

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix – Travail – Patrie

.....
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT
SUPERIEUR

.....
UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

.....
FACULTE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

.....
CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE
EN SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET
ÉDUCATIVES

.....
UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
DE L'ÉDUCATION ET EN INGÉNIERIE
ÉDUCATIVE



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace – Work – Fatherland

.....
MINISTRY OF HIGHER EDUCATION

.....
THE UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I

.....
THE FACULTY OF EDUCATION

.....
POST GRADUATE SCHOOL FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

.....
DOCTORAL RESEARCH UNIT FOR
EDUCATIONAL SCIENCES AND
EDUCATIVE ENGINEERING

VERS UNE DIDACTIQUE DU PHILOSOPHER DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA PHILOSOPHIE DANS LE SECONDAIRE AU CAMEROUN

Thèse présentée et soutenue publiquement en vue de
l'obtention du Doctorat Ph/D en Sciences de l'Éducation

Filière : Didactique des disciplines
Spécialité : Didactique de la philosophie

Thèse rédigée par

Vincent Rocard KALLA KOTCHOP

Master en Sciences de l'Éducation
Filière : Didactique des disciplines
Spécialité : Didactique de la philosophie

Sous la codirection de

Charles Romain MBELE

Professeur,
Département de philosophie,
Ecole normale supérieure de
l'Université de Yaoundé 1

Samuel HEINZEN

Maître de Conférences,
Département des sciences de l'éducation,
Haute école pédagogique de
L'Université de Fribourg



Juillet 2023

SOMMAIRE

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| SOMMAIRE..... | i |
| DÉDICACE | ii |
| REMERCIEMENTS | iii |
| LISTE DES ABREVIATIONS | iv |
| LISTE DES TABLEAUX..... | v |
| LISTE DES FIGURES | vi |
| RESUME | vii |
| INTRODUCTION..... | 1 |
| PREMIÈRE PARTIE : PROBLÉMATIQUE ET RECENSION DES ÉCRITS..... | 13 |
| CHAP I : PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE | 14 |
| CHAP II : REVUE DE LA LITTERATURE..... | 38 |
| DEUXIÈME PARTIE : CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE | 124 |
| CHAP III : CONTEXTE THEORIQUE | 125 |
| CHAP IV : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE | 166 |
| TROISIÈME PARTIE : RÉSULTATS ET APPLICATIONS..... | 195 |
| CHAP V : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS, VALIDATION DES DONNÉES ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS..... | 196 |
| CHAP VI : CADRE PRATIQUE | 266 |
| CONCLUSION | 335 |
| BIBLIOGRAPHIE..... | 341 |
| ANNEXES | 349 |
| INDEX DES CONCEPTS | 378 |
| INDEX DES AUTEURS..... | 378 |
| TABLE DES MATIERES..... | 379 |

A mon épouse, Fabienne Vanessa Essomba Mvondo et à mes fils Yohan Céphas Kalla
et Samuel Schuni Kotchop Kalla



REMERCIEMENTS

Nous remercions Messieurs les Professeurs Charles Romain Mbele et Samuel Heinzen, qui ont accepté de codiriger ce travail ; ils nous ont apporté leur expertise, tout en motivant la recherche du travail bien fait.

Nous sommes également reconnaissant envers tous les enseignants de l'URFD en Sciences de l'Education et Ingénierie Educative du CFRD en Sciences Humaines Sociales et Educative de l'Université de Yaoundé I, et en particulier Madame le Chef du Département de « Didactique des Disciplines » en la personne de Madame le Professeur Renée Solange Nneck Bidias, pour leur dévouement à la formation des étudiants, indépendamment des disciplines d'origine de ces derniers. Nous n'oublions pas les professeurs Edwige Chirouter et surtout Michel Tozzi qui nous ont accompagnés dans notre recherche en nous donnant l'opportunité de publier nos premiers travaux.

Nous exprimons par ailleurs notre profonde gratitude à la grande famille Kotchop. Nous pensons surtout à nos parents Monsieur Samuel Kotchop et Madame Geneviève Tsachoa épouse Kotchop, notre grande sœur Solange Tchouako, nos petits frères Marius Gagoum Kotchop, Arnold Bouyam Kotchop, Valentin Bonda Kotchop ; nos amis Edwige Bih Che, Brady Mbako Alimeta, Pernel Mbang Dim, Anselme Ngamaleu ; nos collègues Emmanuel Etouke Ndim, Françoise Ngoko Tchana, Josephe Gladice Wondje, Bernadette Maï Taï Ka, Kong Abanda Mbida, Yakouba Gidenbelom. Nous pensons aussi aux grandes familles Kalla, Bonda, Mvondo et Mengbwa pour leur soutien multiforme tout au long de notre formation.

Nous tenons enfin à adresser un merci particulier à Monsieur le Révérend Pasteur Dikens Tchana Kamdem et à son épouse, à tous les frères et sœurs de l'Eglise Evangélique du Cameroun, paroisse d'Ekangte-Mbeng à Nkongsamba, et tous ceux que nous n'avons pas nommément cité ici, mais qui, de près ou de loin, nous ont toujours garanti leur soutien pour la réalisation de ce travail.

LISTE DES ABREVIATIONS

ACIREPH : Association pour la Création d'Instituts de Recherche pour l'Enseignement de la Philosophie

APC: Approche Par les Compétences

APO : Approche Pédagogique par Objectif

APP: Approche Pédagogique par Problème

CAPEPS: Certificat d'Aptitude au Professorat d'Education Physique et Sportive

CER.CA.PHI : Cercle Camerounais de Philosophie

CRDP: Centre Régional de Documentation Pédagogique

CRP : Communauté de Recherche Philosophique

ENS: Ecole Normale Supérieure

GFEN: Groupe Français d'Education Nouvelle

INRP: Institut Nationale de la Recherche Pédagogique

MINEDUC: Ministère de l'Education Nationale

NPP : Nouvelles Pratiques Philosophiques

OPT: Objectif Pédagogique Terminal

UE : Unité d'Enseignement

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tableau 1 : Synthèse des choix de vie, exercices et discours dans les écoles antiques | 23 |
| Tableau 2 : Les caractéristiques principales des méthodes qualitatives et quantitatives | 173 |
| Tableau 3 : Répartition des élèves | 181 |
| Tableau 4 : Répartition des enseignants de la philosophie | 182 |
| Tableau 5 : Répartition des inspecteurs régionaux de philosophie | 184 |
| Tableau 6 : Distribution selon le genre des élèves..... | 220 |
| Tableau 7 : Distribution selon la série des élèves | 220 |
| Tableau 8 : Distribution selon que les élèves redoublent la classe | 221 |
| Tableau 9 : Distribution selon que la philosophie est une discipline comme les autres | 222 |
| Tableau 10 : Distribution selon les facilitateurs et/ou obstacles rencontrés dans le cadre de l'apprentissage de la philosophie..... | 223 |
| Tableau 11 : Distribution selon ce sur quoi l'enseignant insiste le plus dans son cours | 224 |
| Tableau 12 : Distribution selon que l'enseignant intègre la participation des élèves dans son cours final | 226 |
| Tableau 13 : Distribution selon les attentes des élèves par rapport au cours de philosophie..... | 227 |
| Tableau 14 : Distribution selon que les cours satisfont les attentes des élèves..... | 228 |
| Tableau 15 : Distribution selon le nombre d'élèves ayant entendu parler de l'approche par compétences, et ce qu'ils en savent | 229 |
| Tableau 16 : Distribution selon qu'on devrait changer la manière d'enseigner la philosophie | 230 |
| Tableau 17 : Distribution selon les supports de cours utilisés par les enseignants, identifiables dans le cours..... | 231 |
| Tableau 18 : Distribution selon les supports de cours que devraient utiliser les enseignants, selon l'avis des apprenants..... | 232 |
| Tableau 19 : Distribution selon le genre | 251 |
| Tableau 20 : Distribution selon le niveau de compétences | 252 |
| Tableau 21 : Distribution selon l'ancienneté au poste..... | 252 |
| Tableau 22 : Distribution selon que le processus d'enseignement-apprentissage de la philosophie serait ou pas le même que dans les autres disciplines, avec justification de la réponse choisie..... | 253 |
| Tableau 23 : Distribution selon ce sur quoi les enseignants insistent dans leurs cours | 255 |
| Tableau 24 : Distribution selon ce sur quoi les enseignants devraient insister pour que leurs apprenants soient davantage compétents..... | 255 |
| Tableau 25 : Distribution selon que les enseignants enseignent ou pas de la même manière..... | 256 |
| Tableau 26 : Distribution selon l'approche pédagogique la plus utilisée par les enseignants de philosophie..... | 257 |
| Tableau 27 : Distribution selon qu'il faille nécessairement ou non intégrer l'APC en philosophie | 258 |
| Tableau 28 : Présentation de quelques méthodes d'enseignement en APC | 308 |
| Tableau 29 : Questionnement dans le cadre de l'évaluation formative selon l'APC | 313 |

LISTE DES FIGURES

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figure 1 : Le conditionnement répondant | 131 |
| Figure 2 : Les étapes de l'apprentissage par problème (APP)..... | 158 |
| Figure 3 : La triangulation à travers les méthodes de recherche..... | 173 |
| Figure 4 : Distribution selon le genre des enseignants..... | 235 |
| Figure 5 : Distribution selon le grade des enseignants..... | 236 |
| Figure 6 : Distribution selon l'ancienneté au poste | 237 |
| Figure 7 : Distribution selon l'attitude des élèves pendant le cours de philosophie..... | 238 |
| Figure 8 : Distribution selon que le processus d'enseignement-apprentissage de la philosophie est différent de celui des autres disciplines | 239 |
| Figure 9 : Qualification des facilitateurs et/ou obstacles dans l'enseignement de la philosophie | 241 |
| Figure 10 : Distribution selon que les enseignants procèdent de la même manière en termes de méthode d'enseignement, et quelques précisions méthodologiques des autres enseignants en cas de divergences | 242 |
| Figure 11 : Distribution suivant ce sur quoi les enseignants insistent dans leurs cours..... | 243 |
| Figure 12 : Distribution selon que les enseignants intègrent les conceptions des apprenants dans le contenu final du cours..... | 245 |
| Figure 13 : Distribution selon que les enseignants ont déjà entendu parler de l'approche par compétences, et ce qu'ils en savent | 246 |
| Figure 14 : Distribution selon que les enseignants appliquent l'APC dans leur processus enseignement-apprentissage, et leur procédure d'application au cas où | 247 |
| Figure 15 : Distribution selon qu'il faille revoir la manière d'enseigner la philosophie au secondaire | 248 |

RESUME

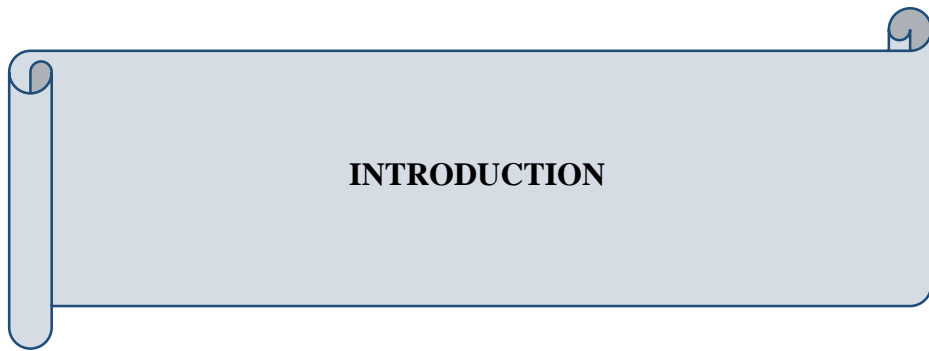
Notre travail de recherche part du constat selon lequel les enseignants de philosophie n'innovent pas en termes de pratiques didactiques, malgré les multiples innovations pédagogiques et surtout le contexte actuel de l'approche par compétences (APC). Ce qui s'observe à travers les comportements des apprenants qui ne font pas toujours preuve d'esprit critique à la suite des leçons de philosophie. D'où le problème de l'impropriété des pratiques didactiques en vigueur dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie dans le secondaire. Ce qui est néfaste à l'appropriation des compétences escomptées et consacre une véritable obsolescence pédagogique. Fondées sur la mémorisation et l'érudition, ces pratiques encore en vigueur étouffent l'entendement de l'apprenant et l'empêche de philosopher véritablement, donc de pouvoir discerner par la nécessité de son propre pouvoir judiciaire, le vrai du faux, le bien du mal. La question principale est donc la suivante : comment orienter les pratiques didactiques actuelles pour permettre aux apprenants de développer l'esprit philosophique ? L'objectif général poursuivi est de montrer comment les pratiques didactiques doivent être organisées de façon à développer l'esprit philosophique chez les apprenants. Notre hypothèse générale est que les pratiques didactiques actuelles de la philosophie déterminent les compétences escomptées des apprenants. Nous nous sommes alors servi d'une approche mixte (à la fois qualitative et quantitative) avec comme instruments le questionnaire et l'observation de classe, et avons eu accès à un échantillon de 690 personnes constituées d'élèves, d'enseignants et d'inspecteurs pédagogiques répartis dans cinq régions du Cameroun. Comme technique d'analyse des données, nous avons fait usage de la tabulation et du calcul des fréquences. Les résultats obtenus confortent les hypothèses spécifiques et permettent de valider l'hypothèse générale. La discussion de ces résultats a dans l'ensemble été faite à la lumière des théories psychologiques (behaviorisme, cognitivisme, constructivisme et socioconstructivisme), pédagogiques (approche par objectifs, pédagogie différenciée, apprentissage par problème et approche par compétences). Ces résultats révèlent que les pratiques didactiques actuelles de la philosophie ne favorisent pas le développement des compétences du philosophe chez les apprenants. D'où la nécessité d'évoluer vers une didactique du philosophe dans le processus enseignement-apprentissage de la philosophie dans le secondaire au Cameroun, en y intégrant véritablement l'APC en particulier et les nouvelles pratiques philosophiques en général.

Mots clés : Didactique, Pratiques didactiques, Philosophie, Pratiques philosophiques, Compétences philosophique, Philosopher.

ABSTRACT

Our research work starts from the observation that philosophy teachers do not innovate in terms of didactic practices, despite the many pedagogical innovations and especially the current context of the competency-based approach (APC). This is observed through the behavior of learners who do not always show critical thinking following philosophy lessons. Hence the problem of the inappropriateness of the didactic practices in force in the teaching-learning of philosophy in secondary school. This is detrimental to the appropriation of expected skills and consecrates a real pedagogical obsolescence. Based on memorization and erudition, these practices still in force stifle the understanding of the learner and prevent him from truly philosophizing, therefore from being able to discern, by the necessity of his own judicial power, the true from the false, the good difficulty. The main question is therefore: how to orient current didactic practices to enable learners to develop the philosophical mind? The general objective pursued is to show how didactic practices must be organized in such a way as to develop the philosophical spirit in learners. Our general hypothesis is that the current didactic practices of philosophy determine the expected competences of learners. We then used a mixed approach (both qualitative and quantitative) with the instruments of the questionnaire and class observation, and had access to a sample of 690 people made up of students, teachers and pedagogical inspectors distributed in five regions of Cameroon. As a data analysis technique, we used tabulation and frequency calculation. The results obtained confirm the specific hypotheses and make it possible to validate the general hypothesis. The discussion of these results was generally made in the light of psychological theories (behaviorism, cognitivism, constructivism and socioconstructivism), pedagogical (objective-based approach, differentiated pedagogy, problem-based learning and skills-based approach). These results reveal that the current didactic practices of philosophy do not promote the development of philosophizing skills in learners. Hence the need to move towards a didactics of philosophizing in the teaching-learning process of philosophy in secondary school in Cameroon, by truly integrating APC in particular and new philosophical practices in general.

Keywords: Didactics, Didactic practices, Philosophy, Philosophical practices, Philosophical skills, Philosophizing.



INTRODUCTION

La situation éducative du Cameroun au cœur de ce travail de recherche donne à voir une école qui a du mal à se défaire des méthodes traditionnelles, qui reposent essentiellement sur la mémorisation et l'érudition. En fait, après notre formation à l'Ecole Normale Supérieure de l'Université de Yaoundé1 (53^{ème} promotion) et juste quelques mois passés sur le terrain en tant qu'enseignant de philosophie au secondaire, nous avons très vite remarqué que les pratiques didactiques en vigueur dans cette discipline datent de plus d'une vingtaine d'année, avec un programme des classes de terminal signé en Octobre 1998 et reposant sur l'approche pédagogique par objectif. Ainsi, pendant que les recherches en sciences de l'éducation et cela de par le monde évoluent et proposent de nouveaux paradigmes comme celui constructif ou des compétences, le paradigme du digital ou d'assistance par ordinateur, nous étions restés pour ce qui est l'enseignement de la philosophie au secondaire au paradigme transmissif consacré par la pédagogie par objectifs se déployant via le *magister dixit*. Nous avons alors entrepris de nous intéresser à la didactique de la philosophie en postulant avec succès pour un recrutement en Master 2 dans la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé 1 alors nouvellement créée (juste un an plutôt). Notre ambition était de bénéficier de la formation nécessaire pour pouvoir contribuer à l'amélioration de l'offre de formation en philosophie au secondaire. A ce niveau d'étude, nous nous étions simplement limité sur l'élaboration des contenus didactiques dans l'enseignement-apprentissage de cette discipline dans le secondaire au Cameroun. Une fois sélectionné en thèse, nous avons alors élargi notre champ de recherche en intégrant plusieurs autres paramètres de l'action didactique à la fois, de façon à contribuer plus efficacement à un véritable changement de paradigme dans le sens mélioratif du terme. Il s'agissait plus exactement pour nous de proposer les modalités nécessaires au passage de la didactique de la philosophie en vigueur à celle du philosopher en projet. Autrement dit, il fallait au préalable tenir compte des pratiques enseignantes effectives pour pouvoir attirer l'attention sur l'obsolescence et l'anachronisme des pratiques didactiques et du programme officiel de philosophie en vigueur dans cet ordre d'enseignement. Le but ultime étant de formuler des propositions précises, des orientations concrètes pour l'adaptation et surtout l'amélioration de ces pratiques tout comme du programme officiel en vue d'une meilleure éducation et formation des apprenants. C'est donc en réalité une préoccupation d'ordre professionnel, puisque liée à l'exercice de non fonctions d'enseignant de philosophie, qui a suscité l'intérêt pour ce sujet.

En effet, l'approche pédagogique la plus utilisée dans le contexte camerounais est axée sur les apprentissages par cœur. Il s'agit de former des élèves capables de rendre compte de

leur formation à travers des performances spécifiques, notamment de faire preuve d'une bonne capacité de restitution des connaissances. Malgré les efforts fournis dans le sens de la modernisation du système éducatif à travers une révolution de l'approche pédagogique, rien n'a concrètement bougé dans les salles de classe. On en est toujours au *magister dixit* où le maître transmet ses connaissances aux élèves qui sont considérés comme des tables vierges. C'est le paradigme transmissif soutenu par la pédagogie par objectifs et la psychologie behavioriste, par opposition au paradigme constructif dans lequel les connaissances sont co-construites par l'enseignants et les apprenants. Ce dernier étant adossé sur la psychologie constructiviste et socioconstructiviste et l'approche pédagogique par compétences.

En effet, du point de vue de la pratique éducative, l'enseignement disciplinaire est structuré par un certain nombre de paramètres à dépasser. Il s'agit notamment des « paramètres de l'action didactique »¹ que Fonkoua souligne en neuf principaux à savoir : le modèle, les objectifs didactiques, la situation de départ, le contenu, les formes de travail didactique, les médias (supports), la psychologie de l'apprentissage, les groupes d'élèves et d'enseignants et l'évaluation. Ceux qui nous intéressent particulièrement ici sont notamment : les méthodes d'enseignement et d'élaboration des contenus didactiques, les supports didactiques et pédagogiques ainsi que l'évaluation. C'est justement à ce niveau que l'enseignement de la philosophie dans le secondaire devient problématique. On peut l'observer avec les pratiques didactiques actuelles qui impactent négativement les compétences du philosophe escomptées des apprenants dans le cadre du processus enseignement-apprentissage de la philosophie au niveau du secondaire. Or il est question de mettre en œuvre un véritable dispositif didactique capable de favoriser le développement des attitudes et aptitudes philosophiques chez les apprenants, ce qu'on nomme « le philosophe », par opposition à « la philosophie ». Aussi avons-nous intitulé notre recherche : *Vers une didactique du philosophe dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie dans le secondaire au Cameroun*.

En effet, dans le cadre de notre recherche préliminaire au niveau du master 2 qui portait sur l'élaboration des contenus didactiques dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie dans le secondaire, nous avons eu à mener une enquête dans les lycées et collèges dans l'optique d'examiner les différentes techniques utilisées par les enseignants, mais aussi d'évaluer leur impact sur les apprenants. Nous avons alors remarqué que les différentes

¹ Fonkoua P. (2002). *La problématique de l'enseignement de la didactique à l'ENS*. Actes du colloque sur les sciences de l'éducation et la formation des enseignants au Cameroun. Atelier 4. ENS de Yaoundé.

méthodes d'enseignement utilisées favorisaient le développement de compétences particulières chez les apprenants, en occurrence la répétition d'exercices reliés à la logique, autrement dit des comportements appris ou des pensées reproduites. Par contre, il leur était difficile dans leur immense majorité de mobiliser les ressources adéquates à la suite des cours de philosophie pour résoudre les situations problèmes qui se posent à eux concrètement. C'est-à-dire de se servir concrètement ou de façon pratique voire pragmatique de ce qu'ils ont appris dans les leçons de philosophie pour faire face aux situations de vie réelles, pour affronter les vicissitudes existentielles. Ce qui témoigne d'un réel défaut de compétences en lien avec l'enseignement reçu.

En réalité, la plupart des enseignants dans leurs pratiques de classe insistent davantage sur l'enseignement de la philosophie au sens historique du terme. Il s'agit de se limiter au savoir philosophique à transmettre aux apprenants, c'est-à-dire de leur enseigner les pensées philosophiques des auteurs classiques et appropriés au programme à enseigner. Ces enseignants font alors preuve d'historicité en évoquant avec maîtrise ces différentes pensées de façon à ce que les élèves les assimilent et soient capables le moment venu d'en faire une nette restitution. C'est ce que nous appelons la philosophie au sens historique, c'est-à-dire le substantif ou le nom désignant des contenus spécifiques. Cela par opposition au philosopher qui est plutôt un verbe indiquant par nature une action, une pratique. Or l'enseignement de la philosophie qui est justement mis en exergue sur le terrain favorise presque exclusivement le développement des performances des élèves dans la récitation des citations et restitution des connaissances philosophiques, au risque de ne pas pouvoir philosopher par eux-mêmes. Pourtant l'enseignement du philosopher serait plus favorable au développement des compétences attendues des apprenants. S'il est vrai que l'enseignement de la philosophie qui se fait sur le terrain permet aux apprenants d'assimiler les normes, règles, lois et traditions de leur culture et celle des auteurs étudiés, il est encore plus vrai que l'enseignement du philosopher développerait ou stimulerait les apprenants à s'approprier de manière critique ces normes, règles, lois et traditions. Cela s'explique par le fait que, pendant que l'enseignement de la philosophie en vigueur dans le secondaire se fonde sur des stratégies d'enseignement-apprentissage permettant aux élèves de réciter avec maîtrise leur cours, avec une évaluation des performances centrée sur les savoir savants, l'enseignement du philosopher que nous prônons se fonde sur des stratégies d'enseignement-apprentissage centrées sur le doute, le questionnement et l'autocorrection dans une visée d'amélioration de l'expérience personnelle et sociale. On comprend donc pourquoi nous prenons appuis sur les théories de Dewey et

Vygotsky. Dans cette optique, la pensée critique s'inscrit dans une perspective intersubjective en ce qu'elle implique un dialogue ouvert au sein d'une communauté de pairs et une relation significative entre réflexion et action, la pensée critique se présentant alors comme une réelle *praxis*. La réalité étant autre, ou plus exactement l'enseignement de la philosophie par opposition au philosopher expliquerait pourquoi après les leçons de philosophie pourtant liées à la vie quotidienne, les apprenants sont à même de bien réciter leurs cours, mais ne font pas véritablement preuve d'attitude philosophique, ne se distinguent pas par leur comportement ou leur esprit philosophique. Autrement dit, la philosophie est bien maîtrisée, du moment où la restitution des connaissances de la philosophie ou du savoir philosophique est bien réalisée, mais la pratique de la philosophie elle-même ou le philosopher ne suit pas. Puisqu'une pratique consciente du philosopher se traduirait par des éléments identifiables liés au savoir-être. Il s'agit d'effets visibles et mesurables s'observant dans les domaines des attitudes individuelles (motivation, communication, maîtrise de soi...) ; des apprentissages (oral argumentatif, métacognition...) et même dans le climat des groupes où l'écoute mutuelle prend de plus en plus de place (respect, éducation citoyenne, coopération...).

Ainsi, s'il est vrai avec Martial Guérout que « L'esprit philosophique ne saurait se former que par le contact avec les philosophes », c'est-à-dire qu'on ne peut véritablement apprendre à philosopher qu'en se rapprochant des pensées philosophiques, il est encore plus vrai, compte tenu de la nature critique de la philosophie, que « nul ne peut se nommer philosophe s'il ne peut philosopher. Mais on n'apprend à philosopher que par l'exercice et par l'usage qu'on fait soi-même de sa propre raison » comme le dirait Emmanuel Kant. Cette dimension critique exige le dépassement des pensées à la faveur de sa propre pensée. Du moment où comme l'affirme Marcien Towa : « Déterrer une philosophie, ce n'est pas encore philosopher (...). La philosophie ne commence qu'avec la décision de soumettre l'héritage philosophique et culturel à une critique sans complaisance. Pour le philosophe, aucune donnée, aucune idée, si vénérable soit-elle n'est recevable avant d'être passée au crible de la pensée critique »².

Ainsi, la préoccupation centrale de notre recherche est de montrer le caractère inapproprié des pratiques didactiques actuelles dans l'enseignement de la philosophie dans le secondaire. Ce qui questionne par conséquent la responsabilité des pratiques didactiques des enseignants sur les difficultés des apprenants à philosopher véritablement. D'où la question

² Towa M. (2007). Essai sur la problématique philosophique dans l'Afrique actuelle. Yaoundé : Clé. p. 29-30.

de recherche principale formulée comme suit : les pratiques didactiques actuelles de la philosophie permettent-elles aux apprenants de développer des compétences du philosophe ?

La réponse à cette question principale est alors conditionnée par des questions secondaires : la particularité de la philosophie et surtout ses difficultés d'enseignement-apprentissage n'influencent-elles pas les compétences escomptées chez les apprenants ? Les méthodes d'enseignement et d'élaboration des contenus didactiques n'influencent-elles pas le développement des compétences escomptées des apprenants ? La qualité et la diversification des supports didactiques n'influencent-elles pas le développement des compétences du philosophe chez les apprenants ?

De façon concrète, la question est de savoir comment les pratiques didactiques peuvent-elles être orientées de façon à favoriser l'appropriation des compétences du philosophe chez les apprenants. L'objectif est à terme de faire prendre conscience de la situation problématique de l'enseignement de la philosophie dans le secondaire au Cameroun. Il s'agira donc de proposer des pistes pour tenter de la surmonter, de façon à réformer les méthodes didactiques et d'élaboration des contenus, les supports d'enseignement, afin de développer les compétences du philosophe aujourd'hui imposées par les évolutions de la société qui sollicitent l'esprit critique et le discernement. Le fait est que nous sommes dans une société dont l'évolution est inéluctable, surtout sur le plan pédagogique. Les exigences sociales obligent la recherche et la mise en œuvre de stratégies appropriées au contexte, d'où la nécessité de l'esprit critique propre à la philosophie. Le type d'homme dont notre société a besoin est celui capable d'agir avec esprit critique, différent par ailleurs de l'esprit de critique. L'esprit critique est cette faculté qui nous donne d'agir en connaissance de cause, d'examiner minutieusement chaque situation en soulignant le pour et le contre, les avantages et les inconvénients avant de prendre position. C'est un esprit essentiellement basé sur la raison, la logique qui se départit autant que faire se peut des préjugés, de l'irrationalité sous toutes ses formes. Or il s'avère que l'esprit critique est justement l'apanage de la philosophie, et c'est peut-être la raison pour laquelle le doctorat porte désormais la mention Ph/D, indépendamment du domaine dans lequel on se trouve. Le Ph.D vient du terme *Philosophiae doctor* ou *doctor philosophiae*, signifiant littéralement docteur en philosophie. C'est dire que l'esprit critique de la philosophie est nécessaire à toutes les disciplines, raison de plus de mieux le développer dans le cadre de l'enseignement de la philosophie dès le secondaire, au lieu de se limiter à faire réciter les cours de philosophie aux élèves.

Pour mener notre étude, nous proposons un plan en trois parties constituées de deux chapitres chacune :

Dans la première partie, nous avons le premier chapitre dans lequel nous nous intéresserons à la problématique de la recherche. Celle-ci sera consacrée à l'exposé de l'ensemble des concepts, des théories, des questions, des méthodes, des hypothèses et des références qui contribuent à clarifier et à développer notre problème de recherche. Nous y présenterons concrètement le contexte de la recherche, l'état des lieux de la didactique de la philosophie dans le secondaire au Cameroun, les enjeux de la question de didactisation de la philosophie et les raisons d'en être optimiste. Cette problématique sera ensuite le lieu de préciser notre problème ainsi que les éléments fondamentaux de la recherche dont les questions, les objectifs, les hypothèses et la délimitation thématique et géographique du sujet.

Le deuxième chapitre quant à lui sera centré sur le déploiement d'une véritable revue de la littérature liée au problème de notre étude, que nous mettrons en évidence sous forme de débat, pour en souligner l'originalité. Nous commencerons par une clarification conceptuelle (définition des concepts de didactique, de didactique de la philosophie et du philosophe, des pratiques didactiques et philosophiques, des contenus didactiques etc.) avant de parcourir avec esprit critique la littérature concernant notre sujet. A titre illustratif, nous avons discuté de la question de la définition du contenu d'enseignement avec Jean-Yves Rochex ; du rapport de l'UNESCO sur l'enseignement de la philosophie au niveau secondaire dans les pays francophones d'Afrique et la question de la contextualisation des enseignements ; des formes de la didactique de la philosophie selon Jean-Louis Martinand ; de l'état des recherches sur l'enseignement de la philosophie dans le secondaire ainsi que des méthodes d'enseignement dans le sillage des pratiques philosophiques avec Michel Tozzi ; et de l'évaluation en philosophie selon Cécile Victorri et Christelle Nélaton.

Dans la deuxième partie, le troisième chapitre aborde le contexte théorique, dans lequel nous feront intervenir diverses approches psychologiques (le behaviorisme, le constructivisme et le socioconstructivisme) et pédagogiques (la pédagogie différenciée, la pédagogie par problème, la pédagogie par les compétences), dans le but d'expliquer la situation relative au caractère inapproprié des pratiques didactiques actuelles de la philosophie dans l'enseignement-apprentissage de cette discipline dans le secondaire, en vue de contribuer à y remédier. Et dans le quatrième chapitre, il sera question de présenter la méthodologie de la recherche : celle-ci concerne les modalités relatives au type de recherche (mixte c'est-à-dire

aussi bien quantitative que qualitative), la population de l'étude (élèves, enseignants et inspecteurs pédagogiques), la population parente (élèves et enseignants du second cycle ainsi que les inspecteurs pédagogiques du secondaire), population cible (élèves des classes philosophiques, enseignants et inspecteurs de philosophie), population accessible (élèves et enseignants des établissements scolaires auxquels nous avons eu accès, et les inspections qui nous ont ouvert leur porte), l'échantillon à analyser (690 participants), les techniques et les instruments de collecte des données (questionnaire et observation de classe), voire les procédés d'analyse (tabulation et calcul de fréquence).

La dernière partie quant à elle développe les chapitres cinq et six. De façon précise, le chapitre cinq quant à lui concerne la présentation et l'analyse des résultats, la validation des données et l'interprétation des résultats recueillis dans la phase précédente. C'est donc la phase de la manipulation des données au sens expérimental du terme. Cette analyse, vérification et interprétation des données nous a permis de confirmer l'hypothèse selon laquelle les pratiques didactiques actuelles de la philosophie déterminent négativement les compétences escomptées des apprenants. Et la validation de cette hypothèse générale est nécessairement passer par la validation préalable des trois hypothèses secondaires qu'il convient de souligner ici, notamment :

- Premièrement, la particularité de la philosophie et surtout ses difficultés d'enseignement-apprentissage influencent les compétences escomptées chez les apprenants. Au niveau de l'observation directe, nous avons pu le confirmer, compte tenu des réactions des élèves et enseignants relativement à la réalité de certaines difficultés liées à l'enseignement apprentissage de la philosophie. Cette première hypothèse est consacrée dans les données des tableaux n°8, 9, 10 relatifs aux élèves, les figures n°6 et 7 ainsi que les réponses à la question n°6 chez les enseignants et enfin les tableaux n°21, 22 et 23 puis les réponses à la question n°5 pour les inspecteurs. En effet, les qualités et les fréquences (75,30%) des réponses des élèves, enseignants et inspecteurs y inscrites permettent d'aboutir à la conclusion selon laquelle la philosophie serait effectivement une discipline assez spécifique et présentant des difficultés réelles. Surtout que les élèves, après avoir reconnu la particularité de la philosophie, insistent sur l'immensité de leurs lacunes dans l'enseignement-apprentissage de cette discipline. Les enseignants quant à eux ont souligné ces problèmes relatifs à la nature des contenus d'enseignement de la philosophie, et des programmes à couvrir du point de vue quantitatif avec 70% de fréquence d'apparition des réponses y afférentes. Les inspecteurs aussi à 73% ont confirmé avoir identifié dans leurs pratiques quotidiennes des difficultés de la part des

enseignants qu'ils inspectent dans le cadre de l'exercice de leur fonction, certaines difficultés étant effectivement liées à la particularité de la philosophie.

- Deuxièmement, les méthodes d'enseignement et d'élaboration des contenus didactiques influencent le développement des compétences escomptées des apprenants. Cette deuxième hypothèse trouve sa vérification à partir des données recueillies dans le questionnaire des élèves, consacrées dans les tableaux n°10, 14 et 15, de même que les réponses à la question n°10. Chez les enseignants, on peut se référer aux réponses aux questions n°7 et n°14, mais aussi aux figures n°8, 9, 12 et 13. Et pour ce qui est des inspecteurs, on peut s'attarder principalement sur les tableaux n°24, 25 et 26, en plus des réponses à la question n°10. Où les statistiques prouvent à hauteur de 72% que les contenus didactiques tels qu'élaborés par les enseignants en plus des méthodes d'enseignement déployées ne sont pas prompts à développer les compétences escomptées des élèves. En fait, les élèves ne reconnaissent aucun réel développement de leurs compétences vis-à-vis de ce que leurs enseignants leur servent comme contenu d'enseignement, ainsi qu'en terme de méthode d'enseignement. C'est ainsi qu'ils s'expriment dans les tableaux suscités, en précisant que non seulement leur contribution au cours n'est pas prise en compte dans le cours final de l'enseignant (60%), mais aussi ces cours ne satisfont pas exactement à leurs attentes (58%). Les enseignants également sont quasiment au même diapason en ceci qu'ils reconnaissent pour la plupart que les méthodes qu'ils emploient ne sont pas très efficaces, et expriment presque tous le désir de changer justement de méthode (59%). Les inspecteurs ne sont pas en reste, du moment où 70% d'entre eux confirment, sur la base de leurs pratiques quotidiennes la nécessité d'un changement de méthode d'enseignement, aussi bien que l'élaboration des contenus didactiques de la part des enseignants, afin de s'arrimer au contexte actuel de l'APC.

- Troisièmement, la diversification des supports didactiques influence le développement des compétences du philosophe chez les apprenants. Cette hypothèse se vérifie aussi bien dans l'observation de classe que dans les différents questionnaires administrés. Notamment pour les questionnaires des élèves, les tableaux n°16 (70%) et 17 (100%) y sont principalement concernés, autant que les réponses aux questions n°15 et 16 pour les enseignants, ainsi que celles des questions N°12 et 13 chez les inspecteurs. L'analyse de ces résultats montrent à suffisance qu'il est nécessaire de nos jours, de procéder à une réelle diversification des supports de cours.

Faut-il également souligner que ces hypothèses ont été formulées en tenant compte d'un certain nombre de théories explicatives avec en bonne place notre théorie de référence en occurrence le socioconstructivisme de Vygotsky qui est en adéquation avec l'approche pédagogique par compétences.

Enfin, notre sixième et dernier chapitre porte sur un cadre pratique, lequel nous donnera l'occasion d'explorer des pistes de travail autres que celles qui sont mises en application actuellement dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie dans le secondaire au Cameroun. Ce qui va se traduire par une esquisse d'application de notre théorie de référence, notamment l'APC au plan pédagogique et le socioconstructivisme au plan psychologique dans les pratiques didactiques de la philosophie. Nous préciserons alors les différents processus de penser à développer, en occurrence la problématisation (qui consiste à s'étonner au sens philosophique du terme, c'est-à-dire au questionnement philosophique), la conceptualisation (qui fait référence à l'abstraction et la généralisation sur la base d'expériences) et l'argumentation (c'est-à-dire construire des arguments plus abstraits et appropriés, des raisonnements cohérents et convaincants) dont parle Michel Tozzi. Ensuite faudra-t-il exposer quelques tâches pratiques favorables au développement des compétences susmentionnées à l'instar de la discussion à visée philosophique, la diversification des formes d'écriture philosophiques ainsi que des supports didactiques. Puis procéderons-nous à l'entraînement des apprenants aux processus de mobilisation des ressources, de façon à ce qu'ils se servent des connaissances mémorisées pour les mettre en perspective des sujets proposés, cela avant de nous intéresser à la nécessité de former les enseignants à l'approche par compétences, laquelle nécessite une évolution de l'identité professionnelle de l'enseignant.

Le cas pratique nous donnera l'occasion de répondre concrètement à la question de savoir ce qu'il faut précisément enseigner en philosophie. Faut-il continuer d'enseigner des pensées ou plutôt d'enseigner désormais à penser ? Nous nous rendrons alors à l'évidence que les pensées (contenus, mémoire) sont nécessaires, mais qu'il faut absolument arriver au penser (intelligence, procédure). En fait il faut partir des pensées pour penser, au sens où la mobilisation des connaissances nécessite leur assimilation préalable. Il faut apprendre des pensées pour pouvoir à notre tour penser, c'est de cette évolution qu'il s'agit dans le processus vers une didactique du philosophe dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie dans le secondaire comme le souligne bien le titre de cette recherche. Nous proposons par là-même de mettre en œuvre les nouvelles pratiques philosophiques dès la classe de seconde, à la lumière des méthodes de Mathew Lipman (qui part des romans spécialisés et choisis à dessein dans le

but de favoriser chez l'apprenant et l'enfant en particulier une pensée à la fois critique, créative et attentive, appuyer sur la mise en scène des questions existentielles ou sociales de la vie de ces derniers) ; de Michel Tozzi (basé initialement sur la discussion à visée philosophique avant d'intégrer par la suite la visée démocratique, cette méthode favorise le débat et l'écoute attentive de l'autre, l'apprentissage de la discussion dans l'espace public, le respect de la différence et le développement des capacités de problématisation, conceptualisation et argumentation); d'Agsas-Lévine (qui favorise la libre expression de la pensée sans reprise corrective, la mise en œuvre des conditions de développement chez les apprenants de la motivation et la confiance en leurs capacités de réfléchir) ; et d'Oscar Brénifier (qui vise la cohérence et la précision des propos dans une expression concise et rigoureuse, d'où la promotion du dialogue philosophique ou l'animation des discussions et ateliers philosophiques indépendamment des espaces géographiques). Nous proposons d'ailleurs des exemples de fiches pédagogiques et des protocoles de déroulement de quelques leçons et évaluation dans le sillage de l'APC, ainsi qu'une structuration nouvelle de l'épreuve de philosophie aux examens officiels, notamment celui du probatoire comme modèle.

Nous serons alors à même de formuler quelques suggestions en vue d'une meilleure mise en application de cette pratique innovante, tout en souhaitant la mise en œuvre d'une véritable réforme du processus enseignement-apprentissage de la philosophie à n'importe quel niveau de son enseignement. Surtout qu'il s'agit au plan métacognitif de passer d'une APC implicite à une APC explicite. C'est-à-dire une APC consciente d'elle-même et méthodiquement mise en exergue, au-delà de sa pratique latente ou non déclarée. Les suggestions seront alors orientées vers les apprenants, les enseignants, et les responsables en charge de l'éducation. Les apprenants doivent être réactifs et s'employer à développer un esprit de curiosité et de créativité dans la recherche du savoir de façon à penser par soi-même, mais toujours en conscience du fait que leur apprentissage se construit en collaboration avec l'enseignant. Les enseignants quant à eux doivent nécessairement opérer cette révolution scientifique au sens de Kuhn en passant du paradigme transmissif à celui constructif. Ses différentes pratiques doivent permettre aux apprenants d'acquérir des savoir-savant, mais aussi et surtout de développer des savoir-faire, des savoir-être et des savoir-vivre et devenir. Les responsables en charge de l'éducation chargé de l'élaboration de la politique éducative et sa mise en œuvre, gagneraient à s'inspirer du socioconstructivisme et de l'approche par compétences afin de donner lieu à un type d'homme que NJoh-Mouelle appelle « l'homme excellent ». Celui-ci se caractérise principalement par la créativité, la rationalité et la liberté ou

plus exactement la libération que l'auteur définit comme la capacité de surmonter les vicissitudes existentielles : « l'effort permanent par lequel l'homme se hisse perpétuellement au-dessus de la nature et de lui-même pour inlassablement témoigner en faveur de la vie et au détriment des forces destructives de la mort »³. C'est ce type d'homme dont la société a besoin qui doit orienter notre politique éducative en général et l'enseignement de la philosophie en particulier, ce qui passe nécessairement par la didactique et l'apprentissage du philosophe dans l'enseignement-apprentissage de cette discipline dans le secondaire au Cameroun.

³ Njoh-Mouelle E. (1998). *De la Médiocrité à l'excellence : Essai sur la signification humaine du développement*. Yaoundé : Clé. p. 123.



PREMIÈRE PARTIE : PROBLÉMATIQUE ET RECENSION DES ÉCRITS



CHAP I : PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

Toute recherche impose une problématique bien définie de la recherche. Celle-ci renvoie à l'exposé de l'ensemble des concepts, des théories, des questions, des méthodes, des hypothèses et des références qui contribuent à clarifier et à développer un problème de recherche⁴. Michel Beaud conçoit la problématique de la recherche comme « *l'ensemble construit autour d'une question principale, des hypothèses de recherche et des lignes d'analyse qui permettront de traiter le sujet choisi* »⁵. C'est donc la partie essentielle dans tout travail de recherche puisqu'elle oriente le sujet de réflexion, partant de ce qui est vers ce qui devrait être. C'est dans cette perspective qu'Henri Pena-Ruiz la définit à son tour comme « *un système de questions et d'approches qui définit le sens du sujet en organisant de façon méthodique, les domaines de réflexion, les types de démarches et les points de vue possibles dans une configuration théorique d'ensemble* »⁶. La nôtre est donc constituée par les éléments ci-après.

1.1- Contexte de la recherche

Il peut sembler infructueux d'envisager une étude sur la question de l'enseignement de la philosophie ou sur les pratiques didactiques en cours dans l'enseignement de cette discipline dans le secondaire, car la philosophie est enseignée depuis plusieurs décennies déjà. On peut alors se dire que son enseignement n'est plus une question aujourd'hui, compte tenu d'une part du nombre croissant d'élèves et étudiants en philosophie et d'enseignants de la discipline, et d'autre part du nombre également croissant des inspecteurs en charge de cette discipline au niveau du secondaire. On peut remarquer que la philosophie attire davantage de monde aujourd'hui plus qu'hier. Cette discipline autrefois réservée à une catégorie de personnes, notamment les plus âgés et surtout ceux considérés comme ayant un esprit élevé et une certaine vision du monde, est aujourd'hui appréciée par les élèves et étudiants. Les effectifs sans cesse croissants des étudiants inscrits dans les facultés des lettres et sciences humaines et particulièrement dans la filière philosophie le démontre à suffisance. Ceux des enseignants et inspecteurs aussi. Ces derniers ayant justement la charge de veiller à la mise en place effective de tout ce qui structure le système éducatif formel de l'enseignement de la philosophie. On

⁴ Tremblay R. & Perrier Y. (2006). Complément à l'ouvrage *Savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel*. 2^{ème} Ed. Les Éditions de la Chenelière inc. p. 1.

⁵ Beaud M. (2006). *L'art de la thèse*. Paris : La Découverte.

⁶ Pena-Ruiz H. (1986). *Philosophie : la dissertation*. Paris : Bordas. p. 55.

peut aussi lui appliquer les concepts de Pierre Fonkoua⁷, à savoir les *inputs*, les *processus* et les *outputs*. Cependant, dès que l'on s'intéresse à la compétence des élèves ou à leur comportement en général, mais aussi et surtout aux pratiques didactiques actuelles des enseignants, on se rend très vite compte que l'enseignement de la philosophie pose problème.

Pour Dépelteau⁸, lorsque des chercheurs choisissent un sujet de recherche, celui-ci est forcément orienté par l'expérience acquise et par la personnalité des chercheurs. Nous ne faisons pas exception à la règle. En effet, il nous semble judicieux de préciser qu'après l'obtention d'un diplôme de professeur de l'enseignement secondaire général deuxième grade en philosophie à l'Ecole normale supérieure de l'université de Yaoundé 1, ainsi que quelque temps passés dans l'enseignement de cette discipline dans le secondaire, nous avons été négativement frappé par le comportement général des élèves à la fin des classes de philosophie. On s'est rendu compte que la plupart d'entre eux sont quasiment incapables de faire preuve d'esprit philosophique dans leur comportement au quotidien. Or nous pensons justement que la philosophie qu'on enseigne doit pouvoir être utilisée au quotidien par les apprenants comme un véritable art de vivre. Cela permet de renouer avec la tradition philosophique de l'Antiquité dans laquelle les philosophes vivaient leur pensée ; ensuite pour une approche utilitaire de l'enseignement scolaire notamment celui de la philosophie dans le sens d'une meilleure insertion sociale voire d'une meilleure façon de vivre à partir des enseignements reçus. En effet, à quoi servirait-il d'apprendre aux élèves les règles de la discussion à visée philosophique, les lois ou principes logiques de la pensée par exemple, s'ils ne peuvent s'en servir dans les situations réelles de la vie ? Encore que le gap est tellement remarquable que même les enseignants sont parfois indexés comme d'inefficaces, simplement parce qu'on ne remarque aucun changement chez l'enfant après avoir suivi son cours. Pourtant, la finalité du cours de philosophie est de développer des aptitudes et attitudes précises soulignées dans le programme de philosophie terminale en vigueur au Cameroun.

Ce constat relève d'une sorte d'observation directe : nous côtoyons en effet nos apprenants dans leurs quartiers de résidence, nous leur posons des questions dans le but de

⁷Dans l'un de ses cours inédit, le professeur Pierre Fonkoua explique que tous les problèmes du système éducatif formel résident à trois niveaux : les *Inputs* qui renvoient à tout ce qu'il y a comme ressources, aussi bien les ressources humaines, financières, matérielles, et même immatérielles (loi, règlement, programmes etc.) ; les *Processus*, qui concernent les enseignants, les apprenants, les contenus, les méthodes et techniques, l'évaluation, les supports didactiques, les infrastructures, les partenaires, mais aussi les facteurs sous-jacents (climat scolaire : philosophique, psychologique...); les *Outputs* enfin qui concernent les résultats, lesquels résultats sont fonction de la participation, le niveau de performance, les compétences et les innovations dont font preuve les apprenants.

⁸Dépelteau F. (2000). *La Démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles : De Boeck University. p. 97.

vérifier s'ils peuvent effectivement se servir de leurs cours de philosophie pour résoudre des problèmes de la vie quotidienne. À partir de là on remarque malheureusement que ces apprenants n'ont pas véritablement assimilés une attitude philosophique. Par conséquent, ils sont pour la plupart incapables de se servir des leçons de philosophie pour résoudre les problèmes concrets⁹ auxquels ils font face dans leur existence quotidienne. Autrement dit, les réponses relatives aux questions touchant la finalité ou les compétences finales escomptées après une classe de philosophie sont aussi diverses et variées que différentes et opposées chez les élèves, ce qui n'est pas très commode. Nous penchant davantage sur cette situation, nous découvrîmes la difficulté de ces élèves à mobiliser les ressources adéquates, à la suite des cours de philosophie, pour résoudre des problèmes concrets. D'où le défaut de compétences qui rend inappropriés les enseignements reçus dans le cadre de cette discipline. C'est qu'en fait les pratiques didactiques en application dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de cette discipline posent un réel problème, du fait de leur caractère inapproprié à cause duquel on n'arrive pas à véritablement développer chez les apprenants le mode de vie philosophique. Et cette situation concerne aussi bien les méthodes d'élaboration des contenus didactiques que les méthodes d'enseignement, les supports didactiques et même les techniques d'évaluation, lesquels s'avèrent problématiques, surtout dans le contexte du Cameroun.

En effet, après une brève enquête¹⁰ menée auprès des enseignants et élèves des classes philosophiques du secondaire, il est pratiquement facile de se rendre compte que les enseignants n'innovent pas vraiment dans leurs pratiques didactiques liées au processus enseignement-apprentissage de la philosophie. Ce qui a un impact néfaste sur les compétences escomptées des apprenants qui dès lors deviennent difficiles à identifier. Il s'avère que le fait de parler de didactique du philosophe par opposition à la didactique de la philosophie implique le déploiement d'une orientation nouvelle en termes de méthode d'enseignement et d'élaboration des contenus didactiques, mais aussi de diversification des supports didactiques et des méthodes d'évaluation dans cette discipline particulière qu'est la philosophie.

⁹ Nous faisons allusion ici aux problèmes de la vie quotidienne, liés aux notions étudiés en classe de philosophie comme la violence, le droit et la justice, le vivre ensemble, la liberté et la responsabilité, le sens et la valeur de l'existence humaine, pour ne citer que ceux-là.

¹⁰ Il s'agit en fait du résultat d'une enquête que nous avons menée dans le cadre de notre recherche préalable de Master 2 que nous avons par la suite publié sous forme d'ouvrage, dans laquelle il était question de l'élaboration des contenus didactiques dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie dans le secondaire. La conclusion de ce travail après l'analyse des données recueillies suite à un questionnaire à multiples entrées, ainsi qu'une observation directe réalisée dans deux salles classes au moment de l'enseignement du même cours, révélait que les enseignants innovaient de moins en moins dans leurs pratiques didactiques, aussi bien dans leurs méthodes d'enseignement que dans leurs façons d'élaborer les contenus d'enseignement voire même d'évaluer.

Précisons par ailleurs qu'Eboussi Boulaga a fait le même constat, lui qui remet en question l'institutionnalisation de la philosophie aussi bien dans sa dimension administrative que celle liée à son enseignement. Il se demande en effet comment en est-on arrivé à contenir la philosophie dans l'école, elle qui au préalable correspondait au mode de vie. La réponse étant justement consacrée par l'institutionnalisation de la philosophie, ce qui donnera un autre sens à cette activité. D'où la nécessité d'un « *examen plus serré (...) pour voir quel sens prend la « philosophie », comment elle est retraduite par et dans l'Ecole* »¹¹.

Pour ce qui est de l'organisation administrative de la philosophie, celle-ci repose sur un besoin de légitimation de l'autorité du maître¹², du dominant sur le dominé. Autrement dit, la victoire du maître ou des gouvernants, son pouvoir de domination nécessite une véritable institutionnalisation afin de garantir sa pérennisation. Ce qui prend en compte plusieurs paramètres, y compris la pratique et l'enseignement de la philosophie. Eboussi affirme alors que « *l'enseignement, y compris celui de la philosophie, est l'une des principales instances de légitimation (puisque il identifie au mode de vie du maître) et d'exercice effectif du pouvoir et de la domination* »¹³. Il y a là un souci d'ésotérisme de la philosophie, c'est-à-dire le désir manifeste de réserver l'activité philosophique, du moins celle institutionnalisée, à la seule catégorie des personnes s'assimilant aux maîtres, dans leur mode de vie. De ce point de vue, cette philosophie ne serait accessible qu'à « *ceux qui savent lire et écrire, à ceux qui ont été officiellement ou légalement instruits dans des établissements reconnus ; faisant partie du système du pouvoir du maître, et donc à ceux qui peuvent réellement leur succéder c'est-à-dire de manière à faire fonctionner la machine de l'imposition à d'autres de leur autorité, et de contraintes physiques ou symboliques* »¹⁴.

On comprend alors que la philosophie passe de mode de vie auquel chacun pourrait y avoir accès à travers une simple vision du monde à un mode vie spécifique, le seul autorisé et habilité pour en favoriser le déploiement, en l'occurrence celui du maître. L'organisation administrative de la philosophie favorise ainsi la légitimation de l'autorité du maître, l'accentuation de sa domination ou encore la valorisation de son mode de vie au détriment des autres. Eboussi en parle en ces termes : « *c'est un certain rapport de domination, une organisation de rapports interhumains, de subordination, et cela en reproduisant directement*

¹¹ Eboussi Boulaga F. (1977). *La Crise du Muntu, Authenticité africaine et philosophie*. Paris : Présence africaine. p. 87.

¹² Etant entendu que le maître ici renvoie pour les pays Africains au pouvoir colonial.

¹³ Eboussi, *Ibid.* p. 88.

¹⁴ *Idem.*

le mode de parler, de penser, de vivre d'un groupe dominant »¹⁵. Il n'est donc plus question d'un libre déploiement de la philosophie, mais de la pratique d'une activité structurée ou encadrée par des autorités qui en définissent tous les contours exclusifs. La conséquence en est que « *le professeur de philosophie est un agent administratif* »¹⁶ à qui on délègue l'autorisation d'enseigner une philosophie assez particulière, dans le strict respect des normes établies par la hiérarchie et en dehors desquelles il ne devrait s'aventurer, même pas sous le prétexte de son « *propre génie* »¹⁷. La caractéristique de philosophe est alors réservée à ceux qui exercent avec professionnalisme les fonctions ou charges à eux conférées, dans le respect scrupuleux de la réglementation en vigueur dans le domaine. Encore qu'on devient un philosophe de renom à mesure qu'on évolue dans la sphère institutionnalisée de l'enseignement de cette discipline, ce qui confère d'ailleurs un statut avantageux du point de vue administratif en particulier et culturel en général. C'est ce qui fait dire à Eboussi que « *les professeurs n'ont à légitimer leur compétences philosophiques que par leurs titres universitaires ainsi que la charge d'enseigner qui leur est confié à l'intérieur d'un programme aux lignes bien arrêtées* »¹⁸.

Cette critique de l'institutionnalisation de la philosophie rejoint notre analyse et justifie notre hypothèse selon laquelle les pratiques didactiques de la philosophie telles que conçues et mises en exergue jusque-là impactent négativement les compétences escomptées des apprenants. Elles ne sont donc pas favorables au développement des compétences du philosophe nécessaires aujourd'hui plus que jamais. En effet, dans le cadre de l'organisation administrative de la philosophie dont parle Eboussi Boulaga, l'enseignant ne jouit pas d'une véritable liberté, il est contraint à se mouvoir uniquement dans le cadre limité de son cahier de charge. Ce qui justifierait le manque d'innovation dont font preuves les enseignants en termes de pratiques didactiques. Bien plus, cela justifie également le manque d'initiative pour une refonte du programme, qui pourrait s'avérer problématique dans la réalisation de l'objectif ultime de cette institutionnalisation de la philosophie, à savoir légitimer le pouvoir du maître et maintenir sa domination. Une refonte du programme pourrait en effet favoriser l'émergence de point de vue différent de celui en vigueur, voire de mode de vie tout aussi différent. Ce qui pourrait remettre en doute ou ravir l'exclusivité de la philosophie du maître, mettant ainsi en

¹⁵ *Ibid.* p. 89.

¹⁶ *Idem.*

¹⁷ *Idem.*

¹⁸ *Idem.*

mal l'image du « *Muntu affranchi-héritier capable de dominer sur les esclaves* »¹⁹ qui est pourtant recherchée.

En ce qui concerne l'enseignement de la philosophie, Eboussi souligne, toujours dans une analyse critique, « *quatre points où la philosophie, oubliant d'où elle parle, manifeste son inadéquation à promouvoir ce qu'elle prétend : un nouveau mode d'être, de faire et de penser* »²⁰.

Premièrement « *la philosophie se présente comme tradition autoritaire* »²¹. Il s'agit d'une perspective qui réduit la philosophie à une histoire singulière, celle de la Grèce et donc au seul mode de vie de ce peuple. L'activité philosophique serait alors impossible en dehors de la Grèce. Ce qui implique la légitimation de l'autorité grecque en la matière, reconnue comme unique tradition ou seule ethnie ayant donné naissance à la philosophie et en dehors de laquelle on ne peut véritablement philosopher. Voilà ce que consacre l'enseignement de la philosophie, ou plus précisément l'enseignement d'une philosophie assez particulière.

Deuxièmement « *parades et incantations verbales qui sont l'accompagnement inévitable de l'enseignement de la philosophe en Afrique* »²². L'auteur de *La crise du Muntu* précise à cet effet que la philosophie dans sa dimension enseignante est certes un discours, mais il s'agit surtout d'un discours ethno-déterminé. Autrement dit, il n'est pas question de simples paroles superficielles ou de pure rhétorique, mais bien plus de mots profondément fondés sur la raison. Cette raison serait alors l'exclusivité de la puissance coloniale et donc n'est point accessible à tous. Il écrit ainsi que « *l'autorité est dans la parole, mais la parole, ce ne sont pas seulement des mots ; c'est l'émergence d'un fond, l'affleurement d'une raison devenue connaturelle, pouvant jaillir en mots fulgurants qui éblouissent et aveuglent en même temps, qui relèvent la « raison » comme une force dominatrice, sacrée, comme la chose la moins bien partagée et inaccessible au commun des mortels* »²³.

Troisièmement « *la « technicité » de la philosophie demeure* »²⁴. Eboussi met ici en évidence l'idée de la philosophie comme un mode spécifique de penser. L'activité philosophique va donc au-delà d'une simple rhétorique pour se déployer dans une rationalité

¹⁹ *Ibid.* p. 91.

²⁰ *Ibid.* p. 92.

²¹ *Idem.*

²² *Ibid.* p. 93.

²³ *Idem.*

²⁴ *Ibid.* p. 94

véritable, dans l'exercice même de la pensée. La dimension historique et traditionnelle mise en avant par le pouvoir colonial s'en trouve également dépassée au profit d'une dimension technique de la philosophie. C'est pourquoi il définit la philosophie en ces termes : « *elle est l'ensemble des procédures qui transforme une question banale en une question philosophique formulée dans le langage rigoureux de la philosophie. Technique de radicalisation de l'expérience commune, pour fonder ce qui est commun et banal* »²⁵.

Enfin, Eboussi termine par la question de savoir « *quel type d'homme en résulte ?* »²⁶. Selon lui, le type d'homme qui résulte de cette philosophie enseignée dans les écoles en Afrique est un homme culturellement déterminé, un homme qui ne pense que par l'autre et non par soi-même. « *L'effet le plus clair, c'est de faire admettre, sans conteste, la civilisation dominante, en cette sphère du moins, comme la seule possible, au point que celui qui s'en persuade à son détriment, instaure lui-même la censure de ses propres désirs et s'installe dans l'illusion d'une pensée libre* »²⁷ affirme-t-il. Or la réalité est que le *Muntu* que la puissance coloniale veut subordonner et dominer, se présente plutôt comme « *l'homme tout court, l'homme intelligent qui s'est retiré du monde pour le comprendre, qui n'est plus que « vue », regard. En tant que tel, il est libre de toute allégeance, de tout intérêt* »²⁸.

On comprend donc que la critique du système de philosophie institutionnalisé par Eboussi Boulaga lui permet de développer la véritable philosophie qui se conçoit comme un mode de vie. Dans cette perspective, les Africains qui adoptent la philosophie occidentale que l'on enseigne dans les écoles, font de la philosophie un attribut du pouvoir, en l'associant à la maîtrise. En acceptant le monde occidental avec sa rationalité, on oublie qu'il s'agit d'une rationalité propre à un peuple donné, à un monde différent du nôtre. Par conséquent, on est contraint à se renoncer, et à étouffer le désir d'être par soi au profit de l'autre. On finit alors par tomber dans "le vide d'une forme sans contenu, d'une universalité abstraite". Ce vide se manifeste par une rhétorique creuse, des acrobaties verbales et des formules abstruses auxquelles s'adonnent des gens dont le langage est "celui de la servilité et de la négation de soi en même temps que celui de la tyrannie d'un pouvoir sans finalité"²⁹. Au-delà donc du renoncement à soi pour servir la philosophie considérée comme le produit prestigieux de

²⁵ *Idem.*

²⁶ *Ibid.* P. 95.

²⁷ *Idem.*

²⁸ *Idem.*

²⁹ Azombo-Menda S. & Enobo Kosso M. (1978). *Les philosophes africains par les textes*. Paris : Fernand Nathan. p. 110.

l'omniprésent pouvoir occidental, Eboussi Boulaga conçoit une philosophie rigoureuse fondé sur la manière de vivre, une philosophie capable d'assumer le devenir pour-soi de l'homme Africain. De ce point de vue, il faut revenir à la conception antique de la philosophie, celle qui la considère comme un mode de vie, à l'instar du socratisme, du cynisme, du scepticisme, du stoïcisme, de l'épicurisme etc. qui en avait une visée pragmatique. C'est pourquoi il précise au sujet de la philosophie dans cette perspective qu'« *il ne s'agit pas de théorie, puisqu'on parle de survie. La philosophie redevient un genre de vie, le seul genre de vie réellement humaine, rationnelle et raisonnable* »³⁰. La véritable philosophie doit passer du simple « savoir »³¹ tel que contenu dans les programmes scolaires « *du côté des Belles-lettres* »³² à un savoir-être, un savoir-faire, bref un véritable mode de vie et de pensée. Car affirme-t-il : « *la philosophie est un genre de vie, ou plus exactement chaque philosophie est un genre de vie, une manière de se conduire vis-à-vis du pouvoir, de la propriété, du sexe et des autres hommes, vis-à-vis des réalités symbolisées ou synthétisées par la « Réalité », ou le « Réel », et l'Être* »³³.

Par ailleurs, cette conception de la philosophie comme mode de vie est également développée par Pierre Hadot. Celui-ci, après avoir examiné les textes de la Grèce Antique, se rend compte que la signification première de la philosophie à cette période réside dans la pratique d'un véritable mode de vie. De ce point de vue, il convient de dire avec Hadot que « *le discours philosophique doit être compris dans la perspective d'un mode de vie dont il est à la fois le moyen et l'expression et, en conséquence, que la philosophie est bien avant tout une manière de vivre* »³⁴.

La philosophie comme mode de vie fait ressortir trois dimensions constitutives de cette conception, lesquelles caractérisent les grandes écoles de philosophie dans la Grèce Antique. D'abord, la philosophie à cette période se présente comme un *choix de vie*, c'est-à-dire le choix d'une manière assez particulière de concevoir et mener sa vie. Ensuite, ce choix de vie préalable devait s'incarner dans une règle de vie formée d'*exercices spirituels* c'est-à-dire des pratiques personnelles destinées à opérer une transformation de soi. Enfin, ce mode de vie entretenu par des exercices spirituels devait être prolongé à travers un ensemble de *pratiques discursives* c'est-à-dire par l'usage d'un discours rationnel en accord avec le choix de vie préalable. Ces philosophes s'identifiaient donc par leur mode de vie conforme à la philosophie qu'ils

³⁰ Eboussi, *Op. cit.* p. 100.

³¹ *Ibid.* p. 173.

³² *Ibid.* p. 174.

³³ *Ibid.* p. 186.

³⁴ Hadot P. (1995). *Qu'est-ce que la philosophie antique ?* Paris : Gallimard. p. 19.

prônaient. Autrement dit, la vie des philosophes de la Grèce Antique était conforme à la doctrine de l'école à laquelle ils appartenaient. Il était donc impossible de fréquenter une école et de ne pas refléter dans sa manière de vivre les enseignements reçus. C'est justement ce que nous mettons en question dans l'enseignement de la philosophie aujourd'hui, dont les pratiques didactiques ne favorisent pas véritablement le développement des compétences du philosophe chez les apprenants.

Le tableau suivant est une synthèse des choix de vie, des exercices spirituels et des discours philosophiques dans les écoles en Grèce pendant la période Antique :

Tableau 1 : Synthèse des choix de vie, exercices et discours dans les écoles antiques

| | Socratismes | Cynisme | Scepticisme | Epicurisme | Stoïcisme |
|----------------|----------------------------------------------|---------------------------------------------|------------------------------------------|-------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| Bien recherché | <i>Areté</i> Vertu morale ou cohérence | Autarcie Indépendance Invulnérabilité | Ataraxie Quiétude par indifférence | Ataraxie Sérénité par jouissance | Apathie Impassibilité et accord à soi |
| Choix de vie | Vie examinée | Vie naturelle | Vie détachée | Vie réjouie | Vie intérieure |
| Exercices | Maîtrise de soi Examen Dialectique | Ascèses Epreuves | <i>Epochè</i> Silence | Ascèses désirs Dosage plaisirs Méditation | Maîtrise de soi Ascèse mentale Contemplation |
| Discours | <i>Elenchos</i> Epreuve orale | <i>Parrêsia</i> Franc parler | <i>Phonai</i> Rappel formules | <i>Phusiologia</i> Savoir naturel | <i>Hypomnêmata</i> Ecrits à méditer |

Source : Desroches D. (2011). *La philosophie comme mode de vie chez Pierre Hado. Encyclopédie de l'Agora/ Grandes questions. Dossier thématique*, <http://ddesroches.profweb.ca>. p. 11.

Aussi, un fait tout à fait remarquable apparaît clairement à la lecture de *Vers une didactique de l'apprentissage du philosophe* de Michel Tozzi, où il parle du philosophe par opposition à la philosophie. On se rend alors compte avec l'auteur que si l'enseignement de la

philosophie pose problème, c'est justement parce que les contenus didactiques sont élaborés de façon à promouvoir la philosophie au détriment du philosophe.

Une telle intuition est justement inspirée de la pensée kantienne dont Tozzi fait souvent mention. Kant considère qu'en réalité, la philosophie n'existe pas, à moins que ce ne soit historiquement. C'est pour cela qu'il affirme qu'« *il n'y a pas de philosophie que l'on puisse apprendre, car où est-elle ? Qui la possède ? Et à quoi peut-on la reconnaître ? (...) on ne peut apprendre qu'à philosopher* »³⁵. Ce qui existe ou ce qu'il est convenu de dire c'est plutôt le philosophe. Puisque l'essentiel réside moins dans les contenus à acquérir que dans la méthode à intégrer³⁶. S'il fallait faire un rapprochement avec la question du rapport au savoir, on dirait que chez Kant, la philosophie consiste moins au savoir qu'au savoir-faire. Il ne s'agit donc pas pour les enseignants d'élaborer leur cours en insistant sur les savoirs déclaratifs. Au contraire, dans la perspective kantienne, il est plutôt question d'insister sur les savoirs procéduraux. Or l'expérience et les pratiques courantes des enseignants démontrent le contraire. Ce qui rend alors problématique leurs pratiques didactiques qui pour la plupart sont davantage axées sur les savoirs déclaratifs et très souvent négligent ou n'insistent pas suffisamment sur la dimension procédurale qui semble plus fondamentale en ce qui concerne cette discipline spécifique qu'est la philosophie. Il serait par conséquent judicieux pour les acteurs de l'enseignement de cette discipline de se défaire des vieilles pratiques enseignantes qui consistaient à transmettre un ensemble de savoir figé et tout fait aux élèves, ce qui est très difficile en philosophie, du moins n'en est pas l'essentiel. Ce qui importe c'est de leur apprendre davantage les savoir-faire, sans toutefois faire fi des savoirs savants, puisque c'est la combinaison des deux, en occurrence des savoirs et des savoir-faire qui les permettront de savoir-être et donc au final de développer les compétences aujourd'hui inéluctables. Ce qui s'explique par le fait que le paradigme de la transmission de l'enseignement ne fonctionne pas bien dans le cadre de la philosophie. Autrement dit, le but de l'enseignement de la philosophie n'est pas de transmettre des connaissances ou savoirs philosophiques qu'il suffit pour l'élève d'acquérir, comme nous l'avons préalablement soutenu avec Emmanuel Kant, il est plutôt question d'apprendre aux élèves à penser par eux-mêmes, même si on part de l'histoire de la philosophie. Du coup, au-delà des savoirs, il est aussi et surtout question des savoir-faire. Ceci devrait alors être pris en compte lors de l'élaboration des contenus d'enseignement et du

³⁵ Kant E. (1987). *Critique de la raison pure*. Traduction Barni J. Paris : GF-Flammarion.

