des aptitudes cognitives de l'apprenant. C'est la raison pour laquelle cet article se propose d'explorer l'impact de l'intégration de l'expérimentation en tant que méthode d'apprentissage dans

le système éducatif contemporain, tout en se fondant sur les principes de l'empirisme. Ainsi, dans un élan épistémologique, nous saisissons la cause du désintérêt et du mécanisme dont font preuve les apprenants sous nos cieux afin de faire des principes de l'empirisme tels que formulés par Locke une perspective d'amélioration de la pédagogie. En proposant l'empirisme lockéen comme méthode d'apprentissage dans la pédagogie, cet article vise à transformer la connaissance en une expérience tangible tout en offrant une perspective pratique pour la compréhension des lois et théories

En proposant une adaptation de la pédagogie aux principes de l'empirisme de John Locke, nous attendons que le système éducatif crée un environnement d'apprentissage où l'apprenant est activement engagé dans la découverte et l'exploration plutôt que d'absorber simplement des informations de manière passive. Ceci lui évitera le mécanisme et l'automatisme dans ses différentes productions. Dans cet élan, l'éducation fera de lui un capital humain capable de contribuer efficacement et avec probité au développement de son pays.

1- La compréhension de l'empirisme dans l'éducation

L'homme se définit comme un être doué de conscience. C'est cette faculté psychologique qui guide ses opérations intellectuelles si bien que son inactivité dans le psychisme humain entraîne sa déchéance. C'est la raison pour laquelle celui qui n'arrive plus à agir sous son contrôle et sa gouvernance est présenté comme un "imbécile" (J-J Rousseau, 2013. :17), car il retourne ainsi dans son état primitif c'est-à-dire sa dimension animale. Il est vrai que la conscience est l'essence de l'homme et elle le rend capable de comprendre le monde et de juger le bien du mal. Cependant, il faut reconnaître que c'est dans la relation intersubjective en société que cette faculté s'éveille. L'enfant ne naît pas avec la connaissance, il n'apprend non plus par l'expérience solitaire, mais il apprend auprès des adultes. Alain (1966 :218) nous le signifie si bien « *L'enfant vit de ce qu'on lui donne, et son travail c'est d'obtenir non de produire* ». Cette assertion disqualifie la théorie des idées innées défendue par Platon et Descartes.

En fait, dans le cadre de la théorie de la réminiscence Platon soutient que l'apprentissage n'est pas une découverte des choses nouvelles mais un souvenir des vérités éternelles que l'âme connaissait déjà puisqu'il les a déjà contemplés avant de s'incarner dans le corps. Il l'illustre dans le *Menon* par le jeune esclave qui trouve une vérité mathématique sans qu'on ne lui ait appris. D'après la théorie de la réminiscence de Platon, connaître, c'est se ressouvenir. Pour Descartes, il existe dans l'esprit des humains des idées déjà inscrites indépendamment de toute expérience sensible qui permettent d'accéder à des vérités universelles et nécessaire. On les appelle précisément les idées a priori. Appliquée dans la pédagogie, cette théorie induit l'approche par anticipation. Cette approche

à une allure métaphysique freine la proximité entre l'éducateur et l'apprenant et rend l'apprenant moins actif que passif.

L'apprentissage par anticipation est en effet récusé par les empiristes. Pour eux, un enfant en réalité ne peut produire car son cerveau à la naissance est vide on lui apprend les calculs et les couleurs. Nous convenons avec Alain (966 218) pour dire que « *Nous passons tous par cette expérience décisive qui nous apprend en même temps la parole et la pensée. Nos premières idées sont des mots compris et répétés.* ». La véracité de cette thèse prouve que la connaissance n'est pas inhérente à l'homme mais s'acquiert dans un ordre humain et sociétal. Dès lors Quelle est la méthode propice à l'acquisition des connaissances ?

