

REVUE INTERNATIONALE D'ETUDES SOCIALES, DE PHILOSOPHIE, D'EDUCATION ET D'ETHIQUE

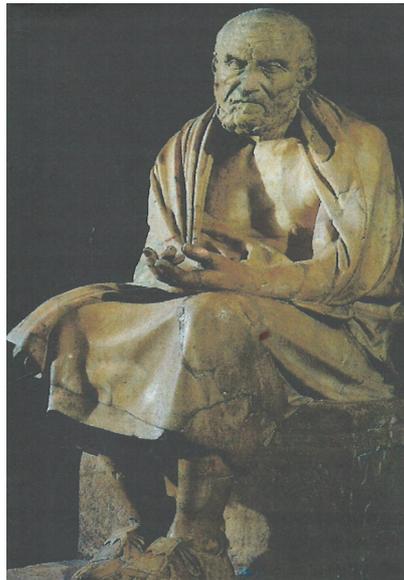
CHRYSIPPE
REVUE SEMESTRIELLE
08 BP. 1013 / TRI POSATAL
REP. DU BENIN
TEL. (229) 95426364/95163726
E-MAIL : revue.chrysippe@gmail.com
Disponible sur : www.uac.bj

Laboratoire Interdisciplinaire d'Etudes Sociales, de
Philosophie, d'Education et d'Ethique (LIESPEE)
Faculté des Sciences Humaines et Sociales (FA.S.H.S)
UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI

Presses Scolaires et Universitaires du Bénin (PSUB)

ISSN : 1840-7559

Dépôt légal N°7056 du 16 janvier 2014, Bibliothèque Nationale, 1^{er} Trimestre



REVUE CHRYSIPPE :
REVUE INTERNATIONALE D'ETUDES SOCIALES,
DE PHILOSOPHIE, D'EDUCATION ET D'ETHIQUE
(RIESPEE)
REVUE SEMESTRIELLE

A nos lecteurs

Revue Chryssippe, publie deux fois par an des études et articles originaux se rapportant aux Sciences sociales, à la Philosophie, à l'Education et à l'Ethique. Les résumés, suivis d'une bibliographie, avec nom, prénom(s), grade, fonctions et institution de rattachement, sont d'abord envoyés à la direction de publication. Le Directeur de publication, après examen, demande le texte complet qu'il envoie, sous anonymat, à un ou deux instructeurs.

Les manuscrits, accompagnés d'un résumé en français et en anglais, sont de 2 pouces, interlignes 1,5. Les normes d'édition des revues de Lettres et Sciences Humaines dans le système CAMES (NORCAMES/LSH) adoptées par le CTS/LSH, le 17 juillet 2016 à Bamako, lors de la 38ème session des CCI constituent la référence de la revue Chryssippe.

La Direction de publication et le Comité de rédaction se réservent la possibilité, sauf refus écrit de l'auteur, d'effectuer des corrections de forme, de décider du moment de la publication des textes qui leur sont soumis en fonction des sujets.

Les auteurs sont priés de signaler la publication dans une autre revue d'article déjà accepté par Chryssippe. Toute publication postérieure à celle de Chryssippe devra mentionner en référence le numéro concerné.

Presses Scolaires et Universitaires du Bénin (PSUB)

REVUE CHRYSIPPE

REVUE INTERNATIONALE D'ETUDES SOCIALES,
DE PHILOSOPHIE, D'EDUCATION ET D'ETHIQUE

DIRECTEUR DE PUBLICATION : Professeur Paulin HOUNSOUNON-TOLIN
(Bénin)

ADJOINT: Dr (MC) Tokponto Mensah WEKENON (Bénin)

REDACTEUR EN CHEF : Dr (MC) Serge Armel ATTENOUKON (Bénin)

COMITE SCIENTIFIQUE

Président : Prof. Augustin Kouadio DIBI (CI)

1^{er} Vice-président : Prof. Mahamadé SAVADOGO (BF)

2^e Vice-président : Prof. Ramsès Thiémélé BOA (CI)

3^e Vice-président: Willy BONGO-PASI MONKE-SANGOL (RDC)

COMITÉ DE LECTURE

Président : Prof. Henri BAH (CI)

1^{er} Vice-président : Prof. Yaovi AKAKPO (Togo)

2^e Vice-président : Prof. Ludovic Fié DOH (CI)

Membres : Prof. Cyrille G. KONE (BF), Prof. Yao Toussaint TCHITCHI (Bénin), Prof. Lazare POAME (CI), Prof. Edwige CHIROUTER (France), Dr (MC) Kpa Raoul KOUASSI (CI), Dr (MC) Octave Nicoué BROOHEM (Togo), Prof. Pierre MEDEHOUEGNON (Bénin), Prof. Ludovic Fié DOH (CI), Dr (MC) Mathieu Lou BAMBA, Prof. Albert TINGBE-AZALOU (Bénin), Dr (MC) Abdo Moukaïla SERKI (Niger), Prof. Pascal TOSSOU OKRI.

SECRETARIAT DE REDACTION

CHEF : Dr (MC) Serge Armel ATTENOUKON

Membre : Juste HLANNON,

CORRESPONDANTS

Université Félix HOUËT-BOIGNY (Cocody/ CI) : Prof. Ramsès Thiémélé BOA

Université Alassane Ouattara (Bouaké/CI): Prof. Ludovic Fié DOH

Université Abdou MOUMOUNI (Niamey/Niger) : Prof. Abdo Moukaïla SERKI

TRESORERIE

Dr (MC/Agrégée) Rosalie WOROU-HOUNDEKON

©PSUB, Décembre 2020. Tous droits réservés

Consignes aux auteurs

Les normes qui suivent ont été révisées conformément aux nouveaux textes adoptés par le CTS Lettres et Sciences Humaines lors de sa 38^e session des consultations des CCI, tenue à Bamako du 11 au 20 juillet 2016. Elles deviennent les normes de la *Revue Chrysippe*. Le texte qui suit est adapté des NORCAMES/LSH en collaboration avec la Revue *Notes scientifiques, homme et société* de l'Université de Lomé.

1. Les manuscrits

Un projet de texte, soumis à évaluation, doit comporter un titre, la signature (Prénom(s) et NOM (s) de l'auteur ou des auteurs, l'institution d'attache), l'adresse électronique de (des) auteur(s), le résumé en français (250 mots), les mots-clés (cinq), le résumé en anglais (du même volume), les keywords (même nombre que les mots-clés). Le résumé doit synthétiser la problématique, la méthodologie et les principaux résultats.

Le manuscrit doit respecter la structuration habituelle du texte scientifique : Introduction ; Problématique ; Hypothèse ; Approche ; Résultats et discussion ; Conclusion ; Références bibliographiques. Ce schéma peut être adapté selon les règles d'écriture dans la spécialité dont relève le texte. Dans ce cas, les articles de recherche théorique seront présentés en trois moments : l'introduction, le développement et la conclusion. En revanche, les articles issus de recherche empirique, à l'instar des recherches expérimentales, auront une architecture : introduction, matériel et méthode, résultats et discussion, conclusion.

Les notes infrapaginales, numérotées en chiffres arabes, sont rédigées en taille 10 (Times New Romans). Réduire au maximum le nombre de notes infrapaginales. Ecrire les noms scientifiques et les mots empruntés à d'autres langues que celle de l'article en italique (*Adansonia digitata*).

Le volume du projet d'article (texte à rédiger dans le logiciel word, **Times New Romans**, taille 12, interligne 1.5) doit être de 30 000 à 40 000 caractères (espaces compris). Les titres des sections du texte doivent être numérotés de la façon suivante :

1. Premier niveau, premier titre (Times 12 gras)

1.1. Deuxième niveau (Times 12 gras italique)

1.1.1. Troisième niveau (Times 12 italique sans le gras)

2. Les illustrations

Les tableaux, les cartes, les figures, les graphiques, les schémas et les photos doivent être numérotés (numérotation continue) en chiffres arabes selon l'ordre de leur apparition dans le texte. Ils doivent comporter un titre concis, placé au-dessus de l'élément d'illustration (centré). La source est indiquée (centrée) au-dessous de l'élément (Taille 10). Il est important que ces éléments d'illustration soient d'abord annoncés, ensuite insérés, et enfin commentés dans le corps du texte.

3. Notes et références

3.1. Les passages cités sont présentés en romain et entre guillemets. Lorsque la citation dépasse trois lignes, il faut aller à la ligne, pour présenter la citation (interligne 1) en retrait, en diminuant la taille de police d'un point.

3.2. Les références de citation sont intégrées au texte citant, selon les cas, de la façon suivante :

- Initiale (s) du Prénom ou des Prénoms et du Nom de l'Auteur, année de publication, pages citées ;

Exemples :

- En effet, le but poursuivi par M. Ascher (1998, p. 223), est « d'élargir l'histoire des mathématiques de telle sorte qu'elle acquière une perspective multiculturelle et globale (...), d'accroître le domaine des mathématiques (...)

- Pour dire plus amplement ce qu'est cette capacité de la société civile, qui dans son déploiement effectif, atteste qu'elle peut porter le développement et l'histoire, S. B. Diagne (1991, p. 2) écrit :

Qu'on ne s'y trompe pas : de toute manière, les populations ont toujours su opposer à la philosophie de l'encadrement et à son volontarisme leurs propres stratégies de contournements. Celles là, par exemple, sont lisibles dans le dynamisme, ou à tout le moins, dans la créativité dont sait preuve ce que l'on désigne sous le nom de secteur informel et à qui il faudra donner l'appellation positive d'économie populaire.

- Le philosophe ivoirien a raison, dans une certaine mesure, de lire, dans ce choc déstabilisateur, le processus du sous-développement. Ainsi qu'il le dit :

le processus du sous-développement résultant de ce choc est vécu concrètement par les populations concernées comme une crise globale : crise socio-économique (exploitation brutale, chômage permanent, exode accéléré et douloureux), mais aussi crise socioculturelle et de civilisation traduisant une impréparation socio-historique et une inadaptation des cultures et des comportements humains aux formes de vie imposées par les technologies étrangères. (S. Diakité, 1985, p. 105).

3.3. Les sources historiques, les références d'informations orales et les notes explicatives sont numérotées en série continue et présentées en bas de page.

3.4. Les divers éléments d'une référence bibliographique sont présentés comme suit :

NOM et Prénom (s) de l'auteur, Année de publication, Zone titre, Lieu de publication, Zone Editeur, les pages (p.) des articles pour une revue.

Dans la zone titre, le titre d'un article est présenté en romain et entre guillemets, celui d'un ouvrage, d'un mémoire ou d'une thèse, d'un rapport, d'une revue ou d'un journal est présenté en italique. Dans la zone Editeur, on indique la Maison d'édition (pour un ouvrage), le Nom et le numéro/volume de la revue (pour un article). Au cas où un ouvrage est une traduction et/ou une réédition, il faut préciser après le titre le nom du traducteur et/ou l'édition (ex : 2nd éd.).

3.5. Les références bibliographiques sont présentées par ordre alphabétique des noms d'auteur. Par exemple :

Références bibliographiques

AKIBODE Ayéchoro Koffi, 1987, *Colonisation agraire et essor socio-économique dans le Bassin de la Kara*, Mission Française de Coopération, Presses de l'Université du Bénin, Lomé.

AMIN Samir, 1996, *Les défis de la mondialisation*, Paris, L'Harmattan.

AUDARD Cathérine, 2009, *Qu'est ce que le libéralisme ? Ethique, politique, société*, Paris, Gallimard.

BERGER Gaston, 1967, *L'homme moderne et son éducation*, Paris, PUF.

DIAGNE Souleymane Bachir, 2003, « Islam et philosophie. Leçons d'une rencontre », *Diogène*, 202, p. 145-151. DIAKITE Sidiki, 1985, *Violence technologique et développement. La question africaine du développement*, Paris, L'Harmattan.

DI MEO Guy, 2000, *Géographie sociale et territoires*, Paris, Nathan.

BARROS (De) Phillipe et KUEVI Dovi André, 1989, « Prospection archéologique au Togo », in *Togo-Dialogue*, n°45, Lomé, p. 40-42.

DELORD Jacques, 1961, « Notes et commentaires du texte de Léo Frobenius sur les Kabrè », in *Le Monde Non-chrétien*, nouvelle série, n°59-60, p. 101-172.

KOLA Edinam, 2007, « Stratégies d'adaptation à la crise et revenus paysans dans une économie de plantation en crise : l'exemple de l'Ouest de la Région des Plateaux au Togo », *Annales de l'Université de Lomé*, série Lettres et Sciences Humaines, Tome XXVII-2, Lomé, Presses de l'Université de Lomé, p. 77-89.

NB : Le non respect des normes éditoriales peut entraîner le rejet d'un projet d'article. Pour les travaux en ligne ajouter l'adresse électronique (URL).

SOMMAIRE

PHILOSOPHIE

LA PENSÉE DE NIETZSCHE ET LA POSTMODERNITÉ		
	BARAO Madougou	85
LE STATUT DE L'AXIOME DANS LA PHILOSOPHIE DES MATHÉMATIQUES D'ÉMMANUEL KANT		104
	MOUSSA Daouda	
SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION		
L'ÉDUCATION RELATIVE A L'ENVIRONNEMENT (ERE) AU TOGO : EVALUATION DU PARADIGME DE FORMATION		118
	GBEKLEY Efui Holaly, KOUAWO Achille Candide Ayayi, AWOKOU Kokou	

PHILOSOPHIE

LA PENSÉE DE NIETZSCHE ET LA POSTMODERNITÉ

BARAO Madougou

Université de Zinder, Niger

gmbaraol@gmail.com

Résumé

Ayant pris naissance avec les philosophes des Lumières, la modernité considère que "l'homme est la mesure de toute chose" pour justifier un humanisme. Mais, le rêve du progrès continu a été ébranlé, la technologie mise en œuvre est déshumanisante et la raison est désormais perçue comme un instrument de puissance et de domination qui étouffe le sujet. L'optimisme de la modernité va céder la place au désenchantement et à la désillusion. Dès lors, les critiques fusent de toute part, et accusent le XVIII^{ème} siècle comme unique responsable de la "décomposition et de la décadence". C'est dans les tourbillons de cette critique que l'on retrouve Friedrich Nietzsche qui, d'entrée de jeu, stigmatise ce qu'il a appelé la "tartuferie raide et vertueuse". Avec l'entrée de Nietzsche dans le discours de la modernité, l'argumentation a changé de part et d'autre. L'auteur semble avoir engagé, à travers son influence, une partie qui débouche sur la postmodernité. La postmodernité va se présenter à la fois comme un rejet et comme un dépassement de la modernité. La présente réflexion a pour but d'établir un lien entre les débats postmodernes et l'approche critique de Nietzsche qui semble marquer de son empreinte son époque et dont l'héritage continu à le rendre toujours vivant.

Mots-clés : *postmodernité, philosophie, influence, critique, modernité.*

Abstract

Having originated with the philosophers of the Enlightenment, modernity considers that "man is the measure of all things" to justify humanism. But the dream of continuous progress has been shaken, the technology implemented is dehumanizing and reason is now seen as an instrument of power and domination that stifles the subject. The optimism of modernity will give way to disenchantment and disillusionment. From then on, critics were scathing, blaming the 18th century as the sole culprit of the "ding and decadence". It is in the whirlwinds of this criticism that we find Friedrich Nietzsche who, from the outset, stigmatizes what he called the "stiff and virtuous tartufery". With Nietzsche's entry into the discourse of modernity, the argument has changed on both sides. The author seems to have engaged, through his influence, a part that leads to postmodernity. Postmodernity will present itself both as a rejection and as an overcoming of modernity. The aim of this reflection is to establish a link between the postmodern debates and Nietzsche's critical approach, which seems to make its mark on its time and whose legacy continues to make it still alive.

Keywords: *postmodernity, philosophy, influence, criticism, modernity.*

INTRODUCTION

Jeter un regard sur l'influence de F. Nietzsche sur les débats philosophiques postmodernes, telle est la préoccupation de la présente réflexion. Cependant, une telle formulation peut, à première vue, être interprétée comme une tentative visant à faire de

F. Nietzsche un penseur postmoderne. Mais, au regard de la polémique qui entoure le concept de postmodernité et imprégnés du caractère insaisissable de F. Nietzsche lui-même, nous nous gardons de donner une telle orientation à nos propos. On nous rétorquera, sans doute, que cette préoccupation n'est pas clairement affichée chez F. Nietzsche, mais on doit noter que cette réflexion se présente comme une tentative de rapprochement entre deux conceptions différentes dans leurs formes, mais proches dans leurs contenus. C'est pourquoi, il ne s'agit pas ici de montrer l'appartenance de F. Nietzsche au courant postmoderniste, mais d'identifier le rôle qu'aurait éventuellement joué l'auteur du *Crépuscule des idoles*, dans l'émergence de ce mouvement de pensée qui se présente à nous comme un dépassement de la modernité.

Loin d'être une justification, la présente réflexion se propose de mener une analyse synthétique des préoccupations postmodernes qui seront confrontées à celles de F. Nietzsche. Qu'est-ce que la postmodernité ? Quels liens peut-on établir entre les préoccupations du courant postmoderniste et celles de F. Nietzsche ?

Il s'agira en outre, en examinant ces questions à travers une analyse des caractéristiques de la postmodernité, de voir si certains points de vue de F. Nietzsche n'ont pas une orientation qui convergerait avec les thématiques postmodernes. Dans tous les cas on se gardera de ne pas oublier que F. Nietzsche est aussi un philosophe moderne qui ait, de toutes ses forces, combattu les réalisations de son époque. Et comme la postmodernité semble tirer ses fondements des apories conceptuelles de la modernité, notre préoccupation sera aussi de mettre en relation la critique nietzschéenne de la modernité et la démarche ayant conduit à la postmodernité.

Il sera donc question de revenir sur les caractéristiques de la postmodernité avant de voir dans quelle condition pourrait-on instruire la problématique postmoderne comme un problème philosophique inspiré de la pensée de F. Nietzsche. Tels sont les deux axes autour desquels s'articulera le présent travail.

1. Approche conceptuelle de la postmodernité

Pour bien cerner le cadre de notre démarche, nous allons partir du postulat selon lequel le dernier quart du XX^e siècle revêt les traits caractéristiques de la postmodernité, tout en gardant à l'esprit que la notion est, d'après certains auteurs, dépourvue de tout point

de repère et donc indéfinissable. Les années 1970 ont connu le passage de la pensée structuraliste dans la phase communément désignée comme poststructuraliste. Cette période est surtout marquée par la publication en 1979, à côté d'autres œuvres se rapportant à la question du postmodernisme, d'une œuvre majeure: *La Condition postmoderne. Rapport sur le savoir* de Jean-François Lyotard. (J.-F. Lyotard, 1979) qui transpose la notion dans le domaine de la science, notamment dans le champ de la théorie de la connaissance. Et, c'est à partir de cette date que la notion de postmodernité a commencé à gagner certains milieux intellectuels.

Le débat ayant opposé Lyotard et Habermas, au milieu des années quatre-vingt, fut primordial pour la constitution de la notion ainsi que pour la mise au point de sa portée et a élaboré un fondement philosophique, tout en contribuant à établir les liens avec d'autres disciplines. L'idée que le postmoderne représente un changement paradigmatique dans les cultures occidentales s'est formée au cours des années quatre-vingt. Dans tous les cas, la postmodernité ne se théorise pour elle qu'après la parution de l'ouvrage de Jean-François Lyotard. Dès lors, la question postmoderne s'étend non seulement au plan artistique et littéraire, mais également à celui de la philosophie, de la sociologie et d'autres disciplines.

