Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation

e-ISSN: 2790-1270
p-ISSN: 2790-1262



N°11, Juin 2026

École Normale Supérieure
Université Marien Ngouabi

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)

École Normale Supérieure (ENS)

Université Marien Ngouabi (UMNG)

e-ISSN : 2790-1270

p-ISSN : 2790-1262

DOI : https://doi.org/10.55595/LAKISA

Contact

https://www.lakisa.larsced.cg

E-mail :	revue.lakisa@larsced.cg revue.lakisa@umng.cg	Tél :	(+242) 05 674 61 82

BP : 237, Brazzaville-Congo

Directeur de publication

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

Rédacteur en chef

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

Comité de rédaction

ALLEMBE Rodrigue Lezin, Maître de Conférences (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

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

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

KOUYIMOUSSOU Virginie, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUYINDOULA BANGANA YIYA Chris Poppel, Maître de Conférences (Didactique des disciplines), Université Marien Ngouabi (Congo)

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

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

Comité scientifique et de lecture

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

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

BEOGO Joseph, Maître de Conférences (Politiques Éducatives), École Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

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

EWAMELA Aristide, Professeur Titulaire (Didactique des Activités Physiques et Sportives), Université Marien NGOUABI (Congo)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MBOE Gustave Georges, Maître de Conférences (Psychologie des Organisations), Université de Dschang (Cameroun)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bases et preuves d'indexations

Impact facteur (SJIF) : 6,921

https://www.isindexing.com/isi/journaldetails.php?id=23630	https://sjifactor.com/passport.php?id=23609
https://reseau-mirabel.info/revue/20227/LAKISA-Revue-des-Sciences-de-l-Education	https://www.base-search.net/about/en/about_sources_date.php?search_source=Lakisa
https://search.crossref.org/?from_ui=&q=lakisa&sort=score	https://portal.issn.org/?q=api/search&search[]=MUST=allissnbis=%222790-1270%22&role[]=11&search_id=49258990#
https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/746880	http://www.openarchives.org/Register/BrowseSites?viewRecord=https://www.lakisa.larsced.cg/index.php/lakisa/oai

Les articles publiés par la revue *LAKISA* ont un taux de plagiat inférieur à 20%.
Ils n'ont pas été générés par une intelligence artificielle. Analyses réalisées avec : Plagiarism Checker

SOMMAIRE

Étude sur l'adaptation du programme de formation en maraîchage au Togo aux besoins des personnes handicapées visuelles et auditives
Kossi Eli SENAYAH ……..……1

Effets de concept de soi et attitudes envers les mathématiques sur les aspirations d'études secondaires des élèves de la Sous-Province Éducationnelle de Limete 1 en RD. Congo
Noël BULA NDUNGU, Rabbi MASHITA KAMBUYA, Patrick BUESI MBUENE……15

La pratique du décloisonnement en didactique du vocabulaire à l'école primaire au Burkina Faso
Ahoubahoum Ernest PARDEVAN, Daniel OUEZZIN COULIBALY, Ousséni SORÉ, Wendnonga Gilbert KAFANDO…..……23

Exode rural des jeunes du sud tchadien vers N'Djamena : exploitation domestique et informelle, impacts éducatifs
Mbaïrenaye NAMBE, Urbain NDIGMBAYEL REOULAR, Kebkiba HINFIENE, Alhadji MAHAMAT, Abraham DAGUE……39

Motivation des enseignants des écoles catholiques privées et leur assiduité au travail à Kinshasa
Joël MAFU ELIKYA, Florentin AZIA DIMBU...……55

Les déterminants de l'utilisation pédagogique de l'intelligence artificielle générative (IAG) par les étudiants du premier cycle universitaire
Benjamin SIA...……65

The Analysis of 'English for First Year' Textbook Explicit Nature for a Suitable English Learning in Burkina Faso
Eymard François de Paul Wendemi OUEDRAOGO, Yacouba BAMOGO, Moses Kwodwo KAMBOU...……79

Effet des représentations sociales de la déficience visuelle des élèves sans déficience sur l'inclusion scolaire des élèves déficients visuels
Léonce RAMDE, Harouna DERRA, Maïmouna SIDIBÉ……93

Intersectionnalité et tri institutionnel de l'inclusion au secondaire : une étude mixte sur les parcours d'élèves en situation de handicap au Burkina Faso
Gninneyo Sylvestre-Pierre NIYA……107

La didactique des mathématiques : enjeux et apports pour la qualité de l'enseignement-apprentissage en République Démocratique du Congo
Benjamin MUGARU DAWA ……119

Transformations esthétiques maternelles et socialisation de genre chez l'enfant de 4 à 11 ans : une approche développementale
Louvrance Michèle MAKOUEGHA FOTSING, Serge-André BATIKALAK……129

Équité dans l'accès et l'allocation des ressources éducatives dans l'enseignement primaire public au Cameroun
Ronald Emery MINKA ……143

Le métier d'éducateur spécialisé au Cameroun : rôle institutionnel et déficit de reconnaissance sectorielle
Aimé MBOYANA NDONGO ……159

Contrôle parental en matière des TIC et performances scolaires des écoliers de la région des Savanes au Togo
Biriziwè HOULOUM ……167

Degré de maîtrise des concepts relatifs à l'éducation à l'environnement et au développement durable chez les enseignants des sciences de la vie et de la terre dans les écoles de Bukavu (RDC)
Basilwango Placide KIMENGELE, Charles NIYONKURU, Bahuga Paulin BAPOLISI..…179

Environnement physique de travail et adaptation des primo-arrivants du sous-cycle d'observation dans le département du Lom-et-Djerem (Cameroun)
SWALA ME MBEUL, Dorkas Octavia EYENGA NTONGA…….....…191

L'approche pédagogique intégratrice : la solution face à la faible performance des élèves ?
Maïmouna SIDIBÉ …….....…203

Effets du style incitatif et approche par situation sur l'acquisition des connaissances dans les disciplines psychopédagogiques par les élèves des écoles secondaires de Goma
André Halerimana GIHANGA, Paulin BAPOLISI BAHUGA, Jah Ndovya MUNDALA, David MALALA NTAMBUE…….....…217

Communautés de pratique et consolidation mémorielle : transformations des pratiques didactiques en enseignement de l'économie à Bangui
Darius AZARIA HIMBAÏLE NDAÏ..……..…….....…231

L'innovation pédagogique frugale et qualité interne dans les Universités Publiques du Togo
Nassougou N'SILE, Candide Achille Ayayi KOUAWO, Bilakani TONYEME.....…241

L'utilisation professionnelle de WhatsApp par les chefs de circonscription d'éducation de base au Burkina Faso
Windpouiré Zacharia TIEMTORÉ, Souleymane NIAMPA…….....…255

Analyse des difficultés de l'enseignement-apprentissage de la génétique au secondaire : cas de quelques établissements secondaires de la ville de Bongor
Reoular Urbain NDIGMBAYEL, Philippe MBAÏADOM..…….....…269

Topogenèse en classe de français au post-primaire au Burkina Faso : entre prescriptions curriculaires et pratiques didactiques
Édouard BAKOAN..……..…….....…283

Le verdict de la note : analyse sociologique du décalage entre évaluation chiffrée et compétences effectives des étudiants à l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan
Marie-Thérèse Dahonnon ZEZE..……..…….....…295

Les fondements de la réforme LMD, source d'ambiguïtés conceptuelles et opérationnelles autour de la professionnalisation de la masse étudiante en humanités facultaires : zoom sur l'Université de Yaoundé 1
Joseph ELOUNDOU ANABA, Marcelline DJEUMENI TCHAMABE…….....….313

Les articles publiés par la revue *LAKISA* ont un taux de plagiat inférieur à 20%. Ils n'ont pas été générés par une intelligence artificielle. Analyses réalisées avec : Plagiarism Checker