³⁶ Kant E. (1991). *Vers la paix perpétuelle, Que signifie s'orienter dans la pensée ? Qu'est-ce que les Lumières ?* Traduction Poirier J.-F. et Proust F. Paris : GF Flammarion. p. 44.

déploiement de ces contenus à travers des méthodes d'enseignement appropriées. On constate alors pour le déplorer que malgré l'évolution des pratiques enseignantes, la plupart des enseignants demeurent dans le *magister dixit*. Ce qui se traduit du point de vue de l'introduction du cours par quelques questions classiques au sujet de ce que savent les apprenants sur la notion à étudier. Il s'agit par exemple au sujet de la notion de la philosophie des questions ci-après : « Avez-vous déjà entendu parler de la philosophie ? », « En quel lieu et à quelle occasion ? », « Selon vous la philosophie c'est quoi ? ». Cela traduit manifestement un défaut d'innovation.

Par ailleurs, si l'on s'intéresse au programme de philosophie dans le secondaire, on se rend très vite compte que celui en vigueur au Cameroun, pour les classes de terminal est régit par l'ARRETE Ministériel N°114/D/28/MINEDUC/SG/IGP/ESG du 07 OCT 1998. Il s'agit du texte signé à Yaoundé en fin d'année 1998 par le Ministre d'État Chargé de l'Éducation Nationale d'alors, portant définition des programmes de philosophie en classe francophone dans les établissements d'enseignement secondaire général. C'est-à-dire qu'il y a 20 ans de cela, on parlait encore du Ministère de l'Éducation Nationale qui avait à charge l'éducation en général c'est-à-dire de la base au supérieur, en passant par le secondaire, et la formation professionnelle. On peut alors se rendre à l'évidence que cela n'est pas sans poser de problèmes, surtout quand on connaît toutes les mutations qui ont de plus en plus cours dans le domaine de la philosophie en particulier et dans celui de l'éducation en général. Ce qui par conséquent rend inadaptés les contenus d'enseignements de cette discipline par rapport au contexte actuel. Les enseignants pour la plupart étant demeurés des maîtres au sens du *magister dixit*. L'enseignement de la philosophie ayant beaucoup changé de nos jours, aussi bien du point de vue des contenus et des supports didactiques que de celui des approches pédagogiques et des méthodes d'évaluation pour ne citer que ces aspects-là. On sait à titre illustratif que le paradigme de la transmission, le courant de psychologie behavioriste et par-là même l'approche pédagogique par objectifs, qui avaient le vent en poupe à cette époque ne sont plus exclusivement d'actualité. Aujourd'hui, il paraît plus judicieux, compte tenu du contexte en pleine mutation, de se mettre à l'école du paradigme constructiviste ou du courant de psychologie dit socioconstructiviste et de l'approche pédagogique par compétences, parce qu'ils réorganisent et réorientent presque tous les domaines de la vie actuelle, et l'éducation en pole position. C'est du moins le cas au Cameroun pour les enseignements de base et du secondaire. Et, nous savons aujourd'hui qu'une leçon élaborée en termes de méthode d'élaboration des contenus et de technique d'enseignement dans le cadre de l'approche pédagogique par objectifs que met en avant le paradigme behavioriste ne peut être la même

qu'une autre élaborée dans le cadre de l'approche par compétences que promeut le paradigme constructiviste ou socioconstructiviste. La première ne s'élève que jusqu'au niveau des performances ou savoir-faire, en plus évidemment des savoirs savants, qu'on peut mesurer du point de vue du comportement, mais la seconde va un peu plus haut et intègre les compétences ou savoir-être qui se mesurent par la mobilisation des ressources nécessaires, aussi bien externes qu'internes, pour résoudre des problèmes existentiels essentiels. Cette dernière approche s'élève jusqu'au niveau des compétences d'un enseignement capable à la fin d'intégrer le vécu de l'apprenant. Autrement dit, les enseignements de philosophie à ce niveau seraient destinés à former un apprenant capable de mobiliser ou de se servir de ce qu'il a appris en termes de savoir, savoir-faire et savoir-être à la fois, pour mieux s'en sortir dans sa vie quotidienne, en abordant d'une certaine façon les problèmes auxquels il fera face. C'est ce qui renvoie à une philosophie comme véritable art de vivre, par opposition à une pure et simple histoire de la philosophie qu'il suffirait pour l'apprenant d'assimiler quasi dogmatiquement. La hiérarchisation des approches pédagogiques précédemment mentionnée, faut-il le préciser, est élaborée sur la base de la structure à trois niveaux du savoir que Jacques Tardif³⁷ organise autour des « savoirs déclaratifs, des savoirs procéduraux et des savoirs conditionnels ». En ce qui concerne les « savoirs déclaratifs », ceux-ci correspondent aux connaissances théoriques, aux savoirs savants qu'il s'agit d'acquérir. Selon Gagné³⁸, il s'agit de la connaissance des faits, des règles, des lois, des principes. Ensuite ces connaissances plutôt statiques que dynamiques, pour permettre l'action, doivent être traduites en procédures et en conditions, d'où le second niveau qui consacre les « savoirs procéduraux ». Ceux-ci correspondent au comment de l'action, aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d'une action. Fréquemment, dans les écrits pédagogiques, ces connaissances sont décrites comme des savoir-faire. Les connaissances procédurales se différencient des connaissances déclaratives car il s'agit des connaissances de l'action, des connaissances dynamiques. Et enfin les « savoirs conditionnels » qui se réfèrent aux conditions de l'action. Elles concernent le "quand" et le "pourquoi". À quel moment et dans quel contexte est-il approprié d'utiliser telle ou telle stratégie, telle ou telle démarche, d'engager telle ou telle action ? Pourquoi est-ce adéquat d'employer cette stratégie, cette démarche, de réaliser cette action ? Ce sont ces savoirs qu'il faut considérer comme les savoir-être, siège même des compétences, puisqu'il faut à ce niveau

³⁷ Tardif J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*, l'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Les Éditions Logiques.

³⁸ Gagné R. M. (1985). *The Condition of Learning and Theory of instruction*. (4th Edition). New York : CBC College Publishing.

être capable de réutiliser les deux précédents niveaux de savoir dans le faire, dans la vie quotidienne.

Il importe donc, aujourd'hui plus que jamais, de revoir le processus enseignement-apprentissage de cette discipline spécifique et plus précisément les pratiques didactiques et l'approche pédagogique, afin de redéfinir les compétences qui doivent orienter son enseignement. Ainsi, la réforme des compétences escomptées des élèves sera fonction de ceux des enseignants et de tous ceux qui se trouvent en amont, en l'occurrence les enseignants des futurs enseignants de philosophie en terminale. Surtout que l'enseignement aujourd'hui a pris une tournure bien différente de celle qu'elle tenait hier. C'est fort de cela que nous pouvons dire avec Vergely qu'« *il faut en finir avec le professeur centré en détenant une autorité avec pour mission d'élever les enfants de la sauvagerie à l'humanité, de l'immoralité à la morale, et de l'ignorance au savoir* »³⁹.

Par ailleurs, une réflexion interne sur les difficultés susmentionnée, relatives aux pratiques didactiques actuelles de la philosophie dans le secondaire nous a poussé à nous intéresser à la formation des enseignants responsables des classes de philosophie du secondaire. D'où notre interrogation sur les méthodes d'enseignement : la formation de l'enseignant détermine le type ou le procédé de l'enseignement qu'il met sur pied, lequel enseignement à son tour conditionne les compétences escomptées des apprenants. Il importe alors de procéder à une révision de ces méthodes d'enseignement ainsi que celles de l'élaboration des contenus didactiques, aussi bien que de réformer ou renouveler les supports didactiques et la façon d'évaluer dans les cours de philosophie dans le secondaire aujourd'hui. Il s'agit donc de souligner la question des enjeux et perspectives de la didactique de la philosophie dans le secondaire.

Il est difficile en réalité de croire à l'idée selon laquelle il y aurait des problèmes dans le processus d'enseignement apprentissage de la philosophie au niveau du secondaire. Ceci compte tenu de ce que non seulement la question ne s'est pas encore posée, mais aussi l'enseignement de la philosophie continu à être dispensé sans innovation remarquable et termes de pratiques didactiques. Cela prouve à suffisance que dans la pratique enseignante de cette discipline qui n'intervient pourtant qu'au secondaire, on n'y enregistre aucune évolution, du moins significative. Il est donc question d'une part de provoquer une discussion sur la didactique de la philosophie dans l'enseignement apprentissage de cette discipline au

³⁹Vergely B. (2000). *Pour une école du savoir*. Paris : Milan. p. 127-146.

secondaire, et d'autre part de formuler un plaidoyer pour l'essor des travaux de recherches en didactique de la philosophie ou mieux en didactique du philosophe.

En effet, la situation est telle que la didactique de la philosophie ne semble pas intéresser les chercheurs camerounais en particulier et africains en général, et encore moins les enseignants de philosophie à quelque niveau que ce soit. D'où l'inexistence des productions scientifiques et même des débats à ce sujet, ce qui explique la stagnation qui caractérise l'enseignement de la philosophie en particulier au niveau du secondaire. Il ne s'agit donc pas d'une mise en situation d'exclusion de la didactique de la philosophie qui serait liée à une « querelle de mot » et même à une « défense des territoires institutionnels »⁴⁰ qui ont cours dans le domaine de la didactique en général. Il s'agit plutôt simplement d'un non-lieu qui ne dit pas son nom et dont il convient de s'en intéresser.

1.2- État des lieux de la didactique de la philosophie dans le secondaire au Cameroun

L'importance de la didactique⁴¹ des disciplines dans le processus enseignement apprentissage de chaque discipline n'est plus à démontrer et ceci peu importe le niveau d'étude. Surtout semble-t-il que les praticiens de divers domaines de la connaissance l'ont compris, ce qui justifie le déploiement des différentes didactiques effectivement mises en œuvre dans l'enseignement secondaire, le Cameroun n'étant pas en reste. Nous voulons évoquer entre autres la didactique du français, des mathématiques, de la chimie, des SVT, des langues vivantes.

C'est qu'en fait, le processus enseignement-apprentissage se déroule dans le cadre d'une situation pédagogique. Cette dernière ayant un double sens théorique et pratique, et c'est le sens pratique qui renvoie à la didactique. Selon Belinga, « *la didactique est la science de l'éducation ayant pour objet d'étude les processus de l'enseignement et de l'apprentissage. Elle étudie par ce fait les méthodes et les techniques liées précisément à ces processus de l'enseignement et de l'apprentissage* »⁴². C'est dire que toute discipline qui veut être considérée comme telle doit nécessairement se fonder sur une véritable didactique laquelle didactique

⁴⁰ Bertrand et Houssaye (1995). In Fonkoua P. (2002). *La Problématique de l'enseignement de la didactique à l'ENS. Actes du colloque*, Yaoundé.

⁴¹ Par didactique ici nous entendons l'ensemble des réflexions relatives à l'enseignement d'une discipline. Autrement dit, c'est toute réflexion qui vise à améliorer ou à perfectionner l'art de l'enseignement d'une discipline particulière et par ricochet à améliorer la discipline elle-même.

⁴² Belinga Bessala S. (2005). *Didactique et professionnalisation des enseignements*. Yaoundé : CLE. p.7-8.

conditionne par ailleurs toute amélioration possible des paramètres liés à l'enseignement-apprentissage de la discipline en question. Dans cette perspective, le développement des didactiques et l'approfondissement de leurs recherches devraient réjouir ceux qui cherchent une meilleure efficacité dans l'enseignement. Il devient donc impensable de concevoir ou d'admettre la réalité selon laquelle on ne retrouve aucun sinon très peu de spécialistes voire de discussions au sujet de la didactique de la philosophie au Cameroun.

La didactique est un domaine très dynamique à cause de la diversité des contextes et des périodes dans lesquels elle se déploie, au-delà des pôles de réflexion très variés qu'entreprennent les didacticiens, en occurrence « *l'épistémologie de référence de la discipline considérée, la psychologie cognitive et les contraintes de la situation de formation* »⁴³. C'est ce qui rend également dynamique tout le processus enseignement apprentissage d'une discipline lorsque les réflexions didactiques y ont régulièrement lieu, permettant ainsi d'améliorer les conditions d'enseignement et d'apprentissage de la discipline en question. Rien donc de surprenant que l'enseignement de la philosophie au Cameroun n'ait guère évolué depuis belle lurette, à cause du déficit en termes de discussions didactiques ou à un moindre degré de la stérilité de telles discussions.

En s'intéressant au programme de philosophie dans le secondaire, on se rend très vite compte que celui en vigueur au Cameroun, comme souligné plus haut date d'il y a de cela 20 ans déjà. Ce qui le place en marge des innovations pédagogiques et didactiques voire psychologiques qui déterminent le processus enseignement-apprentissage, et par ricochet rend inadaptés les paramètres de l'action didactique contenus dans ce document par rapport au contexte actuel.

À regarder de près et de façon profonde c'est-à-dire avec l'œil du spécialiste, cette situation en réalité n'est pas surprenante, il s'agit simplement d'effets en aval ayant leur cause en amont. Puisque ces enseignants n'ont pas reçu de formation spécifique en didactique de la philosophie durant leur passage à l'école normale supérieure⁴⁴. Ils se sont contentés des didactiques générales qu'on leur a proposées, pour ceux des enseignants qui y sont allés puisque beaucoup viennent souvent directement de l'université et sont ainsi sans formation

⁴³ Meirieu P. (2012). « Didactique ». In *Dictionnaire de pédagogie et didactique*, <http://www.philippesmeirieu.net>.

⁴⁴ La liste des unités d'enseignements du département de philosophie de l'École Normale Supérieure de Yaoundé, pour les années 2012 à 2014 lorsque nous y étions, reflétant celui des deux autres écoles normales du Cameroun et donnée en annexe, prouve à suffisance l'absence d'un cours particulier de didactique de la philosophie, ce qui nous semble déplorable.

aucune en termes de didactique. Ces derniers qui malheureusement sont les plus nombreux ne disposent nullement de ce que Develay appelle « *L'art et les moyens d'enseigner* »⁴⁵. Encore que lorsque nous questionnons les enseignants au sujet de ce qu'est la didactique de la philosophie, on se rend très vite compte, en ce qui concerne les enseignants de philosophie dans le secondaire au Cameroun, qu'ils ne savent pas exactement en quoi elle consiste⁴⁶. Pourtant ces enseignants sont qualifiés, sinon plein d'expériences comme ils le prétendent.

Par ailleurs, même les inspecteurs pédagogiques en charge de la philosophie n'ont pas reçu de formation en didactique de la philosophie, ce qui est très déplorable, puisqu'ils sont nommés à ce poste de façon très aléatoire, et souvent ceux même qui sont intéressés par les réflexions sur l'enseignement apprentissage de la philosophie sont exclus de ces nominations au poste d'inspecteurs pédagogiques de philosophie. D'où la stérilité dans les débats lors des séminaires de formation organisés par ces inspecteurs, et même le manque de production en termes de documents nécessaires à l'amélioration des programmes, des techniques d'enseignement et d'apprentissage de la philosophie. Il est vrai que les spécialistes en matière de didactique de la philosophie au Cameroun ne courent pas les rues, mais cela n'empêche pas d'exploiter la minorité qui s'y consacre ou même d'échanger avec ceux d'ailleurs. Car la pratique de la didactique de la philosophie est une condition nécessaire à l'amélioration du processus enseignement apprentissage de la philosophie dans le secondaire au Cameroun.

1.3- Les enjeux de la question

La question de la pratique de la didactique de la philosophie au Cameroun est un enjeu incommensurable qui mérite d'être souligné, et ceci à plusieurs titres.

Premièrement, le déploiement de la didactique de la philosophie dans le cadre de l'enseignement de cette discipline dans le secondaire permettrait de prendre consciences des différents problèmes qui empêchent l'évolution de cette discipline.

Ces problèmes concernent plusieurs niveaux dans le processus enseignement apprentissage. À titre illustratif on peut évoquer le problème de pertinence dans l'élaboration des contenus didactiques qui rend ces derniers inappropriés et inadaptés au contexte actuel.

⁴⁵Develay M. (1992). *De l'Apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF.

⁴⁶Notons pour le cas d'espèce que nous avons rencontré les enseignants à qui nous avons posé cette question de la nature de la didactique de la philosophie à l'occasion de la rédaction d'un article portant sur les enjeux et perspectives de la didactique de la philosophie, avec pour contexte géographique le Cameroun. Les conclusions, notamment le fait que la plupart des enseignants questionnés ne maîtrisent pas véritablement l'essence de la didactique de la philosophie, sont contenus dans l'article en question, notamment Kalla V. (2018). *Didactique de la philosophie au secondaire : enjeux et perspectives*. www.educ-revues.fr/Diotime, n° 78.

Au-delà de la méthode d'élaboration de ces contenus didactiques, il y a le fait que ces contenus d'enseignement en eux-mêmes posent très souvent problème, au point où même la façon de poser le problème constitue de fait une préoccupation majeure. Aussi peut-on évoquer le problème de l'utilisation des textes dans l'enseignement de la philosophie, et même celui de l'inadéquation entre les sous-systèmes francophone et anglophone dans l'enseignement de la philosophie au niveau secondaire, et la liste n'est pas exhaustive.

Remarquons qu'il s'agit là des problèmes qui sont liés aussi bien au fond qu'à la forme, sans dissociation aucune, étant par là même substantiels à toute discipline, à tout enseignement. Il faudra alors à l'occasion de la didactique de la philosophie au Cameroun soulever des questions de ce genre et trouver des solutions appropriées.

Deuxièmement, l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage de la philosophie passe nécessairement par des réflexions sur sa didactique.

Cela se manifesterait ainsi par la révision des programmes, des méthodes d'enseignement et même l'organisation globale de l'enseignement de la philosophie dans le secondaire. Comme souligné plus haut, les programmes de philosophie en vigueur au Cameroun datent de 20 ans déjà et il ne serait pas superflu de le revisiter de façon savante. Cela permettrait alors d'adapter ces différents programmes au contexte actuel basé sur le paradigme de la professionnalisation des enseignements.

Il serait aussi question de révolutionner les méthodes d'enseignements pour rendre plus pertinents et simultanément davantage participatifs du point de vue des apprenants les cours de philosophie, de façon à transformer véritablement les apprenants qui s'adonnent à la philosophie. Ce qui rejoint à merveille la conception de Lise Toupet au sujet des « *méthodes actives et innovantes* »⁴⁷. Pourquoi ne pas aller plus loin en étendant l'enseignement de cette discipline à tout le second cycle c'est-à-dire à partir de la classe de seconde au moins pour l'instant, voire à l'école primaire dans l'avenir ?⁴⁸

Troisièmement, la didactique de la philosophie au Cameroun permettrait d'outiller les enseignants en termes de formation et de matériel didactique pour améliorer leurs pratiques.

⁴⁷ UNESCO (1988). *Les Méthodes innovatrices dans le système des écoles associées*. Division of Educational sciences. Contents and Methods of Education. Unesco.

⁴⁸Une telle intuition est suggérée dans le rapport de l'UNESCO (2009). *L'Enseignement de la philosophie en Afrique Pays francophone*. Paris : Unesco.

Pour cela faut-il au préalable identifier le besoin de formation des enseignants, ce qui devient de plus en plus évident compte tenu de la grande mutation qui envahit désormais et de façon progressive tous les domaines de l'éducation notamment l'approche par compétences (APC), même si cela rend encore plus nécessaire l'intervention des spécialistes en la matière. Puisque la formation de l'enseignant détermine le type d'enseignement qu'il dispense. Du coup, lorsque l'enseignant est bien formé, à son tour il élabore et dispense mieux ses enseignements et les apprenants dont il a la charge reçoivent les meilleurs enseignements.

Il faut également être capable d'identifier les besoins en matière de matériel didactique afin de les produire. La pratique de la didactique de la philosophie favoriserait alors la production de ceux-ci mais aussi et surtout permettrait de diversifier la matériel didactique. On pourra alors avoir plusieurs manuels, des dialogues, essais, lettres, bref il est question de « *diversifier les formes d'écriture philosophique* »⁴⁹, pour multiplier les perspectives de réflexion.

1.4- Didactique de la philosophie au secondaire : des raisons d'être optimiste

Il est désormais impératif que tous ceux qui interviennent dans la chaîne éducative relativement à l'enseignement de la philosophie dans le secondaire s'intéressent à ce qui est la condition de sa meilleure pratique, notamment la didactique du philosophe.

Nous trouverons ainsi des solutions aux difficultés liées à cette discipline dans le secondaire et éviterons ainsi toute sorte de déphasage d'avec la réalité existentielle contextuelle. Dans la mesure où les discussions permettront le dynamisme dans le domaine, l'amélioration de la qualité dans nos pratiques enseignantes, et par-dessus tout, l'amélioration des qualités et compétences de nos apprenants au service de la citoyenneté.

Nous aurons ainsi droit aux filles et garçons, et par ricochet aux hommes et femmes capables de « problématiser », de « conceptualiser » et d'« argumenter »⁵⁰. C'est-à-dire capables de mobiliser des ressources à la fois internes et externes pour résoudre les problèmes qui se posent à eux, quel que soit le cadre dans lequel ils se trouvent, en occurrence à l'école aussi bien que dans la vie sociale courante. Il s'agit là de former des jeunes compétents. Des gens aptes à la discussion ou au dialogue pour le moins saine et exempt de toute violence. Des

⁴⁹ Tozzi M. (2000). *Diversifier les formes d'écriture philosophique*. Montpellier : Crdp.

⁵⁰ Tozzi M. (1993). *Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe*. Revue française de pédagogie. N° 103, p.21.

personnes difficiles à manipuler idéologiquement et ainsi capables de « résister à des propagandes trompeuses »⁵¹. Bref des citoyens respectueux des droits et devoirs, des lois mais surtout respectueux des procédures appropriées et civilisées en matière de réclamation ou de revendication par exemple à quelque niveau que ce soit.

En somme, au problème de la réalité de la pratique de la didactique de la philosophie au Cameroun dans l'enseignement apprentissage de cette discipline au secondaire, il convient de dire que cela manque d'effectivité ou tout au moins ne se fait encore ressentir nulle part. Or aucune discipline soucieuse de son évolution et de son meilleur déploiement ne peut évoluer en marge de la didactique particulière à elle rattaché. D'où l'urgence de procéder à la formation des enseignants de didactiques de la philosophie de haut niveau, pouvant assurer cette didactique très particulière. Ils pourraient aussi recycler les enseignants et inspecteurs déjà sur le terrain de façon à ce que nous réalisons une *évolution de l'identité professionnelle de l'enseignant de philosophie* et même des inspecteurs en charge de cette discipline, qui suscite beaucoup de résistances par rapport à des *habitus* corporatifs⁵². Ainsi, doivent-ils avoir une solide formation en sciences de l'éducation doublée d'une formation disciplinaire de haut niveau et spécifiquement en didactique de la philosophie.

1.5- Formulation et position du problème

Dans sa *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*, Omar Aktouf pense que

« Définir un problème de recherche, c'est, au-delà de la formulation de ses preuves et indices, apporter un éclairage le plus complet possible sur son étendue, les points principaux dont il appelle le traitement, sa position par rapport aux problèmes identiques déjà étudiés par d'autres, en d'autres lieux... »⁵³

On comprend donc que toute démarche de recherche valide vise à répondre à une question précise, donc à un problème qui se pose dans notre compréhension des choses.

Il faut préciser qu'on ne peut jamais poser qu'un seul type de problème à la fois, et en ce qui nous concerne, la formulation et la position de notre problème est de nature pratique.

⁵¹ UNESCO (2009). *L'Enseignement de la philosophie en Afrique pays francophones*. Paris : Unesco. p. 26.

⁵²Tozzi M. (2012). *Une Approche par compétence en philosophie ?* Paris : Rue Descartes. N°73, p. 46.

⁵³Aktouf O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique*. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec. p. 78.

Ainsi, la préoccupation centrale de notre recherche est celle du caractère inapproprié des pratiques didactiques actuelles de la philosophie dans l'enseignement-apprentissage de cette discipline dans le secondaire. Il s'agira donc pour nous, à partir de ce problème, de contribuer à apporter une réponse à la question de recherche qu'il convient de souligner.

1.6- La question de recherche

a) Question principale

La principale question qui oriente notre travail dans le cadre de cette recherche est la suivante : les pratiques didactiques actuelles de la philosophie permettent-elles aux apprenants de s'approprier des compétences du philosophe ?

Ce travail va donc au-delà d'un simple inventaire des différentes « compétences » définies dans l'enseignement de la philosophie au secondaire et dans le système éducatif camerounais en occurrence. Il a pour ambition d'apporter une réponse à la question principale de laquelle découlent les questions secondaires ci-après.

b) Questions secondaires

La réponse à la question principale est alors conditionnée par des préalables réponses aux questions secondaires qui sont :

- La particularité de la philosophie et surtout ses difficultés d'enseignement-apprentissage n'influencent-elles pas les compétences escomptées chez les apprenants ?
- Les méthodes d'enseignement et d'élaboration des contenus didactiques n'influencent-elles pas le développement des compétences escomptées des apprenants ?
- La qualité ou la diversification des supports didactiques n'influence-t-elle pas le développement des compétences du philosophe chez les apprenants ?

1.7- Objectifs de la recherche

Nous avons dans le cadre de cette recherche un objectif général et des objectifs spécifiques ou secondaires.

a) Objectif général

D'un point de vue général, il s'agira pour nous de travailler avec cet objectif précis à l'esprit, celui de montrer de façon concrète comment les pratiques didactiques peuvent être

orientées de façon à favoriser l'appropriation des compétences du philosophe chez les apprenants.

b) Objectifs secondaires

Il sera donc précisément question de s'appesantir au préalable sur les difficultés relatives à l'enseignement de la philosophie dans le secondaire. C'est-à-dire mettre en exergue le fait que l'enseignement de la philosophie et par ricochet son apprentissage est fondamentalement différent et par là-même complexe par rapport aux autres disciplines dans le secondaire. Ensuite il sera question pour nous de montrer la nécessité de réformer les méthodes d'enseignement de cette discipline, ainsi que les techniques d'élaboration des contenus didactiques de façon à les adapter au contexte actuel de l'APC. Et enfin nous pourrons justifier le bien fondé d'un renouvellement ou mieux d'une diversification des supports didactiques dans l'enseignement apprentissage de la philosophie dans le secondaire.

1.8- Hypothèses de recherche

Elles seront de deux ordres dans notre travail à savoir une hypothèse générale et des hypothèses secondaires.

a) Hypothèse générale

L'hypothèse générale : c'est une proposition de réponse à la question principale. En d'autres termes, c'est une réponse anticipée à la question centrale de recherche. Celle de notre recherche s'énonce de la manière suivante :

HG : les pratiques didactiques actuelles de la philosophie déterminent négativement les compétences escomptées des apprenants.

Dans le but de préciser cette hypothèse générale, nous allons vérifier un certain nombre d'hypothèses secondaires.

b) Hypothèses secondaires

Les hypothèses secondaires de notre travail sont formulées de façon linéaire ainsi qu'il suit :

Premièrement : La particularité de la philosophie et surtout ses difficultés d'enseignement-apprentissage influencent les compétences escomptées chez les apprenants.

Deuxièmement : Les méthodes d'enseignement et d'élaboration des contenus didactiques influencent le développement des compétences escomptées des apprenants.

Troisièmement : La qualité ou la diversification des supports didactiques influence le développement des compétences du philosophe chez les apprenants.

c) Intérêt de la recherche

Ce travail est élaboré dans un intérêt certain qui consiste au préalable à faire prendre conscience de la situation problématique de l'enseignement de la philosophie dans le secondaire et particulièrement dans notre pays le Cameroun, qui mérite aujourd'hui plus que jamais une attention particulière. Il s'agit également de contribuer à la résolution de certains aspects fondamentaux de cette situation problématique qui touchent quelques modalités des pratiques didactiques dans le processus enseignement-apprentissage de la philosophie. Et ceci en indiquant les orientations que nous jugeons les plus plausibles parmi les orientations possibles. Il est donc intéressant de ressortir ce qu'il y a comme difficulté majeure dans les pratiques didactiques actuelles de cette discipline spécifique qu'est la philosophie, et d'en proposer des pistes pour tenter de la surmonter, de façon à réformer les méthodes didactiques, les supports d'enseignement et permettre ainsi de développer les compétences du philosophe aujourd'hui inéluctables.

1.9- Délimitation du sujet

Elle consiste à déterminer le cadre thématique ou épistémologique ainsi que le cadre géographique ou spatial d'une étude.

Sur le plan thématique, nous nous limiterons à l'étude de quelques paramètres de l'action didactique, notamment les méthodes d'élaboration des contenus didactiques, les méthodes d'enseignement de ces contenus et les supports didactiques. Ce qui relève de la didactique de la philosophie que l'on retrouve au laboratoire de didactique des disciplines. Puisque comme nous l'avons souligné plus haut, le champ de l'enseignement de la philosophie et des problèmes y afférents est très vaste et nous désirons aborder ces aspects pratiques suscités parce que plus déterminants de notre point de vue.

Par ailleurs, le cadre géographique se trouve être les villes de Yaoundé, Douala, Nkongsamba et Baré où nous choisirons quelques Lycées et Collèges, en plus des Délégations Régionales des Enseignements Secondaires, pour l'enquête de terrain en vue de la collecte des données. C'est dans ces établissements que nous rencontrerons quelques élèves, professeurs de philosophie et inspecteurs pédagogiques de philosophie à qui nous soumettrons les outils⁵⁴ d'enquêtes que nous aurons retenu, dont l'observation de classe et le questionnaire.

⁵⁴ Il s'agit ici de tous les instruments dont nous aurons besoins pour l'enquête de terrain ou simplement pour recueillir les données sur le terrain. On enregistre à cet effet une grande variété d'outils, mais nous n'exploiterons que ceux qui sont plus accessibles et en fonction de notre axe de recherche et autres paramètres déterminants. Nous aurons donc sans doute à nous servir de l'interview ou l'entretien, de l'observation de classe et du questionnaire, qui nous semble plus adaptés à notre type de recherche.



CHAP II : REVUE DE LA LITTERATURE

Il nous semble nécessaire de rappeler que notre recherche s'intéresse aux pratiques didactiques actuelles dont la méthode d'enseignement, celle de l'élaboration des contenus didactiques et la diversification des supports didactiques dans cette discipline particulière qu'est la philosophie au niveau du secondaire. Ce sont ces modalités sus mentionnées qui nous semblent par ailleurs les plus déterminantes pour ce qui est du développement des compétences attendues des apprenants. Lesquelles modalités sont fonction du courant didactique auquel on appartient, et de la vision pédagogique à laquelle on adhère. Il sera alors question dans ce chapitre, d'une part de déployer une véritable revue de la littérature⁵⁵, partant de la didactique de la philosophie jusqu'aux supports didactiques en philosophie, en passant par les différents courants didactiques en philosophie, ainsi que les orientations possibles d'un point de vue pratique de l'élaboration des contenus didactiques et des méthodes d'enseignement, sans oublier les techniques d'évaluation. C'est donc le lieu de faire parler quelques auteurs au sujet du problème du caractère inapproprié des pratiques didactiques de la philosophie dans l'enseignement-apprentissage de cette discipline dans le secondaire.

II-1) Didactique de la philosophie : élaboration des contenus didactiques

a) Approche notionnelle

La définition des concepts dès le début de cette revue de la littérature s'inscrit simplement en droite ligne avec la tradition philosophique selon laquelle on devrait chaque fois qu'on s'intéresse à une question toujours commencer par la définition des concepts, afin que dans la suite les choses soient plus claires en termes de compréhension. D'où la nécessité pour le cas d'espèce de faire au préalable une précision sur le concept même de didactique de la philosophie, lequel concept est constitué de didactique et de philosophie. Ensuite nous pourrions nous intéresser à l'élaboration des contenus d'enseignement, et même plus loin à la méthode d'enseignement et aux supports didactiques aussi bien que les techniques docimologiques en philosophie qui sont pour le moins très déterminants voire incontournables pour ce travail.

La didactique est constituée par *l'ensemble des procédés, méthodes et techniques qui ont pour but l'enseignement de connaissances déterminées*. En tant que telle, la didactique n'est

⁵⁵Cela consiste selon le professeur Belinga Bessala, dans un cours inédit, à sélectionner les ouvrages et revues scientifiques en rapport direct avec le problème de la recherche. Cela doit alors être ordonné et organisé sous forme de débat entre les différents auteurs. Car c'est le lieu par excellence où se situe le débat intellectuel entre les différents auteurs que nous allons étudier.

évidemment pas une discipline récente. Les didacticiens, pourtant, ont le sentiment d'être dans une phase où leur savoir se constitue, où leurs concepts se stabilisent et où leurs institutions tentent, parfois avec difficulté, de trouver une place dans la communauté universitaire. Qu'est-ce donc que cette "didactique" et surtout la "didactique de la philosophie" et que comporte-t-elle aujourd'hui d'original ?

En ce qui concerne l'étymologie du concept de didactique, il faut dire que le mot vient du grec *didaskein* qui signifie enseigner. Elle aurait alors pour fonction d'enseigner, d'instruire. Selon Comenius cité par Develay, la didactique signifie :

« L'art et les moyens d'enseigner. Et c'est précisément ce que depuis peu certains hommes éminents pris de pitié pour les écoliers condamnés à rouler leur rocher de Sisyphe se sont mis à explorer avec plus ou moins d'audace et plus ou moins de succès »⁵⁶.

Pour Belinga Bessala, « la didactique est la science de l'éducation ayant pour objet d'étude les processus de l'enseignement et de l'apprentissage. Elle étudie par ce fait les méthodes et les techniques liées précisément à ces processus de l'enseignement et de l'apprentissage »⁵⁷. Elle est ainsi perçue comme un art ou une science. On peut alors avoir la didactique de la philosophie, la didactique du français, etc.

Par ailleurs, il convient de relever que la didactique est en proie à une contestation dont la principale porte sur son objet. Cet objet c'est les savoirs, qui sont difficiles à cerner dans la mesure où elle emprunte à d'autres disciplines dites contributoires. Si l'on considère justement cet objet, la didactique est une science carrefour. Elle se situe au carrefour, c'est-à-dire encore au point de confluence de plusieurs autres disciplines : la pédagogie, la psychologie, la sociologie, l'anthropologie, la linguistique, la science de la communication pour ne citer que celles-là. En sorte que son objet est un ensemble de savoirs partagés. L'évolution du monde scientifique donne raison à la didactique. Cette évolution est caractérisée par les trois éléments que sont l'international, l'interdisciplinaire et l'interculturelle. En réalité, du point de vue de son objet, la didactique est une science émergente et c'est cette interdisciplinarité qui la fonde. En outre, elle est un jeu qui se mène entre les trois agents suivants : l'enseignant, les apprenants et les savoirs. D'où la transposition didactique. Son intérêt réside dans sa capacité à réinterroger les savoirs de référence, la structure du savoir savant, la distance savoir savant savoir enseigné. Ce processus peut être résumé dans ce qu'on appelle le « triangle didactique ». Celui-ci est une

⁵⁶ Develay M. (1992). *De l'Apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF. p. 10.

⁵⁷ Belinga Bessala S. (2005). *Didactique et professionnalisation des enseignements*. Yaoundé : CLE. p. 7-8.

représentation schématisée du système didactique. Or selon Philippe Meirieu, en réalité les trois pôles de réflexion des didacticiens ne sont point consacrés par le fameux "triangle didactique", mais plutôt et plus précisément par, « *l'épistémologie de référence de la discipline considérée, la psychologie cognitive et les contraintes de la situation de formation* »⁵⁸.

Du point de vue de l'épistémologie de référence de la discipline, on trouve selon Meirieu des concepts comme celui de "transposition didactique" (qui désigne les transformations que subit un "savoir savant" pour devenir objet d'enseignement); *du côté du pôle psychologique*, on trouve des concepts comme ceux de "représentation" (qui désigne la manière dont un apprenant stabilise à un moment donné certaines conceptions) ou d'"opération mentale" (qui désigne la manière de traiter l'information) ; et enfin, *en ce qui concerne la situation de formation*, on trouve des concepts comme celui de "contrat didactique" (qui désigne les règles implicites qui régissent la relation enseignant/apprenant). Selon les disciplines et en fonction de l'histoire de chacune des didactiques - qui se sont longtemps très largement ignorées les unes les autres -, on insistera plutôt sur tel ou tel concept, on développera plutôt telle ou telle dimension.

De ce qui précède, il est manifeste que, le développement des didactiques, l'approfondissement de leurs recherches devraient plutôt réjouir tous ceux qui cherchent une meilleure efficacité de l'enseignement. D'où vient-il alors que les didactiques soient aujourd'hui au cœur de polémiques si importantes ? Selon Philippe Meirieu, on doit distinguer trois registres de discussion inéluctables : *un registre philosophique, un registre épistémologique et un registre plus institutionnel*⁵⁹.

Sur le plan philosophique, la question est de savoir si les didactiques représentent des disciplines "objectives" ou si elles véhiculent, implicitement ou explicitement, des conceptions pédagogiques, des postulats éthiques, voire politiques... Sur ce point, les choses paraissent relativement claires : aucune "technique" d'enseignement, aucune méthode d'observation des situations de classe n'est pédagogiquement neutre ; la notion même d'"efficacité" didactique renvoie à des valeurs qu'il convient d'explicitier, de situer dans une histoire, dans un projet de société. La didactique n'est donc légitime que pour autant qu'elle assume qu'elle ne constitue pas une "technique objective" fondée sur la seule analyse des contenus d'enseignement et des "lois" de l'apprentissage.

⁵⁸ Meirieu P. (2012). « Didactique ». In *Dictionnaire de pédagogie et didactique*. Le site de Philippes Meirieu, URL : [http// www. philippesmeirieu.net](http://www.philippesmeirieu.net).

⁵⁹ *Idem*.

Sur le plan épistémologique, le débat porte aujourd'hui sur l'existence possible d'une didactique générale qui viendrait fédérer l'ensemble des didactiques disciplinaires, voire serait susceptible de les englober. Les didacticiens, dans leur immense majorité, refusent une telle perspective et l'on comprend bien pourquoi : ils craignent de devoir abandonner la spécificité des contenus qu'ils ont à transmettre et de se perdre dans des généralités inopérantes. Ils ont raison au sens où il n'y a pas d'apprentissage qui ne soit "apprentissage de quelque chose", et il n'est aucun savoir qui ne "résiste" pas d'une manière particulière à celui qui veut se l'approprier. Si les didactiques se donnent pour objectif de concevoir des situations d'apprentissage, elles ne peuvent pas accepter que l'on ampute cette conception de l'une des composantes essentielles de toute situation d'apprentissage : les spécificités épistémologiques des savoirs disciplinaires. Une situation d'apprentissage dans laquelle cette réalité serait absente constituerait inévitablement un échec au regard du projet didactique lui-même. En revanche, selon Meirieu, nous ne voyons pas pourquoi on ne chercherait pas à construire une "théorie de l'élaboration des situations didactiques", situant les différents paramètres à prendre en compte, réfléchissant à la place de chaque élément, à leur interaction, s'interrogeant sur la portée relative des méthodes utilisées en fonction des objectifs poursuivis, proposant des modèles méthodologiques à réinvestir en fonction des contraintes disciplinaires spécifiques. Il ne s'agit pas, ici, de nier les "différences" entre les disciplines, il s'agit de disposer d'un cadre conceptuel permettant de les penser, de les situer, de faire profiter chaque discipline de ce qui a été élaboré dans les autres, non pour lui imposer quoi que ce soit mais pour lui ouvrir des horizons. Peu importe le nom que l'on donne à cette réflexion —ne l'appelons pas "didactique générale" si l'on craint les dérapages vers une "didactique des généralités" ou vers un "pédagogisme" qui évacuerait la part des savoirs dans la formation de la personne— l'essentiel est que cette réflexion existe en particulier dans le cadre de la formation des maîtres et que la communauté des enseignants puisse y trouver des éléments féconds susceptibles d'aider chacun dans son travail quotidien.

Sur le plan institutionnel, l'enjeu est, en effet, la place de la didactique dans la formation des enseignants. On craint parfois que la réflexion sur les "procédures d'enseignement" ne se fasse au détriment de l'approfondissement des contenus. Outre que cette crainte s'appuie sur la vieille argumentation de la variation en sens inverse ("plus l'on s'intéresse aux conditions de transmission du savoir moins on s'intéresse au savoir lui-même"), elle témoigne, dans l'immense majorité des cas, d'une grave ignorance du travail réel des didacticiens : ceux-ci, surtout quand ils sont en contact avec les classes, ne construisent pas des échafaudages abstraits

mais s'affrontent très concrètement aux difficultés de l'enseignement... difficultés de l'enseignement qui ne peuvent, d'aucune manière, être comprises et surmontées en éliminant les contenus.

Mais une fois cela posé et reconnu, d'autres inquiétudes surgissent : on craint, en effet, que la formation des enseignants néglige les contenus de "haut niveau" pour s'attacher plus ou moins exclusivement aux contenus qui seront l'objet de l'enseignement lui-même. S'il en était ainsi, on aurait raison de s'inquiéter : il est, en effet, indispensable que des enseignants soient au contact, au cours de leur formation, avec un savoir "vivant", en constitution, proche de la recherche universitaire ; ce contact est essentiel pour leur mobilisation personnelle sur la discipline, pour comprendre aussi ce qu'est la genèse d'un savoir, les difficultés de sa constitution, son historicité... Mais il est tout aussi indispensable que les enseignants travaillent sur les savoirs qu'ils auront à enseigner, qu'ils en comprennent les enjeux, identifient ce qui peut être objet de blocage pour les élèves, imaginent des dispositifs didactiques, prennent en compte les différentes stratégies d'apprentissage qui peuvent exister, etc.⁶⁰ Et ce travail est tout aussi passionnant que le contact avec la "recherche fondamentale", en réalité il est lui-même "recherche" et l'on peut accéder, dans ce domaine, à de hauts niveaux de compétences particulièrement utiles pour la réussite de l'entreprise scolaire.

En dernière analyse, la didactique est donc le processus de traitement des savoirs savants afin qu'ils deviennent à la fois enseignables et assimilables du point de vue de l'apprentissage. Ce processus appelle alors cinq phases :

- Les savoirs savants ;
- Les programmes ;
- Les savoirs à enseigner ;
- Les savoirs enseignés ;
- Les savoirs assimilés.

Au final, nous pouvons dire que la didactique, se préoccupe uniquement de l'enseignement. Elle est une réflexion sur le savoir scientifique et sur la manière de la traduire en éléments, simples, cohérents, et transmissibles à partir desquels l'apprenant puisse

⁶⁰Ce qui n'est pas toujours le cas dans les Écoles de formation des enseignants au Cameroun, où les différentes unités d'enseignements ne concernent pas directement les notions, les œuvres et la méthodologie au programme des classes terminales du secondaire, qui sera pourtant le quotidien inéluctable de ces futurs enseignants une fois sur le terrain. C'est ce qui justifie à titre illustratif la liste des UE du Département de philosophie de L'ENS de Yaoundé attachée à l'annexe de ce travail.

construire ses savoirs c'est-à-dire puisse assimiler ses cours. Ainsi, selon Michel Tozzi : « *Si l'on entend par didactique d'une discipline l'étude de "l'enseignement et de l'apprentissage en pleine prise en compte de la spécificité des contenus", la didactique de la philosophie est "l'étude de l'enseignement et de l'apprentissage de la philosophie" »⁶¹. La didactique de la philosophie qui nous intéresse n'a donc pour objet que ces trois termes : enseigner, apprendre, la philosophie.*

Enseigner : renvoie de façon générale à un véritable enchaînement d'actes réalisé par une personne pendant un temps et dans un lieu déterminé pour transmettre à d'autres personnes des savoirs, des savoir-faire, et le savoir-être.

Il faut noter que de nos jours, il est devenu difficile de s'accorder sur cette conception de l'enseignement à cause de l'aspect transmissif qui y est déterminant. D'aucuns considèrent que l'enseignement ne consiste plus à transmettre ces différents savoirs, mais plutôt à développer ou susciter ceux-ci chez l'apprenant qui en possède a priori, mais de façon déformée. Cela suppose que celui qui apprend n'est pas une *tabula rasa* sur laquelle il faut simplement tout mettre ou transmettre en termes d'enseignement, mais qu'enseigner justement c'est aider, guider, accompagner l'apprenant dans son processus de construction des savoirs.

Enseigner passe alors nécessairement par l'enseignant, qui a pour rôle de faciliter le processus d'apprentissage. En tant que tel, il a un certain nombre d'action ou d'activité à mener pour que son enseignement soit réussi, nous pouvons évoquer entre autres : attirer l'attention des apprenants de manière positive ; informer l'apprenant de l'objectif ; stimuler le rappel des apprentissages préalables ; susciter la performance et les compétences, la rétention et le transfert etc. en d'autres termes, ces événements doivent être au service de certaines fonctions que sont entre autres : la fonction d'explication et de démonstration ; de renforcement de l'attention et de la participation ; d'orientation dans le travail et du maintien de la discipline etc. ces différentes fonctions étant déterminées par certaines habiletés nécessaires dont les habiletés à motiver, à communiquer, à questionner, à tenir compte du profil d'apprentissage de chaque apprenant, etc.⁶²

Apprendre : enchaînement d'actes réalisé par une personne dans les mêmes ou dans d'autres temps et lieu que l'enseignement, soit pour reproduire tels que les savoirs, savoir-faire,

⁶¹ Tozzi M. (2008). *La Didactique de la philosophie en France-20 ans de recherche (1989-2009)*. Montpellier : Équipe du LIRDEF, p. 1.

⁶² Cf. Fonkoua P. (2002). *Op. cit.*

savoir-être transmis par l'enseignant ; soit pour les transformer, les adapter et les réutiliser dans d'autres situations.

Apprendre peut en effet être conçu de plusieurs manières. Mais la conception que la psychologie retient le plus souvent est relative à la modification du comportement à la suite de répétées pour s'adapter à l'environnement ou à une situation particulière. Alors nous dirons que l'apprentissage c'est toute modification du comportement à la suite de certaines activités ou exercices en vue de s'adapter au milieu ou à une situation nouvelle. D'où l'apprentissage par conditionnement, par imitation et d'autres formes plus complexes issues de ce que l'on sait aujourd'hui des processus informatiques.

La philosophie : est une activité de la pensée contradictoire et positive. C'est une réflexion rationnelle et critique, un examen minutieux de l'esprit agissant, un débat dialectique. En ce sens, la philosophie devient un sujet lié à l'homme car le questionnement de toute chose sans exception est la base de sa constitution. C'est dans cette logique que Marcien Towa pense que « *la philosophie est peut-être la seule discipline qui a le courage et la force de soumettre ouvertement l'Absolu à la discussion, de le prendre comme objet de débats publics* »⁶³. Ce qui fait de la philosophie une activité essentiellement critique et surtout ignorante de toute considération de sujet tabou. Elle est pour autant une matière problématique et spécifique.

La philosophie en effet n'est pas un savoir cumulatif comme semblent l'être davantage les autres savoirs scolaires. Elle est liée à sa tradition historique dans la mesure où cette dernière constitue un bain initiatique qui semble incontournable sans pour autant indiquer de référentiels incontournables. À travers cette tradition émerge la présence en général d'un langage conceptuel finement articulé, nourri de questionnements, de « problématisations »⁶⁴, de déploiements rationnels, invitant principalement à la « réflexivité » critique. Il s'agit concernant ce dernier concept de philosophie d'un paramètre fondamental de l'action didactique en question dans ce travail, en occurrence le seuil du contenu d'enseignement dont il convient de s'y attarder un tant soit peu.

b) Jean-Yves Rochex et la question de la définition du contenu d'enseignement

Rochex a en effet activement participé à une journée d'étude dont le thème portait sur une question fondamentale de la didactique des disciplines à savoir *Qu'est-ce qu'un contenu*

⁶³ Towa M. (2007). *Essai sur la problématique philosophique dans l'Afrique actuelle*. Yaoundé : CLE, p. 31.

⁶⁴ Tozzi (1995). « Réflexion sur la philosophie pour enfants », *Philosopher*. Revue de l'enseignement de la philosophie au Québec, numéro 17, p. 255.

d'enseignement ? Cette question semble-t-il est inévitable pour quiconque s'intéresse à la didactique des disciplines, et nous intéresse davantage dans la mesure où le problème de notre recherche est lié aux pratiques didactiques parmi lesquelles justement l'élaboration des contenus d'enseignement de la philosophie dans l'enseignement-apprentissage de cette discipline dans le secondaire.

Il s'agit en effet d'un paramètre incontournable dans l'action didactique, au point où Fonkoua en parle en termes de " base fondamentale de l'action didactique" car pour lui, « La structure de l'action didactique prend ses fondements au cœur des contenus, du sujet-apprenant, de l'agent formateur et du milieu »⁶⁵. Le contenu qu'il nomme aussi « objet (O)» renvoie au savoir à prodiguer, pouvant être :

- un savoir déclaratif (connaître, nommer, situer, citer, etc.), appartenant au domaine du savoir (le quoi) ; exemple : connaître la date de l'indépendance du Cameroun, connaître le concept de la guerre froide ;
- un savoir procédural (comment faire, comment faire preuve de, comment manifester) appartenant au domaine du savoir-faire (le comment faire) ; exemple : comment lire une carte topographique, comment tracer un angle droit, comment participer aux élections, comment prendre les notes ;
- un savoir conditionnel (quand et où faire quoi ? quand et pourquoi faire telle ou telle chose ? quand et comment faire ?) appartenant au domaine du savoir-être (le quand et le pourquoi utilisent une connaissance déclarative et procédurale) ; exemple : attitude critique, conscience politique, respect de la vie.

Par ailleurs, lors du choix de ces contenus à engager dans l'action didactique, il convient selon Fonkoua de procéder à une hiérarchisation des thèmes selon les différents ordres de progression. Ces thèmes doivent être reliés et classés en obéissant aux trois ordres suivants :

(a) l'ordre « épistémologique » qui est dicté par l'objet de savoir lui-même où l'on passe du concret à l'abstrait, du simple au complexe, de l'indispensable au secondaire, de l'utile à l'agréable ;

(b) l'ordre « psychologique » qui est généralement influencé par la nature des participants, leur style et leur rythme d'apprentissage, le degré d'intérêt et d'attention ;

(c) l'ordre « pédagogique » qui se pose en termes de comment transmettre le message.⁶⁶

⁶⁵Fonkoua P. (2002). *Loc. cit.*

⁶⁶*Idem.*

Il s'agit alors, compte tenu de l'importance de ce concept pour toute recherche ou action didactique, de davantage préciser à l'occasion avec Jean-Yves Rochex ce qu'il est convenu d'entendre par contenu d'enseignement chaque fois que le concept apparaîtra.

En réalité, la question de la définition du contenu d'enseignement est une question d'autant plus fondamentale que même la façon de la poser constitue de fait un enjeu majeur. De manière générale, « *Les contenus d'enseignements sont les éléments, les connaissances ou techniques que l'élève doit apprendre, s'approprier, intégrer et utiliser pour avoir la compétence visée* »⁶⁷. Jean-Yves Rochex quant à lui en parle en termes de problèmes dont il répertorie quatre principaux.

Pour lui, le premier problème auquel cette question se heurte est « *ce qu'on appelle "l'inadaptation" des programmes avec ce qui serait leur "surcharge"* »⁶⁸. Puisque semble-t-il, chaque fois qu'il est question de contenu d'enseignement, on pense *ipso facto* à s'interroger sur leur adaptation au contexte d'application et surtout à la charge horaire qui y est consacrée selon le niveau dans lequel on se trouve. C'est ce qui crée alors la confusion qu'il est facile d'établir entre ces contenus d'enseignement et les programmes scolaires, de même qu'entre l'évolution des savoirs et la qualification dans la société. Ainsi voit-on des ministres en charge de l'éducation opérer ce glissement confusionnel en « *dénonçant l'empilement des connaissances* » et « *l'inflation des horaires et des programmes* »⁶⁹. Ce qui implique qu'il y a une nette différence à opérer entre les contenus d'enseignement et les programmes qui posent justement le second problème selon Rochex.

Il s'agit de la difficulté à définir de manière distincte les notions de contenu et de programme. À ce niveau, c'est au ministère d'en dire quelque chose, par le biais des communautés d'experts mais pas toujours aguerrit dans le domaine de la didactique des disciplines qui en est pourtant la plaque tournante. La difficulté ici se pose en termes de délais de dépôt des rapports sur la question, qui ne sont pas toujours compatibles avec l'ampleur de la tâche à accomplir. Encore que la procédure mise en œuvre pour la définition préalablement mentionnée par les autorités en charge du dossier ou les décideurs institutionnels du ministère qui contrôlent tout le processus qui constitue les dispositifs de décision n'est pas suffisamment clair. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle ceux-ci ont réalisé une innovation en permettant

⁶⁷Rapport de jury du certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive (CAPEPS), 2001.

⁶⁸ Rochex J.-Y. (1989), *Qu'est-ce qu'un contenu d'enseignement ?* Paris : IRM, n°32, p. 59.

⁶⁹*Idem.*

que la définition des contenus d'enseignement et celle des programmes se face à au moins deux niveaux : au niveau régional et au niveau national.

Pour Rochex, il semble bien que ce soit exclusivement au niveau régional qu'est prise en compte l'expérience enseignante, ce qui n'est pas très commode. Dans la mesure où « *un travail sérieux d'analyse et d'évaluation de cette expérience, examinant au plus près ce qui s'enseigne réellement aujourd'hui et les modalités pour ce faire, devrait être une des premières exigences de toute réflexion d'ampleur sur le contenu d'enseignement* »⁷⁰. Cela implique tout simplement que la pratique enseignante doit intervenir au premier plan lorsque l'on discute des questions comme celle des contenus d'enseignement ou des programmes, puisque ce sont ces enseignants qui mettent tout cela en pratique et qui sont pour cela-même capable d'établir toutes les distinctions nécessaires que leur pratique quotidienne les témoigne. On ne saurait donc prétendre à un travail sérieux de définition de contenu d'enseignement sans que les enseignants prennent place à la table d'honneur, au profit des hommes de bureau, entendu les ministres et autres autorités en matière d'éducation. Puisqu'en réalité la question des contenus d'enseignement tout comme celle des programmes est une question d'ordre pratique dont les tenants et les aboutissants sont davantage manifestes dans les situations concrètes de classe, concernant par là-même les enseignants au premier plan.

Le troisième problème porte sur l'organisation même du système éducatif et partant la frontière entre les différentes disciplines et leur évolution. Car il semble que la commission mise sur pieds à cet effet, en ce qui concerne la France en occurrence, n'est pas neutre ou transparente, parce que chargée d'idéologie et de présupposé épistémologique. Cette commission a à titre illustratif mise à l'écart certaines disciplines sous prétexte que leur contenu n'était pas approprié, il s'agit en occurrence de l'économie qui a été isolé des sciences sociales. Aussi, il y a des disciplines pour lesquelles on n'a même pas crée de commission, encore sur la base de leur contenu jugé peu pertinent. Il s'agit de la technologie, les disciplines artistiques, l'éducation physique et sportive en occurrence. Pourtant, une commission spéciale à bien été mise sur pieds en ce qui concerne les « techniques modernes de l'enseignement » ce qui laisse penser que « la modernité serait, en matière d'enseignement, simple affaire de technique ». Cela est très lourd d'implication, dans la mesure où ce sur quoi on insiste désormais ce n'est plus tant les contenus d'enseignement, ou alors les contenus sont davantage axés sur les méthodes et techniques, au détriment des savoirs fondamentaux.

⁷⁰*Ibid.*, p. 60.

Pour mieux analyser les choses, en occurrence l'élaboration des contenus d'enseignement, Jean-Yves Rochex propose de discuter et réfléchir sur quatre registres fondamentaux bien différents :

- « Le processus de production des savoirs, des contenus culturels et scientifiques dans la société, le mouvement des savoirs dits « savants » et l'évolution des pratiques sociales de référence, liés à l'évolution des compétences et qualifications requises par la transformation des procès de travail ». Il s'agit de l'approche épistémologique des contenus d'enseignement, c'est-à-dire de déterminer au préalable les conditions de leur origine leur élaboration et leur évolution, et ceci dans un contexte aussi bien culturel que psychologique bien défini. On peut à cet effet prendre en compte ici le fait que la sociologie, en particulier celle de M. Verret⁷¹ montre que l'élaboration des contenus disciplinaires est un processus complexe, lié à des questions de société. Ainsi, le jeu des références savantes, d'une certaine image de la discipline et des valeurs associées, des finalités attribuées à telle ou telle formation conduit à des choix dans les contenus ;

- « La traduction (éventuelle) de ces savoirs et contenus culturels en disciplines scolaires, en programmes, en objectifs et instructions officielles, ainsi qu'en « statut socio-institutionnel » de ces disciplines (horaires, poids dans le processus d'orientation-sélection, lien avec l'organisation en filières...), et donc la sélection que cette traduction opère nécessairement dans les savoirs sociaux ». Ce registre concerne en effet l'institutionnalisation des contenus préalablement élaborés, c'est-à-dire leur structuration et organisation dans le cadre du système éducatif formel. Cela se fait alors par la traduction en disciplines, déterminée par les différents contenus, la programmation en termes de niveau, d'espace et de temps toujours dans l'optique de ce que Durkheim appelle la fonction de socialisation que remplit l'école dans les sociétés modernes : « *L'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération* »⁷² ;

- « Ce que les enseignants font de ces disciplines, instructions et programmes pour les transformer en programme et contenu réellement enseignés, processus que la « nouvelle » sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne a pris pour objet en visant à construire une sociologie du curriculum, et qui se traduit dans la tradition française en didactique par les débats et discussions autour des concepts de « transposition » ou de « retraitement » didactique ». En effet, une fois que la traduction préalablement mentionnée a été opérée, il est désormais question que cela atteigne effectivement les élèves. C'est le volet didactique ou activité d'enseignement,

⁷¹ Verret M. (1975). *Le Temps des études*, Thèse, Université de Lille III.

⁷² Durkheim E. (1990). *L'Évolution pédagogique en France*. Paris : P.U.F.

et plus précisément celui de la transposition didactique qui s'assure que les savoirs à enseigner soient véritablement transmis aux élèves en tant que savoirs acquis, évidemment par la médiation de l'enseignant. Ce qui se fait de façon triangulaire entre l'enseignant, le savoir et l'apprenant ;

- « Enfin les modes d'appropriation de ces contenus par les élèves : il n'y a transmission des savoirs que si les élèves se les approprient au travers d'activités dans lesquelles ils peuvent investir un sens personnel. L'interrogation porte ici sur les représentations, les rapports au savoir des apprenants, et sur leurs ancrages personnels et sociaux ». Ce volet qui concerne les activités d'apprentissage prend en compte l'élève qui est la visée finale de tout ce qui a été élaboré plus haut. Il s'agit de vérifier si ce dernier s'est approprié la chose c'est-à-dire l'a intégré au point de pouvoir s'en démarquer avec esprit critique. Aussi, faut-il s'assurer que cela n'ait pas d'impact néfaste sur son insertion sociale ou, ne heurte pas de façon tragique son système de représentation.

Rochex pense alors que cette catégorisation rejoint la pensée d'Elisabeth Chatel⁷³, lorsqu'elle regroupe ces quatre registres en « deux histoires » au sein de l'histoire des disciplines scolaires : « celle qui se joue autour de leur place, de leur poids et de la légitimité qui leur est reconnue dans l'institution, et celle qui se joue entre élèves et enseignants, au cœur des activités d'enseignement et d'apprentissage »⁷⁴.

Cette classification fait des quatre catégories deux axes fondamentaux :

Le premier axe concerne les deux premières catégories, qui se rejoignent en ceci qu'elles sont centrées sur le volet institutionnel. Elles concernent alors les différentes autorités en matière d'éducation, tous les décideurs qui interviennent à un niveau ou à un autre sur les contenus d'enseignement, de leur origine jusqu'à l'action de l'enseignant. On peut évoquer ici le ministère en charge de l'éducation, les inspecteurs en charge des différentes disciplines avec des fonctions bien définies, et même les chefs d'établissements scolaires qui définissent et organisent la politique éducative au sein de la structure scolaire dont ils ont la charge.

Le second axe est centré sur l'enseignant et les élèves, que consacrent les deux dernières catégories susmentionnées. Il concerne l'acte même de l'enseignement et de l'apprentissage conditionné par les savoirs, aussi bien les savoirs savants, les savoir-faire que les savoir-être que les élèves doivent intégrer. C'est la phase la plus pratique et la plus délicate qui définit le système éducatif entier. Car de bonnes décisions et orientations peuvent être adoptées en

⁷³ Chatel E. (1989). « *Histoire de la constitution d'une discipline : les Sciences Économiques et Sociales* », cité par Rochex J.-Y. *loc.cit.*

⁷⁴ Rochex *Idem.*

amont, mais si les enseignants ne les intègrent pas, les élèves non plus ne pourront le faire. Ainsi, les enseignants sont les seuls à pouvoir relever toutes les difficultés à tous les niveaux d'ailleurs du processus enseignement-apprentissage dans leur discipline, et devraient pour cela même faire partie de ceux-là qui ont un pouvoir de décision dans la politique éducative globale.

Ainsi, s'intéresser au contenu d'enseignement suppose prendre en compte ces différentes catégories, dans l'ordre présenté comme dans celui inverse, au sens où « l'activité des élèves peut – et sans doute doit – avoir des effets en retour sur l'élaboration et la définition des « contenus prescrits »⁷⁵.

En sommes, il faut dire que les débats sur la question de la définition de contenu d'enseignement donnent lieu à une problématique spécifique concernant : l'histoire récente de la didactique de différentes disciplines, le contexte et les enjeux sociaux, épistémologiques et institutionnels. C'est dire que toute recherche sur les contenus didactiques doit prendre en compte ces axes fondamentaux pour pouvoir prétendre apporter une définition aussi complète que conséquente de contenu d'enseignement de quelque discipline que ce soit. Et la philosophie n'en est pas en reste. Puisqu'il semble d'ailleurs que les pratiques didactiques actuelles en philosophie dans le secondaire notamment en ce qui concerne l'élaboration des contenus didactiques ne sont pas sans reproches. Au-delà de la précision conceptuelle opérée par Jean-Yves Rochex, l'élaboration des contenus didactiques demeure problématique, du moins pour le cas de l'enseignement de cette discipline dans le secondaire au Cameroun.

En effet, il est pratiquement facile de se rendre compte en regardant les cours de philosophie des classes terminales que les orientations sont différentes d'un enseignant à l'autre, concernant justement les contenus d'enseignement. Au fait, certains enseignants, semble-t-il, insistent plus sur les auteurs et leurs courants de pensées de telle sorte que leurs cours en termes de contenus en sont essentiellement influencés. D'autres par contre évoquent très peu de citations ou d'auteurs, et préfèrent la discussion critique sur les notions étudiées : c'est l'exercice même de la philosophie c'est-à-dire "le philosopher" pour parler comme Emmanuel Kant. D'autres encore insistent davantage sur leur propre conception, qu'ils veulent à tout prix faire adopter aux élèves, sans laisser suffisamment d'espaces pour l'examen critique, encore moins pour la pensée des auteurs au sujet de la notion en question. Cela donne ainsi lieu à au moins trois orientations possibles de l'enseignement de la philosophie, consacrées par les contenus didactiques qui en sont le socle fondamental. Ces orientations sont aussi différentes que les compétences des élèves eux-mêmes. Ce qui fait que certains élèves sont très

⁷⁵*Idem.*

performants quand il s'agit de réciter la pensée des auteurs, d'autres par contre sont très compétents pour résoudre des problèmes concrets sur la base de réflexions critiques et rationnelles, et d'autres encore excellent dans la prise de position tranchée face à un problème, sans nécessairement s'appuyer sur les auteurs ou même se servir de la raison pure pour justifier leur position. Ce qui rend donc problématique l'élaboration des contenus didactiques qui structurent ces orientations. Dans la mesure où il n'y a pas de concordance entre les différentes approches, donnant lieu à différentes formations qui seront pourtant évaluées d'une seule manière. On comprend donc pourquoi ces contenus divers seront inappropriés par rapport aux compétences qu'il s'agit de développer chez les apprenants, qui sont les mêmes dans le secondaire. Cela est d'ailleurs très remarquable dans les propos de Nicole Grataloup qui s'est justement intéressée aux contenus d'enseignement en philosophie de façon plus pratique dont il convient alors d'en présenter la substance.

c) Des contenus d'enseignement en philosophie : la philosophie comme activité selon Nicole Grataloup

La question de l'élaboration des contenus didactiques en philosophie qui est l'un des paramètres de l'action didactique qui nous intéresse dans ce travail est d'autant plus importante qu'elle a fait l'objet d'un article paru en 1989⁷⁶ écrit par Nicole Grataloup, dont la pertinence justifie sa relecture en ce début du XXI^{ème} siècle.

En fait, Nicole Grataloup s'est intéressée à la question de la définition du contenu d'enseignement dans le cadre particulier de la philosophie. Sa question de recherche pour le cas d'espèce était formulée ainsi qu'il suit : « *qu'est-ce qu'un contenu d'enseignement en philosophie ?* »⁷⁷. Dans son propos liminaire, l'auteur souligne au préalable deux choses, en occurrence deux remarques fondamentales sans lesquelles la réponse à la question principale ne serait pas évidente :

« La première (porte) sur la nature même de la question » ; la question dont il s'agit ici à titre de rappel porte sur le contenu didactique en philosophie, ce qui chez Grataloup serait très étroitement lié à celle de la pratique même de l'enseignement de cette discipline, au sens où l'un ne peut être convenablement conçu sans prise en compte de l'autre.

⁷⁶ Grataloup N. (1989). « La philosophie comme activité » in *Qu'est-ce qu'un contenu d'enseignement en philosophie ?* Paris : IRM, N°33.

⁷⁷ *Ibid.* p. 30.

« On ne peut pas s'interroger sur un contenu d'enseignement sans s'interroger en même temps sur la pratique de cet enseignement : il y a une unité profonde entre la conception que l'on a de ce dont il faut faire l'apprentissage et de la manière dont on conçoit cet apprentissage »⁷⁸

C'est dire que chaque fois que le concept est conçu, il faudra toujours l'associer ou le situer dans le cadre précis d'une pratique enseignante. C'est pourquoi on ne peut parler de contenu didactique en philosophie sans évoquer la pratique de la philosophie elle-même. Ainsi, Grataloup analyse cette question du contenu d'enseignement en philosophie dans son texte du point de vue des pratiques pédagogiques, plus que de l'opposition traditionnelle « contenu / méthode », sur laquelle fonctionne trop souvent aujourd'hui, à mon sens, la réflexion pédagogique.

« La seconde (remarque porte) sur l'actualité et l'enjeu de la question » ; il s'agit de se rendre compte du fait que l'enseignement de la philosophie traverse une véritable « crise profonde » qui va jusqu'au sens de l'enseignement de cette discipline, sa raison d'être voire sa valeur dans le système éducatif formel. C'est pour cela semble-t-il que les enseignants « *se heurtent à des attitudes de rejet, de passivité de la part des élèves, attitudes qu'ils attribuent le plus souvent à l'inculture des élèves, à leur maîtrise insuffisante de la langue, à l'envahissement croissant des média...* »⁷⁹. Cette crise selon Grataloup, serait révélée par l'extension de l'enseignement de la philosophie aux sections techniques et professionnelles. Ce qui donne lieu à ce qu'on pourrait appeler « une démocratisation de l'enseignement de la philosophie ». Laquelle démocratisation serait alors à l'origine de certaines frustrations sociales, au sens d'un renforcement ou la perpétuation de la « ségrégation sociale » ou la « division sociale du travail » qui est favorable à une catégorie précise d'élèves au détriment des autres. Cependant, Nicole Grataloup pense contrairement à cet ordre d'idées qu'une démocratisation de la philosophie via son extension contribuerait plutôt à :

« Soutenir et renforcer l'exigence d'une culture plus large et plus approfondie dans toutes les formations professionnelles ; qu'elle pourrait participer de la construction de cette culture polytechnique dont Yves Clot parle

⁷⁸Idem.

⁷⁹Idem.

dans les deux derniers chapitres de son livre Le symptôme scolaire, en tant que la philosophie pourrait contribuer à en construire l'unité et le sens »⁸⁰.

Ainsi, il revient aux enseignants de philosophie d'assumer cette tâche et conférer à l'enseignement de la philosophie la plus grande extension possible, pour autant que « *l'enjeu est non seulement la « survie » de l'enseignement de la philosophie dans les lycées, mais surtout la maîtrise par chaque individu du sens de son savoir et de son action, qu'au prix d'une modification profonde de leur pratique »*.⁸¹ Parler de « modification profonde » ici c'est faire allusion au caractère élitiste de la philosophie dont il faut s'en départir. Lequel caractère repose sur un présupposé idéaliste qui restreint la pratique philosophique outre mesure, c'est pourquoi la « rupture » doit être « radicale ».