On se rappelle que la modernité a véritablement pris naissance avec les philosophes des Lumières. Elle considère que "l'homme est la mesure de toute chose" pour justifier un humanisme. Elle rejette l'autorité et la tradition pour les remplacer par la raison et la science. L'esprit moderne présuppose la connaissance comme accessible à l'esprit humain. La modernité s'est donc caractérisée par un accroissement des connaissances dans tous les domaines. Mais, le rêve du progrès continu a été ébranlé par les deux guerres mondiales, par le développement du nationalisme, par la crainte de la destruction nucléaire, par la dégradation de l'environnement, entre autres. La technologie mise en œuvre est déshumanisante. La raison est perçue comme un instrument de puissance et de domination qui étouffe le sujet, ses sentiments, son imagination, son intuition... Peu à peu, l'optimisme de la modernité va céder la place au désenchantement et à la désillusion. La postmodernité va se présenter à la fois comme un rejet et comme un dépassement de la modernité.

Le postmodernisme est la culture qui découle des mouvements antiautoritaires et des mouvements d'émancipation des minorités qui ont commencé au début de la deuxième

moitié du XX^e siècle. Mais ce qui complique la compréhension du phénomène postmoderne est le fait que personne ne sait vraiment s'il s'agit d'une période historique, d'un courant culturel ou d'une idéologie. La période contemporaine qui débute vers 1970 est donc appelée "postmodernité", qui est un mouvement interdisciplinaire que l'on retrouve dans tous les arts et les sciences. Il se fonde sur une critique de la "modernité restreinte". La postmodernité n'est donc pas la négation ou le contraire de la modernité, mais plutôt un changement d'attitude, une nouvelle direction. "Un nouveau décor se met en place lentement" comme l'écrit J.-F. Lyotard (1988) qui a fortement contribué à populariser le terme de "postmodernisme".

Ce faisant, définir la postmodernité est une affaire délicate, ne serait-ce que parce que le terme est beaucoup plus ancien que le débat contemporain qui l'entoure. Il paraît très probable que le point de départ de ce débat est fourni par l'essai du philosophe français J.-F. Lyotard, *La condition postmoderne* (1979). Lyotard construit une opposition entre moderne et postmoderne en utilisant le concept de "métarécit". Comme le montrent les exemples cités par Lyotard, par "métarécit" il entend d'abord les tentatives de mailler l'ensemble de l'histoire en un seul compte rendu, complet et unifié, du développement humain telles qu'elles avaient été entreprises par les philosophes modernes. La postmodernité veut dépasser la modernité et mettre au jour d'autres connaissances avec de nouvelles méthodes et de nouvelles questions. Elle est une rupture par rapport aux courants disciplinaires dominants et veut donner la parole à ceux qui ne sont pas représentés par ce discours dominant. Il faut déconstruire pour reconstruire, c'est-à-dire chercher ce qui n'est pas dit, s'intéresser à la marge, à ce qui fonctionne autrement, ce qui réagit autrement ou de manière non attendue : les choses ne sont pas ce qu'elles semblent être.

La fin du XIX^{ème} siècle correspond aussi à la perte, par la modernité, de l'impulsion idéologique du règne de la raison et de la foi au progrès, conduisant la modernité à se confondre au jeu formel du changement. Une situation qui favorisera la naissance d'un conflit entre la science et le récit, un conflit qui tourne très vite à l'avantage de la science. Cette dernière, sans se réduire à un simple énoncé, doit définir et légitimer ses propres règles de jeu, parce qu'elle cherche la vérité. C'est pourquoi « elle tient sur son propre statut un discours de légitimation, qui est appelé philosophie » (Ibid.p.7). En

faisant recours à la "dialectique de l'esprit", à l'herméneutique du sens, à l'émancipation du sujet raisonnable et au dépassement de la science, cette philosophie obtient le statut de science moderne. Cette dernière continue à faire appel à des "métadiscours" et à des "métarécits" afin d'aboutir à une universalité, une vérité acceptable par tout le monde, donc universelle. Or, poursuit Lyotard,

On voit sur ce cas qu'en légitimant le savoir par un métarécit, qui implique une philosophie de l'histoire, on est conduit à se questionner sur la validité des institutions qui régissent le lien social ». (Ibid.p.7)

Ce qui représente une véritable aporie, car les institutions qui régissent le lien social veulent aussi être légitimées. Le paradoxe ici, est que ces institutions se trouvent au même pied d'égalité que la vérité avec comme référence le métarécit. Selon J.-F. Lyotard, c'est à cette « incrédulité à l'égard des métarécits » (Ibid.p.7), qu'on a donné le qualificatif postmoderne. La postmodernité se présente donc à la fois comme un manque de foi aux perspectives modernes et comme un terme à la modernité. Entant qu'accomplissement de la modernité qu'elle prétend dépasser, la postmodernité est aussi la conséquence du progrès de la science moderne. Mais, ajoute Lyotard,

À la désuétude du dispositif métanarratif de légitimation correspond notamment la crise de la philosophie métaphysique, et celle de l'institution universitaire qui dépendait d'elle. (Ibid.p.7)

Ainsi, la postmodernité apparaît plus comme un état d'esprit qu'un fait de civilisation. Et son trait central réside, sans doute, dans le constat d'une crise de sens qui procède d'une désillusion généralisée à l'égard des idéaux humanistes de la modernité. En fin de compte, la postmodernité correspond en terme temporel à une époque récente qui coïncide avec le moment des transformations et des crises. On peut ajouter qu'elle est née sur les cendres d'une culture à double vitesse, où l'on ne sait plus à quel saint se vouer. C'est dans ce sens que R. Aron constate qu'

À notre époque, des millions d'hommes vivent et souffrent le déchirement, au fond d'eux-mêmes, entre une culture qui se meurt et une culture qu'ils détestent et désirent tout à la fois parce qu'elle offre la voie de la puissance et de l'opulence. (Raymond Aron, 1983, p. 116.)

L'homme moderne est désormais accablé par la perte de sens et la désorientation, nées d'une époque, et ne sait plus choisir entre ce qu'il crée et ce qu'il détruit. De cette désorientation, il est surtout regrettable de constater que « le progrès de la science ne

garantit ni le progrès des hommes ni celui des sociétés » (Ibid. p.340). Autrement dit, la réalisation du projet rationaliste de la modernité culmine dans une effrayante situation et, l'humanité se trouve engagée dans une angoisse permanente où tout, même le pire, est possible. Une situation qui selon Aron rend notre situation dramatique, parce que nos actions sont incohérentes et malgré tout nous cherchons « une vérité qui fuit » (Ibid. p.340) toujours.

En outre, de la même manière que sa définition, la détermination des caractéristiques de la postmodernité est aussi problématique quand on sait que le concept semble résister à toute synthèse. Il est difficile, dans ces conditions, de présenter une classification consensuelle de ses enjeux. D'abord, parce qu'elle a connu des différences considérables de réception, selon les traditions nationales ; ensuite, ses frontières sont mouvantes; puis, elle a connu des évolutions distinctes en fonction des disciplines; et enfin, elle est (ou non) définie comme une nouvelle période historique. Bref, présenter la postmodernité à travers ses caractéristiques est un exercice périlleux et incertain, car on n'est jamais sûr de présenter une idée consensuelle d'elle. Cependant, il n'est pas impossible de repérer, derrière toute cette diversité, une préoccupation quelque peu commune, et nous nous contenterons d'en donner une présentation orientée de quelques grands aspects caractéristiques.

À noter que la postmodernité est tout d'abord indissociable de l'abandon de toute idée de fondement, tant au niveau épistémologique qu'au niveau d'une conception téléologique de l'histoire. Quel que soit le chemin choisi, celui de l'épuration critique du modèle fondateur de la philosophie ou du classement des thèmes majeurs de la condition postmoderne, la postmodernité annonce une crise et signale l'abandon de l'idée de l'existence possible d'un langage unificateur de tous les discours. La postmodernité est avant tout un âge de perte de croyances, un âge où le doute se fait envahissant.

À la suite d'une longue histoire critique post-nietzschéenne de la philosophie, la Raison se voit ainsi enlever la faculté de combler le vide de légitimation laissé derrière lui par le désenchantement du monde. Elle n'a plus aucun accès privilégié au réel ou à la nature, et aucune de ses manifestations ne peut prétendre incarner un modèle supra-historique. Désormais, il n'y a qu'un effort constant, et jamais définitivement achevé, de

justification des croyances devant des publics divers, sans que cette tâche puisse prétendre dégager une quelconque fondation.

En effet, la postmodernité se traduit par une volonté permanente de miner les grands principes de la téléologie historique propres au récit de l'émancipation humaine. À terme, il s'agit non seulement de nier toute portée ontologique à l'Histoire, mais plus radicalement de mettre à bas l'illusion d'un projet historique cohérent. En fait, le postmodernisme nie l'unité possible entre la théorie et l'histoire et cesse de prêter toute crédibilité normative à un certain récit politique. C'est pourquoi on a pu, à juste titre, caractériser la postmodernité comme la période qui se vit comme étant après.

Que ce soit donc dans sa variante épistémologique ou historiciste, la postmodernité est en tout premier lieu à associer à cette critique dissolvante des fondements de la connaissance. Caractérisée comme un phénomène de société, avec la consommation comme élément clé, la postmodernité est aussi interprétée comme l'émergence d'une nouvelle phase du capitalisme. Car, à la différence de la modernité caractérisée par sa volonté d'opposition à la société bourgeoise, la postmodernité, au contraire, ne ferait que reproduire et renforcer la logique de la consommation. La postmodernité peut ainsi être caractérisée comme une réaction contre la haute modernité, la fin des frontières disciplinaires.

Un autre aspect caractéristique de la postmodernité la présente comme l'expression d'un malaise propre aux intellectuels, et comme un mouvement de l'intelligentsia pour se dérober à ses anciennes "fonctions". Dès lors, les intellectuels sentent qu'ils n'ont plus rien à dire, se proclament libres de devoir ou de fonction sociale. Aussi, le flottement des théories débarrassées de tout fondement épistémologique, le primat de la consommation et la crise de l'intelligentsia, alimentent un autre grand aspect de la postmodernité en tant que déconstruction incessante de tout ce qui contribue si peu que ce soit à la formation du sens.

À la lumière de ce qui précède il convient, cependant, de noter que, tout comme la modernité, la postmodernité se présente comme une idée qui charrie « une signification incertaine et ambiguë » (Z. Sternhell, 1994, p. 9), car le concept reste encore problématique dans son sens comme dans son contenu. À la lecture de l'expression

"postmoderne", on est souvent pressé de se demander s'il s'agit d'une nouvelle ère qui reléguerait la modernité au passé. Etant donné que notre préoccupation, dans ce travail, n'est pas d'entretenir une polémique sur le sens de ce terme, nous disons tout simplement, comme Z. Sternhell, parlant de la modernité, que

Nous, du XX^{ème} siècle, sommes parfaitement conscients que notre modernité nous est bien spécifique et ne peut se comparer ni dans son vécu ni dans sa conception avec celle qu'avaient conscience de vivre et de comprendre les contemporains de Charlemagne, les hommes du XVIII^{ème} siècle ou même ceux de la Renaissance (Ibid. p. 10).

À partir de cet argument nous pouvons dire que notre modernité à nous, c'est bien celle dont nous avons conscience, que nous vivons et que nous appelons postmodernité, afin, sans doute, de marquer une différence entre notre vécu et celui des modernes du XIX^{ème} siècle et même de la première moitié du XX^{ème} siècle. On sait également que les idées cardinales de l'âge moderne sont : le progrès, la révolution, la démocratie, la liberté, bref des idées auxquelles notre époque semble vouloir donner un autre sens et un contenu tout à fait différent. Car même si l'âge moderne s'est distinguée par la critique de la religion, de la philosophie, de la morale, du droit, de l'histoire, de la politique et de l'économie entre autres ; l'âge que nous nommons postmodernité se caractérise quant à elle par un radicalisme critique qui vise la destruction et le dépassement de tout ce que les incessantes critiques de la modernité auront produit. Fondée sur « La critique rationnelle des certitudes et des valeurs traditionnelles » (Ibid., pp. 10-11.), la modernité conclut à des principes de la moralité (le bonheur, la démocratie, l'Etat, le progrès...) et à une métaphysique qui donnera naissance, avec E. Kant, à l'impératif catégorique. Autant de valeurs et de concepts rationnellement admis et qui fondent le projet rationaliste de la modernité, dont les déviations semblent à l'origine de l'attitude critique du courant postmoderniste.

On retiendra ainsi que la réalisation du progrès, à travers la création rationnelle d'un avenir meilleur pour l'humanité, reste à beaucoup d'égards le fondement et l'essence même de la modernité. Et c'est contre cette utopie, qui considère les Lumières comme l'unique terrain encore solide, que s'agitent les théories postmodernistes, même si on notera qu'aujourd'hui encore,

aucun système de pensée n'est venu remplacer avantageusement la critique rationnelle, l'humanisme universaliste et la foi dans le progrès que nous a transmis le XVIII^{ème} siècle (Ibid. p. 12.).

Cette remarque nous instruit davantage sur le caractère problématique de la postmodernité dont la critique se heurte pratiquement aux mêmes difficultés que la modernité, dans son élan de dépassement des valeurs traditionnelles. Cela rappelle ce que Jürgen Habermas décrivait, en montrant comment le discours de la modernité s'est heurté aux apories de sa propre conceptualisation (J. Habermas, 1988). C'est également dans ce sens qu'il estimait que, n'ayant pas trouvé le médium susceptible de remplacer la raison centrée sur le sujet, toutes les tentatives pour sortir de la philosophie du sujet furent des échecs. Peut-on dire que toutes ces difficultés trouvent leurs explications dans les déviations du rationalisme ? En réaffirmant son rejet du rationalisme naïf des Lumières, Husserl semble confirmer cette hypothèse lorsqu'il écrit ceci :

Je suis certain, moi aussi, que la crise de l'Europe a ses racines dans les déviations du rationalisme. Mais cela n'autorise pas à soutenir que la rationalité comme telle est mauvaise en elle-même, ou qu'elle ait dans l'ensemble de l'existence humaine une importance de second plan. (E. Husserl, 1977, p. 20)

Propos pertinent, qui montre que les concepteurs d'une nouvelle rationalité n'ont pas su concevoir une rationalité solide au-delà de toute insuffisance perceptible. C'est, sans doute, pourquoi Kant, Rousseau et même Hegel sont pointés du doigt par tous ceux qui rejettent la modernité et son programme rationaliste. Cette critique se poursuit jusqu'aux années 1940 et indexe le XVIII^{ème} siècle comme unique responsable de la "décomposition et de la décadence". Dans les tourbillons de cette critique, on retrouve F. Nietzsche qui, d'entrée de jeu stigmatise ce qu'il a appelé la « tartuferie raide et vertueuse » (F. Nietzsche, 1970, p. 27) de Kant. Et, Alain Touraine de soutenir que la postmodernité « marque la fin de la parie engagée par F. Nietzsche, la destruction du règne de la technique et de la rationalité instrumentale » (A. Touraine, 1992, p. 223)

Dans un élan critique, bon nombre de penseurs qui ont comme point de ralliement F. Nietzsche, n'ont pas manqué de fustiger le rationalisme moderne. Quels liens peut-on établir entre F. Nietzsche et le courant postmoderniste ? Sachant que la critique de F. Nietzsche s'adresse, en grande partie, à la modernité et ses valeurs, essayons maintenant de voir quelques aspects de l'influence de cette critique dans les débats philosophiques dits postmodernes.

2. L'influence de F. Nietzsche dans la pensée postmoderniste

Si la postmodernité peut être caractérisée par l'irrationalisme, l'immoralisme, le nivellement ou encore la critique destructrice et le renversement des valeurs modernes, F. Nietzsche nous semble bien placé pour compter parmi les précurseurs ayant influencé la postmodernité. On sait également qu'il a été le précurseur d'une nouvelle conscience européenne, car on l'a vu prévoir l'unité de l'Europe et la réussite de l'européen futur à travers le rapport de deux civilisations : celle de la France pour la culture morale et celle de l'Allemagne pour les disciplines du corps et de l'esprit. Mais F. Nietzsche voyait la réalisation de cette unité à l'issue de convulsions, des bouleversements et des guerres. Chose que l'histoire de l'Europe du XX^{ème} siècle et même la réalité actuelle ne peuvent, pour l'instant, démentir. Selon Jean-Edouard Spénle, ce n'est pas un problème de technique politique que F. Nietzsche pose, mais un problème philosophique et culturel car :

Il ne s'agit pas dans sa pensée d'une lutte pour le pouvoir politique ou d'une conquête matérielle, mais du triomphe des grandes pensées créatrices, des grandes normes directrices et des valeurs morales qui façonneront et transformeront l'image de l'homme et détermineront son attitude nouvelle vis-à-vis de la vie et du monde (J.-E. Spénle, 1967, p. 162).

Même si les résultats ne sont pas tout à fait saisissables, on retiendra que la pensée nietzschéenne a été d'une valeur "symptomatique" considérable, car elle a eu le mérite d'avoir exprimé un moment décisif de la conscience européenne. C'est pourquoi nous estimons que, dans son contenu comme dans son évolution, la pensée contemporaine ne cessera de se référer sinon de se réclamer de F. Nietzsche. C'est sans doute pourquoi, Jürgen Habermas n'a pas hésité à le présenter « comme plaque tournante » (J. Habermas, 1988, p. 102.) des débats postmodernes.

Aussi concernant la critique de la modernité, J. Habermas constate que ni Hegel ni ses disciples n'ont voulu, dans leur critique de la modernité, remettre en cause les fondements de celle-ci. Ils ont tout simplement présenté une conception qui consiste à voir la raison comme une sorte de compensation par le souvenir, une conception qui s'avère insuffisante et contre laquelle s'insurge F. Nietzsche, lorsqu'il analyse l'inefficacité d'une culture isolée de l'action. Voici ce qui ressort d'un extrait *des Considérations inactuelles* :

Le savoir massivement accepté, sans fin, à contre cœur même, cesse d'agir comme un facteur de transformation extérieure, de formation et reste caché dans ce monde intérieur chaotique [...], et c'est ainsi que la culture moderne est essentiellement intérieure, [...] quelque chose comme [un] manuel de culture intérieure pour les hommes d'extérieur barbare. (F. Nietzsche, 1964, pp.255-257.)

À côté de ce constat, F. F. Nietzsche identifie un handicap insurmontable du côté des sciences humaines en quête d'une objectivité permettant de juger le passé sur la base « de ce que le présent a de plus grand et de plus haut ». (Ibid., p. 301)

En outre, l'entrée de F. Nietzsche dans la scène philosophique, nous paraît s'inscrire comme une sorte d'appauvrissement de la modernité, en ses principes et vis à vis de sa prétention à être la "terre promise" de l'humanité. Il s'est agi pour l'auteur, à travers son rejet du rationalisme, l'abolition de la métaphysique et de toute philosophie moraliste, d'opérer un dépassement de la modernité. Ainsi, en affirmant un état de fait dont il ne porte pas seul la responsabilité, c'est-à-dire la destruction de toutes les valeurs, notamment la valeur suprême Dieu, par la modernité elle-même ; F. Nietzsche en tant que critique radical s'est apparemment voulu la conscience des temps modernes. Car l'émancipation de l'homme lui apparaît comme une pure comédie.