Analyse de la perception sur l'efficacité des visites de classe par les acteurs de l'enseignement secondaire au Burkina Faso
Drissa Modeste SESSOUMA, Djiblirou KOLONGO……..……...…333

Perceptions et attitudes des enseignants de l'École Nationale de Développement Sanitaire et Social sur l'universitarisation de la formation des infirmiers : une étude phénoménologique
Alioune TALL, Assane MBAYE, Michel TOURÉ, Sokhna Oumy SARR…..……...…343

L'Approche par les Compétences (APC) au Burkina Faso : fondements théoriques, enjeux pédagogiques et défis de mise en œuvre
Mandjin Adama SOULAMA ……..……...…355

Le développement émotionnel par le jeu sérieux et son apport à l'apprentissage chez les adultes
Fanjalalaina Nadia RAZAKAMBOLA, Sahondra Olivia RAKOTOSON, Omer ANDRIANARIMANANA, Cyrile MIHAMITSY, Andriniaina RASOANAIVO...……...…365

Résilience scolaire des élèves handicapés sensoriels en contexte d'école inclusive en Côte d'Ivoire : le rôle des interactions sociales et du sentiment d'appartenance scolaire
Tointhé Olivier NYWLÉ, Kouakou Rodolphe MENZAN…….....……...…379

Une relecture de Dewey pour une réforme du système éducatif visant le progrès aux Comores
Bastoine CHADHOULI ……...…….....……...…391

L'enseignement de la philosophie au Togo : Genèse et état des lieux. Une étude exploratoire auprès des enseignants et étudiants de 1965 à 1975
Sougle-Man Yao IMOU, Bilakani TONYEME……...…….....……...…405

Formation professionnelle continue des enseignants de « Technique Industrielle » au Burkina Faso : l'analyse des pratiques enseignantes comme outil d'amélioration de la qualité
Wendkouni Jean Éric SAWADOGO……..……...…….....……...…417

Analyse des effets du stress professionnel sur le bien-être et la performance des acteurs éducatifs des régions à forts défis sécuritaires au Burkina Faso : cas de la région des Koulsé
Beli Alexis NEBIE, Salamata SANA……..……...…….....……...…433

Rapport aux études et absentéisme des étudiants de première année en Sciences Humaines à l'Université Joseph Ki-Zerbo (Burkina Faso)
Marcel ZERBO, Touwindé MILOUNGOU BAMOGO, Koug-nongom BONKOUNGOU……447

Vers une médiation numérique de l'enseignement du hardware : développement d'un dispositif d'aide à l'identification des composants internes
Janvier NGNOULAYE ……...……459

Ernest Hemingway's *The Old Man and the Sea (1952): Educational Value and Universal Lesson*
Mouhamed Abdou Latif MBENGUE ……..……473

Entre difficultés sémiotiques et choix intuitif : analyse des pratiques enseignantes dans l'environnement papier-crayon et dans l'environnement informatique WIMS

Les articles publiés par la revue *LAKISA* ont un taux de plagiat inférieur à 20%.
Ils n'ont pas été générés par une intelligence artificielle. Analyses réalisées avec : Plagiarism Checker

Espoir Joddrel MEMOUGAME ZEZONG, Joachna MEYA LOUA BOUAYI, Fernand Alfred MALONGA MOUNGABIO……..…….……479

Le confiage et son incidence sur les performances scolaires des enfants : une contribution théorique et psychopédagogique
Yasnoga Félicité BARRO COULIBALY...…….……493

Lien entre stéréotypes de genre en mathématiques et estime de soi chez les filles de l'enseignement secondaire général au Burkina Faso
Adama KÉRÉ, Voulbouè Bakiéma Casimir BAZONGO..…….……509

Dissonance structurelle et sécurité à l'employabilité : Une analyse transdisciplinaire de la tension entre logique comptable et service public au Cameroun
Jacques Yannick NGALLY NGALLY.....…521

Une relecture de Dewey pour une réforme du système éducatif visant le progrès aux Comores

Bastoine CHADHOULI, École Normale Supérieure de Toliara (Madagascar)
E-mail: chbastoine@gmail.com

Résumé

La compilation des données issues de nos recherches sur l'échec scolaire au niveau secondaire en Union des Comores met en lumière la gravité d'un malaise qui s'accompagne d'un échec éducatif et social. Cet échec entrave l'émergence d'un véritable citoyen, profondément attaché à son peuple. Quelles en sont les causes qui limitent l'école comorienne dans sa capacité à former des patriotes capables de contribuer au progrès de leur nation et comment pouvoir atteindre cet objectif ? L'on est parti de l'hypothèse selon laquelle les contenus et les démarches pédagogiques en vigueur ne s'y prêtent pas. En effet, les premiers résultats, obtenus par une approche mixte, soulignent les lacunes des enseignants en matière de didactiques disciplinaires et de pédagogies actives. De plus, il apparaît que les programmes d'enseignement sont obsolètes et ne valorisent pas l'éducation à la citoyenneté. En conséquence, la recherche prône une contextualisation des programmes en adéquation avec les réalités et les besoins des Comoriens. Ils plaident pour un renforcement des compétences des enseignants en pédagogies actives. Ces deux impératifs constituent le socle du pragmatisme pédagogique de John Dewey. Ainsi, pour espérer réduire l'échec scolaire et former de futurs citoyens responsables, la recherche prône une réforme en profondeur de l'école comorienne en s'appuyant sur le modèle d'école démocratique proposé par Dewey. Ce pionnier de l'éducation nouvelle est l'un des rares pédagogues à avoir su concilier éducation et progrès social, tout ce dont on attend de l'école comorienne.

Mots-clés : Comores, Échec éducatif, Réforme, Pragmatisme pédagogique, Progrès.

A reinterpretation of Dewey for an educational reform aimed at progress in the Comoros

Abstract

The compilation of data from our research on secondary school failure in the Union of the Comoros highlights the severity of a malaise accompanied by educational and social failure, thus hindering the emergence of true citizens deeply attached to their people. What are the causes that limit the Comorian school system's capacity to train patriots capable of contributing to the nation's progress, and how can this objective be achieved? We began with the hypothesis that the current curriculum content and teaching methods are inadequate. Indeed, the initial results, obtained through a mixed-methods approach, underscore teachers' shortcomings in subject-specific didactics and active learning pedagogies. Furthermore, it appears that the curricula are outdated and do not value civic education. Consequently, the research advocates for contextualizing the curricula to align with the realities and needs of the Comorian people, as well as strengthening teachers' skills in active learning pedagogies. These two imperatives form the basis of John Dewey's pedagogical pragmatism. Thus, to reduce academic failure and cultivate responsible future citizens, research advocates a thorough reform of the Comorian school system, drawing on Dewey's model of a democratic school. Indeed, this pioneer of progressive education and one of the few educators to have successfully reconciled education and social progress-everything expected of Comorian schools-is a testament to this.