1-1- L'acquisition de la connaissance par l'expérience

L'expérimentation, en tant que processus d'exploration active, joue un rôle crucial dans la formation de l'apprenant. En effet, il existe une relation intrinsèque entre l'expérience et l'apprentissage. En réalité, à la naissance, l'esprit humain est vide, c'est une table rase dans laquelle les idées sont formées. Locke le précise ainsi : *Supposons donc que l'esprit soit, comme nous disons, une table rase, vide de tous caractères, sans aucune idée ; comment vient-il à recevoir des idées ? (. . .), j'y réponds en un mot par l'expérience. C'est là le fondement de toutes nos connaissances, et c'est de là qu'elles tirent leur première origine.* (J. Locke, 1998 : 121)

Il existe à cet effet deux catégories d'idées selon Locke. Nous avons les idées simples qui découlent directement de l'expérience sensorielle c'est-à-dire de la sensation ressentie par le contact entre l'organe de sens et l'objet et les idées complexes qui résultent de la combinaison des idées simples. Ainsi lorsque les objets extérieurs frappent nos sens, ils se produisent en nous de la sensation et la réflexion provient de la perception que nous avons de nos propres opérations mentales à partir de nos sensations et nos besoins et objectifs. Nous parvenons par l'opération entre la sensation et la réflexion au raisonnement. Jean Piaget insiste également sur l'idée que la connaissance naît de l'expérience et de l'interaction avec le monde. Il le dit si bien « *La connaissance n'est pas une copie de la réalité, mais une construction de l'esprit à travers l'action exercée sur les objets.* » (J. Piaget, 1947 : 16). Piaget rejoint ici Locke pour dire que la connaissance n'est pas innée mais se construit dans l'expérience sensible. Il va même plus loin pour nous révéler que l'intelligence s'évalue dans la capacité d'adaptation « *L'intelligence est l'adaptation. Elle ne réside pas dans le sujet plus que dans l'objet, mais dans les interactions et les échanges entre les deux.* » (J. Piaget, 1936 : 14). Nous comprenons que la connaissance vient du monde extérieur et ne préexiste pas à l'expérience. J. Dewey (2011 : 25) y ajoute que l'expérience est le point de départ de toute éducation. De ce fait il fait de l'action, l'expérimentation et la réflexion les critères du véritable apprentissage et de la véritable connaissance. Il résume son idée dans cette phrase : « *Toute éducation véritable se produit par l'expérience.* ». Cependant il convient de

préciser avec Dewey que l'éducation par expérience se conçoit selon deux principes fondamentaux qui sont la continuité et l'interaction. Pour ce qui est de la continuité, chaque expérience est censée influencer les suivantes. A ce niveau une expérience est éducative quand elle prépare à d'autres expériences constructives. J. Dewey (2011 : 48) le dit clairement en ces termes : « *L'expérience éducative possède une propriété essentielle que j'appelle la continuité. L'idée de continuité de l'expérience signifie que toute expérience prend quelque chose de celles qui l'on précédée et modifie d'une certaine manière la qualité de celles qui suivront.* »

Le sens ici est d'assurer une progression cohérente des expériences de sorte que chaque expérience laisse une trace qui façonne une mentalité et une personnalité chez l'apprenant de façon à lui favoriser une croissance continue afin de le rendre mature. L'enfant doit tout simplement être à mesure de tirer les conséquences des expériences vécues. La deuxième dimension que doit revêtir l'expérience, c'est l'interaction. J. Dewey (2011 : 50) souligne ici que l'expérience se fait dans le rapport entre les individus dans un environnement social, matériel et culturel. L'éducation ici doit organiser cet environnement et ces conditions pour susciter des expériences formatrices. Il le précise en ces termes : « *L'expérience résulte toujours d'une interaction entre un individu et son environnement. Ce que l'on vit dépend à la fois des conditions objectives et de la manière dont l'individu y réagit.* ». Dewey révèle que toute expérience éducative se construit dans un échange dynamique entre les individus et le milieu. Dans ces conditions, l'élève n'est plus un récepteur passif. Il agit et donne sens à ce qu'il vit par sa propre interprétation.

On comprend donc que la réaction des hommes devant les événements ne peut pas être anticipé ici mais relative de l'énergie que l'extérieur leur communique. C'est ce qui rend la conscience dynamique.

Dans *Emile ou l'Education*, Rousseau affirme : « *On façonne les plantes par la culture, et les hommes par l'éducation* » (J-J Rousseau, 1966 : 36) L'entendement de l'enfant est façonné par la société, par l'environnement. C'est par le contact que l'enfant entretient avec l'objet qu'il parvient à sa connaissance. « *Il n'y a point de pensée qui n'ait un objet* » (Alain, 1966 :110) La nomination se trouve dans le contact étroit entre l'objet et le nom. Nous convenons avec Cratyle que « *Si quelqu'un connaît les noms correctement, il connaîtrait aussi les choses* » (Platon, 1997 : 435d- 436a). On en déduit avec cette maxime empirique, qu'on ne peut connaître que ce qui existe. Si toutes les idées sont formées à partir d'une expérience sensorielle, alors la pédagogie doit débiter avec les sens