Ce faisant, le discours philosophique contemporain nous semble également s'inscrire dans la même perspective que F. Nietzsche, où la postmodernité est perçue comme une sorte d'abandon à la facilité. Mais l'échec du programme des philosophies des lumières qui ont consacré la raison comme devant s'affirmer en un équivalent de la puissance unificatrice, a conduit à l'institution d'une culture de compensation. Selon J. Habermas,

C'est contre cette culture de compensation, nourrie aux sources d'une hystérogaphie d'antiquaires, que F. Nietzsche fait valoir la conscience moderne du temps d'une façon analogue à celle des jeunes hégéliens qui s'insurgeaient contre l'objectivisme de la philosophie hégélienne de l'histoire. (J. Habermas, 1988, p. 104)

Et, comme nous l'annoncions plus haut, F. Nietzsche s'est déjà proposer d'analyser l'inefficacité d'une tradition culturelle isolée de l'action. Car, pour lui, la conscience moderne chargée du savoir historique, a perdu la force de vie permettant à l'homme de juger le passé sur la base de ce que le présent lui offre de plus grande et de plus sacré.

Comme on peut le constater, avec l'entrée de F. Nietzsche dans le discours de la modernité, l'argumentation a changé de part et d'autre. Face aux échecs répétés du programme moderne, deux alternatives se sont présentées à notre philosophe. Il s'est agi

pour lui de choisir entre la critique de la raison centrée sur le sujet d'une part, et l'abandon du programme dans son ensemble, d'autre part. Le choix de la seconde option l'a renforcé dans ses convictions, parce qu'il n'a jamais fait confiance à la modernité, surtout en ses capacités de puiser en elle-même ses propres critères : « Car nous ne possédons rien par nous-mêmes, nous autres modernes » (F. Nietzsche, 1964, p. 267), soutient-il.

F. Nietzsche a donc donné un nouveau souffle au discours sur la modernité où l'argumentation change de fond en comble. Une situation qui coïncide avec le passage successif de la raison du statut de la "connaissance de soi réconciliatrice" à celui de "mémoire compensatrice" en passant par celui d' "appropriation libératrice", pour culminer au statut de la puissance unificatrice de la religion (J. Habermas, 1988, p. 105). Devant une telle constellation, fidèle à sa logique et voulant à tout prix congédier la dialectique de la raison, il choisit de rejeter la modernité dans son ensemble. C'est ce qui fait dire à Habermas qu' « Avec Nietzsche, la critique de la modernité renonce pour la première fois à maintenir son contenu émancipatoire » (Ibid., p. 115). La modernité se trouve dès lors privée de son privilège et se présente comme un crépuscule dans la grande histoire de la rationalisation dont le début correspond à la fin du mythe et la disparition de la vie archaïque. Cette idée constitue selon Habermas l'un des points de rapprochement de Nietzsche à Horkheimer, Adorno, Bataille et Heidegger et bien d'autres penseurs présentés comme postmodernistes.

La modernité étant inondée de choses inutiles, F. Nietzsche a d'abord cherché à éclater son enveloppe rationnelle en se référant à la Grèce ancienne – où tout lui apparaît grand et naturel – comme le chemin qui doit ouvrir sur un changement profond du programme des lumières. Ce projet nous semble incontestablement celui de la postmodernité. L'auteur a adopté une démarche destructrice, qui lui a permis de montrer que la modernité n'était plus qu'une ultime époque qui vient de perdre son privilège. Ce qui le rapproche de plusieurs figures de référence dans les débats postmodernes.

Contrairement à Hegel, F. Nietzsche a nié la conscience moderne, il a présenté l'art comme médium, capable de remplacer la puissance d'unification de la religion en lieu et place de la raison spéculative. Chez F. Nietzsche, l'art renvoie à tout, ce qui veut dire que le monde ne peut être justifié que comme phénomène esthétique. L'auteur explique

également la genèse de toutes les fictions relatives au monde par sa théorie de la volonté de puissance. La volonté de puissance non pervertie, n'est autre que la version métaphysique du principe dionysiaque qui permet à F. Nietzsche d'interpréter le nihilisme moderne comme la nuit où s'annonce la venue des dieux absents.

En conséquence, on voit que F. Nietzsche a marqué de son empreinte son époque et son héritage continu à le rendre toujours vivant. Tel est l'avis de Habermas qui nous fait remarquer que l'héritage de F. Nietzsche a été partagé et poursuivi dans deux directions :

Le chercheur sceptique qui s'efforce de démasquer la perversion de la volonté de puissance, la révolte des forces réactives et la genèse de la raison centrée sur le sujet, en employant les méthodes de l'anthropologie, de la psychologie et de l'histoire, trouve en Bataille, Lacan et Foucault ses successeurs ; quant au critique initié de la métaphysique, qui revendique un savoir spécial et qui retranche la genèse de la philosophie du sujet jusque dans ses origines présocratiques, il trouve ses héritiers dans Heidegger et Derrida (J. Habermas, 1988, p.119).

Ainsi, on verra G. Bataille s'intéresser aux caractéristiques dionysiaques d'une volonté de puissance qui s'exprime à la fois dans le jeu, la danse, l'exubérance, l'ivresse et dans les excitations que provoquent la destruction, la douleur et la mort violente, source d'honneur et de plaisir. Foucault devait poursuivre le programme nietzschéen par la destruction des sciences historiques. Heidegger et Derrida ont pour leur part voulu poursuivre le programme nietzschéen d'une critique de la raison en passant par la destruction de la métaphysique. Des héritiers dignes, car Bataille, Foucault, Heidegger et Derrida comptent parmi les penseurs de la postmodernité et à travers lesquels on peut aisément saisir l'apport de F. Nietzsche dans l'entreprise postmoderniste. Même J. Habermas va plus tard de son côté, procéder à une archéologie de tout le programme et s'est trouvé devant plusieurs alternatives et plusieurs constats d'échecs. L'auteur de la *Théorie de l'agir communicationnel* a ; à cet effet proposé une autre issue pour la sortie de la philosophie du sujet : "La raison communicationnelle".

En définitive, comme on peut le remarquer, du point de vue de la critique de la raison et lorsqu'on reconstitue du point de vue de la philosophie du sujet, la totalisation nietzschéenne de la critique de l'idéologie sous sa forme simple, F. Nietzschea incontestablement été un précurseur de la postmodernité. On peut de ce fait, sans

prendre trop de risque, affirmer que sa philosophie a de manière décisive marqué les débats postmodernes de la destruction à la déconstruction.

Au-delà de ces auteurs il existe bien d'autres chez qui, même s'ils ne se réclament pas ouvertement de F. Nietzsche, on trouve tout de même, dans leurs démarches, des préoccupations similaires à celles du philosophe au "marteau". D'ailleurs, selon Zeev Sternhell des penseurs comme

Barrès, Sorel, Maurras, Spengler, Moeller, Van Den Bruck et beaucoup d'autres [...], sont fascinés par la décadence qui, pour eux, est synonyme de ce que F. Nietzsche appelle le « siècle des masses » et que la psychologie sociale après Le Bon appellera l'âge des foules (Z. Sternhell, 1994, p. 15).

Selon Sternhell, tous ces penseurs perçoivent avec "terreur" la montée de l'homme moderne, c'est-à-dire ce que F. Nietzsche appelle "l'animal de troupeau", cet « homme qui prétend au libre arbitre et à la création des valeurs » (Ibid.). Ces auteurs tout comme F. Nietzsche s'insurgent contre l'"homme de troupeau" et depuis, lors constate Sternhell, « L'idée selon laquelle seule une élite cultivée est capable de s'élever au-dessus du troupeau et de créer des valeurs nouvelles est très répandue » (Ibid.). C'est dans les sillages de cette idée que F. Nietzsche présente le surhumain comme unique alternative. Il a également émis l'idée d'une élite, résultat d'une sélection de génération en génération, qui pourrait se placer au-dessus du ressentiment, de la morale de la décadence et donc de l'homme moderne. Cette idée a été non seulement la toile de fond des sciences sociales du tournant du siècle, mais aussi une articulation essentielle de la révolte contre les Lumières.

En outre, Sternhell constate aussi que,

Pénétré du rejet de la modernité tel que F. Nietzsche l'exprimait, Barrès décrivait l'« idée rationaliste » comme « antagoniste de la vie et de ses formes spontanées » et vouait Rousseau aux gémonies pour avoir stérilisé la vie en voulant la rationaliser (Ibid. p.15.).

Ce qui montre une fois de plus que les préoccupations de F. Nietzsche sont partagées par beaucoup de penseurs. De même son appel à l'intuition, à l'instinct, à la volonté, aux forces profondes de l'âme et de l'inconscient contre la farce du rationnel est devenu une cause commune chez bon nombre de ses contemporains et même des penseurs actuels. F. Nietzsche, on le sait, n'a pas fait de détail dans son rejet de la modernité,

c'est ce qui explique le sens du combat livré. Dans le passage qui va suivre, Z. Sternhell nous indique que tout un livre fut consacré par F. Nietzsche contre la modernité :

Ce livre (1886), dit F. Nietzsche dans *Ecce Homo* en parlant de *Par-delà bien et mal*, est pour l'essentiel, une critique de la modernité, sans en exclure les sciences modernes, les arts modernes, ni même la politique moderne (Ibid., p. 14).

Apologiste de la vie et très engagé contre la modernité, F. Nietzsche estime que celle-ci est issue d'une même source : la morale des esclaves et d'utilité qui a conduit en politique à des notions de démocratie, de libéralisme, du socialisme, bref à la décadence. L'ouvrage, *Par-delà bien et mal*, reste à tous égards une œuvre capitale pour ce qui est de l'apport de F. Nietzsche dans la dénonciation de la décadence moderne et ses conséquences sur l'humanité. Selon Z. Sternhell

L'apport de F. Nietzsche à la révolte contre la philosophie des Lumières est d'autant plus significatif et d'autant plus révélateur que ce manifeste de l'anti-humanisme qu'est *Par-delà bien et mal* est aussi le manifeste du cosmopolitisme le plus consistant. À la fin du XIX^{ème} siècle, aucun penseur d'envergure n'avait un sentiment plus profond de l'unité culturelle de l'Europe, nul ne s'était opposé avec plus de vigueur à la xénophobie et à l'antisémitisme. Nul ne méprisait comme lui le nationalisme d'outre-rhin et aucun Allemand de son temps ne vomissait davantage le nationalisme allemand ... (Ibid. pp. 15-16).

Ce témoignage montre, une fois encore, ce que la réalité actuelle de l'Europe ne fait que confirmer. Il rappelle également l'engagement cosmopolitique d'un F. Nietzsche opposé à l'humanisme moderne, la xénophobie, l'antisémitisme et le nationalisme allemand. La guerre de F. Nietzsche contre le nationalisme allemand s'explique surtout par son rejet de l'égalitarisme et la démocratie, car il a horreur de la "morale de troupeau" qui leur sert de fondement.

On retiendra également, comme le soutient Sternhell, que les écrits de F. Nietzsche

mettent en avant avec beaucoup de clarté son rejet du libéralisme du XIX^{ème} siècle, de la politique et de l'éducation démocratique moderne, de la croissance du pouvoir de l'Etat, et en général de la culture optimiste, rationaliste et scientifique hérité des Lumières. (Ibid., p. 61).

Aujourd'hui encore, on ne peut s'empêcher de rappeler que la préoccupation de F. Nietzsche reste, à beaucoup d'égards, actuelle. Le progrès fulgurant des sciences et techniques, la prédominance de la démocratie libérale, l'inquiétude sur l'avenir et le

caractère utopique de la culture optimiste rationaliste sont autant de problèmes qui embrassent aujourd'hui l'humanité. Car la modernisation a, au passage, brisé tout ce qui sert de fondement à l'humanité notamment l'unité organique de la nation et des peuples.

La modernité, comme on n'a pu le constater, est fondée sur un "optimisme qui se croit illimité" c'est-à-dire, selon F. Nietzsche, une illusion dont l'époque moderne tout entière est restée prisonnière :

Notre monde moderne tout entier est pris au filet de la civilisation alexandrine et prend comme idéal l'individu doué de tout ce qu'il faut pour connaître et qui met ses dons au service de la science, *l'homme théorique* dont Socrate représente le symbole et l'ancêtre. Notre éducation a d'abord cet idéal en vue, à côté duquel toute autre existence ne peut que difficilement s'affirmer, forme tolérée mais non pas prévue (F. Nietzsche, 1964, p. 117.).

Pour sortir de cette prison F. Nietzsche développe des antinomies où la vie et la nature s'opposent à la morale, l'artiste à l'homme théorique, le pessimisme héroïque à l'optimisme béat. À ces antinomies on peut ajouter :

respect et conscience du mystère de l'être contre un « douteux rationalisme » ; un sens critique et provocateur de la transcendance contre une satisfaction béate dépourvue du sens à l'égard du présent et du familier, contre l'emprisonnement dans une culture journalistique étroite (Z. Sternhell, 1994, p. 63).

Il apparaît, ici, que l'ambition de F. Nietzsche semble d'imposer un choix entre l'art qui affirme et qui facilite la vie et l'ascétisme, la spiritualité et le devoir qui aliènent et distraient la vie. Pour F. Nietzsche, ce n'est pas le moi autonome et superficiel, c'est-à-dire l'ambition et l'idéal des Lumières qui est la réalité, mais c'est plutôt

la dureté de l'existence, le caractère héroïque du choix, la nécessité et la permanence de la crise et de la tragédie, par opposition à la certitude réconfortante de « pouvoir connaître le fond des choses, [qui] attribue au savoir et à la connaissance la vertu d'une panacée... » (Z. Sternhell, 1994, p. 64), souligne Sternhell.

On comprend donc pourquoi l'essai de F. Nietzsche à savoir la *Naissance de la tragédie*, se présente presque au même titre que *Par-delà bien et mal*, comme une attaque contre le perspectivisme optimiste, rationaliste et utilitaire de la modernité. C'est pourquoi F. Nietzsche se propose, dans cet essai, de se référer et de s'approprier l'esprit libre, original et créatif des grecs pour débarrasser (par l'éducation) la jeunesse de l'illusion entretenue par Socrate et ses successeurs modernes. Il est donc nécessaire pour lui de se donner les moyens appropriés pour combattre la modernité et son

influence sur l'esprit. La remarque suivante rappelle l'urgence et la nécessité du combat contre la modernité car,

l'idéologie du moderne, qui est associée au pouvoir et au prestige de l'Etat, ainsi qu'au pouvoir et à l'influence du commerce et de l'industrie, propage une autosatisfaction sans limite devant les conquêtes de la modernité, une incapacité croissante à professer ou à entretenir aucun intérêt pour ce qui est radicalement différent et qui, partout, constitue un défi ou s'avère potentiellement subversif, et une soumission volontaire à une culture de l'éphémère et de l'immédiat distrayante et mortelle pour l'esprit (Z. Sternhell, 1994, p. 68).

Cette remarque conclut sur une idée caractéristique de l'esprit actuel où le nouveau, la mode, c'est-à-dire tout ce qui permet de se "dérober à soi-même" et de détruire "toute individualité" authentique. Dans pareilles conditions idéologiques on verra selon F. Nietzsche le grand génie, le guide établi pour toujours qui délivré de l'instant, perdre sa place au profit du journaliste, le maître de l'instant. Une situation qui renvoie l'homme de culture véritable au second plan. N'est-ce pas ce qui caractérise notre monde ?

À la lumière de tout ce qui précède, on voit apparaître clairement la vraie signification de F. Nietzsche. Il reste une source de grande importance pour la création continue des messages politiques ; car,

Il avait, en effet, prôné une entité culturelle nationale intégrale, basée sur la fusion des valeurs esthétiques et guerrières, opposées à celles d'un monde libéral, rationaliste et moraliste, éclaté. La totalité désirée ne pouvait être créée que par une lutte acharnée et une force inébranlable (Z. Sternhell, 1994, p. 77)

En tant que mobilisateur, fournisseur des arguments héroïques pour se lancer dans la bataille, on comprend pourquoi ses héritiers se sont engagés dans la critique de manière aussi acerbe que le maître. Contre la fatalité et la perte de repères, F. Nietzsche demeure un précurseur des débats postmodernes et une source intarissable pour la pensée afin de prendre en charge le défi actuel de la mondialisation.

CONCLUSION

L'optimisme de la modernité ayant cédé la place au désenchantement et à la désillusion, la postmodernité va se présenter à la fois comme un rejet et comme un dépassement de la modernité. Qu'elle soit caractérisée par la crise des fondements, comme phénomène de société, avatar des intellectuels ou comme ère de signes ; la postmodernité affiche un visage à la fois multiple et complexe. La postmodernité c'est avant tout la fin du règne

de la raison et l'entrée dans une nouvelle ère qui remet également en question la notion même de progrès. Avec cette nouvelle ère, la vérité est maintenant subjective, il s'agit de ce qui a un sens pour moi. Ce relativisme qui caractérise parfaitement la postmodernité découle de la fin des idoles, de l'absence de principe unificateur du savoir. Avec la fin du règne de la raison, le relativisme et la méfiance à l'égard de l'autorité, avec la nécessité de se déterminer uniquement par soi-même, le phénomène s'accroît encore...

En substance, on peut noter que l'irrationalisme, l'immoralisme, l'inversion métaphysique, l'achèvement du nihilisme et le radicalisme critique de F. Nietzsche sont autant de préoccupations qui sont aussi inscrites à l'ordre du jour de la problématique de la postmodernité. Ces mêmes préoccupations n'ont pas manqué d'avoir une influence sur le courant de pensée ayant donné naissance à la postmodernité car, mêmes si tous ne se réclament pas de F. Nietzsche, on voit par ci par là des penseurs dits postmodernes s'inspirer ou aborder les problèmes philosophiques actuels avec la même détermination que F. Nietzsche. Ce qui permet de voir en F. Nietzsche un précurseur de la postmodernité.

Références bibliographiques

1. ARON, Raymond, 1983. *Mémoires*, Ed. Julliard, Paris.
2. BATAILLE, Georges, 1967. *Œuvres complètes*, Tome X, U.G.E., 10/18, Paris.
3. DELHOMME, Jeanne, 1968. *Nietzsche, philosophe de tous les temps*, Seghers,
4. DERRIDA, Jacques, 1972. *Marges de la philosophie*, Minuit, Paris.
5. FARRE, F., 1947. *L'influence de Nietzsche sur la pensée politique allemande*, Thèse Montpellier,
6. FOUCAULT, Michel, 1969. *L'Archéologie du savoir*, Gallimard, Paris.
7. HABERMAS, Jürgen, 1988. *Le discours philosophique de la modernité*, trad. De l'allemand par Christian Bouchindhomme et Rainer Rochlitz, Gallimard, Paris,
8. HEIDEGGER, Martin, 1962. *Chemins qui ne mènent nulle part*, Gallimard, Paris,
9. HORKHEIMER, Max, 1974. *L'Eclipse de la raison*, trad. franç. de Jacques Debouzy, Payot, Paris.
10. HUSSERL, Edmond, 1987. *La crise de l'humanité européenne et la philosophie*, trad. de l'allemand par Paul Ricœur, Ed. Aubier Montaigne, Paris.
11. LYOTARD, Jean-François, 1979. *La condition postmoderne*, Minuit, Paris.
12. LYOTARD, Jean-François, 1986. *Le postmodernisme expliqué aux enfants*, Galilée, Paris,
13. MARCUSE, Herbert, 1970. *L'homme unidimensionnel*, trad. de Monique Wittig, Ed. Minuit, Paris.
14. NIETZSCHE, Friedrich, 1964. *Considérations inactuelles*, traduction de G.