Key-words: Comoros, Educational failure, Reform, Educational pragmatism, Progress

Introduction

Cette contribution est une partie de la synthèse des recherches que nous menons aux Comores depuis 2010, sur les conditions de possibilité d'inverser la courbe de l'échec scolaire au secondaire. Dans les trois îles Comores (Ngazidja, Moili et Ndzouani), les taux de redoublement atteignent 18 % au collège et 22 % au lycée, tandis que les abandons se chiffrent respectivement à 10 % et 30 % (B. Chadhouli, 2020, p. 89). Le taux de réussite au BEPC est de 45 %, alors que 63 % des élèves échouent au baccalauréat (ONEC, 2025). Bien que certaines causes de cet échec soient d'origine extrascolaire (B. Chadhouli, 2016, p. 6), les facteurs endogènes au système éducatif sont nombreux (B. Chadhouli, 2020, p. 54). Parmi eux, les insuffisances pédagogiques et didactiques des enseignants sont particulièrement préoccupantes : ces recherches montrent que plus de 95 % d'entre eux n'ont pas reçu de formation initiale. De plus, avant 2024, date à laquelle la formation continue des enseignants de collège a débuté, plus de 91 % n'avaient bénéficié d'aucune formation continue (B. Chadhouli, 2025, p. 250). L'usage excessif d'une pédagogie transmissive, fondée sur des programmes scolaires désuets et non contextualisés, engendre non seulement des conséquences académiques, mais aussi un échec éducatif. Cela se traduit par la difficulté pour le Comorien à se reconnaître comme tel, à aimer sa patrie et à contribuer à son développement (B. Chadhouli, 2020, p. 248). Le manque de compétences qui en résulte entraîne également un échec social, alimentant le chômage des jeunes dans le pays. Pour que cette école renoue avec la réussite scolaire d'une part, et former des citoyens épris de progrès social d'autre part ; il est impératif de réviser les méthodes et les programmes d'enseignement (B. Chadhouli, 2025, p. 262). Mais quelles stratégies pédagogiques pourraient réduire l'échec scolaire et promouvoir l'avènement d'une citoyenneté démocratique nationale ? La synthèse des différentes pistes de solutions nous ramène à la pédagogie expérientielle de John Dewey (1859-1952). Cet américain a été l'un des premiers penseurs à établir un lien entre éducation et démocratie, plaidant pour une école au service du développement social. En effet, « l'éducation est la méthode fondamentale du progrès et de la réforme de la société »-(J. Dewey, 1958, p. 262). C'est pourquoi, il serait bénéfique de reposer la réforme du système éducatif comorien sur les bases de la pédagogie pragmatiste de ce visionnaire qui, à nos yeux, a anticipé les besoins de l'école contemporaine. Suivant M. Fabre (2016, p. 1), son pragmatisme politique a mis en garde contre les défis du XXI^{e} siècle période durant laquelle les Comores peinent à émerger. Si le but de cette étude est de fournir au système éducatif comorien des outils qui lui permettrait de former les futurs acteurs du développement ; cela ne peut advenir que par une démocratisation de l'enseignement reposant sur la pratique de la démocratie à l'école (J. Dewey, 2011, p. 10). Cela nécessite également des pédagogies qui prennent en compte les centres d'intérêt des élèves (J. Dewey, 1958, p. 128) et privilégient des méthodes actives et participatives (J. Dewey, 1913, p. 288). Mais avant d'éclaircir ces facteurs qui justifient d'axer cette réforme au pragmatisme pédagogique de Dewey, l'étude présente brièvement les résultats qui ont permis d'élaborer cette synthèse ainsi que les points saillants de la pédagogie de Dewey.

1. Synthèse des résultats des recherches de terrain

Les recherches de terrain ont débuté en 2012. En qualité d'inspecteur pédagogique inquiet de la permanence de l'échec scolaire, des enquêtes ont été menées auprès des chefs d'établissements, des enseignants, des élèves et des encadreurs pédagogiques afin d'identifier les causes du phénomène et les propositions de sortie de crise. La compilation des données a fait ressortir cinq grands facteurs responsables de l'échec scolaire aux Comores. Il s'agit de la pauvreté des parents, de la quantité et de la qualité insuffisantes de l'infrastructure matérielle des écoles (B. Chadhouli, 2016, p. 48) ; de l'absence de formation initiale des enseignants ; de l'insuffisance de leurs salaires (B. Chadhouli, 2020, p. 59) ; et du manque de formation continue pour ces derniers (B. Chadhouli, 2025, p. 246). Cependant, les analyses ont révélé que les

facteurs intra-scolaires — tels que les difficultés liées à l'infrastructure et les limites des enseignants en pédagogies actives et en didactiques disciplinaires — constituent les causes majeures de cet échec scolaire (B. Chadhouli, 2025, p. 259).

Toutefois, en examinant en profondeur la situation, on constate qu'elle dissimule un autre type d'échec, à savoir l'échec éducatif. Celui-ci « dépasse la simple acquisition des compétences par les élèves et repose sur la culture des savoir-faire en termes de comportement éthique et de respect des valeurs sociales » (B. Chadhouli, 2020, p. 166). Ces valeurs sont essentielles, car elles nourrissent l'amour de la patrie et l'engagement de l'individu à l'essor de son pays.

En poussant les analyses, il est ressorti que les contenus des programmes et les méthodes pédagogiques en usage aux Comores, surtout au secondaire, sont loin de favoriser l'acquisition de telles compétences. En conséquence, cette école n'a jamais su jouer son rôle de catalyseur du développement ; elle manque de produire de véritables citoyens compétents. Étant donné que cette situation est une des principales causes du sous-développement de cet archipel de l'océan Indien, on a conclu qu'il est urgent de réformer les programmes d'enseignement et les méthodes pédagogiques en vigueur pour espérer avoir des véritables citoyens.

2. Le pragmatisme pédagogique de Dewey

2.1. Bref aperçu du pragmatisme anglo-saxon

Le pragmatisme désigne un mouvement philosophique né aux États-Unis dans les années 1860 et qui se présente comme une réaction contre la philosophie des Lumières, l'empirisme, le rationalisme, et d'autres courants similaires. Ce mouvement s'oppose à la conception d'une vérité absolue et rejette l'idée selon laquelle, la raison est capable de percer tous les mystères du monde (C. Point, 2023, p. 13). Charles Sanders Peirce (1839-1914) et William James (1842-1910) sont les fondateurs et les promoteurs de cette conception. Pour eux, l'expérience constitue le socle du pragmatisme, distinction essentielle par rapport au positivisme et à l'intellectualisme. John Dewey, l'une des figures marquantes de ce mouvement vers la fin du XIX^{e} siècle et au début du XX^{e} siècle (l'autre étant George Herbert Mead, 1863-1931), affirme que nos expériences — nos habitudes, nos habiletés pratiques et nos savoir-faire — constituent notre être et déterminent notre conception des choses une fois qu'elles sont soumises à l'enquête (2014b, p. 123).

Pour les pragmatistes, il n'existe donc pas de pensée pure qui se développerait d'elle-même, ni de connaissance indépendante de l'action (J. Dewey, 2003, p. 91). Désormais, la valeur de la vérité dépend de ses conséquences pratiques (*Idem*, p. 135). Soulignons que le pragmatisme a couvert plusieurs domaines de l'existence humaine, si bien qu'il peut revêtir des significations diverses en fonction des thématiques abordées. Dans tous les cas, avec Dewey et Mead, le pragmatisme s'est forgé une approche instrumentaliste, sur laquelle Dewey va établir les fondements de sa pédagogie.

2.2. Aux origines de l'école démocratique

La pensée pédagogique de Dewey se déploie au cours des dix années qu'il a passées à l'Université de Chicago, de 1894 à 1904. Son objectif était de créer une école ancrée dans le modèle industriel et démocratique américain. Ce qui ne pouvait se faire avec les méthodes pédagogiques en vigueur, lesquelles généraient des rivalités au sein des classes et imposaient un enseignement théorique sans lien avec l'élève (J. Dewey, 1958, p. 87-92), tel que cela se déroule aujourd'hui dans l'enseignement secondaire comorien. Or, l'école selon Dewey doit se construire sur la prise en compte des intérêts des élèves, adoptant l'enquête en équipe comme approche et l'expérience comme outil (J. Dewey, 2014b, p. 133-151). Établie dans l'enceinte de l'Université de Chicago en 1896, cette école lui a offert l'opportunité d'expérimenter ses

théories pédagogiques. C'est pourquoi elle est également connue sous le nom d'école laboratoire ou d'école démocratique.