Avec le principe de la tabula rasa, le terme impression revêt tout son sens dans l'éducation. En fait, les sensations venues du monde extérieur c'est-à-dire par le contact entre l'individu et l'objet laissent des empreintes dans le cerveau. La somme de ses sensations au cours d'une existence façonne l'identité de l'individu. Dans le processus de la connaissance, l'individu se fait une idée de

ce qui tombe sous ses sens et de l'impression qu'il a dans le contact entre l'objet et ses sens. Il arrive donc à connaître par la relation qu'il entretient avec cet objet. La connaissance lui vient donc de l'extérieur. C'est pourquoi John Locke recommande que l'instruction se fasse à partir d'exemple précis. Il le dit en ces termes : *de tous les moyens à employer pour instruire les enfants, (. . .) le plus aisé et le plus efficace, c'est de leur mettre devant les yeux les exemples des choses que vous voulez leur faire pratiquer ou éviter. (. . .) Il n'y a rien en effet, qui pénètre l'esprit des hommes aussi doucement et aussi profondément que l'exemple* (J. Locke, 2002 : 72).

Par conséquent, il récuse le principe cartésien de l'innéisme. « *Il n'existe pas en nous d'idées innées qui nous viendraient spontanément du Créateur. Toute connaissance, qu'elle soit d'ordre pratique, social ou moral, procède exclusivement de l'expérience vécue et de celle qui est enseignée* » (P. Morère 2005 : 1-2.)

La maïeutique platonicienne et le cogito cartésien organisent la réflexion autour de la pensée et font d'elle le catalyseur de la connaissance en arborant la théorie des idées innées. Pour eux, l'homme est né avec des dispositions naturelles à la connaissance. De ce fait, celui qui apprend est naturellement disposé, à recevoir des notions dont il aurait déjà une conception spontanée. Cette façon de conduire l'apprentissage est alignée des principes métaphysiques. Or, Conduire l'enseignement par la métaphysique c'est-à-dire les concepts qui sont en réalité abstraits ne produit aucun résultat satisfaisant mais finit plutôt par rendre l'apprenant mécanique. Pour Alain (1966 : 110),

Connaître une chose c'est expérience, connaître un signe humain, c'est expérience. Et l'on peut citer d'innombrables erreurs qui viennent du signe humain et qui déforment l'autre expérience, (. . .) mais il faut remarquer aussi que nos connaissances les plus solides des concernant le monde extérieur sont puissamment éclairées par les signes les plus concordant. Il est impossible de savoir ce que c'est qu'une éclipse à soi tout seul.

L'apprenant n'exprime mieux que ce qu'il a déjà expérimenté. C'est par ce procédé que l'esprit critique, l'objectif même de la philosophie se développe en lui. En lui faisant découvrir par expérience, par manipulation, la loi se révèle à lui comme une déduction. Ce n'est rien d'autre que la méthode hypothético-déductive tant adulée par les sciences logico-mathématiques et les sciences expérimentales qui est ici mise en exergue. Elle évite à l'apprenant les obstacles épistémologiques selon les mots de Gaston Bachelard, le délivre de l'obscurantisme et du dogmatisme mais traduit toute l'aisance et le confort avec lesquels l'apprenant s'illustre. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle les scientifiques font les travaux pratiques dans les laboratoires.

De plus, la pensée se développe dans le processus de la communication. L'enfant commence à faire usage de sa raison que lorsqu'il maîtrise la langue. La réflexion qui est une activité de la raison se fait dans l'apprentissage et se traduit dans le langage « (. . .) *si les hommes ont eu besoin de la parole pour apprendre à penser, ils ont eu plus besoin encore de savoir penser pour trouver l'art de la parole* » (J-J Rousseau, 2013 : 125) Quand bien même qu'elle définit l'homme, la pensée se perfectionne par la culture donc par l'éducation par ricochet. Il faut reconnaître qu'il existe un lien étroit entre le