Ce n'est donc qu'après avoir intégré ces deux remarques pour le moins pertinentes que Grataloup va désormais s'intéresser à ce qu'on est en droit d'apprendre ou par ricochet d'enseigner en philosophie, en termes de contenu ; d'où la question qui suit : « *qu'est-ce donc qu'on apprend dans un cours de philosophie ?* ». Pour elle, la réponse est presque évidente : « *on apprend à philosopher* ». Cette réponse souligne-t-elle n'est pas originale ou nouvelle, dans la mesure où elle remonte au moins jusqu'à Kant qui en parlait déjà de manière explicite : « *de façon générale, nul ne peut se nommer philosophe s'il ne peut philosopher. Mais on n'apprend à philosopher que par l'exercice et par l'usage que l'on fait soi-même de sa propre raison* »⁸². Le rappel de cette conception kantienne se justifie ici par le fait que Grataloup veut montrer qu'en réalité, la quasi-totalité des enseignants de philosophie la connaissent bien mais « il semble que peu d'entre eux la prennent vraiment au sérieux », pour autant qu'ils ne la mettent pas en pratique. Elle s'inscrit alors dans la perspective kantienne et conçoit qu'en philosophie, il ne faut pas s'attendre à apprendre ou posséder un corps de savoirs qui serait la philosophie, au contraire, il sera en réalité toujours question d'une méthode à suivre, d'une procédure à respecter, d'une manière de faire à intégrer et par là-même à prendre en compte dès l'élaboration du contenu didactique. Ainsi, de philosophie il s'agit plutôt de philosopher qui, faut-il le remarquer, est un verbe et implique par là-même une action véritable⁸³, une activité en marche. Puisque

⁸⁰ *Idem.*

⁸¹ *Idem.*

⁸² Kant E. cité par Grataloup N. *Idem.*

⁸³ Au sens d' « *Un moment organique de la connaissance et de l'action* » dont parle Sève in Sève L. (1980). *Une Introduction à la philosophie marxiste*, suivi d'un Vocabulaire philosophique. Paris : Éditions Sociales, p. 577.

« *Si l'objet du cours de philosophie n'est pas la (les) philosophie(s), mais le « philosopher », c'est qu'il s'agit, dans ce cours, de l'apprentissage d'une activité, et que ce sont les « apprenants » qui doivent être, non les spectateurs de cette activité que le professeur exercerait devant eux, mais bien eux-mêmes les acteurs de cette activité.* »⁸⁴.

De ce fait, le contenu d'enseignement doit être élaboré en fonction de cette relation, et non l'inverse comme cela semble le cas en France, du moins à en croire les instructions officielles de 1925 à 1984. Les quelles instructions témoignent d'une pratique de l'enseignement de la philosophie non seulement quasiment monopolisée par l'enseignant au détriment des élèves, à partir d'un présupposé idéaliste qu'il s'agit pourtant de dépasser. C'est d'ailleurs cet idéalisme qui consacre l'élitisme qui contribue à la « ségrégation sociale » par l'enseignement de la philosophie, rendant ainsi indifférent un certain nombre d'élèves au détriment des autres⁸⁵.

De ce qui précède, il est important de noter qu'en ce qui concerne le contenu didactique en philosophie, Grataloup pense que cela consiste en une activité dite du philosophe. C'est donc considérer la philosophie elle-même comme une véritable activité à mettre en marche. C'est pourquoi elle s'intéresse ensuite à la question de savoir précisément « *ce qu'est cette activité et comment mettre les élèves en situation de l'exercer effectivement* ». C'est alors le déploiement de cette problématique qui va la pousser à parler de la philosophie comme « *une activité réflexive, métacognitive, qui porte sur des objets qui ne sont pas elle, et où se travaille de façon essentielle la question du sens* »⁸⁶.

La philosophie est donc d'abord une « activité réflexive, métacognitive », dans la mesure où, à la différence des autres disciplines, elle ne porte pas directement sur des objets, mais plutôt sur la théorie de la connaissance de ces objets. Grataloup de dire que « *la philosophie n'est pas une connaissance d'objet, contrairement aux sciences, mais une activité réflexive qui s'exerce et sur les connaissances d'objets (les sciences) et sur des pratiques individuelles et sociales* »⁸⁷. Dans une telle perspective, le premier acte du philosophe selon

⁸⁴ Grataloup N. (1989). *Loc. cit.*

⁸⁵ Cela n'est pas sans rappeler la théorie de la reproduction des inégalités sociales par l'école dont parleront P. Bourdieu et Passeron, J.-C. (1970). *In La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Editions de Minuit.

⁸⁶ Grataloup N. *Op.cit.*, p. 31.

⁸⁷ *Ibid.*

Grataloup consiste à transformer le programme en contenu, c'est-à-dire à construire des problématiques philosophiques à partir du matériau que constituent les notions du programme.

S'il est clair que le programme se distingue du contenu d'enseignement, il s'agit alors de partir du « programme » pour élaborer le contenu, ce qui doit se faire par l'activité même du philosophe, par le biais de l'interrogation sur le sens des mots, sur les présupposés et les implications des classements proposés. De plus, l'élaboration de ce contenu doit être réalisée de manière à ce qu'il se présente non comme un ensemble de « choses à apprendre », mais comme un « programme de recherche et de travail » qu'aura à mener tout au long de l'année scolaire, cet intellectuel collectif que la classe et le professeur constituent ensemble.

L'élaboration du contenu didactique en philosophie doit ensuite tenir compte de l'objet sur lequel porte la philosophie, en occurrence le réel ou l'être en général, qui se rapporte aussi bien aux savoirs positifs qu'aux pratiques individuelles et sociales. Cela témoigne bien de l'aspect pluridisciplinaire que requiert tout enseignement de philosophie, dans la mesure où, « *la plupart des notions du programme réfèrent à des savoirs qui relèvent d'autres disciplines : mathématiques, physique, biologie, histoire, économie, langue (maternelle et étrangères) etc.* »⁸⁸. Ce qui implique la disposition de l'enseignant à une véritable culture générale, de façon à mettre effectivement en place des « activités inter-, ou trans-, ou pluri- (...) disciplinaires »⁸⁹, qui pourraient d'ailleurs concerner même certains faits parascolaires afin de donner véritablement vie au cours de philosophie. Grataloup d'en conclure que

*« Penser le rapport de la philosophie aux pratiques individuelles et sociales exige que l'expérience personnelle qu'ont les élèves de ces pratiques soit effectivement sollicitée, et que l'on recherche le maximum de lien avec l'extérieur de l'école, (...) pour donner à la réflexion philosophique des élèves un matériau réel et vivant et, indissociablement permettre en retour que cette réflexion soit aussi une intervention active dans le monde »*⁹⁰.

Il s'agit enfin de dire avec Nicole Grataloup que ce qui importe en dernier lieu dans l'élaboration des contenus d'enseignement en philosophie c'est la question du sens, dans la mesure où : « *le cours de philosophie pourrait, devrait être par excellence le lieu où se travaille la question du sens, (...) donc philosopher doit permettre de donner un sens aux savoirs et aux pratiques* »⁹¹. En fait, selon l'auteur, philosopher devrait en principe permettre

⁸⁸*Ibid.*, p. 32.

⁸⁹*Idem.*

⁹⁰*Idem.*

⁹¹*Ibid.*, p. 33.

de donner sens aux savoirs et aux pratiques sociales. Cela implique qu'une telle activité met en jeu « deux contradictions dialectiques non antagoniques », à savoir, d'une part :

- *Celle de l'historicité et de l'universalité* : il s'agit en fait pour l'auteur de rappeler que les problèmes philosophiques naissent toujours dans des contextes qu'on peut situer du point de vue historique et même géographique, avec des sujets pensants qui sont nécessairement ceux d'une époque précise. C'est la dimension historique, au sens où « les problématiques philosophiques sont historiquement ancrées dans l'évolution des formations sociales et des configurations conceptuelles ». Cependant, ajoute-t-elle, ces problématiques philosophiques « ont en même temps une dimension d'universalité qui dépasse cet ancrage historique et interdit de les considérer comme de simples témoignages d'une époque révolue ». C'est la prétention à l'universalité dont toute histoire de la philosophie doit être investie. Il s'agit donc de revoir le statut de l'histoire de la philosophie dans l'enseignement de la philosophie au secondaire, afin de la rendre plus dynamique, et d'éviter cette caricature qui consiste à la réduire à une pure et simple « exposition des systèmes ». On ne peut parler de sens dans l'enseignement de la philosophie que si et seulement si elle intègre au préalable cette double condition historique et universelle. Grataloup conclut à ce niveau que

« Faire prendre conscience aux élèves du contexte social, historique, intellectuelle dans lequel est née une problématique philosophique, c'est leur permettre de mieux s'approprier cette problématique, de lui donner sens, de la juger, au sens où Bachelard disait qu'il faut, en histoire des sciences, distinguer entre « histoire périmée » et « histoire sanctionnée »⁹².

- *Celle du sens personnel et de la signification sociale* : il s'agit ici du double sens personnel et social à la fois que doit revêtir la pratique de la philosophie pour les apprenants. Au sens où l'élève doit par une réflexion personnelle « philosopher par et pour lui-même », de façon à se situer dans son propre ancrage socio-historique, c'est-à-dire, un véritable retour sur soi et ceci par le moyen d'une réappropriation de sa propre histoire et une objectivation de cette histoire. Ce qui permet alors de mieux aborder le milieu social dans lequel on évolue. Grataloup peut donc dire : « il y a alors prise de conscience de la façon dont la dialectique école / hors école, monde de l'école / monde de la famille a joué dans sa propre histoire »⁹³. Il est donc question de maîtriser le soi pour pouvoir se risquer hors de soi, saisir le particulier et l'universel, le détail et l'ensemble à la fois.

⁹² Bachelard G. (1951). *L'Activité rationaliste de la physique contemporaine*, cité par N. Grataloup in *Idem*.

⁹³ Grataloup N. *Loc. cit.*

De ce point de vue, le philosophe peut-être réduit selon Grataloup à une question du sens ou de la signification, ayant la double dimension interne et externe, immédiate et lointaine, personnelle et universelle à la fois :

« Philosopher implique de se déprendre du vécu immédiat, de se risquer « hors de soi » pour accéder à des significations universelles : se risquer de grandir, de se transformer, on ne peut l'assumer qu'à la condition d'avoir, autant que faire se peut, élucidé qui on est »⁹⁴.

On peut donc dire en dernière analyse que tout contenu d'enseignement en philosophie, du moins selon Nicole Grataloup, doit tenir compte dans son élaboration, de cette nature dynamique de la philosophie. Laquelle philosophie est considérée comme activité, ce que consacre bien le verbe « philosopher », étant entendu que le verbe indique toujours l'action. Cette activité philosophique est alors de nature méditative, portant sur des objets déterminés et différents d'elle, et qui se préoccupe de la question du sens c'est-à-dire de l'universalité et de l'historicité, de la signification sociale et du sens personnel. D'où la question suivante de savoir s'il faut enseigner des pensées ou à penser en philosophie.

II-2) Didactique de la philosophie : enseigner des pensées ou à penser ?

La didactique de la philosophie est cet espace de discussion pédagogique pratique visant à questionner les modalités du processus enseignement-apprentissage de la philosophie afin de l'améliorer. C'est donc la science de l'enseignement de la philosophie et de ce point de vue son importance n'est plus à démontrer. Il s'agit précisément de réfléchir sur les « paramètres de l'action didactique ». Cela concourt très souvent à révolutionner aussi bien la forme que le fond dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie à quelque niveau que ce soit. En réalité, la didactique de la philosophie s'est imposée dès les années 1980 en Allemagne avec Wulff Rehfus et Ekkehard Martens et en France depuis 1990 avec Michel Tozzi, pour ne citer que ces pionniers-là. La logique de ces derniers est réductible au concept du « philosopher » qui consiste à faire développer chez l'apprenant les capacités à penser par soi-même, bien au-delà d'une simple transmission des savoirs qui semble-t-il ne serait pas possible en philosophie. Cela devient préoccupant à partir du moment où cet enseignement à penser se substitue et surtout écarte quasi absolument l'enseignement des pensées. Du coup peut-on se poser la question de savoir s'il est possible d'apprendre à penser sans apprendre des pensées. La réponse

⁹⁴Grataloup N. *Op.cit.* p. 33.

à cette question est alors conditionnée d'une part par une évaluation critique préalable du paradigme dit du philosophe, en questionnant ses fondements et d'autre part par la revalorisation de la pensée ou de la philosophie par opposition au philosophe dans l'apprentissage à penser. Ce qui nous permettra de comprendre qu'en réalité on doit partir des pensées pour apprendre à penser.

a) Enseigner à penser : l'intelligence ou le philosophe

Il est avéré que les réflexions sur l'enseignement-apprentissage de la philosophie sont dans leur quasi-totalité orientées par le paradigme du « philosophe ». Il s'agit dans cette perspective, d'outiller les apprenants en ressources pouvant leur permettre de résoudre les situations problèmes à eux proposés. C'est à titre illustratif ce qui justifie cette approche que l'on retrouve dans l'enseignement de la philosophie dite approche pédagogique par problème. Il s'agit précisément d'« *une approche dans laquelle les étudiants abordent des problèmes dans des petits groupes de discussion sous la supervision d'un tuteur. Habituellement, le problème consiste en un ensemble d'événements basés sur un cas réel. Ces événements doivent être analysés et expliqués par le groupe, c'est-à-dire en termes de principes explicatifs, de mécanismes et de processus* »⁹⁵.

Dans ce cas de figure relatif à l'enseignement apprentissage du philosophe à travers l'approche ou l'apprentissage par problème (APP), il faut dire que les apprenants sont très souvent regroupés par équipes, et ceux-ci travaillent donc ensemble pour résoudre un problème proposé par l'enseignant. Le problème est chaque fois renouvelé de façon à réaliser des apprentissages de savoir et de savoir-faire, à découvrir des notions nouvelles de façon active (il s'instruit lui-même) en y étant poussé par les nécessités du problème soumis.

La tâche du groupe consiste généralement à expliquer un ensemble de phénomènes sous-jacents au problème et de tenter de le résoudre dans un processus non linéaire. Le processus est orienté par l'enseignant qui joue un rôle de facilitateur. Il faut dire que le concept a été développé par la faculté de médecine de l'Université McMaster de Hamilton en Ontario dès 1970. Lequel concept est à distinguer d'une étude de cas ou d'une résolution, en ce sens que l'on ne donne pas forcément de solution. L'apprentissage par problèmes convient bien à toutes

⁹⁵Bédard D., Turgeon J., Tardif J. et Desmarchais J. (1995). *L'Apprentissage par problèmes à l'ordre universitaire : fondements, résultats obtenus et limites*. Actes du colloque de l'AIPU. Hull, Québec. p. 2.

les disciplines ; il suffit d'écrire la bonne situation/problème qui saura motiver la curiosité des apprenants.

Force est donc de constater que la didactique de la philosophie ou mieux la didactique du philosopher permet aujourd'hui de se défaire des vieilles pratiques enseignantes que consacrait le paradigme du *magister dixit*, qui était basé exclusivement sur un modèle transmissif du savoir, du moins relativement à cette discipline particulière qu'est la philosophie. Ce qui se laisse voir clairement dans l'élaboration des contenus didactiques par les enseignants de philosophie. Ceux-ci se démarquent effectivement d'une certaine approche doctrinale ou même dogmatique de l'enseignement de la philosophie et élabore leurs contenus didactiques de façon critique ou didactique. C'est-à-dire qu'ils insistent sur la méthodologie ou les procédés philosophiques, en se livrant avec les apprenants à l'exercice même de la philosophie ou du philosopher, développant au passage des problématiques. Cela s'illustre de façon pratique à travers la conception de son cours de manière dialectique, entendu thèse, antithèse et synthèse. Lorsque toutes les notions sont ainsi organisées, cela permet aux apprenants non seulement de pouvoir conceptualiser la notion en question, mais aussi et surtout de problématiser et d'argumenter. Puisqu'il s'agit de comprendre qu'au-delà de son propre point de vue il en existe d'autres qui peuvent en être les contraires, mais il y a surtout un point de vue qui se rapproche le plus de la vérité ou qui est valable pour tous (nous parlerons en quelque sorte ici de la volonté générale qui est bien sur différente de la volonté de tous) vers lequel il faut toujours tendre, indépendamment de ses sentiments.

De ce point de vue, il est question de façon pratique d'organiser l'étude d'une notion par exemple en trois parties, d'où la dialectique. La leçon sur la valeur de l'État à titre illustratif connaîtra alors trois étapes : une thèse : l'État comme un mal (on évoquerait ici les thèses de la destruction de l'État comme celle de Bakounine, de Proudhon, de Nietzsche etc. et du dépérissement de l'État avec Karl Marx et Friedrich Engels. Une antithèse : l'État est un bien (on s'appuierait sur les conceptions d'Aristote, de Hobbes et de Hegel). Et une synthèse : la finalité véritable de l'État que l'on pourrait justifier avec les thèses de Rousseau et même de Spinoza. Tous les auteurs mentionnés ne seraient évoqués qu'à titre illustratif et non argumentatif. C'est dire qu'on argumente suffisamment en fonction des thèses présentées et à défaut de prendre des situations de vie concrètes, on évoque quelques pensées d'auteurs à titre illustratif simplement. Ce ne sont donc pas ces pensées ou ces auteurs qui comptent, puisqu'on pourrait presque se passer d'eux, mais plutôt la discussion, l'argumentation de son propre point

de vue qu'il soit en faveur ou non de l'État ou encore lié à la finalité véritable de l'État au-delà de la réalité concrète de celle-ci.

Il s'agit donc dans cette orientation d'aiguiser la pensée en se servant des concepts et surtout des principes de la logique : c'est le philosophe au sens propre du terme. De ce point de vue, on enseigne à philosopher c'est-à-dire à penser et non la philosophie ou simplement des pensées. Les cours ou les contenus didactiques que proposent les enseignants de champs en sont très illustratifs. Comme l'affirmait Emmanuel Kant : « ... *ne peut s'appeler philosophe qui ne peut philosopher. Or on ne philosophe que par l'exercice et en apprenant à user de sa propre raison. On ne peut donc pas apprendre la philosophie...* »⁹⁶. Telle est la pratique qui organise désormais l'enseignement apprentissage de la philosophie dans nos écoles.

L'apprenant est intelligent à partir du moment où il est capable de développer les compétences liées à la conceptualisation, à l'argumentation et à la problématisation. Autrement de mobiliser les ressources nécessaires à la résolution d'un problème précis. Or ces ressources ne peuvent être disponibles que si au préalable il y a eu acquisition des connaissances. Il est dès lors question pour nous d'évaluer sans complaisance cette tradition afin de revaloriser l'enseignement des pensées dans celui dit de penser.

b) Partir des pensées pour penser : la mémoire et l'intelligence

En fait il nous semble judicieux de souligner pour le déplorer que le paradigme préalablement mentionné de l'apprentissage du philosophe, néglige dans une certaine mesure l'apprentissage de la philosophie en termes de savoir savant. La crainte qu'exprime à merveille Meirieu de tellement s'intéresser aux procédures d'enseignement au détriment de l'approfondissement des contenus s'expose clairement⁹⁷. Il est alors de bon ton que nous parlions de ce qu'on appellerait « l'élémentarité » dans l'enseignement apprentissage de la philosophie. Nous entendons par élémentarité l'ensemble des savoirs élémentaires qui servent de socle ou de base pour tout développement dans une discipline. C'est qu'en fait toute discipline est au préalable fondée sur des savoirs savant sans lesquels aucune compétence ne peut être développée et le domaine de la philosophie en est le plus impliqué et ceci à plusieurs titres.

D'abord il y a le fait que la philosophie est une discipline que nos apprenants ne découvrent qu'en classe de terminale comme nous l'avons souligné plus haut avec Nicole

⁹⁶Kant E. (1862). *Logique*. Trad. Tissot J. Paris : Librairie philosophique de Ladrance, p. 27.

⁹⁷ Meirieu *Loc cit.*

Grataloup, ce qui implique qu'il y a d'abord des préalables qu'ils doivent apprendre nécessairement avant de pouvoir philosopher par eux-mêmes. Ils doivent dans le cadre de l'apprentissage connaître comment leurs prédécesseurs ont pensé, comment ont-ils procédé dans la résolution des problèmes à eux soumis, bref il s'agit d'apprendre des pensées, avant de se mettre à penser. Ceci vaut pour la philosophie, mais également pour toutes les autres disciplines. Nous en voulons pour illustration la méthodologie de la recherche en science sociales, dans laquelle la partie réservée à la revue de la littérature, faisant directement suite à la problématique de la recherche précède toutes les autres parties. Notamment le cadre théorique et méthodologique de la recherche, la présentation des résultats, l'analyse et la validation des données, et enfin l'interprétation des résultats. Du moins à en croire un cours de méthodologie inédit dispensé dans le cadre d'un séminaire doctorale par le professeur Belinga Bessala Simon à l'Université de Yaoundé I.

Nous considérons la revue de la littérature ici comme cet apprentissage des pensées qui précède l'apprentissage à penser. Il est question d'un véritable travail de mémoire, qui consiste à sélectionner pour des fins d'appropriation, les ouvrages et revues scientifiques en rapport direct avec le problème de la recherche. Cela doit alors être ordonné et organisé sous forme de débat entre les différents auteurs. Car semble-t-il que c'est le lieu par excellence où se situe le débat intellectuel entre les différents auteurs que nous allons étudier et le débat se fait autour de notre problème. Du coup, à partir de ce qu'ont pensés ces auteurs, nous penserons à notre tour et en toute originalité. C'est ce qui nous fait dire que l'apprentissage des pensées est un seuil élémentaire en deçà duquel aucun apprentissage n'est sérieusement possible, au risque de verser dans des « *connaissances sans fondement* »⁹⁸ pour reprendre les mots de Paul K. Feyerabend.

Il y a ensuite le fait qu'on ne peut pas mobiliser une connaissance sans l'avoir acquise au préalable, sans connaître ni comprendre⁹⁹. C'est ce qui rend secondaire l'apprentissage du philosopher par rapport à celui de la philosophie. Il faut croire que tout bon philosophe est au préalable un bon historien de la philosophie, ou mieux est celui qui a une bonne culture philosophique. C'est grâce à cette dernière qu'on peut non seulement catégoriser sa pensée ou

⁹⁸Feyerabend P. K. (1999). *Une Connaissance sans fondement*, introduction, traduction, notes, bibliographie et index par Emmanuel Malolo Dissakè, Dianoia.

⁹⁹Nico H. (2009). *L'Approche par compétences : une mystification pédagogique, L'école démocratique*, n°39.

la systématiser, mais aussi qu'on peut comprendre le paradigme ou l'*épistémè* en vigueur et prendre position.

À titre illustratif, lorsqu'on prétend déployer quasi exclusivement le philosophe, en introduisant son cours par une image, la couverture ou le titre d'un journal, une vidéo ou un enregistrement audio, bref une situation qui poserait un problème précis que les apprenants doivent identifier par eux-mêmes, argumenter et faire le lien avec la notion à étudier, même lorsque cela est très bien élaboré, il demeure que c'est le background, ce sont les ressources philosophiques qui permettent aux apprenants de mieux se déployer. D'où la nécessité de l'histoire de la philosophie. Prenons un cas pratique : nous voulons introduire un cours sur l'idéalisme et le matérialisme. Nous présentons aux apprenants une image sur laquelle ils peuvent bien identifier deux hommes, l'un pointant le doigt vers le haut et l'autre tout près de lui orientant sa main vers le bas. Ces apprenants ne pourraient jamais faire le lien avec Platon et Aristote où respectivement l'idéalisme et le matérialisme si au préalable ils n'en ont jamais entendu parler. Vous leur poserez les questions les plus adroites qu'ils diraient tout sauf ce que vous voulez entendre. C'est que l'indication du doigt de Platon et la main d'Aristote n'ont de sens philosophique que si on regarde avec l'œil avisé c'est-à-dire l'œil de l'historien. Ce n'est que dans ce sens que cette image prendra son sens véritable. Encore qu'une image puisse prêter à des interprétations diverses et parfois opposées, d'où la nécessité de la culture du domaine dans lequel on se trouve.

Prenons un tout autre exemple pour démontrer la nécessité de l'histoire de la philosophie dans le déploiement du philosophe et comme d'ailleurs dans toutes les autres disciplines, la nécessité de l'élémentarité. Si l'on part d'un support quelconque qui mette en évidence une scène de violence, la réflexion sur celle-ci sera nécessairement orientée par le background des apprenants. Du coup certains pourraient expliquer ce qu'ils voient en se servant des théories liées au comportement ou même à la morphologie des personnages, ce serait simplement l'évocation du behaviorisme et de la gestalt-théorie. De ce point de vue on comprendrait que ceux-ci ont une formation de base, mieux élémentaire comme indiqué plus haut en psychologie. D'autres pourraient interpréter la même image dans une perspective sociologique (la place de la violence dans les rapports interpersonnels), et d'autres encore pourraient percevoir la dimension philosophique de la violence, au sens de sa nature, mais aussi ses manifestations et facteurs et surtout le questionnement sur sa valeur. Bref, chacun ira simplement en fonction de son histoire mieux de l'histoire de chacune des disciplines susmentionnées.

En réalité, nous ne pouvons pas penser comme si les autres ne l'ont jamais fait avant nous, au risque de se répéter, de trouver des solutions qui existent déjà et parfois même dont l'efficacité est encore à démontrer. Martial Gueroult avait totalement raison lorsqu'il écrivait que « *l'esprit philosophique ne saurait se former que par le contact avec les philosophes* ». Il voulait par-là dire que sans pré-requis et même pré acquis, aucune compétence ne peut être développée, bref que la philosophie précède le philosophe ou encore que pour mieux philosopher, il faut connaître l'histoire de la philosophie.

Ainsi, on peut dire à la fin que pour apprendre à penser il faut d'abord apprendre des pensées même si cette expression est surtout au sens hypothétique du terme. Car cela n'est envisageable que dans la mesure où l'apprentissage des pensées qui précède celui à penser consiste simplement à observer les pensées déjà déployer, les reformuler ou les analyser pour en comprendre la structure et le fonctionnement, de façon à pouvoir en faire des similaires cette fois par soi-même. Ces pensées à apprendre au préalable se posent alors simplement comme des exemples ou des modèles à ressembler avant de dépasser. Il ne s'agit pas non plus de les examiner philosophiquement ou de manière purement réflexive, ce qui nécessiterait de savoir déjà convenablement penser, il est plutôt question d'observer et d'intégrer, en vue d'en produire à notre tour. C'est donc pour cela que l'enseignement de la philosophie ou sa didactique ne doit pas constituer à amoindrir l'accès au savoirs-savant au seul profit des savoir-être et dans une moindre mesure encore des savoir-faire. Au contraire, elle doit partir des savoirs comme matériaux élémentaires nécessaires au savoir-faire et par ricochet au savoir-être. Il s'agit de ce que nous appelons « partir des pensées pour penser » c'est-à-dire mettre la mémoire et l'intelligence dans un rapport synergique afin que les compétences de nos apprenants soient fondées sur des bases avérées.

II-3) Du rapport de l'UNESCO sur l'enseignement de la philosophie au niveau secondaire dans les pays francophones d'Afrique et la question de la contextualisation des enseignements

Comme nous l'avons souligné plus haut, notre problème qui porte à titre de rappel sur le caractère inapproprié des pratiques didactiques de la philosophie dans l'enseignement-apprentissage de cette discipline dans le secondaire naît dans un contexte particulier qui est celui du Cameroun, où l'une des langues officielles est le français, ce qui fait de ce dernier l'un des pays francophones d'Afrique. Ainsi, il nous semble judicieux de nous intéresser à la

situation de l'enseignement de la philosophie, à ses enjeux et défis au niveau global des pays francophones d'Afrique, afin de situer notre problématique dans un contexte plus général.

En effet, selon l'UNESCO, l'enseignement de la philosophie au niveau secondaire dans les pays francophones d'Afrique fait face à un certain nombre de défis majeurs. Lesquels défis sont répertoriés et exposés comme problématiques principales pour tenter ensuite d'apporter des éléments de réponse en vue de contribuer, à terme, à la formulation de politiques appropriées en la matière. D'où les questions suivantes :

« *Quelle place pour la philosophie dans un enseignement de qualité ?* »¹⁰⁰ La philosophie est une discipline à part et à part entière. À part, dans la mesure où elle est spécifique aussi bien au niveau didactique que pédagogique. Ses principes, ses méthodes et ses finalités lui sont propres et par là-même distincts de ceux des disciplines connexes. À part entière, parce qu'elle a toute sa place et son autonomie dans le système éducatif formel. Surtout qu'elle apparaît comme un véritable atout pour une éducation de qualité. Et ceci grâce au fait qu'elle permet entre autres de penser les savoirs acquis tout au long de l'enseignement au niveau secondaire, dans une dynamique de complémentarité avec les autres matières. D'où le souci de l'étendre dans les classes de première et seconde.

« *Quelles approches d'enseignement au niveau secondaire ?* »¹⁰¹ Selon des études, il semble que « plusieurs enseignants en effet plaident pour un remodelage critique et pertinent des programmes, ainsi que la réforme de cette manière magistrale, ésotérique voire savante d'enseigner la philosophie qui a tendance à décourager les élèves et à créer un désintérêt à l'égard de la discipline ». Ainsi, les méthodes d'enseignement doivent certainement s'adapter aux différents contextes et aux publics les plus variés, en gardant à l'esprit que l'enseignement de la philosophie est supposé former des citoyens libres, conscients et responsables et non pas nécessairement des philosophes. Les enseignants de philosophie sont sûrement parfois désarmés face à des auditoires peu habitués à l'analyse, ou inquiets devant une matière abstraite qui peut rebuter *a priori*. Ce qui intègre également la question des supports didactiques et docimologiques adaptés.

« *Quelle formation pour l'enseignant ?* »¹⁰² Le problème de l'insuffisance d'enseignants au niveau du secondaire, mais surtout celui de l'inadaptation de la formation reçue par les enseignants de philosophie par rapport aux exigences réelles de l'enseignement à ce niveau semble évident en contexte africain. C'est pour cela que « la formation continue » se pose

¹⁰⁰UNESCO (2009). *L'Enseignement de la philosophie en Afrique pays francophone*. Paris : Unesco. p. 25.

¹⁰¹*Idem*.

¹⁰²*Ibid.* p. 28.

comme essentielle pour remédier à cette double situation. L'UNESCO pense alors que l'exemple du Cameroun est à saluer grâce au Cercle Camerounais de Philosophie qui œuvre justement dans ce sens :

« *Le cas du Cameroun est exemplaire dans la mesure où le lien entre les enseignants de philosophie au niveau secondaire et les formateurs de l'Ecole Normale Supérieure est constamment entretenu. Cela se traduit notamment par des interventions de formateurs de l'Ecole Normale Supérieure dans les collèges et les lycées, de séminaires organisés à l'intention des enseignants du secondaire, ou encore de reprise d'études et/ou de formation par les enseignants du secondaire à l'Ecole Normale. Dans cette démarche d'interaction, le Cercle Camerounais de Philosophie (CER.CA.PHI.) joue un rôle majeur... »*¹⁰³

Aussi, est-il nécessaire de développer des stratégies pour intéresser davantage de gens à l'enseignement de la philosophie.

« *Quel rayonnement pour les philosophies africaines ?* »¹⁰⁴ Il est clair que le contenu de l'enseignement de la philosophie relatif aux cultures locales représente un enjeu considérable. On n'est donc pas surpris que beaucoup d'enseignants manifestent leur enthousiasme pour introduire et promouvoir l'enseignement de la philosophie africaine et des philosophes africains. Ce qui nécessite alors « *la mise à disposition d'une anthologie des textes de philosophes africains dans le souci de contextualiser l'enseignement de la philosophie* »¹⁰⁵ par rapport à la culture dans laquelle elle se déploie.

« *Philosopher dans un contexte de plurilinguisme en Afrique* »¹⁰⁶. Il est incontestable que l'Afrique est le continent qui offre le plus de diversité du point de vue linguistique. Ce qui importe c'est donc d'intégrer cela dans l'enseignement de la philosophie. Il faut dire que « *lorsqu'elle est adéquatement saisie par le système éducatif, la pluralité linguistique constitue une extraordinaire richesse culturelle dans laquelle enseignants et apprenants doivent puiser leurs savoirs* »¹⁰⁷. Ce qui implique entre autres choses de mettre en dialogue ces différentes langues, de travailler directement à partir de ces langues africaines. Ce sont là autant d'atouts qu'il est nécessaire de prendre en compte notamment lors du processus de formation des formateurs. Lesquels atouts pouvant être répertoriés comme des pistes d'action possibles pour

¹⁰³ UNESCO (2009). *Ibid*, p. 28.

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 29.

¹⁰⁵ *Idem.*

¹⁰⁶ *Idem.*

¹⁰⁷ *Idem.*

améliorer l'enseignement de la philosophie en Afrique. Il s'agit alors d'élaborer les contenus didactiques en prenant en compte cette richesse linguistique et par extension culturelle, de façon à renforcer la place de la philosophie à l'école, initier des approches innovantes, concevoir une formation adéquate pour les professeurs de philosophie, assurer un rayonnement des philosophies africaines, et valoriser le plurilinguisme. C'est justement ce qui justifie l'aspect qui suit, nous permettant de nous prononcer sur l'africanisation de l'éducation en général et de la philosophie en particulier comme pilier pour la renaissance africaine et par là même comme condition du développement des compétences de nos apprenants.

II-4) Africanisation de l'éducation comme pilier pour la renaissance africaine

La finalité de la renaissance africaine est évidente, elle se résume dans le développement de l'Afrique. C'est le processus à déployer pour atteindre ce développement qui reste à mettre en œuvre. Il faut croire que ce développement complet de l'Afrique dont vise la renaissance africaine ne sera véritablement atteint que lorsqu'il aura intégré simultanément le matériel et le spirituel c'est-à-dire « l'avoir » et « l'être »¹⁰⁸. L'être renvoie en substance à l'éducation et à la culture et c'est cette dimension qui nous intéresse particulièrement ici. Il sera alors question pour nous de revaloriser l'éducation, mieux de promouvoir une véritable renaissance éducative comme pilier inéluctable de la réalisation de la renaissance africaine. La particularité de ce point de vue est de militer pour une africanisation de l'éducation, en plus de la promotion d'une véritable renaissance curriculaire et didactique, et le cas d'espèce de l'enseignement de la philosophie permettra le cadre pratique.

a) Contextualisation de l'éducation et Renaissance africaine

On ne devient homme que par l'éducation¹⁰⁹, et la finalité de l'éducation n'est rien d'autre que l'insertion sociale ou la socialisation de l'homme dans son contexte ou son milieu de vie¹¹⁰. De ce point de vue, tout système éducatif est organisé et orienté de façon à permettre

¹⁰⁸Njoh Mouelle E.(1998). *De la Médiocrité à l'excellence, Essai sur la signification humaine du développement*, Yaoundé : CLE, p. 169.

¹⁰⁹Kant E.(1981). *Traité de pédagogie*. Traduction de Jules B. revue et actualisée, introduction et notes par Pierre-José- A. Paris : Hachette, p. 37.

¹¹⁰ Telle est la conception développée par Durkheim in Durkheim Émile (1922). *Éducation et sociologie*. Chicoutimi : Québec. Edition électronique par Jean-Marie Tremblay. 2002 : <http://www.uqac.quebec.ca>.

que le public cible s'intègre harmonieusement dans son milieu de vie. Ce qui n'est malheureusement pas le cas de l'éducation en Afrique qui ne socialise pas l'Africain dans son milieu, au contraire il est organisé sur un modèle importé de l'occident. Cela est peut-être simplement un avatar de la colonisation ou de l'école coloniale, dans la mesure où le modèle éducatif des pays africains en particulier est calqué sur les anciennes colonies. Ainsi verra-t-on deux sous-systèmes éducatifs au Cameroun, reflétant respectivement les colonies françaises et anglaises ayant occupé le Cameroun pendant la période coloniale. On peut alors comprendre sinon la tendance à l'immigration (les pays francophones et anglophones, bref les pays dont l'expression linguistique est connue à travers le lien colonial étant les destinations privilégiées), au moins l'acculturation des africains, véritable frein à la réalisation de la renaissance africaine. Il est donc en réalité question de revoir l'éducation que nous offrons dans nos établissements scolaires afin de la contextualiser.

La problématique de la contextualisation voire de la professionnalisation des enseignements qui fait couler beaucoup d'encre et de salive actuellement démontre à suffisance l'inadéquation entre les programmes proposés et le contexte africain actuel. D'où la nécessité d'une renaissance éducative qui conditionne la réalisation de la renaissance africaine.

En effet, avons-nous dit, l'éducation en Afrique est calquée sur le modèle occidental. Le système éducatif avec ses curricula c'est-à-dire l'énoncé des finalités, les contenus d'enseignement, les activités et les méthodes d'apprentissage, les modalités et moyens d'évaluation des acquis des apprenants, les coefficients des disciplines, la diplomation ou la certification etc., bref les programmes scolaires au sens global du terme le démontrent à suffisance. Ce n'est que ces dernières années avec l'avènement de l'approche par compétences que quelques changements sont initiés. Une approche dite nouvelle et importée une fois de plus de l'occident, sans forcément tenir compte du contexte. Puisque cette approche par compétence (APC) nécessite pour sa mise en œuvre effective un effectif d'apprenants raisonnable par classe de façon à favoriser le suivi individuel et collectif à la fois, loin des effectifs pléthoriques auxquels sont habitués les établissements scolaires en Afrique. Cela nécessite également le déploiement opérationnel d'un matériel didactique varié et adéquat, l'approche étant très pratique et même pragmatique, lequel matériel dont nous ne disposons pas toujours, en plus des compétences particulières requises de la part des enseignants, ce qui n'est pas toujours une évidence. Prenons le cas de l'enseignement de la philosophie dans le secondaire au Cameroun. Celui-ci était calqué sur le modèle français en particulier. Nous parlons au passé parce que cela a déjà évolué en France, mais au Cameroun c'est le statut quo. Le programme d'enseignement

de la philosophie au secondaire date de 1998 il y a 20 ans de cela, en marge de toutes les innovations dans le domaine éducatif. Cela n'est pas sans influence sur la stagnation de la renaissance africaine. Ce programme n'est pas adapté, mais il est inefficace dans la mesure où les apprenants ne sont pas capables à la fin des cours de philosophie de mobiliser les compétences nécessaires pour résoudre les problèmes qui se posent à eux¹¹¹. Ils sont peut-être performant dans la restitution des connaissances, mais en ce qui concerne l'agir compétent le compte n'est pas satisfaisant.

Il nous semble nécessaire que cette situation puisse changer afin que la Renaissance africaine soit effective. Les langues africaines, les mythes, les légendes, les contes, bref la culture africaine doit intervenir à l'école, ce qui fera l'originalité mais surtout garantira la contextualisation ou l'africanisation de l'éducation. La Renaissance passe par la culture et celle-ci s'adosse sur l'éducation, qu'elle soit intravertie ou non. Les jeunes ne font qu'apprécier et suivre le modèle qu'on leur propose dans leur éducation, au point où si le modèle en question est importé d'ailleurs, alors l'immigration est justifiée. Cheikh Anta Diop nous fait comprendre que la situation actuelle a déjà existé par le passé, sauf que c'était une situation totalement inversée, où ce sont les Occidentaux qui venaient s'instruire dans les grandes écoles africaines, ils calquaient leur éducation sur le modèle avéré de l'Égypte pharaonique¹¹². Il nous faut alors (et telle est la vision de la Renaissance africaine) opérer un véritable retour aux sources, c'est-à-dire plonger dans notre passé non pas pour y rester ou en faire simplement l'éloge, mais plutôt pour y puiser les éléments de progrès afin de s'en servir pour transformer la société africaine actuelle, voire anticiper notre futur.

De ce point de vue, la Renaissance africaine a nécessairement besoin du concours de l'intelligentsia africaine. Celle-ci doit s'en rendre compte, car le politique seul ne peut rien. C'est dans cette logique que prolifèrent les discussions sur la professionnalisation des enseignements. Afin que ceux-ci transforment qualitativement le quotidien des citoyens. Les apprentissages aussi devront être contextualisés et au service du politique qui a le pouvoir de décision. Dans cette logique, suggérons-nous à titre illustratif que les travaux de recherche ne devraient être validés que s'ils peuvent effectivement contribuer à transformer la réalité africaine. Et ceci au sens pragmatique du terme, selon lequel pour transformer les choses il faut

¹¹¹Kalla V. (2017). *De l'élaboration des contenus didactiques dans l'enseignement apprentissage de la philosophie dans le secondaire au Cameroun*, Mémoire soutenu en vue de l'obtention du master en didactique de la philosophie à l'Université de Yaoundé I, Inedit, p. 9.

¹¹² Cheikh Anta Diop (1967). *Antériorité des Civilisations Nègres*. Paris : Ed. Présence Africaine, p. 106.

faire quelque chose aux choses. Le miracle africain par opposition au « pseudo miracle grec » dont parle Nsime Mbongo dans le cadre de *l'origine et des enjeux de la philosophie négro-pharaonique*¹¹³, s'est déployé dans un contexte de résolution des problèmes ponctuels et contextuels. Du coup, il s'agit pour l'intelligentsia africaine de problématiser les situations africaines et d'en proposer des solutions appropriées, voire d'exporter ces modes de pensée initiés par la réalité africaine dans le monde entier.

De façon pratique, cela revient à dire par exemple que lorsque nos éminents intellectuels se retrouvent à l'étranger, ce devrait être pour y déployer les pensées africaines, faire connaître au monde entier les pensées et systèmes de pensée africains, la manière africaine de résoudre certains problèmes ponctuels. Car en réalité, personne ne peut mieux parler de notre système que nous-mêmes. Ainsi, nous ne pouvons être plus spécialistes de Rousseau, de Kant de Spinoza, ou autres penseurs Occidentaux que les Occidentaux eux-mêmes. Du moment où l'appartenance à la culture de l'auteur en question, la maîtrise expérimentale de son mode de vie et autres informations liées à son contexte sociohistorique nous donne de mieux le connaître, par rapport à celui qui est culturellement et contextuellement distant. Or en revanche, qui peut mieux parler de Ptahhotep, de Khéti III, d'Ahmed Baba de Tombouctou, de Kwame Nkrumah, de Marcien Towa, d'Ebénézer Njoh-Mouelle etc. que nous Africains ? Cette réponse nous semble évidente. C'est dans cette logique que nous tenons en grande estime les enseignants chercheurs comme Nsime Mbongo, Nkolo Foe, Charles Romain Mbele, pour ne citer que ceux-là, qui enseignent de par le monde la philosophie africaine, parce qu'ils s'y sont spécialisés. Précisons à l'occasion qu'il ne s'agit pas pour nous de relativiser le savoir à propos des philosophes, lequel savoir demeure universel. Il est plutôt question de se servir de la contingence du contexte d'émergence de la pensée des philosophes, qui serait favorable à certains un peu plus qu'à d'autres. Cela est vrai dans la mesure où il faut reconnaître notamment avec Karl Marx que les philosophes ne poussent pas de terre comme des champignons puisqu'ils sont tous fils de leur époque et d'un contexte de vie particulier. Du coup, dans les conférences internationales, auront-ils toujours des choses à dire parce qu'ils proposeront toujours un angle de vue autre que celui des Occidentaux : le point de vue Africain. En philosophie, le particulier tend à s'universaliser, car il s'agit au départ d'un sujet qui pense, et même qui pense dans un contexte donné, mais dont la pensée doit prétendre à l'universalité. Si les autres, aussi bien en philosophie que dans tout autre domaine d'étude, suivent cet exemple,

¹¹³Nsime Mbongo J. (2018). *Naissance de la philosophie et renaissance africaine. Origines et enjeux de la philosophie négro-pharaonique*. [En ligne] < nsambongo@yahoo.fr. > Juin 2018.

la culture africaine sera véhiculée de par le monde et elle pourra même s'imposer. Cela pourrait même permettre qu'au lieu que nous allions en Occident nous former dans des domaines souvent superflus pour l'Afrique, les Occidentaux pourraient venir se former ici comme à l'époque de l'Égypte pharaonique et ses grandes écoles (école de Memphis, d'Héliopolis, d'Hermopolis, de Thèbes, de Saïs etc.). Beaucoup de connaissances restent d'ailleurs jusqu'ici inexplorées dans la tradition africaine. Il faut dire à la fin qu'une Renaissance éducative est nécessaire, au sens pratique du terme, ce qui passe nécessairement par une véritable renaissance didactique et curriculaire s'imposant comme condition *sine qua non* de la renaissance africaine effective et surtout globale.

b) Renaissance curriculaire et didactique : modalités pratiques

La Renaissance africaine passera par celle de l'éducation, condition du développement, d'un développement durable ayant un impact réel sur l'homme. Cependant, l'éducation existe en Afrique depuis belle lurette mais le développement n'est toujours pas au niveau escompté. Il est donc nécessaire de revoir les bases fondamentales de cette éducation africaine notamment les curricula et la didactique des disciplines. Tels sont les axes pratiques qui nous intéressent particulièrement dans ce travail, et davantage l'approche didactique qui est notre spécialité de recherche.

Le curriculum peut être défini comme « la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement-apprentissage selon un parcours éducatif »¹¹⁴. Les curricula font référence au cursus de formation, de la programmation des enseignements-apprentissages jusqu'à la diplomation dans nos écoles. Il est donc question de l'arrimer aux standards internationaux sans pour autant travestir ou faire fi de la réalité africaine. Puisque l'ouverture à l'international ne suppose pas l'acculturation ou la perte des valeurs africaines pour l'acceptation inconditionnelle des valeurs occidentales. Une ouverture à l'internationale réussie implique plutôt la contribution africaine au devenir du monde. D'un point de vue pratique, cela veut dire que l'Afrique gagnerait à élaborer des cursus scolaires et académiques en fonction de la constitution et du fonctionnement de la société africaine au préalable, et ce n'est qu'ensuite qu'il faudra l'internationaliser. Puisque la conception d'un curriculum est d'abord le lieu d'expression d'un projet d'école reflétant un projet de société, d'où la nécessité d'encrage dans une réalité éducative et sociale donnée, des comportements et pratiques

¹¹⁴Miled M. (2005). *Un Cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences, La refonte de la pédagogie en Algérie – Défis et enjeux d'une société en mutation*. Alger : UNESCO-ONPS, p. 125.

procédant du curriculum en question. Cela passe nécessairement par les exemples de pratiques ci-après :

- L'harmonisation des systèmes et sous-systèmes éducatifs locaux, le Cameroun par exemple en a deux (francophone et anglophone) qui ne sont pas harmonisés, puisque les diplômes ne se font pas aux mêmes niveaux, les formations proposées ne sont pas toujours équivalentes etc.
- Une diplomation uniforme voire une collaboration étroite entre institutions éducatives de façon à pouvoir commencer un cursus ou un niveau quelque part et aller finir ailleurs tout en obtenant le diplôme escompté dès le départ ;
- Une véritable valorisation des diplômes obtenus sur place, car ceux-ci sont souvent marginalisés au profit des diplômes obtenus à l'étranger. Cela favoriserait l'intégration des intellectuels au niveau local et réduirait à coup sûr le phénomène de la fuite des cerveaux. Cela va de pair avec l'utilisation de la main d'œuvre locale qui le plus souvent est moins coûteuse, même si la qualité laisse souvent à désirer, justement à cause des incongruités dans le système éducatif à plusieurs niveaux. Telles sont entre autres les conditions de la renaissance curriculaire favorables à la renaissance éducative et africaine.

Par ailleurs, à cette renaissance curriculaire, il faut ajouter la renaissance didactique afin que la renaissance éducative globale soit effective, voire la renaissance africaine dont cette dernière en est le pilier inéluctable. De ce point de vue, il est au préalable important de reconnaître la dimension pratique voire pragmatique de la didactique des disciplines, au sens où Pierre Fonkoua en parle en termes de « réflexion sur les pratiques de l'éducation »¹¹⁵.

Il faut dire en effet, et cela nous engage personnellement, que de façon globale, la didactique des disciplines, au-delà des relations et interrelations entre les trois pôles que sont l'enseignant, l'apprenant et le savoir, concerne les entrées ci-après : l'épistémologie, l'élaboration du programme, des contenus et des méthodes d'enseignement apprentissage tous relativement à chaque discipline. Ainsi, une re-visitation de ces entrées permettra ainsi de repenser le système éducatif dans tous ses paramètres, de façon surtout à l'adapter à la réalité du pays voire du continent donc en fonction de la vision sociopolitique locale et non plus en fonction des modèles étrangers non adaptés. Cela consiste concrètement à revoir ces entrées pour chaque discipline par les spécialistes, afin qu'au sortir de telles réflexions naisse une

¹¹⁵ Fonkoua P. *Loc. cit.*

véritable renaissance didactique voire éducative capable d’embraser l’Afrique dans le feu épurateur de la renaissance africaine.

Dans le cadre de la philosophie à titre illustratif, ces principales entrées peuvent se concevoir comme suit :

L’*épistémologie* ici renvoie au discours (*logos*) sur la science (*épistémè*) ou la discipline pour le cas d’espèce, autrement dit, il est question de revoir l’origine ou mieux le contexte d’émergence de la discipline en question afin de vérifier qu’elle ne s’en écarte pas. Pour le cas de la philosophie, puisqu’il s’agit d’elle, il faut dire que son origine qu’elle soit grecque ou africaine, est marquée par la volonté de résoudre les problèmes essentiels de la société¹¹⁶. C’est pour cette raison qu’au lieu de précéder les problèmes sociaux, elle leur fait plutôt suite. Hegel pouvait alors se servir de la métaphore de la « Chouette de Minerve qui ne prend son envol qu’à la tombée de la nuit » pour faire de la philosophie une discipline qui n’arrive ou ne se déploie qu’une fois les problèmes posés. Plus proche de nous Njoh Mouelle exprime bien cette *épistémologie* de la philosophie liée à la résolution des problèmes concrets de la société lorsqu’il affirme que la philosophie naît des situations troubles et que « l’initiative philosophique est indétectable des préoccupations pratiques ». La question est donc la suivante : la philosophie dans le contexte africain continue-t-elle de résoudre les problèmes essentiels de notre société ? Malheureusement, la réponse à cette question par la négative nous semble la plus plausible, car les problèmes nous acculent et prolifèrent en Afrique et les philosophes sont difficilement identifiables quant à leur résolution, pourtant ceux qui répondent au titre de philosophes se comptent par milliers sur le continent. C’est dire que la discipline telle qu’enseignée ou pratiquée s’éloigne de son *épistémologie*, de son contexte d’émergence.

Cette réflexion sur l’*épistémologie* de la philosophie a pour finalité réelle de nous permettre de comprendre par exemple qu’au lieu que nous ayons une multitude de docteurs et professeurs de philosophie qui ne produisent que des ouvrages à moindre impact sur la société africaine, qui se limitent à des couloirs scolaires et universitaires, qu’on se contente d’un nombre réduit de philosophes dont la particularité serait de proposer des solutions adéquates aux problèmes qui minent nos sociétés, du moins ceux capables d’en présenter le point de vue philosophique. Car voilà les problèmes de terrorisme, de guerre civile, de gestion du pouvoir, de dépravation des mœurs, d’intolérance, d’éducation des masses pour ne citer que ceux-là,

¹¹⁶Mpala Mbabula A. L. (2014). *Problématique de l’origine de la philosophie*. Séminaire de philosophie à l’Université de Lubumbashi, abbempalalouis@outlook.fr / www.louis-mpala.com.

mais où sont les écrits philosophiques qui en proposent des solutions concrètes, nous disons bien concrètes, ce qu'on appelle solutions concrètes ? Combien sont les colloques et autres formes de discussions scientifiques organisées à l'effet de résoudre concrètement et définitivement ces problèmes par les philosophes, entendu par-là les « éclaireurs de la société », les « trouveurs de solutions » ? Les gens n'auront-ils pas raison de dire que la philosophie et partant l'éducation de nos pays ne sert à rien ? Car cela vaut à n'en point douter pour les autres disciplines aussi.

L'élaboration du programme pour sa part, tient compte d'un certain nombre de paramètres parmi lesquels la vision politique de la société, le type d'homme à former, la formation appropriée au contexte social et stratifier selon les différents niveaux (on prend en compte ici la psychologie générale et celle liée au développement). Il s'agit donc autant que faire se peut et chaque fois que l'occasion se présente de revoir au sens mélioratif du terme les programmes proposés à différents niveaux, afin de s'assurer que non seulement ils sont appropriés pour les apprenants, mais aussi qu'ils cadrent avec les préoccupations sociales ponctuelles ou contextuelles. Vous verrez par exemple dans le programme de philosophie au secondaire en France l'intégration des leçons relatives à la gestion pacifique des conflits, l'art du dialogue saint et démocratique, ainsi que le rapport entre philosophie et citoyenneté, ceci à cause des multiples violences enregistrées ces dernières années notamment dans les pays de l'Union Européenne¹¹⁷. Cette perspective plutôt logique n'est malheureusement pas appliquée en Afrique. Car comme nous l'avons souligné plus haut à titre illustratif, le programme de philosophie dans le secondaire au Cameroun n'a connu aucune modification ni amélioration ces vingt dernières années, malgré toutes les mutations sociopolitiques observables dans notre cher et beau pays. Encore que, les différents programmes scolaires ne sont déjà pas harmonisés dans le système éducatif global, parce qu'ils diffèrent selon qu'on est dans le sous-système francophone ou dans le sous-système anglophone. Même les différentes mutations qui ont cours dans le domaine éducatif que ce soit du point de vue des méthodes ou approches pédagogiques ou autres, n'ont pas pu influencer les programmes scolaires en général et celui de la philosophie en particulier. Aussi, est-il difficile d'établir l'étroitesse de la relation entre ces programmes scolaires et la réalité camerounaise. Autrement dit, le rapport entre les programmes scolaires et la réalité camerounaise n'est pas une évidence à établir, mais plutôt un véritable serpent de mer difficile à apprivoiser. Ce qui justifie les plaintes enregistrées par

¹¹⁷ Sherringham M. « *L'Enseignement scolaire de la philosophie en France* ». In « *Existe-t-il un modèle éducatif français ?* » La revue de l'inspection générale. N°03.

les enseignants de champs selon lesquelles les programmes ne sont adaptés ni au contexte ni au niveau des apprenants, en plus d'être souvent mal structurés, au sens où ils sont pour la plupart trop longs et nécessitent un quota horaire supérieur à celui prévu par la réglementation en vigueur ... Cela est à coup sûr un frein dans la réalisation de la renaissance éducative qui sert inévitablement de socle à la renaissance africaine.

L'élaboration des contenus didactiques pour sa part, est du point de vue de la pratique éducative l'un des paramètres de l'action didactique les plus déterminants. Et plusieurs disciplines sont problématiques à cet égard et ceci quasiment à tous les niveaux d'enseignement, d'où la nécessité d'une véritable renaissance didactique à l'effet de corriger cette situation désastreuse pour notre système éducatif global. Dans le domaine de la philosophie qui nous sert de terrain d'expérimentation dans ce travail, il faut croire que nos apprenants aussi bien du secondaire que du supérieur présentent des défauts de compétences dont le type d'enseignement reçu n'en est pas sans influence, dans la mesure où ils ne sont pas capables à la suite des cours de philosophie de mobiliser les ressources nécessaires pour résoudre les problèmes concrets qui se posent à eux. C'est qu'en réalité, les enseignants n'élaborent leurs contenus didactiques qu'en fonction de leurs propres compétences. Cela justifie la diversité vérifiable qu'il y a dans les contenus élaborés, faisant qu'il y ait autant de contenu que d'enseignants, en plus de justifier du même coup le caractère superficiel de ces contenus d'enseignement. Dans cette logique, les questions que se posent Vincent Kalla valent leur pesant d'or :

« Que doit-on réellement enseigner en philosophie pour que les apprenants développent les compétences aujourd'hui inéluctables ? » Aussi, « Qu'est-ce qui fonde la particularité de la philosophie ? Ou mieux quelles sont les difficultés d'enseignement-apprentissage de cette discipline ? Les contenus didactiques des leçons dans le but de remédier à ces difficultés ne sont-ils pas défavorables au développement des compétences escomptées ? Comment enseigner la philosophie dans le contexte actuel de l'approche par compétences ? »¹¹⁸.

Il s'agit à travers ce questionnement de revoir l'élaboration des contenus d'enseignement des différentes disciplines proposées dans nos écoles, de façon à favoriser chez les apprenants le développement des compétences escomptées et adaptées au contexte social

¹¹⁸ Kalla V. *Ibid.* p. 21.

local d'abord et mondiale ensuite. Ce qui va de pair avec les méthodes d'enseignement qui doivent être adaptées, en fonction de la discipline, des caractéristiques particulières des apprenants, des exigences de la société en général (cadre familial, associatif, domaine de l'emploi...). D'où la nécessité de révolutionner les méthodes d'enseignement obsolètes, à cause du contexte actuel qui nécessite le développement de nouvelles compétences, aussi bien du point de vue des apprenants que du point de vue des enseignants¹¹⁹.

Telles sont à notre sens quelques-unes des conditions *sine qua non* à remplir afin de rendre possible la renaissance didactique voire éducative, pilier incontournable dans la réalisation de la renaissance africaine. Une telle perspective donnera nécessairement lieu à plusieurs formes de didactique en ce qui concerne l'enseignement de la philosophie parmi lesquelles celles répertoriées par Martinand qu'il convient de souligner.

II-5) Les formes de la didactique de la philosophie selon Jean-Louis Martinand

En fait, la question du contenu d'enseignement qui fonde notre recherche semble étroitement liée à la forme de didactique dans laquelle on se meut, d'où le lieu pour nous de dire quelque chose au sujet justement des différentes formes de didactiques de la philosophie. Quand on parle de didactique de la philosophie, on peut se référer selon Martinand à au moins trois formes : la didactique normative, la didactique praticienne et la didactique critique et prospective¹²⁰.

a) La didactique normative

Comme son nom l'indique, *la didactique normative* concerne tout ce qu'il y a comme norme ou comme principe dans l'enseignement de la philosophie. Pour Martinand cité par Tozzi, la didactique normative « *c'est la forme de la didactique de la philosophie qui concerne notamment les jurys de concours de recrutement des enseignants de philosophie et de leurs inspecteurs régionaux* »¹²¹. Il s'agit alors de manière pratique d'une forme de didactique qui

¹¹⁹Perrenoud P. (2006). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris : ESF (5^e éd., 1^{ère} éd. 1999).

¹²⁰ Martinand J.-L. (1994). *La Didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants*. ASTER. 19, p. 61-75.

¹²¹ Martinand J.-L. cité par Tozzi M. (2008). *La Didactique de la philosophie en France – 20 ans de recherche (1989-2009)*, URL : [http:// : www.crdp-montpellier.fr](http://www.crdp-montpellier.fr) p. 1.

considère que l'enseignement est une affaire de norme, de principe bref de « *prescription* ». D'où le concept de « *didactique de la prescription, qui entraîne chez les enseignants de l'auto prescription* ». Dans la mesure où cette didactique concerne les jurys de recrutement, cela nécessite une véritable harmonisation au niveau de l'évaluation, du jugement, de la norme dans la mise sur pieds des programmes, des exigences de la réussite, des rapports d'inspection, la notation des élèves, la rédaction des manuels. C'est pourquoi il est nécessaire de faire les *choix institutionnels* conformes à la norme établie. Lesquels choix sont à la fois *philosophiques* (la part belle est faite à la tradition idéaliste et spiritualiste etc.), *didactiques* (priorité à la « leçon » de philosophie, à la glose sur des auteurs etc.), *pédagogiques* (paradigme transmissif, avec peu de méthodes actives ou socioconstructivistes) et *politiques* (importance de l'enseignement de la philosophie dans une démocratie)¹²².

En fait, la didactique normative permet de garantir une certaine égalité entre les candidats, mais aussi permet de donner un cadre de travail précis aussi bien aux élèves qu'aux enseignants. Ce qui favorise ainsi une culture de compétence commune chez les praticiens. Par ailleurs, Michel Tozzi fait bien de préciser que, puisqu'il s'agit du normatif, la norme elle est relative. C'est-à-dire que la norme en France n'est certainement pas celle d'un tout autre pays. Mais en ce qui concerne la norme française, celle-ci est bornée officiellement par une double liberté attestée du professeur. La première concerne l'aspect philosophique et indique que l'enseignant est libre de choisir l'orientation qui lui convient, qu'elle soit spiritualiste ou matérialiste, rationaliste ou empiriste etc. La seconde est pédagogique et ici, le professeur est libre de traiter les notions par exemple dans l'ordre qu'il souhaite. Mais, cette liberté est encadrée par la laïcité, qui s'érige contre tout endoctrinement des élèves, de façon à permettre à ces derniers de penser par eux-mêmes, et aussi l'impératif d'éduquer à la citoyenneté républicaine et la préparation au mieux des élèves à l'examen.

b) La didactique praticienne

La didactique praticienne quant à elle est la forme de la didactique de la philosophie prisée par les enseignants de terrain c'est-à-dire les professeurs de philosophie qui exercent effectivement dans les classes de terminal. Il s'agit donc d'une didactique davantage pratique, qui s'appuie sur l'expérience de terrain, raison pour laquelle ses adeptes sont dits praticiens. Et Tozzi indique justement que

¹²² Tozzi M. *Ibid.* p. 2.

« Le praticien est celui qui part du programme officiel de philosophie d'une section de la terminale (« savoir à enseigner ») et le transpose en enseignement effectif (« savoir enseigné »), par un processus de « transposition didactique » qui transforme ce programme nationale et théorique en actes concrets d'enseignement du professeur et d'apprentissage de savoirs et savoir-faire philosophique des élèves »¹²³.

Surtout que cette transposition didactique se fait selon les règles de l'art, c'est-à-dire dans les cadres didactiques et pédagogiques communs à la profession et prédéfinies par les autorités compétentes en la matière.

Par ailleurs, cette approche dite didactique praticienne est très diversifiée, à cause des pratiques qui sont relatives à l'enseignant. C'est-dire que tous les enseignants de terrain ne la pratiquent pas de la même façon, chacun semble-t-il en a une version personnalisée. Et, celle-ci dépend d'un certain nombre de facteurs parmi lesquels le profil pédagogique de l'enseignant, la formation qu'il a reçue, aussi bien en tant qu'élève qu'en tant qu'élève professeur ou professeur débutant. Aussi, cela est relatif à l'option philosophique, politique et même éthique personnelle du praticien, ainsi qu'au type de section, d'élève et d'établissement dans lequel il exerce ses enseignements. On se rend donc compte que dans la pratique, la didactique praticienne a un caractère très singulier. C'est d'autant plus singulier que même les paradigmes qui la structurent sont diversifiés. Ainsi voit-on tel enseignant qui préfère mettre l'accent sur tel philosophe ou tel courant philosophique ou encore sur tel aspect du cours plutôt que sur tel autre, qui choisit délibérément tel ouvrage comme support didactique au détriment de tel autre et même qui développe quasiment une approche particulière d'un point de vue méthodologique. Bref la pratique de l'enseignement de la philosophie dans le secondaire est aussi diversifiée que relative à chaque enseignant. C'est ce qui a donné lieu à la mise en branle d'un certain nombre d'articles par les praticiens eux-mêmes, notamment dans des revues professionnelles, s'interrogeant sur les pratiques auxquelles ils sont confrontés au quotidien. A titre illustratif, notons qu'il y en a qui concernent le statut d'un enseignement de philosophie, la forme de son institutionnalisation. Dans un tel contexte, les thématiques sont plurielles Michel Tozzi évoque entre autres :

- *Niveau(x) d'enseignement de la discipline* : c'est-à-dire savoir dans quelle classe l'enseignant intervient-il. Est-ce dans le secondaire, dans le supérieur ou dans le primaire ? Au Cameroun où l'enseignement de la philosophie ne concerne que la classe de terminale pour le secondaire et tous les niveaux pour le supérieur, on se demanderait si l'enseignant

¹²³*Ibid.*, p. 3.

intervient en ce qui concerne le secondaire par exemple, dans l'enseignement général ou dans celui technique et dans quel sous-système puisqu'il y en a un francophone et un autre anglophone dont le fonctionnement n'est pas toujours le même ? On se rendra alors compte de façon pratique que l'enseignement de la philosophie dans le sous-système anglophone au Cameroun commence en *From 4* (correspondant à la classe de seconde dans le sous-système francophone), alors qu'il ne commence qu'en terminal dans celui francophone. Le didacticien praticien lors de l'élaboration des contenus d'enseignement devra donc tenir compte de ces différents niveaux d'application ou d'enseignement de la philosophie.

- *Horaires selon les séries* : les questions portent ici sur le minimum requis en terme de couverture horaire pour un enseignement de philosophie suffisamment formateur, ce qui est différent selon le niveau, la série et le système éducatif dans lequel on exerce. Au Cameroun le spécialiste doit tenir compte du fait qu'une leçon de philosophie en classe francophone dans les établissements d'enseignement secondaire générales a une durée hebdomadaire de 8h en terminal A4, 5h en terminal B et 3h en terminal C, D et E.¹²⁴ Ailleurs, en France en occurrence : « Elle est présente aujourd'hui en terminale dans la voie générale (8h en série L, 4h en série ES, et 2h + 1h en série S) et dans la voie technologique (1h + 1h) »¹²⁵.

- *Objectifs poursuivis* : il s'agit de s'interroger sur le but final que l'enseignement de la philosophie se propose d'atteindre. Ainsi, on peut se demander si on forme des historiens de la philosophie, ou des philosophes, ou encore simplement des Hommes intègres dans leur société. Les contenus d'enseignements mais aussi les programmes seront alors orientés en fonction de la réponse qu'on formulera à cette question ou aux questions secondaires qui en découlent.

Ces praticiens s'intéressent également à d'autres centres d'intérêt comme ceux concernant les conditions matérielles et pédagogiques actuelles de cet enseignement.

c) **La didactique critique et prospective**

La troisième forme de didactique de la philosophie est celle dite *critique et prospective*. Elle a donc un double aspect critique d'abord et prospectif ensuite : elle est critique dans la mesure où elle analyse justement de manière critique et le plus objectivement

¹²⁴Comme l'indique bien l'ARRETE N° 114/D/28 que l'on retrouve en annexe, portant définition des programmes de philosophie en classe Francophone dans les établissements d'Enseignement Secondaire Général.

¹²⁵ Sherringham M. (2012). « L'enseignement scolaire de la philosophie en France ». In *Existe-t-il un modèle éducatif français ?* La revue de l'inspection générale, N°3, p. 61.

possible l'ensemble des éléments qui entrent dans le déroulement de l'enseignement de cette discipline. On y « *produit alors des analyses critiques, notamment sur les effets positifs et négatifs constatés par rapport aux objectifs poursuivis* »¹²⁶. Ces critiques donnent alors lieu à des innovations que les chercheurs mettent sur pieds le plus souvent de concert, d'où l'aspect prospectif. Il s'agit ici, à la suite des critiques relevés plus haut, d'essayer d'autres démarches que l'on juge plus prometteuses, ou simplement de faire un certain nombre de proposition de renouvellement de cet enseignement à usage de tous ceux qui ont un quelconque pouvoir de décision dans le domaine. Et cela est possible par le biais des expérimentations menées selon des protocoles conçus, pratiqués sur le terrain puis analysés.

La question demeure donc de savoir à quelle forme de didactique se réfère-t-on quand on parle de didactique de la philosophie ? Est-ce à celle des jurys de concours et des inspecteurs qui veillent au respect d'une norme didactique de la discipline en classe terminale, ou à celle des praticiens de terrain, professeurs de philosophie dans leur classe ou encore à celle des chercheurs qui analysent de façon critique cet enseignement et proposent de perfectionner ou de renouveler certaines de ses modalités pour atteindre ses objectifs fondamentaux ? Comme on le constate, la réponse à cette question n'est pas évidente. Cela montre bien que la didactique de la philosophie est en elle-même problématique, ce qui influence nécessairement sur les contenus d'enseignement qui sont fonction de l'orientation ou de la forme à laquelle on adhère. C'est d'ailleurs pourquoi les contenus des leçons de philosophie en classe terminale sont très souvent différents d'un enseignant à l'autre.

Il y a en effet des enseignants qui insistent dans leurs leçons sur des auteurs ou leurs doctrines. De sorte que lors de l'étude d'une notion par exemple, l'enseignant se limite quasiment à dire ce que ces auteurs en ont pensé. Ainsi voit-on des leçons pour l'essentiel constitués de citations, où la conception du professeur lui-même et encore moins celle de ses apprenants n'intervient nullement. Cela témoigne certes de la maîtrise ou la bonne connaissance des auteurs, mais contribue non à former des philosophes mais plutôt des historiens de la philosophie. C'est pourquoi les apprenants d'un tel enseignant, qui adopte cette orientation, peuvent réciter de façon impressionnante beaucoup de citations, mais sont incapable de penser par eux-mêmes, or philosopher c'est penser par soi-même, c'est-à-dire

¹²⁶*Ibid.*, p. 5.

se servir soi-même de sa propre raison, de son entendement donc exercer le talent libre de la raison.¹²⁷

D'autres enseignants par contre se démarquent de cette approche doctrinale ou même dogmatique de l'enseignement de la philosophie et élaborent leurs contenus didactiques de façon critique ou didactique. C'est-à-dire qu'ils insistent sur la méthodologie ou les procédés philosophiques, en se livrant avec les apprenants à l'exercice même de la philosophie, en développant des problématiques. Il s'agit dans cette orientation d'aiguiser la pensée en se servant des concepts et surtout des principes de la logique : c'est le philosopher. Dans ce cas de figure, on enseigne à philosopher et non la philosophie. Comme le pensait Kant : « (...) *ne peut s'appeler philosophe qui ne peut philosopher. Or on ne philosophe que par l'exercice et en apprenant à user de sa propre raison. On ne peut donc pas apprendre la philosophie...* »¹²⁸. Telles sont donc entre autres quelques orientations pratiques de l'enseignement de la philosophie qui se vérifient en consultant les cours ou les contenus didactiques que proposent les enseignants sur le terrain. Ce qui évidemment est différent d'un enseignant à l'autre. D'ailleurs, l'état des recherches sur la didactique de la philosophie en classe de terminal en est très indicatif. Surtout dans le sens où cela donne lieu à plusieurs courants de pensée en didactique de la philosophie aussi différents qu'opposés, du moins à en croire les recherches de Michel Tozzi qu'il convient de mentionner.