2.3. Du rapport Individu, éducation et société chez Dewey

Dès le premier chapitre de *Démocratie et Éducation*, Dewey souligne l'importance de la relation entre l'individu et la société, relation qui est rendue possible par l'éducation. « La continuité de toute expérience grâce au renouvellement du groupe social est un fait. L'éducation au sens large est le moyen de cette continuité sociale de la vie », déclare J. Dewey (2011, p. 36-37). Au-delà de cette fonction socialisatrice, cet auteur considère que le but de l'éducation est l'éducation elle-même, qui n'est pas un fait, mais plutôt un processus. « Je crois que l'école est en premier lieu une institution sociale. […] Je crois que l'éducation, par conséquent, est un processus de vie plus qu'une préparation à la vie » (J. Dewey, 1958, p. 259), explique-t-il. Mais, il constatait déjà à son époque que l'école ne remplissait plus ce rôle. « Je crois que l'éducation actuelle échoue surtout parce qu'elle néglige ce principe fondamental de l'école considérée comme une forme de la vie en commun » (J. Dewey, 1958, p. 260).

Ce constat est malheureusement toujours d'actualité aux Comores, où l'école ne parvient pas à solidariser les élèves pour le progrès du pays. En l'absence d'exigences de résultats, dues à un manque de suivi et d'évaluation, les textes de loi tombent dans l'oubli et chaque établissement fonctionne selon la sensibilité de son dirigeant. Par cette « absence » d'une école républicaine, la notion même de nation perd son sens dans un pays où dominent la haine, l'égoïsme, le mépris, l'hypocrisie et le népotisme. Le Comorien se définit d'abord comme natif d'un village, d'une ville, d'une région ou d'une île, avant de se réclamer citoyen comorien.

Or ces attitudes sont précisément celles que l'école prétendait combattre, comme le souligne la première Loi d'orientation sur l'éducation du pays : « L'éducation nationale doit former des personnes capables de participer effectivement au développement économique et social du pays en tant que citoyen ou citoyenne éclairé(e) et responsable » (1994, Préambule, alinéa 2). Bien que ce texte soit prometteur, il est regrettable que personne ne se soit soucié des conditions nécessaires à l'atteinte de ces objectifs.

2.4. De l'éducation informelle à l'école formelle

La pédagogie expérientielle de Dewey constitue une critique de l'enseignement traditionnel, qui conçoit l'enfant comme un vase vide à remplir de savoirs, ou comme de la cire molle que l'enseignant peut façonner à sa guise. Pour les partisans de ce modèle transmissif (Locke, Kant, Alain, Hannah Arendt etc. en Europe, et William Torrey Harris et ses contemporains aux États-Unis), l'objectif est de fournir à l'enfant une formation basée sur des savoirs sociaux préexistants, afin qu'il puisse trouver sa place dans la société. Ainsi, ce sont les savoirs, en tant que finalités, qui doivent déterminer les méthodes d'enseignement. L'enfant, quant à lui, n'a qu'à « recevoir et accepter. Il a fait sa part lorsqu'il s'est montré docile et soumis » (J. Dewey, 1913, p. 95). Dewey ajoute que, dans ce type d'enseignement, « le centre de gravité est en dehors de l'enfant : il est dans le maître, dans le manuel, partout où vous voudrez, excepté dans les instincts immédiats et les activités de l'enfant lui-même » (J. Dewey, 2011, p. 51). Or la pédagogique transmissive demeure la stratégie de base de l'école secondaire comorienne jusqu'aujourd'hui.

Cependant, en psychologue averti, Dewey soutient que l'enfant n'arrive pas à l'école avec la tête vide ; il est déjà imprégné des activités de son foyer, de son voisinage et des croyances sociales, ce qu'il désigne par le terme d'éducation informelle. L'école formelle doit alors chercher à donner un sens et une orientation à cette expérience, afin de permettre à l'enfant d'apprendre. Selon J. Dewey (1958, p. 255) :

> Par cette éducation inconsciente, l'individu arrive peu à peu à participer aux ressources intellectuelles et morales que l'humanité a réussi à accumuler. Il hérite du capital consolidé de la

> civilisation. L'éducation la plus formelle et la plus technique du monde ne saurait sans danger négliger ce processus général. Elle peut seulement l'organiser ou l'orienter dans quelque direction particulière.

Pour approfondir la réflexion, Dewey démontre que l'enfant qui débute sa scolarité arrive avec quatre « impulsions innées » que l'école doit impérativement prendre en compte. Il s'agit de l'impulsion « de communiquer, de construire, de chercher à savoir et d'affiner son expression ». Ces impulsions constituent « les ressources naturelles, le capital non investi, dont la mise en valeur conditionne la croissance active de l'enfant » (S. Galétic, 2010, p. 6).

Dans sa critique, Dewey intègre également une partie du modèle béhavioriste, issu de la tradition empiriste et de la psychologie (animale) de Ivan Petrovitch Pavlov, ainsi que de la psychologie expérimentale de Burrhus Frederic Skinner et Edward Lee Thorndike (1874-1949). Ces deux courants partagent l'élaboration d'une psychologie objective et non affective, observable à travers des changements de comportements, d'où le terme « behavior », qui signifie comportement. Concrètement, il incombe à l'enseignant de guider l'apprenant en lui transmettant des connaissances, découpées en plusieurs segments sous forme d'objectifs, dont l'atteinte sera évaluée en fonction des comportements observables attendus à la fin des apprentissages (R. F. Mager, 1974, p. 43-45).

Bien que ce courant soit apprécié dans les domaines techniques, où l'acquisition de savoirs procéduraux et d'automatismes est primordiale, il a l'inconvénient d'emprisonner la subjectivité de l'élève. Néanmoins, la Pédagogie Par Objectifs (PPO), issue de ce modèle, doit être introduite dans l'enseignement secondaire comorien puisqu'on ne peut concevoir un processus d'enseignement-apprentissage sans fixer des objectifs globaux et spécifiques pour chaque cours.

2.5. Place de l'élève et rôle de l'enseignant chez Dewey

Dewey souhaite que l'école s'appuie sur les ressources de l'enfant, considérées comme la matière première de tout apprentissage. Cela décharge ainsi l'enseignant du fardeau d'être le possesseur absolu du savoir, cherchant à l'inculquer à l'élève par tous les moyens. Dans cette perspective, « le professeur quitte la position de patron ou de dictateur externe pour celle de guide des activités du groupe » (J. Dewey, 2011, p. 59). Dans cette configuration, le maître ne se contente plus d'enseigner, c'est à l'élève de chercher à apprendre du monde par le biais d'enquêtes et d'expériences. Ainsi naquit le constructivisme deweyien, une approche qui tarde à prendre place dans l'enseignement comorien alors qu'elle était déjà présente chez Dewey avant même qu'il soit nommé à la chaire de pédagogie de l'Université de Chicago. En effet, selon R. Westbrook (1993, p. 81), dans l'une des lettres à sa femme Alice, Dewey écrivait :

> J'ai à l'esprit, de plus en plus présente, l'image d'une école ; une école où quelque activité véritablement constructive sera le centre et la source de tout, et à partir de laquelle le travail se développera toujours dans deux directions : d'une part la dimension sociale de cette activité constructive, d'autre part, le contact avec la nature lui fournissant sa matière première…

Former l'enseignant comorien à l'approche constructiviste implique de le rendre capable de motiver l'élève en s'appuyant sur ses structures cognitives préalables pour les transformer en de nouvelles connaissances. Tel est le leitmotiv de l'école de Dewey, qui souligne dans *The School and Society* en 1899 que l'enfant qui entre à l'école est « déjà intensément actif, et qu'il s'agit pour l'éducation de prendre en main cette activité et de lui donner une direction » (R. Westbrook, 1993, p. 278). Il revient donc à l'enseignant de créer les conditions favorables pour que l'enfant devienne acteur et constructeur de son savoir. Ici, c'est le rapport de l'élève au savoir qui est mis en avant. Cela reflète le sens profond de l'expression chère à l'école nouvelle : mettre l'élève au centre des apprentissages afin qu'il puisse se développer pleinement. Pour y parvenir, J. Dewey (2011, p. 92) a toujours interpelé les enseignants :

> Tant qu'on ne s'attache pas à créer des conditions obligeant l'enfant à participer activement à la construction personnalisée de ses propres problèmes et à concourir à la mise en œuvre des méthodes qui lui permettront de les résoudre (fût-ce au prix d'essais et d'erreurs multiples), l'esprit ne peut pas être réellement libéré.