langage et la pensée. En effet, le langage traduit la pensée mais ce canal d'expression de la pensée est culturel. Il était à l'origine produit par une accommodation avec les différents bruits de la nature. J.-J. Rousseau (2013 : 125) nous le révèle en ces termes « *Le premier langage de l'homme, le langage le plus universel, le plus énergétique, et le seul dont il eut besoin, avant qu'il fallut persuader des hommes assemblés, est le cri de la nature* » C'est pourquoi elle est typique à une société donnée. Si la pensée implique le langage, alors l'enfant doit être éduqué à la prise de parole car l'appréciation de sa personnalité en est tributaire. Il ne suffit pas de penser pour un être humain mais de bien penser. La bonne pensée nécessite une bonne organisation des idées et vue que les idées sont formées à partir d'une expérience sensible, alors, la pensée bien structurée est celle qui s'inscrit dans une démarche expérimentale bien précise. Le raisonnement issu de cette pensée devient cohérent et claire. Ainsi, elle ne peut que conduire à une vérité certaine car, « *Tout ce qui se conçoit bien s'énonce clairement et les mots pour le dire arrivent aisément* » (N. Boileau, 1985 : 228).

Le bon usage du langage facilite l'insertion sociale de l'apprenant quand son emploi s'inscrit dans les règles de la morale. Le gentleman est celui qui est courtois et s'exprime avec élégance dans un langage clair et persuasif sur n'importe quelle affaire. Cette qualité langagière ne s'apprend pas dans la théorie mais dans la pratique. J. Locke (2002 : 179) le dit précisément : « *l'art de la parole s'enseigne, non par un petit ou un grand nombre de règles, mais par l'exercice et par l'application, en se conformant d'ailleurs à des règles, ou plutôt à de bons modèles* ». L'éducation à la prise de parole allie donc style et vertu.

L'éthique est un principe de l'éducation et la réussite de la pédagogie en est tributaire car dans le savoir tripartite, la primauté est accordée à la morale. Les apprenants sont formés pour être des intellectuels mais le niveau intellectuel s'apprécie par la conduite de l'individu au sein de la société. L'éducation à l'éthique est de facto le rôle de l'enseignant et John Locke y insiste.

I-2- L'implication de l'éthique dans la pédagogie

La vie n'a de sens que dans la coexistence et la coexistence définit la vie en société. Comme le signifie Aristote (1950 : 1253a) « *celui qui, par sa nature et non par l'effet de quelque circonstance, ne fait partie d'aucune cité, est une créature dégradée ou supérieure à l'homme* ». La société est le milieu de vie de l'homme, le cadre dans lequel émerge raisonnablement sa vie. Mais cette société est organisée autour des principes. Les rapports inter-individus sont régulés par un système normatif qui définit la conduite à tenir. L'enfant ou l'apprenant est appelé à s'y conformer. Le conformisme en société est une qualité éthique qui doit irriguer le système éducatif. Si l'on s'accorde avec (T. Hobbes, 1982 : 90) pour dire que « *l'homme n'est pas né avec une disposition naturelle à la société* » alors, de peur qu'il se

fourvoie ou qu'il soit déchu, il est convenable d'éduquer l'enfant aux principes de la bonne conduite en vue de faciliter son intégration dans la société.

La qualité qui (. . .) convient à un gentleman, c'est la bonne éducation. Il y a deux façon d'être mal élevé : la première a pour effet une timidité sottise ; la seconde se manifeste par le manque de tenue, par un défaut choquant de respect à l'égard des autres. On évitera ces deux défauts par la pratique de cette seule règle : n'avoir mauvaise opinion ni de soi ni des autres. (J. Locke, 2002 : 139)

La première règle de l'éducation est de développer en l'homme l'estime de soi que Locke appelle l'assurance. Mais Cette estime de soi n'est avantageuse pour l'individu et pour la société que lorsque lorsqu'elle s'exprime dans une modestie et dans le respect de l'autre. Ainsi la bonne application du premier induit le deuxième. Cette maxime ne peut se réaliser que par une éducation à la morale

A ce sujet, J. Locke (2002 : 116) s'exprime en ces termes : « *Comme, dès le début de ses études, et dans tous les cas où la chose est possible, on apprend à l'enfant à connaître la vertu, et cela par la pratique plutôt que par des règles ; comme on lui enseigne chaque jour l'amour de la réputation au-dessus de la satisfaction de ses désir* ». Dans un monde soumis à la dictature de la technoscience qui est le nôtre, la vertu s'est désagrégée. La course effrénée du bien matérielle effrite tout ce qui est valeur morale. L'efficacité prime sur l'éthique. Nous convenons avec J-J. Rousseau (2013 : 48) que « *la dépravation est réelle, et nos âmes se sont corrompues à mesure que nos sciences et nos arts se sont avancés à la perfections* ». Il y a donc nécessité de faire de la vertu et de la morale un principe d'éducation si l'on veut éviter la déchéance de l'humanité.