II-6) L'état des recherches sur l'enseignement de la philosophie dans le secondaire (en classe terminale) selon Michel Tozzi

On ne saurait en effet mener une étude dans le cadre de la didactique de la philosophie, dans quelque aspect que ce soit sans s'intéresser à l'état des recherches dans le domaine. Encore que les paramètres de l'action didactique qui nous intéressent particulièrement dans ce travail, semblent déterminés par le courant didactique auquel on appartient. Lequel courant didactique est lui-même fonction du cadre théorique dans lequel on évolue, aussi bien individuellement qu'au sein d'un groupe ou d'une institution.

Selon Michel Tozzi, les recherches sur la didactique de la philosophie en classe terminale et plus précisément en France concernent d'abord l'*Institut Nationale de la*

¹²⁷ Kant E. (1991). *Qu'est-ce que les Lumières ?* Loc. cit.

¹²⁸ Kant E. (1862). *Logique*. Trad. Tissot J. Paris : Librairie philosophique de Ladrange, p. 27.

Recherche Pédagogique (INRP). Il s'agit en fait d'une équipe de chercheurs constituée essentiellement d'enseignants de philosophie du second degré, qui s'est constitué autour de F. Raffin dans les années 1990. « C'est le premier *courant*, celui de la « *recherche philosophique officielle* », proche de l'Inspection de philosophie »¹²⁹ et sa particularité est qu'il repose sur le paradigme traditionnel d'un enseignement fondé sur le triptyque classique : *la leçon magistrale du maître, les grands textes de philosophes, et la dissertation*. C'est un paradigme qui met en avant une formation en philosophie hautement théorique et surtout très réticente vis-à-vis de toute intervention pédagogique ou mieux de toute démarche pédagogique inspirée par les sciences de l'éducation. Ce courant se veut très philosophique et par là-même très théorique. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle on y privilégie les pratiques comme celles de la dissertation philosophique et de textes pour apprendre à philosopher. Les travaux de ces pionniers de la didactique de la philosophie dans le secondaire ont alors donné lieu à au moins trois ouvrages :

- *La dissertation philosophique : la didactique à l'œuvre*, INRP-CNDP-Hachette, 1994. Les auteurs y travaillent sur la base des productions d'élèves, aussi bien leurs dissertations que leurs exercices sur texte, qu'ils analysent et développent des exercices pratiques afin d'améliorer les contenus d'enseignement.

- *La lecture philosophique*, INRP-CNDP-Hachette, 1995. Qui fait suite au premier ouvrage et s'interroge en particulier sur les conditions de la lecture philosophique et sur la notion d'exercice philosophique. Cela se fait sur la base des résultats de l'analyse précédente sur les travaux d'élèves.

- *Usage des textes dans l'enseignement philosophique*, INRP-CNDP-Hachette, 2002. Dans cet ouvrage, un accent particulier est mis sur la nécessité de l'approche par texte dans l'enseignement de la philosophie, mais en même temps sur le danger de leur instrumentation. Puisqu'il faut absolument être cohérent par rapport au texte inaugural choisi, les exemples de l'usage d'une œuvre suivie qui peut fournir une problématique pour construire le cours de l'année entière, et traiter un grand nombre de notions du programme, comme l'explique bien Tozzi.

Par la suite un second courant naîtra par opposition au premier, et dans le souci manifeste d'articuler philosophie et pédagogie. Leur modèle de référence semble-t-il est le lancement en mathématiques des IREM dans les années 1970. C'est justement dans cet ordre d'idée que sera

¹²⁹ Tozzi M., *Op.cit.* p. 7.

mis sur pieds en 1998 l'ACIREPH (Association pour la Création d'*Instituts de Recherche pour l'Enseignement de la Philosophie*). Tozzi précise que

« Le travail de l'association s'est centré sur des propositions de programme alternatif, et a nourri la réflexion didactique, notamment par des colloques portant sur les finalités de l'enseignement philosophique, de nouvelles modalités pédagogiques, ou des contenus problématiques à enseigner »¹³⁰.

Parmi leurs multiples travaux, on peut citer : « Enseigner la philosophie aujourd'hui (1999, CRDP Languedoc, 2001) « Enseignement de la philosophie et démocratisation : le défi des séries technologiques » (2001) ; « Les connaissances et la pensée – Quelle place faire aux savoirs dans l'enseignement de la philosophie ? (2002, actes publiés par Bréal en 2003); « Quelles finalités pour l'enseignement philosophique aujourd'hui ? » (2003) ; « Enseigner la problématisation en philosophie » (2006) ; « Enseigner la philosophie à partir de questions contemporaines ? Quel droit sur le vivant, quels droits du vivant ? » (2008). Aussi, l'association a surtout publié le 31 Mars 2001, un *Manifeste pour l'enseignement de la philosophie* qui est très fondamental. Dans la mesure où les auteurs s'y intéressent à ce qui ne va pas de soi dans l'enseignement de la philosophie, contrairement à d'autres disciplines : « reconnaître que la philosophie est une discipline scolaire » ; « qu'apprendre à philosopher est un *apprentissage* et enseigner la philosophie un *métier* » ; « assumer la *diversification des formes d'enseignement* qu'assure sa démocratisation » ; « sortir la philosophie de son enfermement en terminale » ; « remodeler la formation initiale et continue » etc.¹³¹

Entre autres courant de pensée en didactique de la philosophie, Tozzi évoque les travaux du *secteur philosophie du GFEN* qui auraient débutés depuis les années 1990, directement orientés vers de nouvelles modalités pédagogiques. Il s'agit en fait d'un certain nombre de professeurs de philosophie du secondaire, qui, imprégnés de l'esprit et des méthodes de l'éducation nouvelle, à base de la pédagogie active, pensent que « *les mouvements pédagogiques peuvent contribuer à la recherche en éducation [et par ricochet à l'amélioration du processus enseignement apprentissage de la philosophie]*. »¹³²Ce qui leur donne la capacité d'innover sur le terrain, d'expérimenter de nouvelles modalités d'enseignement ou encore de réfléchir ensemble et très souvent d'ailleurs avec des universitaires, sur ces pratiques inédites.

¹³⁰*Ibid.*, p. 8.

¹³¹*Idem.*

¹³²*Ibid.*, p. 9.

Du point de vue des contenus didactiques, le secteur philosophie du GFEN articule étroitement pédagogie et didactique, soucieux à la fois de la mise en activité de l'élève par des démarches et dispositifs *ad hoc*, et de la qualité du contenu philosophique. Leurs travaux seraient alors disponibles dans une série de brochures, *Pratiques de la philosophie*, et on en trouve une synthèse dans *Philosopher tous capables – GFEN Secteur Philosophie*, Chronique Sociale, 2005.

Par ailleurs, Tozzi n'oublie pas de préciser, comme s'il réservait le meilleur pour la fin, qu'il existe un dernier courant didactique en philosophie, mais surtout pas des moindres, nommé *Didactique de l'apprentissage du philosophe*. Lequel courant est initié par sa propre thèse, qui a été dirigé par Philippe Meirieu et soutenu en 1992 à Lyon 2 intitulé : *Contribution à une didactique du philosophe*. L'auteur affirme alors que ce courant s'origine dans le champ des sciences de l'éducation et intègre les travaux de plusieurs didacticiens de disciplines. En occurrence ceux de F. Rollin (1982), *L'éveil philosophique – Apprendre à philosopher* (publié par l'UNAPEC), ainsi que par les travaux de Britt Mari-Barth sur les processus de conceptualisation. Aussi, la didactique de l'apprentissage du philosophe s'appuie sur les travaux faits en psychologie de l'apprentissage (notamment la théorie socioconstructiviste), en pédagogie différentielle, en évaluation formative. Il faut ajouter qu'on y utilise également beaucoup de concepts communs à la didactique des disciplines à l'instar de : « épistémologie scolaire, champ disciplinaire, pratique sociale de référence, conflit sociocognitif, objectif-obstacle, situation-problème, concept-clef ou objectif-noyau, contrat didactique, carte conceptuelle ou tissu notionnel, matrice disciplinaire ou paradigme organisateur etc. »¹³³.

Ce courant se démarque surtout par sa mise en valeur du concept de *philosophe*, que Tozzi définit didactiquement comme :

« Une démarche de pensée qui tente d'articuler, dans un rapport habité au sens et à la vérité, sur des questions fondamentales pour la condition humaine, son rapport au monde, à autrui et à soi-même, des processus de problématisation de questions, de conceptualisation de notions et d'argumentation rationnelle de thèses et d'objections »¹³⁴.

Le but de la didactique de l'apprentissage du philosophe est alors selon Tozzi d'étudier et chercher à favoriser l'acquisition par les élèves de certaines capacités philosophiques de base, exercées sur des tâches complexes de lecture, d'écriture et de discussion à visée

¹³³ *Idem.*

¹³⁴ Tozzi M. (2012), *Une Approche par compétence en philosophie ?* Paris : Rue Descartes, n°73, p. 9.

philosophique. Elle développe par conséquent, dans cette perspective d'*apprentissage du philosophe* par les élèves, plus que dans celle d'une transmission de la philosophie par le maître, une réforme fondamentale de sa pédagogie : « *approche par capacités et compétences de l'élève, entrées variées dans les notions philosophiques, itinéraires individualisés de lecture des textes, types d'écriture diversifiés par rapport à la dissertation, développement de la discussion en classe* »¹³⁵.

L'originalité d'un tel projet tien sur le fait qu'en plus d'intégrer dans sa démarche les travaux importants comme les « *nouveaux éducateurs lycéens* » étudiés par F. Dubet et beaucoup d'autres travaux encore plus récents, ce courant prend véritablement en compte les apports des sciences de l'éducation et d'autres didactiques de disciplines déjà constituées. N'en déplaise aux « conservateurs » qui voient en cela une certaine dénaturation de la discipline à cause de la pluridisciplinarité qui est justement le squelette de ce courant didactique innovant. C'est d'ailleurs ce courant didactique qui orientera notre recherche, intégrant ainsi les différents cadres théoriques dont il convient désormais de faire mention.

II-7) Méthodes d'enseignement dans le sillage des pratiques philosophiques chez Michel Tozzi

Tout enseignement dans quelque discipline que ce soit, nécessite pour sa mise en œuvre le déploiement d'une véritable méthode. La méthode se présente alors comme un paramètre fondamental et inéluctable de l'action didactique, au sens où c'est elle qui facilitera le processus enseignement-apprentissage à travers l'effectivité du triangle didactique. L'enseignement-apprentissage de la philosophie dans le secondaire qui nous intéresse ici n'en est pas épargnée. Par conséquent, dans le souci de comprendre davantage la méthode philosophique au sens didactique du terme, nous nous sommes intéressé à la conception de Michel Tozzi, notamment celle développée dans son article intitulé *Qu'est-ce qu'une pratique philosophique ?* La raison est toute évidente. C'est qu'en fait, il est quasi impossible aujourd'hui d'enseigner la philosophie en faisant fi des pratiques philosophiques en général et des nouvelles pratiques philosophiques en particulier. Ces tendances faut-il le rappeler ont le vent en poupe actuellement au point où tout enseignant soucieux d'effectuer un enseignement de qualité mais

¹³⁵ Tozzi M. *Op. cit.*, p. 10.

surtout un enseignement adapté à son contexte est quasi obligé de s'y mettre. C'est pourrait-on dire le paradigme¹³⁶ en vigueur actuellement, lequel paradigme impose ses exigences dont des procédés, des cheminements nouveaux qui impactent par là-même la méthode d'enseignement-apprentissage de la philosophie, non seulement dans le secondaire, mais aussi à d'autres niveaux, et même à des niveaux extrascolaires. Ainsi, étant donné que notre préoccupation fondamentale dans cette recherche porte sur le caractère inapproprié des pratiques didactiques de la philosophie dans l'enseignement-apprentissage de cette discipline dans le secondaire, lesquelles pratiques intègrent entre autres la méthode didactique, il est alors nécessaire que nous nous arrêtons un tant soit peu sur cet article fort déterminant de Michel Tozzi, afin que lumière soit faite sur ce qu'il est convenu d'entendre par pratique philosophique et surtout les méthodes didactiques qui s'y dégagent.

En ce qui concerne alors la pratique philosophique, Tozzi structure son texte autour de quatre grandes parties en dehors de l'introduction dans laquelle il définit les concepts contenus dans l'expression « pratique philosophique », notamment « pratique » et pratique « philosophique ». Il est au préalable question du contexte actuel de l'enseignement de la philosophie dans lequel la notion de « pratique philosophique » est récurrente, aussi bien que celle de « nouvelles pratiques philosophiques » et de « praticien philosophe ». Lesquelles notions sont à clarifier avant toute chose.

a) **Qu'est-ce qu'une « pratique » et une pratique « philosophique » ?**

La notion de pratique philosophique est constituée de deux mots, notamment « pratique » qui renvoie à l'action et par là-même à l'activité, puisque cela vient du grec « praxis ». Mieux encore, lorsque cette « pratique est humaine, elle est *consciente*, volontaire, et a généralement pour but de *modifier concrètement* une réalité, une situation »¹³⁷. De ce point de vue, la pratique s'oppose à la théorie, au sens platonicien du terme, puisque chez ce dernier, la théorie (« theoria ») a une visée contemplative. Cependant, Tozzi se demande avec raison que dire d'une « pratique théorique », comme la réflexion si les deux termes étaient opposées ? Puisque c'est de cela qu'il est souvent question dans la « discussion à visée philosophique ». C'est-à-dire une modification théorique ou intellectuelle qui engage la pratique de ceux concernés par cette modification, au point d'influencer leurs actions concrètes. Tozzi en dira qu'« elle est une activité consciente qui modifie la vision du monde de celui qui s'y adonne, ou

¹³⁶ Kuhn T. S. (1972). *La Structure des révolutions scientifiques*, Trad. Laure M. Paris : Flammarion.

¹³⁷ Tozzi M. (2018). *Qu'est-ce qu'une pratique philosophique ?* <http://www.philotozzi.com>, p. 1.

de ceux qui s'engagent dans cette pratique ». Encore que toute théorie vise la pratique¹³⁸ et toute pratique a sa fin en elle-même. Pour Aristote, comme le souligne bien Tozzi, « une praxis détermine sa fin en elle-même, et non en se subordonnant à un but extérieur, utilitaire ». Du coup, du point de vue de la pratique philosophique, il s'agit d'une praxis dont la finalité n'est autre qu'elle-même, au-delà de toute rémunération, n'en déplaie « aux prétentions des sophistes ».

Par ailleurs, faut-il le noter avec Tozzi, « *une pratique traduit aussi l'exercice habituel d'une certaine activité (la pensée se travaille)* ». C'est dire qu'une pratique doit se faire dans un cadre spatiotemporel donné. Cela implique au préalable un contexte particulier, dans le cadre de la pratique philosophique, cela peut se faire dans une salle de classe, dans un café etc. Aussi faut-il le faire dans le temps et non de manière ponctuelle. Ce qui donnera lieu à « une habileté particulière qu'Edgar Morin dans *La méthode* nomme « compétence » ». Bref, la pratique philosophique pour le cas d'espèce, procède avec méthode (ex : la maïeutique socratique). Et le « praticien philosophe », en ce sens, acquiert par l'exercice d'une activité philosophique une certaine façon de penser et d'agir. Ce qui introduit l'auteur dans la notion complète de pratique « philosophique », c'est-à-dire qu'il ajoute l'épithète « philosophique » à la notion de « pratique » développée plus haut, ce qui donne lieu à « la pratique philosophique » qu'il examine en extension ou dénotation et en compréhension ou intension, telle la structure logique d'un concept.

L'extension d'un concept concerne l'ensemble des éléments qui rentre dans sa définition, alors que la compréhension renvoie à l'ensemble des caractères qui le définissent. Il s'agit là de la structure logique du concept dont Tozzi se sert pour clarifier la notion de « pratique philosophique ». Ainsi, du point de vue de l'extension, le didacticien de la philosophie indique que toutes les pratiques liées à la philosophie dans le cadre de la pratique philosophique peuvent se différencier à titre d'exemple selon : les lieux, le public, le degré d'implication, le degré d'institutionnalisation, les objectifs poursuivis etc. Par ailleurs, du point de vue de la compréhension ou la connotation, Tozzi procède plutôt par un questionnement, dans lequel il se demande « si on peut *unifier le concept* de pratique philosophique en donner une définition générale ; ou si la définition d'une pratique philosophique dépend du *champ d'application* du concept; ou encore si cette tentative est *aporétique* (une impasse), compte

¹³⁸ Au sens où Kwame Nkrumah affirme à la suite de Kant que « *la pratique sans théorie est aveugle ; la théorie sans pratique est vide* », Kwame Nkrumah (1994). *L'Afrique doit s'unir*. Trad. Jospin L. Paris : Présence africaine, p. 119.

tenu de la *diversité des conceptions* de la philosophie, du philosophe, de la didactique de la philosophie et de l'apprentissage du philosophe... ».

Après cette mise au point notionnelle, Tozzi peut désormais s'intéresser à « *la conception de la pratique philosophique héritée, et les questions qu'elle pose* ».

b) La pratique philosophique : héritage conceptuel et questionnement

D'un point de vue historique, une pratique philosophique puisqu'il s'agit bien de cela, se présente non comme une nouveauté, mais plutôt comme une pratique relevant d'un véritable « patrimoine philosophique ». Dans cette perspective, la pratique philosophique correspond à « *la pratique réflexive d'un philosophe reconnu (Platon, Heidegger)* ». C'est dire qu'il est question dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie de mettre en relief la « *parole vive* » ou les « *écrits* » de ces philosophes à travers un raisonnement cohérent, une réflexion personnelle sur les grands problèmes posés par et sur la condition humaine dans l'histoire des idées. C'est dire aussi qu'une pratique philosophique ne peut faire fi de l'histoire de la philosophie et des philosophes, même si elle doit surtout pouvoir dépasser ce cadre pour intégrer le développement d'une pensée personnelle et originale. Ce qui donne lieu à une véritable façon de penser.

Par ailleurs, au-delà d'être une « *façon de penser* », Tozzi conçoit qu'une pratique philosophique est également « *une façon de vivre (voire de mourir) : une pratique de la sagesse exprimant la conformité d'une conduite avec des principes de vie, visant le bonheur...* ». C'est qu'en fait, la philosophie est identifiée à la sagesse, ce que laisse voir la genèse même de l'activité, au sens où son étymologie renvoie justement à dire de la philosophie que c'est l'amour de la sagesse. Du coup, la sagesse devient la caractéristique principale à rechercher dans toute pratique philosophique. Au terme d'une leçon de philosophie, les apprenants devraient faire preuve de sagesse, autrement dit, ils doivent être capables d'exprimer dans leurs conduites quotidiennes le respect des principes de vie visant le bonheur. Lesquels principes consacrent la sagesse et la prudence chez Aristote, la vertu chez Socrate, le plaisir contrôlé chez Épicure etc. Il faut alors dire que ce déploiement de la sagesse, cette façon de vivre ou de se tenir à laquelle devra nous conduire la pratique philosophique suppose ce que Tozzi appelle « *entraînement* », des « *exercices spirituels* », comme le rappelle P. Hadot. Ce qui renvoie autrement au déploiement d'une véritable pensée personnelle et originale. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle Tozzi affirme qu'il existe : « *un lien dialectique entre les sens 1 et 2, la*

réflexion théorique permettant d'orienter pratiquement sa vie : la sagesse, c'est indissolublement une pensée rationnelle et une conduite raisonnable »¹³⁹.

Ainsi, il faut comprendre par-là que l'héritage philosophique en matière de pratique philosophique ou encore la pratique philosophique du point de vue traditionnel est consacrée par la dialectique de « *la profondeur d'une pensée et l'exemplarité d'une vie sage* ». Il s'agit d'orienter sa conduite par un modèle de pensée clairement défini, ce qui fait correspondre la pratique philosophique à une pratique réflexive ou « *pratique théorique* » comme mentionnée plus haut. Dans l'intuition de Tozzi, à la suite de celle de Kant, cela donne lieu à la notion du « *philosopher* ». La conséquence en est que la définition d'une pratique philosophique en tant que pratique réflexive implique au moins deux choses, notamment de « *définir le philosopher par rapport à ce qu'il n'est pas... et de le caractériser en tant que processus spécifique de pensée.* ». Seulement, la définition du philosopher n'est pas évidente, dans la mesure où il s'agit d'une pratique, d'une méthode, d'une manière de penser s'inspirant des grands courants de penser, des différentes façons théoriques et doctrinales de penser des philosophes. Ce qui est très diversifié parce que variant d'un philosophe à l'autre, d'où « *la question de subsumer cette diversité de styles sous l'unité du concept de « philosopher »* ». La difficulté réside surtout dans le fait que tout le monde ne maîtrise pas l'histoire de la philosophie, autrement dit tout le monde n'a pas fait philosophie. Cela n'exclut pas non plus cette dernière catégorie de l'activité philosophique, car leur pensée peut néanmoins avoir une « *visée philosophique* », à condition pense Tozzi qu'elle adopte

« une démarche de pensée impliquée qui s'exerce sur des questions touchant au sens de mon rapport au monde, à autrui et à moi-même, à la compréhension du réel et de la condition humaine, pour tenter de comprendre la signification de ce rapport et d'analyser ces réalités dans une perspective de vérité et d'explicitation de valeurs, par une démarche rationnelle qui problématise la complexité de cette approche, conceptualise les notions qui permettent de la penser, et argumente les conclusions auxquelles on cherche à parvenir »

Ce qui consacre par là-même la notion du philosopher. De ce point de vue, le philosopher n'est pas une pratique réservée uniquement à ceux qui ont fait philosophie ou qui en ont une connaissance plus ou moins claire. Bien plus, le philosopher devient l'affaire de tous « *y compris à des enfants qui s'éveillent à la pensée réflexive* ». Cependant, cela suppose

¹³⁹ Tozzi M. *Op. Cit.* p. 2.

la capacité de penser par soi-même, ce qui n'est pas évident, et implique ou suppose de l'assistance pour y parvenir, laquelle doit être assurée par quelqu'un d'expérimenté en la matière, à l'instar d'un enseignant, un animateur ou un consultant. C'est justement à ce niveau qu'intervient la pédagogie, ou mieux « *une didactique de l'apprentissage du philosophe* », pour reprendre les mots de Tozzi. Et par cette dernière, Tozzi entend « *une méthode, des dispositifs, des exercices qui vont aider le plus efficacement possible l'apprenti-philosophe à s'engager sur le chemin du philosophe comme pratique réflexive spécifique* ». Si telle est donc la conception héritée de la pratique philosophie ou celle traditionnelle, qu'en est-il de cette notion aujourd'hui, la conception moderne en d'autres termes ?

c) Les pratiques philosophiques aujourd'hui : les nouvelles pratiques philosophiques (NPP)

Aujourd'hui, en effet, l'enseignement-apprentissage de la philosophie est organisé autour des pratiques philosophiques consacrées aussi bien par des « *pratiques scolaires traditionnelles* » que par des « *nouvelles pratiques philosophiques* », à en croire Tozzi.

En ce qui concerne les pratiques scolaires traditionnelles, cela relève de l'enseignement classique, qui se rapporte au processus dit d'enseignement-apprentissage. Lequel est constitué d'une pratique de l'enseignement et une autre de l'apprentissage. La première touche prioritairement l'enseignant qui a pour rôle de transmettre la connaissance dont il dispose à ses élèves afin que ces derniers soient par eux-mêmes capables de philosopher. C'est le déploiement de la transposition didactique, qui implique la transformation par l'enseignant des savoirs assimilables en savoirs assimilés ou acquis chez les élèves. La seconde notamment la pratique d'apprentissage concerne davantage l'élève ou l'apprenant. Celui-ci se présente comme l'*apprenti-philosophe* en tant qu'il doit suivre les cours de l'enseignant pour pouvoir à son tour philosopher.

La question désormais est de savoir si ces deux pratiques susmentionnées sont-elles de réelles pratiques philosophiques ? D'où la problématique ci-après : peut-on en effet identifier un professeur de philosophie et un philosophe ? Aussi, un élève de terminale, fait-il réellement de la philosophie, bien sûr autrement qu'institutionnellement ?

Michel Tozzi formule les réponses à ces questions du point de vue de l'enseignement de la philosophie en France, mais il faut dire que ses réponses correspondent également à la

réalité du Cameroun en particulier. Le professeur de philosophie est avant cela un philosophe, c'est même cette caractéristique qui rend possible l'exercice de la profession en question. Cela aurait toujours été le cas depuis l'Antiquité, comme le souligne Tozzi, en se référant aux « écoles fondées dans l'Antiquité par un « maître » (*Socrate pour Platon ; le Lycée d'Aristote, le Jardin d'Épicure, le Portique des stoïciens etc.*). ». C'est d'ailleurs l'une des raisons pour lesquelles au Cameroun, la philosophie est la seule discipline dont l'enseignement au niveau du secondaire est conditionné par l'obtention préalable d'une licence au moins, garantissant par là même la capacité de l'enseignant à pouvoir philosopher devant les élèves et surtout à les amener à pouvoir en faire autant. Le problème se pose lorsqu'il faut faire face aux effectifs pléthoriques, puisque ces derniers amoindrissent considérablement la relation *maître-disciple*, au profit d'une relation *enseignant-masse d'élèves*, ce qui n'est pas sans impact néfaste sur l'effectivité pragmatique du philosophe par l'enseignant et partant par les élèves. Ainsi, dire qu'un professeur de philosophie est un philosophe c'est dire du point de vue méthodologique que ses pratiques sont comparables à celles des philosophes (modèles de pensée) dans l'histoire, et simultanément qu'elles sont capables de développer les attitudes du philosophe chez les apprenants.

Par ailleurs, quant à la question de savoir si un élève de terminal fait réellement de la philosophie, la réponse selon Tozzi dépend de la définition que l'on donne du philosophe comme type de pratique réflexive. Puisqu'il est question de juger de la « *philosophicité* » des productions des élèves, de savoir si elles relèvent bien de la pratique philosophique ou encore à quel point elles ont une visée philosophique. Nous savons pertinemment que les formes d'écritures en philosophie dans le secondaire sont institutionnalisées, et se traduisent par la dissertation et le commentaire ou l'exercice philosophique sur texte. Ce qui ne laisse pas une grande marge de manœuvre intellectuelle pour les apprenants, mettant alors en question la pertinence philosophique de leurs productions. Aussi, est-il possible, semble-t-il qu'une pratique réflexive soit jugée philosophique sans pour autant être ni très pertinent ni originale, du moins à en croire Tozzi. Ceci compte tenu de « *l'idée de progressivité dans l'apprentissage du philosophe* », des « *degrés de philosophicité* » dans les copies, impliquant qu'on puisse philosopher plus ou moins profondément. Quoi qu'il en soit, c'est de la définition du philosophe que dépend le caractère philosophique ou non des pratiques des élèves dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la philosophie dans le secondaire, ce qui met en relief la méthode didactique, aussi bien que celle de l'élaboration des contenus d'enseignement.

Pour ce qui est des Nouvelles Pratiques Philosophiques (NPP), il s'agit d'une question inéluctable aujourd'hui, et les enjeux ne sont plus à démontrer. Ces pratiques sont dites nouvelles dans la mesure où elles concernent certes l'enseignement classique ou scolaire de la philosophie, avec tout ce que cela implique du point de vue institutionnel, mais surtout font référence à la pratique de la philosophie dans la cité et hors enseignement.

Du point de vue purement scolaire, la nouveauté des pratiques philosophiques préalablement mentionnées réside dans le fait non seulement de la diversification des formes, mais aussi de la réforme curriculaire liée à l'enseignement-apprentissage de cette discipline notamment au secondaire mais aussi au primaire. Il n'est plus question uniquement des cours magistraux dans les salles de classe, on assiste de plus en plus, du moins pour les institutions ayant adopté ces pratiques nouvelles, à d'autres formes ou méthodes telles que :

« la méthode de M. Lipman de G. Geneviève; dispositifs Lévine au sein de l'AGSAS ; dialogue de J.-F. Chazerans ; entretien philosophique de groupe de A. Lalanne ou O. Brénifier, « discussion à visée philosophique » (DVP) de A. Delsol, S. Connac, J.-C. Pettier ou M. Tozzi, utilisation de la littérature de jeunesse (E. Chirouter) ou de mythes etc. »¹⁴⁰

Mais aussi avec de nouveaux publics scolaires notamment le primaire et le collège, en plus du lycée, y compris les lycées professionnels avec des jeunes en foyers etc. Même si pour le moment cela se fait de façon informelle ou non institutionnelle c'est-à-dire *hors programme*. Ce qui implique qu'à ces nouveaux niveaux, ce ne sont généralement pas des professeurs de philosophie qui les pratiquent, mais par exemple des instituteurs polyvalents. D'où l'interrogation sur la formation, les compétences nécessaires à la mise en place de ces nouvelles pratiques. Aussi, sont-ce des enfants et au plus des adolescents qui apprennent déjà à philosopher. Or cela implique de leur part le manque d'expérience de la vie, la réduction des savoirs certifiés, une faible maturité et même un développement intellectuel limité... Ce qui donne nécessairement lieu à la question de savoir s'ils sont réellement capables de réaliser des pratiques philosophiques. Par conséquent, il s'agit d'un double problème de légitimité, puisque cela concerne aussi bien les nouveaux enseignants que les nouveaux apprenants. Et la question est davantage accentuée lorsque ces pratiques nouvelles sont mises en branle dans la cité et hors enseignement telle que nous pouvons le constater aujourd'hui plus qu'hier.

¹⁴⁰ Tozzi M. *Op. Cit.*, p. 9-10.

En effet, les pratiques philosophiques sont exercées de manière informelle dans des milieux non conventionnels, et souvent par des personnes sans diplômes philosophiques, ni concours exigés. Il y en a même qui « *s'autorise de soi-même*, comme les psychanalystes, à être animateur de café philo ou consultant philosophique privé ». Ce qui soulève davantage la question de la légitimité de ces pratiques comme mentionné précédemment. Tozzi fait alors remarquer l'effectivité des pratiques de « *l'animation philosophique* » dans la cité (animateur d'un café philo, d'un atelier philo d'une Université Populaire, dans une médiathèque etc.), de la « *consultation philosophique* » également, qu'elle soit duelle et en privé (cabinet), ou collective en entreprise... Lesquelles pratiques sont opérées très souvent par des profanes, aussi bien du point de vue des encadreurs que de celui des encadrés.

Quoi qu'il en soit, ces Nouvelles Pratiques Philosophiques sont inévitables de nos jours et l'activité philosophique gagnerait à s'en imprégner davantage. Ce qui impliquerait nécessairement un changement de méthode d'élaboration des contenus didactiques, mais aussi de méthode d'enseignement et par ricochet d'apprentissage de la philosophie qui se démarque de plus en plus des autres disciplines. Même les supports didactiques en seraient influencés. Comment réagissent les enseignants de philosophie au Cameroun relativement à ces nouvelles pratiques philosophiques, le contexte de notre recherche implique la nécessité et l'intérêt de la question qui mérite par conséquent d'être posée.

II-8) Les enseignants de philosophie au Cameroun face aux nouvelles pratiques philosophiques

L'enseignement de manière générale et celui de la philosophie en particulier connaît indubitablement de nombreuses réformes depuis quelques temps déjà, dues aux approches pédagogiques novatrices. Tous les domaines sont concernés par cette « révolution » et la philosophie n'est pas en reste. La quasi-totalité des autres disciplines en effet (aussi bien les matières littéraires que scientifiques) a connu un changement notoire à plusieurs niveaux, notamment concernant l'approche pédagogique en vigueur. Dans l'enseignement-apprentissage de celles-ci on est passé de la pédagogie par objectif à la pédagogie par les compétences, ce qui impacte nécessairement tous les paramètres de l'action didactique. Le problème est qu'au Cameroun, ce paradigme incarné par les nouvelles pratiques philosophiques, a du mal à prendre corps ou mieux rencontre des résistances de la part des enseignants. D'où la question de savoir pourquoi les enseignants de philosophie sont-ils les

plus réfractaires aux NPP ? Surtout étant donné que les réformes sont implémentées dans quasiment tous les domaines, mais ce n'est presque exclusivement qu'en philosophie qu'on enregistre des réticences notoires. Cette situation trouverait son explication dans les hypothèses suivantes : les enseignants de philosophie sont réfractaires aux NPP premièrement parce qu'ils voient dans ces nouvelles pratiques une occasion d'amointrissement de la nature de la philosophie, une sorte d'aliénation de cette discipline dans son essence même. Deuxièmement, parce qu'ils ont encore une conception élitiste et ésotérique de la philosophie, qui se veut une activité réservée à une catégorie particulière de personne. Troisièmement, parce que ces enseignants sont simplement hostiles au changement à cause de tout ce que cela implique en termes de réadaptation et autres nouveautés du même genre. Ce travail veut donc examiner la situation dans ce cadre spécifique du Cameroun, même si les résultats peuvent être étendus à l'Afrique entière et pourquoi pas partout dans le monde où il y a résistance vis-à-vis d'une réforme quelconque quant à l'enseignement-apprentissage de la philosophie. Nous vérifierons alors la véracité de chacune des hypothèses sus mentionnées en vue de répondre à la question relative à l'explication de l'attitude réfractaire des enseignants vis-à-vis des NPP. Aussi en profiterons-nous à chaque fois pour clarifier la notion de NPP de façon à lever l'équivoque au sujet de chaque hypothèse soulignée, et ceci à trois niveaux : le primaire, le secondaire et le supérieur.

a) L'attitude des enseignants de philosophie face aux NPP au niveau du primaire

Au Cameroun, au niveau du primaire, la philosophie n'est simplement pas enseignée. Elle ne commence au Cameroun qu'au niveau du secondaire. Les raisons de l'absence de la philosophie au primaire sont de divers ordres. On peut évoquer le fait que les enseignants du primaire non seulement n'ont pas la formation requise pour y enseigner la philosophie, mais aussi plusieurs parmi eux n'ont jamais fait de philosophie dans leur cursus scolaire. Cette dernière précision s'explique par le fait qu'on accède aux écoles normales d'instituteurs avec le BEPC, le Probatoire et le Baccalauréat de l'enseignement général. Or la philosophie jusque-là ne commençait qu'en terminal, du coup les instituteurs ayant postulé avec les deux premiers diplômes n'ont jamais fait de la philosophie, exceptés ceux du baccalauréat qui ont eu à peine sept mois de cours de philosophie. C'est pour cela que parler de pratiques philosophiques à ce niveau relève d'une pure utopie. Or la réalité c'est que les NPP n'exigent aucune formation de

haut niveau, en dehors de quelques séances de travail axées surtout sur les méthodologies possibles facilitant le processus enseignement-apprentissage de la philosophie à quelques niveaux que ce soit.

Par ailleurs, il faut également noter que les élèves du primaire sont jugés par les différents responsables éducatifs comme simplement immatures et incapables d'activité philosophique, puisque cette dernière nécessite une véritable maturité et un certain niveau intellectuel pour ne citer que ces conditions-là. Les propos les plus usités par les collègues enseignants pour indiquer cette absence de maturité nécessaire à l'activité philosophique sont entre autres : « La philosophie ce n'est pas pour les enfants », « En parlant de philosophie au primaire on court vers la dilution, voire l'aliénation de l'essence même de la philosophie », « La philosophie n'est pas une discipline à laquelle n'importe qui peut prétendre », « Même chez les adultes la philosophie demeure complexe et élitiste, à plus forte raison chez les enfants, ces derniers ne peuvent et ne pourront jamais philosopher tant qu'ils n'auront pas atteint un certain âge », « Depuis toujours la philosophie a été réservée à une catégorie de personne, notamment les plus âgés donc capables de sagesse, pourquoi aujourd'hui on veut l'étendre à tout le monde et surtout aux plus petits, il s'agit là d'un projet qui ne pourra jamais se réaliser ». Tels sont entre autres les propos recueillis auprès de quelques enseignants aussi bien du secondaire que du supérieur, autant que chez quelques responsables d'animation pédagogique de philosophie logés dans les inspections de pédagogie.

Or les NPP dans leurs pratiques consistent aussi à faire de « la philosophie avec n'importe qui »¹⁴¹, ce qui implique que la philosophie puisse désormais se pratiquer avec les enfants, les adultes, les jeunes scolarisés à tous les niveaux y compris la maternelle et le primaire, ceux en situations difficiles, irrégulières et même incarcérés¹⁴². Bref il s'agit de mettre à profit la réflexion philosophique dans le sens de la résolution des problèmes quotidiens des hommes, et ceci concernant toutes les tranches d'âges, au sens où Épicure dès l'Antiquité affirmait que : « *les jeunes devraient philosopher et les vieux ne devraient jamais cesser de philosopher* ». Autrement dit personne ne devrait se départir de la philosophie, encore moins sous le prétexte de l'âge. Il est aussi indiqué de souligner à ce niveau que les spécialistes de la philosophie avec les enfants, compte tenu de la particularité de cette tranche de la population, sont quasi absents, déjà qu'il y a très peu de didacticiens de la philosophie au Cameroun en

¹⁴¹ Kalla V. (2019). *Idem*.

¹⁴² Cf. Claire de Chessé. (2000). « *La Philosophie hors les murs avec Philolab* », dans Fumet J.-C. « *Entretien avec Claire de Chessé* ». In *Le Café pédagogique*, www.cafepedagogique.net.

particulier¹⁴³. Soulignons pour le déplorer, compte tenu des enjeux d'une telle question, que l'absence des spécialistes de didactique de la philosophie au Cameroun et le nombre très réduit qu'on trouve en Afrique ne facilite pas l'implémentation de la philosophie au niveau du primaire. Ce qui justifie davantage l'aspect utopique de l'enseignement de la philosophie au niveau maternel et primaire au Cameroun et encore plus de l'effectivité des NPP à ces niveaux. C'est que le paysage philosophique pour le cas d'espèce offre un schéma classique voire antique où la philosophie ne concerne que la dernière classe du secondaire c'est-à-dire la terminale en plus du supérieur. Et la formation proposée est justement orientée relativement à ces seuls niveaux dont il convient d'en parler.

b) La posture des enseignants de philosophie face aux NPP au niveau du Secondaire

Au secondaire, les NPP sont déjà implémentées, mais ont encore du mal à s'installer véritablement, et ceci pour des raisons multiples qu'il convient de souligner. Commençons par rappeler que la philosophie dès la classe de seconde est annoncée dans les programmes scolaires au Cameroun depuis plus d'une décennie déjà, mais ce n'est que très récemment qu'elle a effectivement été intégrée dans les curricula avec son enseignement effectif à ce niveau de formation. Ce qui démontre déjà la présence d'obstacles quant aux innovations dans le domaine, sinon comment expliquer qu'une mesure prise et adoptée depuis fort longtemps ne prenne corps qu'environ dix ans après, sinon par des réticences avouées ou non à des niveaux parfois insoupçonnables ? Il faut alors comprendre que malgré l'implémentation effective des NPP en philosophie dans le secondaire au Cameroun, à travers l'approche pédagogique par compétences (APC), qui a conduit à ramener cette discipline dès la classe de seconde, notamment à la rentrée scolaire 2018-2019, les enseignants de philosophie sont les premiers réfractaires à l'application effective de cette nouvelle donne, pour des raisons que nous mentionnerons plus bas. Surtout que ce paradigme nouveau suppose d'enseigner la philosophie désormais aux adolescents, puisque les élèves de classe de seconde sont pour la plupart des adolescents situés entre l'enfance et l'adulte. Ce qui implique par conséquent un public plus large et plus difficile à manier, par rapport à l'exclusivité de la terminale. La question est donc de savoir qu'est-ce qui cloche ? Autrement dit, sont-ce les nouveaux programmes qui ont des lacunes ? Sont-ce plutôt les enseignants qui sont limités ? Ou encore sont-ce les apprenants qui

¹⁴³Kalla V. (2018). *La Didactique de la philosophie au secondaire, enjeux et perspectives*. www.educ-revues.net/Diotime, n°78.

font problème à cause de leur niveau ou la délicatesse due à leur âge ? Pour résoudre ce questionnement, il a fallu mener une enquête en interrogeant les enseignants eux-mêmes, et voici les raisons qui expliqueraient leur point de vue, notamment la résistance face aux NPP :

D'abord ils voient en ces nouvelles pratiques un moyen de dévalorisation, d'aliénation de l'essence même de la philosophie, au profit d'une activité purement intellectuelle et surtout amoindrie du point de vue conceptuel, méthodologique, et même des supports didactiques jugés inappropriés à cette discipline particulière. Les expressions mentionnées plus haut dans le cadre des réticences vis-à-vis de la philosophie au primaire ne sont pas très éloignées de celles relatives aux nouvelles pratiques philosophiques venant des enseignants. Cela s'expliquerait par le fait que dans les NPP, le langage « trop » conceptuel de la philosophie est réadapté en langage « ordinaire » accessible à tout le monde. On peut également s'appuyer sur « n'importe quoi » en termes de diversification de méthode d'enseignement-apprentissage et des supports didactiques qui ne sont pas toujours purement philosophiques (à titre illustratif on peut évoquer les romans, les photos ou images, l'art, la littérature etc.). Or la réalité est que les NPP pour ce qui est de la nature de la philosophie au lieu de l'amoindrir, la consolide plutôt. Il n'y a qu'à analyser ses paramètres pour comprendre que cela renoue avec l'épistémologie d'origine de la philosophie qui considère la philosophie comme une activité conçue pour résoudre les problèmes concrets des hommes. C'est justement dans cette perspective que parlant de la philosophie, Njoh Mouelle affirme qu'elle est étroitement liée à la résolution des problèmes quotidiens. Il s'agit désormais grâce à l'entrée par les situations problèmes (qu'ils peuvent transposer dans leur propre vie) de fournir aux apprenants les compétences requises pour résoudre les problèmes qui se posent à eux en mobilisant les ressources philosophiques adéquates.

Ensuite ils ont une conception élitiste et ésotérique de la philosophie, entendu par là une conception selon laquelle la philosophie est réservée à une élite bien précise, notamment les plus âgés. Ils pensent ainsi que les plus jeunes ne sont pas suffisamment matures ni du point de vue physique, encore moins du point de vue psychique et intellectuel pour s'adonner à une telle discipline. Il est clair que la philosophie est une discipline toute différente des autres¹⁴⁴, il est aussi vrai que la philosophie à l'origine, notamment dans l'antiquité était une activité réservée aux plus âgés et aux plus robustes (la tranche d'âge des premiers philosophes et la place de

¹⁴⁴ Kalla V. (2019). *De l'Elaboration des contenus didactiques dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie dans le secondaire : cas du Cameroun*. Paris : Edilivre, p. 80.

l'athlétisme dans la philosophie antique en disent long à ce sujet), mais la réalité c'est que ce paradigme est aujourd'hui dépassé, révolutionné, encore plus avec l'avènement des NPP. Ceux-ci comme nous l'avons mentionné plus haut favorisent la pratique de la philosophie avec « n'importe qui », « n'importe où » et avec « n'importe quoi ». En plus de cela, le langage philosophique et tous les autres paramètres didactiques liés à son enseignement-apprentissage doivent simplement être adaptés en fonction de la particularité du public cible. De ce point de vue la philosophie correspondrait à tout le monde, c'est du moins l'un des principes fondamentaux des NPP.

Enfin les enseignants de philosophie par opposition aux autres enseignants sont quelque peu hostiles au changement. Cela peut se voir dans leurs attitudes quotidiennes, puisque généralement ils sont très prompts aux revendications liées à des changements de paradigme. Dans les cercles d'enseignants, et même sur les réseaux sociaux, les voit-on critiquer et remettre en cause des questions liées à quelques changements que ce soit. Pour être plus explicite, il faut dire que les enseignants que nous avons approchés manifestaient, pour certains directement mais pour d'autre indirectement, une attitude opposée au changement quel qu'il soit. Précisons à l'occasion que ces enseignants pour l'immense majorité sont ceux qui ont déjà plusieurs années d'expérience dans l'enseignement, les plus jeunes en termes d'ancienneté de service sont moins réfractaires que leurs aînés dans le métier. Cela s'explique par le fait que ces enseignants ont déjà développé des automatismes, à force de répétition. Ils sont devenus à travers l'accoutumance des « maîtres » à tel point que beaucoup versent dans la récitation des cours, s'en vantant même souvent mais à tort. Cette situation est rendue favorable par l'inertie des programmes de philosophie qui n'avaient pas changé depuis leur entrée en vigueur en 1998. Ils prétendent être de meilleurs enseignants pour autant qu'ils aient de l'expérience, laquelle consiste à pouvoir dispenser les cours sans nécessairement avoir besoin de supports didactiques. Cela se vérifie d'ailleurs par l'absence de fiche pédagogique et souvent même de support de cours lors du déroulement des leçons, ce qui portant constituera une faute pédagogique lourde lorsque viendra le moment de l'inspection. Nos observations de classe et les rapports d'inspection des inspecteurs de pédagogie sont formels à ce sujet. On comprend donc pourquoi de nouvelles pratiques ne pourraient guère arranger de tels enseignants, puisque cela implique plusieurs nouveautés : nouveau programme, nouvelles méthodes d'enseignement-apprentissage, nouveaux supports didactiques, nouveau public, bref nouvelle école à laquelle il faut de nouveau se mettre, et pas dans une moindre mesure en tant qu'enseignants. Sans pour autant ignorer la fameuse formule selon laquelle « celui qui cesse

d'apprendre doit cesser d'enseigner », ces enseignants d'un autre genre altèrent le dynamisme vital de la pédagogie, ce qui conduira à long terme si rien n'est fait à ce que nous pouvons appeler des actes de type « *pédagogicide* » (entendu par-là tout acte qui tue ou détruit la pédagogie de quelque façon que ce soit), lesquels actes sont simplement à revoir dans le cadre du métier d'enseignant qui est très délicat.

Les plus jeunes sont pourtant moins réfractaires aux réformes que les anciens, au point où parler de conflit de génération ne serait pas très éloigné de la réalité. Les plus anciens dans le métier sont pour la plupart très conservateurs des « bonnes vieilles » méthodes dont il leur est difficile de s'en départir ou d'en imaginer un scénario autre et différent, alors que les plus jeunes affichent une véloce attitude à s'adapter aux situations d'enseignement-apprentissage qui se poserait à eux. Est-ce à cause de l'enthousiasme des débutants, de leur jeunesse qui rime avec dynamisme, ou alors subissent-ils simplement les mutations de leur temps ? Les réponses des uns et des autres varient mais restent pour la plupart affirmatives quant à ces différentes questions. Le fait que les collègues sans véritable expérience, c'est-à-dire les novices ou « les bleus » comme nous les appelons affectueusement sont plutôt favorables aux NPP au détriment des « anciens » est une situation plutôt louable, dans la mesure où étant les futurs responsables, on peut espérer que le changement prenne finalement corps avec le temps. La réalité c'est qu'il n'y a pas de changement possible sans révolution à plusieurs niveaux. Et c'est justement ce qu'offrent les NPP, lesquelles impliquent des changements notoires bien sûr positifs dans le cadre de l'amélioration de l'enseignement-apprentissage de la philosophie, des pratiques y relatives, et partant des conditions de vie des pratiquants voire de la nation entière. Le problème jusque-là est que ces enseignants pensent aussi, ou prétendent ne pas être doté de la formation nécessaire à la mise en évidence de ces nouvelles pratiques, ce qui n'est pourtant pas un véritable problème pour les plus jeunes qui sont formés et évoluent dans ce contexte en pleine mutation. Ayant été formé « à la vieille école » aiment-ils bien le dire avec nostalgie, ils pensent ne pas pouvoir s'adapter, ne pas pouvoir faire l'affaire ou être à la hauteur des attentes. Il est vrai que leur mentalité attachée au passé, qui se laisse voir dans leurs propos et même dans leurs attitudes quotidiennes, ce que Towa a toujours reproché aux Africains en général, leur mentalité hostile au changement (alors que Towa invite à « l'iconoclasme révolutionnaire »)¹⁴⁵, cette mentalité justifie bien leur attitude vis-à-vis des NPP. Cependant, les NPP s'implémentent progressivement et parcimonieusement, sur la base de stratégies bien élaborées, à telle enseigne

¹⁴⁵Towa M. (2007). *Essai sur la problématique philosophique dans l'Afrique actuelle*. Yaoundé : CLE, p. 52.

qu'elles deviennent désormais inéluctables. Cela s'explique par l'organisation de plus en plus récurrente des séminaires de renforcement des capacités des enseignants de philosophie déjà sur le terrain, par les inspecteurs pédagogiques régionaux et nationaux ; l'enseignement de certains paramètres relatifs aux NPP déjà dans la formation initiale des futurs enseignants ou élèves professeurs. Même si la difficulté réside dans le fait que les responsables de cette implémentation de ces formations ne sont pas souvent eux-mêmes formés ou n'en sont pas spécialistes. Ceci expliquant cela, on comprend l'inquiétude de ces enseignants quant à leurs compétences et leurs capacités à pratiquer correctement les enseignements dans le cadre des NPP. Ce qui nécessite malgré le nombre très réduit pour ne pas dire quasi nulle des didacticiens de la philosophie, d'inviter les étudiants à se spécialiser dans ce domaine très peu exploré. Mais aussi, est-il nécessaire d'exploiter véritablement le peu dont on dispose à quelque niveau qu'ils soient, et également autant que faire se peut faut-il inviter les spécialistes d'ailleurs pour venir former des formateurs capables de relayer à leur tour les formations relatives aux NPP. Peut-être la difficulté pour cette dernière proposition réside dans le manque de partenariat entre nos universités et celles étrangères en matière d'enseignement-apprentissage de la philosophie en particulier. Nous voulons dire que l'absence d'un laboratoire de didactique de la philosophie au seul profit du laboratoire de didactique des disciplines, bien que tenu des mains de maître par les responsables de ces départements dans les quelques universités où il en existe, impacte négativement sur les échanges possibles avec les institutions universitaires étrangères. Le seul évènement en date dont nous avons souvenir dans ce sens est la visite à l'Est du Cameroun notamment à Bengbis en fin 2018 de PETTIER Jean Charles invité par Monsieur MEKOUL Israël Jacob Baruch, président de l'ONG Citoyen du Monde par la Philosophie (CMPHi). C'était à l'occasion d'une formation présentielle d'une vingtaine d'enseignants au mois de Novembre 2018, prolongée d'une conférence à l'université de Yaoundé I le mois suivant, concernant la pratique de la philosophie avec les enfants. Ce projet marque à notre sens le début d'une grande histoire avec les nouvelles pratiques philosophiques.

c) L'attitude des enseignants de philosophie face aux NPP au niveau du Supérieur

L'enseignement de la philosophie au niveau du supérieur ne connaît jusqu'ici aucune réforme notoire. Elle est assurée par des « maîtres » qui trainent souvent derrière eux des disciples. Ainsi les voit-on se réclamer de telle ou telle doctrine, de tel ou tel penseur, ce qui trahit leurs façons d'enseigner en même temps que leurs contenus didactiques. Mais cela n'est pas le plus important, le problème se trouve ailleurs, notamment dans le fait que la plupart de

ces enseignants ont été formé dans le cadre du « magister dixit », et eux aussi à leur tour n'enseignent que dans ce cadre-là. Il s'agit ici d'un paradigme rendu obsolète par des pratiques nouvelles telles que la pédagogie active et davantage l'approche par compétences. La définition même de l'enseignement a due évoluer, passant d'une simple transmission du savoir (transposition didactique), dans laquelle le maître est le seul possesseur d'un savoir qu'il doit pouvoir graver sur la *tabula rasa* qu'est l'élève (triangle didactique), désormais l'enseignant n'est qu'un facilitateur, un guide dont le rôle consiste simplement à orienter l'apprenant par rapport aux connaissances qu'il dispose préalablement. L'enseignement dans ce contexte et le rôle de l'enseignant en particulier prennent donc une tournure bien plus différente de ce qu'ils étaient hier ; ces enseignants qui au quotidien disent transmettre des connaissances liées aux doctrines qu'ils maîtrisent et auxquelles ils adhèrent, et moins souvent des doctrines qu'ils critiquent. On peut alors comprendre pourquoi la question des NPP au supérieur au Cameroun ne se pose pas encore. À titre illustratif, tous les enseignants de philosophie au Cameroun sont connus par les doctrines qu'ils défendent, les courants de pensées qui déterminent leurs propres pensées et partant leur vision du monde ou leurs postures métaphysiques. A titre illustratif, personne n'ignore l'influence :

- d'Henri Bergson sur la philosophie de Njoh Mouelle (En effet, Ebénézer Njoh Mouelle oriente son Diplôme d'études supérieures, son Doctorat troisième cycle et même son Doctorat d'État essentiellement sur la pensée d'Henri Bergson. Il sera alors chargé de cours à l'université de Yaoundé I dès 1967 puis, après être passé au grade magistral et au terme de huit années d'administration universitaire dans les fonctions de Secrétaire Général de l'Université de Yaoundé, il sera nommé Directeur de l'École normale supérieure de Yaoundé) ;

- de Hegel et Kwame Nkrumah sur la pensée de Marcien Towa (Marcien Towa obtient son Diplôme d'étude supérieure à l'Université de Paris en France avec un mémoire sur Hegel et Bergson en 1960. Il va enseigner dans plusieurs lycées parisiens entre 1961 et 1962 avant de retourner au Cameroun pour enseigner à l'École normale supérieure de Yaoundé, où il occupera plus tard les fonctions de Directeur des Études puis Directeur-adjoint de l'ENS de Yaoundé. Après sa thèse de Doctorat de troisième cycle en Philosophie à la Sorbonne, il sera nommé chef du Département de philosophie de l'université de Yaoundé, jusqu'en 1981. Entre 1978 et 1979, il est professeur invité à l'université de Sherbrooke, Québec au Canada. En 1993 après d'autres postes de responsabilité, il sera recteur de la toute nouvelle université de Yaoundé II Soa. Il retournera plu tard au département de philosophie de l'université de

Yaoundé I jusqu'à son départ à la retraite. Toutefois, l'ENS de Yaoundé requiert encore ses services en tant qu'enseignant vacataire de 1999 à 2006) ;

- des penseurs et pensées africaines à tendance matérialiste sur la philosophie de Nkolo Foe, de Charles Romain Mbele (Nkolo Foe obtient son Doctorat Ph/D de philosophie en 1991 à l'université Laval (Québec, Canada). Il débute sa carrière comme instituteur, avant de devenir tour à tour professeur des collèges, professeur des lycées, puis chercheur à l'Institut des sciences humaines du Cameroun où il occupe pendant plusieurs années les fonctions de Chef du service de la recherche. Il est actuellement enseignant-chercheur à l'université de Yaoundé I, le Vice-président élu du CODESRIA (Conseil pour développement de la recherche en sciences sociales en Afrique), est professeur titulaire des universités. Ses recherches et enseignements concernent les domaines de la philosophie africaine et philosophie comparée ; philosophie et économie politique etc. Ancien Chef du département de philosophie à l'ENS de Yaoundé, il est membre du Conseil des Professeurs de cette institution, membre du Comité Consultatif des Institutions Universitaires du Cameroun où il exerce les fonctions de Président de la sous-section « Philosophie ». Professeur invité dans de nombreuses universités étrangères, il est un Expert international sollicité à tous les niveaux.). Charles Romain Mbele pour sa part soutient sa thèse de philosophie à l'Université de Paris I en 2000. Il enseigne actuellement la philosophie africaine, la philosophie morale et politique à l'ENS de Yaoundé où il est également Chef de Département de philosophie. Il intervient aussi à l'école doctorale de l'Université de Yaoundé I et plusieurs autres institutions universitaires au Cameroun comme à l'étranger comme professeur invité) ;

- de Karl Popper sur les enseignements d'Emmanuel Malolo Dissakè (Docteur en philosophie de l'université de Paris I avec une thèse portant sur la pensée de Popper, il effectue des recherches sur divers aspects de la philosophie scientifique de Karl Popper, de Thomas Samuel Kuhn et de Feyerabend. Enseignant à l'université de Douala et spécialiste de logique et épistémologie, il y a été Chef de Département de philosophie puis responsable du niveau Master avant de redevenir à nouveau chef de Département de philosophie).

De ce point de vue, inviter ces illustres enseignants à se reconnaître désormais non plus comme des maîtres, mais simplement comme des guides ou des facilitateurs comme l'indiquent les NPP devient difficile à réaliser. Difficile en effet de dire à celui-là qui est reconnu comme un maître incontesté de la pensée avec des disciples à sa suite, que l'apprenant et non l'élève ou le disciple n'a besoin de lui que dans la mesure d'une facilitation, d'une orientation du savoir, des compétences qu'il possède déjà mais de manière non organisée.

Difficile également pour de tels professeurs d'admettre sans réserve de laisser tomber leur style d'enseignement pour un autre, lequel oblige à un changement global partant de l'élaboration des contenus didactiques jusqu'à l'évaluation, sous le prétexte de nouvelles pratiques philosophiques. Surtout compte tenu de leur âge avancé dans lequel ils se plaisent à dire être de la « vieille école », « très vieille école » à proprement parler. Et comme qui dirait « les vieilles habitudes ont la peau dure », ceci expliquant cela. Ainsi les voit-on dans des productions scientifiques à caractère critique vis-à-vis de tout ce qui tourne autour des NPP et principalement l'APC en philosophie.

La réalité aussi triste soit-elle est que les NPP ne sont pas encore un problème au niveau du supérieur au Cameroun, parce que la question ne s'y pose pas encore. D'ailleurs il faut des spécialistes pour comprendre les enjeux et perspectives d'un tel paradigme, lesquels spécialistes malheureusement ne courent pas les rues. Mais toujours est-il qu'à voir la vitesse avec laquelle le paradigme des NPP veut réaliser sa révolution, et surtout compte tenu du contexte actuel qui lui est favorable avec l'avènement de l'ultra-libéralisme et du post-modernisme, sans oublier cette cuvée de jeunes chercheurs se spécialisant dans la didactique de la philosophie avec pour ambition de marquer un tournant décisif dans l'histoire de ce domaine à tous les niveaux, il faut dire que les NPP deviennent de plus en plus inéluctables, et davantage pour tout système soucieux de son évolution, son amélioration et son adaptation à son contexte. Il faut donc croire que ce n'est qu'une question de temps pour que le supérieur au Cameroun se fasse embraser par les NPP.

Le changement en effet n'est jamais évident. Les réticences, les objections, les critiques farouches ou non, constructives ou pas, ne manquent jamais. Seulement, lorsque vient le moment du changement, aucune force d'aucune nature n'y résiste et le paradigme¹⁴⁶ nouveau parce qu'efficace finit par s'imposer¹⁴⁷. Tel est le destin des NPP. Cela peut prendre plus ou moins de temps mais leur effectivité est désormais inéluctable, n'en déplaise à tous ceux qui sont hostiles au changement. L'heure est donc à l'appropriation des techniques et autres paramètres y relatifs en vue d'une meilleure maîtrise, condition d'une bonne réalisation et pourquoi pas de son perfectionnement. Toute âme sensible au changement doit donc s'abstenir ou simplement se convertir.

¹⁴⁶ Au sens dont parle Kuhn *in loc.cit.*

¹⁴⁷ Kuhn, *Idem.*

En somme, à la question de savoir pourquoi les enseignants de philosophie sont réfractaires aux NPP, il convient de dire à la fin de notre analyse qu'il s'agit principalement de l'attitude de ces enseignants qui sont non seulement hostiles au changement, mais aussi qui ont une conception péjorative des NPP en plus d'avoir une acception trop élitiste et ésotérique de la philosophie. Quoi qu'il en soit, il faut avouer que ce n'est plus qu'une question de temps pour que les NPP embrasent l'enseignement de la philosophie au Cameroun à tous les niveaux. Cela est déjà en partie pris en compte au niveau du secondaire, notamment avec la pratique effective de la philosophie dès la classe de seconde et selon le modèle APC avec entrée par situation problème ou situation de vie. Les réticences devront alors se briser pour faire place à la mise en œuvre effective des NPP au Cameroun, de la maternelle jusqu'au supérieur, en passant par le primaire et le secondaire et comme qui dirait « qui vivra verra ». Ce qui influence l'ensemble des paramètres de l'action didactique, y compris la variante relative aux supports didactiques.

II-9) Des supports didactiques en philosophie

Sans se confondre avec un mémoire de master ou une thèse de doctorat, un cours de philosophie est néanmoins, dans son genre spécifique, un travail de recherche. Comme tel, il s'appuie nécessairement sur une documentation minimale qu'il convient d'indiquer, non même pas tellement par honnêteté intellectuelle, mais surtout pour aider ceux des élèves désireux d'accroître et d'approfondir leurs connaissances du sujet, à savoir au moins où butiner. Les extraits étudiés sous forme de commentaire ou d'explication de texte pendant le cours font évidemment partie de cette documentation. En toute rigueur d'ailleurs, il ne devrait pas y avoir de cours portant sur une notion sans l'étude d'au moins une page pertinente tirée d'un ouvrage, tant il est vrai que la philosophie ne se trouve nulle part ailleurs que dans les textes des philosophes. Martial Gueroult reconnaissait déjà que *l'esprit philosophique ne saurait se former que par le contact avec les philosophes*. Bien entendu, et si toutes choses sont égales par ailleurs, on privilégiera, parmi les ouvrages disponibles, ceux dont le contenu et la forme sont les plus accessibles aux apprenants. À ces premiers supports, viendront naturellement s'ajouter l'expérience vécue des élèves et du professeur, les manuels et cela va sans dire, l'histoire de la philosophie. En tout état de cause, la bonne utilisation de ces auxiliaires exigera toujours une répartition rigoureuse des activités concourantes à la poursuite des objectifs, entre d'une part les élèves, et d'autre part le professeur. La vérité c'est que depuis quelques temps, et notamment avec l'avènement des NPP, on assiste à un genre nouveau de documentation relative à l'enseignement-apprentissage de la philosophie. Il s'agit de nouveaux supports

didactiques qui, pour le moins qu'on puisse dire, sont très variés. Ces supports sont tirés de différents domaines et non plus exclusivement de la philosophie. Il convient alors de les examiner, mais bien sûr après avoir présenté ce que nous appelons supports didactiques classiques jusque-là utilisés, avant d'arriver à ces supports d'un autre genre que nous appelons supports didactiques disponibles et novateurs.

a) Supports classiques : les textes philosophiques

Les supports didactiques dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la philosophie sont incontestablement des textes de philosophie, évidemment tirés des ouvrages de philosophie. C'est pour cela que nous parlons de supports classiques, encore que cela a toujours été une lapalissade. Il n'y a qu'à se référer à l'approche par texte dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie pour s'en rendre compte. On verra alors que les textes utilisés sont non seulement des textes de philosophie presque exclusivement, mais surtout il s'agit de textes des auteurs dit classiques. Cette catégorie comprend les penseurs de l'antiquité jusqu'à nos jours et lesquels sont originaires de presque tous les continents.

C'est également la présence de ces supports classiques, qui ne sont rien d'autres que les textes de philosophie, qui est destinée à aider les apprenants à philosopher par eux-mêmes, en se servant au départ de ces modèles de pensée. Il s'agit donc pour eux non pas de recopier ces textes ou de les maîtriser par cœur, encore moins de les restituer lors des évaluations, mais simplement de voir dans ces textes la manière de penser de l'auteur, son style d'argumentation même son courant de pensée, afin de pouvoir à son tour penser par soi-même. Les textes philosophiques permettent alors aux apprenants non seulement de mieux connaître leurs propres idées, mais aussi de mieux connaître celle des autres pour pouvoir aller plus loin dans leurs propres réflexions. Encore qu'on ne puisse s'initier à un domaine quel qu'il soit sans au préalable être au courant de ce qu'ont conçu les prédécesseurs, au risque soit de ne pas répondre aux critères spécifiques à ce domaine particulier (méthodologie, objet, centre d'intérêt, finalité...), ou même de dire ou d'exprimer des réalités déjà fort bien relevées antérieurement. D'où la nécessité des textes purement philosophiques pour l'initiation des jeunes apprenants du secondaire à la philosophie.

Il est clair que cette exclusivité des ouvrages philosophiques est quand même réduite par la présence, quoique très minoritaire, de quelques ouvrages des disciplines connexes à la philosophie, relevant aussi des sciences humaines et sociales, notamment : la psychologie, la sociologie, l'anthropologie etc. Cela intervient en fonction de la notion étudiée. Aussi, étant

donné que le programme de philosophie des classes de terminal s'intéresse aussi aux sciences de la matière et aux sciences formelles, on trouve des textes y relatifs, même s'ils sont pour la plupart écrits par des philosophes, et principalement des philosophes connus ou philosophes classiques surtout. Du coup, les philosophes et leurs diverses pensées dans divers domaines demeurent la priorité en termes de références textuelles ou de supports didactiques relativement à l'enseignement-apprentissage de la philosophie dans le secondaire. Seulement, depuis quelques temps déjà et surtout avec l'avancée des nouvelles pratiques philosophiques, enregistre des changements notoires quant aux supports didactiques. Il s'agit notamment de nouveaux supports que nous appelons supports disponibles et novateurs, lesquels sont de plus en plus utilisés en philosophie et dont il convient d'en parler de façon précise.

b) Supports disponibles et novateurs : les textes et documents d'un autre genre.

Grâce aux NPP entendu Nouvelles Pratiques Philosophiques, de nouveaux supports didactiques sont désormais intégrés dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la philosophie dans le secondaire dont il convient désormais de s'y intéresser en profondeur. Il s'agit en effet dans le cadre des nouvelles pratiques philosophiques de « faire la philosophie avec n'importe quoi »¹⁴⁸. Autrement dit, de partir de n'importe quelle réalité pour autant qu'elle puisse permettre d'introduire la notion à étudier et faciliter le processus enseignement-apprentissage de celle-ci. Il n'est donc plus question de se limiter outre mesure à l'exclusivité des textes purement philosophiques, mais d'aller au-delà et même sans limites. Cela s'explique par les supports novateurs manifestes à l'instar des textes écrits par des non philosophes¹⁴⁹ et dans divers domaines, la littérature et même celle de jeunesse¹⁵⁰, des images ou photos et même

¹⁴⁸Kalla V. (2019). *Bénin, Burkina Faso et Cameroun : La philosophie dès la classe de seconde dans trois pays d'Afrique*. www.educ-revues.net/Diotime, n° 80.

¹⁴⁹ Dans ce cas, on se sert des textes d'auteurs dans divers domaines, des disciplines connexes à la philosophie, mais aussi des textes des autres disciplines parfois très éloignées de la philosophie, bref de tous les textes possibles, à condition qu'ils cadrent avec l'étude en question.

¹⁵⁰ Edwige Chirouter en France est d'ailleurs devenu une experte, en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage de la philosophie à partir des supports puisés dans la littérature de jeunesse.

de l'art¹⁵¹, voire aussi des vidéos mises en exergue par des vidéos projecteurs dans les salles de cours et ailleurs¹⁵².

Par ailleurs, qu'en est-il de l'évaluation en philosophie dans le secondaire ? Étant donné que la docimologie est une composante capitale, mieux un paramètre très déterminant dans le processus enseignement-apprentissage d'une discipline.

II-10) La docimologie en philosophie

L'évaluation est un moment fondamentale dans le processus enseignement-apprentissage, au point où on peut dire qu'il est au début, pendant et à la fin de ce processus. La raison en est simple, car l'enseignement-apprentissage commence toujours par une évaluation dite diagnostique, et au fur et à mesure que l'on évolue, on réalise des évaluations dites formatives, et à la fin, avant de passer à un niveau supérieur, on réalise une évaluation sommative qui peut parfois être certificative. La philosophie n'est pas exempte de cette réalité pour le moins inéluctable de l'évaluation.

L'évaluation en général peut être conçue comme un processus consistant à recueillir un ensemble d'informations et à les analyser à l'aide d'un ensemble de critères et d'indicateurs traitant des objectifs bien précis en vue de prendre une décision. La décision à prendre ici renvoie directement à la question des fonctions assignées généralement à l'évaluation. Il faut dire que l'évaluation des apprentissages poursuit plusieurs finalités, lesquelles finalités peuvent être classées en trois fonctions distinctes dont l'orientation, la régulation et la certification :

- L'orientation : son rôle est de détecter les qualités ou les forces et les défauts ou faiblesses d'un apprenant en vue d'y apporter une remédiation ou une orientation vers des

¹⁵¹Il s'agit là d'une autre démarche dans laquelle on reconnaît des spécialistes à l'instar d'Oscar Brenifier, de Jérôme Lecoq, d'Isabelle Millon, pour ne citer que ceux-là. Ces derniers ont d'ailleurs mis sur pieds une IPP entendu Institut de Pratiques Philosophiques, dont nous avons d'ailleurs bénéficié d'une formation à distance, dans laquelle ils donnent la possibilité aux amoureux de la philosophie de la pratiquer sans en avoir obligatoirement une base ou une formation spécifique, et même de la pratiquer quelque peu différemment de la façon habituelle. Ici, tout le monde peut bénéficier des services de la philosophie dans le cadre des conseils, des consultations, des expositions, des dialogues et même des spectacles mis en scène dans des salles de cinéma et autres lieux du même genre. Et tout cela sert désormais de support didactique pour l'enseignement-apprentissage de la philosophie dans le secondaire.