- Bianquis, Aubier-Montaigne, Paris.
15. NIETZSCHE, Friedrich, 1971. *Ecce Homo*, traduit par Henri Albert, Médiation.
 16. NIETZSCHE, Friedrich, 1964. *La naissance de tragédie*, Traduction nouvelle et présentation de Cornélius Heim, Paris, Editions Gonthier.
 17. NIETZSCHE, Friedrich, 1969. *Le crépuscule des idoles*, texte et variantes établi par Giorgio Colli etazzino Montinari, traduit par Jean Claude Hémery, Gallimard, Paris.
 18. NIETZSCHE, Friedrich, 1973. *Par-delà le bien et le mal*, Collection 10/18, Union Générale des Editions, Paris.
 19. RORTY, Richard, 1984. « Habermas, Lyotard et la postmodernité », in *Critique*, N°442.
 20. SPENLE, Jean-Édouard, 1967. *La pensée allemande de Luther à Nietzsche*, Ed. Librairie Armand Colin, Coll. U₂.
 21. STERNHELL, Zeev. 1994. *The birth of fascist ideology. From cultural rebellion to political revolution*. Princeton. Princeton university press. Services.
 22. TOURAINE, Alain, 1992. *Critique de la modernité*, Fayard, Paris.

LE STATUT DE L'AXIOME DANS LA PHILOSOPHIE DES MATHÉMATIQUES D'ÉMMANUEL KANT

MOUSSA Daouda

Université Abdou Moumouni de Niamey, Niger
daoudamussa@yahoo.fr

Résumé

Cet article a pour but de montrer comment Kant est parvenu à une conception originale du statut de l'axiome à partir de ses réflexions sur les mathématiques et sur la logique. En effet, si l'axiome est posé depuis Euclide comme étant une proposition a priori évidente, chez E. Kant, les mathématiques sont des connaissances synthétiques. En quoi cette approche des mathématiques a-t-elle pu influencer le point de vue de Kant à propos de l'axiome ? Pour saisir cette influence, nous exposerons le pari sur lequel l'épistémologie de Kant s'est constituée, à savoir la conciliation entre l'empirisme et le rationalisme. Ensuite, puisque les mathématiques et la logique partagent des lieux communs relativement à la conception des êtres mathématiques, nous montrerons ce que Kant pense de la logique. Enfin, nous montrerons que la conception du statut de l'axiome chez Kant n'est qu'une conséquence de son approche de générale de la connaissance.

Mots-clés : *axiome, épistémologie, logique, mathématique.*

Abstract

This article aims at showing how Kant reaches an original conception of axiom status from reflection on mathematics and logics. Indeed, if axiom is conceived since Euclid as an a priori evident proposition, for Kant, mathematics is synthetics knowledge. In which way this mathematics approach has been able to influence Kant's point of view about axiom? To understand this influence, we will present a bet on which Kant's epistemology is built, that is conciliation between empiricism and rationalism. Besides, since mathematics and logics share common aspects in relation with mathematics beings, we will show what Kant thinks of logics. In the end, we will prove that Kant's conception of axiom status is nothing but a consequence of the general approach to knowledge.

Keywords: *axiom, epistemology, logics, mathematics.*

INTRODUCTION

L'axiome désigne une proposition en soi évidente, absolument évidente que nul être sensé ne peut soupçonner. Et R. Descartes (2000, p.49) disait dans ce sens que « l'évidence est la conception ferme qui naît dans un esprit sain attentif des seules lumières de la raison [...] ». C'est avec *Les Éléments* d'Euclide, bien avant R. Descartes, que les axiomes sont devenus systématiquement des énoncés structurant et fondant les systèmes axiomatiques. Euclide en énonça quelques-uns que nul ne semble avoir réussi à mettre en doute en son temps et cela jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle, tellement ils paraissaient en soi évidents. Pourtant, ces énoncés mathématiques furent

bien des objets de discussion car les axiomes contiennent des suppositions qui rendaient suspicieuse cette évidence, et c'est le cas du fameux axiome dit des parallèles à la fin du XIX^{ème} siècle et début XX^{ème} siècles avec l'avènement de géométries non euclidiennes. D'ailleurs, aux dires de R.Blanché (1970, p.18), « la notion d'évidence éveille de plus en plus la méfiance du mathématicien. Le sentiment de l'évidence est trompeur, et son domaine varie selon le tempérament intellectuel de chacun ».

Mais avant même cette crise de l'évidence de l'axiome qui caractérise la fin du XIX^{ème} début XX^{ème} siècle, période dite de crise des fondements des mathématiques, E. Kant (1724-1800) avait formulé une approche novatrice et avant-gardiste du statut de l'axiome dans son approche philosophique des mathématiques. Ainsi, la question qui sous-tend ce travail est la suivante : comment la philosophie des mathématiques d'E. Kant a-t-elle influencé sa conception originale du statut de l'axiome ? Pour parvenir à cet objectif, notre travail s'articule en trois parties. D'abord, il serait question de montrer comment Kant a pu asseoir une épistémologie où, deux courants de la philosophie de la connaissance, l'empirisme et le rationalisme, se retrouvent conciliés. Ensuite, nous aborderons la logique chez E. Kant car la réduction des mathématiques à la logique a eu des conséquences sur les conceptions de l'axiome. En fin, nous exposerons ce qu'est réellement l'axiome chez E. Kant.

1. Le projet épistémologique de Kant : entre empirisme et rationalisme

Pour comprendre la conception des mathématiques chez Kant et conséquemment celle du statut de l'axiome, il est *apriori* nécessaire de saisir le projet épistémologique de Kant, c'est-à-dire sa théorie de la connaissance. En effet, le problème épistémologique central auquel s'attaque la philosophie kantienne se retrouve énoncé dans sa *Critique de la raison pure*, en ces termes : comment les jugements synthétiques *a priori* sont-ils possibles ? Autrement dit, comment l'entendement et l'intuition, l'analytique et le synthétique, peuvent-ils collaborer afin de produire une science véritable ?

Dans la démarche d'E. Kant, l'homme, sujet, devient le centre de la connaissance. E. Kant (1987, p. 23) déclare : « nous ne connaissons *a priori* des choses que ce que nous y mettons nous-mêmes ». Or ce qui est lié à l'homme, qui dépendrait de l'homme, était de fait considéré comme étant de l'ordre de la subjectivité, de la non-science ; pendant que l'objectivité était l'expression de ce qui ne dépend point des sentiments et émotions de l'homme. La science est, disait-on, connaissance objective, elle est universelle et

nécessaire ; elle est hors de la sphère de l'humain, logée dans un monde suprasensible à la Platon. L'originalité de la philosophie kantienne est qu'il n'est plus question que les empiristes et les rationalistes s'excluent dans la quête de connaissance, comme le note bien G. Heinzmann (1985, p.9), « avec sa théorie d'une double fondation de la connaissance, E. Kant cherche à éviter une position rationaliste ou empiriste trop partielle ».

D'un côté, les rationalistes pensent que la connaissance est rendue possible parce que la raison humaine est en soi structurée, naturellement conçue, pour le faire. Certains sont allés jusqu'à défendre l'existence de caractéristiques innées propres à l'homme lui permettant de connaître, tels Platon, avec sa théorie de la réminiscence, et R. Descartes, avec les idées innées, ou « semences de vérité ». Par la pensée, l'homme peut ainsi atteindre et pénétrer la réalité pour en abstraire l'essentielle des informations permettant de la saisir. La connaissance ainsi constituée est indépendante de l'homme. Les sens restent subsidiaires dans cette tâche et sont souvent même mal perçus, vus même comme « obstacles épistémologiques » pour parler comme Bachelard, qui parle de l'« expérience première » ou « observation » comme le premier « obstacle épistémologique ».

De l'autre, les empiristes, quant à eux, voient dans les sens, dans l'intuition, la source même de la connaissance. Ils posent l'expérience comme critérium de la vérité. De la raison, ils s'en méfient car celle-ci, sans attaches avec la réalité sensible, peut errer et mener loin de la chose à connaître. D. Hume (1993, p. 63), figure emblématique de ce courant philosophique, disait que « rien n'a été dans l'esprit qui n'a été d'abord dans les sens » et que « la pensée la plus vive est encore inférieure à la sensation la plus terne ».

Face à ces deux attitudes exclusives, la position de Kant a été claire (1987, p.31) :

Que toute notre connaissance commence avec l'expérience, cela ne soulève aucun doute. En effet, par quoi notre pouvoir de connaître pourrait-il être éveillé et mis en action, si ce n'est par des objets qui frappent nos sens et qui, d'une part, produisent par eux-mêmes des représentations et d'autres parts, mettent en mouvement notre faculté intellectuelle, afin qu'elle compare, lie ou sépare ces représentations, et travaille ainsi la matière brute des impressions sensibles pour en tirer une connaissance des objets, celle qu'on nomme expérience ? Ainsi chronologiquement, aucune connaissance ne précède en nous l'expérience et c'est avec elle que tout commence.

Mais si toute connaissance débute avec l'expérience, cela ne prouve pas qu'elle dérive toute de l'expérience, car il se pourrait que bien même notre connaissance par expérience, fût un composé de ce que nous recevons des impressions sensibles

et de ce que notre propre pouvoir de connaître (simplement excité par des impressions sensibles) produit de lui-même.

E. Kant reconnaît les sens et la raison, l'intuition et l'entendement, dans une relation complémentaire, comme moyens de la connaissance. Il ajoute (1987, p.881) :

De ces deux propriétés, aucune n'est préférable à l'autre. Sans la sensibilité, nul objet ne nous serait donné ; sans l'entendement, nul ne serait pensé. Des pensées sans contenu sont vides : des intuitions sans concepts sont aveugles. Ainsi est-il tout autant nécessaire de rendre sensibles ses concepts (c'est-à-dire de leur joindre l'objet dans l'intuition) que rendre intelligible ses intuitions (c'est-à-dire de les soumettre à des concepts).

La sensibilité gagne un rôle essentiel chez Kant tandis qu'elle était froidement accueillie par exemple chez Leibniz et Wolf. Ces derniers défendent une conception de la vérité découlant nécessairement de deux principes, à savoir le principe de contradiction et celui de raison suffisante, et qui sont essentiellement *a priori* connaissables. Kant dénonce ce qu'il nomme « erreur grave » de l'école de Leibniz et de Wolf en ce que cette école place « la *sensibilité* dans la pure indistinction des représentations, l'*intellectualisation* au contraire dans leur distinction » (1994, p. 100). En effet, selon toujours E. Kant (1987, p. 61), l'intuition, étant « le mode par lequel toute connaissance se rapporte à des objets, et que toute pensée prend pour les atteindre », doit être distinguée de la simple passivité du sensible, enregistreuse du divers donné dans toute sa complexité, sa variété et sa multitude. Et pour que l'intuition recouvre sa considération perdue depuis la critique de Platon, de Leibniz ou de Wolf, E. Kant (1994, p.102) refuse le dualisme exclusif concernant l'homme, c'est-à-dire la nette distinction et séparation du corps et de l'âme : « Je suis, en tant qu'être pensant, un seul sujet, et le même que moi en tant qu'être sensible ». Autrement dit, il n'y a pas lieu de faire de l'âme, de la raison de l'esprit ou de la pensée le seul moyen approprié capable de mener à la science ; il faut tenir compte aussi de cette autre dimension de l'homme, qui est le corps. Cependant, pour autant, E. Kant ne fait pas de la sensibilité ou de l'expérience sensible le sceau de la connaissance. Il écrit (1994, p.68) :

L'entendement à vrai dire est plus élevé que la sensibilité ; avec elle, les animaux sans entendement peuvent se tirer d'affaire en cas de besoin, en suivant des instincts innés ; elle est comme un peuple sans chef ; inversement, un chef sans peuple (entendement privé de sensibilité) ne peut absolument rien.

Ainsi, ni la raison seule ni les sens seuls ne sont capables de connaissance. Il y a une dualité complémentaire entre les deux. E. Kant (1987, p. 812) écrit justement :

Notre connaissance vient de deux sources fondamentales de l'esprit, dont la première consiste à recevoir les représentations (la réceptivité des impressions), et

la seconde est le pouvoir de connaître un objet au moyen de ces représentations (la spontanéité des concepts) ; par la première, un objet nous est donné, par la seconde il est pensé en rapport avec cette représentation (à titre de simple détermination de l'esprit). Intuition et concepts constituent donc les éléments de toute notre connaissance, de sorte que ni des concepts sans intuition qui leur corresponde de quelque manière, ni à une intuition sans concepts ne peuvent donner une connaissance.

La conciliation nécessaire entre empirisme et rationalisme est la condition de la science chez E. Kant. Cette approche générale de la science influence la conception des mathématiques de E. Kant, car les jugements mathématiques sont, selon lui, des jugements synthétiques *apriori*. Autrement dit, des jugements où se retrouvent à la fois raison et sens, rationalisme et empirisme. Cette même conciliation a aussi influencé sa conception de la logique.

2. La question logique chez Kant

Dans la *Critique de la raison pure*, E. Kant fait remarquer qu'il n'y a pas qu'une seule logique, mais plusieurs, qu'il réduit en deux types essentiels à savoir « logique générale » et « logique transcendantale ». Cette division de la logique que E. Kant formule dans la *Critique de la raison pure* n'est en réalité qu'une conséquence de la conception qu'il a de la connaissance de façon générale. Comme nous l'avons montré dans la section précédente, la science chez E. Kant se fait dans le refus du dualisme exclusif entre empirisme et rationalisme. Pour autant, E. Kant reste d'accord avec le fait que c'est en ne s'occupant que du caractère formel que la rigueur peut être atteinte. Seulement, cette rigueur reste infertile lorsqu'il s'agit d'atteindre l'objet dont on s'occupe. Et depuis Aristote, c'est de cette façon que la logique procédait. Ainsi, en parlant de logique, E. Kant parle de la logique comme elle se pratiquait depuis Aristote. Il dit (2007, p.11) : « Cette science des lois nécessaires de l'entendement et de la raison en général ou, ce qui est la même chose, de la simple forme de la pensée en général, nous la nommons : logique ».

La « logique générale », qu'il appelle tantôt « pure » tantôt « formelle », a la particularité de ne s'occuper que de la forme du discours. Elle ne se soucie nullement du contenu de la pensée. Elle est celle d'Aristote, rassurante parce qu'elle repose sur des principes ou lois universelles et nécessaires, mais elle reste en soi improductive ; c'est-à-dire incapable de produire de nouvelles connaissances, par le simple fait qu'elle fait fi du contenu de la pensée. Ainsi dans son abnégation à fournir une forme implacable de

discours exempt de toute ambiguïté sémantique, le logicien, adepte du syllogistique aristotélicien, n'a en réalité fait que produire des formules vides mais bien agencées et bien en conformité avec les règles du raisonnement, des règles de la pensée, c'est-à-dire les principes de non contradiction ou du tiers exclu. Mais a-t-on vraiment fait des avancées significatives dans ce sens ? Non, dira Kant, parce que l'absence de préoccupation vis-à-vis du contenu de la connaissance ou le mépris vis-à-vis de l'objet de la connaissance rend toute mobilité, tout progrès quasiment impossible.

Cependant, même si la logique n'a pu évoluer depuis Aristote, elle est restée quand même rigoureuse. C'est ce qui amène E. Kant (2007, p.20) à faire le constat suivant : « Au reste depuis l'époque d'Aristote, la logique n'a guère gagné en *contenu* et aussi bien sa nature le lui interdit. Mais elle peut bien gagner en *exactitude*, *précision*, en *distinction* ». Il poursuit (E. Kant, 2007, p.21) : « De nos jours, il n'y a pas eu de logiciens illustres et nous n'avons même que faire de nouvelles découvertes en logique puisque celle-ci ne contient que la simple forme de la pensée ».

La logique formelle n'est pas porteuse de connaissance nouvelle, elle ne fait pas partie de la science selon la définition qu'E. Kant donne de la connaissance objective. Selon E. Kant, la connaissance implique toujours un objet, que celui-ci relève de l'intuition sensible comme dans la physique, ou qu'il appartienne au domaine de l'intuition pure, c'est-à-dire les mathématiques. Il écrit (1987, p. 111) :

Une logique *générale* mais *pure* ne s'occupe donc que des principes *a priori* ; elle est un *canon de l'entendement* et de la raison, mais seulement par rapport à ce qu'il y a de formel dans leur usage, quel qu'en soit d'ailleurs le contenu (qu'il soit empirique ou transcendantal).

Toutefois, notons qu'E. Kant (1987, p.38) reconnaît un caractère positif à cette logique pure, car c'est seulement en faisant fi de la réalité sensible qu'elle gagne sa rigueur : « Si la *logique* a été si heureuse, elle ne doit cet avantage uniquement qu'à son étroite spécialisation, qui l'oblige à faire abstraction de tous les objets de la connaissance et de leur différence, et qui veut que l'entendement ne s'y occupe que de lui-même et de sa forme ».

Quant à la logique transcendantale, E. Kant l'estime au-dessus de la logique formelle dans la mesure où, selon sa conception même de la science, toute connaissance se doit de se rapporter à un objet. Elle se comprend dans l'entendement d'E. Kant comme cette attitude critique vis-à-vis du contenu de la connaissance. Autrement dit, la logique transcendantale est parfois confondue à l'entreprise criticiste elle-même. Ainsi, pendant

que la logique formelle se définit tout simplement comme « art universel de la raison », la logique transcendantale que développe E. Kant se comprend comme ce lien qu'a la pensée à ses objets, en tant que théorie de la façon dont nous connaissons des objets et que cette connaissance demeure nécessairement *a priori*. Et voilà comment E. Kant (1987, p.113) l'expose :

De la présomption qu'il y ait peut-être des concepts qui peuvent se rapporter *apriori* à des objets, non comme des intuitions pures ou sensibles, mais seulement comme des actes de la pensée pure, et qui par conséquent sont bien des concepts, mais des concepts dont l'origine n'est ni empirique ni esthétique, nous nous faisons d'avance l'idée d'une science de l'entendement pur et de la connaissance rationnelle par laquelle nous pensons des objets tout à fait *a priori*. Une telle science, qui déterminerait l'origine, l'étendue et la valeur objective de ces connaissances, devrait porter le nom de logique transcendantale ; car, en même temps qu'elle n'aurait affaire qu'aux lois de l'entendement et de la raison, elle ne se rapporterait qu'à des objets *a priori*, et non, comme logique générale, aux connaissances empiriques ou pures sans distinction.

Elle est donc une logique où se manifestent les rapports de la connaissance à son objet. Autrement dit, c'est une logique qui exprime un contenu. Ajoutons, pour finir avec la question logique chez E. Kant, que les mathématiques aussi ne sont pas réduites en une science des concepts chez l'auteur de la *Critique de la raison pure*. Elles sont plutôt réductibles aux formes pures de la sensibilité, c'est-à-dire l'espace et le temps. Et c'est de cette conception que nous traiterons dans la section qui suit.

3. Mathématiques et statut de l'axiome chez Kant

Dans l'épistémologie kantienne, les mathématiques restent et demeurent le modèle de science par excellence. Il écrit dans *Premiers principes de la science de la nature* (2007, p. 367) : « J'affirme que, dans toute théorie particulière de la nature, on ne peut trouver de science à *proprement parler* que dans l'exacte mesure où il peut s'y trouver *de la mathématique* ». Cette suprématie des mathématiques est due au fait qu'elles sont guidées par la raison pure, mais sans pour autant écarter le rôle nécessaire que joue l'intuition. La position d'E. Kant étant dans la complémentarité, celui-ci reconnaît quand bien même que les mathématiques doivent leur certitude et leur rigueur dans leur proportion analytique ; pour autant, véritablement, rien ne pouvait se faire sans un secours de la sensibilité. D'ailleurs, E. Kant n'a pas manqué d'évoquer les prétentions aveugles de la raison analytique, tout en reconnaissant bien sûr ses prouesses, quand il dit que « La Mathématique fournit l'exemple le plus éclatant d'une raison pure qui réussit à s'étendre d'elle-même et sans le secours de l'expérience » (E. Kant, 1987,

p.547). Ce détachement vis-à-vis de la sensibilité n'est pas pour autant une scission radicale entre la raison et l'intuition. Dans ses *Prolégomènes* (1933, p.50), E. Kant évoquait déjà l'intuition comme la condition même des mathématiques : « La mathématique pure, et notamment la géométrie pure, ne peut avoir de réalité objective qu'à la condition de concerner seulement les objets des sens ».