Cependant, dans la pratique, les élèves peuvent rencontrer des difficultés qui les déstabilisent, notamment des conflits cognitifs, de ce que G. Bachelard (1967, p. 13) appelle « obstacles pédagogiques ». En ce sens, l'une des innovations de l'éducation nouvelle est la nouvelle conception de l'erreur, qui n'est plus considérée comme une faute à réprimer dans le cadre du modèle transmissif, situation toujours en vigueur dans le système éducatif comorien ; ni comme un bogue à éviter selon le modèle béhavioriste. Avec la pédagogie constructiviste, l'erreur devient un outil didactique : un obstacle dont il faut identifier les sources pour pouvoir le surmonter et ainsi pérenniser les apprentissages (J-P. Astolfi, 2015, p. 27). Ces principes constituent les fondements de l'éducation nouvelle, dont les prémisses se retrouvent dans l'Émile (1762) de Rousseau.

2.6. De la « Coopération » dans la pédagogie expérientielle de Dewey

Chez Dewey, c'est d'abord à travers un enseignement qui se veut démocratique que l'on peut cultiver un savoir-faire dès l'école et pour le plus grand nombre. En effet, pour lui, « la démocratie est davantage qu'une forme de gouvernement. Elle est d'abord un mode de vie associé, d'expériences communes communiquées » (J. Dewey, 2011, p. 83). Il ajoute qu'elle représente « l'élargissement des intérêts partagés et la libération d'une plus grande diversité de capacités personnelles » (*Ibidem*). En somme, « la conscience claire de la vie commune dans toutes ses implications constitue l'idée de la démocratie » (J. Dewey (2011, p. 156), conclut-il.

Bien que Dewey reconnaisse que d'autres institutions peuvent contribuer à l'avènement de la démocratie ; il a cependant insisté sur l'école. La raison est que l'école ne doit pas être une prison pour les élèves. Dans ces pratiques, elle doit cultiver entre autres, un vivre-ensemble, un partage, un engagement commun, etc. Tel est le sens profond de la « coopération », laquelle s'élève sur la collaboration entre élèves.

Pour favoriser les interactions sociales entre les élèves, l'école de Dewey privilégie le travail en groupe. Dans cette approche, l'enseignant se met en retrait pour permettre aux élèves d'interagir, d'échanger, de co-construire : c'est le socioconstructivisme ; une démarche que la quasi majorité des enseignants comoriens ne maîtrisent pas jusqu'ici, s'ils en ont déjà entendu parler (B. Chadhouli, 2025, p. 249). Cependant, les enseignants doivent être conscients qu'il ne suffit pas de tourner le dos à la pédagogie traditionnelle et de prétendre offrir une éducation démocratique simplement parce que les élèves sont actifs (J. Dewey, 2011, p. 206). En effet, « activités de routine » et les « activités capricieuses » ne sont pas, par exemple, éducatives (J. Dewey, 2011, p. 74). Ainsi, une éducation démocratique ne doit pas seulement viser la réalisation d'un projet commun, mais surtout un progrès collectif basé sur les interactions et les mutualisations entre élèves : c'est là le véritable sens de la coopération. Dans *The School and Society*, cité par S. Galetic (2010, p. 9), Dewey se demandait justement :

> Que signifie la démocratie, si ce n'est que l'individu doit avoir son mot à dire dans la détermination des conditions et des buts de son propre travail ; et que, en définitive, l'activité du monde s'accomplit mieux par une libre et mutuelle harmonisation entre des individus différents que par la planification, l'organisation et la direction de quelques-uns, si avisés et bien intentionnés soient-ils ?

Pour qu'il y ait une véritable socioconstruction, il est essentiel que les élèves soient confrontés à des difficultés que seule leur collaboration peut résoudre, ce que l'on appelle les conflits sociocognitifs. Dans cette perspective, l'éducation démocratique ne vise pas à éduquer l'individu de manière définitive. Si elle vise le développement, la culture et l'efficacité sociale (M. Fabre, 2017b, p. 3), son but est donc d'apprendre à apprendre (J. Dewey, 2011, p. 44).

Ainsi, le principal défi de l'école selon Dewey est de surmonter l'esclavage de la pensée, qui se manifeste par le fait de « quelqu'un qui exprime les idées d'un autre par ses actions » (cité par D. Meuret, 2011, p. 14).

2.7. De « l'occupation » suivant le pragmatisme pédagogique de Dewey

L'une des activités emblématiques de l'école laboratoire est ce que Dewey désignait lui-même par le terme « occupation ». Cet exercice est « une mode d'activité de l'enfant qui reproduit un type de travail exercé dans la vie sociale parallèle » (cité par S. Galetic, 2010, p. 8). Cette continuité entre la vie sociale et l'école constitue le déclencheur de tous les apprentissages, y compris ceux des matières théoriques qui s'y réfèrent.

En 1896, dans *A Pedagogical Experiment*, Dewey précise : « L'enfant vient en classe pour faire des choses : cuisiner, coudre, travailler le bois et utiliser des outils pour des actes de construction simples ; et c'est dans le contexte de ces actes que s'organisent les études : écriture, lecture, arithmétique, etc. » (cité par S. Galetic, 2010, p. 8). Cette démarche permet à l'élève de se familiariser avec les instruments et les méthodes, tout en apprenant progressivement les règles et les lois des disciplines impliquées dans la réalisation du projet, d'où le concept de *Learning by doing.*

Comme on le voit, cette approche permet à l'élève de résoudre des problèmes en rapport avec sa vie réelle. En d'autres termes, son objectif est de cultiver des compétences utilisables à l'école et mobilisables dans le quotidien. Bref, par le principe d'enquête qui guide les expériences, Dewey a introduit la notion de compétence. « L'éducation est une reconstruction de l'expérience qui enrichit la signification de celle-ci et accroît la capacité à orienter le cours des expériences futures » (J. Dewey, 2011, p. 74)., soutient-il.

3. Bref aperçu sur la pédagogie de projet

Pour la petite histoire, l'école laboratoire de Dewey a été inaugurée en janvier 1896 au sein de l'université de Chicago, avec seulement 16 élèves et 2 enseignants (R. Westbrook, 1993, p. 81). En 1904, Dewey quitte l'université de Chicago pour celle de Columbia à New York. Par conséquent, cette école n'a pas résisté longtemps pour permettre l'émergence d'un système éducatif définitif, ce qui contredirait d'ailleurs les intentions de son fondateur. Quatorze ans plus tard, William Heard Kilpatrick (1871-1965), l'un des collaborateurs de Dewey, commence à promouvoir la « pédagogie de projet », notamment à travers la publication en 1918 de son article intitulé *The Project Method*. Dans cet article, il s'efforce de formaliser l'approche en soulignant l'importance de l'identification et de l'adhésion de l'enfant à un objectif mobilisateur (M. Boutet, 2016, p. 27).