La morale qui se définit comme la bonne conduite s'illustre par la capacité de distinguer le bien du mal et d'en faire l'étalon du jugement. Le bien et le mal n'existent pas chez l'enfant à l'état de nature, mais ils sont une réalité du milieu qui l'entoure et qu'il a tendance à imiter. Ce n'est donc pas par un principe d'autorité que l'éducateur conduira l'apprenant à la compréhension de ces principes de vies car ils ne relèvent pas d'une disposition naturelle mais d'un apprentissage reliant le principe à son application. Ainsi, en s'inspirant de l'empirisme Lockéen, l'éducation conduit l'enfant à une adaptation pratique à la réalité de la vie. Et puisque selon le commentaire de P. Morère (2005 : 72) « *La théorie empirique pose l'homme comme un être de passion, c'est-à-dire qu'il subit les sensations qui lui proviennent du monde extérieur* », il convient d'apprendre l'enfant à réguler les impressions qu'il reçoit de ses sensations. C'est pourquoi, Locke demande d'écarter de l'éducation de l'enfant, toutes les abstractions inutiles et les méthodes qui briment sa nature ainsi que toute théorie qui pourrait faire de lui un être a-social. Il est nécessaire de faire de l'enfant une personne vertueuse dont la psychologie traduit la première maxime d'E. Kant (1986 : 46) « *Agis de telle sorte que la maxime de ton acte puisse être érigée en règle universelle* ». L'enfant doit être formé de sorte à accorder ses intérêts à ceux de la société. Il y arrivera que lorsque son éducation sera conduite dans le sens de la religion. J. Locke (2002 : 132-133) nous le relate sans ambages « *Pour donner un principe à la vertu,*

il faut de très bonne heure imprimer dans l'esprit de l'enfant une notion vrai de Dieu (. . .). Par suite, vous inspirer à l'enfant l'amour et le respect de cet être suprême ». L'éducation religieuse est le catalyseur de la morale. Celui qui craint Dieu a du mal à enfreindre la loi et à causer du tort à son prochain.

Par ailleurs pour éviter que le conformisme finisse dans l'obscurantisme, il est nécessaire que la prudence soit inculquée à l'enfant. En fait la prudence est une qualité essentielle de l'homme ; selon J. Locke (2002 : 137), c'est « *la qualité d'un homme qui dans le monde conduit ses affaires avec habileté et prévoyance* ». Cette vertu issue de l'expérience traduit la maturité de l'individu. Inculqué donc la prudence en complémentarité avec le conformisme à l'enfant, c'est lui apprendre à être responsable par sa capacité à éviter les frasques, les méandres et à s'accommoder devant les vicissitudes de la vie tout en restant poli et respectueux.

Il est également important de développer dans l'éducation des enfants la vertu du courage. Le courage en effet se forge dans l'expérience tout comme la prudence. Selon J. Locke (2002 : 108) « *Le courage (. . .) nous apprend à affronter les dangers que nous redoutons, et à supporter les maux que nous subissons* ». En fait l'environnement dans lequel émerge l'enfant est émaillé de violence manifestée dans l'intimidation, l'instrumentalisation, l'affrontement de tout où « *chaque conscience poursuit la mort de l'autre.* » (Hegel, 1991 : 169). Le devoir de conservation de soi est à ce niveau le plus grand défi à relever dans les rapports intersubjectifs. La fuite par la peur étant l'expression de la lâcheté, le courage devient l'armure de l'enfant au milieu de ses congénères. De plus le dynamisme étant l'essence de l'existence humaine, le désir de l'amélioration de sa vie, invite l'homme à manifester de la hardiesse dans ses entreprises afin de surmonter sa faiblesse naturelle et marquer son histoire. Eduquer un enfant au courage, c'est lui apprendre à se transcender pour réaliser avec brio l'impossible. C'est lui inculquer l'esprit scientifique qui se manifeste dans les inventions et les innovations. Le courage est le mobile du progrès scientifique, il lutte contre l'abandon des rêves et J.J. Rousseau (1967 : 86) nous invite en substance à donner un sens à notre vie par le désir en disant « *malheur à qui n'a plus rien à désirer ! il perd pour ainsi dire tout ce qu'il possède. On jouit moins de ce qu'on obtient que de ce qu'on espère. Vivre sans peine, c'est mourir sans jouissance.* ». Le désir est de ce fait facteur d'enrichissement de l'existence humaine et se matérialise par le courage qui lui donne de l'énergie.