¹⁵² On peut voir dans ce support particulier l'apport ou la valeur des technologies de l'information et de la communication dans le processus enseignement-apprentissage de la philosophie, encore que ces TIC s'avèrent de plus en plus nécessaires voire inévitables pour l'enseignement aujourd'hui, et le domaine de la philosophie grâce aux NPP n'est pas en reste.

apprentissages plus adaptés. Il est également question à ce niveau d'évaluer chez les apprenants la maîtrise des prérequis nécessaires à un nouvel apprentissage ou devoir où en sont-ils dans l'élaboration voire la construction de certaines connaissances ou compétences.

- La régulation : il s'agit d'une fonction qui intervient dans la mesure où on veut améliorer le processus d'apprentissage en cours ; c'est l'évaluation formative qui peut être rétroactive, interactive ou proactive.

- La certification : c'est la fonction de sanction ou de reconnaissance sociale des acquis des apprenants. Elle garantit que les apprenants maîtrisent ce que la société attend d'eux ; il est donc question ici de certifier que les apprenants ont la maîtrise à un moment donné des compétences visées dans les différents référentiels officiels.

-

a) Les problèmes de l'évaluation en philosophie selon Cécile Victorri

- L'évaluation comme problème

De prime abord, la question de l'évaluation en philosophie semble ne pas se poser. Si la question pose problème dans les autres disciplines, cela paraît ne pas être le cas en philosophie. Une telle conception en réalité n'est que fait de surface, car au fond, l'évaluation en philosophie devient un véritable problème « *pour chacun d'entre nous, isolément, quand il s'agit précisément d'évaluer nos élèves, ou de noter les copies du bac* »¹⁵³. En effet, à ce niveau, les enseignants de philosophie, malgré les propositions de corrigé et les commissions d'harmonisation, restent paradoxalement et « *particulièrement démunis* ». On peut à titre illustratif souligner un fait observable empiriquement lors des sessions de correction du baccalauréat au Cameroun. C'est qu'après la réunion relative aux harmonisations des corrections, toutes les commissions d'harmonisation des corrigés livrent leur compte rendu quasiment au même moment et commencent directement les corrections effectives. Mais il se trouve que les professeurs de philosophie sont toujours les derniers à terminer ou à s'entendre sur le corrigé modèle qui devra orienter les corrections. Parfois même ces derniers finissent un jour après que les autres disciplines aient déjà commencé les corrections proprement dites. Cela témoigne justement de la réalité de ce problème d'évaluation en philosophie dont nous parle Cécile Victorri.

¹⁵³ Victorri C. (2010). « *L'Évaluation en philosophie – texte de l'allocution d'ouverture des journées d'études* », in *L'évaluation en philosophie : quels problèmes*. Dossier de l'ACIREPH/côté-phil, www.acireph.org, p. 3.

L'évaluation est en effet une activité incompressible pour toute discipline scolaire, déjà parce qu'il s'agit d'une instruction institutionnelle à respecter absolument, mais aussi et surtout parce que l'évaluation se présente comme le miroir à travers lequel le professeur tout comme les élèves se rassurent d'un travail effectivement réalisé. C'est en fait l'évaluation qui donne de connaître réellement le niveau de compréhension, les performances et partant les compétences des apprenants. À défaut, on peut se faire beaucoup d'illusions et l'évaluation vient nous désillusionner au sujet de la situation nette de l'apprentissage des élèves, en nous donnant de manière on ne peut plus claire « *des repères objectifs de leurs progrès et de la distance qui les sépare du but visé* »¹⁵⁴. C'est la raison pour laquelle, au-delà de l'évaluation sommative et ou certificative, il est nécessaire de réaliser des évaluations formatives au fur et à mesure que les activités d'enseignement-apprentissage sont déployées. Même si le problème demeure, notamment celui de l'objectivité de cette évaluation en philosophie. Autrement dit, en philosophie particulièrement, ne sommes-nous « *pas privés de ces outils ou instruments les plus élémentaires d'une évaluation un peu fine et fiable du travail et des progrès des élèves* » ?¹⁵⁵ La réponse à cette interrogation passe par la ré-visitation de la docimologie en philosophie, mais aussi de ce qu'en disent réellement les textes officiels.

- L'évaluation en philosophie et selon les textes officiels

Cécile Victorri part du postulat selon lequel ce n'est pas qu'en philosophie que l'évaluation pose problème, encore moins exclusivement dans les disciplines littéraires comme on peut se l'imaginer à première vue. Les propos de Pierre Merle à l'occasion d'une conférence d'ailleurs consignée dans ce même dossier au sujet de l'évaluation en philosophie, sont évoqués à titre de preuve argumentative. Pour Merle : « *l'évaluation d'une copie est loin d'être une science exacte, et cela dans toutes les disciplines* »¹⁵⁶. Cependant, il semble que le silence institutionnel sur la question est bien propre à la philosophie. Encore que l'une des difficultés de l'évaluation est justement l'abîme qui sépare la (re-)présentation officielle de l'exercice (celle que nous avons tous plus ou moins de la copie idéale) et la réalité parfois douloureuse des copies d'élèves. À en croire Cécile Victorri, « *les instructions officielles ne contiennent aucune information précise concernant l'évaluation elle-même ou ses modalités* ». Ces instructions ne seraient pas suffisamment claires pour préciser les tenants et les aboutissants de l'évaluation en philosophie. Elles se contenteraient de quelques orientations pour le moins

¹⁵⁴ Idem.

¹⁵⁵ Ibid., p. 4.

¹⁵⁶ Merle P. cité par Victorri *in Idem*.

vagues avec des non-dits au sujet de ce qu'il faut évaluer et des activités et des critères véritables de l'évaluation. Le problème selon Victorri est celui de « la détermination des programmes » car pour mieux évaluer, il faut au préalable savoir ce qu'on évalue, et même avant savoir ce qui doit être enseigné et ce qu'on attend des élèves. Ce qui n'est pas facilité par « l'indétermination des programmes de « notions », qui rend par là-même « difficile voire impossible toute forme d'évaluation un peu sérieuse »¹⁵⁷.

En examinant le programme de plus près, Victorri se rend compte qu'il y est exprimé des directives au sujet de l'évaluation, contrairement à l'idée répandue selon laquelle le programme n'en dit rien. Seulement, le problème est que rien n'est clair à cet effet. Il y a des choses difficiles à évaluer qui y sont mentionnées, d'autres difficiles voire impossibles à mesurer, d'autres encore plus extraordinaires dont la nature et les manifestations sont incommensurables. La situation est tellement problématique que Victorri se demande « *si ces dispositions ne sont pas davantage supposées, désirées, ou simplement requises, qu'enseignées... et si de tels « critères » ne reviennent pas à faire fonder l'évaluation sur la connivence socioculturelle entre l'enseignant et certains de ses élèves, plutôt que sur des critères fiables et explicites* »¹⁵⁸. La conséquence en est qu'au-delà de la question de l'évaluation, celle de la forme possible et les conditions de l'enseignement démocratique de la philosophie est également en jeu.

Par ailleurs, on se rendra compte que les aptitudes et compétences nécessaires à l'apprentissage de la réflexion philosophique sont « largement « antérieures » à l'enseignement de la philosophie ». Ce qui devrait à priori faciliter, simplifier ou résoudre ce problème de l'évaluation, au sens où l'évaluation devrait davantage laisser une bonne marge de manœuvre aux élèves, loin des restrictions outre mesures de la seule dissertation et du commentaire. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle « *l'ACIREPH juge nécessaire que les programmes et instructions tiennent véritablement compte des exigences de l'évaluation (et donc de la formation), de la diversité de ses modalités ; que l'on s'interroge sur les objectifs et compétences prioritaires de notre enseignement, leur prise en charge dans l'enseignement même (et non comme simple appendice méthodologique)* ».¹⁵⁹

¹⁵⁷ *Ibid.*, pp. 4-5.

¹⁵⁸ *Ibid.*, p. 5.

¹⁵⁹ *Ibid.*, p. 6.

Il faut noter à l'occasion que le programme de philosophie au Cameroun qui regorge les instructions officielles au sujet de l'évaluation en philosophie n'est pas différent celui présenté par Victorri, puisque comme nous l'avons mentionné plus haut, ce programme est en quelque sorte calqué sur celui de la France. Cependant, le programme du Cameroun est encore plus pauvre et surtout plus imprécis que celui de la France, dans la mesure où il y est simplement dit que : « *l'évaluation se fera par séquence, en fonction des enseignements déjà dispensés, avec, à terme, un galop d'essai devant intervenir au plus tard dès la quatrième séquence et épousant les caractéristiques de l'épreuve-type d'examen, à savoir : 2 sujets de dissertations et 1 sujet de commentaire de texte ou d'exercice sur texte* »¹⁶⁰. Il faut néanmoins souligner pour l'apprécier que ces instructions mentionnent par la suite, la diversification possible des exercices, ce que réclame l'ACIREPH, même si aucune précision n'est donnée ni à cet effet, ni relativement à d'autres modalités de l'évaluation, ce qui demeure problématique. On aurait pu évoquer d'autres procédés tels que « le dialogue, l'entretien, l'aphorisme, la médiation, l'essai, le journal... »¹⁶¹. Encore que le but ou l'objectif de l'évaluation n'est pas indiqué ici, cela est laissé aux soins de l'enseignant d'en décider. Ce qui peut prêter à confusion et être davantage problématique, surtout à cause de ce que chaque enseignant y va de ses propres compétences.

b) Évaluation des performances : les grilles d'évaluation en philosophie par Christelle Nélaton

L'évaluation en philosophie l'avons-nous démontré plus haut est problématique, d'où la nécessité de mettre en place des modalités pouvant résoudre le problème afin de garantir une véritable objectivité pour ce qui est de la connaissance du niveau réel des apprenants à travers leurs notes. C'est justement dans cet ordre d'idées que Christelle Nélaton et les autres membres de son atelier sur l'évaluation en philosophie se sont intéressés aux grilles d'évaluation en philosophie, examinant leur contenu, les enjeux et les limites.

Il faut reconnaître d'entrée de jeu que réfléchir sur l'évaluation en philosophie conduit en quelque sorte à mesurer les enjeux historiques, sociologiques, psychologiques et institutionnels d'une telle pratique. Aussi, faut-il avouer que cette pratique ne peut faire fi des situations ou pratiques de classe, lesquelles ont pour centre d'intérêt l'apprenant et l'enseignant

¹⁶⁰ ARRETE N°114/D/28/MINEDUC/SG/IGP/ESG, du 7Oct. 1998, *op cit.*, p. 7.

¹⁶¹ Azzabi Youssef (2019), *Le Contrôle des connaissances philosophiques : quelles pratiques de préparation des apprenants à l'examen national ?* www.educ-revues.fr/Diotime, n°80, p. 18.

qui doivent accepter pour le premier et justifier pour le second la note qui devra expliquer ou présenter le niveau d'évolution ou des performances atteint. Ce qui n'est pas évident en philosophie. Christelle Nélaton dira à cet effet que « *si l'évaluation demeure un besoin social et institutionnel fort, l'acceptation de la note par l'élève, sa justification par le professeur et l'utilisation de cette dernière pour amorcer un véritable progrès soulèvent dans notre discipline un écheveau de problème pour lesquels la discussion et l'échange semblent les bienvenues* ». ¹⁶² En réalité, la situation est telle qu'il faut apprécier les variétés de modèles qui meublent les pratiques didactiques actuelles en termes d'évaluation des performances. D'où la question de savoir si l'élaboration des grilles d'évaluation est-elle une solution satisfaisante ? Autrement dit, qu'en est-il exactement des grilles d'évaluation, quels en sont les enjeux et quelles peuvent en être les limites dans le cadre de la philosophie ?

Selon Nélaton, les grilles d'évaluation évoquées ici consacrent en termes de contenu, un véritable programme de travail plutôt qu'une évaluation au sens propre du terme. Il s'agirait en réalité d'une planification entre l'enseignant et l'élève sur l'évolution à réaliser durant une période bien déterminée, notamment l'année scolaire. L'évaluation permettra alors le moment opportun de mesurer justement le degré de compréhension ou mieux le niveau de performance atteint à chaque période phare de l'année, de façon à connaître ce qui reste encore à réaliser pour atteindre les performances maximales prévues au tout début du processus. Si tel est le véritable sens qu'il faut donner à la grille d'évaluation, il faut ajouter à cela ses fins véritables, qui au-delà d'attribuer la note aux élèves, permet surtout d' « élucider un certain nombre d'acquis et de défauts que l'élève doit cerner et sur lesquels il lui reste à travailler avec notre aide ». C'est donc un instrument important pour l'enseignant du moment où cela lui permet de jauger le niveau réel des apprenants, aussi bien leurs qualités que leurs défauts, afin de remédier et corriger les défauts pour améliorer les acquis. Une telle pratique correspond bien à la pédagogie par objectif (APO), laquelle est structurée sur la base des objectifs terminaux ou généraux, intermédiaires ou spécifiques et opératoires ou pédagogiques. C'est aussi cela qui nous permet de comprendre les enjeux des grilles d'évaluation qu'il convient dès lors de souligner.

En effet, les grilles d'évaluations sont d'une importance indéniable, aussi bien en termes de besoins que de nécessité. On peut évoquer au préalable une « *Nécessité informative* : il s'agit

¹⁶² Nélaton C. « *Les Grilles d'évaluation en philosophie : contenu, enjeux et limites* », in *L'évaluation en philosophie : quels problèmes*, Dossier de l'ACIREPH/côté-philo, www.acireph.org, p. 24.

bien par de telles usages d'élucider un contrat didactique entre l'élève et le professeur ». Cela s'explique par le fait que l'élève comme le professeur ont besoin d'information au sujet pour l'enseignant de ce qu'il attend de l'élève et pour l'élève de ce qu'on attend de lui. Il est donc question au préalable de définir les bases de l'évaluation, afin de ne pas évaluer sur ce qu'on n'a pas enseigné. Ce qui permet par conséquent de lever l'équivoque quant au fait que l'on considère la philosophie comme une discipline dans laquelle l'évaluation est aléatoire ou encore est « une évaluation d'opinions et la source de notations arbitraires ». De ce point de vue, les grilles d'évaluations se présentent donc comme disposant des critères précis, lesquels sont présentés à l'élève et dont on tiendra compte lors des évaluations. Cette nécessité informative est suivie d'une autre dite « *nécessité formative* » : « *en justifiant la note, il introduit un dialogue avec l'élève : il justifie et explique* ». Il s'agit en réalité, et sur la base de ces critères bien établis et donnés, de justifier en même temps que d'expliquer la note de l'apprenant qui ne lui tombe plus dessus, mais qu'il mérite. Celui-ci peut alors être capable de revendiquer au besoin une note particulière, en fonction des critères préétablis et maîtrisés. Bien plus, ces grilles toujours à travers leurs critères, permettent d'éviter à titre d'exemple que l'élève soit pénalisé deux fois de suite pour la même faute et parfois dans deux disciplines à la fois. Puisque chaque critère est noté indépendamment des autres, même si cela peut constituer un inconvénient, comme nous le soulignerons plus bas, et ces critères sont élaborés en fonction de la finalité de la discipline en question. La réalité c'est que dans les pratiques docimologiques actuelles, on se rend compte que certaines fautes sont sanctionnées plusieurs fois dans le même exercice, selon qu'elles apparaissent à plusieurs niveaux du travail. Aussi, les élèves sont souvent pénalisés à tort ou à raison à cause des fautes para-philosophiques, nous entendons par-là des fautes qui ne concernent pas directement la philosophie (le fond) comme des fautes de langue (la forme). Encore que ces fautes sont déjà sanctionnées dans leurs disciplines premières, d'où une double sanction souvent dénoncée. La bonne attitude consisterait en philosophie non pas à sanctionner automatiquement l'élève pour la langue, mais plutôt à le référer au professeur de langue pour un suivi individuel plus approfondi en vue de l'amélioration des compétences linguistiques qui évidemment altèrent ses productions philosophiques.

Par ailleurs, il faut dire avec Christelle Nélaton qu' « *il est envisageable de travailler de façon plus ciblée avec les élèves en nous appuyant sur cet outil, c'est-à-dire en proposant des exercices de nature différentes selon les problèmes rencontrés* »¹⁶³. Cela permet en effet de

¹⁶³*Ibid.* p. 25.

sortir de la monotonie liée à la répétition peu jouissive et peu profitable des dissertations et explications de texte. C'est pour cela que les grilles d'évaluation « sans constituer une surcharge de travail, mais bien souvent même un gain de temps, répondent à bien des besoins : clarté, légitimation et efficacité de la notation tant du côté de l'élève que du côté du correcteur »¹⁶⁴. Cependant, ces grilles d'évaluation peuvent présenter quelques inconvénients d'un point de vue pratique, même si théoriquement cela paraît simple. Nélaton fait justement remarquer qu'il y a « *un effet d'auto-contrainte dû à un écart parfois gênant et surprenant entre l'évaluation des critères de la grille et la note chiffrée que nous souhaitons mettre finalement à une copie* »¹⁶⁵. Cette grille en effet peut se montrer trop contraignante de façon à faire de l'examineur un prisonnier condamné à ne jamais s'en écarter, même si cela ne lui convient pas. Encore que certains élèves répondent souvent aux critères préétablis sans toujours avoir les compétences globales escomptées, et inversement, d'autres ont parfois des compétences holistiques qu'ils n'arrivent pas nécessairement à arrimer aux critères exigés. Du coup, leurs notes ne peuvent pas nous convenir. D'où la question de Nélaton faisant ressortir le problème pratique qui se pose, à savoir : « *Faut-il remplir d'abord la grille d'évaluation et noter ensuite, ou procéder à l'inverse ?* ». Ce problème ajoute-t-elle « *n'est pas sans lien avec celui de l'articulation entre la méthode et le contenu que nous évaluons* »¹⁶⁶. La réalité c'est qu'en philosophie, nous évaluons une compétence ou une tâche globale plutôt holiste, laquelle se réduit difficilement à des tâches parcellaires, il s'agit notamment de la dissertation et de l'explication de texte. Nélaton en parle en termes d'un « *tout qui ne se résout pas en la somme des parties, qui n'est pas une suite de tâches partielles maîtrisées, mais bien un ensemble cohérent et autonome* »¹⁶⁷.

Les grilles d'évaluation en philosophie, faut-il le dire à la fin demeurent un outil dont la nécessité impose que les élèves aient saisi et compris les critères y relatifs, sans que cela ne les inhibe pour autant, en plus de ce qu'elles devraient être prolongées par un travail annuel voire étalé sur plusieurs années scolaires, d'où la philosophie dès la classe de seconde, en passant bien sûr par la classe de première.

¹⁶⁴*Idem.*

¹⁶⁵*Idem.*

¹⁶⁶*Ibid.* p. 26.

¹⁶⁷*Idem.*

c) **Évaluation des compétences comme nouveau paradigme**

La docimologie en philosophie comme les autres modalités de cette discipline connaît des changements notoires qu'il convient ici de souligner, malgré le fait que cela ne s'implémente que très progressivement, à cause de certaines réticences qui seront bientôt dépassées, à en croire la vitesse de propagation des nouvelles pratiques philosophiques qui en sont d'une grande influence. En fait, il n'est plus question d'évaluer uniquement les performances, mais aussi et surtout les compétences. Aussi, y a-t-il un souci manifeste d'objectivité dans l'évaluation et l'attribution des notes aux élèves. C'est ce qui justifie cette disposition nouvelle que l'on retrouve dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie au Cameroun et plus précisément du point de vue docimologique, même si cette disposition ne concerne que les classes de seconde pour l'instant, elle ne va s'étaler que progressivement vers la terminale, en s'affinant évidemment.

Il faut dire pour renouer avec la problématique globale de la présente recherche, que cette évaluation est étroitement liée à une forme nouvelle d'élaboration des contenus didactiques selon l'APC. Pour cela, l'évaluation tient désormais compte de plusieurs paliers allant des performances aux compétences. Il s'agit notamment de deux grandes parties consacrées à l'évaluation des ressources pour la première et l'évaluation des compétences ou de l'agir compétent pour la deuxième. Cela permet à terme de vérifier avec plus d'objectivité le niveau réel des apprenants. Puisque, lorsque l'évaluation ne concerne que les ressources comme s'était le cas jusqu'ici certains élèves étaient considérés comme faibles et parfois nuls compte tenu des observations ou mentions sur leurs copies, alors qu'ils ont des compétences dans l'action, ou encore qu'ils sont capables de résoudre de véritables problèmes qui se posent dans leur vie quotidienne. L'évaluation doit donc permettre que les apprenants soient notés à leur juste valeur, de façon à orienter les intégrations, les remédiations et les corrections vers les paliers lacunaires, avec pour finalité la collaboration fructueuse entre les différents savoirs, condition *sine qua non* de l'utilité sociale de la philosophie.

La docimologie faisant référence à l'épreuve, il est nécessaire de présenter de manière concrète comment l'épreuve se présente désormais, de façon à illustrer l'évaluation des performances aussi bien que des compétences comme sus mentionnées. Il est question dans une première partie de la vérification des ressources. Celle-ci se décline en vérification des savoirs d'une part et vérification des savoir-faire d'autre part. La vérification des savoirs cherche à se rassurer que les apprenants ont retenu quelque chose des cours dispensés et qu'ils

sont capables de renseigner. D'où la définition des concepts et des questions de cours pour meubler cette étape. La vérification des savoir-faire quant à elle permet de vérifier si les apprenants peuvent partir des savoir savant pour réaliser des tâches pratiques, s'ils savent faire quelque chose à partir de ce qu'ils ont appris. Du coup, un élève peut ne plus pouvoir se souvenir d'une définition ou d'une réponse précise par rapport au cours, mais peut faire des choses tout aussi sensées comme relier, faire correspondre, identifier, comparer compléter, décrire, schématiser, construire, classer, cocher, etc. Dans la seconde partie intitulé vérification de l'agir compétent, il est question d'évaluer les capacités du candidat à mobiliser efficacement les ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) pour résoudre une situation complexe se rapportant à l'une des familles de situations inscrite au programme. C'est l'évaluation des compétences proprement dites. L'exercice comporte :

- Une situation problème significative, tirée du cadre de vie des apprenants,
- Des supports constitués de trois documents dont l'un est sans rapport avec la situation (intrus),
- Une consigne meublée par trois (03) questions équivalentes et indépendantes définissant les tâches à réaliser par le candidat.

Il s'agit précisément d'une situation pédagogique créée par l'enseignant et proposée aux apprenants, lesquels doivent effectuer des tâches en mobilisant les savoirs reçus. Elle doit être succincte et tenir sur 5 lignes au plus. Elle est constituée du contexte et du but. Le contexte c'est ce qui crée notre insatisfaction, ce qui constitue une préoccupation pour nous, et le but c'est la solution qu'on apporte à cette préoccupation.

Comment construit-on une situation problème ?

- S'inspirer du programme et en tirer un exemple de situation
- Orienter l'apprenant de façon claire et univoque vers un problème à présenter et à résoudre (contexte (autour de toi...) et but (tu es donc désigné pour aller sensibiliser...)).

La réalisation de cet exercice doit permettre de mesurer les compétences des apprenants. L'épreuve ci-dessous est une illustration davantage pratique de l'évaluation selon l'APC.

EPREUVE DE PHILOSOPHIE

CLASSE DE SECONDE

PARTIE A : LA VERIFICATION DES RESSOURCES (9pts)

A1-La vérification des savoirs

1-Définis : Philosophie, maïeutique (1ptx2pts)

2-Question de cours : (1ptx2= 2pts)

a) Établis la différence entre l'esprit critique et l'esprit de critique

b) Cites deux philosophes antiques en énonçant brièvement leurs thèses

A2-La vérification des savoir-faire

1- Recopie et complète convenablement ce texte d'ARISTOTE en te servant des concepts suivants : spéculations philosophiques, l'ignorance, philosophie, la science, l'étonnement

« Ce fut, en effet.....qui poussa, comme aujourd'hui, les premiers penseurs aux.....(....) Ainsi, si ce fut pour échapper àque les premiers philosophes se livrèrent à....., il est clair qu'ils poursuivaient laen vue de connaître et non pour un but utilitaire. »(2pts.)

2- Reproduits et complète le tableau ci-dessous en faisant correspondre à chaque pensée l'auteur indiqué : NJOH MOUELLE, PLATON, SOCRATE. (0,5ptx3=1,5pts)

| N° | PENSEE | NOM DE L'AUTEUR |
|----|------------------------------------------------------------------------------|-----------------|
| 1 | « Philosopher c'est apprendre à mourir » | |
| 2 | « Connais-toi toi-même et tu connaîtras l'univers et les dieux » | |
| 3 | « L'initiative philosophique est indétachable des préoccupations pratiques » | |

3- Relie par une flèche chaque présocratique à une essence première (1,5pts)

| | |
|-----------|------------|
| HERACLITE | L'eau |
| THALES | Le feu |
| ANAXIMENE | Les atomes |
| EMPEDOCLE | La terre |
| DEMOCRITE | L'air |

PARTIE B : LA VERIFICATION DE L'AGIR COMPETENT (9pts)

Situation problème :

Autour de toi, le sens commun a pris l'habitude d'affirmer, de croire et d'agir sans réfléchir. Tu es désigné pour arpenter les rues aux fins de sensibiliser ton entourage sur la nécessité de réfléchir et d'agir conformément à la droite raison.

Textes :

Texte1 : La différence entre l'opinion et l'esprit scientifique

« L'opinion pense mal. Elle ne pense pas. Elle traduit des besoins en connaissances. »

Gaston BACHELARD, *La formation de l'esprit scientifique*

Texte 2 : La philosophie exprime le mouvement de la société

« La philosophie apparaît à certains comme un milieu homogène : les pensées y naissent, y meurent, les systèmes s'y édifient pour s'y écrouler. »

Jean Paul SARTRE, *Critique de la raison dialectique*, Gallimard, 1960, pp. 15-16.

Texte 3 : De la doxa en philosophie

« Dans le domaine de la philosophie, on entend par doxa un savoir qui ne fournit pas une certitude absolue. Doxa est donc une connaissance apparente et non pas une donnée objective. En d'autres termes, la doxa n'est pas une véritable connaissance de la réalité. Plusieurs philosophes grecs se sont concentrés sur la question de la doxa. PARMENIDE a utilisé cette

notion pour faire allusion à la « voie de l'opinion », différente de la « voie de la vérité ». PLATON pour sa part, considérerait la doxa comme une connaissance trompeuse développée à partir de l'imagination et de la foi ».

Source : Wikipédia

Consigne de travail : Effectue les tâches suivantes

- 1- Présente le problème posé dans la situation ci-dessus **(3pts)**
- 2- En te référant aux extraits de textes proposés, identifie deux caractéristiques de l'opinion **(3pts)**
- 3- Propose deux avantages de l'usage de l'esprit critique **(3pts)**

Présentation=2pts

Remarquons que cette épreuve ne comporte pas les exercices classiques de dissertation et du commentaire de texte. La raison en est que, en plus ce qu'elles n'interviennent pour la classe de seconde qu'aux deux dernières évaluations annuelles, ces deux derniers exercices répondent à une structure de l'épreuve quelque peu différente de celle précédemment présentée, même si elle n'est pas non plus très éloignée de l'épreuve classique qu'elle était hier. Le changement notoire concerne surtout la forme (consignes précises à respecter), mais aussi quelques précisions importantes à l'intention des élèves (notamment sur le nombre de lignes et de pages à respecter dans le cadre d'un esprit de synthèse). Cette épreuve comporte deux sujets au choix dont une dissertation et une explication de texte.

Sujet1 : Dissertation

Ce sujet comportera deux parties : un libellé sous la forme d'une brève question portant sur un Module prédéfini et une consigne : tu feras du sujet ci-dessus une dissertation philosophique en prenant en compte les tâches ci-après :

- Rédige une introduction dans laquelle tu poseras le problème philosophique dont il est question dans le sujet et élaboreras la problématique subséquente / **6pts**.
- À partir de ta culture philosophique et dans le respect des règles de la logique, élabore une analyse dialectique du problème soulevé à l'introduction / **6pts**.
- Propose en guise de conclusion une solution personnelle et contextualisée / **6pts**.
- Présentation / **2pts**

NB : L'introduction se fera en 10 ligne maxi ; Corps du devoir 2 pages maxi ; conclusion 10 lignes maxi.

Sujet 2 : Explication de texte

Ce sujet comportera deux parties :

- Un texte de 6 à 10 lignes maximum qui portera sur un Module prédéfini,
- Une consigne libellée comme suit : lis attentivement le texte ci-dessus puis effectue les tâches suivantes :
 - Elle invitera le candidat à dégager la thèse de l'auteur et la structure logique du texte /4,5pts.
 - Elle invitera le candidat à expliquer un aspect particulier du texte /4,5pts.
 - Elle portera sur l'essai personnel et sera noté /9pts, elle invitera le candidat à soumettre la thèse de l'auteur à un examen critique. La formule retenue à ce niveau est la suivante : « En te fondant sur ton expérience personnelle et ta culture philosophique es-tu d'accord avec ...x... que « brève citation tirée du texte » ? Introduction / 3pts ; Développement / 3pts ; Conclusion / 3pts ; Présentation /2pts. (Il faut respecter ici les critères de pertinence, cohérence, correction).

(Nb : le plan est toujours dialectique donc thèse de l'auteur, dépassement et synthèse. Toujours partir de la pensée de l'auteur à expliquer avant de critiquer. C'est donc le socle de la pensée de l'auteur qu'on propose). À titre illustratif, on peut présenter l'épreuve ci-dessous :

EPREUVE DE PHILOSOPHIE CLASSE DE SECONDE

Le candidat traitera au choix l'un des deux sujets suivant :

Sujet I : Dissertation

Le philosophe est-il utile à la société ?

Consigne : tu feras du sujet ci-dessus une dissertation philosophique en prenant en compte les tâches ci-après :

- **1^{ère} tâche** : Rédige en 10 lignes maximum une introduction dans laquelle tu poseras le problème philosophique dont il est question dans le sujet et élaboreras la problématique subséquente (6pts).
- **2^{ème} tâche** : à partir de ta culture philosophique et dans le respect des règles de la logique, élabore en 2 pages maximum une analyse dialectique du problème soulevé à l'introduction (6pts).
- **3^{ème} tâche** : propose en guise de conclusion une solution personnelle et contextualisée en 10 lignes maximum (6pts).

Présentation (2pts).

SUJET II : Exercice sur texte

Texte

« C'est en effet le rôle de la philosophie et des philosophes de veiller constamment pour pouvoir révéler aux autres le sens du présent et la direction de l'avenir. Le philosophe est celui qui ne dort jamais. Sa voix, constamment, doit trouer, percer le silence mortel des nuits de la servitude et de l'aliénation sous toutes ses formes... Le philosophe est comme l'oracle d'une société. Seulement ses interprétations du monde ne sont ni des visions, ni des révélations au sens biblique du terme. Aucun être mystérieux ne lui souffle ce qu'il doit dire. Il réfléchit, c'est-à-dire analyse, compare, confronte le réel avec l'idéal qu'il porte en lui... »

NJOH-MOUELLE, *De la médiocrité à l'excellence*, Clé, 1998, p. 115.

Consigne : lis attentivement le texte ci-dessus puis effectue les tâches suivantes :

- 1- Dégage la thèse de l'auteur et la structure logique du texte (4,5pts)
- 2- Explique l'expression suivante : « Le philosophe est comme l'oracle d'une société ». (4,5pts)
- 3- **Essai personnel** : En te fondant sur ton expérience personnelle et ta culture philosophique, es-tu d'accord avec Njoh Mouelle que « Le philosophe est celui qui ne dort jamais » ? (09pts)

Présentation : 2pts

Il faut dire à la suite de ces différentes épreuves illustratives de l'évaluation dans le cadre des nouvelles pratiques philosophique, et plus précisément selon l'approche par compétences, que l'évaluation en philosophie doit désormais tenir compte de plusieurs paramètres à la fois. On évalue les savoir-savant, les savoir-faire, et les savoir-être comme mentionné plus haut. La diversité des savoirs à évaluer garantit l'objectivité dans l'évaluation du niveau réel des élèves, tout en permettant que chacun sache à quel niveau il se trouve quant aux différents savoirs, ou autrement dit dans quelle catégorie de savoir faut-il davantage travailler. Encore que la correction soit soumise à des critères prédéfinis, ce qui garantit de ce fait une véritable objectivité dans l'attribution des notes aux apprenants, lesquels peuvent facilement formuler des revendications au besoin, justement en fonction des critères de correction qui leur ont été communiqués avant l'évaluation.

Il faut également dire que les activités d'intégrations, de correction et de remédiation, sont désormais orientées en fonction du niveau d'acquisition des compétences dans les différents savoirs, lesquelles activités sont fonctions des lacunes identifiées chez les apprenants. Il n'est donc plus question par exemple de correction à l'aveuglette comme observée chez certains enseignants qui se contentaient d'une correction globale sans emphase sur quelque partie du sujet que ce soit.

Il était question pour nous dans ce chapitre de parcourir la littérature produite autour de l'enseignement-apprentissage de la philosophie dans le secondaire, et notamment celle relative aux méthodes d'enseignement et à l'élaboration des contenus didactiques, autant que les productions liées aux supports didactiques en philosophie ainsi que les techniques d'évaluation. Tout cela dans le cadre des pratiques didactiques actuelles qui déterminent les compétences attendues de nos apprenants. Il faut noter à la fin que ces paramètres didactiques posent problème dans le processus enseignement-apprentissage de la philosophie au secondaire, à cause de leur caractère obsolète et leur applicabilité qui laisse à désirer, surtout dans le cas du Cameroun. Heureusement avons-nous souligné cette dimension problématique afin d'y remédier, mieux afin de contribuer à résoudre le problème général du caractère problématique ou mieux inapproprié des pratiques didactiques de la philosophie dans l'enseignement-apprentissage de cette discipline dans le secondaire. Ainsi faut-il dire à la fin que cette remédiation passe nécessairement par l'adoption ou l'application efficiente de l'approche par compétences en philosophie, ce qui se traduit bien dans les nouvelles pratiques philosophiques

et tout ce que cela implique. Il était donc question pour nous de repenser ces paramètres didactiques préalablement mentionnés, en vue non seulement de les rendre plus favorables au développement des compétences des apprenants, mais aussi dans la perspective de les affilier aux NPP pour un enseignement davantage pratique, pragmatique, professionnel et surtout adapté et adéquat de la philosophie dans le secondaire aujourd'hui.



DEUXIÈME PARTIE : CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE



CHAP III : CONTEXTE THEORIQUE

Toute recherche s'inscrit en effet dans un contexte théorique bien précis. La raison en est que, lorsque le chercheur constate l'effectivité d'un problème dans un cadre de vie déterminé, il doit nécessairement convoquer des théories qui pourraient expliquer la situation problème en question : ce sont les théories explicatives qui consacrent le contexte théorique de la recherche. Seulement, doit-il s'assurer que toutes les théories convoquées sont effectivement en rapport avec son problème de recherche, ce qu'il devra démontrer à l'occasion. Notre recherche s'inscrivant dans un cadre aussi bien didactique que pédagogique, nous feront intervenir dans ce chapitre particulier diverses approches psychologiques et pédagogiques tout à la fois, dans le but de tenter d'expliquer la situation relative au caractère inapproprié des pratiques didactiques actuelles de la philosophie dans l'enseignement-apprentissage de cette discipline dans le secondaire. Pour ce faire, nous partirons des approches qui justifient ou sous-tendent l'enseignement-apprentissage de la philosophie dans le secondaire actuellement, en passant par d'autres approches et théories de l'apprentissage se démarquant quelque peu des précédentes, pour aboutir à la théorie de référence dont la mise en application permettrait de résoudre le problème général préalablement mentionné.

III-1) Présentation critique du paradigme behavioriste

Le processus enseignement-apprentissage est certes pédagogique par excellence, mais il est sous-tendu par la psychologie de l'éducation qui fait intervenir six options psychologiques dont le behaviorisme, la psychologie de la forme, le cognitivisme, la psychologie sociale, la psychologie du développement et la psychologie culturelle. Et chacune de ces options psychologiques débouche sur des applications pédagogiques diverses et variées.

Le behaviorisme qui nous intéresse au premier chef en tant qu'option psychologique explicative de la situation de l'enseignement-apprentissage de la philosophie dans le secondaire actuellement mérite pour cela même qu'on s'y attarde, même si la finalité est d'ordre critique.

La psychologie behavioriste tire ses origines de la philosophie empiriste de tradition anglo-saxonne dont les ancêtres sont entre autres John Locke, David Hume. Ce courant a largement dominé les recherches en psychologie, de la Première Guerre mondiale jusqu'à la fin de la Seconde. Ses principaux penseurs sont Pavlov, Watson, Tolman, Guthrie, Skinner, Lashley, Hull et Gagne. La seconde génération de ce courant est assurée par Piéron, Sherrington, Von Helmholtz. Le behaviorisme est une psychologie scientifique fondée sur

l'observation et l'expérimentation empiriques des phénomènes comportementaux. Encore appelé comportementalisme, il s'agit d'une approche qui consiste au préalable à se focaliser sur le comportement observable de l'individu, lequel est déterminé par l'environnement et l'histoire des interactions avec son milieu de vie. Le behaviorisme étudie alors les réactions et les actions observables d'un organisme quelconque, humain ou animal, en réponse à des stimuli observables, afin de découvrir les lois qui régissent leurs comportements, voire de les contrôler et même de les prédire. Cette théorie est fondée sur trois postulats de base dont :

- Le postulat épistémologique de l'unité de la science : l'être humain est un animal. La science moderne en effet dans sa classification de la matière consacre une double dimension, notamment la matière inerte ou morte et la matière vivante ou organique. Il s'agit dans cette dernière catégorie du monde végétal et surtout animal dans lequel se rapporte l'homme. C'est la raison pour laquelle plusieurs tests ont au préalable été réalisés sur les animaux à l'instar du chien de Pavlov et du rat de Skinner afin d'anticiper sur les possibles réactions humaines.

- Le postulat méthodologique qu'on peut qualifier d'« externalité » : il faut observer uniquement les comportements. Le plus important à ce niveau consiste à comprendre que seul le comportement doit être pris en compte, et la particularité du comportement réside justement dans son caractère externe. Le behavioriste n'est donc pas intéressé par la dimension interne qui est difficilement contrôlable, ce qui consacre d'ailleurs ce qu'on a appelé la « boîte noire », parlant de l'Esprit, dont on ne saura jamais ce qui s'y passe.

- Le postulat anthropologique de la plasticité de l'être humain. Cela a trait à l'aspect malléable ou adaptable, mieux à la diversité et l'ondoyance de l'homme. Ce qui explique alors la diversité comportementale à laquelle il faut s'attendre, surtout compte tenu de la diversité de stimuli qui meublent la biosphère.

Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage, il faut dire que l'apprentissage est décrit dans la perspective behavioriste comme une modification du comportement observable, dû à la modification de la force avec laquelle une réponse est associée à des stimuli extérieurs ou intérieurs sur l'individu. De ce point de vue, l'apprentissage renvoie simplement à une modification du comportement de la part de l'apprenant, sous la houlette de l'enseignant. Cela se fait à travers un conditionnement qui peut être répondant ou opérant, d'où la dimension pédagogique qu'il convient de préciser par le biais des sept postulats essentiels du behaviorisme avec incidence sur l'enseignant que sont :

- 1- L'apprentissage n'a effectivement lieu que dans la mesure où la réponse associée au stimulus pertinent est réellement produite. Il est donc de la responsabilité de l'enseignant de faire produire par les élèves cette réponse que l'on peut évidemment observer.

Surtout faut-il ajouter que ces réponses ne sont provoquées par les stimuli qu'après l'apprentissage et par là-même le conditionnement, ce qui laisse entendre que les stimuli ne provoquaient pas ces réponses avant l'apprentissage.

2- L'apprentissage tout comme l'enseignement est conditionné par le discernement préalable des stimuli pertinents par oppositions aux stimuli non pertinents, de façon à en donner les réponses adéquates.

3- Le renforcement aussi bien positif que négatif, est une donnée inéluctable et très déterminante pour le processus enseignement-apprentissage. Il permet lorsqu'il est positif (récompense) d'installer le comportement attendu, puisque le renforcement positif augmente la probabilité d'apparition ou de reproduction d'un comportement, suite à l'ajout d'un stimulus appétitif contingent à la réponse (ex. l'appréciation publique, les bonnes notes ou les points en plus chez les élèves). Du coup, plus un comportement est renforcé, plus il tend à se répéter. La réalité est que lorsque les difficultés des exercices proposés par l'enseignant sont progressives et en fonction des compétences de l'apprenant, celui-ci étant en plus encouragé dans ses efforts, réussira plus aisément.

4- Une réponse intellectuelle ne s'obtient pas d'emblée ; il faut la façonner et la modeler par approximations et entraînements successifs.

5- Par le principe du conditionnement opérant, il est possible de transférer une réponse déjà associée à un stimulus à un autre. L'enseignant provoque alors un nouveau conditionnement en utilisant des stimuli déjà conditionnés.

6- La promotion du transfert est de mise, du moment où un apprentissage trop fermé et par là-même sans généralisation voit son intérêt très amoindri.

7- La réalisation des apprentissages complexes passent nécessairement par l'association des réponses les unes aux autres.

En fait, il nous semble nécessaire et opportun d'ajouter que le behaviorisme dont il est question ici est l'une des grandes théories psychologiques liées à l'apprentissage ayant beaucoup influencé les sciences de l'éducation. Elle a eu le vent en poupe pendant la première moitié du 20ème siècle, même si elle est quelque peu dépassée aujourd'hui par de nouvelles théories dont le socioconstructivisme que nous présenterons plus bas. Le behaviorisme comme son nom l'indique « behavior », s'intéresse au comportement et se présente alors comme la science qui étudie le comportement. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle on la nomme aussi comportementalisme. Par comportement il faut entendre ici non pas une attitude ou une manière d'être de l'apprenant, mais plutôt une manifestation observable de la maîtrise d'une connaissance, celle qui mène à l'objectif assigné au début. On comprend pourquoi cette

psychologie correspond à l'approche pédagogique par objectifs. Par ailleurs, selon le behaviorisme, l'objet de la psychologie se voit : « *exclusivement limité aux données observables du comportement extérieur, moteur, verbal, glandulaire, avec élimination totale de la conscience, aucun appel à l'introspection, ni aux processus physiologiques internes* »¹⁶⁸.

Les behavioristes considèrent qu'au lieu de s'intéresser aux processus de pensée ou aux structures mentales considérées comme une boîte noire impossible d'accès, il vaut mieux s'intéresser aux « entrées » et « sorties » de ces processus. De ce point de vue, il s'agit de mettre en évidence une relation directement observable et surtout mesurable s'établissant entre des stimuli (entrées) provenant du milieu extérieur et les réactions des réponses de la part de l'organisme (sorties). Le behaviorisme se concentre donc sur le comportement observable des apprenants, sans tenter d'inférer des activités mentales particulières. Le conditionnement est alors considéré comme un processus universel d'apprentissage. On distingue deux types de conditionnement à savoir le conditionnement classique ou conditionnement répondant ou encore conditionnement de type I et le conditionnement opérant ou conditionnement skynnerien ou encore conditionnement de type II.

- **Le conditionnement de type I** : développé par Pavlov mais aussi par Watson, il consiste à associer un stimulus neutre au stimulus inconditionné afin de produire une réponse précise. L'idée est qu'en mettant un organisme dans des conditions bien déterminées, on finit par obtenir de lui, après répétition et par association, des réactions précises qu'on considère comme apprentissage. Pavlov a montré en effet qu'il est possible de déclencher des réactions innées, inconditionnées à partir des stimuli non naturels et arbitraires. En répétant le processus d'association, il arrive à construire un nouveau réflexe conditionné. Les lois qui régissent le comportement des individus peuvent être découvertes en analysant les stimulations qui affectent les individus et motivent leurs réactions. Le sujet n'est pas à l'origine de ses conduites. Il n'en est pas responsable. Il ne fait que réagir. L'individu est alors considéré comme un système entièrement hétéronome. Pavlov fera son expérience avec un chien, la poudre de viande et le son de la cloche, et à la suite du conditionnement, le chien salivera au seul son de la cloche. D'où les trois phases de ce conditionnement de type I, à savoir avant, pendant et après le conditionnement.

Avant le conditionnement : de façon naturelle, lorsqu'on présente la boulette de viande au chien, celui-ci salive. La boulette de viande est donc pour le chien un stimulus

¹⁶⁸ Piéron 1968, cité par Galisson R. et Coste D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette, p. 67.

inconditionnel (SI) qui produit de la part du chien une réponse (salivation) elle aussi inconditionnelle (RI). D'où $SI \rightarrow RI$. Or, lorsqu'on présente plutôt au chien le son de la cloche, il n'y a pas de véritable réaction de la part de ce dernier, pas de salivation. Ainsi, le son est alors à ce moment un stimulus neutre (SN) qui produit une réponse inconditionnelle (RI c'est-à-dire en fait une absence de réponse. D'où la formule : $SN \rightarrow RI$ (Stimulus Neutre \rightarrow Réponse Inconditionnelle ou absence de réponse).

Pendant le conditionnement : durant cette phase, l'on associe de façon répétée le son de la cloche à la boulette de viande afin de produire la réaction de salivation. C'est-à-dire que chaque fois qu'on sonne la cloche, on y associe la boulette de viande, et le chien salive. Ainsi, le son qui est un stimulus neutre (SN) associé à la boulette de viande qui est un stimulus inconditionnel (SI) produit après répétition la salivation qui est encore une réponse inconditionnelle (RI). D'où la formule : $SN \rightarrow SI \rightarrow RI$.

Après le conditionnement : La seule présence du son pousse l'animal à "anticiper" désormais la présentation imminente de la boulette de viande à travers la réaction de salivation. Le son devient ainsi un stimulus conditionné (SC) donnant désormais lieu à une réponse elle aussi conditionnée (RC). D'où la formule : $SC \rightarrow RC$.

La figure suivante en est une illustration imagée.

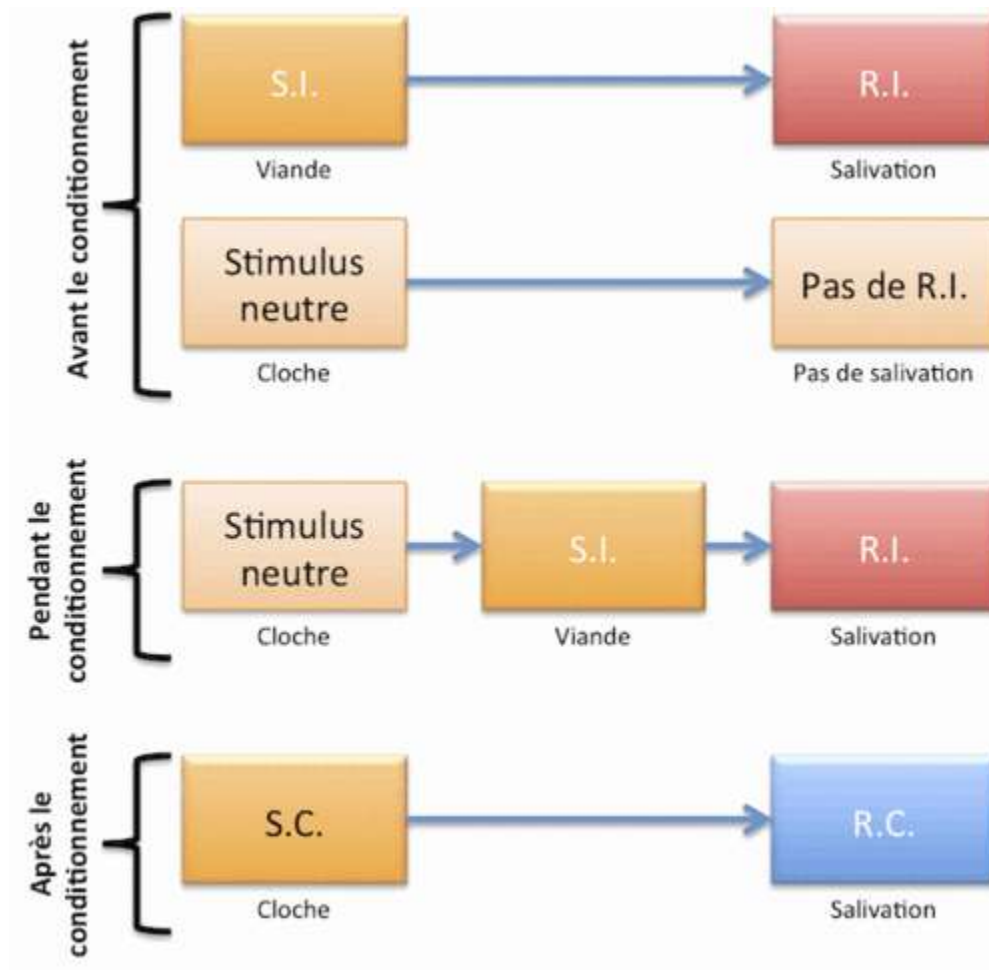


Figure 1 : Le conditionnement répondant

De même que Pavlov, on peut évoquer l'expérience de Watson avec le jeune Albert et le rat blanc. Watson proposait justement de faire de la psychologie une discipline scientifique en préconisant le recours à de procédures expérimentales objectives en vue d'établir des résultats exploitables statistiquement. Cette conception l'entraîna à formuler la théorie psychologique du **stimulus-réponse** (ou conditionnement classique). Comme Pavlov, il a d'abord travaillé avec des animaux, mais plus tard s'est intéressé au comportement humain. Il considère que les humains naissent avec des réflexes ainsi qu'avec les réactions émotionnelles de l'amour et de la rage. Pour lui tout autre comportement est le résultat des associations stimulus-réponse créées par le conditionnement. A titre illustratif on peut mentionner ici l'expérience de Watson concernant le jeune enfant (Albert) et un rat blanc.

« À l'origine, Albert n'a pas peur du rat, mais Watson faisait retentir soudainement un bruit très fort à chaque fois qu'Albert touchait au rat. Étant donné qu'Albert sursautait de frayeur par le

bruit, il est rapidement devenu conditionné à avoir peur du rat. La peur a été généralisée à d'autres petits animaux de couleur blanche. Watson a ensuite procédé à l'extinction de la peur en présentant le rat sans le bruit. Cependant, à l'époque certains chuchotaient que la peur conditionnée d'Albert pour les rats blancs était beaucoup plus puissante et permanente que ce que rapporte l'auteur de l'étude. Il semble même qu'Albert aurait fait une crise lorsque ses parents l'ont placé sur les genoux du Père Noël pour se faire photographier. La barbe blanche lui rappelait trop le rat »¹⁶⁹.

- **Le conditionnement de type II** : développé par des auteurs comme Skinner qui justement a mis au point un programme de conditionnement plus élaboré que celui initialement développé par Pavlov et Watson. Pour Skinner, les mécanismes d'acquisition se fondent sur le phénomène du conditionnement opérant selon lequel l'apprentissage consiste à établir une relation stable entre la réponse souhaitée et les stimuli présentés, à l'aide de renforçateurs positifs ou négatifs. Selon cet auteur, on dispose de quatre mécanismes qui permettent « d'opérer » sur le comportement d'un individu. D'abord, on retrouve le renforcement positif (addition d'un stimulus appétitif) qui renvoie à tout événement qui apparaît à la suite de la bonne réponse et qui est susceptible de provoquer la réapparition de celle-ci ; c'est ce qui fait qu'après une bonne réponse, le sujet soit encore tenté de reproduire une nouvelle réponse. Il s'agit donc en outre d'augmenter la probabilité d'apparition d'un comportement souhaité, en ajoutant quelque chose au processus enseignement-apprentissage. A titre illustratif, si un élève fait ses devoirs, généralement à faire à la maison et donnés par l'enseignant, et que ce dernier le félicite, lui donne de l'attention ou lui fait une faveur (en lui ajoutant des points par exemple), il y a renforcement positif. L'approbation de l'enseignant va augmenter la probabilité que l'élève reproduise le comportement, ici faire toujours ses devoirs. Suite au comportement l'enseignant à ajouter quelque chose, l'approbation ou les points, donc c'est positif. Surtout n'y a-t-il aucun jugement de valeur dans le terme positif, juste le fait qu'il y ait ajout dans la conséquence. On retrouve ensuite le renforcement négatif (retrait d'un stimulus aversif) qui fait augmenter la probabilité d'apparition d'un comportement souhaité, mais cette fois-ci en enlevant plutôt quelque chose au processus enseignement-apprentissage. Dans le cas de l'exemple précédemment évoqué, cela consisterait à gronder, à dénigrer, voire taper sur les élèves pour qu'ils fassent tous leur devoirs. Il s'agit d'un renforcement négatif car dès que les élèves auront fait leur devoir, le stimulus, en l'occurrence les grondements, les dénigrement et les coups, vont disparaître. Le comportement : faire ses devoirs, permet à l'élève d'arrêter et retirer le

¹⁶⁹ Kozanitis A. (2005). « *Les Principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : Un point de vue historique*. Bureau d'appui pédagogique. Ecole polytechnique de Montréal, www.apprendre.auf.org, p. 3.

stimulus : les hurlements de l'enseignant, ses coups, etc... Et pour éviter le comportement de l'enseignant, l'élève va probablement faire ses devoirs à l'avenir. On retrouve enfin l'extinction (absence de renforcement positif ou négatif) et la punition (ajout d'un stimulus aversif) qui ont comme objectif de faire cesser un comportement non désirable ou inapproprié.

Dans son expérience, Skinner met en œuvre un rat qui dans des conditions déterminées, réussit à associer la pression d'un levier et l'arrivée de la nourriture. Au départ, le rat est enfermé dans une boîte dans laquelle il se déplace, et dans un coin de la boîte se trouve un levier sur lequel il suffit d'appuyer pour que tombe de la nourriture. Le rat est donc mis en action ou au cœur des opérations. Il n'est donc pas passif comme le chien dans le cadre du conditionnement de type I, au contraire c'est à lui d'aller vers le levier et d'associer la pression du levier à la tombée de la nourriture. Mais cela se fait toujours sur la base du rapport stimulus-réponse (S-R), accentué par la répétition et l'association. Autrement dit, si le rat au départ appuie sur le levier de façon hasardeuse, il devient par la suite capable d'associer la pression du levier à la tombée de la nourriture de façon à le faire chaque fois qu'il en a besoin. Le rat a donc réalisé un apprentissage grâce à ce conditionnement dans lequel il est actif ou opérant.

L'exemple qui suit concernant Alexandre et les mathématiques peut davantage aider à mieux saisir le fonctionnement du conditionnement opérant.

« Alexandre, un étudiant universitaire de première année désire recevoir une bonne note au contrôle de mi-session du cours de mathématiques. Pour ce, il travaille très fort et fait tous les exercices proposés dans le plan de cours. En recevant sa copie d'examen corrigée, il constate que ses efforts ont porté fruit puisqu'il a reçu une note de 19 sur 20, ce qui le satisfait grandement. Il se dit alors qu'il fera de même pour les examens finaux (la bonne note a renforcé le comportement de travailler fort et d'étudier de façon assidue). De plus, le professeur avait annoncé en début de session que les étudiants qui recevront une note au-dessus de 18 sur 20 au contrôle n'auront pas à effectuer une présentation orale devant la classe en fin de session. Étant donné qu'Alexandre ne se sent pas très à l'aise de parler en public, il est ravi de pouvoir se soustraire de cette activité (le fait de pouvoir se retirer d'une activité qui ne lui plaît pas a également renforcé le comportement de travailler fort et d'étudier de façon assidue). Par contre, Alexandre a la fâcheuse habitude de parler à son voisin de pupitre durant les explications du professeur. Au départ, ce dernier l'ignore en espérant qu'il se taise bientôt (ne pas porter d'attention à un comportement peut mener à son extinction). Comme Alexandre ne se tait pas, le professeur décide de sévir et lui demande

d'effectuer une recherche bibliographique sur un thème des mathématiques qui lui est rébarbatif (cette punition vise à faire cesser le comportement d'Alexandre) »¹⁷⁰.

Le conditionnement opérant va conduire Skinner et les autres néo-behavioristes à élaborer, à la suite d'observations et d'expériences un certain nombre de lois de l'apprentissage appliquées au cadre spécifique de l'apprentissage humain. En l'occurrence :

- "La loi de l'essai de l'erreur : on apprend à force d'essayer et de se tromper.
- La loi de l'habitude : on apprend par l'exercice ; c'est à force de s'exercer que se créent des habitudes, des automatismes.
- La loi de l'effet : on apprend quand un acte entraîne une récompense, effet positif, ou une punition, effet négatif.
- La loi de l'analogie : quand des situations ont des similitudes avec la situation d'apprentissage, on a tendance à reproduire, à transférer ce que l'on a appris dans cette situation d'apprentissage"¹⁷¹.

En somme, pour Skinner, l'un des fondateurs de cette école, le besoin d'apprendre doit être accentué par l'enseignant dont le rôle est de fournir les conditions d'apprentissage en même temps que de structurer les situations et les contingences de renforcement. Skinner propose des programmes qui font agir l'élève, découpent la matière à apprendre, le font travailler par étapes et renforcent au fur et à mesure ses acquisitions dans le sens d'une modification des comportements programmés. L'un des objectifs étant de ne jamais provoquer d'erreur chez l'apprenant.

Cependant, ce modèle fait de l'élève un acteur passif dans le processus enseignement apprentissage. Il n'est qu'un simple exécutant des manœuvres mises sur pieds par l'enseignant. En réalité, pour le behaviorisme « *l'esprit est vu comme un vaisseau vide à remplir, une tabula rasa, caractérisé par les efforts que l'étudiant doit fournir pour accumuler les connaissances ainsi que par les efforts de l'enseignant pour les transmettre* »¹⁷².

Ce modèle est alors efficace du point de vue strictement transmissif et concourt à une bonne couverture des programmes, du moment où il est principalement orienté et contrôlé par l'enseignant. Mais cela constitue l'une des raisons majeures de démotivation, de dépendance et de manque d'efforts des élèves dans l'acquisition des techniques du philosophe. Ceci dans la mesure où c'est la philosophie qui leur est préparée et servie par l'enseignant sur un plateau

¹⁷⁰ *Idid*. P. 4.

¹⁷¹ Janitza J. (1990). « *Trois conceptions de l'apprentissage* » *Le français dans le monde*, Paris, Hatier, n°231, p. 39.

¹⁷² Kozanitis A. *Op. Cit.* p. 5.

d'or, il ne leur reste qu'à se servir. Et pourtant la finalité de l'enseignement-apprentissage de la philosophie loin d'être de former des historiens de la philosophie est plutôt de former des philosophes entendus des personnes capables de réaliser des pratiques philosophiques.

Il faut dire à la fin que la théorie behavioriste précédemment mentionnée dans ce travail y intervient dans la mesure où c'est l'option psychologique qui est jusque-là mise en branle dans le processus enseignement-apprentissage de la philosophie dans le secondaire au Cameroun. Nous intéressés aux pratiques didactiques actuelles dans ce contexte, ceci explique cela. Il faut également dire que cette option psychologique est quelque peu obsolète par rapport au contexte susmentionné, et c'est ce qui justifie le caractère inapproprié de ces pratiques didactiques actuelles, du moins dans le cadre de la philosophie en terminale. Dans le système éducatif camerounais, ce modèle dans son application pédagogique se décline en ce qu'on a appelé la « Pédagogie par objectif (PPO) » dont il convient désormais d'en parler.

III-2) La pédagogie par objectifs

La pédagogie par objectif trouve ses fondements théoriques dans le behaviorisme, qui comme nous l'avons mentionné plus haut stipule qu'il faut s'en tenir uniquement au comportement observable et mesurable qui permet l'apprentissage, et même que l'on peut produire n'importe quel apprentissage, à condition d'utiliser les méthodes adéquates. Cette pédagogie est initiée par des penseurs comme Ralph Tyler (1935), qui avait pour intuition de proposer une organisation scientifique et rationnelle de l'éducation. Cette dernière devrait adapter l'homme aux besoins et valeurs sociétales et les traduire en objectifs. L'enseignement devrait être contrôlé, d'où la nécessité de la clarté des objectifs, condition aussi d'une bonne évaluation. Du coup, la pédagogie par objectif est centrée comme son nom l'indique sur les objectifs, lesquels doivent être définis en termes de comportements attendus, ou de réactions externes à la conscience. Ces objectifs permettent de savoir à quoi s'attendre surtout de la part des élèves. Autrement dit, il est question de préciser clairement le résultat attendu, ce que l'élève doit pouvoir faire à l'issue du processus enseignement-apprentissage, en terme de performance ou mieux de comportement observable.

En effet, l'objectif pédagogique qui est central dans la PPO exprime le résultat visible qu'un apprenant doit atteindre, ce qu'il sera capable de faire au terme de son apprentissage. Il garantit l'objectivité de l'effet attendu, le rend concret et observable. C'est pourquoi il est toujours formulé avec un verbe d'action et qu'il privilégie les faits. Exemple : à la fin de cette

leçon, l'élève doit être capable d'identifier et évaluer les grandes tendances de la philosophie en Afrique.

Par ailleurs, le programme de philosophie en classe terminale dans le sous-système francophone de l'enseignement secondaire général au Cameroun est fondé sur cette pédagogie dite par objectifs. Ceci dans la mesure où elle consiste selon Nkou Eyong à « *une méthode d'enseignement basée sur les objectifs en vue de rendre l'acte d'apprentissage plus scientifique et plus rationnel* »¹⁷³. Et il importe d'ajouter que ces objectifs se tiennent et découlent les uns des autres. On distingue ainsi trois grands types d'objectifs à savoir les objectifs généraux, spécifiques et pédagogiques.

a) Les objectifs généraux

Les objectifs généraux en réalité sont des énoncés d'intentions pédagogiques décrivant en termes de capacités de l'apprenant les résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage. Ils relèvent de la compétence des instances politiques et définissent les caractéristiques du produit fini sortant de l'école. Ces objectifs sont simplifiés, en ce qui concerne la philosophie, par les instances du Ministère d'État Chargé de l'Éducation Nationale, datant alors de 1998. Ce dernier ayant éclaté entre temps pour donner lieu à quatre ministères dont le Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, le Ministère de l'Enseignement Supérieur, le Ministère de l'Enseignement Secondaire et le Ministère de l'Éducation de Base.

Selon l'ARRETE Ministériel N°114/D/28 /MINEDUC/SG/IGP/ESG, du 07 OCT 1998 portant définition des programmes de philosophie en classe francophone dans les établissements d'Enseignement Secondaire Général, les objectifs généraux sont définis ainsi qu'il suit :

L'enseignement de la philosophie dans nos établissements est destiné à favoriser

- 1- L'apprentissage et le recours à la réflexion entendue comme préalable à toute action véritablement humaine ;
- 2- L'initiation et la sensibilisation à la pensée philosophique, c'est-à-dire aux grandes idées et thèmes majeurs qui ont marqués et animés l'histoire et la vie intellectuelle des hommes dans le temps et dans l'espace ;
- 3- La vision rationnelle du monde. Il s'agit de former chez les élèves l'esprit critique et l'esprit scientifique qui permettent à l'homme d'éviter les prises de position

¹⁷³Nkou Eyong, G. (1989). *Guide pratique de la pédagogie par objectifs*. Yaoundé : IPAR.

gratuites, de manière à n'adhérer à une opinion qu'au terme d'une analyse soutenue par des arguments rigoureux et convaincants ;

- 4- Le sens de la moralité, de l'esprit civique et de la culture démocratique. Le but visé ici est la formation de citoyens conscients de leurs devoirs comme de leurs droits, ouverts aux valeurs universelles de solidarité, de tolérance, de respect de la personne humaine et du bien commun.

b) Les objectifs spécifiques

Ils sont issus de la démultiplication des objectifs généraux. Ils correspondent à des apprentissages extrêmement limités dans le temps afin de maîtriser une habileté dans un domaine précis. Selon le texte de loi évoqué précédemment, ces objectifs spécifiques sont élaborés en fonction des différentes séries et sont formulés de la manière suivante :

En plus des objectifs généraux qui sont communs à toutes les séries, les professeurs insisteront particulièrement sur les objectifs spécifiques suivant :

1- Séries A et B

a) La compréhension et la maîtrise des grands systèmes philosophiques et des grands courants de pensée ayant marqués l'histoire intellectuelle et sociale de l'humanité.

b) La connaissance objective et critique des thèses qui alimentent et animent le débat philosophique en Afrique.

c) La perception de l'importance des sciences humaines dans la formation de la personnalité et dans l'organisation de la société.

2- Séries C, D et E

a) La compréhension des rapports de filiation et de complémentarité entre la science et la philosophie.

b) La maîtrise des apports de la logique à la pensée scientifique et technique.

c) L'approche socio-humaniste des problèmes de la science, de la technique et du développement.

c) Les objectifs pédagogiques

Ceux-ci renvoient à un comportement observable et mesurable chez l'élève. Ils définissent ce qu'on attend de l'élève à la fin de chaque leçon, les moyens par lesquels on y

parviendra et le degré auquel ce comportement lui sera exigé. Ces objectifs comprennent trois étapes essentielles dans leur construction :

- 1- La performance ou le comportement observable et mesurable que l'on attend de l'élève à la fin de la leçon.
- 2- Les conditions de réalisation de cette performance.
- 3- Le degré de performance jugé acceptable.

Ces objectifs pédagogiques sont différents des objectifs didactiques qui sont élaborés en fonction des séquences didactiques comme le montre bien le « Regroupement des notions du programme de philosophie autour d'objectifs didactiques »¹⁷⁴.

Nous constatons donc que le processus de traitement des leçons conformément à la pédagogie par objectifs est assumé de bout en bout par le professeur, excluant de ce fait l'élève. Puisqu'il s'agit d'une pédagogie centrée sur le savoir, le maître étant le seul à détenir ce savoir demeure donc le seul à tout organiser dans le cadre d'une transmission à l'élève : c'est qu'on a appelé « la transposition didactique ». C'est que le professeur a l'entière primauté tandis que l'élève est effacé et subit le cours. Le professeur omniscient et omnipotent choisit souverainement l'extrait de programmes, l'objet du cours, formule et analyse tout seul les objectifs, décide des types et modes d'évaluation. Autrement dit, les enseignants doivent élaborer toute leur activité en se fondant sur des objectifs clairement définis, même si cela implique aussi qu'il fasse connaître aux élèves ce qu'il attend d'eux de façon claire et distincte donc sans ambiguïté ni mystère.

L'application de cette pédagogie a démontré ses avantages jusque-là, que Mac Donald Ross résume en dix points. Pour lui, la pédagogie par objectifs :

« 1) C'est la seule méthode valable de planification rationnelle en pédagogie, car elle construit la programmation et la progression autour de l'activité de l'apprenant.

2) Elle oblige les enseignants, en particulier ceux qui ont la charge de confectionner des programmes, à penser et à préparer les activités de façon spécifique et détaillée.

3) Elle encourage à expliciter les valeurs, les désirs, les choix jusque-là évacués dans le "non-dit".

4) Elle fournit une base rationnelle pour l'évaluation formative et permet l'autoformation.

5) Elle subordonne le choix des moyens d'enseignement aux objectifs d'apprentissage, inversant une situation assez courante.

¹⁷⁴Cf. Annexe n°04.

6) Elle forme la base d'un système qui s'améliore lui-même par un constant feedback.

7) Elle permet à ce système, tout en assurant sa mobilité, d'acquérir une certaine consistance interne, non par l'effet rhétorique du discours de l'enseignant, mais par l'articulation des tâches des apprenants sur les objectifs sans cesse approfondis des apprentissages.

8) Elle permet de faire sortir les buts de l'éducation du domaine des vœux théoriques et leur donne un champ de réalisation pratique.

9) Elle permet la communication entre enseignants et enseignés et avec les autres partenaires de l'éducation (parents, administration, collègues, etc.), sous le signe de la clarté, et permet un contrat bilatéral de formation que l'évaluation finale des apprentissages comme de l'enseignement viendra vérifier.

10) Elle permet d'établir les bases d'un apprentissage individualisé. »¹⁷⁵

Il faut reconnaître à la fin que se sont plutôt les limites de cette approche qui expliquent le caractère problématique des pratiques didactiques actuelles dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la philosophie dans le secondaire. Puisque c'est la pédagogie mise en exergue jusque-là en classe de terminale. Le problème l'avons-nous mentionné plus haut c'est la place de l'apprenant qui est secondaire à celle de l'enseignant, en plus, les tâches sont découpées en fonction des objectifs, de telle en sorte que la vision d'ensemble manque. De ce point de vue, l'élève peut réussir chacune des étapes du chemin balisé, mais être incapable, par manque de vision d'ensemble, de parcourir ce même chemin en l'absence de balises. De même, les aspects synthétiques globaux d'apprentissage peuvent manquer, ce qui donne lieu à un apprentissage partiel¹⁷⁶. Cette situation critique impose alors que nous nous retournions vers une autre option psychologique en même temps qu'une application pédagogique différente de façon à découvrir le contexte théorique dans lequel le problème sus-évoqué pourrait trouver une solution.