3.1. Le procès d'une pédagogie de projet

La pédagogie par projet constitue un apprentissage actif qui repose sur l'expérimentation. Son objectif est de permettre aux élèves de réaliser une œuvre concrète. Le projet peut émerger des élèves ou être proposé par l'enseignant. Il est essentiel que les élèves travaillent en groupes pour favoriser l'aspect social et démocratique de l'éducation. Un véritable projet doit mobiliser les élèves, tout en encourageant et en stimulant leur engagement. Pour Dewey, il représente une occasion d'apprentissage à la fois pratique, social et théorique. Sur l'une de nombreuses correspondances adressées à sa femme (Westbrook, 1993, p. 281), on peut lire :

> Je vois très bien, en théorie, comment l'activité de menuiserie mise en œuvre pour construire une maquette de maison, par exemple, sera le centre d'une formation sociale, d'une part, scientifique, de l'autre, tout cela dans le cadre d'un entraînement physique, concret et positif, de l'œil et de la main.

Pour que cela soit possible, le projet doit prendre en compte les dimensions émotive, cognitive, sensorielle, relationnelle etc., des élèves. Suivant A. Hougardy et *al*. (2011, p. 2), le projet est une tâche :

- définie et réalisée en groupe ;
- impliquant une adhésion et une mobilisation de celui-ci ;
- parce qu'il résulte d'une volonté collective basée sur des désirs ;
- aboutissant à un résultat concret, matérialisable et communicable ;
- présentant une utilité par rapport à l'extérieur.

L'un des points fort de la pédagogie de projet reste sans doute, le principe de l'évaluation, qui doit être une évaluation critériée. Or, les évaluations sommatives que pratiquent les enseignants comoriens sont essentiellement subjectives en ce sens qu'elles se fondent difficilement sur des critères objectifs. Les rares travaux d'équipe qui s'apparenteraient à des projets restent la présentation d'exposés théoriques.

4. Le pragmatisme pédagogique de Dewey comme socle de la réforme du système éducatif comorien

4.1. Vers un dépassement de l'abus du cours dialogué

Relire et adapter Dewey au contexte comorien est crucial, car l'école comorienne est incapable de former des citoyens dignes de ce nom, en raison de programmes scolaires inadaptés et de méthodes pédagogiques se limitant à la mémorisation et à la restitution des savoirs. Ces pratiques sont exactement ce que Dewey cherchait à dépasser par son pragmatisme pédagogique (C. Point, 2017, p. 83).

Axer la réforme de l'enseignement-apprentissage dans le paysage éducatif comorien sur le modèle de la pédagogie expérientielle de Dewey permettrait au système éducatif national de passer d'un enseignement centré sur l'enseignant et les contenus à des approches qui prennent en compte les centres d'intérêt des élèves. En d'autres termes, former les enseignants comoriens à la pédagogie de Dewey, c'est leur permettre de pratiquer des démarches actives et participatives, en remplacement du seul cours dialogué. Cette capacité de la pédagogie de Dewey a été également soulignée également par M. Boutet (2016, p. 27).

Par cette capacité, relire Dewey et le contextualiser par rapport aux réalités de l'école comorienne est, à nos yeux, une clé essentielle dans la lutte contre l'échec scolaire, éducatif et social qui touche cette institution. Dewey n'est pas seulement une figure de l'éducation nouvelle, mais qu'il constitue le pivot central de ce vaste mouvement social, politique et pédagogique. Il avait déjà anticipé toutes les approches issues de ce mouvement. Ses successeurs n'ont eu qu'à redonner une nouvelle terminologie à ce qu'il avait déjà mis en pratique. Par exemple, sa conception de l'éducation informelle et de l'école formelle, n'est que la critique moderne de l'enseignement traditionnel.

4.2. Un renforcement en pédagogies actives : constructivisme et socioconstructivisme

En insistant sur la nécessité de mettre l'élève au centre de l'activité pédagogique, tout en s'appuyant sur ses propres ressources cognitives, Dewey avait anticipé ce que la littérature scientifique appellera plus tard le constructivisme, souvent attribué à Piaget (1896-1980). Or, une telle conception a constitué également le socle de la pédagogie de Freinet (1896-1966), qui soutenait déjà que « c'est l'enfant lui-même qui doit s'éduquer, s'élever avec le concours des adultes » (C. Freinet, 1957, p. 35).

De même, par le principe de la « coopération », Dewey a devancé Vygotsky dans la conception du socioconstructivisme. Alors que ce dernier s'est concentré sur les interactions sociales entre un adulte et un novice, Dewey est allé plus loin en démontrant que l'essence de la coopération est le progrès commun. C'est de cela dont a besoin le système scolaire comorien. Notons que même l'APC (Approche par Compétences), actuellement en vogue dans les milieux

scolaires et universitaires, trouve ses racines dans les idées de Dewey. En effet, par le principe de « l'occupation », l'enfant est appelé à pratiquer ce qu'il a appris dans des activités de sa vie quotidienne. C'est pourquoi M. Pépin (2016, p. 19) souligne que Dewey a fourni « le support au développement de compétences », dans la mesure où « les savoirs acquis au terme des enquêtes doivent être réinvestis dans l'action et servir à la résolution des situations indéterminées rencontrées ». Dans cette perspective, l'APC doit faire partie de la réforme pédagogique de l'enseignement secondaire des Comores en plus du constructivisme et du socioconstructivisme.

Bien qu'il soit difficile d'être exhaustif sur les différents apports de Dewey dans les pédagogies de l'apprentissage, il est cependant évident que son pragmatisme pédagogique doterait les enseignants comoriens de méthodes actives et participatives, leur permettant ainsi de cultiver chez les élèves des compétences solides, des valeurs telles que la solidarité, l'amour et le patriotisme, qui sont essentielles au développement social du pays. Il serait erroné de considérer cette pédagogie comme strictement américaine et dépassée. À notre avis, elle peut être adaptée à tout moment et à tout contexte, à condition que l'on sache ce que l'on attend d'elle, à l'image de l'ensemble de son pragmatisme, que M. Fabre (2017a, p. 67) résume si bien en disant qu'elle « nous fournit une boussole et des cartes pour nous repérer dans le monde problématique qui est désormais le nôtre ».

4.3. Le « nouveaux » rôle l'enseignant

Sur la base des recherches réalisées, on croit qu'une grande partie des dérives attribuées à la pédagogie de Dewey provient d'une mauvaise compréhension de la part de ses détracteurs, mais également de certains de ses sympathisants. Cela concerne notamment le rôle et la place de l'enseignant, ainsi que la place des savoirs et des programmes dans le processus éducatif. C'est pour recadrer ces idées et clarifier certains points qu'il a publié Expérience et Éducation en 1936. En effet, la pédagogie de Dewey ne centre pas tout sur l'enfant, ne faisant pas de l'enseignant un simple figurant obéissant à ses intérêts, comme le prétend l'Éducation Progressive Américaine. Dewey critiquait cette conception, reprochant notamment aux idéaux romantiques, et à sa propre disciple, Caroline Pratt notamment, de « traiter les intérêts et les capacités de l'enfant comme des choses significatives par elles-mêmes » (J. Dewey, 1913, p. 102).