(J. Locke, 2002 : 108) fait du courage le protecteur de l'existence humaine. Il l'exprime en ces termes. « *Le courage est comme le gardien, le tuteur de toutes les autres vertus. Sans courage, c'est à peine si l'homme peut rester fermement attaché à son devoir de tenir l'emploi d'un véritable honnête homme* ». Si l'éducation consiste forger un caractère de leader chez l'enfant alors il faut qu'elle s'accompagne d'astuces liées au courage. C'est pourquoi, J. Locke (2002 : 108) recommande d'éviter « *de briser le courage des enfants, soit par les idées effrayantes qu'on insinue dans leurs esprits quand ils sont jeunes, soit par l'habitudes qu'on leur laisse prendre de se plaindre au moindre mal* » car le courage est la voie qui mène à la perfection tant

recherchée et ce qui consolide ce courage c'est la résolution. Pour E. Kant (1784 : 209), le courage ne doit pas être seulement une disposition intérieure, mais une résolution ferme d'user sa raison publiquement, sans la tutelle d'autrui. C'est ce qu'il nous enseigne dans sa célèbre maxime « *Sapere aude ! Aie le courage de te servir de ton propre entendement ! Voilà la devise des lumières.* »

I-3- La prise en compte de la psychologie de l'apprenant dans la formation

La première dimension sur laquelle l'éducateur doit porter son analyse dans la formation est la psychologie de l'apprenant. Une éducation qui ne prend pas en compte le tempérament de l'enfant se fait dans la coercition or l'usage de la contrainte dans l'éducation est d'office voué à l'échec. Il faut raisonner avec l'enfant dans la douceur. C'est par ce processus qu'il se dévoilera à nous en toute quiétude. D'ailleurs, « *ils aiment être traités en créatures raisonnables plus tôt qu'on ne se l'imagine.* » (J. Locke, 2002 : 71). Il faut susciter en eux une certaine confiance en soi. John Locke parle d'orgueil. C'est la première méthode qui les dispose à l'apprentissage. « *Il faut pour cela choisir des raisons appropriées à leur âge et à leur intelligence* » (J. Locke 2002 : 71). C'est pourquoi Locke proscrit l'usage du fouet. La colère est l'expression de la passion et vue que la passion est une émotion et en tant que tel, elle n'émane pas de la raison, elle ne saurait donc produire un effet positif sur sa cible. Il faut reconnaître que les enfants aiment manifester leur liberté et parfois leur narcissisme. C'est la raison pour laquelle ils se dressent inconsciemment à la défensive quand ils réalisent une atteinte à leur intégrité. La première chose à faire pour J. Locke (2002 : 93), « *c'est d'étudier avec attention son tempérament et la nature de son esprit* ».

Il existe plusieurs tempéraments à partir desquels l'enfant affiche sa personnalité. On peut citer per se les courageux, les timides, les confiants, les modestes, les dociles, les obstinés, les curieux, les indifférents, les vifs, les lents. Cependant, quel que soit le tempérament de l'enfant, la bonne éducation recommande que l'éducateur arrive à réprimer chez lui toute tendance vicieuse avec une méthode adéquate. Ainsi, convaincu qu'à chaque type d'enfant se manifeste un tempérament qui le diffère de l'autre, Locke recommande que les méthodes de discipline ou d'enseignement s'adaptent à la nature particulière de l'apprenant.

Les avantages de l'implication des principes empiriques dans la pédagogie

2-1- L'adéquation entre la formation et le besoin de la société

Le but de l'instruction est de préparer les apprenants à analyser et à résoudre les problèmes de la société. L'instruction est utile et efficace que lorsqu'elle est en congruence avec le besoin. Pour rendre l'éducation favorable à la prospérité de la société, il est légitime qu'elle facilite chez l'apprenant l'identification du besoin, son analyse et sa résolution.