Mais avant de voir ce qu'est l'axiome chez E. Kant, s'il s'exprime en rapport à un contenu ou s'il est pure forme, voyons d'abord ce qu'est le jugement dans sa pensée. Car, dit-il, dans *La critique de la raison pure* (1987, p.94), « nous pouvons ramener tous les actes de l'entendement à des jugements, de telle sorte que l'entendement peut être représenté en général comme un pouvoir de juger ».

La notion de jugement n'a pas été traitée de façon clairement distincte de celle de proposition dans les travaux d'E. Kant, et elle est souvent prise à la fois comme acte et produit de la pensée, car quiconque appose un jugement le fait en faisant nécessairement recours à des mots. Selon lui (E. Kant, 1987, p. 140), un jugement « n'est rien d'autre chose que la manière d'amener des connaissances données à l'unité objective de l'aperception ». Ainsi, E. Kant distingue des jugements qui sont purement analytiques, reposant sur cette norme universelle de la pensée, à savoir le principe de contradiction ou d'identité. Ces jugements posent moins de difficultés ; ils consistent à détailler, à dissocier et à expliciter une notion donnée. Un jugement analytique consiste en un acte mental où l'essentiel est de décomposer, de produire un éclaircissement. Et chez E. Kant, expliquer et éclaircir ne sont pas en réalité des opérations capables de produire de la connaissance car ils n'ajoutent rien à ce qui existe déjà. Le jugement analytique repose enfin sur le principe de non-contradiction.

Dans le jugement analytique, l'intuition est d'office écartée, car, par exemple, dans la proposition « tous les corps sont étendus », le prédicat étendu est déjà dans le concept « corps », il serait impossible de dire que les corps ne sont pas étendus sans entrer en contradiction. Seul l'entendement est concerné par les jugements analytiques. Notons que les jugements analytiques sont toujours *a priori*, et cela quand bien même certains de ses concepts tirent leur origine du domaine empirique. D'ailleurs, le jugement analytique, parce que réduite dans une large mesure en une décomposition, n'est pas dépourvu de certaines liaisons car tout jugement est en soi une liaison. Cela est valable

donc même pour les jugements analytiques, car le jugement analytique expose le résultat d'une opération déjà effectuée, et voici ce que dit E. Kant (1987, p.63) :

Dans tous les jugements où est pensé le rapport d'un sujet à un prédicat [...], ce rapport est possible de deux manières. Ou bien le prédicat B appartient au sujet A comme quelque chose déjà contenu (implicitement) dans ce concept de A ; ou bien B, quoique lié à ce concept A, est entièrement en dehors de lui. Dans le premier cas, je nomme le jugement analytique ; je l'appelle synthétique dans le second.

Ceci étant, à l'opposé des jugements analytiques, le jugement synthétique, qui est acte mental, consiste en une composition, en une réunion ou en une construction ; ce qui suppose l'existence d'un élément extérieur, ou plus précisément de l'intuition. De cette rencontre entre l'entendement et l'intuition naît ainsi une synthèse, qui est la connaissance même. Parmi les jugements synthétiques, on distingue chez E. Kant ceux qui sont *a priori* et ceux qui sont *a posteriori*. Les jugements synthétiques *a priori* sont spéciaux, car eux seuls ont la caractéristique de s'appuyer essentiellement sur l'intuition pure, à savoir l'espace et le temps. Les jugements synthétiques *a posteriori*, quant à eux, sont des jugements empiriques. On en trouve deux types selon E. Kant (1933, p.66) : « *Des jugements empiriques, en tant qu'ils ont une valeur objective, sont des **jugements d'expérience**, mais ceux qui ne sont valables que subjectivement, je les appelle de simples **jugements de perception** ».*

A quels types de jugements renvoient donc les mathématiques de façon générale et quel est le statut de l'axiome dans la pensée d'E. Kant ?

Chez l'auteur de la *Critique de la raison pure*, les mathématiciens produisent des jugements synthétiques. Or pendant longtemps, on croyait qu'ils n'émettaient que des jugements analytiques. C'était une vision erronée qui s'est ainsi constituée depuis Aristote et qui culmina dans les travaux de Leibniz, qu'E. Kant (1987, p.66) attaque :

Les jugements mathématiques sont tous synthétiques. Cette proposition semble avoir échappé jusqu'ici à l'observation de ceux qui ont analysé la raison humaine, et elle paraît même en opposition avec toutes leurs conjectures ; elle est pourtant incontestablement certaine et de très grandes conséquences. En effet, comme on trouvait que les raisonnements des mathématiciens procédaient tous suivant le principe de contradiction [...], on se persuadait que les principes devaient être connus aussi en vertu du principe de contradiction ; en quoi l'on se trompait car si le principe de contradiction peut nous faire admettre une proposition synthétique, ce ne saurait jamais être qu'autant qu'on présuppose une autre proposition synthétique, d'où elle puisse être tirée, mais en elle-même elle n'en saurait dériver.

La révolution opérée par E. Kant ici réside, faut-il le relever encore, dans sa volonté de faire de l'intuition un aspect essentiel des sciences mathématiques. Selon lui, l'*a priori* ne constitue pas l'essence du raisonnement ou des démonstrations mathématiques car,

dit-il (E. Kant, 1987, p.305), « seule une preuve apodictique, en tant qu'elle est intuitive, peut s'appeler démonstration ». Autrement dit, on ne peut faire de la mathématique sans qu'il y ait de lien avec la réalité intuitive. D'ailleurs, ajoute E. Kant (1987, p. 305), « Il n'y a donc que les mathématiques qui contiennent des démonstrations, parce qu'elles ne dérivent pas leurs connaissances de concepts, mais de la construction de concepts, c'est-à-dire de l'intuition qui peut être donnée *apriori* comme correspondant aux concepts ». C'est d'ailleurs ce qui pousse E. Kant (1987, p. 548) à faire une distinction entre la philosophie et les sciences mathématiques :

La connaissance *philosophique* est la *connaissance rationnelle* par *concept*, et la connaissance *mathématique* la connaissance rationnelle par *construction* des concepts. Or, *construire* un concept, c'est présenter *apriori* l'intuition qui lui correspond. La construction d'un concept exige donc une intuition *non empirique*, qui par conséquent, comme intuition soit un objet *singulier*, mais qui n'en exprime pas moins, comme construction d'un concept (d'une représentation générale), quelque chose d'universelle qui s'applique à toutes les intuitions possibles appartenant au même concept. Ainsi je construis un triangle en représentant l'objet correspondant à ce concept soit par la simple imagination dans l'intuition pure, soit même, d'après celle-ci, sur le papier dans l'intuition empirique, mais dans les deux cas tout à fait *apriori*, sans en avoir tiré le modèle de quelque expérience.

E. Kant est en ce sens constructiviste dans sa conception de la connaissance mathématique, et ce constructivisme s'insurge à la fois contre Leibniz et Hume. En effet, contre Leibniz qui mettait l'accent sur le caractère essentiellement analytique des propositions mathématiques, et au-delà toute cette tradition analytique, E. Kant (1987, p.67) s'opposait en ces termes :

On est sans doute tenté de croire d'abord que cette proposition $7 + 5 = 12$ est une proposition purement analytique qui résulte, suivant le principe de contradiction, du concept de la somme de 7 et de 5. Mais, quand on y regarde de plus près, on constate que le concept de la somme de 7 et de 5 ne contient rien de plus que la réunion de deux nombres en un seul, et qu'elle ne fait nullement concevoir quel est ce nombre unique qui contient ensemble les deux autres. Le concept de douze n'est point du tout pensé par cela seul que je pense cette réunion de cinq et de sept, et j'aurais beau analyser mon concept d'une telle somme possible, je n'y trouverais pas le nombre douze. Il faut que je dépasse ces concepts, en ayant recours à l'intuition qui correspond à l'un des deux, par exemple à celle des cinq doigts de la main, ou [...] à celle de cinq points, et que j'ajoute peu à peu au concept de sept les cinq unités données dans l'intuition. [...] La proposition arithmétique est donc toujours synthétique. [...] Il devient alors évident que, de quelque manière que nous tournions et retournions nos concepts, nous ne saurions jamais trouver la somme sans recourir à l'intuition et par la seule analyse des concepts.

À Hume, qui pense que l'idée du temps est dérivée de l'expérience, E. Kant (1987, p.89) répond que « le temps n'est pas un concept empirique ou qui dérive d'une expérience quelconque », et, ajoute-t-il (E. Kant, 1987, p. 91) : « le temps n'est pas

quelque chose qui existe en soi, ou qui soit inhérent aux choses comme une détermination objective, et qui, par conséquent, subsiste quand on fait abstraction de toutes les conditions subjectives de leur intuition ». Il va également contre Newton qui fait du temps une propriété en soi des choses. On voit bien que les sciences mathématiques ne peuvent se concevoir sans l'espace et le temps. En effet, le constructivisme kantien se déploie ainsi comme une alternative en mathématique entre l'*a priori* et l'*a posteriori*. Cette dualité inclusive est liée dans son essence à la conception de l'espace et du temps de Kant.

En effet, si ce sont « les conditions *a priori* de toute notre sensibilité », cela signifie que rien ne peut s'entreprendre, mathématiques fussent-elles surtout, sans ces cadres, hors de ces cadres. Et, souligne Kant (1933, p.51) : « La géométrie prend pour fondement l'intuition pure de l'espace. L'arithmétique élabore elle-même ses concepts de nombre par addition successive des unités dans le temps ». L'intuition est donc encore et toujours présente dans les efforts de l'entendement à construire les concepts mathématiques. Toutefois, cette indispensabilité de l'intuition dans la constitution des sciences mathématiques ne fait pas des mathématiques des connaissances empiriques, du moment où l'intuition dont parle E. Kant ne porte pas sur des réalités de l'expérience sensible, mais plutôt sur les conditions *a priori* de l'expérience, comme il le notifiait clairement (E. Kant, 1933, p. 47) :

[...] ce pouvoir d'intuitionner *a priori* ne concerne pas la matière de l'apparition, c'est-à-dire ce qui en cette dernière est sensation, car c'est là ce qui constitue l'empirique, mais uniquement la forme de cette apparition, l'espace et le temps. Si l'on regardait le moindre doute sur le fait que ces derniers s'attachent uniquement à leur rapport à la sensibilité.

Ainsi, aussi parfaite que soit la figure construite par le géomètre, la démonstration du géomètre ne consiste pas en la production d'un objet concret particulier qui existerait dans la nature concrète. C'est plutôt le fruit d'une construction humaine. Les mathématiques sont des connaissances universelles et nécessaires, et pour cela, il est nécessaire de ne pas nier ou vouloir extirper coûte que coûte l'intuition de la construction des objets mathématiques. L'intuition est la condition même des mathématiques, sans pour autant être le critère d'universalité rigoureuse. C'est le sujet, géomètre par exemple, qui construit les êtres mathématiques dans l'espace. E. Kant (1987, p.39) argue :

Le premier qui démontra le triangle (qu'il s'appelât Thalès ou comme l'on voudra) eut une révélation ; car il trouva qu'il ne devait pas suivre pas à pas ce qu'il voyait dans la figure comme si cela devait lui en apprendre les propriétés, mais qu'il lui fallait réaliser (ou construire) cette figure, au moyen de ce qu'il y pensait et s'y représentait lui-même *a priori* par concepts (c'est-à-dire par construction) et que pour savoir sûrement quoi que ce soit *a priori*, il ne devait attribuer aux choses que ce qui résulterait nécessairement de ce que lui-même y avait mis, conformément à son concept.

Ainsi, chez E. Kant (1987, p.66), « Les jugements mathématiques sont tous synthétiques ». Quant aux axiomes que posent les mathématiciens, E. Kant (1987, p.480) affirme : « les axiomes sont des principes synthétiques *a priori* entant qu'ils sont immédiatement certains ». Pour saisir la portée de cette déclaration, il est nécessaire de se référer à ce qu'E. Kant appelle l'« axiome de l'intuition », qui stipule que « toutes les intuitions sont des grandeurs extensives ». Autrement dit, on ne peut se représenter quelque chose que sous la forme d'une grandeur dans l'espace. Ce principe n'est pas un axiome mathématique au sens réel du terme ; il est, comme le précise E. Kant lui-même, qui donne aux axiomes leur possibilité même d'acquérir le statut d'entités mathématiques certaines. Il déclare (E. Kant, 1987, p. 68) : « Et cependant ces axiomes mêmes, bien qu'ils tirent leur valeur de simples concepts, ne sont admis en mathématiques que parce qu'ils peuvent être représentés dans l'intuition ».

CONCLUSION

La philosophie d'E. Kant, dans son approche épistémologique, est en soi une nouveauté dans l'histoire des réflexions sur les conditions et les possibilités de l'avènement de la connaissance objective. E. Kant refusât la scission traditionnelle entre rationalisme et empirisme et qu'on réduise les mathématiques et la logique, en de simples structurations formelles. Ainsi, il réintroduit l'homme, sujet connaissant au centre de l'activité scientifique, et donna à l'intuition une valeur épistémique en tant que construction. Et, en conséquence de tout cela, la conception de l'axiome chez E. Kant n'est ni *a priori* ni *a posteriori* ; l'axiome est un jugement synthétique *a priori*. Cette conception de l'axiome chez E. Kant sera prise en compte dans les différents débats et controverses au cours de la crise des fondements des mathématiques, où on évoquait un retour à E. Kant pour conjurer la crise.

Références Bibliographiques

1. BLANCHE Robert, 1970. *L'axiomatique*, Paris, PUF.
2. DESCARTES René, 2000. *Discours de la méthode*, Paris, Flammarion,

3. EUCLIDE, 1994. *Les Éléments*, trad. et commentaire de B. Vitrac, Paris, PUF,
4. HEINZMANN Gerhard, 1985. *Entre intuition et analyse. Poincaré et le concept de prédictivité*, Paris, Blanchard.
5. HUME David, 1993. *Enquête sur l'entendement humain*, trad. A. Leroy, Paris, Garnier-Flammarion,
6. KANT Emmanuel, 1994. *Anthropologie du point de vue pragmatique*, trad. Michel Foucault, Paris, Vrin,
7. KANT Emmanuel, 1987. *Critique de la raison pure*, préface de la seconde édition, Traduction de Jules Barni, Paris, Flammarion.
8. KANT Emmanuel, 1995. *Dissertations*, Paris, Vrin.
9. KANT Emmanuel, 1933. *Prolégomènes à toute métaphysique future*, traduction de Jules Vuillemin, Paris, Vrin.

SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

L'EDUCATION RELATIVE A L'ENVIRONNEMENT (ERE) AU TOGO : EVALUATION DU PARADIGME DE FORMATION

GBEKLEY Efui Holaly

Institut Africain des Sciences Biomédicales, Agroalimentaires, Sociétales et Environnementales (IASBASE), Lomé, Togo
egbekley@gmail.com

KOUAWO Achille Candide Ayayi

Université de Lomé, Togo
kouawo@clapnoir.org

AWOKOU Kokou

Université de Lomé, Togo
kawokou259@gmail.com

Résumé

L'Education Relative à l'Environnement (ERE) use d'une approche didactique qui se veut la transmission des savoirs, savoir-faire et savoirs être sur l'environnement à travers un dispositif de formation. Nous constatons que ce schéma n'est pas exact en ce qui concerne l'acquisition des savoirs être en ERE. Du point de vue des sciences de l'éducation, la question qui se pose est de savoir si le dispositif de formation en ERE permet une acquisition des savoirs être en ERE. Objectifs : notre objectif est d'évaluer le dispositif de formation en ERE dans le quartier de Bè, à Lomé au Togo. Pour atteindre cet objectif, nous avons mené une enquête exploratoire dans le quartier de Bè, une zone urbaine à fort degré d'insalubrité où existent pourtant des associations qui forment en ERE. L'enquête a été menée à l'aide d'une grille d'analyse du dispositif formel de formation des associations de formations en Education relative à l'environnement, d'une grille d'observation d'une séance de formation des associations et d'un test oral. L'étude a porté sur 265 personnes formées au sein de 7 associations sur la période de 2013-2015. Il en ressort que les savoirs être des formations ne sont pas acquis. Une grande part de cette faiblesse de la formation est due au dispositif de formation. Les dispositifs de formations desdites associations ont des objectifs et des stratégies plus centrés sur le savoir et le savoir-faire que le savoir-être alors que le comportement attendu des formés est le savoir-être. En définitive, l'adulte en position d'apprentissage en ERE adopte une attitude de réception passive. Ceci est dû au fait que les réflexions qui ont orienté la formulation des finalités des formations données et les curricula de formations dans les associations sont très peu influencées par les fondements et principes directeurs de l'ERE. Il faudra donc reformuler les curricula de formations sur un paradigme axé sur les valeurs.

Mots-clés : *Education Relative à l'Environnement, comportements écocitoyens, dispositif de formation des adultes, Togo.*

Abstract

Environmental Education (EE) uses a didactic approach which aims to transmit knowledge, know-how and skills on the environment through a training device. We note that this diagram is not exact as regards the acquisition of the knowledge to be in EE. From the point of view of the educational sciences, the question that arises is to know if the training system in EE allows for the acquisition of the knowledge to be in EE. Our objective is to evaluate the EE training system in the Bè district of Lomé, Togo. To achieve that, we conducted an exploratory survey in the district of Bè, an urban area with a high degree of insalubrity where there are associations that

train in EE. The survey was conducted using an analysis grid of the formal training system of associations training in EE, an observation grid of a training session of associations and an oral test. The study covered 265 people trained in 7 associations over the 2013-2015 period. It emerges that the knowledge of training is not acquired. A large part of this weakness is due to the training system. The training systems of the said associations have objectives and strategies more centered on knowledge and know-how than on life skills, whereas the behavior expected from the trainees is life skills. The adult in a learning position in EE adopts an attitude of passive reception. This is due to the fact that the reflections that have guided the formulation of the goals of the training courses given and the training curricula in associations are very little influenced by the foundations and guiding principles of EE. It will therefore be necessary to reformulate training curricula on a values-based paradigm.