Au contraire, Dewey attend beaucoup de l'enseignant, qui, en tant que médiateur entre le savoir et l'élève, doit s'efforcer de « réinsérer les sujets d'étude dans l'expérience » (J. Dewey, 1902, p. 102). En tant que facilitateur et mentor, il doit orienter et donner du sens aux intérêts des enfants, qui « ne sont autre chose que des attitudes vis-à-vis d'expériences possibles ; ils n'ont rien d'achevé, de complet ; leur valeur est celle d'un levier » (*ibidem*). Pour actionner ce levier, Dewey exige de l'enseignant, en plus des compétences pédagogiques et didactiques, des capacités sociologiques et, surtout, psychologiques. Selon lui, l'enseignant doit être en mesure de se mettre à la place des élèves tout en étant à la fois observateur et guide. On le constate, pour des enseignants qui n'ont pas eu une formation initiale, les former selon cette conception, c'est d'abord les hisser au statut de véritables enseignants. Rappelons que « 95,12% des enseignants du secondaire aux Comores n'ont pas été initialement formés pour le métier qu'ils exercent » (B. Chadhouli, 2025, p. 251)

Mais en visionnaire des difficultés éducatifs des pays en voie de développement, Dewey reconnaissait déjà en son temps, que la majorité des enseignants ne possèdent pas ces compétences. C'est pourquoi il les incitait à se former en conséquence. Pour lui, il existe une étroite liaison entre la vie, l'expérience et l'éducation, qui implique une formation continue. M. Fabre (2017b, p. 7) l'a également souligné en précisant que : « Si la vie est expérience et que celle-ci est éducation, la formation n'a de sens que si elle est poursuivie tant que dure la vie. Réciproquement, la vie n'est véritablement humaine que lorsque l'individu continue à

apprendre ». Si la formation continue des enseignants est un levier de choix chez Dewey, dans la réforme du système éducatif comorien, elle s'impose comme un impératif catégorique, à la fois comme droit et devoir à l'égard de l'enseignant.

4.4. La réforme des programmes scolaires

Si l'enseignant doit orienter l'éducation informelle, il ne peut le faire sans s'appuyer sur un support, qui est le programme. À ce sujet, Dewey reprochait à Kilpatrick (l'un de ses grands disciples) de mettre de côté les savoirs et les programmes en laissant libre cours aux désirs des élèves dans la mise en pratique de la pédagogie de projet (M. Fabre, 2017a, p. 65). Or, pour lui, « Les faits et les vérités qui entrent dans l'expérience de l'enfant et ceux que renferment les programmes d'étude sont le terme initial et le terme final d'une même réalité ; les opposer les uns aux autres, c'est opposer l'enfance et la maturité d'un même corps vivant… » (J. Dewey, 1913, p. 99).

Il est donc évident que les programmes scolaires doivent être soigneusement élaborés pour permettre à la fois l'expérience et l'acquisition de savoirs théoriques. Cela ne signifie pas que Dewey prône un enseignement encyclopédique ou purement scientiste, à l'instar du *Progressive Administration*, ni un enseignement contestataire, comme le souhaiteraient certains partisans du *Social Constructivism*, qui utilisent l'école comme un moyen de lutte contre le capitalisme (M. Fabre, 2017b, p. 3). Dewey plaide pour une prise en compte de l'élève et de ses aspirations en tant que sujet, tout en les reliant aux savoirs présentés dans les programmes.

À ce sujet, il disait aux enseignants : « Veillez à réaliser jour après jour les conditions qui stimuleront et épanouiront les pouvoirs actifs de vos élèves. Il faut que l'enfant accomplisse sa propre destinée telle qu'elle se révèle à vous dans les trésors des sciences, de l'art et de l'industrie » (J. Dewey, 1913, p. 118). On constate ainsi qu'il appelle à une école humaniste, à travers des programmes élaborés en conséquence. Ceci est bien éloigné de la situation de l'enseignement secondaire des Comores, où les programmes en vigueur datent de 2008 et n'ont jamais été évalués. Ils ne constituent qu'une liste de thèmes et de chapitres sans véritable orientation. Par conséquent, en plus de former les enseignants, la réforme doit impérativement tendre à une révision des programmes scolaires, qui devraient être conçus selon un modèle de curricula, en adaptant les contenus aux besoins réels du pays et du monde moderne.

Puisqu'il existe chez Dewey une relation intrinsèque entre une société démocratique et l'école, qu'il considère comme le « moyen d'améliorer la société » (J. Dewey, 2011, p. 76), par conséquent, les nouveaux programmes doivent œuvrer au développement des compétences nécessaires à l'avènement d'une société démocratique, qui doit être « mobile, pleine de canaux par lesquels le changement peut arriver n'importe où » (J. Dewey, 2011, p. 84). Pour y parvenir, le pays « doit s'assurer que ses membres sont éduqués à l'adaptabilité et à la prise d'initiative personnelle », précise-t-il (*ibidem*). Pour atteindre ces objectifs, Dewey mentionne dans le *Plan of Organization of the University Primary School* de 1895 que l'école doit devenir « une institution qui soit, provisoirement, un lieu de vie pour l'enfant, où l'enfant soit un membre de la société, ait conscience de cette appartenance et accepte d'apporter sa contribution » (cité par R. Westbrook, 1993, p. 280).

Cependant, cette vie morale, note Dewey dans *Ethical Principles Underlying Education* (1897), « n'existe que là où l'individu a sa propre appréciation des buts qu'il se propose et travaille avec intérêt et dévouement à leur réalisation » (*ibidem*). On le constate, l'inquiétude de Dewey devrait être celle de tout pays aspirant à une école dont le but est à la fois la réussite de l'individu et celle de la société. C'est pourquoi il est crucial de réformer l'école comorienne suivant les orientations de Dewey afin qu'elle puisse « permettre à l'enfant de comprendre et de respecter l'ensemble de ses relations sociales. Ce n'est pas seulement un futur citoyen, mais aussi un futur parent, un futur travailleur, un futur membre de la communauté » (J. Dewey, 2011, p. 95).

4.5. La réinvention de l'enseignement : un chantier vital mais de longue haleine

Aux Comores, l'absence du modèle d'enseignement susmentionné est sans doute l'une des principales causes de la misère infrahumaine qui sévit dans le pays, et qui entraine la fuite de la jeunesse et des intellectuels vers d'autres horizons. « C'est la faute du pays », « Ainsi va le pays », « Que veux-tu que je fasse ? » etc., tels sont les slogans que l'on entend souvent parmi les Comoriens. Comme si un pays n'était qu'un morceau de terre sauvage, vivant et agissant de manière autonome, indépendamment des individus qui l'habitent ! Mais aussi cette absence d'amour de la patrie, cet individualisme etc., qui appelle à réinventer le système éducatif national afin qu'il puisse former tout simplement des Comoriens dignes et fiers de l'être. Ce seront ceux-là qui œuvreront pour le bonheur de ces petites îles de l'océan indien.

Pour que l'école comorienne puisse former des telles personnalités, on ne peut faire autrement que l'arrimer aux conceptions de Dewey de l'enfant, de l'enseignant et du curriculum, réconciliées par l'enquête et l'expérience. Toutefois, il faut se garder de croire qu'il y aura des écoles laboratoires partout dans le pays, ce qui est utopique à l'heure actuelle. Sans chercher à exposer les limites de la pédagogie de Dewey ni à entrer dans des querelles avec ses détracteurs, l'enjeu ici est de s'appuyer sur ce penseur pour en tirer des éléments applicables au contexte comorien, afin de parvenir à une éducation véritablement démocratique et donc destiné au progrès du pays.

La réussite d'un tel projet nécessite une réforme générale du système éducatif comorien, impliquant des moyens appropriés et du temps. Ce qui ne peut se faire sans un éveil patriotique. Dewey le soulignait déjà en 1897 : « Je crois qu'une fois que la société a reconnu les possibilités qui se rencontrent dans cette voie et les obligations qu'imposent ces possibilités, il ne sied pas de discuter des ressources de temps, de soins et d'argent qui doivent être mises à la disposition de l'éducateur » (J. Dewey, 1958, p. 271). Le chantier est énorme, mais le réduire c'est de nous mettre au travail dès maintenant.