III-3) Le socioconstructivisme

Le socioconstructivisme est une théorie qui met l'accent sur la dimension relationnelle de l'apprentissage. Issu en partie du constructivisme, le socioconstructivisme ajoute la dimension du contact avec les autres afin de construire ses connaissances. Dans le constructivisme auquel on ajoutera la dimension sociale pour en arriver au

¹⁷⁵ Mac Donald Ross, « *Les Dix avantages de la pédagogie par objectifs* », in Texte n°12, *La Pédagogie par objectifs* (extraits divers), <http://www.Meirieu.com>, consulté le 10/06/2019.

¹⁷⁶ Pour aller plus loin, on peut se référer aux limites des modèles transmissif et comportementaliste dont parle Philippe Clauzard, MCF Université de la Réunion / ESPE, 2016.

socioconstructivisme, on prétend en fait que le développement de l'intelligence ainsi que la construction des connaissances se font en action et en situation et par la réflexion sur l'action et ses résultats. De ce point de vue, la personne appréhende et comprend les situations nouvelles à travers ce qu'elle sait déjà et modifie ses connaissances antérieures afin de s'y adapter. Ainsi, chaque adaptation à une situation nouvelle de la personne, favorise l'élargissement et l'enrichissement du réseau de ses connaissances antérieures. C'est cette progression continue qui lui permet de gérer des situations de plus en plus complexes. Il faut croire que le constructivisme est une théorie dite du connaître (point de vue actif) plus qu'une théorie de la connaissance (point de vue passif). Parce que l'action est le moteur du développement cognitif, c'est pourquoi il s'avère que le constructivisme s'intéresse à la connaissance en action ou au connaître. À la question Qu'est-ce que connaître ? le constructivisme répond : connaître c'est s'adapter au nouveau, c'est une question d'intelligence des situations nouvelles. En effet, la fonction de l'intelligence est l'adaptation aux situations nouvelles. La personne s'adapte en faisant l'expérience active de l'environnement. Or le socioconstructivisme est davantage centré sur la dimension sociale, l'interaction avec les autres (enseignants, pairs etc.) sans lesquels l'apprentissage n'est pas possible. Le véritable sens de l'apprentissage semble-t-il est qu'il part de la société pour l'individu et non l'inverse. On voit bien dans cette dernière précision l'influence du marxisme sur cette théorie dans la version de Vygotsky. Puisque Marx pensait déjà que « *ce n'est pas la conscience qui détermine la vie, mais la vie qui détermine la conscience* »¹⁷⁷. C'est dire que notre pensée, notre conception des choses est déterminée par l'environnement dans lequel nous vivons, voire par la classe sociale à laquelle on appartient ou encore le mode de vie qui est le nôtre. Du point de vue pédagogique, cela consiste à dire avec le socioconstructivisme que l'apprentissage passe obligatoirement par les médiations et les interactions avec autrui et avec les outils techniques et sémiotiques. Ainsi, nous apprenons grâce aux autres (l'enseignant, ses pairs, qui consacrent ce qu'on nomme ZPD entendue la Zone Proximale de Développement qui est la distance située entre ce qu'on peut apprendre seul et ce qu'on apprend avec l'assistance d'un tiers).

Dans l'intuition socioconstructiviste, la construction d'un savoir, bien que personnelle, s'effectue dans le cadre social. Les informations sont en lien avec le milieu social, le contexte culturel et proviennent à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interactions. En pédagogie, on dira que l'étudiant élabore sa compréhension de la réalité par la comparaison de ses perceptions avec celles de ses pairs et celles du professeur.

¹⁷⁷ Marx K. et Engels F. (1968). *L'Idéologie allemande*. Paris : Éditions Sociales, p. 51.

Cette approche est fortement représentée par Vygotsky, certes, mais elle a aussi été influencée par les travaux de Piaget. En effet, ce courant renvoie à la théorie du constructivisme piagétien, mais il renforce la dimension sociale sur laquelle le socioconstructivisme de Vygotsky est davantage fondé. L'originalité du socioconstructivisme réside justement dans cette dimension sociale. Vygotsky propose alors que, pour se développer, l'enfant doit progressivement s'approprier la culture de son milieu à l'aide des interactions sociales et que, pour développer son intelligence, il a recours à une interaction de facteurs internes et externes. Contrairement à l'idée de Piaget qui suppose que le développement de l'enfant doit nécessairement précéder son apprentissage, c'est-à-dire que l'apprentissage part de l'individuel pour le social, Vygotsky a fait valoir que l'apprentissage social précède le développement. Autrement dit, c'est au préalable en interagissant avec le milieu social que l'apprenant construit personnellement son savoir : le social précède donc l'individuel. C'est ainsi qu'il stipule que « chaque fonction dans le développement culturel de l'enfant apparaît deux fois: d'abord, sur le plan social et, plus tard, au niveau individuel ; D'une part, entre les gens (inter psychologique) et ensuite à l'intérieur de l'enfant (intra psychologique) »¹⁷⁸.

Si l'on s'intéresse davantage à Vygotsky, ce psychologue d'origine russe, on se rend compte qu'il a été influencé par le marxisme. Dans la mesure où le marxisme met en avant le caractère social de l'homme ainsi que l'impact de la société sur la conscience humaine. Marx disait d'ailleurs que « *ce n'est donc pas la conscience des hommes qui détermine leur existence c'est au contraire leur existence sociale qui détermine leur conscience* »¹⁷⁹. De ce point de vue, l'homme est un être social avant d'être un être biologique et spirituel. Ce qui implique chez Vygotsky que c'est l'homme social qui est le modèle de référence. Autrement dit, l'homme est le produit de la société et de la culture, le résultat d'un processus historique. C'est donc la société qui fait de lui un homme. On ne naît donc pas homme, mais on le devient par la société qui nous accueille. Ainsi, dans la perspective de Vygotsky, la dimension sociale précède bien celle individuelle chez l'homme, au sens où la construction individuelle de chaque être humain dépend au préalable de son immersion dans le cadre social ou dans le contexte sociohistorique à l'intérieur duquel il évolue.

Cette conception de Vygotsky implique dans le processus enseignement-apprentissage qu'on apprend à travers les interactions avec les autres. C'est donc à travers des activités réalisées en interaction avec autrui que les outils techniques et sémiotiques pourront

¹⁷⁸Vygotsky L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Editions Sociales. p. 111.

¹⁷⁹ Marx K. (1947). *Préface de la Contribution à la critique de l'économie politique*. [1859], Paris : Editions Sociales, p. 4.

s'intérioriser, modifiant de ce fait leur fonction initiale et transformant l'organisation et le fonctionnement même de la pensée. D'où l'importance de la culture dans le processus de l'apprentissage ou d'élaboration de la pensée. Pour ce qui est de l'enseignement, loin du fait que l'enseignant dicte son sens aux apprenants pour une récitation future, la théorie du développement social de Vygotsky donne plutôt à l'enseignant de travailler en collaboration avec les apprenants de façon à ce que ces derniers participent activement à la création de leur propre sens. L'enseignant y est alors un guide, un facilitateur plutôt qu'un maître. Ce qui implique que l'enseignant et les élèves explorent des problèmes, puis partagent leurs différentes stratégies de résolution de problème dans un dialogue ouvert. Cela permet entre autres de faire émerger les conceptions spontanées de chacun des élèves, en rapport avec les savoirs à faire apprendre, de construire des « situations problèmes » susceptibles de confronter les apprenants à de nouveaux savoirs et de les amener à remettre en question leurs conceptions préalables, ou encore d'organiser et accompagner les activités des apprenants quand ils travaillent seuls, en sous-groupes de pairs ou en groupe classe. C'est pourquoi les concepts les plus récurrents dans ce paradigme sont par exemple la communauté d'apprentissage, l'enseignement coopératif, l'étayage, la microsociété, la négociation des points de vue, les conflits sociocognitifs etc. Le thème majeur de la théorie de Vygotsky, c'est que l'interaction sociale joue un rôle fondamental dans le processus de développement cognitif.

En somme, l'hypothèse centrale de Vygotsky est celle d'un fonctionnement fondamentalement social de l'être humain. Il considère que les fonctions psychiques supérieures (celles donc qui nous caractérisent le plus en tant qu'êtres humains) ne se développent pas naturellement pour des raisons qui seraient essentiellement biologiques, mais culturellement par le biais de médiateurs socioculturels. Dans cette perspective, l'éducation apparaît comme l'élément fondamental de l'histoire de l'enfant. Sur le processus naturel du développement de l'enfant vient se greffer, de manière décisive, le processus d'éducation qui permet l'éclosion des potentialités. L'éducation « restructure de manière fondamentale toutes les fonctions du développement »¹⁸⁰. A travers l'éducation, l'apprentissage constitue l'aspect moteur du développement intellectuel dans la mesure où il permet à l'enfant et à l'élève de s'approprier tout un héritage culturel. L'enseignement devient alors prioritaire, et l'école apparaît comme le lieu privilégié où se mettent en place les fonctions psychiques supérieures et où s'effectuent les apprentissages. Pour Vygotsky, la direction du développement de la pensée va du social à l'individuel. Les outils intellectuels élaborés par l'individu le sont tout

¹⁸⁰ Vygotsky L. S. *Ibid.* p. 45.

d'abord au cours d'interactions, d'échanges. A la distinction entre le niveau de ce que l'élève est capable d'atteindre tout seul, et celui qu'il est capable d'atteindre avec l'aide d'un adulte ou d'un pair, s'ajoute l'idée que l'élève saura bientôt faire par lui-même, ce qu'il parvient actuellement à réaliser avec l'aide d'autrui. Ainsi, en collaboration, sous la direction et avec l'aide de quelqu'un, l'élève peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit tout seul. Cette approche véhicule l'idée que le véritable enseignement est toujours un peu en avance sur ce que les élèves maîtrisent et savent faire aujourd'hui. On pourrait dire qu'enseigner c'est créer une zone de prochain développement. Dans cette perspective, le rôle et la fonction de l'enseignant changent : plus qu'un transmetteur de connaissances, il est un guide, une personne ressource, un tuteur, un régulateur, un passeur, un médiateur.

L'étude des fondements théoriques du socioconstructivisme permet de dégager dans son application pédagogique trois grands principes de ce courant : la construction des apprentissages, l'apprentissage actif et l'interaction avec les autres et l'environnement.

a) La construction des apprentissages par l'apprenant

Ce principe relève de la dimension constructiviste qui fait référence au sujet qui apprend de façon active, s'adapte à de nouvelles situations en modifiant ses connaissances antérieures. C'est justement en s'appuyant sur ses connaissances antérieures que l'apprenant est confronté à un véritable conflit cognitif, qui est à la source de ses futurs apprentissages. En fait, si l'apprenant construit de nouvelles connaissances, c'est parce qu'il est confronté à des préceptes qui ne concordent pas avec ses connaissances antérieures, il vit alors un déséquilibre cognitif qui l'amène à se questionner, à remettre en question ses schèmes intérieurs et du même coup à construire de nouvelles connaissances. Pendant cette remise en question, l'apprenant restructure ses connaissances en tenant compte des nouveaux éléments. Ainsi, selon le socioconstructivisme, la connaissance est construite par l'apprenant lui-même, bien sûr guidé par l'enseignant et souvent même par ses pairs, et l'enseignant loin de transmettre la connaissance joue désormais le simple rôle de guide ou de facilitateur.

b) L'apprenant est actif dans son apprentissage

C'est la dimension participative ou socio, qui fait référence aux partenaires en présence dans le processus enseignement-apprentissage, notamment les autres apprenants et l'enseignant. Dans la perspective du socioconstructivisme, l'apprenant est actif dans son

apprentissage, il est loin d'être cet élève passif de la théorie behavioriste. Il ne s'agit pas d'une tête vide (*tabula rasa*) qui ne connaît absolument rien et qui est par là-même à remplir par le maître. Au contraire, l'apprenant est amené à réfléchir, à agir et surtout à interagir avec les autres. Ainsi, il s'implique véritablement et participe effectivement à son propre processus de construction des connaissances et des compétences. Il observe, se questionne, discute, expérimente, manipule, collabore, réfléchit, recherche, analyse, synthétise etc.

L'apprenant joue donc un rôle très actif dans la situation pédagogique. Il est un acteur essentiel et on parle alors d'une approche centrée sur l'apprenant ou du paradigme de l'apprentissage en opposition au paradigme de l'enseignement. Ici, on se focalise sur les capacités des apprenants, leur zone proximale de développement avec un intérêt particulier pour leur manière de s'approprier une connaissance, ce qui peut donner lieu comme nous le verrons plus bas à des pédagogies différenciées, en plus d'autres applications pédagogiques encore.

c) L'apprenant apprend en interagissant avec les autres et son environnement

Cette troisième dimension est davantage axée sur l'interaction inéluctable dans le contexte théorique du socioconstructivisme. Il s'agit ici de la référence faite à l'environnement dans lequel se déploie le processus enseignement-apprentissage ou encore simplement du milieu : les situations et l'objet d'apprentissage organisés à l'intérieur de ces situations. L'objet de l'apprentissage proposé est le contenu d'enseignement¹⁸¹. L'élève construit lui-même ses connaissances à partir de ses interactions avec ses pairs c'est-à-dire les autres apprenants ou avec l'enseignant. En effet, l'élève apprend par ses interactions et ses échanges avec ses pairs et son environnement. Le socioconstructivisme met en évidence l'importance des interactions, l'apprentissage n'est pas transmis, mais construit activement par l'apprenant lui-même au contact des autres, dans un environnement donné.

De ce courant scientifique qui donne une part belle à l'enfant dans son apprentissage, découlent plusieurs théories pédagogiques. Cependant, la pédagogie différenciée, la pédagogie par problème et l'approche par compétence constituent celles sur lesquelles nous avons porté notre choix, compte tenu de la spécificité de la problématique de notre recherche et surtout du contexte dans lequel elle se déploie, d'où la nécessité d'en présenter les principes et les applications majeurs. C'est aussi pour cela que nous avons parlé du socioconstructivisme en

¹⁸¹Anastassis K. *Op. cit.*, p. 12.

terme de théorie de référence, même s'il faut reconnaître qu'elle se détache quelque peu des pratiques de la philosophie comme celle d'un enseignement par les compétences, notamment au niveau de l'institutionnalisation des savoirs au terme du processus socioconstructiviste, alors que l'auto-évaluation des compétences encore appelée autocorrection est celui de la pratique philosophique. Il n'en demeure pas moins que le socioconstructivisme inaugure les jalons de ces approches pédagogiques sus mentionnées dont il convient désormais de s'y attarder.

III-4) La pédagogie différenciée

Tout enseignement lorsqu'il est planifié, a pour but de convenir à une diversité de méthodes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation, dans lesquels les élèves peuvent s'engager selon leur besoin de développement le long de l'assortiment des apprentissages. La pédagogie différenciée permet alors aux enseignants de combler les besoins cognitifs des apprenants ainsi que leurs besoins au plan du développement et de s'adapter à leurs intérêts en même temps qu'à leur style d'apprentissage. La planification de la pédagogie différenciée, au moyen de méthodes d'enseignement axées sur les élèves, et appropriées culturellement, revient à planifier la réussite. Puisqu'il s'agit en réalité d'un outil conçu pour pouvoir gérer et réduire les écarts entre les élèves, gérer l'hétérogénéité des classes et diminuer le redoublement.

a) Compréhension

D'un point de vue historique, il faut commencer par dire que les premières tentatives relatives au déploiement de la pédagogie différenciée remontent au début du XX^{ème} siècle. On retrouve l'idée chez Célestin Freinet lorsqu'il s'inspire des trois expériences d'Hélène Parkhurs de Carl Washburne et de Robert Dottrens pour mettre sur pied un certain nombre de dispositifs relevant de la pédagogie différenciée que nous préciserons ultérieurement.

En ce qui concerne l'expérience d'Hélène Parkhurs, celle-ci est américaine et développe ce qu'on a appelé le « plan Dalton », du fait que son point de départ soit une école de Dalton dans l'État du Massachusetts. Elle mènera dans cette école des essais sur l'individualisation du travail scolaire des élèves, en tenant compte de leur niveau et de leur « personnalité ». C'est elle qui mettra également en œuvre les fiches individuelles, à partir des tests, lesquelles fiches consacrent davantage de liberté dans le rythme et de contrôle personnel de l'apprentissage. C'est d'ailleurs ces qualités que Freinet retiendra en plus de l'idée du contrat qui en découle¹⁸².

¹⁸²Robbes B. (2009). *La Pédagogie différenciée, historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre*. Conférence à l'Université de Cergy-Pontoise/IUFM de Versailles, p. 2.

Carl Washburne quant à lui expérimente en Angleterre des plans de travail, afin d'individualiser davantage les apprentissages. C'est dans cet ordre d'idée qu'il va mettre sur pied des fiches de travail conçues pour le travail autonome, tout ceci tenant compte des capacités particulières des apprenants selon leur âge. Du coup la différenciation se fait encore plus manifeste voire plus formalisée.

L'expérience de Robert Dottrens à Genève en Suisse part aussi de l'identification du niveau de chaque élève et lui remet une fiche de travail individualisée qui correspond à ses besoins. Précisons à l'occasion que ces fiches de travail sont conçues de manière originale, c'est-à-dire que Dottrens formule pour chaque élève en particulier une seule question et fait en sorte qu'elle soit à la fois accessible pour lui et susceptible de le mobiliser. À terme, ce système permet à l'enfant de développer progressivement son autonomie, en pilotant lui-même l'individualisation de son travail.

Freinet partira alors de ces trois expériences pour développer des techniques pédagogiques nouvelles, lesquelles conduiront à consacrer et consolider davantage la pédagogie différenciée. La première technique pédagogique qu'il met en œuvre dans ce sens consiste à mettre l'apprenant au centre du processus enseignement-apprentissage, en même temps qu'en soulignant la nécessité de la coopération des enfants entre eux. Chaque apprenant est donc appelé à se déployer aussi bien de manière individuelle que collective, encore que Freinet voulait faire de l'école une vie sociale réelle donc favorable à l'apprentissage par le vrai travail. Il va donc développer l'entraide mutuelle et la rotation des tâches dans les équipes de travail coopératif, en plus d'introduire aussi le système de « brevets ». Pour garantir l'obtention de ces brevets par les élèves en dépit de leurs difficultés et de leurs différences de niveaux, il proposera différentes techniques au service des apprentissages individuels mais aussi souvent collectifs. Notamment : « *les bandes enseignantes, les fichiers et les cahiers autocorrectifs, les plans de travail, l'entraide mutuelle déjà évoquée, le tâtonnement expérimental et les méthodes naturelles d'apprentissage* »¹⁸³. On comprend donc pourquoi la pédagogie différenciée a un lien étroit avec le constructivisme et davantage le socioconstructivisme comme nous l'avons mentionné plus haut. Puisque non seulement les dispositifs y relatifs sont conçus de façon à placer l'apprenant au centre du processus enseignement-apprentissage, mais aussi l'apprenant est appelé à interagir avec son environnement, et notamment ses pairs. Ainsi, Freinet maintiendra toujours cette double préoccupation à savoir : finaliser les apprentissages par une activité mobilisatrice et faire

¹⁸³Robbes B. *Idem.* p. 4.

effectuer ces apprentissages individuellement, selon des procédures différenciées, adaptées à chaque élève.

Dans les années soixante-dix, le besoin de différenciation s'accroît à cause de la popularisation de l'école et de l'évolution du contexte socioéconomique. Dans un tel contexte, tous les élèves doivent être traités de la même façon, et pourtant ils ont des qualifications, des niveaux scolaires, des origines et classes sociales différentes. Cette hétérogénéité pose alors un problème dont la pédagogie différenciée dispose de la solution, en plus de contribuer à lutter aussi contre l'échec scolaire découlant de la situation. C'est ce contexte qui favorisera la réflexion sur l'idée de différenciation, surtout à la suite des expérimentations de cette pédagogie, impulsée par l'Institut National de la Recherche Pédagogique et par des mouvements pédagogiques.

En fait, la pédagogie différenciée se présente comme :

- Une pédagogie individualisée qui reconnaît l'élève comme une personne ayant ses représentations propres de la situation de formation.

- Une pédagogie variée qui s'oppose au mythe identitaire d'un modèle culturel unique et d'un enseignement uniformisé. Elle tient compte des différents rythmes d'apprentissage, des différents processus cognitifs mobilisés dans l'acquisition des connaissances, ainsi que des différences psychologiques et socioculturelles des élèves.

- Selon Perraudon, la pédagogie différenciée c'est « *la diversification des supports et des modes d'apprentissage pour un groupe d'apprenants aux besoins hétérogènes mais aux objectifs communs* »¹⁸⁴.

La pédagogie différenciée promeut dans l'école les notions d'égalité des chances et d'équité. Égalité des chances parce qu'il faut donner à chaque élève la même chance de formation qu'aux autres, sans distinction aucune, encore que tous ont le même droit à l'éducation, indépendamment des diverses particularités. Équité parce que cela renvoie à une justice de type proportionnelle, qui consiste à attribuer à chacun selon des critères bien déterminés à prendre sérieusement en compte, loin de tout égalitarisme. Il s'agit ici de traiter tous les enfants non pas de manière égalitaire, mais justement de manière discriminatoire c'est-à-dire en considérant leurs différences, au sens où John Rawls parlait de « *positive discrimination* »¹⁸⁵. Autrement dit, il ne faut pas traiter chacun de la même façon, mais plutôt traiter chacun en fonction de ses particularités, de ses différences. Puisque la réalité

¹⁸⁴Perraudon M. (1997). *Les Cycles et la différenciation pédagogique*. Paris : Armand Collin.

¹⁸⁵Rawls J. (1971). *A Theory of Justice*. Harvard University Press.

de l'inégalité entre les hommes sur divers plans est une vérité de lapalissade que le cadre scolaire doit forcément prendre en considération. D'où la nécessité de la pédagogie différenciée. De ce point de vue, les dispositifs de différenciation à mettre en œuvre doivent permettre aux enseignants de mieux gérer des classes dans lesquelles certains élèves n'ont pas atteint tous les objectifs du niveau considéré.

b) Fondements

La pédagogie différenciée se fonde en réalité sur un constat anthropologique indubitable, notamment celui de l'hétérogénéité entre les Hommes. C'est ce qui justifie la différenciation pédagogique et cela est vérifiable sur divers plans qu'il convient d'évoquer.

- Au plan de la microsociologie scolaire, la pédagogie différenciée est une réalité quotidienne inéluctable pour les enseignants, lesquelles ne peuvent en aucun cas traiter exactement de la même manière deux élèves de la même classe¹⁸⁶. C'est que la diversification de la composante sociologique de la classe impose aussi la diversification du traitement des apprenants de cette classe et par là-même la différenciation de la pédagogie à y mettre en œuvre. Il n'est point question de nier ce fait, mais plutôt de pouvoir le contrôler. La pédagogie dans ce sens doit alors être lucidement différenciée, seulement, cela doit s'opérer sans faire jouer massivement la complicité socio-affective entre l'enseignant et certains élèves « choisis » par lui plus ou moins consciemment.

- Au plan de la psychologie de l'apprentissage, il faut dire que les prédispositions psychologiques des élèves relatives au processus enseignement-apprentissage sont aussi diverses que variées, au point où Robert Burns dira qu'il n'y a pas deux élèves qui apprennent de la même manière, en plus pense-t-il que cette expression fait partie des postulats fondateurs de la pédagogie différenciée, notamment la différenciation psychologique existante entre les élèves. Il s'avère en effet que la pédagogie différenciée est centrée sur l'apprenant, et justement la différenciation psychologique des apprenants fonde la différenciation pédagogique ou la pédagogie différenciée. On peut alors affirmer avec Burns les postulats d'après lesquels « il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse. Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps. Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude. Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la

¹⁸⁶ Perrenoud P. (1995). *La Pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF.

même manière. Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêts. Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts. »¹⁸⁷.

- Au plan macrosociologique, il est question de prendre en compte les différences du point de vue de la population scolaire globale. Autrement dit, il faut tenir compte dans le déploiement pédagogique des différences entre les élèves, dont entre autres celles relatives à leurs origines et classes sociales, leurs considérations et valeurs de l'école et ses exigences. C'est cela qui fait dire à Sabine Laurent que « la pédagogie différenciée part de la nécessité d'une formation générale de base de même niveau pour l'ensemble de la nation et pose le principe de l'éducabilité de tous les élèves. Elle répond à ce défi en termes de gestion des différences entre les élèves. En conséquence, elle soulève le problème de la nature des différences à prendre en compte au sein de la population scolaire pour construire des situations d'apprentissage »¹⁸⁸.

Nous pouvons dire en substance au sujet du fondement de la pédagogie différenciée basée sur l'hétérogénéité des humains qu'elle s'efforce au quotidien de prendre en charge les apprenants en tenant compte de la réalité de leurs inégalités ou de leurs différences, sans toutefois vouer à l'inégalité ou à la différence un culte. Meirieu dira que « la pédagogie différenciée s'efforce de travailler au dépassement de la contradiction suivante : prendre en charge la diversité sans perdre la cohérence nécessaire, tenir compte des différences pour ne pas les transformer en inégalités sans enfermer les personnes dans ces différences. »¹⁸⁹

c) Objectifs de la pédagogie différenciée

Grace à la pédagogie différenciée, la lutte contre l'échec scolaire et la réussite des élèves sont rendus possibles par le biais de la concrétisation de trois objectifs fondamentaux notamment :

➤ Améliorer la relation enseignant/enseigné. Certains chercheurs montrent, à travers leurs travaux en psychologie cognitive et en neurophysiologie du cerveau, que des sentiments positifs tels que le plaisir, la confiance ou la sécurité engendrent de la motivation, stimulus indispensable à tout apprentissage. La relation, nous dirons quasi affective, liant l'enseignant

¹⁸⁷ Burns R. (1971). *Methods for Individualizing Instruction*. Paris : Hachette Éducation, pp. 55-56.

¹⁸⁸ Laurent S. (2001). *Pédagogie différenciée*, Site de l'IUFM d'Aix-Marseille.

¹⁸⁹ Meirieu P. (1996). *La Pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ?* Site de Philippe Meirieu, www.meirieu.com/ARTICLE/pedadif.pdf.

à l'enseigné est donc fondamentale. La pédagogie différenciée à travers laquelle le professeur est plus proche individuellement de ses élèves, laisse le champ libre à l'émergence de telles émotions.

➤ Enrichir l'interaction sociale. En effet, chaque élève placé dans un groupe peut bénéficier d'une richesse d'interaction avec ses autres camarades, ce qui lui permet de s'épanouir et d'acquérir durablement des savoirs et savoir-faire.

➤ Apprendre l'autonomie. Le cadre de formation de la pédagogie différenciée est très souple et sécurisant. C'est un cadre dans lequel les apprenants bénéficient d'un champ de liberté où ils ont le droit de choisir, de décider, d'innover et de prendre des responsabilités. Rendus ainsi plus autonomes, les élèves sont alors plus créatifs et imaginatifs, ce qui favorise leur développement cognitif et leur facilite les apprentissages.

d) Les dispositifs de la différenciation

Selon Meirieu¹⁹⁰, il est indispensable de délimiter un espace au sein duquel l'activité pédagogique puisse s'exercer. Une situation d'apprentissage se construit ainsi autour de trois pôles étroitement imbriqués que sont l'enseignant, le savoir et l'apprenant. Meirieu souligne que l'échec de certaines situations scolaires tient souvent au fait que l'on accorde de l'importance à deux des trois pôles suscités, en occurrence l'enseignant et le savoir, ceci au détriment du troisième à savoir l'apprenant qui est pourtant la plateforme de tout l'édifice. La pratique d'une pédagogie différenciée se doit de tenir compte de chacun de ses trois pôles, et sa réussite dépend fortement de la façon dont ils sont mis en interaction. :

- La relation enseigné/savoir est rendue plus souple par la mise en place de situations d'apprentissage spécifiques aux besoins et aux difficultés de chaque élève ;
- Cela sollicite davantage le rôle du professeur, qui doit établir des dispositifs d'apprentissage utilisant des outils pédagogiques riches et variés, ce qui crée ainsi une forte interaction enseignant/savoir ;
- En fin cette pratique pédagogique, fondée sur une aide plus individualisée en faveur des élèves, va renforcer le lien enseignant/enseignés. Dans l'organisation d'une séquence de pédagogie différenciée, selon que l'on privilégiera une de ces trois interactions, trois

¹⁹⁰ Meirieu P. *Op.cit.*, p. 50.

dispositifs de différenciation peuvent être mis en place pour obtenir la réussite d'un apprentissage :

- la différenciation des processus d'apprentissage. Dans ce cadre, les élèves travaillent individuellement sur un même objectif selon des pratiques diversifiées de travail autonome telles que le central, une grille d'auto-évaluation, etc. La mise en place de ce procédé de différenciation doit être précédé par une analyse poussée de l'hétérogénéité des élèves ; il faut alors pouvoir diversifier les démarches des apprenants pour une même compétence mais aussi changer dans un but d'adaptation les procédés didactiques des enseignants ;
- la différenciation des contenus d'apprentissage. Elle se définit comme suit : les élèves travaillent chacun ou en groupes sur des contenus différents, définis en termes de savoir ou savoir-faire, choisis dans un ensemble d'objectifs communs considérés par l'enseignant comme des étapes nécessaires pour que tous accèdent à un niveau de connaissance exigée par l'institution ; cela se fait en proposant par exemple une situation identique pour tous les apprenants mais en veillant à varier ou diversifier les ressources disponibles pour la réalisation de la tâche. C'est-à-dire en donnant la possibilité à chaque apprenant de mobiliser les ressources qui lui sont propres pour résoudre le problème posé dans la situation à sa façon ou alors en proposant simplement des tâches différentes aux apprenants pour l'acquisition d'une même compétence, ... ;
- la différenciation des structures. Il s'agit de répartir les élèves en sous-groupes dans la classe. Ce dispositif est nécessaire, mais non suffisant, à une pratique de pédagogie différenciée : on ne peut différencier les processus et les contenus sans une répartition des élèves en différents groupes ; en revanche, utiliser ce dispositif seul est sans effet sur la réussite des élèves. Cela peut donc se faire en modifiant l'organisation de la classe de façon à la restructurer en fonction des situations d'apprentissage et des particularités des apprenants, mais aussi en associant un autre intervenant, et même en organisant la classe suivant un travail en groupes,....
- À ces dispositifs on peut ajouter un quatrième, notamment celui de la différenciation des productions. Il s'agit de donner aux apprenants suffisamment d'options, en termes de possibilités, quant à la forme, la longueur, la manière dont ils expriment ce qu'ils ont appris, sans rien imposer d'universel.

En résumé, la pédagogie différenciée est, selon Przesmycki, « *une pédagogie fondée sur la différenciation des processus d'apprentissage* »¹⁹¹ des élèves, et qui, pour être menée à bien, nécessite, de la part de l'enseignant, une organisation diversifiée des processus d'enseignement.

Parmi les moyens disponibles pour mettre en place une telle pratique pédagogique, nous pouvons évoquer l'apprentissage par problème qu'il convient désormais de présenter.

III- 5) L'apprentissage par problèmes

a) Théorie

L'apprentissage par problèmes est :

*« Une approche dans laquelle les étudiants abordent des problèmes dans des petits groupes de discussion sous la supervision d'un tuteur. Habituellement, le problème consiste en un ensemble d'événements basés sur un cas réel. Ces événements doivent être analysés et expliqués par le groupe, c'est-à-dire en termes de principes explicatifs, de mécanismes et de processus. »*¹⁹²

Dans l'apprentissage par problèmes (APP.) (En anglais problem-based-learning, PBL.), les apprenants, regroupés par équipes, travaillent ainsi ensemble à résoudre un problème généralement proposé par l'enseignant, problème pour lequel ils n'ont reçu aucune formation particulière, de façon à faire des apprentissages de contenu et de savoir-faire, à découvrir des notions nouvelles de façon active (il s'instruit lui-même) en y étant poussé par les nécessités du problème soumis. La tâche de l'équipe est habituellement d'expliquer les phénomènes sous-jacents au problème et de tenter de le résoudre dans un processus non linéaire. La démarche est guidée par l'enseignant qui joue un rôle de facilitateur. Le concept a été développé par la faculté de médecine de l'Université McMaster de Hamilton en Ontario dès 1970. Ceci est différent d'une étude de cas ou d'une résolution, en ce sens que l'on ne donne pas forcément de solution.

L'apprentissage par problèmes a été appliqué avec succès à tous les niveaux : du primaire au supérieur. Cette méthode peut s'étaler sur une durée d'une, voire quatre leçons, ou bien même pendant 6 mois. Il convient bien à toutes les disciplines ; il suffit d'écrire la bonne situation/problemème qui saura motiver la curiosité des étudiants.

¹⁹¹Przesmycki H. (1991). *Pédagogie différenciée* : Paris, Hachette.

¹⁹²Bédard D. et al. (1995). *L'Apprentissage par problèmes à l'ordre Universitaire : fondements, résultats obtenus et limites*. Actes du colloque de l'AIPU, Hull, Québec, 8-10, p. 2.

b) Principe, méthode et déroulement

Du point de vue des enseignants, ils forment une équipe, un système de tutorat et ils joueront désormais le rôle de mentors. Ils proposent aux élèves une situation problème ouverte. Il ne s'agit donc pas de trouver une solution unique en appliquant un savoir préalablement enseigné. La "ruse" de l'enseignant consiste au contraire à choisir les données et contraintes du problème de façon que sa résolution oblige à faire appel à un ou des outils ou à une ou des notions que les élèves ne connaissent pas encore. Le but final est la découverte et l'acquisition de ces nouvelles notions. Ils établissent un planning des tâches et événements, et définissent l'organisation temporelle, afin que les objectifs puissent être remplis dans les temps.

La situation ou le problème proprement dit satisfait à plusieurs conditions : il est nouveau pour les élèves, il possède un contexte pour l'inscrire dans la réalité, et peut même être authentique (on peut se baser sur un sujet d'actualité). Il doit surtout être ouvert, à savoir qu'au départ, aucune solution n'est explicitée, c'est aux apprenants, ou à l'équipe d'enseignants qui les guide, de construire une démarche, les différentes étapes. Par ouvert, cela signifie qu'*a priori* le problème n'a pas une solution unique. De plus ce problème doit représenter un challenge atteignable par les apprenants, à savoir qu'il doit nécessiter un apprentissage, un saut conceptuel, mais que les apprenants puissent résoudre ce problème avec un niveau d'effort acceptable. La taille d'un problème peut être très variable, d'une séance de quelques heures jusqu'à un projet sur un semestre, voire sur une scolarité de plusieurs années.

La résolution du problème passe nécessairement par la formation des groupes de travail. Lesquels groupes doivent être relativement homogènes, et trois fonctions, au sein de chaque groupe, devront être occupées par les membres :

- Le secrétaire : Il prend note des faits et idées importants, son travail permet de suivre l'évolution du travail.
- Le gestionnaire : Il supervise le temps. Il s'assure que le groupe ne passe pas trop de temps sur un point pour en négliger d'autres. Il travaille en collaboration avec l'animateur.
- L'animateur de formation : Il doit attribuer la parole aux différents membres, en s'assurant que tout le monde soit impliqué dans la discussion, et à l'écoute.

Pour des groupes plus petits, il est pratique que le secrétaire écrive les points soulevés par le groupe sur un tableau ou tout autre support bien visible par tous. Ainsi, l'équipe peut toujours se référer à ce qui a été dit. Un scribe peut ensuite mettre au propre les données jugées intéressantes à retenir sur papier ou directement à l'ordinateur. Ce que le scribe écrit pourra servir de carnet de bord, qui permette efficacement de tenir compte de l'évolution du problème, et servir de recueil, pour des comptes rendus de réunion par exemple.

Selon Schmidt¹⁹³, l'apprentissage par problèmes se fait à travers les effets cognitifs suivants :

1. L'analyse initiale du problème, énonciation des représentations et connaissances antérieures par la discussion de groupe : les étudiants font le point sur leurs savoirs précédemment acquis. En cherchant les connaissances utilisables dans la situation étudiée, il s'opère souvent des échanges en fonction des spécialités de chacun.
2. Élaboration sur la connaissance antérieure et le traitement actif de nouvelles informations : ceci s'effectue par les enquêtes et recherches, parallèlement aux concepts et méthodes découverts par la pratique.
3. Restructuration de la connaissance, construction d'un réseau sémantique : un glossaire n'est pas indispensable, mais c'est un outil très appréciable qui permet d'éviter des malentendus au sein du groupe.
4. Apprentissage dans le contexte : tout tourne autour du problème posé.
5. Stimulation de la curiosité pour une notion du fait de la situation qui l'illustre

La découverte de connaissances est induite par le problème. Les apprenants vont, de leur plein gré, chercher à apprendre de nouvelles choses, sans être bridés ou guidés. Ce qui est lourd d'impact aussi bien sur les enseignants que sur les élèves eux-mêmes.

Du point de vue des enseignants, il faut dire que les apprenants nécessitent d'être encadrés, mais, à un certain niveau (lycée, post-bac), ils peuvent être plus autonomes en ce qui concerne le travail, personnel notamment. Cette méthode originale est aussi moins scolaire : le corps enseignant est motivé, dans la réalité, certains se disent même enchantés.

Du côté des élèves, les valeurs ajoutées à chaque élève peuvent être :

- une plus grande culture

¹⁹³ Schmidt (1993). *Foundations of Problem-based Learning: Some Explanatory Notes*. Journal of Medical Education. 27, pp. 422-432.

- de nouveaux domaines de connaissances
- une méthodologie réutilisable dans la vie active (présentation, organisation, communication)
- un esprit de groupe
- responsabilisation
- plus grande facilité à la résolution de problèmes
- Compétence marquée pour la recherche efficace d'information

L'élève a donc appris par lui-même, il a su prendre des initiatives, et c'est un mécanisme fondamental dans beaucoup de domaines, scientifiques ou non.

Précisons à titre illustratif les différentes étapes d'une session d'APP

- Première lecture : L'équipe lit la situation proposée et tente d'y déceler du nouveau vocabulaire, ce sera la première piste de recherche.
- Déceler les objectifs de recherche: L'équipe doit trouver des concepts inconnus et les faire ressortir en objectifs d'apprentissage (par exemple, si la situation parle du rôle de la photopériode dans la défoliation des arbres il y aura: Trouver le rôle (s'il y a) de la photopériode dans la défoliation des arbres."
- Émettre des hypothèses : L'équipe doit ensuite émettre des hypothèses sur chacun des objectifs d'apprentissages. Cette étape est importante, car elle permet de faire le pont entre leur savoir antérieur et la notion vue à ce moment. Très souvent, en équipe, ils trouveront un bon début d'explication. Ce peut être surprenant de voir à quel point les étudiants en savent plus qu'ils ne le pensent.

« Le tuteur est là en permanence pour remettre la discussion sur la bonne piste si la conversation dérape dans une direction dont la certitude est acquise qu'elle ne mènera pas aux objectifs visés. »

- Recherche des réponses : Individuelle ou en groupe, c'est une étape qui peut désorienter, parce que les apprenants ne savent pas toujours vers quels types d'ouvrages s'orienter, et parce que le processus propre à l'Apprentissage par problèmes est nouveau pour eux. C'est aux tuteurs de maintenir la motivation, de donner des pistes (selon le niveau des étudiants).

Dans quelques réalisations de situations problèmes, les étudiants doivent rechercher d'autres informations, faire un travail d'enquête. Dans d'autres, l'information est présentée séquentiellement.

- Retour sur la situation problème : De retour en grand groupe, le vocabulaire nouveau est défini, les objectifs d'apprentissages sont revus et les étudiants parlent de ce qu'ils ont trouvé. Des notes peuvent être prises par le scribe et retransmises à tous par la suite : ce sera les notes de cours.

« Le tuteur s'assure que tous les points à voir ont été discutés. »

On se rend alors compte qu'il ne peut y avoir une solution unique, la réalité convenable c'est d'envisager plusieurs alternatives possibles :

- *Côté Élèves* : Il est parfois judicieux de réunir tous les groupes pour dispenser des savoirs nécessaires, confronter les conclusions des différentes équipes, voir sélectionner une des productions comme base de départ pour une étape suivante.
- *Côté Enseignants* : L'équipe d'encadrement peut mettre en place un système d'évaluation, pour, d'une part, s'assurer que les apprenants s'impliquent dans le projet, et d'autre part, pour vérifier l'avancement de chaque groupe. Ces tests peuvent prendre la forme habituelle de questionnaire à choix multiples (QCM), soutenances, ou rapports écrits.

Tout cela mène (ou non) à une proposition de solution au problème posé, et l'équipe d'encadrement procède à son analyse critique. C'est l'avant dernière étape de la démarche, puisque la dernière consiste au bilan des acquis.

c) **Bilan des acquis**

C'est la phase la plus importante, les élèves doivent avoir conscience de ce qu'ils ont appris, et être capables de retourner ce savoir. Il s'agit de reconnaître les points du problème qui ont suscités ces démarches d'apprentissage, savoir comment ces nouvelles connaissances ont été mises à profit, et d'autre part, de faire une synthèse de ce qu'est le travail de groupe. À certains niveaux, c'est même ce qui a le plus d'importance : les apprenants doivent être

beaucoup plus à même de progresser en équipe, efficacement. Tous ces acquis pourront par exemple resservir à l'étude d'un problème futur.

Quoi qu'il en soit, dans la pédagogie classique, la plupart des élèves, suivent des cours et ont peu d'occasions pour mettre en pratique ce qu'ils ont appris par cœur, ils n'ont pas souvent une utilisation appropriée de leurs connaissances. Par contre dans cette nouvelle pédagogie qu'est l'APP, et dont promeut Michel Fabre, l'apprentissage est beaucoup plus ancré sur la pratique. Les élèves sont engagés à trouver des solutions à des problèmes de la vie pratique. Ils sont ainsi plus préparés et plus aptes à confronter des problèmes dans leur future vie professionnelle. Le travail en petits groupes, le travail individuel de chacun des membres puis la mise en commun des connaissances acquises, la nomination d'un animateur, d'un secrétaire, ont généralement pour but d'acquérir des compétences sur le plan organisationnel. Les étudiants ont également une « attitude auto-motivée », du moment où ils sont intéressés par ce qu'ils font et qu'ils sont aptes à poursuivre un apprentissage indépendant.

Par ailleurs, présentation et analyse de cas simulés, apprentissage contextuel, engagement actif de l'étudiant, interactions entre les pairs, mode d'apprentissage autonome caractérisent sommairement l'approche par problèmes. La Figure 1¹⁹⁴ ci-dessous présente de façon synthétique et simplifier une description du scénario d'enseignement et d'apprentissage de cette approche.

¹⁹⁴Bédard, D. et Al, *op.cit*, p. 3.

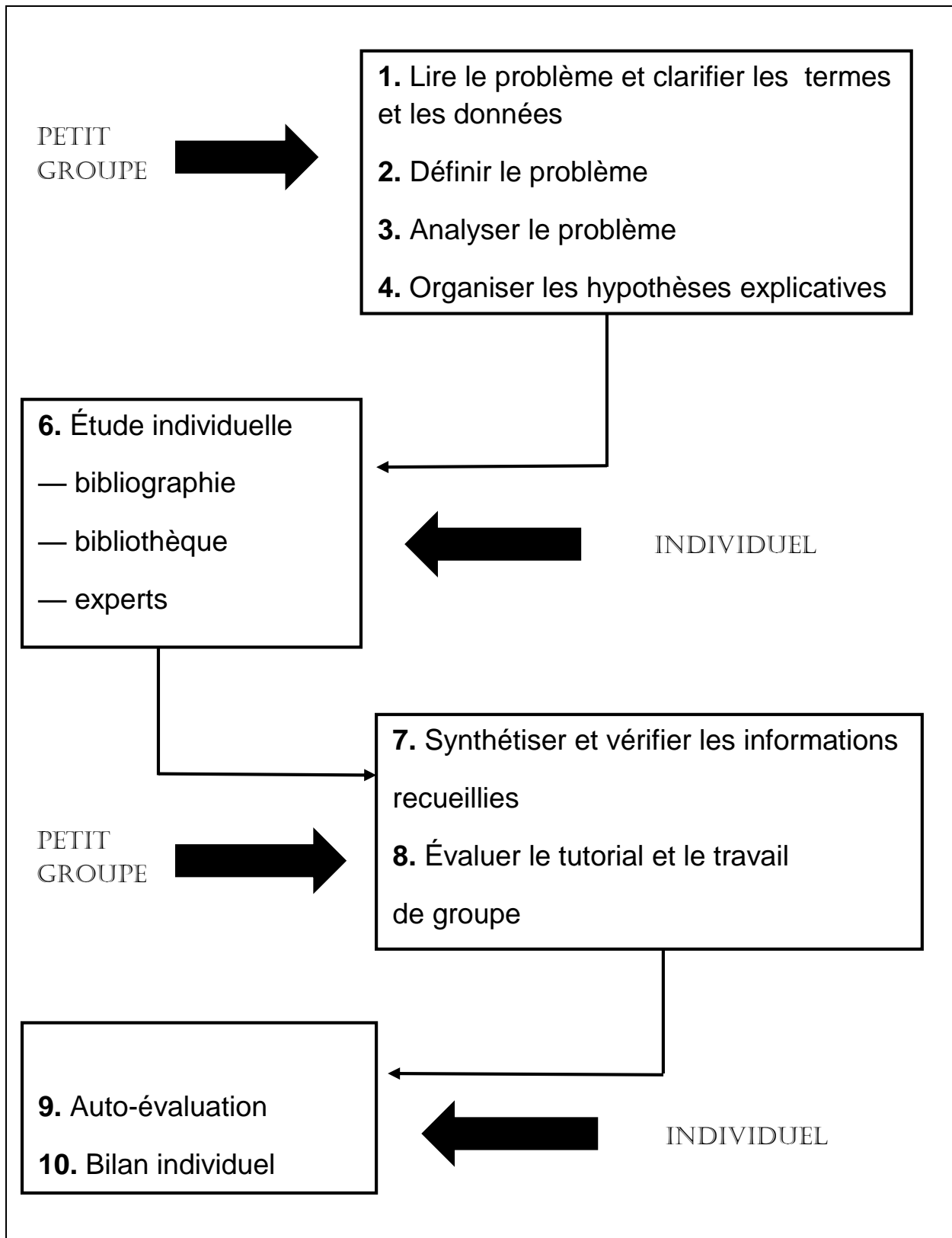


Figure 2 : Les étapes de l'apprentissage par problème (APP)

d) Michel Fabre et l'apprentissage par problème

Dans sa *Philosophie et pédagogie du problème*¹⁹⁵, Michel Fabre bien connu des chercheurs en sciences de l'éducation pour avoir écrit à plusieurs reprises des ouvrages sur Bachelard, sur les questions de la formation et même sur la question du problème, récidive, en prenant de front la question de la philosophie et de la pédagogie du problème. En ce sens, l'auteur montre clairement ce que signifie de façon simple faire de la philosophie en sciences de l'éducation, c'est-à-dire tenir sérieusement les deux bouts de la chaîne entre le processus philosophique et le processus pédagogique en évitant de dériver vers une théorie de la connaissance. C'est ce qu'illustre à l'envi cet ouvrage dense et suggestif parce qu'il donne à penser et provoque à l'action, puisqu'aussi bien c'est le travail du formateur ou du maître qui est en jeu.

Publier un tel ouvrage n'était rien moins qu'évident : il s'agit, en effet, du travail d'un Séminaire de recherche. On risquait d'obtenir la juxtaposition de quatre leçons ou de quatre essais monographiques consacrés à des auteurs aussi différents que John Dewey, Gaston Bachelard, Gilles Deleuze ou Michel Meyer. Or, si la démarche de chaque auteur est bien présentée dans son autonomie et sa singularité, le défi était de les faire se rencontrer, bref de les problématiser puisque tout l'enjeu est de parvenir à une pensée commune du problème.

Le problème n'est pas une notion qui nous est étrangère, bien au contraire. Elle est consubstantielle à nos démarches intellectuelles et l'histoire des idées ou des sciences au Cameroun n'en est pas en reste. Elle devrait ainsi habiter également nos pédagogies. Toutefois, l'auteur pour parvenir à ses fins n'oublie pas qu'il est pédagogue et travaille, ses concepts sur un objet scolaire, les travaux personnels encadrés, par exemple. Bref, il s'agit de partir d'une situation problème et d'éprouver la manière dont ces deux philosophies traitent de la question. Les différences sont-elles aussi considérables ? L'auteur montre que dans les deux cas, on peut parler de véritable philosophie de la problématisation et que l'opposition est plus complexe qu'il y paraît. Voilà incontestablement un ouvrage difficile, mais il nous offre ce qui nous est trop rarement donné : le loisir de penser.

Ce texte de Fabre est en effet riche d'implication car il précise l'aspect fondamental de la question du problème en philosophie, et fait de celui-ci une véritable approche pédagogique. Fabre nous fait donc comprendre que le problème est ce qui doit structurer toute réflexion qui se veut philosophique, mais aussi toute tentative d'enseigner ou d'apprendre la philosophie ou mieux à

¹⁹⁵ Fabre M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.

philosopher. C'est ainsi que la pédagogie dite par problème sera appliquée en philosophie et systématisée en véritable approche pédagogique dite apprentissage par problème. Ce dernier déborde alors largement le cadre philosophique pour recouvrir l'ensemble des disciplines.

III-6) Présentation de la théorie de référence : L'approche par compétences

a) Définition

Il est en effet une vérité de lapalissade aujourd'hui, notamment celle de l'utilisation très fréquente du concept de « compétence » et partant de la notion d' « approche par compétences » en particulier dans les écrits sur l'enseignement ou les traités pédagogiques. Cela est déjà remarquable dans un article de Marc Romainville¹⁹⁶ dans lequel il analyse l'émergence de la notion de « compétence » dans les documents officiels récents. Presque tous les pays du monde étant concernés, le Cameroun n'est pas en reste. Dans la littérature en éducation, on peut lire de part et d'autre : « évaluation par compétences ou des compétences », « compétences de base », « compétences de perfectionnement », « compétences transversales », « socles de compétences », « compétences terminales », tout cela se rapportant à l' « approche par compétences » qu'il convient de définir.

L'approche par compétences (APC) est une approche pédagogique basée sur le déploiement des compétences, et par compétence il faut entendre la capacité de mobilisation des ressources adéquates dans le but de résoudre une situation problème donnée. Le mot clé ouvrant la compréhension de cette approche est donc celui de « compétence », lequel n'est pourtant pas aisé à définir. Néanmoins, on peut évoquer certaines conceptions et la première précision consiste à distinguer les compétences des ressources. C'est dire que la compétence ne réside pas dans les ressources, mais plutôt dans la capacité à mobiliser les ressources, autrement dit dans la mobilisation même de ces ressources.

Par ailleurs, parmi les définitions disponibles en ce qui concerne le concept de compétence, voici quelques exemples francophones de chercheurs reconnus dans le champ éducatif répertoriés par Michel Tozzi¹⁹⁷. Une compétence c'est :

¹⁹⁶Romainville M. (1996). *L'Irrésistible ascension du terme « compétence » en éducation*. Enjeux, 37/38, p. 132-142.

¹⁹⁷Tozzi M. (2012). *Loc. cit.*

- « La capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé » selon Philippe Meirieu dans les années 1989.

- « Une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes » d'après Philippe Perrenoud, de l'Université de Genève en 1997. Il précise aussi qu'il « s'agit de faire face à une situation complexe, de construire une réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées ».

- « Un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir, qui permettront, face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets » selon Marc Romainville, de l'université de Namur en 1998.

- « Un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » d'après Jacques Tardif, de l'université de Sherbrooke, lors d'une conférence du 27 avril 2006 dans cette université.

- « Être compétent, c'est pouvoir mobiliser un ensemble intégré de ressources, pour résoudre des situations problèmes » selon les termes de F.-M. Gérard dans les années 2008. Ou bien : « quelqu'un est compétent quand, placé dans des situations qui impliquent de résoudre un certain type de problèmes ou d'effectuer un certain nombre de tâches complexes, il est capable de mobiliser efficacement les ressources pertinentes pour les résoudre ou les effectuer, en cohérence avec une certaine vision de la qualité ». Il s'agit d'une conception dynamique de la compétence en relation avec les démarches d'apprentissage des élèves, faisant appel à la contextualisation des processus, à leur dé-contextualisation nécessaire au transfert des acquisitions, et à leur re-contextualisation dans de nouvelles situations. Une compétence développe donc une « intelligence des situations ». Laurent Talbot précise que « l'approche par compétences est une approche socioconstructiviste, ce qui signifie que l'activité de l'élève est comprise comme essentielle pour l'apprentissage. Ce sont les élèves qui construisent leurs compétences », notamment en réinvestissant des savoirs.

De ces multiples définitions, Tozzi va opérer une somme synthétique qui aboutira à sa conception propre de ce qu'est une compétence. Sa définition reprenant un certain nombre d'éléments récurrents chez les chercheurs préalablement mentionnés. Pour lui, on est compétent

quand : « *on peut mobiliser de façon intégrée des ressources internes et externes pour accomplir dans son activité un type de tâche déterminé dans une situation complexe et nouvelle* ». À titre illustratif, il considère qu'un élève est compétent dans une classe de philosophie s'il sait rédiger convenablement une dissertation le jour de l'examen.

Par ailleurs, pour davantage comprendre en quoi consiste l'approche par compétences, précisons à l'occasion ce que la compétence n'est pas avant d'ajouter encore ce qu'elle est plus précisément.

En effet, une compétence n'est pas donnée ou innée. Ce n'est pas une réalité de fait ou une prédisposition, au contraire, elle se construit ou mieux, elle s'apprend en s'entraînant. Elle se présente alors comme le résultat d'une démarche d'acquisition, d'apprentissage qui prend du temps.

Aussi, faut-il préciser le véritable rapport de la compétence d'avec la connaissance, car la vérité c'est que la compétence ne s'oppose pas aux connaissances ou aux savoirs. Elle suppose plutôt une mobilisation adéquate des connaissances : c'est la mobilisation en acte (en situation, en contexte), des savoirs, des procédures, des processus (dans le cadre de la philosophie il s'agit à titre illustratif de faire une dissertation en situation : chez soi ou le jour de l'examen, et dans le contexte de tel ou tel sujet etc.). Guy Le Boterf dira que la compétence est un « savoir-mobiliser »¹⁹⁸. Seulement, ajoute-t-il, dans ce contexte il ne s'agit pas de simplement restituer les procédures automatisées, mais de mobiliser au bon moment et à bon escient. Dans cette mobilisation, plusieurs *ressources* (humaines ou matérielles) sont convoquées, et elles sont *combinées*, à proportion de leur *intégration* individuelle et collective. Il y a les *ressources internes*, on peut entendre des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être, des expériences ... ces ressources peuvent être cognitives, sociales, corporelles. Et il y a les *ressources externes* qui, pour un élève peuvent être le professeur, des camarades, un cours, un texte, un livre, un outil, internet etc.

Une compétence n'est pas non plus un *objectif*, au sens de la « pédagogie par objectif » (P.P.O.) comme mentionné plus haut. Et, une *compétence* ne se voit pas, contrairement à une *performance*. Xavier Roegiers explique qu'« *Être performant, c'est être le meilleur, entrer en compétition avec les autres, quitte à écraser les concurrents. Être compétent ne constitue pas une menace pour les autres. Au contraire, les compétences de tous créent la force d'un groupe,*

¹⁹⁸ Guy Le Boterf (1994). *Loc cit.*

d'un village, d'un quartier ... »¹⁹⁹. Son référent théorique est constructiviste (même s'il s'en démarque sur quelques points), et non behavioriste (duquel il est encore plus éloigné).

Bref, l'approche par compétences se caractérise par : la mobilisation d'un ensemble de ressources dont : les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être, les stratégies, les expériences, les automatismes etc. ; des types de compétences²⁰⁰ précis dont : la compétence pédagogique de base (doit être maîtrisée pour aborder les apprentissages ultérieurs et est en relation directe avec le contexte et le moment de la formation), la compétence de perfectionnement (constitue la valeur ajoutée à ce qui est exigée et vise le dépassement de l'exigence) et la compétence transversale (s'applique au contexte réel et dépasse les frontières de l'école).

b) Application

La question est désormais de savoir comment cette approche est-elle mise en exergue et principalement si cela est applicable en philosophie et si oui, quelles en sont les modalités ? D'abord, faut-il remarquer que l'approche par compétences est une préoccupation d'ordre planétaire qui touche presque tous les systèmes éducatifs du monde et qui tend progressivement à s'institutionnaliser. Il n'est pas difficile de voir que cela concerne aussi notre pays le Cameroun comme mentionné plus haut. Ensuite, il y a le fait que l'institutionnalisation de cette approche n'est pas sans grandes conséquences à plusieurs niveaux dans le système éducatif entier, notamment au niveau de l'élaboration des programmes et des contenus, les techniques d'évaluation (étant donné que ce sont désormais les compétences qu'il s'agira évaluer), mais aussi au niveau de l'organisation du travail des élèves, lesquels sont interpellés en plus d'un titre, en plus d'être au centre du processus enseignement-apprentissage. À titre illustratif, on peut évoquer la réalité du mouvement d'institutionnalisation global de l'approche par compétence dont parle Tozzi, notamment avec le déploiement du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne qui ont publié des recommandations sur les huit compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, décrivant « les connaissances, aptitudes et attitudes essentielles qui sont attachées à chacune d'elles »²⁰¹. Il évoque aussi l'avancée du système éducatif belge qui a publié un décret-mission le 24-7-1997 sur les compétences, cadre réglementaire d'élaboration de tous les programmes dans lequel la

¹⁹⁹ Roegiers, X. (2010). *L'APC qu'est-ce que c'est ? Approche par les compétences et pédagogie de l'intégration expliquées aux enseignants*. Edicef.

²⁰⁰Fischer G. (2012). *Introduire l'approche par compétences dans la didactique du FLE*. Séminaire de Praia et de Mindelo. Du 09 au 14 avril 2012, CIEP.

²⁰¹ Confère J.O. du 30/12/2006.

compétence est définie comme « une aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches ». Tozzi mentionne également la situation du Québec du canton de Genève ainsi que du socle commun français (qui implique d'« être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'école puis dans la vie »²⁰²) qui seraient tous connus pour leurs avancées institutionnelles sur cette question. Le Cameroun s'en tenant le plus souvent au système éducatif français ou par extension européen est pour cela-même aussi concerné par ces mutations très conséquentes. La preuve en est que l'APC est également dans son processus d'institutionnalisation au Cameroun, et cela de manière progressive. Pour l'instant cette approche ne concerne que certains niveaux d'étude (primaire et secondaire avec certes des variantes différentes, le supérieur étant encore totalement en reste) et certaines classes (au secondaire l'approche par compétence ne concerne pas encore toutes les classes du second cycle, la terminale étant encore en reste) mais à la longue elle va se déployer dans la quasi-totalité du système. Il faut néanmoins remarquer avec Tozzi que ces mouvements éducatifs sont effectifs, même s'ils ne concernent quasiment que la dimension institutionnelle, la mise en pratique n'allant pas de soi. Ce qui est davantage manifeste dans le cadre de la discipline particulière qu'est la philosophie.

En effet, le déploiement de l'approche par compétences ne peut laisser le domaine de la philosophie indifférent, et cela à plusieurs titres dont deux en particulier.

Premièrement, en tant que discipline scolaire c'est-à-dire en tant que science qui s'enseigne et qui subira désormais des modifications aussi bien du point de vue pédagogique que didactique. Il semble d'ailleurs que cela soit déjà effectif dans le programme actuel des séries générales françaises (arrêté du 27-05-03) où une référence explicite à des compétences à développer est mise sur pieds : « C'est dans leur étude que seront acquises et développées les *compétences* définies au titre III ci-dessous. » On y parle d'«*apprentissage* de la réflexion philosophique », d'« *aptitude* à l'analyse », de « l'*aptitude* de l'élève à utiliser les concepts élaborés et les réflexions développées ainsi qu'à *transposer* dans un travail philosophique personnel et vivant les *connaissances* acquises par l'étude des notions et des œuvres » On souligne « les *capacités* à mobiliser ». Et même dans certains programmes au Cameroun comme mentionné plus haut, y compris dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la philosophie, précisément en classe de seconde et première aussi bien de l'enseignement général

²⁰² Cf. Décret du 11 Juillet 2006.

que dans plusieurs classes de l'enseignement technique, commercial et industriel. Pour les classes de seconde en occurrence, il s'agit d'une « réforme qui s'est traduite par la mise en œuvre des nouveaux programmes d'étude du premier cycle selon l'Approche Par les Compétences (APC), avec entrée par les situations de vie ...»²⁰³.

Deuxièmement, la philosophie est également concernée par l'approche par compétences du point de vue de sa nature, notamment en tant que démarche réflexive critique sur les évolutions sociétales et scolaires. De ce point de vue, elle est appelée à réfléchir sur ce paradigme nouveau, notamment en philosophie de l'éducation, voire en didactique de la philosophie de manière plus spécifique.

Conclusion

Il était question des théories explicatives, lesquelles consacrent le contexte théorique de notre recherche. Nous avons alors fait intervenir des théories psychologiques et pédagogiques à la fois, mais davantage celles directement concernées par notre problème de recherche. Il convient de dire à la fin qu'au-delà de simplement expliquer la situation didactique de la philosophie dans le secondaire en particulier, il y a des approches, du point de vue des pratiques didactiques, qui sont plus favorables à l'amélioration du processus enseignement-apprentissage de la philosophie que d'autres, comme mentionné plus haut, et en occurrence l'approche par compétences sur laquelle nous reviendrons plus tard en termes de cadre pratique ou d'esquisse applicative, afin d'en préciser toutes les conditions d'application avec davantage d'illustrations pratiques. Même si cela reste hypothétique pour l'instant, en attendant que le déploiement sur le terrain dans le cadre d'une enquête pour le recueillement des données nous permette de confirmer cette hypothèse. D'où la nécessité désormais de s'intéresser à la méthodologie de la recherche, justement objet du chapitre suivant.

²⁰³ ARRETE N°226/18/MINESEC/IGE. (2018). Portant définition des programmes d'Études des classes de Seconde de l'Enseignement Secondaire Général, p. 3.



CHAP IV : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Tout travail de recherche est un processus scientifique visant à produire une connaissance objective de la réalité, ce qui nécessite l'élaboration d'une démarche méthodologique assez rigoureuse. Ainsi, la préoccupation centrale de tout processus scientifique est la construction de la connaissance en rapport avec les observations issues de la théorie ou du terrain. Par ailleurs, la construction de la connaissance suit un itinéraire logique et scientifique et est toujours une finalité de tout chercheur. Ce dernier, partant d'une idée, théorie, observation ou interrogation, suivra un design de recherche pour aboutir à son résultat final (production d'une connaissance). Souvent cette démarche méthodologique est fonction de la question que le chercheur se pose et de l'objectif qu'il s'est fixé lors de l'élaboration de sa problématique et de sa question de recherche.

Le choix méthodologique est conditionné par la question de recherche et l'ancrage théorique. Par ailleurs, le processus scientifique de la recherche reste un long processus de va et vient et ajustement entre la volonté du chercheur d'étudier un phénomène particulier, ou singulier, cherchant l'originalité d'un sujet, et la réalité du terrain et l'accès et la qualité des données collectées. Ainsi, la faisabilité du projet de recherche ne voit le jour qu'après une immersion sur le terrain, le choix du nombre de cas à étudier et les questions susceptibles d'être intéressantes vis-à-vis de la littérature et de la pratique. Cette méthodologie concerne en particulier les démarches suivies pour obtenir les principaux matériaux de l'étude que sont les données ainsi que les procédures de leur traitement. Ainsi, les deux aspects sont abordés dans deux sous-sections ci-après.

I- Le type de recherche : le site de l'enquête

Selon Galisson et Coste, l'enquête est une

« Investigation motivée par le besoin de vérifier une hypothèse ou de découvrir une solution à un problème et consiste à aussi méthodologiquement que possible un ensemble de témoignages susceptibles de répondre à l'objectif vis »²⁰⁴.

Quant à l'enquête sur le terrain, elle est selon Dubois et Candel : *« l'action menée par le chercheur en vue de recueillir des informations, suivant des méthodes et des techniques appropriées »²⁰⁵*. Il s'agit donc d'une véritable descente sur le terrain de la recherche, au sens

²⁰⁴Galisson R. & Coste D. (1976). *Dictionnaire de didactique de la langue*. Paris : Hachette, p. 188.

²⁰⁵Dubois J. & Candel D. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences de langage*. Paris : Larousse, p. 182.

où le chercheur quitte son bureau et met fin aux phases dites de préparation, c'est-à-dire de réflexion et de conceptualisation préliminaires. Dorénavant, il s'agit d'exécuter le plan préparé, en commençant par délimiter la nature, le nombre, les caractéristiques... des objets ou individus qui seront soumis à l'observation (interview, questionnaire, tests, mesures, ...).

Les hypothèses doivent en principe nous indiquer avec déjà assez de précision quel sera le terrain sur lequel porteront les investigations : là où se trouve l'ensemble des éléments qui entrent en jeu dans ce qui constitue le problème de la recherche, et surtout, les points de vérification à mettre au jour et à analyser. L'univers de l'enquête sera donc constitué par le milieu global qui comprend ce terrain : milieu aussi bien géographique qu'économique, professionnel, social etc.

La réalisation d'une enquête est un exemple de production technologique. Le produit final ou le rapport d'enquête, quel que soit le support, est un ensemble d'informations qui ont été collectées, analysées, représentées. Comme toute production technologique, la réalisation d'une enquête doit obéir à une démarche cohérente et logique.

De ce point de vue, il semble évident que la première question à se poser est celle de savoir « Pour qui ? », puisque l'enquête est forcément réalisée pour quelqu'un.

Ensuite vient la question du « Pourquoi ? » de l'enquête, c'est-à-dire quels sont les raisons pour lesquelles le commanditaire veut réaliser une enquête ? Que veut-il savoir ? Quelles informations veut-il recueillir et de quel type d'information s'agit-il ?

Ce n'est qu'après cela qu'il faudra répondre à la question « Quoi ? » qui renvoie au type d'enquête à retenir, dans la mesure où l'enquête par questionnaire n'est qu'un type d'enquête parmi d'autres.

Et enfin il faut se demander « Comment ? ». C'est la question relative à la méthode à retenir pour administrer l'enquête. Est-ce une enquête exhaustive ? Dans ce cas une population entière est alors interrogée. Est-ce une enquête par sondage ? Dans ce cas seul un échantillon de la population est concerné. Si la seconde solution est retenue, comment réaliser l'échantillon ? Il faudra alors s'interroger sur sa taille et sa représentativité.

I-2 Démarche méthodologique

S'interroger sur la méthode représente souvent chez les chercheurs un aboutissement incontournable quand il s'agit de faire admettre les résultats de leurs investigations. Ces derniers ont deux possibilités de choix : la méthode qualitative ou la méthode quantitative.

Dans la mesure où chaque phénomène social peut être analysé conformément à la méthode d'analyse qualitative ou quantitative, il est utile de savoir quelle est la portée, sur le plan cognitif de ces deux méthodes.

I-2-1 Distinction entre approche quantitative et approche qualitative

Il est de tradition en recherche de faire une distinction entre le qualitatif et le quantitatif, comme le souligne bien Madeleine Grawitz²⁰⁶. Pourtant, selon Thietart, cette distinction est à la fois équivoque et ambiguë²⁰⁷. Pour ce dernier, la distinction est équivoque parce qu'elle repose sur une multiplicité de critères et ambiguë dans la mesure où aucun de ces critères ne permet une distinction absolue entre l'approche qualitative et l'approche quantitative. Pour tenter de ressortir cette distinction, nous nous attarderons sur les critères tels que : la nature de la donnée, l'orientation de la recherche, le caractère objectif ou subjectif des résultats obtenus et la flexibilité de la recherche.

a) Distinction selon la nature de la donnée

Il est courant de distinguer les données qualitatives et les données quantitatives. En ce qui concerne les données qualitatives, dans leur ouvrage collectif, Miles et Huberman développent l'idée que les données qualitatives se présentent sous forme de mots plutôt que de chiffres²⁰⁸. Toutefois, la nature de la donnée ne dicte pas forcément un mode de traitement identique car le chercheur peut très bien procéder, par exemple, à un traitement statistique et, par conséquent, quantitatif avec des variables nominales²⁰⁹.

Selon Evrard Yves et al. (2009), les données qualitatives correspondent à des variables mesurées sur des échelles nominales et ordinales (c'est-à-dire non métriques), tandis que les données quantitatives sont collectées avec des échelles d'intervalles (ou cardinales faibles) et de proportion. La contribution de Yin repose sur l'idée selon laquelle les « données numériques » apportent des preuves de nature quantitative tandis que les « données non numériques » fournissent des preuves de nature qualitative²¹⁰. Toutefois, la nature des données

²⁰⁶ Grawitz M. (2000). *Méthodes des sciences sociales*. Dalloz, Coll. « Précis », 11^{ème} Edition.

²⁰⁷ Thietart R.-A. (2014). *Méthodes de recherche en management*. Paris : Dunod.

²⁰⁸ Miles M. B. & Huberman M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris : De Boeck, 2^{ème} Edition.

²⁰⁹ Thietart *Idem*.