Keywords : *Environmental Education, eco-citizen behaviors, adult education system, Togo.*

INTRODUCTION

1. Contexte

De nos jours, une importance est donnée au développement durable dans le monde et en Afrique d'une façon particulière (PNUD, 2015). Ce développement consiste à mener une action profitable en faveur des générations à venir et ceci par la transmission des valeurs (Clément P. et Caravita S., 2011). Au cœur de cette marche pour le développement durable, une place privilégiée est accordée aux préoccupations environnementales (Villemagne C., 2004). Il s'agira essentiellement de mener des actions pour freiner les effets dévastateurs de l'homme et de ses activités sur l'environnement et ce au travers d'une éducation relative à l'environnement (Dzamayovo M. A., 2016). L'Education Relative à l'Environnement (ERE) est d'intérêt populaire et pour qu'elle soit réussie, elle doit être menée à la base et aux populations de base ; ceci pour permettre à ce que les populations soient imprégnées des valeurs qu'elles dispensent (Sauvé L., 2000). Sauvé précise que l'éducation relative à l'environnement vise à induire des dynamiques sociales, d'abord à l'échelle des communautés puis à celle de réseaux de solidarité élargis, favorisant l'approche collaborative et critique des réalités socio-environnementales et une prise en charge autonome et créative des problèmes qui se posent et des projets qui émergent (Sauvé L., 2002). En 2015 l'organisation des nations unies dans ses recommandations a placé l'environnement au centre du développement durable dans ses objectifs de développement durables (ODD) (PNUD, 2015). Si les premiers objectifs à atteindre avec des enfants de maternelle resteront certes très modestes, les objectifs à atteindre

avec les adultes à la fin de l'école de base (après 13 ans de scolarité) est énorme et déterminante puisque beaucoup de choses se jouent avec les adultes en collectivité (MEN, 1975). Il ne s'agit pas d'apprendre seulement à être un citoyen « propre » mais un citoyen capable de comprendre les enjeux d'une décision, de s'impliquer dans la vie sociale (Sauve L., 2009 ; Asselin H., 2020). La mission de l'Education Nationale (informelle) est de ce fait de développer des valeurs telles que le civisme à l'égard de l'environnement : en sensibilisant les adultes à l'impact de leurs comportements (MEN, 1975). Dans les associations pionnières de l'éducation informelle, des modules de formations variées se doivent de participer à cette Education à l'environnement (González-Gaudio E., 2001). L'environnement, c'est la nature, certes, c'est-à-dire le milieu naturel physique et le milieu naturel biologique, mais c'est aussi l'homme, c'est-à-dire le milieu humain personnel, le milieu social et économique et le milieu culturel (Girault Y. et Sauvé L., 2008 ; ONU, 2015). En Afrique, l'ERE et la problématique de la formation des acteurs est au cœur de bien d'études (Bekhat B. *et al.*, 2020 ; Koko B. *et al.*, 2020). L'ERE est donnée par la plupart du temps par les associations en Afrique au sud du Sahara. Depuis 1975, pour remplir sa mission, les associations dans leurs dispositifs formels, ont prévu un certain nombre de compétences et de comportements à avoir à travers des contenus de formations que les adultes doivent acquérir durant leur formation (MEN, 1975). Le constat aujourd'hui est qu'au Togo et dans les quartiers de la ville de Lomé, il existe des associations qui forment les adultes (la majorité ayant fait l'école de base) sur l'ERE sans que ces formations soient évaluées. Selon notre revue de littérature, il semblerait que le dispositif de formation en éducation relative à l'environnement joue un rôle dans l'éducation relative à l'environnement, en favorisant le développement de compétences et de qualités permettant notamment une plus grande autonomie dans la gestion de l'environnement

L'objectif de cette étude est d'évaluer le dispositif de formation postscolaire des adultes en éducation relative à l'environnement. D'une manière spécifique, il s'agira de vérifier (i) si les objectifs du dispositif de formation visent-ils la transmission des savoirs en matière d'éducation à l'environnement ; (ii) Si les stratégies de formation sont en adéquation avec les objectifs de formations.

2. Méthodologie

2.1 Cadre de l'étude

Le lieu de notre enquête est le canton de Bè. Administrativement, Bè est un canton populaire de la commune de Lomé. Elle compte 700.000 habitants en 2016 ; il représente 70% de la population de la commune de Lomé et de la préfecture du golfe. Il a une densité de 350habitants/hectares contre une moyenne de 60hbts/hectare pour la population en général de Lomé (RGPH, 2010).Le canton de Bè est un des plus vieux cantons de Lomé doté d'une organisation coutumière représentée par le chef du canton et d'une organisation locale représentée par les délégués des CDQ (Comité de Développement du Quartier). Situé sur la lagune dite de Bè, à l'est de la ville, certaines sources indiquent que le canton compterait à lui seul 700.000 habitants en 2016 (Rapport du centre communautaire de Bè). Le canton de Bè est composé de sept (7) quartiers : Bè-Adzrometi, Bè-Hedzé, Bè-Apéyémé, Bè-Agodo, Bè-Agodogan, Bè-Bassadji, Bè-Dangbikpé.

Plusieurs raisons ont motivé le choix du lieu de recherche : Sur le plan de l'éducation non formelle, le canton de Bè regorge de plusieurs associations. La connaissance du milieu et notre insertion dans le milieu réduiraient les difficultés des recherches notamment le refus de certains formés de faire les tests et certains formateurs d'accepter les observations des formations dans leurs associations. L'hétérogénéité de la population, et du degré d'insalubrité remarqué lors de notre pré-enquête.

2.2 Type d'étude

Notre étude est de type exploratoire et porte sur les aspects du dispositif de formation de l'éducation relative à l'environnement qui expliquent les difficultés d'acquisition des compétences chez les formés des associations environnementales.

2.3 Population de l'étude

Notre population d'étude est constituée des personnes formées en éducation à l'environnement dans le canton de Bè par des associations qui ont un champ d'actions axé sur l'éducation à l'environnement et enregistrées et reconnues au niveau des CDQ (Comité de Développement du Quartier), du palais royal et du centre communautaire de Bè. Ceci nous a permis de recenser sept (07) associations ainsi que les acteurs de la

formation de 2012-2015. Au total nous avons 300 personnes formés dont 235 membres formés et 65 responsables formateurs sur cette période.

Tableau 1 : Liste des associations et les personnes formées de 2012-2015

Associations	Ressources Humaines	2012	2013	2014	2015	Total
SOS-Diaspora	Membres Formés	8	10	35	15	68
	Responsables formateurs	3	3	3	3	12
ONG-Vie Togo	Membres Formés	5	5	5	5	20
	Responsables formateurs	2	2	2	2	8
GSDIA Togo	Membres Formés	3	12	4	6	25
	Responsables formateurs	1	3	2	2	8
P-E/APT	Membres Formés	14	15	4	21	54
	Responsables formateurs	3	3	1	3	10
JVEE	Membres Formés	7	7	7	7	28
	Responsables formateurs	3	3	3	3	12
CIVISME228	Membres Formés	5	5	5	5	20
	Responsables formateurs	2	2	2	2	8
Wake Up	Membres Formés	0	0	5	15	20
	Responsables formateurs	0	0	2	5	7
Total		56	70	80	94	300

Source : Ministère de l'Administration territoriale, FONGTO, Centre communautaire de Bè, enquête exploratoire dans le canton de Bè.

Nous avons donc dans le cadre de notre étude, choisi d'interroger toutes les 235 personnes formées qui constituent l'échantillon de notre étude.

En dehors des personnes formées nous allons analyser les dispositifs de formation des associations qui ont donné des formations sur la période de 2012-2015.

2.4 Outils de collecte

Pour aller sur le terrain et recueillir les données de notre recherche, nous avons choisi et réalisé deux types d'outils : Grille d'analyse du dispositif formel de formation, Grille d'observation de séance de formation, Test écrit aux formés, Test oral aux formés.

Grille d'analyse du dispositif de formation formel : Cette grille nous permettra de découvrir le dispositif de formation décrit par les tests de l'association : les stratégies d'enseignement apprentissages prévues par le curriculum officiel de l'association en matière de l'éducation relative à l'environnement. Le relevé des éléments constitutifs des dispositifs nous permettra d'évaluer la portée des dispositifs en matière de réinvestissement. Les points à évaluer sont : Objectifs, Méthode, Contenus, Profils des formateurs, Stratégies, Activités en situation d'apprentissages prévues, Supports, Modalités d'évaluation.

Les renseignements obtenus par cette grille d'analyse du dispositif formel nous permettent de cerner la part de responsabilité du curriculum formel dans la question de réinvestissement des acquis en éducation relative à l'environnement dans le canton de Bè.

Grille d'observation de la séance de formation (dispositif implanté de formation) : Cette grille nous permettra de découvrir le dispositif de formation tel qu'il est implanté lors des séances de formations. Cette observation est destinée aux formateurs en éducation relative à l'environnement. Le formateur est le principal acteur dans le processus enseignement-apprentissage puisque c'est lui qui crée les conditions d'enseignement et d'acquisition des compétences. La grille d'observation de séance de formation sert donc à obtenir des données sur les conditions ou les situations dans lesquelles l'enseignement et l'apprentissage se déroulent en matière de l'éducation relative à l'environnement.

Test écrit

Ce test est constitué des questions d'évaluation des associations que nous avons reformulées suivant les items de l'ERE. Ce test écrit est adapté à évaluer les connaissances théoriques dans le cas d'une éducation. Son intérêt réside dans le fait que tous les savoirs (savoir-faire, savoir-être, savoir-vivre) découlent du savoir théorique et donc s'il n'existe pas, il n'y a pas de base aux valeurs.

Technique de collecte des données : l'enquête

La pré-enquête : La pré-enquête nous a permis de vérifier le degré de clarté et de compréhension de nos instruments choisis. Elle nous a permis aussi de pouvoir bien établir les faits à travers une bonne compréhension du problème posé. Dans notre

travail, afin de pouvoir poser le problème, nous avons effectué une pré-enquête dans le canton de Bè auprès des formés, des responsables d'associations et des responsables de structures officiels tels que le directeur du centre communautaire de Bè, le Directeur de l'hôpital de Bè, le chef canton de Bè, le directeur de l'école EPP Bè gare.

L'enquête : Nous avons observé le déroulement des formations et ainsi analysé le dispositif de formations. Pour chaque association nous avons observé deux formations différentes.

2.5 Plan d'analyse

Pour mener cette étude diagnostique, nous avons opté pour une analyse à la fois quantitative et qualitative. L'analyse qualitative consiste à faire une analyse des contenus à partir d'une grille d'analyse du dispositif de formation, des faits et de comportements à l'aide d'une grille d'observation et d'un test oral. L'analyse des données de la grille d'évaluation du dispositif formel de formation est une analyse statistique descriptive qui porte sur : L'organisation pédagogique des associations, Le fonctionnement, Les objectifs de formations, Les contenus des formations et les stratégies de formation et le système d'évaluation. Les données de l'observation de la séance de formation sont organisées selon les points d'analyses suivants : Identification des enquêtés, Motivation, Méthodes didactiques utilisées, Approches didactiques utilisées, Animation de la formation par l'animateur, Activités d'apprentissage des formés.

L'analyse quantitative consiste à faire une analyse statistique descriptive résumant quantitativement les informations recueillies en le organisant en tableaux et en graphiques afin d'extraire à partir de synthèse numérique des informations pertinentes. Nous avons calculé les proportions des formules pédagogiques, le pourcentage de prise de parole du formateur et des formés, qui nous ont servi pour vérifier l'hypothèse selon laquelle les aspects du dispositif en éducation relative à l'environnement qui expliquent l'insuffisance de l'acquisition sont la prédominance des formules pédagogiques magistrales et non la concrétisation des formations.

3. Résultats

Les résultats présentent une analyse du dispositif formel, de la séance de formation et du test écrit en vue de savoir s'il favorise ou non la transmission des savoirs potentiels et des valeurs de l'ERE.

3.1 Présentation de la population d'étude

Présentation des formés suivant la tranche d'âge : Les formés sont présentés suivants leurs âges regroupés en trois tranches d'âges.

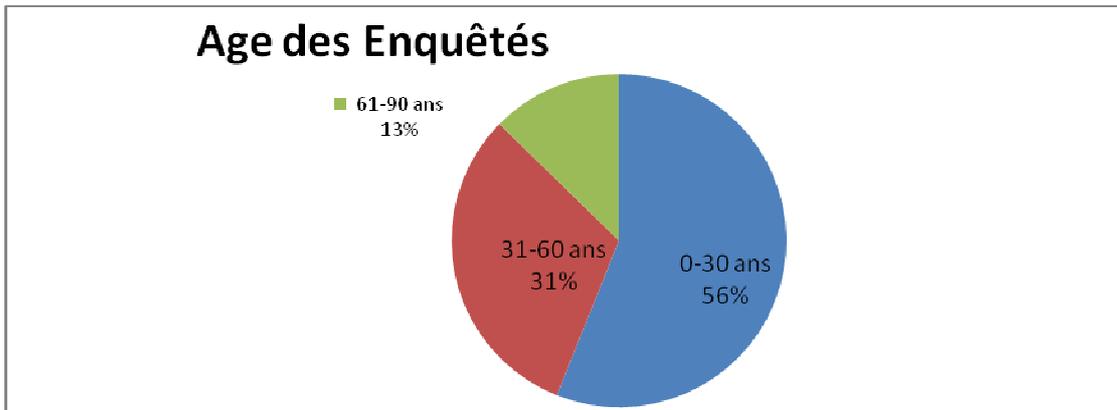


Figure 1 : Répartition des enquêtés par âges (Source : enquête, 05/2016-12/2016).

Il ressort de l'observation de la figure que : 56 % ont 0-30 ans ; 31% ont entre 31-60 ans ; 13% ont entre 61-90 ans.

Présentation des formés suivant le sexe : Les formés sont présentés suivant leurs sexe (masculin ou femelle).

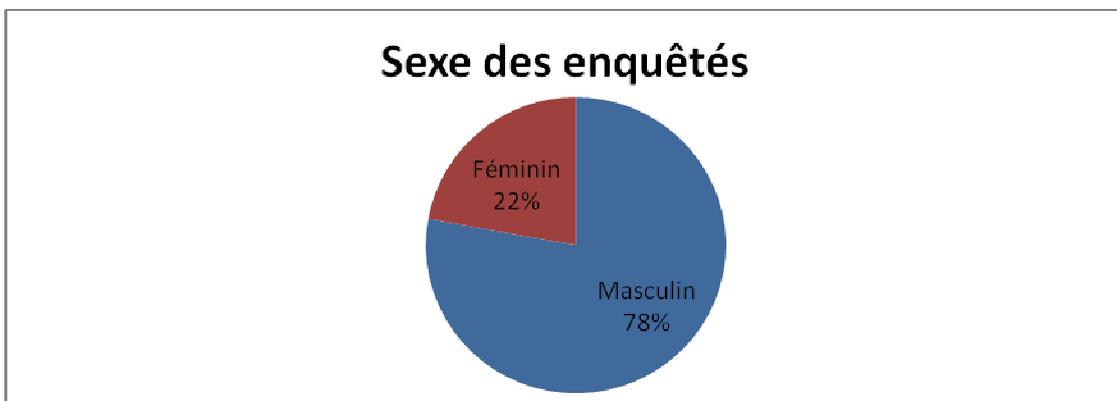


Figure 2 : Répartition des Enquêtés par Sexe (Source : enquête, 05/2016-12/2016)

Il ressort de l'observation de la figure que : 22% sont des femmes ; 78 % sont des hommes.

Présentation des formés suivant le milieu de vie :La figure suivante présente les formés suivant leurs milieux de vie.

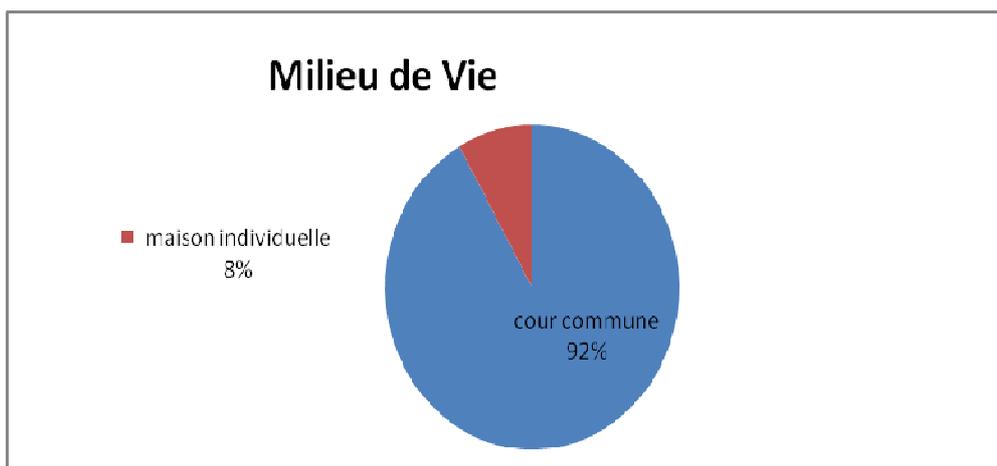


Figure 3 : Répartition des enquêtés par milieu de Vie (enquête, 05/2016-12/2016).

Il ressort de l'observation de la figure que : 92% des enquêtés vivent dans une cour commune ; 8 % vivent dans des maisons individuelles ;

Présentation de la population enquêtée suivant le niveau d'étude : La figure suivante présente les formés suivant leur niveau de formations

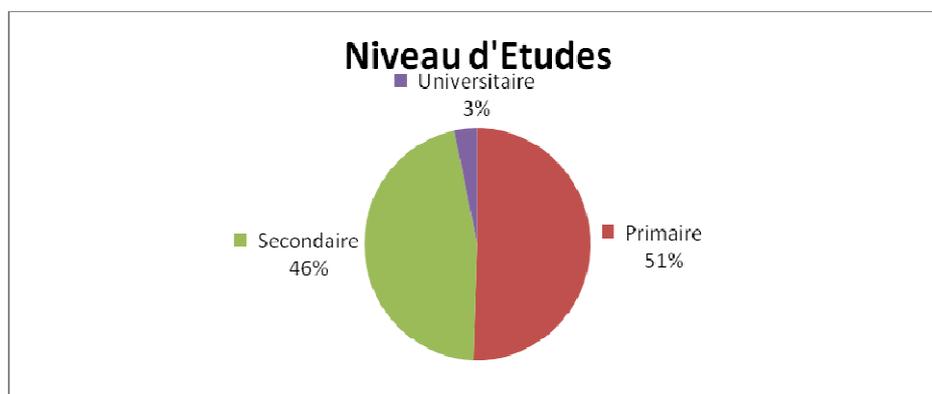


Figure 4 : Répartition des Enquêtés par niveau d'études

Il ressort de l'observation de la figure que : 51 % ont un niveau primaire ; 46% ont un niveau secondaire ; 3% ont un niveau universitaire.

Présentation de la population enquêtée suivant l'origine socio-professionnelle : La figure suivante présente les formés suivant leur origine socioprofessionnelle.

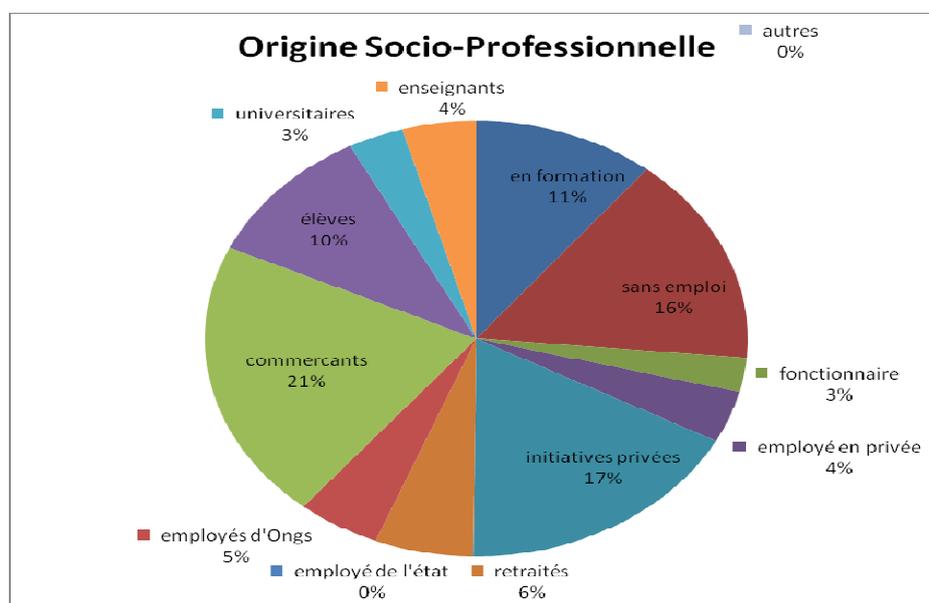


Figure 5 : Répartition des enquêtés par Origine Socioprofessionnelle

Il ressort de l'observation de la figure que : 21% sont des commerçants ; 5% M sont des employés de ONG's ; 6% sont des retraités ; 17% sont des initiatives privées ; 4% sont employés en privés ; 3 % sont employés en fonction publique ; 16% sont sans emploi ; 10% sont des élèves ; 3% sont des universitaires ; 4 % sont des enseignants ; 11% en formation.