L'analyse du besoin cadence avec la première étape de la démarche expérimentale qui est l'observation et le début du questionnement. En fait, l'éveil des facultés distinctives des hommes s'est fait en fonctions des besoins qu'ils rencontraient car comme le dit (J-J. Rousseau, 2013 : 116) « *La volonté parle quand la nature se tait* ». L'homme en réalité développe une technique pour résoudre un souci auquel il est confronté à un moment précis parce que sa nature faible du fait de la négligence d'Épiméthée le défavorise. Si l'éducation affine la raison de l'homme, améliore ses compétences et le propulse vers la perfection alors elle est concernée par cet appel de (R. Descartes, 1992 : 62) « *Par la science et la technique l'homme doit se rendre comme maître et possesseur de la nature* ». La maîtrise de la nature est en vue des réalisations propices au bien-être de l'homme. L'homme applique sa science et sa technique sur la nature pour l'amélioration de ses conditions de vies selon le principe de la conservation. Les premières facultés de l'homme sauvage selon Rousseau qui sont (apercevoir et sentir) se sont manifestées et complétées avec le vouloir et la capacité. Il en déduit que « *l'entendement humain doit beaucoup aux passions, qui, d'un commun aveu, lui doivent beaucoup aussi : c'est par leur activité que leur raison se perfectionne ; nous ne cherchons à connaître que ce que nous désirons de jouir* » (J-J. Rousseau, 2013 : 118-119). Une compétence est développée pour satisfaire un besoin précis à un moment précis de l'existence humaine. Les hommes à l'état de nature ont commencé à raisonner en développant leur adresse quand ils se sont aperçu de la menace qui planait sur leur conservation.

L'homme sauvage, privé de toute sorte de lumière, n'éprouve que les passions de cette dernière espèce, ses désirs ne dépassent pas ses besoins physiques (. . .) les progrès de l'esprit se sont précisément proportionnés aux besoins que les peuples avaient reçus de la nature, ou auxquels les circonstances les avaient assujettis et par conséquent aux passions qui les portaient à pouvoir à ces besoins (J-J Rousseau, 2013 : 119).

L'adresse et la réflexion de l'homme évoluaient au fur et à mesure en fonction des besoins auxquels il était confronté jusqu'à ce qu'il s'aperçoive de la mort qui l'éloigna de sa condition animale. Le progrès commence en réalité par la prise de conscience d'un manque et l'entendement humain se met à l'œuvre dans un élan de perfectibilité alignée avec des expériences analysées pour réaliser une situation commode et confortable. Le désir étant facteur de progrès, se présente raisonnablement comme un stimulus de l'éducation.

Chez Locke, le besoin, mobile de la recherche scientifique se traduit par la curiosité. La curiosité est un penchant naturelle qui motive l'activité intellectuelle : *Elle mérite donc d'être encouragé, non seulement comme un excellent symptôme, mais comme le grand instrument dont la nature se sert pour remédier à notre ignorance native, ignorance qui, sans l'aiguillon de cette humeur inquisitive, ferait de nous des créatures stupides et inutiles* (J. Locke, 2002 : 116). A cet effet, Locke nous conseille de ne jamais dédaigner les questions d'un enfant, de manifester plus d'écoute que d'autorité. En répondant gracieusement aux questions d'un enfant curieux, l'éducateur l'entraîne dans un élan de la perfectibilité et du progrès.

Orienter dans ce sens, l'éducation, ayant pour mobile le besoin ne pourra qu'être fructueuse à la société. Les théories sont en effet développées pour analyser et résoudre les situations inconfortables auxquelles sont confrontés les sociétés. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle des espères sont formés dans des domaines précis. La plupart des pays en ont fait la preuve. Historiquement les pays reconnus comme la référence de la sagesse en sont l'illustration parfaite et J-J Rousseau (2013 : 120) nous le témoigne « *en Egypte les arts naissant, et s'étendant avec les débordements du Nil (. . .) chez les Grecs, (. . .), l'on vit germer, croître et s'élever jusqu'aux cieux parmi les sables et les rochers de l'Attique, sans pouvoir prendre racine sur les bords fertiles de l'Eurotas* ». Il en conclut que « *les peuples du Nord sont plus industriels que ceux du Midi, parce qu'ils peuvent moins se passer de l'être, comme si la nature voulait ainsi égaliser les choses, en donnant aux esprits la fertilité qu'elle refuse à la terre* ». L'essence de l'homme est mouvement et l'ontologie héraclitéenne trouve ici tout son sens dans cette cosmogonie aux allures technoscientifiques.