²¹⁰ Yin (1989). *Case Study Research : Design and Method*, 2nd ed, Applied Social Research Methods Series, Vol 5, Sage publications, cité par Baumard et Ibert, (2007). *Quelles approches pour quelles données ? In Méthode de Recherche en Management*, Thiétart R. A. *Ibid.* p. 24-56.

ne dicte pas une approche de recherche qualitative ou quantitative, d'où la nécessité d'évaluer d'autres critères.

b) Distinction selon l'orientation de la recherche

Dans le domaine de la recherche en sciences sociales en général et en sciences de l'éducation en particulier, on retrouve deux grandes orientations : la construction ou le test d'un objet théorique. S'il s'oriente vers la vérification, le chercheur a une idée claire et établie sur ce qu'il cherche. Par contre, s'il s'oriente vers une démarche exploratoire, caractéristique de la construction théorique, le chercheur ignore en grande partie la teneur de ce qu'il va mettre à jour.

Il est courant de lier l'exploration à une approche qualitative et la vérification à une approche quantitative²¹¹, voire d'opposer la démarche inductive des recherches qualitatives et la démarche hypothético-déductive des recherches quantitatives. Ainsi, Silverman²¹² distingue deux « écoles » en sciences sociales, l'une orientée sur le test quantitatif d'hypothèses et l'autre tournée vers la généralisation qualitative d'hypothèses. A cet effet, on distingue deux écoles :

- La première, orientée sur le test quantitatif d'hypothèses, emprunte la démarche hypothético-déductive. Cette école vise à la vérification d'une théorie qui appelle à l'interrogation : comment confirmer ou infirmer une théorie ?
- La seconde, tournée vers la génération qualitative d'hypothèses, emprunte la démarche exploratoire. Elle vise quant à elle à la construction d'une théorie qui cherche à répondre à la question suivante : comment créer un concept à partir des observations ?

En général, la première démarche issue de la première école consiste à formuler des hypothèses non seulement à partir des théories existantes, mais également à partir d'une enquête sur le terrain permettant de confirmer ou d'infirmer ces hypothèses. Alors que la deuxième démarche issue de la deuxième école consiste à construire une théorie en créant des concepts à partir des faits observés.

²¹¹ Brabet J. (1988). *Faut-il encore parler d'approche qualitative et d'approche quantitative ?* Paris : Ed. UPEC.

²¹² Silverman D. (2006). *Interpreting Qualitative Data : Methods for analyzing Talk, Text and Interaction*. Sage Publication Ltd.

c) Distinction selon le caractère objectif ou subjectif des résultats

Il est généralement reconnu que l'approche quantitative offre une plus grande garantie d'objectivité. Les impératifs de rigueur et de précision qui caractérisent les techniques statistiques plaident en ce sens. Il n'est donc pas surprenant que l'approche quantitative soit ancrée dans le paradigme positiviste comme le souligne Silverman²¹³. Cependant, le caractère objectif ou subjectif des résultats constitue une ligne de séparation entre l'approche qualitative et quantitative. Cette dichotomie n'est pour autant pas pertinente, non seulement parce que les chercheurs quantitatifs n'ont pas tous prôné l'existence d'une réalité objective, indépendante de la conception que la connaissance scientifique peut permettre, mais c'est surtout le postulat d'une relation de fait entre l'approche qualitative et une position épistémologique particulière qui peut être remise en question²¹⁴.

Selon Erickson²¹⁵, la caractéristique la plus distinctive de l'enquête qualitative réside dans la mise en exergue de l'interprétation. De ce fait, les auteurs affirment que le développement qualitatif a été pris en compte par la subjectivité du chercheur.

d) Distinction selon la flexibilité de la recherche

La question de la flexibilité dont dispose le chercheur pour mener à bien son projet de recherche est elle aussi un élément crucial dans le choix d'une approche qualitative ou quantitative. Avec l'approche qualitative, le chercheur bénéficie en général d'une grande flexibilité. La question de recherche peut être modifiée à mi-parcours afin que les résultats soient vraiment issus du terrain. Le chercheur peut également intégrer des explications alternatives et modifier son recueil de données. Il a tout intérêt à ne pas trop structurer sa stratégie pour conserver une capacité à prendre en compte l'imprévu et pouvoir changer de direction, le cas échéant.

L'approche quantitative n'offre pas cette souplesse car elle implique généralement un calendrier plus rigide. Quand il s'agit d'enquêtes, l'échantillonnage et la construction du questionnaire sont effectués avant le recueil des données. De même, dans la recherche avec

²¹³ Silverman, *Idem*.

²¹⁴ Hammersley (1999). *Researching School Experience : Ethnographic Studies of Teaching and Learning*, Edited by Martyr Hammersley.

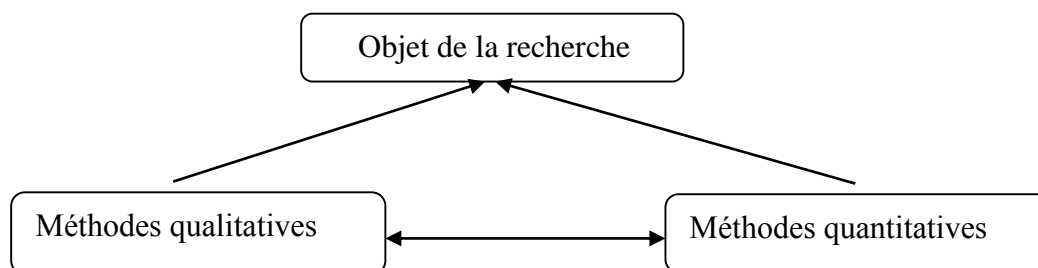
²¹⁵ Erickson F. (1986). *Qualitative Method in Research on Teaching*. In M. Wittrockk (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, <https://book.google.com>.

expérimentation, la définition des variables indépendantes et dépendantes, ainsi que celle des groupes d'expérience et de contrôle, fait partie d'une étape préparatoire²¹⁶. Il est évidemment très difficile de modifier la question de recherche dans la démarche plus structurée au préalable de l'approche quantitative, compte tenu du coût qu'une telle modification entraînerait.

I-2-2 Complémentarité des méthodes de recherche

Au vue de ce qui précède, il est établi que la méthode qualitative diverge de la méthode quantitative. Toutefois, il est difficile, voire hasardeux, de pouvoir parler de qualitatif ou de quantitatif pur. Chaque méthode a ses forces et ses faiblesses et par déduction, les faiblesses de l'une sont dans la force de l'autre. Dans le contexte de cette posture, Bryman soutient l'idée d'intégration des deux méthodes en évoquant les différences qui les caractérisent en terme d'avantages et d'inconvénients et qu'il est par conséquent utile pour la recherche de les combiner. Dans le même ordre d'idées, on peut arriver à la conclusion que loin de s'opposer, les approches qualitative et quantitative se complètent d'où la nécessité de les combiner. Dans une telle perspective, on comprendrait par exemple qu'une étude exploratoire, menée au travers d'une approche qualitative puisse constituer quasiment un préalable indispensable à toute étude quantitative. Ceci, afin de délimiter la question de recherche, de se familiariser avec cette question ou avec les opportunités et les contraintes empiriques, de clarifier les concepts théoriques ou d'explicitier les hypothèses de recherche. Dans ce cas, l'approche qualitative constitue une étape nécessaire à la conduite d'une approche quantitative dans les meilleures conditions. De plus, les chercheurs peuvent associer qualitatif et quantitatif par le biais de ce qu'il est convenu d'appeler la « triangulation ». Il s'agit d'utiliser simultanément les deux approches pour leurs qualités respectives. La triangulation permet de mettre le dispositif de recherche à l'épreuve en s'assurant que les découvertes ne sont pas le seul reflet de la méthodologie ; en fait, utiliser des données complémentaires ne constitue pas en soi une triangulation, mais un fait naturel propre à la plupart des recherches. Il serait donc une erreur de croire que le chercheur « qualitatif » n'utilise pas de données quantitatives. La figure suivante présente la triangulation.

²¹⁶ Bryman A. & Burgess R. (1999). *Qualitative Research*. Vol 2. Ed. SAGE.

Figure 3 : La triangulation à travers les méthodes de recherche

Source : Thietart (2014)²¹⁷

Néanmoins, dans le cours de la réalisation des recherches, il est commun de trouver que des chercheurs font usage d'éléments des deux méthodes, sans pour autant que cela ne fausse la démarche de leur logique d'administration de la preuve. En réalité, il en est ainsi car conformément à la nature complexe des faits éducatifs, il apparaît souvent qu'une seule méthode ne couvre pas à elle seule toutes les dimensions que l'analyse des phénomènes éducatifs exige de prendre en considération. Par voie de conséquence, il s'agit de répondre efficacement aux besoins d'une méthode plus générale, une méthode mixte dont le but est de compléter les différences respectives.

Les principales caractéristiques de ces deux méthodes sont présentées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 2 : Les caractéristiques principales des méthodes qualitatives et quantitatives

| | Méthode qualitative | Méthode quantitative |
|------------------|------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Objectifs | Explorer, découvrir, comprendre en profondeur, formuler des hypothèses | Evaluer des attitudes, pondérer et regrouper des variables, expliquer les phénomènes ou des comportements |
| Types de données | Discours ou texte | Mesures |
| Mode de recueil | Entretiens individuels ou de groupe principalement | Questionnaires principalement |

²¹⁷ Thietart *Idem.*

| | | |
|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| Echantillon | Réduit, représentativité non requise | Important et représentatif |
| Types de traitements | Interprétation subjective | Traitement statistique |
| Postulats | Importance du sens inconscient des comportements | Possibilité de mesurer et de généraliser |
| Limites | Difficultés à généraliser les résultats, validité des techniques utilisées contestées | Biais possibles dans les réponses. |

Source : adapté de Giannelloni et Vernet (2001)²¹⁸.

De façon sommaire, cette distinction est à la fois méthodologique, mobilisant la notion de comptage (le qualitatif fonctionne sans comptage alors que dans la quantitatif, c'est le comptage qui permet d'atteindre les résultats), mais aussi épistémologique, dans la mesure où dans les approches qualitatives, l'analyse et l'interprétation se font « à l'œil » ou « à la main » ou même, pourrait-on dire « à l'humain », alors que dans l'approche quantitative, l'analyse et l'interprétation se font « à l'instrument »²¹⁹, « au logiciel », « à l'humain augmenté » ou même « au post humain »²²⁰.

Cette étude s'inscrit dans le champ de la recherche empirique, nous avons alors essayé de tendre des passerelles entre analyse qualitative et quantitative en vue de faire ressortir simultanément les valeurs, les incohérences et les obstacles épistémologiques d'un système, ainsi que la proportion d'apparition de chacune des modalités abordées. D'où le recours au calcul de pourcentage et à la tabulation. Précisons au passage que l'analyse qualitative se fera directement en concordance avec celle quantitative, au sens mixte du terme et non séparément. Ce choix est fait en vue d'assurer la crédibilité et la praticabilité de ce travail.

Par ailleurs, nous appelons site de l'enquête le milieu ou le lieu dans lequel nous avons travaillé pour acquérir d'amples informations nous permettant de mieux nous prononcer à la vérification de nos hypothèses. Notre sujet porte sur une question relative à la didactique de la philosophie à un niveau scolaire précis en occurrence le secondaire et plus précisément la classe de terminale. Ainsi, pour mener à bien nos enquêtes sur le problème du caractère inapproprié

²¹⁸ Vernet E. et Giannelloni J.-L. (2001). *Etudes de marché*. Paris : Vuibert, 2^{ème} édition.

²¹⁹ Habert B. (2005). *Instruments et ressources électroniques pour le français*. Paris : Gap : Ophrys.

²²⁰ Paveau M.-A. (2017). *L'Analyse du discours numérique. Dictionnaire des formes et des pratiques*. Paris : Hermann, coll. « Cultures numériques ».

des pratiques didactiques actuelles de la philosophie dans l'enseignement-apprentissage de cette discipline dans le secondaire, il nous semble judicieux de mener notre enquête auprès d'élèves et enseignants concernés par cette discipline, ce qui nécessite une descente sur le terrain que sont ici les lycées et collèges, en plus des inspections régionales de pédagogie pour les enseignements secondaires.

À cet effet, nous nous sommes rendus dans certains Lycées et Collèges des villes de Yaoundé, Douala, Nkongsamba et Baré, et aussi dans quelques inspections régionales de pédagogie pour le Littoral, le Centre, l'Ouest, l'Adamaoua et l'Extrême Nord. Il s'agit en occurrence du Lycée de Nyom, le Lycée Bilingue de Mambanda, le Lycée du Manengouba et le Lycée Bilingue de Baré, ainsi que les Collèges Atangana Essomba, Collège Nguesson Charles, Collège Évangélique de Nkongsamba et l'Institut Polyvalent Bilingue Mitoukem. C'est dans ces établissements scolaires que nous rencontrerons quelques élèves et enseignants à qui nous soumettrons les outils d'enquêtes retenus dans le cadre de la collecte des données sur le terrain. Ces mêmes villes seront le lieu de rencontre avec quelques inspecteurs pédagogiques de philosophie.

II- Méthode d'échantillonnage

La méthode d'échantillonnage est définie comme étant une méthode utilisée pour choisir une fraction représentative de la population d'étude, qui constituera notre échantillon de travail. Cependant, on ne pourra parler de l'échantillon proprement dit sans en faire une analyse de la population d'étude d'où est tirée la base d'échantillonnage.

II-1- Population de l'étude

Les recherches en sciences de l'éducation s'intéressent au comportement dans l'ensemble. Les informations qu'on cherche et qu'on estime nécessaires pour résoudre ou proposer des solutions à un problème ne peuvent en principe être obtenues qu'auprès des entités qui constituent un groupe. La population d'étude renvoie à l'ensemble des individus sur lesquels porte la recherche. Autrement dit, c'est l'ensemble des individus soumis à une étude statistique c'est-à-dire des cas qui répondent à un ensemble déterminé de caractéristiques. Elle

fait aussi référence au groupe d'individus, d'évènements ou de choses intéressantes que le chercheur souhaite étudier.

Selon Grawitz, la population d'étude désigne « *un ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils possèdent tous une même propriété et qu'ils sont de même nature. Il peut s'agir d'un ensemble de personnes classées suivant un critère donné (ethnique, social, national)* »²²¹. En effet, tout travail de recherche doit s'intéresser à une telle population dont les caractéristiques et les propriétés sont similaires. Cette macro population se segmente en micro populations en fonction de leur spécificité à savoir : la population parente, la population cible et la population accessible qu'il convient désormais de présenter.

a) Population parente

La population parente renvoie selon Selltiz à un ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils sont de même nature²²². Dans le cadre de notre travail, il s'agit des apprenants, des enseignants du second cycle et des inspecteurs de pédagogie.

b) Population cible

Elle peut être entendue comme étant un groupe de personnes susceptibles de donner l'information que le chercheur veut posséder dans le but de réaliser avec précision, harmonie et justesse sa recherche.

La population cible de notre travail est constituée de tous les élèves et enseignants de philosophie des lycées et collèges de l'enseignement général, en plus de tous les inspecteurs régionaux de pédagogie pour la philosophie.

c) Population accessible

C'est l'ensemble des personnes que le chercheur peut atteindre pendant ses investigations sur le terrain. Elle respecte souvent certaines exigences caractéristiques, notamment la proximité et l'accessibilité linguistique.

La population accessible ici est composée des élèves de la classe de terminale des lycées ci-après : Lycée de Nyom, Lycée Bilingue de Mambanda, Lycée du Manengouba et Lycée Bilingue de Baré ; ainsi que ceux des collèges qui suivent : Collèges Atangana Essomba,

²²¹Grawitz M. (1993). *Méthode de recherche en sciences sociales*. Paris : Dalloz.

²²²Selltiz & al. (1977). *Op. cit.* p. 204.

Collège Nguesson Charles, Collège Evangélique de Nkongsamba et l'Institut Polyvalent Bilingue Mitoukem. Cela concerne aussi les enseignants de philosophie des établissements scolaires suscités et bien d'autres établissements scolaires. En plus nous avons les inspecteurs nationaux et surtout régionaux de pédagogie pour le Littoral, le Centre, l'Ouest, l'Adamaoua et l'Extrême Nord.

II-2 Méthode d'échantillonnage adoptée

On appelle méthode d'échantillonnage une approche caractérisée par un ensemble d'opérations servant à sélectionner un échantillon à partir d'une population donnée sur lequel s'appuieront les tests statistiques. L'échantillon est une partie de la population, constituée d'un ou de plusieurs individus provenant de cette population.

Le mot « échantillon » vient du vieux français « eschandillon » qui veut dire « échelle pour mesurer ». Son ancêtre linguistique donne à ce terme une idée très claire du rôle qu'il doit jouer dans le travail de recherche : servir de mesure-étalon, de base de mesure²²³.

L'échantillon peut également être défini comme étant une petite quantité d'un produit, destinée à en faire connaître les qualités ou à les apprécier, ou encore une portion représentative d'un ensemble, un spécimen. Puisqu'en effet, dans le processus de recherche, il n'est pas possible de faire des mesures ou des observations sur l'ensemble des objets ou des personnes concernées par le sujet ; il est dans cas nécessaire d'en extraire un échantillon. Ainsi, extraire un échantillon, c'est précisément sélectionner, selon des critères bien définis à l'avance, un certain nombre d'individus parmi les individus composant un ensemble défini, afin de réaliser sur eux des mesures ou des observations qui permettront de généraliser les résultats à l'ensemble premier.

Précisons donc à l'occasion que notre recherche concerne le second cycle de l'enseignement général avec comme classes, les terminales.

Puisque l'échantillon est connu, il convient d'en dégager la taille c'est-à-dire le nombre ou la quantité d'individus dont on se servira pour mener notre enquête. Nous avons enquêté

²²³*Ibid.* p. 72.

sur 650 apprenants, 30 enseignants et 10 inspecteurs pédagogiques, sans lesquels les objectifs escomptés ne sauraient être atteints. Soit un effectif total de 690 personnes enquêtées.

En fait, la volonté d'extraire un échantillon tient du souci de rendre opérationnelle la recherche. Surtout lorsqu'il s'avère difficile de travailler avec l'ensemble de la population concernée, au regard de certaines difficultés liées à son étendue, au temps, aux conditions matérielles, financières ou autres. Ces méthodes peuvent être regroupées en deux catégories : les méthodes probabilistes et non probabilistes.

II-2-1 Les échantillons probabilistes

Dans un échantillon probabiliste, chaque entité de la population présente une probabilité connue a priori et différente de zéro d'appartenir à l'échantillon. La sélection des éléments de l'échantillon se fait suivant une procédure aléatoire. Cela signifie que le choix d'un élément est différent voire indépendant du choix des autres éléments. Puisque les individus sont choisis de façon aléatoire, il est possible d'effectuer des calculs afin de mesurer l'exactitude des résultats de l'enquête. Dans les méthodes probabilistes, on distingue plusieurs stratégies de construction :

- **L'échantillon aléatoire simple** : c'est la méthode la plus élémentaire. Chaque élément de la population présente une probabilité d'appartenir à l'échantillon. Ici, le tirage aléatoire est effectué à partir d'une base de sondage où tous les éléments sont numérotés, grâce à l'utilisation de tables de nombres pseudo-aléatoires. Son inconvénient est qu'elle nécessite une liste exhaustive et numérotée de la population ;

- **L'échantillonnage systématique** : cette méthode est très proche de la précédente. Elle présente l'avantage de ne pas nécessiter une numérotation des éléments de la population. Ici, le premier élément est choisi de façon aléatoire et les autres éléments étant sélectionnés à intervalle régulier appelé pas de sélection ;

- **L'échantillon stratifié** : le principe consiste notamment à segmenter la population à partir d'un ou de plusieurs critères définis a priori. L'objectif étant d'obtenir des segments regroupant les éléments les plus homogènes possibles par rapport au phénomène étudié ;

- **L'échantillon en degré** : ici, le chercheur effectue des tirages successifs à différents niveaux. Le premier degré correspond à la sélection d'éléments appelés « unité primaire ». Au second degré, il sélectionne de manière aléatoire les sous-éléments appelés unité

secondaire au sein de chaque unité primaire. Le processus se suit ainsi jusqu'au dernier degré. Les entités sélectionnées au premier degré correspondent à l'échantillon de l'étude ;

- **L'échantillon par grappe** : il convient de noter qu'il s'agit d'un cas particulier d'échantillon à deux degrés. Les éléments ne sont pas sélectionnés un à un, mais par sous-groupe appelé grappe. Chaque entité de la population étant rattachée à une grappe et à une seule. Au premier niveau le chercheur sélectionne les grappes de manière aléatoire et au second niveau il effectue un recensement des individus.

Nous avons justement choisi dans le cadre de cette recherche l'échantillonnage probabiliste par grappes (et de convenance), qui consiste pour le chercheur selon Omar Aktouf, à tirer au sort des ensembles entiers parmi d'autres (villages dans des régions, quartiers dans des villages, écoles dans des quartiers...) ²²⁴. Tous les individus compris dans une grappe (ensemble d'unités voisines facilitant l'enquête) seront testés. Pour ce faire, il faut choisir un cycle d'étude et quelques classes y afférentes.

II-2-2 Les échantillons non probabilistes

Dans un échantillon non probabiliste, les entités de la population ne sont pas connues et identifiées. C'est-à-dire qu'il n'existe pas une liste numérotée des entités de la population. Aussi, n'a-t-on pas besoin de faire recourt à la statistique pour constituer l'échantillon de l'étude. On distingue à cet effet :

- **L'échantillon par quotas** : c'est une méthode d'échantillonnage non aléatoire qui permet d'obtenir un échantillon ayant une certaine représentativité de la population d'étude. Elle peut être utilisée lorsque le chercheur ne dispose pas d'une base de sondage suffisamment renseignée, ou encore pour des raisons de coût. Comme dans la méthode de l'échantillon aléatoire stratifiée, la population est segmentée à partir d'un ou de plusieurs critères définis a priori de telles sortes que chaque élément de la population appartienne à un segment et un seul. Dans cette méthode, la procédure de sélection consiste à choisir au hasard un premier élément de la liste, puis à parcourir de manière systématique jusqu'à ce que le nombre de réponse souhaité soit atteint ;

- **L'échantillonnage de convenance** : c'est celui où « toutes les personnes qui ont pu être contactées en fonction des caractéristiques recherchées sont sollicitées ». En d'autres

²²⁴ Aktouf, Omar, *op.cit.*, p. 78.

termes, il désigne ceux sélectionnés en fonction des seules opportunités qui sont présentées aux chercheurs sans qu'aucun critère de choix n'ait été défini au préalable. Ces opportunités tiennent à la disponibilité et à l'accessibilité des élèves, enseignants et inspecteurs. Ainsi, le profil de l'échantillon dépend du terrain choisi d'une part et d'autre part des personnes qui auront accepté de participer à l'enquête sur la base du volontariat. Notre choix de ce type d'échantillon se justifie également par le caractère hypothético-déductif de la présente recherche sur le Cameroun ;

- **L'échantillon par choix raisonné** ; si les méthodes probabilistes ont pour objectif d'éliminer la subjectivité du chercheur, cette méthode repose fondamentalement sur son jugement. La constitution d'un échantillon par choix raisonné ne nécessite ni procédure particulière, ni base de sondage. Ceci constitue un avantage, car il existe rarement une base de sondage préétablie concernant les phénomènes organisationnels ; ce qui accroît la flexibilité du chercheur sur le terrain. Même s'il était possible d'en constituer une, la difficulté et le coût seraient souvent rédhibitoires ; dans certains cas, la technique de la boule de neige peut apporter une solution aux difficultés d'identification des entités de la population (elle consiste à enquêter une population et demander à connaître les autres afin d'aussi enquêter).

Par ailleurs, pour les petits échantillons, une méthode par choix raisonné donne aussi de bons résultats qu'une méthode probabiliste. La constitution d'un échantillon par choix raisonné s'effectue selon les critères théoriques. Pour ce faire, le chercheur doit donc disposer d'une bonne connaissance de la population étudiée ou plus généralement de son domaine de recherche. Ainsi, dans le cadre de cette étude, la méthode d'échantillonnage retenue est celle par choix raisonné, bien qu'elle concerne également des grappes et la convenance. D'où les répartitions de l'échantillon ci-après :

Tableau 3 : Répartition des élèves

| Établissements | Classes | Nombre d'élèves | Total des élèves |
|---------------------------------------|--------------|-----------------|------------------|
| Lycée de Nyom | Terminale A4 | 17 | 50 |
| | Terminale C | 08 | |
| | Terminale D | 25 | |
| Lycée Bilingue de Mambanda | Terminale A4 | 50 | 102 |
| | Terminale C | 20 | |
| | Terminale D | 32 | |
| Lycée du Manengouba | Terminale A4 | 105 | 210 |
| | Terminale C | 45 | |
| | Terminale D | 60 | |
| Lycée Bilingue de Bare | Terminale A4 | 28 | 70 |
| | Terminale C | 09 | |
| | Terminale D | 33 | |
| Collège Atangana Essomba | Terminale A4 | 12 | 42 |
| | Terminale C | 10 | |
| | Terminale D | 20 | |
| Collège Nguesson Charles | Terminale A4 | 46 | 75 |
| | Terminale C | 05 | |
| | Terminale D | 24 | |
| Collège Évangélique de Nkongsamba | Terminale A4 | 15 | 34 |
| | Terminale C | 07 | |
| | Terminale D | 12 | |
| Institut Polyvalent Bilingue Mitoukem | Terminale A4 | 31 | 67 |
| | Terminale C | 06 | |
| | Terminale D | 30 | |
| Total cumulé | | | 650 |

Le tableau ci-dessus présente une partie de la population accessible de l'enquête. Elle est uniquement constituée d'élèves, stratifiés par établissement scolaire et par série ou salle de classe. Nous avons voulu accéder à un nombre raisonnable d'élèves pour que notre échantillon soit représentatif. C'est pour cela que du point de vue de la taille de l'échantillon, nous avons

eu accès à un maximum d'élèves, en occurrence pas moins de 650 élèves ayant effectivement renseigné les questionnaires à eux soumis. Mais plus important encore est le fait que nous ayons diversifié les établissements scolaires en nous rendant dans quatre lycées et quatre collèges différents, soit huit établissements scolaires ciblés par notre enquête, et ceci dans quatre grandes villes du pays notamment Yaoundé, Douala, Nkongsamba et Baré.

Tableau 4 : Répartition des enseignants de la philosophie

| Établissements | Statut | Sexe | Expérience | Total des enseignants |
|----------------------------|--------|----------|-----------------|-----------------------|
| Lycée de Nyom | PLEG | Féminin | Plus de 05 ans | 02 |
| | PLEG | Masculin | Moins de 05 ans | |
| Lycée Bilingue de Mambanda | PLEG | Masculin | Plus de 05 ans | 03 |
| | PLEG | Masculin | Moins de 05 ans | |
| | PLEG | Masculin | Plus de 05 ans | |
| Lycée du Manengouba | PLEG | Masculin | Plus de 05 ans | 04 |
| | PLEG | Masculin | Moins de 05 ans | |
| | PLEG | Masculin | Plus de 05 ans | |
| | PLEG | Masculin | Plus de 05 ans | |
| Lycée Bilingue de Baré | PLEG | Masculin | Plus de 05 ans | 01 |
| Lycée de Nkondjock | PLEG | Masculin | Plus de 05 ans | 01 |
| Lycée Classique de Maroua | PLEG | Masculin | Plus de 05 ans | 03 |
| | PLEG | Masculin | Moins de 05 ans | |
| | PLEG | Féminin | Plus de 05 ans | |
| Lycée Bilingue d'Eboue | PLEG | Masculin | Plus de 05 ans | 03 |
| | PLEG | Masculin | Plus de 05 ans | |
| | PLEG | Féminin | Moins de 05 ans | |

| | | | | |
|-------------------------------------------|-------|----------|-----------------|-----------|
| Lycée de Nlohe | PLEG | Masculin | Plus de 05 ans | 01 |
| Collège Bilingue Fultang | AUTRE | Masculin | Plus de 05 ans | 02 |
| | AUTRE | Masculin | Moins de 05 ans | |
| Collège Épiscopale Sainte Jeanne-d'Arc | AUTRE | Masculin | Plus de 05 ans | 02 |
| | AUTRE | Masculin | Plus de 05 ans | |
| Collège Bilingue Emergence | AUTRE | Masculin | Plus de 05 ans | 01 |
| Collège Madeleine | AUTRE | Masculin | Plus de 05 ans | 01 |
| Collège Atangana Essomba | PLEG | Masculin | Plus de 05 ans | 01 |
| Collège Nguesson Charles | AUTRE | Féminin | Plus de 05 ans | 02 |
| | AUTRE | Masculin | Plus de 05 ans | |
| Collège Évangélique de Nkongsamba | AUTRE | Masculin | Plus de 05 ans | 01 |
| Institut Polyvalent Bilingue Mitoukem | AUTRE | Masculin | Plus de 05 ans | 02 |
| | PLEG | Masculin | Moins de 05 ans | |
| Total cumulé | | | | 30 |

Ce second tableau nous présente une autre population accessible composée cette fois des enseignants. Il s'agit notamment d'un ensemble total de 30 enseignants enquêtés. Nous avons simplement impliqué les enseignants des différents établissements dans lesquels nous avons eu accès aux élèves, afin qu'il y ait une certaine congruence entre les réponses des élèves et ceux de leurs propres enseignants. Par ailleurs, étant donné la rareté des enseignants de philosophie, nous avons été obligés d'en contacter aussi dans d'autres localités dans la mesure du possible, comme l'indique bien le tableau susmentionné. Et la diversité d'établissements nous a ainsi permis d'avoir un nombre raisonnable d'enseignants malgré le fait que les enseignants de philosophie sont généralement les plus rares, à cause du fait qu'ils

n'intervenaient jusqu'à tout récemment qu'en classe de terminale, excepté ceux qui dispensent aussi des cours d'ECM²²⁵.

Tableau 5 : Répartition des inspecteurs régionaux de philosophie

| Région | Statut | Sexe | Expérience | Total des inspecteurs |
|--------------|--------|------|-----------------|-----------------------|
| Centre | IPN | M | Plus de 05 ans | 10 |
| Centre | IPR | M | Plus de 05 ans | |
| Centre | IPR | M | Plus de 05 ans | |
| Littoral | IPR | M | Plus de 05 ans | |
| Littoral | IPR | F | Plus de 05 ans | |
| Littoral | IPR | M | Moins de 05 ans | |
| Ouest | IPR | M | Plus de 05 ans | |
| Ouest | IPR | M | Plus de 05 ans | |
| Adamaoua | IPR | M | Plus de 05 ans | |
| Extrême-Nord | IPR | M | Plus de 05 ans | |

Ce troisième tableau met en branle la population accessible en ce qui concerne les inspecteurs pédagogiques de philosophie. Il faut dire que ceux qui ont effectivement renseigné le questionnaire y afférent étaient au nombre de 10, chiffre qui peut paraître réduit, mais en réalité il n'en est rien. Ceci dans la mesure où les inspecteurs de philosophie sont effectivement en nombre très réduit au Cameroun, en plus de ce qu'on ne les trouve qu'au niveau des dix délégations régionales exclusivement. Ce qui nous permet de dire que notre échantillon serait représentatif, encore que nous ayons surtout axé la cible sur les inspecteurs de cinq régions différentes, en occurrence le Centre, le Littoral, l'Ouest, l'Adamaoua et l'Extrême-Nord.

²²⁵Il s'agit de l'Éducation à la Citoyenneté et à la Moralité (ECM.) dont les enseignants de philosophie sont désormais habileté à dispenser dans les lycées et collèges. Ce qui les permet d'intervenir même jusques dans les classes du premier cycle du secondaire. Aussi, les enseignants de philosophie sont désormais appelés à enseigner la philosophie dès la classe de seconde. Ce qui élargira à coup sûr leur champs d'action, et nécessitera inéluctablement le recrutement massif d'enseignants pour répondre à la nouvelle demande.

II-3 Outils de collecte des données

L'outil de collecte des données est l'instrument utilisé pour recueillir les informations sur le terrain. Il existe plusieurs techniques ou instruments de collecte des données. Les instruments de collecte des données primaires sont nombreux.

Si la recherche est quantitative, les outils suivants peuvent être utilisés : le questionnaire, l'observation et la méthode expérimentale.

➤ **La méthode expérimentale** permet de faire des traitements quantitatifs et d'exploiter statistiquement les données recueillies. La qualité d'une expérimentation repose sur la mise en condition des participants (comportement, volonté, condition d'environnement, etc.). En aucun cas, les participants ne doivent se sentir obligé d'adopter un comportement induit par la situation d'expérimentation. Le travail du chercheur est donc de créer les conditions qui encouragent les participants à se comporter le plus naturellement possible. Différentes méthodes peuvent être mobilisées pour mener des expérimentations. Le chercheur peut avoir recours à la méthode des protocoles : le sujet est alors invité à reconstituer et à décrire à « haute voix » les processus internes de traitement de l'information qui sous-tendent ses décisions. D'autres méthodes d'expérimentation consistent en la participation des sujets à un jeu de rôle ou en des jeux de simulation. Ces méthodes d'expérimentation sont riches d'informations pour le chercheur. Les variables sont mesurables et maîtrisables. Il est tout à fait possible d'établir des comparaisons et de tester des rapports de causalité entre des événements. En revanche, ces méthodes sont parfois trop simplificatrices et peuvent être limitées en termes de validité externe. Les résultats qu'elles permettent d'obtenir doivent être analysés avec précaution car leur généralisation est limitée.

➤ **La méthode de l'observation** est un mode de collecte des données par lequel le chercheur observe de lui-même, des processus ou des comportements se déroulant dans une organisation (une salle de classe) pendant une période de temps délimitée. L'observation constitue un mode de recueil des données alternatif de l'entretien dans la mesure où le chercheur peut analyser des données factuelles dont les occurrences sont certaines. Un cadre d'observation est construit comme un questionnaire : il s'appuie sur le modèle conceptuel de la recherche, il dépend du choix du chercheur sur la méthode d'analyse des données, il permet des traitements statistiques. Silverman²²⁶ note que l'observation n'est pas une méthode de

²²⁶ Silverman, *loc. cit.*

collecte très courante dans les recherches quantitatives car il est difficile de mener des observations sur des larges échantillons. Le chercheur peut palier à cette difficulté en mobilisant plusieurs observateurs. Au-delà de son coût, la multiplication des observateurs pose un problème de fiabilité car les différentes observations peuvent ne pas être homogènes. Dans tous les cas, le recours à un cadre d'observation systématique pour décrire identiquement des comportements observés est indispensable.

➤ **La méthode par questionnaire** qui est l'instrument de collecte de données primaires le mieux adapté pour réaliser des enquêtes et des sondages à partir d'informations quantitatives et/ou qualitatives. Il permet de recueillir un grand nombre d'informations sur de larges échantillons de répondants. A la différence d'une retranscription d'entretiens libres, le questionnaire permet d'enregistrer des réponses dont les modalités ont été définies préalablement. C'est donc un outil très puissant dont l'efficacité et la fiabilité dépendent de la justesse de sa mise en œuvre, à savoir, de son élaboration et de son administration. L'intérêt de l'administration du questionnaire est qu'il offre des données pertinentes et exploitables. Thietart précise que c'est un outil de collecte de données bien adapté aux recherches quantitatives puisqu'il permet de traiter de grands échantillons et d'établir des relations statistiques ou des comparaisons chiffrées. Le questionnaire est un ensemble de questions écrites portant sur un sujet particulier, les questions servant de base à une enquête selon le but visé. Une enquête par questionnaire consiste ainsi à poser une série de questions relatives aux informations recherchées, à un ensemble de répondants le plus souvent représentatif d'une population. Elle se distingue du simple sondage d'opinions, par le fait qu'elle vise la vérification des hypothèses et les tests statistiques que ces hypothèses nécessitent.

Si la recherche est qualitative, il est possible de faire recours à l'entretien, l'observation et les mesures discrètes.

➤ **La méthode par entretien** permet de collecter des données dans la perspective de leur analyse. Les données sont claires et reflètent notamment l'univers mental, conscient ou inconscient des individus. On distingue les entretiens individuels et les entretiens par groupe. L'entretien individuel est un entretien de face à face entre un investigateur et un sujet tandis que l'entretien par groupe consiste à réunir différents sujets autour d'un ou de plusieurs investigateurs.

➤ **Les mesures discrètes** : il y a enfin une autre forme de collecte des données primaires, transversale à la classification des différents modes de collecte des données. Il s'agit des mesures « discrètes ». Ces mesures résident dans la collecte de données qui ne sont pas

affectées par la réactivité des sujet-sources de données primaires car elles sont recueillies à leur insu.

En fait, collecter les données c'est rassembler des suppositions, des éléments servant de base à un raisonnement dans une recherche, pour recueillir et rassembler nos éléments, nous avons utilisé l'observation directe et le questionnaire.

L'instrument de recherche renvoie au support, l'intermédiaire particulier en termes de matériau dont va se servir le chercheur pour recueillir les données qu'il doit soumettre à l'analyse. Nous avons ainsi mis en œuvre deux instruments ou éléments permettant de répondre aux besoins spécifiques de notre recherche en termes d'informations dont le traitement conduira aux objectifs que nous nous sommes fixés plus haut. Il s'agit notamment de l'observation directe et du questionnaire qu'il s'agit désormais de présenter.

a) L'observation directe

En fait, l'observation directe était originellement une technique d'investigation utilisée en anthropologie et qui selon Nga Ndong, participait à « *la mise en évidence des cultures et des " routines sociales "* »²²⁷. Selon cet auteur, recourir à l'observation directe, c'est procéder à « *l'enregistrement, par notes descriptives ou analytiques, d'actions ou d'observations perçues sur le terrain, dans un contexte naturel* »²²⁸.

Par ailleurs, l'observation directe repose aussi et surtout sur « *la tenue d'un journal de terrain, dans lequel on enregistre quotidiennement les données recueillies* »²²⁹. Ces faits ou événements pouvant survenir dans les médias, les établissements scolaires, les institutions et structures telles que les services du ministère des enseignements secondaires, la vie quotidienne etc., dans le but « *d'observer en ces divers endroits, toutes les informations utiles ainsi recueillies et toutes choses vues et entendues, assorties de tout commentaire ou remarque inspirés par celle-ci* »²³⁰. Autrement dit, l'observation directe procède en priorité par les organes de sens ; en particulier la vue et l'ouïe. Pour compléter et faciliter la compréhension et l'exploitation des données ainsi observées, l'étude a fait recours à un questionnaire.

²²⁷ Nga Ndong (1999). *L'Opinion camerounaise*. Tome 1, *Problématique de l'opinion en Afrique Noire*. Thèse de doctorat d'État en sociologie. Université de Paris X-Nanterre, p. 300.

²²⁸ *Idem*.

²²⁹ Beitoine & Al. (2000). *Sciences sociales*. Paris : Dalloz, p. 24.

²³⁰ Nga Ndonga *Op.cit.*, p. 30.

b) Le questionnaire

Le questionnaire est l'un des instruments les plus utilisés dans les recherches en sciences sociales, humaines et éducatives. Il s'agit en fait de mettre en œuvre un ensemble de questions écrites portant sur un sujet particulier et obéissant à des règles précises de préparation, de construction et de passation. C'est donc un moyen efficace de recueillir des informations de façon méthodique, en vue de la vérification des hypothèses. Selon Grawitz, c'est un moyen de communication indispensable entre l'enquêteur et l'enquêté. En le présentant, ajoute-t-elle, l'enquêteur est muni d'une série de questions concernant les problèmes sur lesquels l'enquêté est appelé à donner des informations et ses points de vue.

Par ailleurs, il est évident que l'élément fondamental qui donne au questionnaire son sens et sa portée est la question elle-même. Il existe ainsi plusieurs formes de questions selon l'usage qu'on veut faire des réponses et selon les degrés de précision ou de finesse que l'on désire dans les réponses. Notre questionnaire a été élaboré sur la base de cinq types de questions, en occurrence : les questions de faits, les questions fermées, les questions ouvertes, les questions couplées et les questions de sélection ou questions cafétéria.

En fait nous avons commencé notre questionnaire de la manière la plus simple possible voire la plus objective, en demandant aux enquêtés des informations relatives à leur sexe, leur statut et leur expérience, bref à certains faits de base pour le moins indubitables. Ce sont en effet des questions dites de faits. Surtout qu'il s'agissait d'avoir une certaine visualisation des caractéristiques de la population interrogée. Comme exemple de questions de faits, nous pouvons évoquer les trois premières questions de chaque questionnaire, aussi bien celui adressé aux enseignants qu'aux élèves et aux inspecteurs.

Les questions fermées sont des questions qui comme leur nom l'indique, ferment le type ou le contenu des réponses possibles. Il s'agit donc de questions dont le sujet doit apporter une réponse courte dont le contenu est univoque. On doit donc les formuler de façon simple, directe et de manière à fixer à l'avance les modalités de réponses. Selon Aktouf : « *ce type de question ne doit concerner que des éléments assez simples à exprimer et suffisamment objectifs pour être couverts par des réponses de forme oui/non.* »²³¹.

Il s'agit à titre d'exemple des questions suivantes pour les enseignants : « Pensez-vous qu'il faut revoir la manière d'enseigner la philosophie ? ». Pour les élèves : « Les contenus de

²³¹ Aktouf O. *Op. cit.* p. 94.

vos cours satisfont-ils à vos attentes ? ». Et pour les inspecteurs : « Le processus enseignement-apprentissage de la philosophie est-il le même que dans les autres disciplines ? »

Les questions ouvertes sont quant à elles élaborées de façon à laisser ouvert le champ de réponse à celui qui est interrogé ; celui-ci peut alors répondre de la manière qui lui convient. Il s'agit donc de questions dont le sujet a la latitude de répondre en utilisant son propre vocabulaire.

C'est par exemple les questions suivantes pour les enseignants : « Comment enseignez-vous la philosophie ? Quelle méthode utilisez-vous ? ». Et pour les élèves : « Quelles sont les difficultés que vous rencontrez quand vous apprenez vos leçons de philosophie ? ». Enfin pour les inspecteurs : « Que pouvez-vous suggérer pour améliorer l'enseignement/apprentissage de la philosophie dans le secondaire au Cameroun ? ».

En ce qui concerne les questions couplées, ce sont des questions caractérisées par une double forme d'interrogation, une forme fermée et une forme ouverte, et leur ordre importe peu. Selon Aktouf : « Ce type de question est utile dans la mesure où il permet de s'assurer à la fois d'un fait et des éléments particuliers qui sous-tendent ce fait selon chacun des répondants ».

C'est le cas par exemple des questions suivantes pour les enseignants : « Avez-vous déjà entendu parler de l'approche par compétence (APC) ? Si oui en quoi consiste-t-elle selon vous ? ». Et pour les élèves : « Selon vous, la philosophie est-elle une discipline comme les autres ? Pourquoi ? ». Enfin pour les inspecteurs : « Faut-il nécessairement intégrer l'APC en philosophie ? Pourquoi ? ».

Les questions de sélection ou questions cafétéria sont nommées comme telles parce qu'elles présentent un ensemble de réponses au choix comme dans une cafétéria. Aktouf dit qu' « on y propose, au lieu du simple oui/non/sans opinion, une série de réponses possibles au choix, et qui sont susceptibles d'épuiser tout ce que le sujet peut avoir à répondre sur l'élément considéré. »²³².

Dans notre travail, c'est par exemple le cas des questions suivantes pour les enseignants : « Quelle est l'attitude de vos élèves face au cours de philosophie ?

- Actifs
- Réceptifs
- Passifs ».

Pour les élèves : « À voir vos cours, sur quoi votre enseignant semble-t-il insister le plus ?

²³²*Ibid.* p. 95.

- Auteurs et citations
- Réflexion critique
- Sa conception personnelle ».

Et pour les inspecteurs : « Quelle est l'approche pédagogique la plus mise en branle par les enseignants de philosophie ?

- Pédagogie par objectifs
- Pédagogie par problème
- Pédagogie par compétences ».

Ici, chaque réponse sera prise en compte dans l'analyse des éléments de notre recherche.

II-4 Justification des techniques utilisées

Il s'agit ici de démontrer en quelque sorte les raisons pour lesquelles nous avons utilisé l'observation directe et les différents questionnaires comme techniques de collecte des données. Pour cela, nous présenterons chaque élément dans sa raison d'être théorique et même pratique.

a) De l'observation directe

Les orientations principales de départ en ce qui concerne les élèves étaient leur attitude et leur intérêt pendant le déploiement de la leçon.

Pour les enseignants l'accent était mis sur le déploiement de certains paramètres de l'action didactique en particulier.

De façon concrète, il était question pour nous d'effectuer des visites de classe lors de l'enseignement d'une même leçon de philosophie dans deux classes différentes au Lycée du Manengouba à Nkongsamba. Grâce à la bienveillance du chef d'établissement et à la collaboration des collègues enseignants, il nous a été possible de vivre les réelles difficultés liées au caractère inapproprié des pratiques didactiques actuelles de la philosophie dans l'enseignement-apprentissage de cette discipline dans le secondaire notamment en situation de classe. Ainsi, ces visites ont eu lieu dans deux classes tenues par différents enseignants mais articulées sur la même leçon.

b) Du questionnaire adressé aux élèves

Ce questionnaire comporte quinze entrées. À travers celui-ci, nous avons recueilli tour à tour les représentations que les élèves de terminale se font de la philosophie en général et des contenus didactiques, des méthodes d'enseignement-apprentissage et des supports didactiques de cette discipline en particulier. On a ainsi pu avoir une idée de leurs différentes conceptions à ce propos. Il faut noter que tous les questionnaires qui ont été remis à ces élèves de différents établissements scolaires ont été traités et nous sont parvenus, ce qui témoigne de leur franche collaboration.

c) Du questionnaire adressé aux enseignants

Comme le questionnaire précédent, celui-ci comporte quant à lui dix-sept questions à l'intention des enseignants de philosophie. Le but de ce questionnaire était de rassembler les données sur la manière dont s'enseigne la philosophie, y compris l'utilisation des supports didactiques, les difficultés auxquelles font face les enseignants pendant la dispensation de cet item en classe de terminale et les propositions en vue de la promotion de l'intérêt des apprenants dans leur processus d'apprentissage de cette discipline. Ce questionnaire a été soumis aux enseignants des différents établissements scolaires dans lesquelles nous avons questionné les élèves, et leur collaboration a été mémorable.

d) Du questionnaire adressé aux inspecteurs

En ce qui concerne le questionnaire adressé aux inspecteurs, celui-ci comporte quatorze entrées. À travers ce dernier, nous avons recueilli de manière parcimonieuse et avec le plus de détails possible les représentations et les expériences des inspecteurs pédagogiques de philosophie aussi bien au niveau national que régional, quant à quelques paramètres de l'action didactique en philosophie, en occurrence les méthodes d'enseignement et d'élaboration des contenus didactiques, les supports didactiques et même les approches pédagogiques.

Il faut dire à la fin que l'enquête par le questionnaire a été choisie pour plusieurs raisons :

- Elle permet de couvrir un champ d'enquête plus dense, elle est moins coûteuse et permet de réaliser des gains de temps considérables ;
- Elle permet de mieux maîtriser la population de l'étude ;
- Elle permet d'interroger un grand nombre de personnes, ceci pour résoudre le problème de représentativité.

Cette technique présente de nombreux avantages, dont la possibilité de quantifier de multiples données et de procéder à de nombreuses analyses statistiques, le dépouillement aisé... Cependant, il faut noter que cette technique n'a pas que d'avantages ; au nombre de ses limites, nous pouvons énumérer :

- L'individualisme des répondants qui sont considérés indépendamment de leurs réseaux de relations sociales ;
- La superficialité des réponses qui ne traduisent pas toujours objectivement les opinions du répondant ;
- Notre formation insuffisante en tant qu'enquêteur.

II-5 Procédé d'analyse des données

C'est la procédure par laquelle nous allons extraire les informations de l'observation directe en classe ainsi que celles contenues dans les différents questionnaires.

Le traitement concerne les outils statistiques qui nous permettent de présenter, d'analyser, de comprendre, d'interpréter et commenter les données recueillies lors de notre enquête. Le traitement des données a été manuel, (bien que certains questionnaires aient été renseignés de façon numérique via Google Form) et les résultats issus de l'analyse de l'observation directe et surtout du dépouillement du questionnaire ont été obtenus grâce au calcul des fréquences. Lesquelles fréquences (f) exprimées en pourcentage (%) se calculent à l'aide de la formule suivante :

$$f = \frac{ni \times 100}{N}$$
 . Avec f = fréquence ; ni = effectif de chaque modalité ; N = effectif total ou taille de l'échantillon.

Ces calculs nous permettent d'obtenir et d'analyser les résultats que nous allons présenter au chapitre suivant.

II-6 L'administration du questionnaire : du pré-test

Dans le cadre de notre recherche, l'administration du questionnaire s'est fait de manière directe. Puisqu'il existe selon Thietart, deux modes d'administration du questionnaire : le mode

d'administration dit « indirect » et celui dit « direct ». Le premier a lieu lorsque l'enquêteur complète le questionnaire, à partir des réponses qui lui sont fournies par le répondant. On l'appelle aussi la passation du questionnaire par entretien. Ce mode d'administration du questionnaire permet d'avoir le plus grand nombre d'informations. Dans le second mode, le répondant remplit lui-même le questionnaire. Ce mode s'appelle aussi l'auto-administration. Il présente un risque de non réponse élevé. C'est ce mode que nous avons choisi, d'où la nécessité pour nous de nous rassurer au préalable de l'accessibilité des questions par rapport à la population cible, traduit à travers le pré-test.

En effet, après la conception de notre questionnaire, nous avons effectué un pré-test sur un échantillon constitué de 40 personnes dont 30 élèves, 07 enseignants et 03 inspecteurs, chacune des trois régions principales du site de l'enquête étant représentée. Le but était de se rassurer de l'aisance dans l'utilisation de l'outil d'enquête, notamment le questionnaire, mais aussi et surtout de la bonne compréhension des questions par la population cible, ainsi que la facilité dans la formulation des réponses relativement aux différents types de questions posées. Ceci à partir de notre microéchantillon dont les résultats peuvent être étendus, dans une certaine mesure, à la population cible entière.

Il faut dire à cet effet que la population cible de ce pré-test a réagi comme escompté, c'est-à-dire sans difficultés majeurs, aussi bien dans la formulation des questions, et leur compréhension, que dans celles des réponses. Exception faite de certaines questions, comme la cinquième question adressée aux élèves, qu'il fallait juste un peu éclairer pour rassurer de la bonne compréhension. Il faudra par conséquent se préparer à donner d'éventuelles explications ou éclaircissement relativement à certaines questions, d'où la nécessité d'administrer nous-mêmes notre questionnaire aussi bien aux élèves, aux enseignants qu'aux inspecteurs. Par ailleurs, compte tenu de cette réaction favorable de la part des enquêtés dans le cadre de ce pré-test, nous n'avons quasiment rien eu à changer dans ce questionnaire qui sera soumis à notre macro échantillon en vue d'une analyse des données et d'une interprétation sérieuse et pertinente.

II-7 Difficultés rencontrées

Les difficultés rencontrées au cours de cette étude ont été de plusieurs ordres à savoir :

- Le refus catégorique de certains élèves, enseignants et surtout inspecteurs à répondre au questionnaire, y compris la version numérique mise à leur disposition ;

- L'indisponibilité de plusieurs inspecteurs ayant compétence à remplir le questionnaire ;
 - Le non-respect des rendez-vous par certains enseignants et inspecteurs ;
 - Le doute sur la confidentialité des données collectées ;
 - La perte de certains questionnaires, due à la négligence de certains répondants, ce qui a souvent nécessité la reproduction d'autres questionnaires afin de ne point s'éloigner de l'objectif de représentativité de la recherche ;
 - L'insuffisance des ressources matérielles (logistique) et financières ;
 - La plainte de certains répondants sur la longueur du questionnaire ;
 - Les intempéries.



TROISIÈME PARTIE : RÉSULTATS ET APPLICATIONS



**CHAP V : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS,
VALIDATION DES DONNÉES ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

Il s'agit ici d'une phase des plus déterminantes de notre recherche, laquelle est liée à la manipulation des données ou plus globalement des résultats obtenus lors de l'enquête sur le terrain. C'est donc le moment d'une nécessaire manipulation adéquate et opportune des données. Cette opération concerne donc tout ce que nous avons pu recueillir comme informations par le biais des instruments choisis et justifiés précédemment. Il est alors question dans ce chapitre non seulement de présenter les résultats y afférents, mais aussi de les analyser, de questionner leur validité et même de procéder à leur interprétation.

I- PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Nous présenterons à cet effet les résultats obtenus aussi bien à partir de l'observation de classe que du questionnaire, lesquels résultats seront ensuite analysés afin de préparer leur meilleure interprétation.

A) DE L'OBSERVATION DIRECTE

Il s'agit dans cette partie de présenter et analyser les leçons auxquelles nous avons assistées au Lycée du Manengouba. Comme nous l'avons dit, ces cours ont été dispensés par deux enseignants dans deux classes différentes mais du même niveau.

COURS N°1

Établissement : Lycée Du Manengouba

Classe : Terminal A4 All

Effectif : 50

Date : 28 septembre 2019

Période : 1^{ère} et 2^{ème} heure soit 07h30-09h20

Durée : 02heures

Titre du cours : CONSCIENCE ET INCONSCIENT

Objectif pédagogique terminal : L'élève sera capable de définir la nature du psychisme humain

Objectif pédagogique opératoire : Déterminer les rapports de la conscience et de l'inconscient dans les comportements du sujet.

Problème : le statut de la conscience et de l'inconscient dans le psychisme humain

Problématique : Qu'est-ce qui détermine le psychisme humain ?

Durée : 8 H

FICHE PEDAGOGIQUE

| Séquences D'apprentissage | Objectifs Intermédiaires | Contenus spécifiques | Supports didactiques | Activités D'apprentissage | Activité d'enseignement | Évaluation |
|------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| Introduction | L'élève doit être capable de différencier l'homme de l'animal | -La conscience humaine -L'instinct animal | Pascal, <i>Pensées</i> Hegel, <i>Phénoménologie de l'esprit</i> | -répondre aux questions posées -participer aux débats -prendre des notes -donner des exemples | -poser des questions -orienter les débats -récapituler -faire prendre des notes | Qu'est-ce qui différencie l'homme de l'animal ? |
| I La conscience | L'élève sera capable de définir l'activité consciente et d'en indiquer les modalités | -Définition de la conscience -La conscience psychologique -La conscience morale | Descartes : <i>Méditations métaphysiques</i> -Husserl, <i>Méditations cartésiennes</i> -Rousseau, <i>Emile ou De l'éducation</i> | -lire les textes choisis -répondre aux questions -participer aux débats -prendre des notes | -faire lire les textes choisis -les expliquer -orienter les débats récapituler | La conscience est-elle un phénomène intérieur ? |

| | | | | | | |
|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|-------------|-------------------------------------------------------------------------|
| | | -La conscience comme grandeur de l'homme | -Kant, <i>Critique de la raison pratique</i> -Pascal, <i>Pensées</i> -Hegel, <i>Phénoménologie de l'esprit</i> | -Faire des propositions -Donner des exemples | | |
| II L'inconscient | L'élève sera capable de déterminer la place de l'inconscient dans le comportement du sujet. | -Définition de l'inconscient -La conception freudienne de l'inconscient -Les manifestations de l'inconscient (Normal et Pathologique) | Freud : Introduction à la psychanalyse Cinq leçons sur la psychanalyse Le rêve et son interprétation Charles Baudouin, <i>L'âme et l'action</i> | <i>IDEM</i> | <i>IDEM</i> | En quoi consiste l'inconscient psychique et comment se manifeste-t-il ? |
| | | | | | | |

CONTENU DU COURS

INTRODUCTION

« Pensée fait la grandeur de l'homme. » Aussi simple qu'elle puisse paraître, cette réflexion de Pascal dans ses *Pensées* n'en demeure pas moins lourde de signification : la pensée ou la conscience constitue l'essence de l'homme et toute sa dignité en tant que sujet de raison et s'y réfère. C'est dire qu'à la différence de l'animal instinctivement présent à la nature qu'il peut prendre grâce à son équipement biologique, s'oppose l'homme qui par sa pensée ou sa conscience, se représente cette nature pour mieux la comprendre en se hissant, par là-même au faite de tous les êtres vivants. Toutefois, si la conscience définit l'homme, d'où vient-il qu'il se surprenne de temps en temps en train d'accomplir les actes dont la signification lui échappe partiellement ou définitivement ? N'est-ce pas là une façon de dire qu'au cœur de la conscience ou à côté d'elle se dresse une réalité autre qui se nommerait l'inconscient ? En clair, la réalité de l'homme s'abreuve-t-elle à la source de la conscience ou alors à celle de l'inconscient ?

I- LA CONSCIENCE

Du latin *cum scientia*, qui signifie accompagné de savoir ou savoir ensemble, la conscience est l'intuition qu'à l'homme de ses sentiments et de ses actes (André Lalande). Elle est cette subjectivité concrète de l'homme qui se surprend au miroir de son être profond comme moi. En un mot, c'est cette lumière qui ramasse et unifie toute notre expérience. On distingue généralement :

1) La conscience psychologique

La conscience psychologique se découvre par un repli existentiel de soi sur soi. Le sujet conscient de soi est ainsi posé comme ce que la pensée ne pourrait éliminer sans se nier elle-même. C'est pourquoi Descartes s'appuie sur le « Doute » qui permet de parvenir à la certitude première de l'être qui est la pensée : « *Cogito ergo sum* » « Je pense donc je suis ». Dans les *Méditations métaphysiques*, il écrit : « Je suis j'existe : cela est certain ; mais combien de temps ? A savoir, autant de temps que je pense ; car peut-être se pourrait-il faire, si je cessais de penser, que je cesserais en même temps d'être ou d'exister. »

Toutefois, c'est cette réduction cartésienne de la conscience à la pensée que Husserl va critiquer dans les *Méditations cartésiennes*. Pour lui, une conscience est toujours en relation

avec autre chose qu'elle-même, d'où cette affirmation : « Toute conscience est conscience de quelque chose ». Donc la conscience est visée du monde.

2) La conscience morale

La conscience morale est le pouvoir que l'esprit humain a de disposer les jugements normatifs sur les actes que nous posons. Quand le sujet juge de la valeur morale de ses propres intentions ou de ses propres actes, on parle de la conscience morale. Pour Rousseau, c'est par la conscience morale « principe inné de justice et de vertu », « juge infallible du bien et du mal », que l'homme peut s'élever au-dessus des bêtes et se rendre « semblable à Dieu ». Chez Kant, elle apparaît comme la raison dans son usage pratique.

3) La conscience comme grandeur de l'homme

La conscience est une spécificité humaine qui confère une double existence à l'homme. C'est la principale idée qui se dégage de l'*Esthétique* de Hegel quand il laisse entendre que : « les choses de la nature n'existent qu'immédiatement et d'une seule façon, tandis que l'homme, parce qu'il est esprit, a une double existence. Il existe d'une part au même titre que la nature, mais d'autre part, il existe aussi pour soi... ». Cet extrait de Hegel montre combien la grandeur de l'homme lui vient de la conscience. C'est grâce à elle que l'homme établit une distance entre le monde et lui. Pascal précisait déjà que « la grandeur de l'homme est grande en ce qu'il se connaît misérable ».

II- L'INCONSCIENT

Le terme inconscient a un sens pluriel. Charles Baudouin dans *L'âme et l'action* appréhende l'inconscient comme « la marge dont la conduite déborde la conscience ». Cela signifie que l'inconscient est cette zone d'ombre qui échappe à la conscience claire. Toutefois, si la conscience est l'instance du savoir, alors que l'inconscient se définit comme ce qui échappe au savoir, comment peut-on savoir ce qui échappe au savoir ? Loin d'être le degré zéro de la conscience, l'inconscient est cette force psychique souterraine qui perturbe et hante la conscience. Sa dynamique représente tout un background constitué de réalités tumultueuses et conflictuelles qui agitent la conscience.

1) La conception freudienne de l'inconscient

Pour mieux comprendre le psychisme, Freud, en 1900, élabore une première topique où il le considère comme un appareil constitué de deux systèmes différents, voire opposés. D'une part le système préconscient-conscient dominé par les valeurs classiques de la pensée, du jugement, de l'action maîtrisée ; d'autre part, le système inconscient sous-tendu par un fonctionnement mental très différent des processus de pensée qui s'offrent à l'observation psychologique traditionnelle.

Voilà pourquoi, en 1923, il élabore une seconde topique constituée du Ça, du Moi et du Surmoi, trois instances qui définissent le psychisme humain représenté comme un bâtiment à trois niveaux. De ces trois instances qui traduisent (le psychisme humain, le surmoi représente l'ensemble des interdits parentaux et sociaux. C'est le lieu de l'éducation dont le but est l'acquisition de la conscience morale. La vie psychique étant une totalité, ces interdits vont se refouler dans le ça que Freud nomme « le grand réservoir des pulsions ». C'est l'instance des pulsions libidinales mues par le principe de plaisir, cherchant éperdument à s'inféoder au Moi. C'est pourquoi cette dernière instance animée par le principe de réalité n'est qu'une « pauvre créature », car le moi qui représente la personnalité réelle ou la conscience est tiraillée non seulement par les interdits parentaux et sociaux mais aussi par les pulsions de toutes sortes du ça. C'est ce qui fait dire à Freud que « le moi n'est pas maître dans sa propre maison ».

2) Les manifestations de l'inconscient

Il existe deux types de manifestations de l'inconscient : les manifestations de l'inconscient normal : les rêves, les lapsi, les actes manqués ; et les manifestations de l'inconscient pathologique : les névroses et les psychoses.

- Les manifestations de l'inconscient normal

Ce sont des actes qui découlent de la vie normale d'un être équilibré mais qui, à l'analyse, ne manque pas de témoigner d'une vie psychique latente. Parmi ces manifestations figurent les rêves, les lapsi, les actes manqués et l'oubli.

Le rêve : avant Freud, il a une interprétation ou explication métaphysique et physiologique. Mais selon Freud, il est l'expression d'un désir inconscient qui ne peut s'exprimer du fait de la censure qui, bien que relâché dans le sommeil, continue à s'exercer. Le rêve c'est la réapparition au niveau de la conscience d'un désir refoulé. C'est un récit

informel de mon conflit avec la société. Autrement dit, c'est la réalisation inconsciente d'un désir qui n'a pas pu se réaliser à la conscience. Freud dans *Le rêve et son interprétation* dit que « *Mes rêves sont mes rêves* ». Sous cette forme, le rêve est toujours lié au passé et n'a pas de dimension surnaturelle ou métaphysique. Il cesse d'être comme dit Platon, « un message des dieux aux hommes qui leur annonce l'avenir. » Il raconte seulement l'histoire de nos relations avec la société. Il est à propos un facteur de stabilisation de l'individu.

Le lapsus : est une erreur de langage qui consiste à utiliser un mot à la place d'un autre. Faute commise en parlant (lapsus linguae) ou en écrivant (lapsus calami) et qui consiste à substituer au terme attendu un autre mot. Pour Freud, c'est une expression déformée de l'intention ou du désir refoulé.

L'acte manqué : acte que l'on est convaincu d'avoir posé, alors même que sa réalisation n'a été qu'intentionnelle.

- **Les manifestations de l'inconscient pathologique**

Les manifestations de l'inconscient pathologiques sont essentiellement des cas de déséquilibres psychiques ou de maladies mentales.

Les névroses par exemple sont des maladies psychiques ou des troubles de comportements et du développement intellectuel d'un individu. Dans *l'Introduction à la psychanalyse*, Freud écrit : « *Toujours, la névrose entraîne des grandes souffrances, dont le névrosé est parfaitement conscient, mais par rapport auxquelles il est impuissant.* ». Donc le névrosé souffre du refoulement. Il y a névrose lorsque survient une fixation à un moment précis du passé surtout au cours de l'enfance. Chez Freud, la sexualité de l'adulte est tributaire de celle de l'enfance. Voilà pourquoi dans *Cinq leçons sur la psychanalyse*, il dit : « L'enfance n'est-elle pas plutôt cette période de la vie où manque tout instinct de cette espèce ? – A cette question je vous réponds par un non décisif. Non, l'instinct sexuel ne pénètre pas les enfants à l'époque de la puberté, comme dans l'Évangile, le diable pénètre dans les porcs. L'enfant présente dès son âge le plus tendre des manifestations de cet instinct ; il apporte ces tendances en venant au monde, et c'est de ce premier germe que sort dans une évolution pleine de vicissitudes aux étapes nombreuses, la sexualité dite normale de l'adulte ».

Ainsi, la sexualité infantile évolue ainsi qu'il suit :

- La phase buccale : Elle se traduit chez l'enfant par le désir de l'absorption de la nourriture. Mais ce désir va se transformer ; il ne s'agira plus pour l'enfant de se nourrir mais de trouver du plaisir par sa bouche. Ainsi, sucer n'importe quel objet lui donnera du plaisir ;
- La phase sado-anale : Période où l'enfant aime l'urination et la défécation. Il éprouve du plaisir en éliminant les urines et le contenu intestinal. A cette phase, il se développe une tendance à la domination et à la cruauté ;
- La phase phallique : (phallus membre viril en érection), c'est le stade où l'enfant découvre ses organes génitaux. Le phallus devient un jouet. C'est pendant cette phase qu'intervient dans sa vie le complexe d'œdipe (fils de Laos et de Jocaste, il est le roi de Thèbes ville grecque), qui se manifeste par le sentiment d'attachement que l'enfant éprouve à l'égard du parent du sexe opposé et qui l'amène à considérer le parent du même sexe comme un rival. A l'âge adulte, ce complexe se manifeste par l'attachement à un parent proche ou à un ami aux parents.

L'enfant à un certain âge doit se débarrasser de ce complexe, s'il ne le fait pas, ceci peut entraîner dans sa vie adulte des perturbations surtout psychiques.

La psychose est une maladie mentale caractérisée par une rupture relationnelle avec autrui. C'est un délire qui place le sujet dans un monde illusoire. Le psychotique s'enferme dans un monde féérique en se donnant l'impression que tout s'y passe bien, puisqu'il n'en est pas conscient. On distingue deux grandes catégories de psychoses à savoir : la schizophrénie et les psychoses chroniques non schizophréniques.

III- LA CRITIQUE DE LA PSYCHANALYSE DE FREUD

1) Critique technique

Adler et Jung, disciples de Freud, se sont démarqués de la pensée du maître en relevant ses points faibles. Pour Adler, ce n'est pas uniquement la libido qui détermine le comportement de l'individu, de même que les névroses ne s'expliquent pas seulement par les difficultés sexuelles qu'éprouvent les patients. Pour lui, chaque personne est habitée par le besoin de dominer les autres, ce que Nietzsche appelle « volonté de puissance ». Ainsi, si cette volonté

de puissance n'arrive pas à se concrétiser, l'individu peut intérioriser le complexe d'infériorité qui peut aboutir à une névrose. Les symptômes névrotiques sont d'ailleurs une façon de compenser cette infériorité.

Gustave Jung pense quant à lui que notre inconscient n'est pas seulement le lieu des conflits vécus au cours de l'enfance, mais aussi le théâtre des récits légendaires et mythologiques écoutés pendant l'enfance mettant en scène les héros, le théâtre des vieux démons. C'est pourquoi Ibrahim Sow dans *Psychiatrie dynamique africaine* affirme que la psychanalyse de Freud n'a pas une portée universelle. Pour lui, tout phénomène psychique s'intègre dans un contexte socioculturel précis. C'est dire que l'inconscient est fonction du complexe anthropologique, c'est-à-dire de l'idée qu'on a de l'homme dans un milieu donné. La psychanalyse de Freud n'est applicable qu'aux sociétés bourgeoises de type occidental.

2) La critique philosophique

Concernant la critique philosophique, seuls deux auteurs vont davantage nous intéresser : Alain (Emile-Auguste Chartier) et Jean-Paul Charles Aymard Sartre. En effet, Alain rejette l'idée que le passé de l'individu puisse déterminer son comportement en lieu et place de sa volonté. Pour lui, la pensée est volontaire ; on ne peut donc pas considérer le rêve comme une pensée, le rêve n'étant pas volontaire. Admettre l'inconscient, c'est accepter que nous sommes guidés par une autre instance en dehors de la raison, c'est refuser, rejeter notre responsabilité et c'est pour cette raison qu'il considère l'introduction de la notion d'inconscient dans la vie psychique de l'homme comme une faute commise par Freud. Pour Alain, ce qui fait l'homme c'est la raison. Il écrit à ce propos que « savoir c'est savoir qu'on sait », autrement, il n'y a pas de savoir sans conscience de savoir. En admettant la thèse de l'inconscient, Freud fait une « idolâtrie du corps ».

C'est cette même thèse que défend J.-P. Sartre quand il déclare que l'objet de la psychanalyse, c'est l'être humain et cet être est un être conscient. Donc l'inconscient n'a pas de place en ce qui concerne l'homme, et Sartre remplace cette notion par celle de « mauvaise foi » en ajoutant que la mauvaise foi est une attitude consciente. L'objet de la psychologie pour Sartre, c'est l'être en situation. L'être en situation est un être conscient. Voilà pourquoi il précise : « il n'y a pour la conscience qu'une seule façon d'exister, c'est d'avoir conscience qu'elle existe ». En clair, il n'y a pas de conscience sans conscience de conscience.