3.2 Analyse du dispositif formel de formation

Nous avons eu à analyser les textes de l'association ainsi que leurs curricula de formation.

Organisation pédagogique et fonctionnement des associations

Tableau 2 : présentation de l'organisation pédagogique et du fonctionnement des associations

Définition des tâches des organes	Pas Clair	Assez Clair	Très clair
	0,00%	0,00%	100,00%
Ratio des Formations Magistrales/Formations Pratiques	Inférieur à 2	Egal à 2	Supérieur à 2
	85,71%	14,29%	0,00%
Modalités d'inscription et choix des formations	Formation unique	Formation à choix	0,00%
	100,00%	0,00%	0,00%
Infrastructures réglementaires	Pas réglementaire	Assez réglementaire	Très réglementaire
	85,71%	14,29%	0,00%
Existence des dispositifs d'aide et d'accompagnements pédagogiques	oui	Non	
	28,57%	71,43%	
Découpage de l'année académique par rapport à leurs formations.	oui	Non	
	0,00%	100,00%	

Le tableau 2 présente l'organisation et le fonctionnement des associations. Dans les textes, les tâches des différents organes sont clairement définies (100%) de façon significative ($p < 0.01$). De façon significative, le ratio des formations magistrales et formations pratiques est inférieur à 2 ($p < 0.01$). Les infrastructures ne sont pas réglementaires (85.71%) et les formations sont exclusivement des formations uniques (100%) sans découpage académique tout au long de l'année avec pour la majorité des dispositifs d'aide et d'accompagnements pédagogiques (71,43%) avec $p < 0.01$.

Les acteurs

Les acteurs sont constitués des formés et des formateurs.

Tableau 3 : présentation des acteurs de la formation

Profil d'entrée des formés ?	Non alphabétisé	Primaire	Secondaire	Universitaire
	42,85 %	42,86%	14,29%	0,00%
Degré de participation des	Faible	Moyen	Fort	

Formés à la Formation	71,43%	28,57%	0,00%	
Quel est le profil des formateurs (grade académique et formation pédagogiques) ?	Secondaire	BAC	Educateur	
	71,43%	28,57%	0,00%	
Quel type de relations formateurs/formés	Interactivité	Passivité		
	100,00%	0,00%		
Existe-il des séances régulières de recyclages du personnel de formation?	Oui	Non		
	14,29%	85,71%		

La plupart des formés ne sont pas instruits (42,85%), suivis des formés ayant finis le cycle primaire (42,86%) sans différence significative ($p>0.05$). Ces deux catégories de formés dépassent de façon significative les formés ayant eu un niveau secondaire (14,29%), $p<0.05$. Significativement les formateurs sont de de niveau secondaire (71.43%) et n'ont pas reçu d'éducation de formation en sciences de l'éducation (0%). Aussi il n'existe pas de mise à niveau de ses formateurs, s'il existe dans certaines associations, elles sont faibles (14.29%). Le degré de participation des formés à la formation est faible (71.43%) de façon significative ($p>0.05$) mais la formation se fait avec une totale interactivité (100%).

Les objectifs pédagogiques

Le programme en vigueur est accompagné d'objectifs pédagogiques assez clairement définis (100%) et assez pertinents par rapport au programme en vigueur ($p=0.0085$) avec les trois types d'objectifs a des proportions différentes. 57, 14% des associations ont purement des objectifs de savoir (100%) au moment où 71,43% ont 20% d'objectifs de savoir-faire et 85,71% ont 20% de savoir être.

Le volume horaire

Les heures prévues pour les formations varient de 3h par ans à 18h par ans mais en réalité les formations durent entre 6h et 12h. 42.86% des associations ont une formation qui dure 12h de temps suivis de 28.57% des associations qui ont une formation qui dure 6h de temps sans différences significatives ($p=0.06$). La majorité des associations (71.43%) ont prévus des séances pratiques que pour 3h de temps. Seuls 14.29% des associations ont prévus des séances pratiques de 6h et de 9h. La différence entre les associations qui ont prévues une formation de 3h et celles de 6h ou 9h est

significative ($p=0.06$). D'une façon significative, le ratio des formations magistrales par formations pratiques est supérieur à 1 dans 100% des associations ($p=0.000064$) et celui des formations pratiques par la totalité des formations est inférieur à 1 dans 100% des associations. Le ration formation magistrale par formation est quant à lui inférieur à 1 dans 71.43% des associations et égale à 1 dans 28.57% des associations.

Les méthodes et techniques de formations.

Les méthodes et techniques sont clairement indiquées dans toutes les associations mais sont pour la plupart moins pertinents aux objectifs (71.43%) ($p=0.045$), moins pertinentes aux contenus (100%) ($p=0.000085$). Les ressources didactiques sont prévues dans 85.71% des associations et sont utilisées par 71.43% des formateurs pendant les formations ($p=0.0063$).

Le contenu de l'ERE

Les contenus des formations sont clairement énoncés mais sont moins pertinents par rapport aux objectifs de la formation (71.43%) et sont moins adaptés aux formés (71.43%). D'une façon significative, le contenu sont purement théoriques (71.43%).

Le système d'évaluation

Le tableau suivant présente le système d'évaluation des formations.

Tableau 4 : Systèmes d'évaluation ou les stratégies d'évaluations prévues

Quels sont les outils d'évaluation prévus ?	Questions réponses	Groupe de discussion	Rédaction de Projet	Situation- Problèmes	Travaux pratiques
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Quels sont les types d'évaluation prévus ?	Formative	Sommative	Formative et Sommatives		
	100,00%	100,00%	100,00%		

Toutes les associations ont les mêmes outils d'évaluation et les mêmes types d'évaluation.

Analyse du dispositif implanté de formation (séance d'observation).

Motivation à l'ERE

Concernant les éléments de motivation lors d'une séance de formation à l'ERE, 71.5% des associations ont une mauvaise motivation en matière du rappel de la séance précédente comparativement aux autres associations qui ont une manière passable (14.29%) est assez bonne pour le rappel de la séance précédente (14.29%). 71.43% des associations communique de manière passable à ses formés l'utilisation de la formation

dans la vie pratique contre 28,57% qui le font de manière assez bonne ($p < 0.05$). 42.86% des associations ont une mauvaise manière de créer une situation réelle de vie pendant la séance du jour contre 28.57% qui la crée de manière passable et 28.57% de manière assez bonne sans toutefois une différence significative ($p > 0.05$).

Contrôle de prérequis

Le contrôle initial est mauvais dans 57.14% des associations, passable dans 28.57% ($p < 0.05$) des associations et assez bien dans 14.29% ($p < 0.05$) des associations. Le tableau présente une mauvaise introduction de la séance du jour par les prérequis dans 57.14% des associations, passable dans 28.57% ($p < 0.05$) des associations et assez bien dans 14.29% ($p < 0.05$) des associations. Dans 85.71% des associations, le tableau dénote d'une mauvaise pertinence du prérequis à la séance passée contre 14,29% de pertinence passable et 0% de pertinence bonne ($p < 0.001$).

Formules pédagogiques

Le tableau suivant présente les formules pédagogiques les plus utilisées par les formateurs.

Tableau 5 : Présentation des formules pédagogiques.

Formules pédagogique pratiquée	0%	25%	50%	75%	100%	100%
Exposé magistral	0,00%	0,00%	0,00%	28,57%	71,43%	100%
Travaux de groupe	0,00%	57,14%	28,57%	14,29%	0,00%	100%
Travaux individuels	57,14%	42,86%	0,00%	0,00%	0,00%	100%
Travaux pratiques	71,43%	28,57%	0,00%	0,00%	0,00%	100%

Les exposés magistraux prédominent à 100% dans les formules pédagogiques de 71,43% des associations des associations. Les travaux de groupe prédominent à 25 % dans les formules pédagogiques de 57.14% des associations des associations. Les travaux individuels et les travaux pratiques sont quasi-inexistants dans respectivement 57,14% et 71,43% des associations.

Exercice d'application

Sur les 14 formations il n'y qu'une (1) où les exercices d'application pratique sont très fréquents ; Sur les 14 formations, il n'y a que 5 ou les exercices d'applications pratiques

sont rares : Dans 5 formations les exercices d'applications sont rares ; Dans 7 formations, la moitié des formations, les exercices d'applications sont inexistantes ; En conclusion, il se dégage de ce tableau 2 types de classe : Les salles où la participation aux exercices d'application est souvent fréquente, voire même très fréquente ; Les salles où la participation est rare voire inexistantes.

Résolution de situations problèmes

Concernant l'existence des stratégies de résolution des situations problèmes, 28.57% des cas la participation des formés à la résolution des situations problèmes par la stratégie d'apprentissage essai et erreur est rare ; Dans 14.29% elle est fréquente et elle ne l'est de façon très fréquente dans aucune association.

Approches didactiques

D'une façon significative ($p < 0,05$), les objectifs sont peu explicités (71.43%), peu adaptés aux contenus (57,14%). 57,14 % des associations ont des approches didactiques avec des objectifs de type cognitif. 71,29% des dispositifs ont peu d'objectifs de types psychomoteurs et 85,71% ont peu d'objectifs e type socio-affectif.

Activités d'apprentissages

D'une façon significative ($p < 0,05$), les formés posent rarement les questions (57,14%), participent rarement aux explications (71,43%). Les formés répondent seulement aux questions des formateurs (100 %).

Types de séances en rapport avec les activités d'apprentissages des formées (interactions) : nous dégagons quatre types d'associations. Les associations ou les interactions sont très fréquentes : sur l'ensemble des 14 séances observées en raison de deux séances par association, il y a 2 soit 14.29 %. Les associations ou les interactions sont fréquentes : 28.57%. Les associations ou les interactions sont rares : 57.14%. Les associations ou les interactions sont inexistantes : 0 %.

Les types de séances par rapport au temps de prise de parole des élèves à travers leurs questions : Dans toutes les salles, le temps de parole ne dépasse 45 minutes, ce qui est très étonnant car la séance de formation dure 2 heures de temps. Dans 8 séances de formations, le temps de prise de parole des formés à travers leur question est compris entre 0-15 minutes. Dans 4 séances de formations, le temps de prise de parole est

compris en 15-30 minutes. Dans 2 séances de formations, le temps de prises de paroles est compris en 30-45 minutes. Dans 0 séances de formations, le temps de prise de paroles des formés est nul. En conclusion nous avons trois types de salles de séances de formations : Les salles où le temps de prise de parole est rare, fréquent ou très fréquent.

Types de séances par rapport au temps de prise de parole des formés à travers leurs réponses aux questions : Dans 7 séances, soit 50%, le temps de prise de paroles pour répondre aux questions est compris entre 0 et 15 minutes ; Dans 2 séances, soit 14,29% le temps de prise de parole des formés pour répondre aux questions est compris entre 15 et 30 minutes ; Dans 1 séance, soit 7,14 % le temps de paroles des formés pour répondre aux questions est compris entre 30 et 45 minutes ; Dans 4 séances, soit 28,58%, le temps de prises de paroles est nul.

Contenu de la formation

En ce qui concerne les éléments de contenu de la formation en ERE. Les outils d'évaluation sont en majorité et de manière significative ($p < 0,05$) des questions réponses avec 28,57 % des évaluations sont de type formatif et 57,14 % de type sommatif. De façon significative ($p < 0,05$), les contenus (71,43%) de la formation sont structurés passablement ; 71,43% sont passablement adaptés aux niveaux des formés ; Nous notons que 28,57% des contenus tiennent compte d'une façon mauvaise des savoirs cognitifs ; 57,14 % des contenus tiennent compte d'une façon mauvaise des savoirs psychomoteurs ; 71,43 % des contenus tiennent compte d'une façon mauvaise des savoirs affectifs.

Evaluation

Suivant l'évaluation des formations en ERE, d'une façon significative ($p < 0,05$) Les questions réponses sont majoritairement les outils d'évaluation des formations (57,14%) et l'évaluation sommative (57,14%) est le type principal d'évaluation. Les questions sont peu pertinentes par rapport au contenu et aux comportements attendus (57,14%).

Contrôle des connaissances théoriques des formés

Le tableau suivant présente le contrôle des connaissances des formés.

Tableau 6 : Contrôle de connaissances théoriques

Consignes : Répondre aux questions suivantes par oui ou non. Chaque bonne réponse aux propositions vaut 5 points ?				
Q1	Dire si les techniques de cuissons suivantes dégradent l'environnement ?	Oui	Non	Bonnes Réponses
R 1	Bois	235	0	100,00%
R 2	Charbon de Bois	230	5	97,87%
R 3	Gaz Butane	150	85	63,83%
R 4	Foyer Améliorer	47	188	80,00%
Q2	Selon vos connaissances ces comportements peuvent être-t-ils posés par un Eco-citoyen ?	Oui	Non	Bonnes Réponses
R 5	Brûler les ordures	35	200	85,11%
R 6	Verser Eau Usées dans les Caniveaux	0	235	100,00%
R 7	Jeter les Ordures sur la Voie Publique	0	235	100,00%
R 8	Payer les ramasseurs d'ordures	235	0	0,00%
Q3	Pensez-vous que l'utilisation des sachets plastiques suivants est bénéfique pour l'environnement ?	Oui	Non	Bonnes Réponses
R 9	Sachet noir	0	235	100,00%
R 10	Sachet blanc	175	60	74,47%
Q4	Quelles peuvent-être les conséquences directes de l'utilisation du sachet biodégradable sur votre économie ?	Oui	Non	Bonnes Réponses
R 11	Faire de l'économie	115	120	48,94%
R 12	Faire une mévente	10	225	95,74%
R 13	Pas d'incidence	55	180	23,40%
Q5	Devant une situation d'incivisme qu'elle doit être votre réaction ?	Oui	Non	Bonnes Réponses
R 14	Se taire devant une situation d'incivisme	47	188	80,00%
R 15	Rappeler à l'ordre	141	94	40,00%
R 16	Demande d'explication	141	94	40,00%
Q6	Que pensez-vous de l'activité de salubrité des 1ers samedis du mois ?	Oui	Non	Bonnes Réponses
R17	Une activité d'intérêt public	235	0	100,00%
R 18	Une activité avantageuse pour l'état et non à la population	0	235	100,00%
R 19	Une activité pour les autres	0	235	100,00%
R 20	Une activité à y participer et associer la communauté ?	235	0	100,00%

La majorité des formés ont les bonnes réponses et ont une bonne moyenne tournant autour de 8/10.

4. Discussion

4.1 Organisation pédagogiques et fonctionnement des associations

Notre analyse de l'organisation pédagogique des associations et de leurs fonctionnements a consisté à l'évaluation des structures pédagogiques, de l'organigramme, du cadre physique et de l'équipement, ainsi que celle de l'organisation du temps de travail. Cette évaluation a révélé un certain nombre de dysfonctionnements. En ce qui concerne les infrastructures et les équipements, les associations souffrent d'un

manque crucial qui handicape énormément leurs bons fonctionnements pédagogiques. En effet malgré le nombre croissant des formés, les infrastructures sont demeurées sans évolution : le nombre de place de formations restreints dans les sièges des associations est demeuré tel quel. La plupart des associations ne disposent pas de locaux de formations ou ils peuvent donner des formations et mener à bien certains aspects de leurs formations. Les formateurs sont obligés de se référer aux centres culturels ou aux salles de classes ou encore aux cours d'établissement pour leurs formations. Ceci ne permet une bonne formation et une utilisation effective des ressources prévues pour la formation. Ces problèmes évoqués relèvent de la problématique soulevée par des auteurs sur la formation des enseignants à l'ERE (Girault Y. et *al.*, 2007).

4.2 Les acteurs

L'analyse des acteurs a porté sur l'évaluation des deux catégories d'acteurs principaux de la formation (les formés et les formateurs). Depuis 2012, les associations dont leur mission est de former à l'ERE, connaissent un accroissement constant d'effectifs de personnes formés. L'effectif est passé de 43 formés en 2012 à 73 formés en 2016 soit un taux d'accroissement de 82 %. L'effectif global des 73 formés pour le compte des années de 2014-2015 correspond à une augmentation significative ($p = 0.05$) par rapport à l'effectif global des formés de l'année précédente (2013-2014) qui était de 65 formés. Cette croissance exponentielle de l'effectif entraîne une massification incompatible avec une formation de qualité. Avec cette massification relative, les associations sont confrontées à de nouveaux profils de formés, en matière de compétences, de motivation et de rapports aux formations. Cette massification et le nombre réduit de formateur entraîne un taux de formation de l'ordre de 3,6 formés /formateur. La conséquence est le manque de suivi des projets professionnels confiés par le formateur et la difficulté pour le formateur à se faire comprendre et à pourvoir maîtriser l'effectif des formés. Cette situation a une influence très négative sur la qualité de la formation et de l'encadrement. Les problèmes décelés au niveau des formateurs se rejoignent entre eux : sa mission pédagogique et sa formation pédagogique. Concernant sa mission, nombre de formateurs ont la peine à établir la relation et l'équilibre entre la transmission de ses connaissances, la motivation des formés et l'appel à la conscience. En effet à cause du manque de moyens financiers, humains et matériels pour les associations, les

responsables de l'association assument les tâches administratives très denses et celle des formations qui est lésée au profit des tâches administratives. Aussi compte tenu de leur nombre réduit, les formateurs ont des heures supplémentaires qui ne sont pas payés. Par rapport à la formation pédagogique, aucun formateur n'a été formé à la pédagogie des adultes. Ce manquement a été au cœur des problématiques de bien d'étude sur l'ERE (Villemagne C. et *al.*, 2020) A ce manquement s'ajoutent l'inexistence d'un dispositif de formation permanente des formateurs. Cette situation selon nombre d'auteurs fait que les formateurs ont du mal à élaborer un processus de formation dans les normes, de le mettre en œuvre en l'adaptant au public cible et au contexte avec une utilisation adéquate des ressources disponibles afin de permettre aux formés d'être des acteurs de leur propre formations et d'acquérir des savoir, des savoir-faire et surtout des savoirs-être (González Gaudiano E., 2001). Cette situation est rendue plus compliquée avec l'arrivée dans les associations des jeunes aux profils diversifiés, du moment où les formateurs et également administrateur ont été formé eux-mêmes et ont formé toujours dans un système intériorisé duquel ils ont du mal à se départir.