2-2- Le développement de la responsabilité chez l'apprenant

L'implication des principes de l'empirisme Lockéen dans la pédagogie favorise chez l'apprenant la découverte par l'expérience. Ainsi par une participation active dans l'apprentissage, l'apprenant tire des conclusions de ses propres observations et expérience. Il évite le mécanisme et il manifeste en conséquence une responsabilité. Cela se traduit dans tous les compartiments de sa vie

L'homme responsable, c'est celui qui manifeste plus de maturité dans son agir. En effet, le plébiscite de la liberté semble donner à l'homme l'émancipation de l'ordre naturel et de l'ordre sociale. Tous veulent affirmer leur capacité de s'autodéterminer et d'agir sans aucune contrainte extérieure. L'enfant, en particulier l'adolescent s'inscrit également dans cette mouvance or ses capacités cognitives sont à l'étape embryonnaire. Aussi, la vie de l'homme émerge-t-elle dans une société qui fixant les règles de la bonne conduite, pose des balises à l'action humaine et redéfinit la liberté par le principe régulateur des rapports intersubjectifs. En conformant son agir au sens de la liberté voulu par la société, l'individu manifeste plus de maturité, il devient donc un être responsable, capable de faire son devoir pour bénéficier de son droit. Ainsi lorsque l'apprenant arrive à soumettre ses inclinations à la raison, on dit de lui qu'il est devenu responsable.

La responsabilité est une qualité à laquelle l'enfant doit être éduquer pour l'affermissement de ses rapports avec les autres au sein de la société. Celui qui a vécu beaucoup d'expériences apprend de ses déboires, agit avec prudence et maîtrise de soi devant les vicissitudes de la vie auxquelles il est confronté. La responsabilité est donc un avantage qui résulte de l'empreinte des principes empiriques de Locke dans la pédagogie. En réalité, en réussissant l'interaction entre le

concept et l'objet, l'apprenant arrive à élaborer tout seul un projet et sa cognition le guide dans l'exercice d'un métier. Son rapport avec la société s'étrique et en faisant son devoir, il reconnaît le sens de la liberté sociétale et devient citoyen de son pays. Il fait partir du corps politique.

Conclusion

L'emploi des principes empiriques dans l'éducation nous a permis de savoir que la réflexion se cultive et le raisonnement s'affine dans la méthode hypothético déductive, canal d'analyse des sciences exactes et sciences empiriques. Ce cheminement scientifique valorise l'apprenant au cours de l'apprentissage car tout en proscrivant la théorie de l'innéisme, il l'amène à découvrir librement et en marge de toute contrainte extérieur la connaissance. Cette connaissance acquise dans une circonstance éthique facilite son intégration dans la société avec une carrure élégante et responsable et fait de lui un capital humain acteur efficace pour le développement de sa société.

Références bibliographiques

- ALAIN, 1996, *Eléments de philosophie*, éd. Gallimard, Paris
- ARISTOTE, 1950, *Politique*, éd. PUF, Paris
- BOILEAU-DESPREAUX Nicolas, 1985, *L'Art poétique*, éd. Gallimard, Paris
- DESCARTES René, 1992, *Discours de la méthode*, éd. GF Flammarion, Paris
- DEWEY John, 2011, *Expérience et éducation*, éd Armand Colin, Paris
- EPICTETE, 1962, *Maxime et pensées*, éd A. Silvaire, Paris
- HEGEL, 1991, *Phénoménologie de l'esprit*, éd. GF Flammarion, Paris
- HOBBS Thomas, 1982, *Du Citoyen*, Paris, éd. Garnier-Flammarion,
- KANT Emmanuel, 1784, *Qu'est-ce que les Lumières*, éd. Galimard, Paris
- KANT Emmanuel, 1986, *Fondement de la métaphysique des mœurs*, Delagrave, Paris
- LOCKE John, 1998, *Essai sur l'entendement humain*, éd. GF Flammarion, Paris
- LOCKE John, 2002, *Quelques pensées sur l'éducation*, édition électronique,
- Morère Pierre, *L'idée d'éducation chez Locke et ses fondements empiriques*, Revue de la société d'études anglo-américaines des VII et XVIII e siècle, Année 2005\61\ PP.7192
- PIAGET Jean, 1936, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, éd. GF Flammarion, Paris
- PIAGET Jean, 1947, *La psychologie de l'intelligence*, éd. GF Flammarion, Paris
- PLATON, 1997, *Cratyle*, éd. GF Flammarion, Paris
- ROUSSEAU Jean-Jacques, 1966, *Emile ou l'éducation*, éd. Garnier-Flammarion, Paris
- ROUSSEAU Jean-Jacques, 2013, *Discours sur l'origine et les fondements parmi les hommes*, éd. Librairie Générale Française, Paris
- ROUSSEAU, 1967, Jean Jacques, *Julie ou la nouvelle Héloïse*, éd. GF Flammarion, Paris.