Conclusion

La recherche de solutions pour parvenir à une éducation axée sur la formation de citoyens démocratiques, capables de contribuer au développement des Comores, a conduit au pragmatisme pédagogique de Dewey. En effet, cette doctrine est l'une des rares conceptions à avoir réussi à concilier éducation et démocratie et développement. De Dewey, l'on retient que l'école demeure le meilleur, voire l'unique milieu où l'on peut et doit former les futurs cadres du pays, dans le respect des lois et des valeurs sociales. Cela est d'autant plus crucial aux Comores, où les traditions et les écoles coraniques tendent aujourd'hui à céder le pas à l'école dite « laïque ». Cette situation implique donc une révision des programmes, ainsi que leur adaptation au contexte comorien et au monde actuel, tout en introduisant des méthodes permettant de cultiver le patriotisme ainsi que les compétences susceptibles de contribuer à l'essor de la nation. Or, de telles exigences constituent le socle du pragmatisme de Dewey, qui va bien au-delà de la pédagogie de projet, en visant le changement en permanence. Un changement qui ne repose pas sur de simples théories spéculatives, mais sur le mariage de la théorie et de la pratique. La conception d'une telle réforme peut être salutaire non seulement pour les Comores mais pour tout pays qui rencontre les mêmes difficultés éducatives, et qui aspire au progrès. La pensée politique de Dewey met toujours en avant la liberté individuelle, considérée comme un gage de tout développement.

Références bibliographiques

ASTOLFI Jean-Pierre, 2015, *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF éditeur, Paris, 128 p. (Coll. Pratique et enjeux pédagogiques).

BACHELARD Gaston, 1967, *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, (5ème édition), Paris, Librairie philosophique J. VRIN, 257 p.

BOUTET Marc, 2016, « Expérience et projet : la pensée de Dewey traduite en action pédagogique », in *Phronesis*, Vol. 5, (2), p. 23–34, https://doi.org/10.7202/1038137ar

CHADHOULI Bastoine, 2016, *Contribution à la réduction de l'impact de l'infrastructure matérielle sur l'échec scolaire dans l'enseignement secondaire des Comores*, DEA en Sciences Sociales, option : Pédagogie, Université de Toliara, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, 79 p.

CHADHOULI Bastoine, 2020, *L'impact de l'infrastructure pédagogicodidactique et du capital humain sur l'échec scolaire aux Comores*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Toliara (Madagascar), Facultés des Lettres et des Sciences Humaines, 316p.

CHADHOULI Bastoine, 2023, « La classe inversée : un outil de réinvention de la pédagogie pour un meilleur résultat de l'apprentissage au Lycée de Mutsamudu (Comores) », *Revue Espaces Africains*, n°1 Varia, p. 121-134, ISSN : 2957- 9279, mis en ligne, le 30 juin 2023.

CHADHOULI Bastoine, 2024, « L'alignement pédagogique : un instrument de rénovation pédagogique pour la prévention de l'échec scolaire au lycée de Bambao Mtsanga (Ndzouani Comores) », *Revue DJIBOUL*, n°7, Vol. 1, p. 379-394

CHADHOULI Bastoine, 2025, « L'école secondaire comorienne. Quand la formation continue s'impose comme clé de voûte contre l'échec scolaire au collège et au lycée de Domoni, Ndzouani », *Revue Espaces Africains*, n°2 Varia, p. 243-263, ISSN : 2957- 9279, mis en ligne, le 30 juin 2025.

COMORES/RFIC (MEN, de la formation professionnelle et technique de), 1994, *Loi d'orientation sur l'éducation*, Moroni, 17 p.

DEWEY John, 1958, *Mon Credo pédagogique*, traduit par Ou Tsuin Chen, et cité comme appendice dans son ouvrage, *La doctrine pédagogique de John Dewey*, (1958), Paris, Vrin, 288 p.

DEWEY John, 1913, « The child and the curriculum », In Middle works of John Dewey, Carbondale, Southern Illinois University Press, (1976), Vol. 2, p. 271-291, Traduit en français par L. S. Pidoux, p. 89-108 (1ère éd. américaine, 1902).

DEWEY John, 2011, *Démocratie et éducation, Suivi de Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin, 516 p. (1ère éd. américaine, 1916 et 1936).

DEWEY John, 2014a, *Reconstruction en philosophie*, Paris, Folio, 272 p. (1ère éd. américaine, 1920)

DEWEY John, 2014b, *La quête de certitude, une étude de la relation entre connaissance et action*, Traduit de l'anglais par Patrick Savidan, sous la resp. de J- P. Cometti, Paris, Gallimard, 352 p

FABRE Michel, 2016, « Lecture de John Dewey (1859-1952) », in CREN (Centre de Recherches en Education de Nantes), n°22, 9 p.

FABRE Michel, 2017a, « Actualité de John Dewey », Entretien avec Hervé Kéradec, in *Perspective* n° 162 de janvier, p. 63-67

FABRE Michel, 2017b, « Dewey et le triangle de la formation », *Questions Vives*, N° 27, mis en ligne le 31 déc.-17, consulté le 18 mai 2019, http://journals.openedition.org/questionsvives/2069, 16 p.

FREINET Célestin, 1957, *L'école moderne française : Guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire*, Paris, Éditions Rossignol, 143 p.

GALETIC Stéphan, 2010, « Pragmatisme et pédagogie dans l'œuvre de John Dewey », Acte de colloque, in *Philocité* (Pratique de la philosophie – Animation, formation, recherche, expertise critique), 17 p., en ligne, consulté le 23 avr.-19 sur www.philocite.eu.

HOUGARDY Anne, HUBERT Stéphane et PETIT Christian, 2011, « Pédagogie du projet ? », Téléchargé et consulté le 23 avr.-19 sur www.crifa.ulg.ac.be/archives/kitnet/Ressources_prof/Projet.PDF

MAGER Robert Frank, 1974, *Comment définir des objectifs pédagogiques*, Gauthier-Villars : Paris, 60 p. (Éd originale américaine, 1962).

MEURET Denis, 2011, « Éducation, Démocratie, Espérance », Une introduction à l'édition 2011 de la traduction en français de deux ouvrages de John Dewey, *Démocratie et Éducation* et *Expérience et Éducation* chez Armand Colin, Paris, IREDU et Institut universitaire de France, 22 p.

PEPIN Matthias, 2016, « Le développement de compétences à l'école primaire au regard de la théorie de l'enquête de Dewey », in *Education et Francophonie*, Revue scientifique virtuelle, Vol. XLIV : 2, p. 19-39, consulté le 18 avr.-19 sur www.acelf.ca

POINT Christophe, 2017, « Faire de la démocratie une éthique et une pédagogie », in *Éthique en éducation et en formation*, Les Dossiers du GREE, no. 4, p. 76-91

POINT Christophe, 2023, *Université et démocratie. La pensée éducative de John Dewey*, Presses de l'Université Laval : Québec, 310 p.

QUER Louis, 2015, « Herméneutique et pragmatisme », Acte de séminaire *Herméneutique, poétique et sciences sociales*, EHESS, 24 mars 2015, Paris, Institut Marcel Mauss – CEMS, 26 p.

WESTBROOK, Robert, 1993, « John Dewey » in *Perspectives* : *revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIII, n° 1-2, Paris, UNESCO, Bureau international d'éducation, p. 277-293.

LABORATOIRE DE RECHERCHE EN SCIENCE DE L'ÉDUCATION

École Normale Supérieure

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

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

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

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)
École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Ngouabi (UMNG)
1 avenue des premières jeux africains (Brazzaville- Congo)
Éditeur : LARSCED
https://doi.org/10.55595/LAKISA
www.lakisa.larsced.cg
revue.lakisa@larsced.cg
revue.lakisa@umng.cg
BP : 237, Brazzaville-Congo