4.3 Formation et méthodes pédagogiques

L'analyse des méthodes pédagogiques, quant à elle à consister en une évaluation des méthodes et techniques pédagogiques, modes d'évaluation des acquis des formés, activités de formations. Le système de formation en ERE pour un adulte est la mise en situation du formés et l'implication des projets personnels des adultes en formation (Villemagne C. et *al.*, 2020). Les situations problèmes sont des outils qui permettent aux formateurs de mieux expliquer l'enjeu de la formation et donc permet de les faire assimiler par l'apprenant. Malheureusement le modèle pédagogique privilégié est le modèle transmissif centré sur l'enseignant (formateur) et les contenus d'enseignement ; Le modèle d'évaluation est basé sur la restitution or le système de restitution ne favorise par l'acquisition des compétences et comportements « savoir-faire et savoir être » (Bru M. et Maurice J-F, 2002). Le système de formation actuellement en vigueur dans les associations et que prônent les bailleurs est la production des supports de cours de séances. Le support de cours de séances est un document qui explicite les décisions que le formateur a pris au sujet de l'organisation de son enseignement pour favoriser les apprentissages des formés (Lauzon F., 2000). Quand il est bien construit il permet au

formé de comprendre la structure de la séance de formations et de saisir l'adéquation entre les objectifs pédagogiques, les activités d'enseignement-apprentissage et les modalités d'évaluation (Liarakou G. et Flogaitis E., 2000). Le support de formation ne doit pas servir uniquement à transmettre seulement des informations sur la formation mais surtout contribuer à établir un climat propice à l'apprentissage en suscitant l'intérêt et l'implication des formés. Pour cela, il doit être motivant et suffisamment clair ; il doit non seulement comporter l'essentiel de la formation mais aussi expliciter les attentes du formateur vis-à-vis des formés, en ce qui concerne leurs participations, les activités d'apprentissage spécifiques (Masciotra D. *et al.*, 2003).

Les compétences qu'ils doivent développer au long de la séance de formation et la façon dont ces compétences seront évaluées (Jonnaert P. *et al.*, 2006). L'élaboration de ses supports de formations et leur mise à disposition pour les associations n'est pas tout aisé. En effet, la plupart des formateurs considèrent l'élaboration du support de formation comme une contrainte « un travail en plus » à faire sans rémunération alors que bien avant ils faisaient ces formations. D'autres pensent qu'ils seront copiés par les associations qui ne voulaient plus les inviter pour la formation et d'en faire aussi trop pour les associations qui doivent toujours payer leurs services de formateurs.

Presque tous les formateurs ne maîtrisent pas les techniques d'élaboration de support de formation. Dans ce contexte, le support de cours, quand il existe, n'est le plus souvent juste qu'un cours théorique dans son intégralité de l'introduction à la conclusion. Dans d'autre cas, il n'est tout simplement que ce qui est dit à la première séance de cours ou un assemblage d'informations recueillies ici et là.

4.4 Situation de réception passive

Concernant les interactions des élèves dans le cadre des discussions autorisées en classe, sur l'ensemble des écoles observées, il y a qu'une seule association où les interactions sont fréquentes et très fréquentes. Dans les 6 autres associations soit la majorité, les interactions sont rares ou inexistantes. L'association à interaction fréquente et très fréquente est composée de personnes ayant fait des formations en environnement. C'est une association qui a un effectif réduit, et assez de formateurs, le ratio formateur/formé pourrait être alors un facteur favorisant les interactions entre les formés en séance de

formations aux seins des associations. Dans les classes à petits effectifs, les formés se connaissent mieux et tout le monde y compris les timides qui peuvent s'acclimater à l'environnement de la salle. L'effectif de la salle serait donc un facteur propice pour qu'une salle de formation soit interactive.

Mais l'effectif n'explique pas suffisamment les raisons de l'interactivité entre les formés de cette association. C'est le cas des 6 autres associations à notre étude où les effectifs sont aussi réduits comparativement aux autres associations ($p > 0.05$) mais où les interactions sont rares ou n'existent pas.

Ceci nous montre que l'effectif des élèves n'est pas un facteur déterminant pour qu'il y ait des interactions en salle de formations. Il y a aussi d'autres facteurs comme les compétences et les des formateurs.

En effet, les programmes scolaires sont déjà surchargés et les enseignants manquent d'outils pédagogiques et de formation. L'enseignant, le chef d'orchestre de l'acte pédagogique s'est toujours contenté d'enseigner, de faire mémoriser des contenus et de les évaluer. Cependant quand il s'agit de d'éduquer à l'environnement, de susciter à travers des approches dites actives, les comportements jugés meilleurs, ce dernier se sent menacé dans cette tâche, car pour saisir ces comportements, on doit observer les apprenants aux prises des tâches complexes, ce qui prend du temps et ouvre la voie à de multiples contestations (Dzamayovo M. A., 2016).

Dans cette association, nous avons précisé que les formations avaient un background en sciences de l'environnement et en didactique. Ils ont été formés à l'université de Lomé dans les sciences de l'environnement ainsi que les sciences de l'éducation. Alors que dans les autres associations, ce sont des formateurs qui non pas le background académique et n'ont pas la didactique pour mieux transmettre les connaissances. Ils proviennent d'autres disciplines annexe de l'environnement souvent la géographie ou l'histoire ou encore les maths physiques. Probablement c'est cela qui expliquerait la qualité des prestations des formateurs venant des sciences de l'environnement. Par ailleurs, favoriser l'interaction en salle de classe exige de solides aptitudes à la négociation et une attention soutenue à la dynamique du groupe. Les enseignantes ou

enseignants doivent donner l'exemple pour que les élèves comprennent ce que l'on entend par interaction dans le cours.

Nous l'attestons de plus belle car c'est à l'enseignant de créer une situation d'apprentissage afin de susciter une atmosphère d'apprentissage dont les discussions qu'il devra ensuite contrôler voire maîtriser. La preuve de notre argumentaire existe dans le fait que dans les salles où les interactions sont inexistantes ou rares, les enseignants n'agissent pas ainsi : nous n'avons pas vu de situation d'apprentissages et donc de questions qui aient suscité de réactions et de discussion entre les élèves.

Cela l'est dans une situation pour apprentissage en général mais plus dans une situation à apprentissage pour adulte. Pour que la salle soit interactive, le formateur dans la salle doit avoir une personnalité sûre et une intention forte sur la destination de son enseignement et donc la destinée des formés. Il faut que le formé adulte trouve de l'intérêt, que sa curiosité soit excitée, qu'il trouve que la situation d'apprentissage comme les exercices aient du sens : c'est l'importance des situations problèmes. Pour cela, le formateur doit partir d'une situation que l'adulte formé vit et donc de facto, le formateur doit bien être intégré dans le milieu social où il enseigne.

Une étude a été menée à une grande échelle et a permis de montrer que les interactions entre les formés étaient une des dix activités essentielles à une formation ou enseignement efficace et que l'enseignante ou l'enseignant joue un rôle déterminant (Ross J. et Mc Dougall D., 2003). Ross et Mc Dougall ont montré également au cours de la même étude que les formateurs qui réussissent à instaurer une situation d'apprentissage qui favorisent l'interaction font appel à quatre importantes excitations : (i) Donner des travaux qui exigent la collaboration afin d'élaborer des stratégies et de trouver des solutions ; (ii) Expliquer et donner l'exemple de comportements qui favorisent le travail en groupe, le partage du leadership ; (iii) Inciter les formés à expliquer leurs solutions et leurs stratégies et à les comparer à celles de leurs camarades ; (iv) Inciter les formés à s'entraider, mais aussi à contester les idées des autres.

La participation des formés à des jeux de questions réponses sur l'environnement

Dans aucune salle la participation des formés à des jeux de questions réponses n'est fréquente. Cette situation s'explique par le fait que les enseignants dans ces classes n'en proposent pas. Lorsqu'un jeu semble être inséré, on sent que la proposition de jeux est nouvelle car elle ne requiert pas l'assentiment des formés. Nous avons fait des entretiens improvisés avec les formateurs ; il en ressort clairement que les formateurs n'en proposent pas et ne sont guère intéressés car ils n'en voient pas le rapport direct avec ce qu'ils sont sensés donner comme formation. Ils pensent qu'ils n'ont pas le temps pour donner l'essentiel de la formation et de surcroît faire des jeux de questions réponses. Nous avons jeté coup d'œil sur le dispositif formel des programmes de formations de ces associations, il y a des jeux de questions réponses qui sont programmés mais malgré cela, les formateurs, très souvent, ne les utilisent pas. Dans certaines associations nous avons noté une rare participation car ils ne semblent pas être intéressés aux jeux. L'enseignant doit pouvoir avoir un esprit imaginaire, créatif et en fonction des situations savoir quel type de jeux de questions poser. L'enseignant doit également avoir une bonne culture générale, de l'imagination pour organiser les jeux de questions réponses car cela peut tourner en bourrique dans la salle de formation. L'éducation par les jeux fait partie de la pédagogie nouvelle et si le formateur même n'en connaît pas les bienfaits, il ne va jamais les proposer en classe. Les nouvelles pédagogies mettent l'accent sur le jeu, qui selon les auteurs contemporains est l'activité par excellence auquel l'enseignant doit s'intéresser et connaître car c'est en faisant jouer les enfants qu'ils intègrent facilement les notions et donc apprennent mieux (Hagege *et al*, 2009). « Les pédagogies nouvelles ne tournent pas complètement le dos à la notion de travail, d'effort, de contrainte, mais elles donnent toutes beaucoup d'importance au plaisir de faire et d'apprendre, à l'activité fonctionnelle. Les jeux rendent plus heureux, encouragent les formés, stimule l'intérêt des élèves et les rend plus réceptifs même à des périodes difficiles. Il emporte leur adhésion et les rend actifs. Il permet de varier les supports et facilite ainsi les apprentissages. Les jeux de stimulation favorisent la compréhension et la mémorisation de mécanismes complexes. Ils sont possibles dans tous les cours, il suffit que l'enseignant soit créatif et imaginaire. S'il a le bagage pédagogique nécessaire et s'il est conscient lui-même de l'importance du jeu, il le pratiquera. Dans le cas contraire, il le négligera par simple méconnaissance de ses

bienfaits au détriment du formé (Lauzon F., 2000 ; Bru M. et Maurice J-F., 2002; Pratte M., 2002).

CONCLUSION

Le dispositif pédagogique des associations concernant l'éducation relative à l'environnement des associations de Lomé favorise-t-il l'apprentissage des formés et la transmission des connaissances ? Telles sont les interrogations auxquelles la présente recherche, qui avait pour objectif de réaliser une analyse critique du dispositif pédagogique des associations de Lomé, s'est proposée d'apporter des réponses. L'étude a constitué en une analyse du dispositif pédagogique dans ces différents éléments : organisation pédagogique et son fonctionnement, méthodes pédagogiques et contenus d'enseignement et acteurs. A cela s'est ajouté des tests écrits et des tests oraux aux formés sur une situation à problème et une observation des séances de formations.

Les résultats auxquels nous sommes parvenus révèlent que les difficultés que les formés rencontrent dans leur formation au sein des associations sont de deux ordres : la formation de base des formés et le dispositif de formation. Concernant la formation de base des formés, les résultats indiquent que les formés n'ayant pas fait l'école de base au Togo manquent de curiosité intellectuelle et de culture, privilégient la mémorisation plutôt que l'analyse critique. Également les formés ont des difficultés d'ordre motivationnel qui s'explique par l'absence de choix de formation. Les résultats indiquent un manque de motivation qui s'explique par le fait que la plupart des formés ne s'inscrivent pas dans un dynamisme de formation mais juste pour avoir un certificat de participation en vue de son utilisation pour une insertion professionnelle. Quant aux relations, les résultats indiquent que dans l'ensemble les formés n'ont pas du mal à nouer des relations avec leur pair empêchant donc des interactions qui devraient favoriser l'apprentissage. Toutefois, ces relations ne sont pas d'ordre académique car plusieurs d'entre eux ne se fréquentent pas dans l'association et ont des difficultés à travailler en groupe. De l'analyse des dispositifs formels de formations et des séances de formations nous constatons que les associations disposent d'une mauvaise organisation administrative et pédagogique. Le dispositif de formation implanté ne correspond pas au dispositif formel de formation. Du point de vue administratif, les tâches sont bien définies mais ne sont pas bien assumées. Du point de vue pédagogique, nous constatons

que le dispositif formel de de formation n'est pas adapté aux transmissions des valeurs de l'ERE. Il véhicule des objectifs souvent de savoirs théoriques peu pertinents et mal adaptés aux stratégies de formations avec une mauvaise évaluation qui demeurent trop sommative.

L'ERE au Togo est marquée par les formations dans des situations de réception passive des connaissances souvent trop théoriques qui s'expliqueraient par un manque d'interactions lors des situations d'apprentissage de ces formations. Les associations n'ont pas une méthodologie scientifique propre à son domaine de formation, ne disposent pas de méthodes de travail efficaces ni de projets précis. Il urge de refonder les dispositifs formels de formation des associations en ERE.

Références bibliographiques

1. ASSELIN, Hugue. 2020, L'éducation relative à l'environnement par la littérature jeunesse, 2e partie. *Lurelu*, 2020, vol. 42, no 3, p. 87-88
2. BEKHAT Bouchra, MADRANE Mourad, JANATI-IDRISSI Rachid, *et al.*, « Améliorer l'enseignement de l'Education Relatif à l'Environnement dans le système éducatif marocain. », *International Journal of Innovation and Applied Studies*, 2020, vol. 28, no 2, p. 361-365.
3. Bru, Marc, Maurice Jean-François, 2002, Les pratiques enseignantes : regards croisés. Numéro spécial « Les dossiers des sciences de l'Éducation ». *Revue française de pédagogie*, 138(1), 173-174.
4. Clément, Pierre, Caravita, Silvia et al., (2011). Education pour le développement Durable (EDD) et compétences des élèves dans l'enseignement secondaire rapport d'une étude commandée par l'UNESCO (88 pp.), Paris : UNESCO.
5. Dzamayovo, M.A. (2016). L'acquisition d'un comportement écocitoyen. *Transmettre*, 1 (N°2), 96-116.
6. GIRAULT Yves, LANGE Jean-Marc, FORTIN-DEBART Cécile, *et al.* « La formation des enseignants dans le cadre de l'éducation à l'environnement pour un développement durable : problèmes didactiques. », *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, 2007, Volume 6.
7. Girault, Yves., Sauvé, Lucie. (2008). L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable. Croisements, enjeux et mouvances. *Aster*, (46), 7-30.
8. GONZÁLEZ GAUDIANO, Édgar. « Identité et association en éducation relative à l'environnement. », *Éducation relative à l'environnement–Regards, Recherches, Réflexions*, 2001, vol. 3, p. 127-133.
9. HAGÈGE Hélène, BOGNER Franz Xavier et CAUSSIDIER Claude, 2009, « Évaluer l'efficacité de l'éducation relative à l'environnement grâce à des indicateurs d'une posture éthique et d'une attitude responsable. », *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, Volume 8.
10. JONNAERT Philippe, BARRETTE Johanne, MASCIOTRA Domenico et YAYA Mane, 2006, « La compétence comme organisateur des programmes de formation

- revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de l'agir compétent. », *Publications de l'Oré*, Genève, BIE UNESCO.
11. KOKO, BRAFO Kouadio et NICOLAS, BROU Ahoissi. « Méthodes et pratiques en Education Relative à l'Environnement (ERE) à l'école primaire publique en Côte d'Ivoire : Une photographie des lieux. », *International Journal of Progressive Sciences and Technologies*, 2020, vol. 23, no 1, p. 88-101.
 12. LAUZON, Francine, 2000, Comment aider les élèves à intégrer et à transférer leurs apprentissages ? Proposition d'un itinéraire en cinq actions-réflexions. *Pédagogie collégiale*, (14), 2.
 13. LIARAKOU, Georgia et FLOGAITIS, Eugénie. Quelle évaluation pour quelle éducation relative à l'environnement. *Education Relative à l'environnement : Regards-Recherches-Réflexions*, 2000, vol. 2, p. 13-30.
 14. MASCIOTRA, Domenico, JONNAERT, Philippe, DAVIAU, Claude, 2002, Compétences clés : un concept en développement dans l'enseignement général obligatoire, Bruxelles, *Eurydice*, 2002.
 15. Ministère de l'éducation Nationale (MEN), 1975, *Réforme de l'enseignement de 1975 au Togo*. Lomé : LIMUSCO.
 16. Organisation des Nations Unies, 2015, *Les objectifs du développement Durable*. Consulté le 15 mai 2017 à 5h25, tiré de : <http://www.undp.org/content/undp/fr/home/sustainable-developmentgoals/background.html>.
 17. PRATTE, Marielle, 2002, « Enseigner – Un acte professionnel en pleine évolution. », *Pédagogie collégiale*, Consulté le 20 décembre sur l'URL : https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/16976/729869_pratte_2002_article_PAREA.pdf?sequence=1
 18. Programme des Nations Unies pour Développement, 2015. Objectifs du développement Durable 2010. Le Togo se mobilise autour des OMD, *3ème Rapport de suivi des Objectifs du Millénaire pour le Développement*, Lomé, République togolaise et système des nations unies.
 19. ROSS, John A., Mc DOUGALL, Douglas, 2003, The development of education quality performance standards in grade 9-10 Mathematics teaching. Peterborough, ON : OISE/UT Trent Valley Centre.
 20. SAUVÉ Lucie et ORELLANA Isabel, 2008, « Conjuguer rigueur, équité, créativité et amour : l'exigence de la criticité en éducation relative à l'environnement. », *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, Volume 7.
 21. SAUVÉ, Lucie 2009, « Le rapport entre éthique et politique : un enjeu pour l'éducation relative à l'environnement. », *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, Volume 8.
 22. SAUVÉ, Lucie, 2000, « L'éducation relative à l'environnement entre modernité et postmodernité Les propositions du développement durable et de l'avenir viable. », *Education*, vol. 57, p. 71.
 23. SAUVÉ, Lucie, 2002, L'éducation relative à l'environnement : possibilités et contraintes. *Connexion, La revue d'éducation scientifique, technologique et environnementale de l'UNESCO*, vol. 27, no 1/2, p. 1-4.
 24. SAUVÉ, Lucie, 2002, « Le partenariat en éducation relative à l'environnement : pertinence et défis. », *Éducation relative à l'environnement : Regards-Recherches-Réflexions*, vol. 3, p. 21-36.

25. SAUVÉ, Lucie, 2006, « Complexité et diversité du champ de l'éducation relative à l'environnement. », *Chemin de traverse*, vol. 3, p. 51-62.
26. SAUVÉ, Lucie, 2007, « L'éducation relative à l'environnement et la globalisation : enjeux curriculaires et pédagogiques. », *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, Volume 6.
27. SAUVÉ, Lucie, 2009, « Vivre ensemble, sur Terre : Enjeux contemporains d'une éducation relative à l'environnement. », *Éducation et francophonie*, vol. 37, no 2, p. 1-10.
28. VILLEMAGNE Carine, 2005, « Le milieu de vie comme point d'ancrage pour l'éducation relative à l'environnement : réalité ou chimère ? », *In Education relative à l'environnement, Regards, recherches, réflexions*, (vol. 5, pp. 89-95), Canada.
29. VILLEMAGNE Carine, DANIEL Justine, et SAUVÉ Lucie, 2020, « L'intégration de l'éducation à l'environnement en alphabétisation des adultes : Points de vue de groupes d'éducation populaire au Québec. », *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE)*, vol. 23, no 3, p. 12-30.



**Laboratoire Interdisciplinaire d'Etudes Sociales, de
Philosophie, d'Education et d'Ethique (LIESPEE)
Faculté des Sciences Humaines et Sociales (FA.S.H.S)
UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI**

Presses Scolaires et Universitaires du Bénin (PSUB)

ISSN : 1840-7559

Dépôt légal N°7056 du 16 janvier 2014, Bibliothèque Nationale, 1^{er} Trimestre