CONCLUSION

En définitive, la notion de l'inconscient psychique a introduit une nouvelle conception du sujet en montrant que nous ne sommes pas toujours attentifs et avertis de nous-mêmes, de ce que nous sommes, de ce que nous faisons et de ce qui nous arrive. Le Moi semble échapper à la conscience qui est révélatrice de ce que je suis. L'homme n'est donc pas que rationalité froide et logicienne, il est aussi affectivité et c'est au cœur de cette chaleur affective qu'il se découvre comme sujet de désirs et de passions.

COURS N°2

Établissement : Lycée Du Manengouba

Classe : Terminal A4 Esp

Effectif : 55

Date : 30 septembre 2019

Période : 1^{ère} et 2^{ème} heure soit 07h30-09h20

Durée : 02heures

Titre du cours : CONSCIENCE ET INCONSCIENT

Objectif pédagogique terminal : L'élève sera capable de comprendre le fonctionnement du psychisme humain

Objectif pédagogique opératoire : Déterminer les rapports de la conscience et de l'inconscient dans les comportements du sujet.

Problème : le statut de la conscience et de l'inconscient dans le psychisme humain

Problématique : De quoi est constitué le psychisme humain ?

Durée : 8 H

FICHE PEDAGOGIQUE

| Séquence d'apprentissage | Objectifs spécifiques | Contenus spécifiques | Supports didactiques | Activités d'apprentissage | Activités d'enseignement | Mots-clés | Evaluation | Timing |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| <p>Séquence I : Introduction</p> <p>Recherche des problématiques, objectif pédagogique, et principales articulations de la leçon.</p> | <p>Etre capable de percevoir le paradoxe de l'hypothèse de l'inconscient partant de l'expérience par chacun de la conscience comme saisie immédiate de soi par soi.</p> | <p>Des prérequis au concept de conscience comme absolument exclusif de l'inconscient</p> | <p>Manuel <u>la philosophie</u>, cours ; prétexte, Richard Hugues « Soudain la conscience » in <u>parcours philosophiques</u> P. 14</p> | <p>Réfléchir et découvrir en répondant aux questions du professeur la signification des concepts de conscience et d'inconscient</p> <p>- Compte rendu de la lecture du prétexte.</p> | <p>Orientation de l'enquête par un questionnaire expressément préconçu.</p> <p>Faire lire le prétexte et en dégager la substance</p> <p>Répondre aux questions</p> <p>Faire noter l'introduction.</p> | <p>Inconscient</p> | <p>Quels seront les problèmes, objectifs pédagogiques et principales idées à développer ?</p> | <p>45 mn</p> |
| Résumé + transition | | | | | | | | |
| <p>Séquence II :</p> <p>La conscience ou l'homme du rejet de l'inconscient par la philosophie</p> | <p>Etre capable de démontrer qu'en définissant l'homme par la conscience et la Raison,</p> | <p>R. Descartes et l'affirmation de la pensée ou cogito comme essence de l'homme ;</p> <p>- E. Husserl et la phénoménologie : pas de cogito sans cogitatum : la conscience comme intentionnalité</p> | <p>Manuel : <u>la philosophie</u> : cours ; Cf. texte R. Descartes. La conscience comme substance pensante (P. 59)</p> <p>- Texte 2</p> <p>E. Husserl toute conscience est</p> | <p>Approfondissement de l'enquête sur la conscience</p> <p>- Réponse aux questions du professeur</p> <p>Cf. Rappel de la définition de l'homme par Aristote ;</p> | <p>Examen critique et orientation des réponses des élèves.</p> <p>- S'assurer que tout le monde a lu le texte et a respecté la</p> | | <p>Par quels arguments la philosophie récuse-t-elle l'existence de l'inconscient ?</p> | <p>30 mn</p> |

| | | | | | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|----------------------------------------------------|--------|
| | la philosophie refusait d'envisager l'hypothèse d'une conscience inconsciente | - E. Kant. Le « je pense » comme substrat de toutes mes représentations. | conscience de quelque chose | Compte rendu des lectures des textes 1 et 2. | consigne de travail. - Explications Dictée du cours. | Conscience | | |
| Résumé + transition | | | | | | | | |
| Séquence III : La conscience problématique | Etre capable de démontrer que les clartés, autonomie, ou liberté du cogito ne sont pas unanimement partagées en philosophie. | G. W. Leibniz et les « petites perceptions » ; - H. Bergson : la conscience est la part de psychisme utile à l'action. - K. Marx : la conscience produit de l'activité matérielle. | Manuels : - <u>La philosophie</u> cours et textes 4 et 5 (P. 61) | Réflexions critiques autour du cogito cartésien par les réponses aux questions du professeur. Compte rendu de lecture des textes précités. | Questions permettant l'examen critique du Cogito ou de la conscience. Exploitation des textes. Dictée du résumé. | | Le Cogito est-il l'absolue conscience de soi ? | 30 mn |
| Résumé + transition | | | | | | | | |
| Séquence IV : L'inconscient freudien : de l'hypothèse à la révolution | Etre capable de montrer que la découverte de l'inconscient est consécutive à une inversion de | A- Observation et Hypothèse de l'existence de l'inconscient. | Manuel : <u>la philosophie</u> : cours ; textes 8 et 9, P. 63-S. Freud. | Percevoir en répondant aux questions relatives à la psychopathologie de la vie quotidienne, la pertinence de l'hypothèse freudienne | Poser les questions révélant le contenu de l'hypothèse freudienne - Approfondir l'explication par | | Par quelle démarche la découverte de l'inconscient | 1H30mn |

| | | | | | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| psychanalytique. | méthode de l'introspection philosophique à l'observation scientifique | - Continuité entre le normal et le pathologique B- Confirmation de l'hypothèse. - Le cas Anna O - L'inconscient ou le refoulé - L'analyse des rêves. | Le refoulement des pulsions La réalité de l'inconscient | - Poser des questions - Compte rendu de lecture des textes précités - prises des notes | l'exploitation des extraits précités - Répondre aux questions ; - Dictier le cours. | | a-t-elle été rendue possible ? A quoi se résume le concept d'inconscient freudien ? Expliquez le mécanisme des troubles psychopathologiques Qu'est-ce-que la psychanalyse. | |
| Résumé + transition | | | | | | | | |
| Séquence V : De la « Révolution psychanalytique » et ses limites | Etre capable de montrer que si la révolution psychanalytique induit une redéfinition du | - 1 ^{ère} et 2 ^e Topique - Psychanalyse, philosophie et connaissance de l'homme - De l'impérieux devoir d'assumer son humanité. | Manuel : la <u>philosophie</u> : Cours. Cf. texte 7, S. Freud les 3 instances de la personnalité P. 63. Texte 12-Pascal : l'homme est un roseau pensant. P.66 | Répondre aux questions du professeur, relatives à la contribution de la psychanalyse à la connaissance de l'homme. Compte rendu de lecture des textes 7 et 12. | Poser les questions orientées sur le contrepied de la psychanalyse vis-à-vis de la connaissance philosophique de l'homme ; | | Qu'est-ce-que la « Révolution psychanalytique » ? Comment contrarie-t-elle | 1 H |

| | | | | | | | | |
|--------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|----------------------------------------------------------------------|--|------------------------------------------------------------------------------|-------|
| | <p>psychisme humain, et la</p> <p>déchéance de la souveraineté</p> <p>absolue à l'impouvoir de l'homme</p> <p>sur l'homme. Elle ne le dispense</p> <p>pas d'assumer son humanité.</p> | | | | <p>explication du cours.</p> <p>Explications des textes 7 et 12.</p> | | <p>la philosophie ?</p> <p>A quoi nous invite la découverte freudienne ?</p> | |
| | | | | | | | | |
| <u>Conclusion</u> | <p>Mettre un terme à la réflexion</p> | <p>Rappel de l'énigme que constitue la connaissance de l'homme. Réponses de la psychanalyse aux antipodes de celle de la philosophie par une démarche différente, sachant que ladite réponse n'est pas pour l'homme une fatalité.</p> | / | / | / | | / | 20 mn |
| Résumé | | | | | | | | |

CONTENU DU COURS

Introduction

La conscience se présente d'emblée comme une réalité à double dimension. La première dimension est celle de l'intériorité. C'est elle qu'on retrouve par exemple dans la formule courante : « en mon âme et conscience, j'ai décidé que... ». La conscience est ici une instance logée dans le fort intérieur du sujet et fonctionne comme faculté du jugement, de définition du bien et du mal, des normes et des valeurs, des intentions et des orientations. Or le jugement exige un fondement. Il faut réunir un certain nombre d'information sur la réalité et sur l'environnement pour émettre des jugements pertinents, dire ce qui doit être. Le devoir-être est étroitement lié à ce qui "est" ou bien à ce qui en découle. D'où la dimension d'extériorité de la conscience. La connaissance de ce qui est, constitue un préalable à la définition de ce qui doit être. Le sujet sort de son insularité pour s'inscrire comme rapport avec le monde, avec l'objet. La question est de savoir quelle est la nature de ce rapport ? Quel est le statut réel de la conscience en tant qu'elle relève à la fois de l'intériorité du sujet et de la réalité du monde extérieur ?

I- La conscience ou l'homme du rejet de l'inconscient par la philosophie

La conscience, c'est d'abord le sentiment ou l'intuition que nous avons de nos actes et de nos états comme étant notre propre émanation, la manifestation de notre moi. C'est le premier niveau de la conscience, une conscience dite spontanée par laquelle le sujet se saisit comme auteur de ses actes et comme rapport au monde. Il y a un rapport entre le sujet et l'objet. Mais c'est un rapport direct, immédiat, spontané, ce qu'on pourrait appeler une donnée immédiate. Le deuxième niveau de la conscience, sa forme la plus élevée, est la conscience réfléchie, pensée. Non seulement il y a rapport entre le sujet et l'objet, mais le sujet sait qu'il est en rapport avec l'objet. Dans l'idée de conscience, il y a l'idée de « savoir avec ». Je ne suis pas seul au monde, je suis en rapport avec les autres et avec le monde. Cela, je dois le savoir et je le sais. Le sujet conscient est un sujet pensant qui a la capacité d'unifier ses propres représentations de lui-même et du monde afin de se poser comme être existant dans le monde, comme rapport conscient au monde. La conscience est une substance pensante comme le concevait Descartes, le sujet prend conscience de lui-même et produit le savoir de lui-même comme rapport au monde, et ceci dans la mesure où « toute conscience est conscience de quelque chose », au sens de Husserl.

Rapport théorique puisque le sujet doit penser les objets du monde, mais aussi rapport pratique puisque le sujet doit assurer son insertion, son action dans le monde. Prendre conscience, c'est prendre connaissance de la réalité pour ensuite agir sur elle, la transformer suivant nos choix, nos aspirations, nos intentions, nos projets. L'activité conscience est une activité de choix, de liberté et de responsabilité. La conscience apparaît dans les moments de crise et de difficulté, dans le foisonnement des contradictions et des épreuves. Elle se révèle alors dans son essence comme capacité d'opérer des choix judicieux, des actes rationnels qui expriment notre liberté et dont on peut par conséquent assumer la responsabilité. La conscience dans sa forme achevée est une conscience morale, conscience du devoir au sens kantien du terme. C'est le jugement intérieur qui sanctionne nos actes et nos actions. Mais la conscience est surtout agissante, créatrice dans sa relation de l'extériorité. Elle est puissance de synthèse qui permet au sujet de réagir et de répondre aux multiples sollicitations du monde. Elle nous donne le pouvoir sur les choses et assure notre adaptation, notre insertion dans le monde. Ainsi s'affirme la supériorité de l'esprit sur l'ensemble de ses productions.

Souveraineté que relativise le point de vue de Marx qui rappelle avec insistance le fait que la conscience n'est pas une entité à part, distincte de l'individu concret. La conscience n'a pas de contenu propre. Elle ne se constitue pas dans une autonomie et une souveraineté absolues. Son contenu a pour origine l'activité matérielle des hommes concrets. C'est le processus de vie matérielle de l'homme concret qui détermine le contenu de sa conscience. Marx dira plus précisément que « ce n'est pas la conscience qui détermine la vie, mais la vie qui détermine la conscience ». La conscience et une production du sujet, non pas le sujet abstrait de la philosophie classique, idéaliste, mais le sujet concret réel engagé tous les jours dans l'activité matérielle de production de son existence. Le processus concret qui va de l'instinct à la conscience grégaire ou tribale des sociétés primitives en passant par la conscience sensible pour aboutir à la conscience sociale développée ne fait que décliner de manière ontologique les différentes évolutions que subit le rapport de l'homme concret avec la nature et avec l'environnement social.

II- L'inconscient freudien : de l'hypothèse à la révolution psychanalytique

Alors que Marx relativise l'autonomie de la conscience, Freud et les autres la font carrément déchoir de son piédestal. La mise en question de la souveraineté de la conscience apparaît déjà chez Leibniz qui estime que notre comportement est déterminé en grande partie par un

enchaînement de petites perceptions qui orientent nos décisions, nos choix, donc agissent sur nous sans que nous nous en rendions compte. Nous accomplissons souvent les actes dont nous nous repentons par la suite. Partagé entre les sentiments contraires, nous voyons le meilleur, mais nous choisissons le pire. Cela veut dire que notre liberté de conscience est somme toute illusoire et nos actes souvent déterminés par des motivations qui nous échappent. C'est une présentation sans fondement que celle qui consiste à ériger notre conscience en une autorité souveraine chargée de définir le bien et le mal, le vrai et le faux. Au moment où nous croyons agir librement sur la base de décision émanant de notre volonté consciente, rien ne prouve que nous ne sommes pas agis par nos instincts, nos penchants, nos émotions, bref par une multitude de forces pulsionnelles que nous ne contrôlons pas. Raison pour laquelle Nietzsche invite à plus de modestie, voire d'humilité. Avant de s'accrocher à des jugements sentencieux sur ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire, il est important de se poser la question de leur origine et des motivations qui nous poussent à leur obéir. Il est fort possible que derrière notre conscience se profilent la voix du maître ou l'influence de « malins petits génies » qui nous manipulent.

Descartes avait installé le sujet conscient sur le trône de la pensée et de l'action. Avec Nietzsche, on assiste à un éclatement total de la subjectivité. Le monde est régi par la volonté de puissance, force à la loi destructrice et créatrice qui anime l'univers et qui brise tout sur son passage pour créer de nouvelles formes de vie et d'existence. Pas de place pour un sujet libre et conscient. Le monde est un faisceau de forces. Les forces actives sont des forces positives qui affirment la vie et qui agissent dans le sens de la volonté de puissance. Les forces réactives sont des forces qui nient la vie, des forces qui contrarient la volonté de puissance. Elles sont condamnées à la décadence, à l'impuissance et au ressentiment. Les valeurs morales ou autres sont l'expression de la souffrance et de l'impuissance des faibles, l'expression de leurs rancunes et de leur rancœur.

Chez Sigmund Freud, la réalité de l'inconscient n'est pas établie à la suite de simples spéculations philosophiques. L'inconscient est l'objet d'une véritable découverte scientifique. Après les études de médecine brillamment menées à Vienne en Autriche, Freud effectue un stage dans un hôpital à Paris, dans le service du professeur Charcot, un spécialiste des maladies du système nerveux. C'est là qu'il s'aperçoit que les maladies nerveuses sont dans la plupart des cas des maladies qui affectent le corps du patient sans qu'on puisse leur déceler une origine organique. Les manifestations de la maladie sont physiques, par exemple des paralysies, mais l'examen clinique ne montre aucune lésion organique comme cause de la maladie. Freud est alors amené à émettre l'hypothèse que ces maladies ont leur origine dans le psychisme du

patient et il va s'attacher à comprendre les mécanismes par lesquels de simples représentations mentales aboutissent à des troubles de comportement ou à des états pathologiques.

Les maladies nerveuses sont en réalité des maladies du psychisme qui ne peuvent être connues et traitées que par analyse du psychisme humain, c'est-à-dire une psycho-analyse, d'où le terme « psychanalyse » que Freud retient finalement pour désigner sa théorie. La psychanalyse se définit comme une méthode d'exploration du psychisme humain et des processus mentaux, doublée d'une méthode de traitement des névroses, qui sont des maladies mentales résultant de ces processus en jouant un rôle perturbateur sur la personnalité du sujet.

Selon Freud, le psychisme de l'individu est un espace où interviennent essentiellement trois acteurs qui jouent des rôles différents, souvent opposés. Le premier acteur c'est le moi conscient. Il désigne l'ensemble des phénomènes psychiques dont le sujet a une conscience claire et qui régule son comportement. À côté de ce premier acteur, il y a le deuxième acteur, que Freud dénomme le préconscient, c'est l'ensemble des représentations mentales qui sont en attente. Elles n'existent pas encore au niveau de la conscience claire, mais sont susceptibles d'y accéder à n'importe quel moment. À l'opposé de ces deux premiers acteurs, il y a un troisième acteur, l'inconscient. Celui-ci désigne des processus psychiques, des représentations mentales qui sont incapables d'accéder à la conscience claire, qui sont donc inconscients, mais continuent à agir sur le comportement du sujet, produisant des troubles de comportement, des symptômes névrotiques. Pourquoi certaines représentations sont-elles incapables d'accéder à la conscience claire ? En cherchant la réponse à cette question, Freud est amené à revoir sa première conception de l'espace psychique, sa première topique (du grec *topos*, lieu). D'où la mise en place d'une deuxième topique, plus explicative, pour compléter la première. Dans cette nouvelle configuration de la vie psychique, il y a également trois acteurs : le Moi, le Surmoi et le Ça. Le Moi désigne toujours la partie consciente de la personnalité. Il joue un rôle régulateur sur le comportement du sujet. Le Surmoi est une instance qui se constitue par intériorisation des interdits parentaux et sociaux. En tant qu'ensemble des interdits, il est subi par le Moi et relève par conséquent de l'ordre de l'inconscient. Il censure et refoule les pulsions, les désirs, les représentations mentales qui sont condamnées par la société ou qui constituent un danger pour le moi conscient, d'où leur incapacité à accéder à la conscience claire. Le Ça désigne la Libido, la sexualité et tous les désirs et les pulsions qui se heurtent à la censure mais continuent à agir sur le comportement en empruntant des formes déguisées de sanction, par exemple le lapsus, le rêve, les gestes manqués, etc.

La distribution des rôles telle qu'elle apparaît dans la deuxième topique montre que la conscience représente une partie très limitée du psychisme humain. Celui-ci est en permanence dominé par les conflits entre les exigences du Surmoi et les sollicitations du Ça, le tiraillement entre le principe de plaisir et le principe de réalité. Si le Surmoi est trop sévère et si les pulsions conservent leur énergie et leur puissance, elles finissent par s'exprimer sous des formes pathologiques. L'équilibre de la personnalité dépend de la capacité du Moi à tempérer le conflit entre le Ça et le Surmoi, à élaborer des solutions de compromis. Faute de quoi apparaissent des symptômes névrotiques, des troubles du comportement, des maladies mentales.

La psychanalyse est aussi une thérapie. Le problème est de savoir comment libérer le malade de ses états pathologiques. La cure psychanalytique consiste à ramener à la conscience claire les désirs refoulés ou les événements traumatisant qui en ont été chassés et qui perturbent la conduite du sujet. Les techniques les plus connues sont l'entretien automatique et l'analyse des rêves. Dans la théorie freudienne, le rêve est la réalisation d'un désir refoulé. Il est la voie royale pour accéder à l'inconscient. Une petite fille de trois ans fait une promenade en bateau, brusquement on lui demande de descendre du bateau. La promenade est trop courte et elle se met à pleurer. Le lendemain, elle raconte qu'elle a vogué sur le lac, pendant la nuit. Le plaisir de la promenade s'est poursuivi et réalisé dans le rêve de manière directe. Quand la censure est trop forte, notamment chez l'adulte, la réalisation du désir est indirecte, déguisée et appelle une interprétation. Une jeune femme rêve que ses règles se produisent, or la cessation des règles est symptôme de grossesse. Son désir de non grossesse se réalise dans son rêve. Pendant le sommeil, il y a un relâchement du Surmoi et de la censure sociale, les désirs refoulés ont l'occasion de se réaliser. Il revient au psychanalyste de les analyser, de les interpréter, de manière à restaurer l'équilibre de la personnalité du sujet, en lui dévoilant les événements qui perturbent son comportement à son insu.

L'entretien automatique permet également aux événements traumatisants et aux désirs refoulés dans l'inconscient de réapparaître au grand jour. Le malade couché sur un divan est invité à dire tout ce qui lui passe par la tête, à se livrer à une libre association d'idées. Au cours de ce déblocage de la parole, les interdits qui empêchaient le souvenir des conflits psychiques sont levés et cessent d'exercer une influence souterraine sur le comportement du sujet, qui peut donc prendre conscience des facteurs qui le perturbent et ainsi reconstruire sa personnalité.

III- De la révolution psychanalytique et ses limites

Le grand mérite de Freud, c'est d'avoir découvert qu'il n'y avait pas de coïncidence entre la conscience et la vie psychique. Notre vie psychique déborde largement le cadre de la conscience et se trouve en grande partie structurée par des phénomènes et des processus relevant de l'inconscient. Mais sa théorie s'est heurtée à beaucoup de réticence et de scepticisme de la part des philosophes. Le philosophe français Alain estime que l'inconscient est un mythe dangereux. L'esprit humain est nécessairement conscient dans son intégralité. C'est une contradiction que de lui affecter des contenus inconscients. Admettre l'inconscient, c'est surestimer le corps, c'est l'ériger en un autre sujet capable de dicter au sujet conscient la conduite à tenir. Une importance excessive est accordée à la sexualité. En plus d'être un mythe, l'inconscient ruine la moralité dans la mesure où on ne saurait demander à l'homme de répondre des actes inconsciemment posés. L'inconscient ne peut que servir d'excuse à la méchanceté, à l'immoralité et à l'irresponsabilité.

Jean-Paul Sartre, autre philosophe français, se situe dans la même logique. Il affirme que l'esprit humain n'existe que sur le mode de la connaissance. En effet, si certains de mes désirs sont inconscients, c'est qu'ils ne sont pas connus de moi et par conséquent, ne sauraient être censurés. La censure implique la présence de la conscience qui discerne les bons et les mauvais désirs. L'esprit humain ne peut censurer que ce qu'il connaît. Il est nécessairement conscient et fait de l'homme un sujet libre, responsable, transcendant par rapport aux autres choses de la nature.

Faut-il suivre Alain et Sartre dans leur condamnation de l'inconscient ? La philosophie classique, idéaliste, a toujours défini l'homme par la conscience. Mais ce serait manquer d'objectivité que de ne pas reconnaître les limites de l'activité consciente. Nous ne sommes pas toujours conscients de ce vers quoi se dirige notre conscience, ainsi que le montre Leibniz. En révélant à l'homme l'existence des forces cachées qui structurent son psychisme et son comportement, Freud va au-delà des apparences et apporte une contribution essentielle à la connaissance de l'homme et au développement des sciences humaines. Il répond ainsi à la célèbre recommandation de Socrate : Connais-toi toi-même ! La méthode freudienne se révèle d'une grande fécondité quand on applique certains de ses enseignements à l'étude des phénomènes de la société et de la culture. Par exemple le phénomène religieux reçoit un éclairage nouveau quand on le rapproche de la relation du père à l'enfant vue par la psychanalyse. De même la notion d'inconscient collectif permet de mieux comprendre certains types de comportements sociaux. La contestation estudiantine de la fin des années 60 a été perçue par certains comme une espèce de révolte contre le père.

CONCLUSION

La question philosophique fondamentale est celle des conditions de possibilité d'une libération de l'homme et d'une plus grande maîtrise de son destin. En prenant conscience de l'existence de l'inconscient, j'accède à une meilleure connaissance de ma personnalité et à une plus grande maîtrise de mes actes et de mon histoire individuelle. Loin d'être une caution apportée à l'immoralité, la psychanalyse a pour finalité et pour résultat un plus grand développement de la moralité et de la liberté. Comme le montre Hegel, l'homme en tant qu'esprit est nécessairement conscience de soi, sujet libre et transcendant par rapport aux autres choses de la nature. Mais la liberté doit se réaliser dans le monde effectif, au sein d'une société et avec d'autres hommes. La responsabilité de l'homme est totale. Et la psychanalyse lui en donne les moyens. En prenant conscience de ce que je suis, je cesse d'être ce que j'étais avant. Je deviens autre, je me transforme. La conscience implique la négation, la distance, le changement, le mouvement, la liberté. C'est par l'activité consciente, c'est-à-dire le savoir, qu'on se libère des forces inconscientes. C'est la conscience qui connaît l'inconscient et non le contraire. À ce titre, elle fonde la grandeur de l'homme, au sens pascalien du terme. C'est grâce à elle que l'homme peut se connaître, connaître le monde, le transformer, affirmer sa transcendance et sa responsabilité.

- Aspects positifs

Du point de vue positif, nous avons constaté pendant ces cours que les professeurs utilisaient soit un texte pour introduire leur leçon, soit ils le faisaient par un jeu habile de questions-réponses. Ils respectent ainsi la démarche préconisée dans les programmes de philosophie en classe francophone dans les établissements d'enseignement secondaire générale qui stipule que le professeur de philosophie doit « *introduire et habituer les élèves à la lecture des textes d'auteurs africains et non africains (...) Initier les élèves à une pensée rigoureuse et cohérente au moyen d'exercices appropriés à la réflexion philosophique* »²³³. On note ainsi un véritable effort de respecter les différentes phases de la fiche pédagogique élaborée par chacun.

De plus, les professeurs développaient une réelle interaction avec les élèves. La communication étant effective, on pouvait dès lors dénoter un réel souci des enseignants d'amener les élèves à participer.

²³³ Arrêté N° 114/D/28/MINEDUC/SG/IGP/ESG portant définition des programmes en classe francophone dans les établissements d'enseignement secondaire général, Octobre 1998, disponible en annexe.

- **Aspects négatifs**

Sur ce point, nous avons relevé l'effectif pléthorique des élèves dans les salles de classes, ce qui ne facilite pas du tout le processus enseignement-apprentissage. Cet effectif pléthorique conduit à la distraction chez les élèves et pose un problème de maîtrise de la classe chez l'enseignant. Aussi, les enseignants ne se rassurent pas que les exercices d'applications, entre autres les sujets de réflexion, la lecture des œuvres au programme, sont traités par tous, y compris l'évaluation formative qui cherche à vérifier à la fin du cours si les objectifs ont été atteints. Très souvent le temps réservé à cet effet est plutôt utilisé pour le remplissage du cahier de texte et d'appel. Et, lors de la correction, sur plus de cent élèves, seuls quelques élèves volontaires sont interrogés et les conclusions sont tirées à partir des réponses de ceux-ci que l'objectif est atteint. Pourtant, la plupart ne font pas ces exercices parce que ne comprenant rien, parfois ne voyant aucun intérêt direct à les faire.

Aussi, les contenus sont élaborés en fonction des objectifs pédagogiques prédéfinis que l'on cherche presque exclusivement à atteindre. Ce qui donne l'impression non seulement de réduire le cours mais aussi de le segmenter en différents éléments. Le lien entre ces différentes parties, déterminées par différents objectifs à atteindre n'est pas évident à établir par les élèves, encore moins le lien entre ce cours et les situations de vie concrètes. Ce qui, du moins à en croire certains élèves, renforce leur préjugé selon lequel la philosophie est vaste (concerne beaucoup d'éléments ou de notions différentes à la fois) mais coupée de la réalité existentielle.

Remarques générales :

- Le cours est trop long en termes de contenu ; il n'y a presque pas de transition entre les parties ; la structure n'est pas dialectique, autrement dit on ne voit pas la discussion dans le cours.
- Il y a un maximum d'information au sujet des notions étudiées aussi bien en termes de contenu que d'auteurs.

La conclusion directe et presque évidente à laquelle nous aboutissons à la suite des différents aspects et remarques sus mentionnés est que ces pratiques didactiques mises en branle par les enseignants lors de ces observations, impactent sur les compétences escomptées des apprenants. Par conséquent, ces derniers ne sont pas véritablement à même de développer les compétences du philosophe attendues d'eux surtout en situation de vie.

B) DU QUESTIONNAIRE DES ELEVES

Tableau 6 : Distribution selon le genre des élèves²³⁴

| Réponses | Effectifs | Pourcentages |
|----------|-----------|--------------|
| Masculin | 243 | 37,38 % |
| Féminin | 407 | 62,61 % |
| TOTAL | 650 | 100% |

Cette première question de faits que consacre l'approche genre nous permet d'avoir une vue d'ensemble sur la population d'étude que sont les élèves, à savoir qu'ils sont en majorité des filles dans les classes de terminales, même si l'écart n'est pas très énorme.

On peut alors remarquer qu'au départ nous avons plus de filles que de garçons, notamment 62,61 % de filles représentant quasiment les deux tiers des élèves de classe de terminal. Cependant ceux qui s'inscriront en faculté de philosophie seront majoritairement des garçons. La preuve en est qu'on a très peu de philosophes femmes par rapport aux philosophes hommes, du moins au Cameroun en particulier.

Tableau 7 : Distribution selon la série des élèves²³⁵

| Réponses | Effectifs | Pourcentages |
|----------|-----------|--------------|
| Tle. A4 | 466 | 71,69 % |
| Tle. C | 46 | 07,07 % |
| Tle. D | 138 | 21,23 % |
| TOTAL | 650 | 100% |

Nous pouvons remarquer que la majorité des élèves enquêtés, quasiment la moitié, sont ceux de la terminale A4, c'est-à-dire de série littéraire. Ceux-ci sont en effet non seulement plus nombreux en classe de terminal, mais aussi et surtout la philosophie est leur matière de base,

²³⁴ Confère Annexe 5, Numéro 1, Relative aux données de recherche.

²³⁵ *Idem.*

contrairement aux séries scientifiques²³⁶. Ce qui implique que les élèves de séries littéraires sont plus intéressés par la philosophie que les autres qui le sont sans doute moins.

C'est aussi ce qui justifie que nous ayons davantage ciblé les littéraires par rapport aux scientifiques. Cette disposition serait alors capable d'influencer non seulement leurs résultats scolaires quant aux évaluations de philosophie, mais aussi et surtout leurs aptitudes et attitudes à philosopher au quotidien.

Tableau 8 : Distribution selon que les élèves redoublent la classe²³⁷

| Réponses | Effectifs | Pourcentages |
|----------|-----------|--------------|
| Oui | 201 | 30,92 % |
| Non | 449 | 69,07% |
| TOTAL | 650 | 100% |

Ces résultats indiquent que 30,92 % des élèves enquêtés sont des redoublants en classe de terminal, tandis qu'un peu plus de la moitié soit 69,07 % sont nouveaux dans la classe. Ce qui permettra selon qu'on est redoublant ou non d'avoir une certaine approche de la chose philosophique. Puisque les redoublants ont une double expérience, ils ont pour certains expérimentés l'enseignement de différents enseignants, ce qui implique que leur point de vue soit davantage à prendre au sérieux, bien sûr sans dévaluer aucunement celui des nouveaux. Car il faut remarquer que ces derniers, c'est-à-dire les nouveaux en classe de terminal, sont généralement plus enthousiastes et ont un sens de l'observation ou une curiosité plus développée, surtout envers la philosophie qu'ils font pour la première fois. Surtout compte tenu des différents préjugés y relatifs auxquels ils ont été confrontés avant cette classe apparemment spéciale.

Notons aussi que le taux des redoublants même s'il n'équivaut pas à celui des nouveaux est élevé dans une certaine mesure, puisqu'en principe l'idéal dans l'enseignement-apprentissage c'est qu'il soit nul. Or selon notre enquête, c'est quasiment le tiers de la

²³⁶ La philosophie est dite matière de base dans les séries littéraires, notamment en série A4 par opposition aux séries scientifiques et techniques pour la simple raison qu'elle y a un coefficient beaucoup plus élevé.

²³⁷ Confère Annexe 5, Numéro 1, Relative aux données de recherche.

population cible à hauteur de 30,92% qui redouble. On peut donc se demander si la philosophie en tant que discipline y est pour quelque chose dans le cadre de l'échec scolaire. Mais nous examinerons cette question dans des travaux ultérieurs, même si cela n'est pas sans impact notoire sur le développement des compétences escomptées des apprenants qui nous intéresse dans ce travail.

Tableau 9 : Distribution selon que la philosophie est une discipline comme les autres²³⁸

| Réponses | Effectifs | Pourcentages |
|----------|-----------|--------------|
| Oui | 310 | 47,69% |
| Non | 340 | 52,30% |
| TOTAL | 650 | 100% |

Comme nous pouvons le constater à travers ces données statistiques, l'écart entre le nombre d'élèves affirmant que la philosophie est une discipline comme les autres et ceux qui pensent le contraire n'est pas très considérable. On a justement 310 élèves qui répondent par l'affirmative, pour un taux de 47,69% et 340 par la négative, soit un taux de 52,30%. Seulement faut-il préciser que ceux qui soutiennent que la philosophie est une discipline particulière sont quand même en nombre plus élevé. Cela s'explique par le fait que, pour ces derniers la spécificité de la philosophie serait liée de manière générale aux multiples fonctions de la philosophie, ainsi qu'à la particularité de sa nature, son objet d'étude, sa finalité et ses méthodes aussi bien d'enseignement que d'apprentissage. Mais il y a également le fait que la philosophie n'intervient qu'en classe de terminale, du moins jusqu'au moment de l'initiation de la présente recherche. Tout cela permet de comprendre que la philosophie n'est pas une discipline comme les autres, surtout du point de vue de son apprentissage qui concerne directement les élèves.

Notons par ailleurs que les élèves ayant soutenu que la philosophie est une discipline comme les autres s'appuient quasiment tous sur les principales idées ci-contre : le fait que la philosophie soit une matière au programme comme les autres, avec la même finalité éducative et liée à l'acquisition des connaissances, en plus de compter à l'examen comme toutes les autres disciplines scolaires. On comprend par-là que leurs réflexions soient quelque peu superficielles, encore que l'acquisition des connaissances au sens historique du terme n'est pas la finalité réelle

²³⁸ Confère Annexe 5, Numéro 1, Relative aux données de recherche.

de l'enseignement de la philosophie, comme nous voulons le démontrer dans ce travail, au sens où ce qui importe c'est plutôt le développement des compétences du philosophe chez les apprenants, des attitudes « philosophiques », même si elles passent nécessairement par l'histoire de la philosophie.

Il faut dire en somme que la philosophie se présente comme une discipline particulière, c'est-à-dire une discipline pas exactement comme les autres.

Tableau 10 : Distribution selon les facilitateurs et/ou obstacles rencontrés dans le cadre de l'apprentissage de la philosophie²³⁹

| Réponses | Effectifs | Pourcentages |
|----------|-----------|--------------|
| Peu | 151 | 23,23 % |
| Assez | 373 | 57,38% |
| Beaucoup | 126 | 19,38 % |
| TOTAL | 650 | 100% |

Ces résultats indiquant uniquement la quantification des facilitateurs et/ou des obstacles rencontrés par les apprenants lors de leurs apprentissages de la philosophie ne font pas ressortir leurs réponses directes. En effet, avant d'interpréter ces quantités, il convient de revenir sur les propos des élèves à ce sujet, de manière globale. On comprend alors que les élèves rencontrent plus d'obstacles ou des difficultés que des facilitateurs, pour environs plus des deux tiers des élèves enquêtés. Cela montre que la quasi-totalité des élèves enquêtés éprouvent suffisamment de difficultés lors des apprentissages de leurs leçons de philosophie.

On remarque aussi que ceux qui avouent avoir assez et ou beaucoup de difficultés sont ceux là qui ont préalablement considérés la philosophie comme une discipline différente des autres c'est-à-dire particulière. Les difficultés évoquées par les élèves sont de divers ordres, nous avons entre autres le langage philosophique qui est très conceptuel et pour cela-même très soutenu donc pas facile d'accès pour les élèves. Il y a surtout une difficulté récurrente, à savoir la quantité énorme d'auteurs et de citations à retenir que les élèves trouvent excessive et au-dessus de leurs capacités mnésiques, encore qu'ils n'ont pas que la philosophie comme

²³⁹ Confère Annexe 5, Numéro 1, Relative aux données de recherche.

discipline à apprendre. À cela s'ajoute le nombre lui aussi jugé énorme des notions à étudier, qui rend difficile la restitution ou l'organisation des idées lors de l'évaluation et les résultats en pâtissent.

Enfin, ces élèves évoquent leurs difficultés à problématiser c'est-à-dire à analyser un problème de manière dialectique (thèse, antithèse et surtout synthèse) ; la méthode philosophique à leurs yeux étant spécifique et pour autant plus complexe. Telles sont grosso modo les difficultés que rencontrent les élèves dans l'apprentissage de la philosophie telles qu'ils l'évoquent eux-mêmes. Pour ceux qui ont évoqués des facilitateurs, il s'agissait pour la plupart de ce que nous appelons communément des bords, qui sont en fait des manuels scolaires particulièrement conçus justement dans le but de faciliter l'apprentissage aux apprenants. Ce qu'ils ne comprennent pas c'est que ces bords qui sont pour eux incontournables justifient plutôt l'existence des difficultés dans l'apprentissage de la philosophie, car dans le cas contraire, ils ne devraient pas en avoir besoin, se contentant des cours de l'enseignant et du manuel au programme.

On peut donc dire à la fin que la philosophie est une discipline qui regorge « assez » de difficultés dans le cadre de son apprentissage par les élèves.

Tableau 11 : Distribution selon ce sur quoi l'enseignant insiste le plus dans son cours²⁴⁰

| Réponses | Effectifs | Pourcentages |
|---------------------------|-----------|--------------|
| Auteurs et citations | 150 | 23,07 % |
| Réflexion critique | 300 | 46,15 % |
| Sa conception personnelle | 200 | 30,76 % |
| TOTAL | 650 | 100% |

Ce tableau montre bien que les avis sont partagés quant au fondement ou mieux à l'orientation du cours de philosophie, observé par les apprenants. Certes presque la moitié des élèves soit 46,15 % pensent que leurs cours est fondé essentiellement sur une réflexion critique,

²⁴⁰ Confère Annexe 5, Numéro 1, Relative aux données de recherche.

c'est-à-dire organisé sur le modèle de la dialectique de Hegel à savoir trois parties pour chaque problème notamment la thèse, l'antithèse et la synthèse. Cependant, ne sont pas des moindres ceux qui mentionnent que leurs cours est pour l'essentiel fondé sur les auteurs et citations, soit 23,07 %. Précisons que cela se remarque davantage dans les classes de séries scientifiques, ce qui n'est pas anodin, puisque certains enseignants prennent en considération le fait que la philosophie n'est pas une matière fondamentale en séries scientifiques, on comprend peut-être pourquoi ils peuvent se contenter d'aligner des citations.

Par ailleurs, il y en a aussi quand même qui reconnaissent que leur enseignant insiste davantage dans son cours sur sa conception personnelle des choses et des pensées, ceux-ci représentent un pourcentage de 30,76 % qui est très considérable. Il est question pour les apprenants d'avouer que leurs enseignants sont plus de nature à imposer leurs propres perceptions, parfois au détriment d'une analyse dialectique des questions. Certains élèves soulignent le fait que quand il arrive à leur enseignant de soutenir des thèses qui s'opposent aux siennes où à ses convictions personnelles, il le fait de manière superficielle, et lorsqu'il faut soutenir les thèses pour lesquelles il est adepte, il le fait profondément et avec tellement d'arguments qu'il est facile de reconnaître que c'est sa conception propre, la thèse que lui-même soutient. Ainsi, ces trois orientations sont vérifiables dans les contenus des cours des élèves, et les compétences y relatives s'en trouvent diversifiées voire opposées. Ce qui n'est pas sans impact sur le développement des compétences du philosophe escomptées des apprenants. Autrement dit, les cours de philosophie en terminal en termes de contenus d'enseignement sont aussi variés que divers en fonction de l'enseignant qui les dispense.

Tableau 12 : Distribution selon que l'enseignant intègre la participation des élèves dans son cours final²⁴¹

| Réponses | Effectifs | Pourcentages |
|----------|-----------|--------------|
| Toujours | 150 | 23,07 % |
| Souvent | 292 | 44,92 % |
| Jamais | 208 | 32 % |
| TOTAL | 650 | 100% |

Seul 23,07 % des élèves révèlent que l'enseignant prend effectivement en compte leurs conceptions dans son cours final chaque fois qu'ils participent activement au cours. Aussi, remarque-t-on que presque la moitié des élèves, soit 32% reconnaissent que l'enseignant n'intègre « jamais » leurs conceptions dans son cours final, indépendamment de la pertinence de leurs interventions. Ce qui témoigne de la rigidité des contenus d'enseignement au détriment de la flexibilité ou de la possibilité d'y ajouter ou retirer, voire modifier des données pendant le déroulement du cours, ce qui est pourtant fondamentale dans le cadre d'une formation : c'est la marge de manœuvre qui doit être prévu par l'enseignant. On peut donc se demander si les enseignants ne sont pas davantage des « magister dixit » plutôt que des guides, des facilitateurs ou des co-constructeurs du cours avec leurs élèves. Puisque si la finalité de l'enseignement-apprentissage de la philosophie est de développer chez les apprenants les attitudes et aptitudes à philosopher, il serait judicieux de les mettre dans les conditions de développement de leur pensée, de façon à ce qu'ils produisent de véritable pensées, au point d'en tenir compte dans le cadre de la co-construction du cours avec les apprenants. Cela justifie également la dimension problématique de l'enseignement-apprentissage de la philosophie dans le secondaire, à cause du chevauchement que certains enseignants exercent entre l'approche par objectifs et l'approche par compétences.

²⁴¹ Confère Annexe 5, Numéro 1, Relative aux données de recherche.

Tableau 13 : Distribution selon les attentes des élèves par rapport au cours de philosophie²⁴²

| Réponses | Effectifs | Pourcentages |
|--------------------------------|-----------|--------------|
| Réussir à l'examen | 166 | 25,53 % |
| Mieux connaître la philosophie | 455 | 70% |
| Devenir un philosophe | 29 | 04,46 % |
| TOTAL | 650 | 100% |

Il faut noter à ce niveau qu'aucun élève de série scientifique n'a exprimé le besoin de devenir philosophe, seuls ceux de la série littéraire ont choisi cette option. Ce qui corrobore l'opinion selon laquelle la filière philosophie à l'université est réservée aux titulaires du baccalauréat littéraire. Or la réalité est que cela n'est pas une exclusivité pour les littéraires de formation comme on l'imagine. Il est légalement autorisé aux titulaires des baccalauréats scientifiques de postuler à des études universitaires de philosophie, bien-sûr sous quelques conditions parmi lesquelles le fait d'avoir eu à l'examen du baccalauréat une note supérieure ou égale à 12/20 en philosophie.

Par ailleurs, des élèves de séries scientifiques enquêtés, près de la moitié désirent connaître la philosophie, tandis que l'autre moitié, légèrement plus grande que la première, limite leurs attentes du cours de philosophie à simplement permettre de réussir à l'examen. Alors que la majorité des élèves de terminal A4 par contre, soit 90,90 % attendent de mieux connaître la philosophie, et seulement 09,01 % espèrent devenir philosophes. Ainsi la plupart des élèves désirent simplement mieux connaître la philosophie, et très peu seulement veulent devenir philosophes. Cela confirme que le cours soit organisé dans le sens de la philosophie qu'il s'agirait d'acquérir pour la mieux cerner et par ricochet pouvoir réussir à l'examen, ceci étant le souhait de tous les élèves. Or si le cours était davantage organisé avec en trame de fond le développement des compétences du philosophe chez les apprenants, on s'attendrait à ce qu'il y ait plus d'apprenants désireux de devenir philosophes, dans la mesure où ils en feraient l'expérience dans une certaine mesure. Surtout qu'il n'y aurait pas de philosophie à apprendre,

²⁴² Confère Annexe 5, Numéro 1, Relative aux données de recherche.

à mieux cerner, mais on apprend plutôt à philosopher, c'est-à-dire à exercer le talent de la raison, de même que le font les philosophes.

Ainsi, il convient de dire que les élèves dans leur immense majorité attendent simplement du cours de philosophie qu'ils puissent le cerner, au sens historique du terme. Ce qui n'est pas sans influencer la motivation des uns et des autres et par conséquent leurs résultats ou leurs compétences escomptées.

Tableau 14 : Distribution selon que les cours satisfont les attentes des élèves²⁴³

| Réponses | Effectifs | Pourcentages |
|----------|-----------|--------------|
| Oui | 211 | 32,46 % |
| Un peu | 385 | 59,23 % |
| Non | 54 | 08,30 % |
| TOTAL | 650 | 100% |

Nous avons remarqué lors du dépouillement des données recueillies que presque aucun des élèves qui disaient à la question précédente vouloir devenir philosophe n'était entièrement satisfait des cours qu'il reçoit, bien sûr par rapport à leurs attentes. Alors que les 67,53 % restant sont plus ou moins insatisfaits des cours qu'ils reçoivent, toujours par rapport à leurs attentes exprimées dans le tableau précédent. On comprend alors que même les apprenants sont conscient de ce que les cours de philosophie qu'ils reçoivent ne sont pas à même de développer en eux les aptitudes et attitudes du philosophe, même s'ils avouent que cela peut leur permettre de mieux connaître la philosophie.

Ici encore et comme nous voulons le démontrer dans ce travail, c'est la philosophie qui est au centre de l'élaboration des cours au détriment du philosophe. Par conséquent, ces cours ne peuvent pas satisfaire les attentes véritables des apprenants et partant de la communauté éducative en termes de compétences du philosophe.

²⁴³ Confère Annexe 5, Numéro 1, Relative aux données de recherche.

Question N°10 : relative à la procédure ou l'approche méthodologique utilisé par l'enseignant pour dispenser son cours²⁴⁴

Lorsqu'on analyse les grandes étapes présentés par les élèves au sujet de la méthodologie que leur enseignant utilise pour dispenser son cours, on remarque inéluctablement une procédure commune à la plupart, laquelle consiste à quatre principales étapes dont : l'enseignant commence par poser des questions aux apprenants sur ce qu'il savent de la notion à étudier, ensuite il leur explique ce qu'il doivent savoir à ce sujet, après quoi il dicte le cours ou les notes à prendre et enfin il pose quelques questions pour se rassurer de la compréhension, mieux de la bonne mémorisation du cours. A ces étapes certains ajoutent l'explication préalable du titre du cours ou de la leçon, en plus de la communication de l'objectif pédagogique opératoire et de la problématique de la leçon en question que beaucoup soulignent, et qui intervient généralement juste avant la prise des notes par les apprenants.

On se rend bien compte à travers cette analyse que la méthode d'enseignement préconisée est bien celle dite approche pédagogique par objectifs, qui se distingue clairement de l'approche par compétences qui est pourtant plus à même de développer les compétences du philosophe attendues des apprenants en classe de terminal.

Tableau 15 : Distribution selon le nombre d'élèves ayant entendu parler de l'approche par compétences, et ce qu'ils en savent²⁴⁵

| Réponses | Effectifs | Pourcentages |
|----------|-----------|--------------|
| Oui | 303 | 46,61 % |
| Non | 347 | 53,38 % |
| TOTAL | 650 | 100% |

Précisons dès l'abord que la présente enquête se déroule au moment où en classe de terminal qui nous concerne précisément, c'est encore l'approche pédagogique par objectif qui est en vigueur, même si par ailleurs l'approche par compétences s'applique déjà dans d'autres classes. Évidemment ceux qui n'ont jamais entendu parler de l'approche par compétences n'en savent rien et représentent plus de la moitié des élèves enquêtés soit 53,38 %. Par ailleurs, ceux

²⁴⁴ *Idem.*

²⁴⁵ Confère Annexe 5, Numéro 1, Relative aux données de recherche.

qui en ont déjà entendu parler n'en ont malheureusement pas une conception appropriée. Pour ces derniers en général, l'APC est réductible à une nouvelle approche au cours de laquelle les élèves doivent participer activement au cours avec l'enseignant, à la fin duquel les apprenants doivent développer des compétences précises et données à l'avance. Mieux encore beaucoup considèrent que c'est une approche qui favorise la réussite scolaire, avec des méthodes d'évaluation ou de notation très favorables aux apprenants.

Tableau 16 : Distribution selon qu'on devrait changer la manière d'enseigner la philosophie²⁴⁶

| Réponses | Effectifs | Pourcentages |
|----------|-----------|--------------|
| Oui | 168 | 70 % |
| Non | 72 | 30 % |
| TOTAL | 650 | 100% |

Ces résultats montrent que la majorité des élèves soit un pourcentage de 70 % pensent que l'enseignement de la philosophie est problématique, au sens où il y aurait nécessairement des choses à revoir dans son déploiement. Les aspects à revoir qu'évoquent les élèves sont consacrés par : le quota horaire qui selon eux est très réduit, surtout du point de vue des élèves de séries scientifiques qui n'en ont que pour 03 heures hebdomadaire de philosophie. Aussi ajoutent-ils qu'il est nécessaire de revoir à la baisse le nombre de notions à étudier, ou à défaut que l'on puisse commencer leur étude à un niveau d'étude plus bas, en occurrence en classe de Première voire en seconde. Ces élèves pensent également qu'il faut revoir la méthode d'enseignement ou la manière de dispenser le cours de philosophie, de façon à le démystifier ou le rendre plus simple, en réduisant ou même extirpant les concepts souvent hermétiques ou pas aisés à comprendre. Aussi ajoutent-ils qu'il est nécessaire de rapprocher davantage et toujours l'enseignement de la philosophie de la vie courante. Puisque la dimension particulière de cette discipline l'éloigne quelque peu de la réalité quotidienne, en plus de la distinguer des autres domaines de la connaissance. Telles sont en quelque sorte les revendications et les

²⁴⁶ Confère Annexe 5, Numéro 1, Relative aux données de recherche.

suggestions des élèves quant à la manière ou la procédure d'enseignement de la philosophie dans le secondaire au Cameroun.

Bref les élèves sont presque unanime, à hauteur de 70%, sur l'idée que l'enseignement de la philosophie devrait être amélioré par leurs enseignants. C'est à leur avis la condition sine qua non pour qu'ils soient plus compétents dans la discipline. D'autres encore pensent qu'un changement de méthode d'enseignement de la philosophie au sens mélioratif du terme, permettrait aux apprenants de s'intéresser davantage à cette discipline, mais aussi et surtout de la mieux comprendre et pourquoi pas devenir plus tard philosophe compte tenu de la qualité de son enseignement qui aurait suscité la vocation y afférente.

Tableau 17 : Distribution selon les supports de cours utilisés par les enseignants, identifiables dans le cours²⁴⁷

| Réponses | Effectifs | Pourcentages |
|---------------------------------|-----------|--------------|
| Textes philosophiques | 650 | 100 % |
| Littérature de jeunesse | 00 | 00% |
| Textes des disciplines connexes | 00 | 00% |
| Images et Vidéos | 00 | 00% |
| Autres supports à préciser | 00 | 00% |
| TOTAL | 650 | 100% |

Ce tableau indique clairement que tous les élèves ont remarqué que seuls les textes de philosophie sont cités ou utilisés comme support de cours par leurs enseignants. C'est dire qu'à aucun moment l'enseignant n'a évoqué un texte d'une autre discipline, ou même un type de support différent. La conséquence directe est le défaut d'innovation, aussi bien en termes de supports que de technique d'enseignement comme on l'a souligné précédemment.

²⁴⁷ Confère Annexe 5, Numéro 1, Relative aux données de recherche.

L'exclusivité des textes philosophiques comme support de cours ne favorise pas nécessairement le développement des compétences du philosophe chez les apprenants, encore que dans le cadre des compétences, il est question de mobiliser diverses ressources pour pouvoir résoudre un problème. D'où la nécessité de diversifier les supports et de varier les perspectives d'approche, ce qui favorisera l'innovation même en terme d'élaboration des contenus didactiques.

Tableau 18 : Distribution selon les supports de cours que devraient utiliser les enseignants, selon l'avis des apprenants²⁴⁸

| Réponses | Effectifs | Pourcentages |
|---------------------------------|-----------|--------------|
| Textes philosophiques | 550 | 84,61% |
| Littérature de jeunesse | 300 | 41,15% |
| Textes des disciplines connexes | 275 | 42,30% |
| Images et Vidéos | 500 | 76,92% |
| Autres supports à préciser | 00 | 00% |
| Tous ces supports évoqués | 468 | 72% |
| TOTAL | 650 | 100% |

La particularité de ce tableau est que les élèves avaient la possibilité de cocher plusieurs cases ou plusieurs choix à la fois. C'est pour cela que malgré les données en termes d'effectifs ou de pourcentage, le total est ramené à 650 élèves et 100% de fréquence. Pour ce qui est des résultats proprement dit, on remarque que la majorité des élèves soit 72% pensent qu'il faut pouvoir utiliser tous les supports proposés dans notre questionnaire pour enseigner la philosophie. Cela prouve à suffisance leur désir d'innovation, de voir les choses changer en matière d'enseignement de la philosophie, sur divers plans évoqués plus haut.

²⁴⁸ Confère Annexe 5, Numéro 1, Relative aux données de recherche.

Par ailleurs, le nombre d'élève ayant choisi la Littérature de jeunesse, Textes des disciplines connexes, Images et Vidéos, bref les supports de cours autres que les textes de philosophie sont très nombreux, autant que la fréquence relative aux textes de philosophie. On comprend alors que les élèves ne penchent pas pour l'exclusion des textes de philosophie, mais plutôt pour la diversification des supports partant au préalable des textes de philosophie auxquels on pourrait ajouter les autres supports sus évoqués.

On peut alors conclure à la nécessité de changer ou mieux de compléter ou simplement de diversifier les supports de cours dans l'enseignement de la philosophie, ce qui serait certainement favorable au développement des compétences du philosophe chez les apprenants, surtout si ces supports sont exploités à bon escient.

Question N°15 : relative aux suggestions des élèves quant à l'amélioration du processus enseignement-apprentissage de la philosophie dans le secondaire au Cameroun²⁴⁹

En effet, les apprenants ont été sollicités à faire des suggestions par rapport à ce qu'ils voudraient qu'on améliore dans le processus enseignement-apprentissage de la philosophie, il faut dire que les réponses sont agréablement surprenantes du point de vue de leurs diversités, même si un certain nombre de suggestions similaires reviennent avec une fréquence très élevée. On peut alors évoquer la réduction du nombre de chapitre au programme. La plupart des élèves, aussi bien des séries littéraires que scientifiques estiment que pour une seule discipline parmi tant d'autres, la philosophie est très vaste en termes de notions à étudier, d'où la nécessité de réviser son programme pour un meilleur approfondissement, et partant une meilleure compréhension.

Beaucoup pensent également que pour que la philosophie dans le secondaire soit améliorée en termes d'enseignement-apprentissage, il est nécessaire de faire débiter son enseignement dès les classes inférieures ou « les basses classes », pour reprendre leur propre propos. Le niveau qui revient le plus c'est la seconde, mais on peut l'étendre jusqu'en classe de sixième, de sorte que les apprenants en arrivant en terminal soient déjà suffisamment imprégnés de la chose philosophique. Les compétences escomptées d'eux au niveau terminal pourraient fort probablement être réalisées si les apprenants ont davantage de temps d'étude de la philosophie et mieux du philosophe, et même le choix de devenir philosophe aurait le temps

²⁴⁹ Confère Annexe 5, Numéro 1, Relative aux données de recherche.

d'être mieux pensé et choisi par beaucoup, puisqu'ils auraient eu suffisamment de temps pour y réfléchir, autant que le choix de cette filière pour leurs études universitaires.

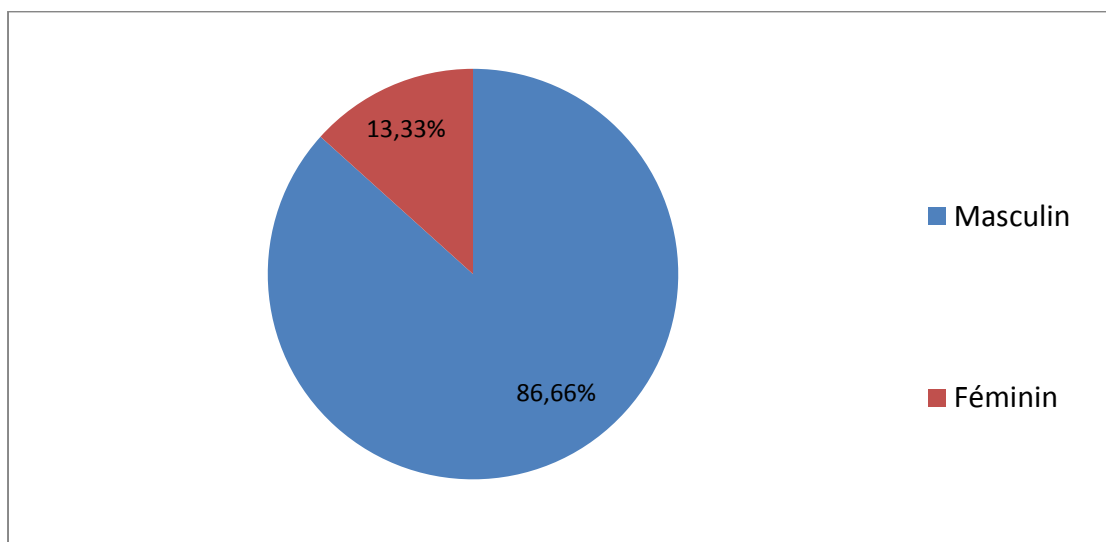
La majorité des élèves enquêtés insistent également sur la réalisation des travaux dirigés en philosophie. L'idée étant de rendre la philosophie plus pratique et davantage liée à la vie quotidienne. Il s'agit là d'une sorte de retour épistémologique, au sens où à l'origine la philosophie est née dans la vie quotidienne avec pour mission de résoudre les problèmes de l'homme, par le biais de réflexions rationnelles et critiques. Cela à leur avis résoudrait le problème de la dimension conceptuelle et quelque peu purement théorique (idée selon laquelle la philosophie de part son enseignement serait détachée de la réalité en général et du quotidien des apprenants en particulier) de la philosophie, en plus de la rendre plus compréhensible. Ajoutons que dans ces mêmes travaux dirigés, plusieurs y logent des activités d'intégration, de correction et de remédiation avec une fréquence importante, condition du développement effectif des compétences attendues d'eux.

Par ailleurs, on peut évoquer à la fin cette catégorie d'élève n'étant pas des moindres, qui soulignent la nécessité de la diversification des méthodes d'enseignement et surtout des supports didactiques et pédagogiques. Beaucoup évoquent en effet l'enseignement de la philosophie avec les technologies de l'information et de la communication, lesquelles consacrent le paradigme des pratiques pédagogiques actuelles. Sont cités les supports visuels (des feuilles de papier tous formats, photocopiés, photos...) ; les supports audiovisuels (autoporteurs, ne nécessitant pas l'intervention de l'enseignant, mais non autonomes) : cassettes vidéo, diaporama sonorisé, ...) ; Les self-médias (supports autonomes conçus pour l'autoformation à l'instar des logiciels d'apprentissage, les multimédias...) ; les supports du réel ou leur maquette : objets, matériels, machines, personnes ressources, et sites divers (bibliothèque, bureau de certains philosophes reconnus (visite)...etc.

On comprend alors que l'enseignement-apprentissage de la philosophie dans le secondaire pose effectivement problème du point de vue des apprenants. Surtout que ces éléments de suggestions sus évoqués ne sont pas exhaustifs, nous en avons sélectionné les plus fréquents, même si le reste n'est pas moins pertinent.

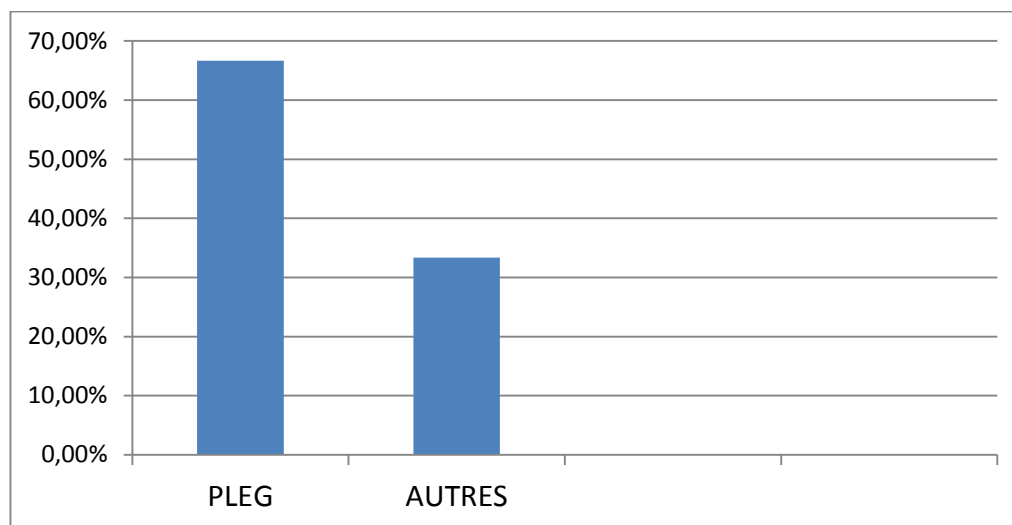
C) DU QUESTIONNAIRE DES ENSEIGNANTS

Figure 4 : Distribution selon le genre des enseignants²⁵⁰



Cette première figure concernant les enseignants met en évidence le fait que les enseignants de philosophie soient en majorité des hommes au détriment des femmes, en termes de genre. Il faut néanmoins reconnaître que si cette enquête avait été menée quelques années avant, le taux des femmes serait encore plus réduit qu'aujourd'hui. C'est dire que l'enseignement de la philosophie est de plus en plus démystifié et accessible à tous les genres sans discrimination aucune. Cela augure des lendemains meilleurs pour l'enseignement-apprentissage de cette discipline dans le secondaire au Cameroun.

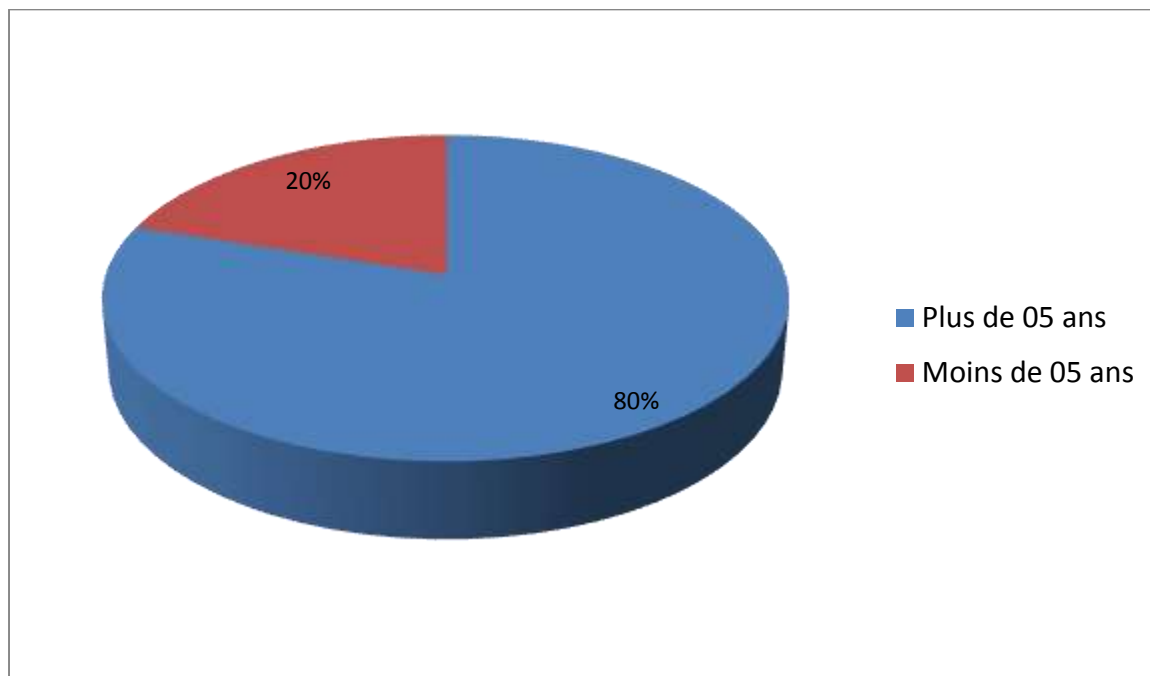
²⁵⁰ Confère Annexe 5, Numéro 2, Relative aux données de recherche.

Figure 5 : Distribution selon le grade des enseignants²⁵¹

On remarque en effet que notre population cible est en majorité constitué des enseignants diplômés c'est-à-dire ayant été formé dans des écoles normales. C'est dire que ce sont ces mêmes enseignants qui interviennent aussi dans les établissements d'enseignement privée, en plus de leur établissement public d'attache. Ceux-ci représentent 66,66% et les autres enseignants n'ayant jamais fait d'école de formation en vue de l'enseignement sont représenté à hauteur de 33,33%. Soulignons que leur taux n'est pas non plus très faible et implique le nombre réduit d'élèves-enseignants recrutés dans les écoles normales du Cameroun, au détriment de la demande en enseignants qui s'accroît constamment. A titre illustratif, pendant que la population scolaire s'accroît sous l'effet d'une natalité elle-même croissante et des stratégies gouvernementales donnant accès à l'éducation pour tous sans distinction et dans presque toutes les localités, le taux de recrutement à l'école normale supérieure de Yaoundé en général et celui de la filière philosophie en particulier est passé de 20 candidats pour l'année 2012 à 15 élèves-professeurs en 2014 puis à 07 candidats seulement en 2020. Ce qui est totalement paradoxal et n'est pas sans impact sur la qualité du déploiement du processus enseignement-apprentissage, compte tenu du ratio d'encadrement professeurs-élèves qui va de mal en pire.

²⁵¹ *Idem.*

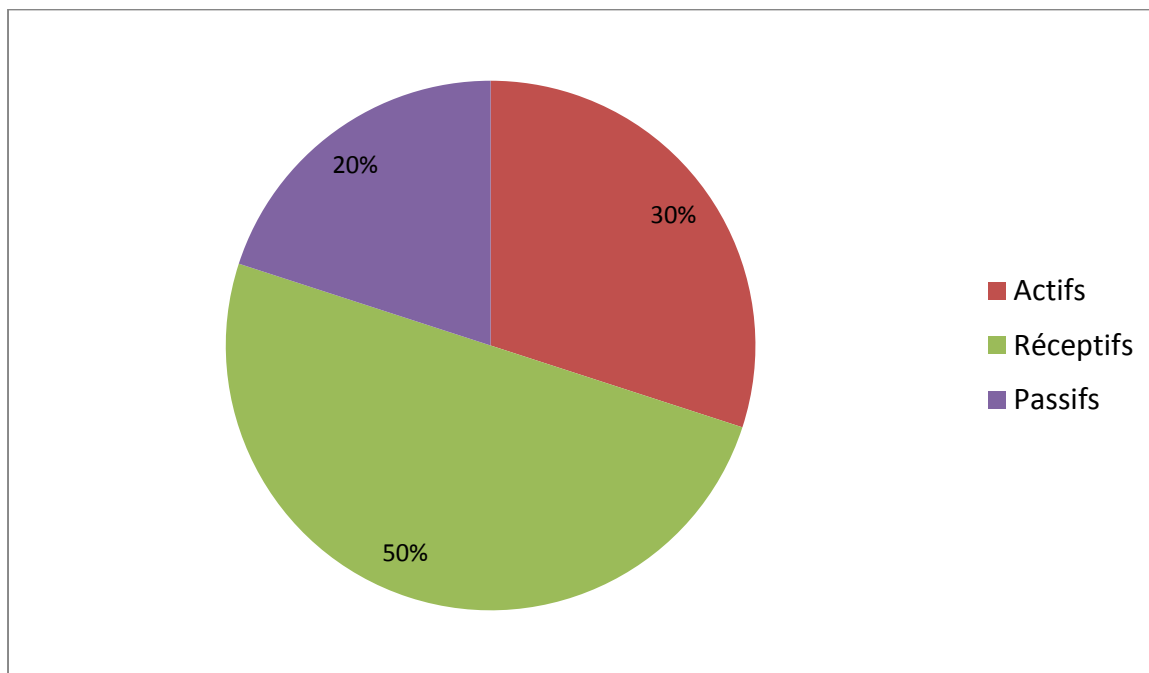
Figure 6 : Distribution selon l'ancienneté au poste²⁵²



Nous avons questionné dans le cadre de notre enquête une population disposant d'une expérience pour la plupart supérieure à cinq ans. Puisque 80% ont plus de cinq ans d'expérience sur le terrain, ce qui implique qu'ils savent véritablement de quoi il s'agit lorsqu'on parle d'enseignement-apprentissage de la philosophie, et par ricochet que leurs réponses sont à prendre avec beaucoup d'intérêt. Par ailleurs, cela nous donnera aussi l'occasion d'avoir le point de vue des 20% qui n'enseignent que depuis moins de cinq ans, par comparaison à leurs aînés dans la profession.

²⁵² Confère Annexe 5, Numéro 2, Relative aux données de recherche.

Figure 7 : Distribution selon l'attitude des élèves pendant le cours de philosophie²⁵³

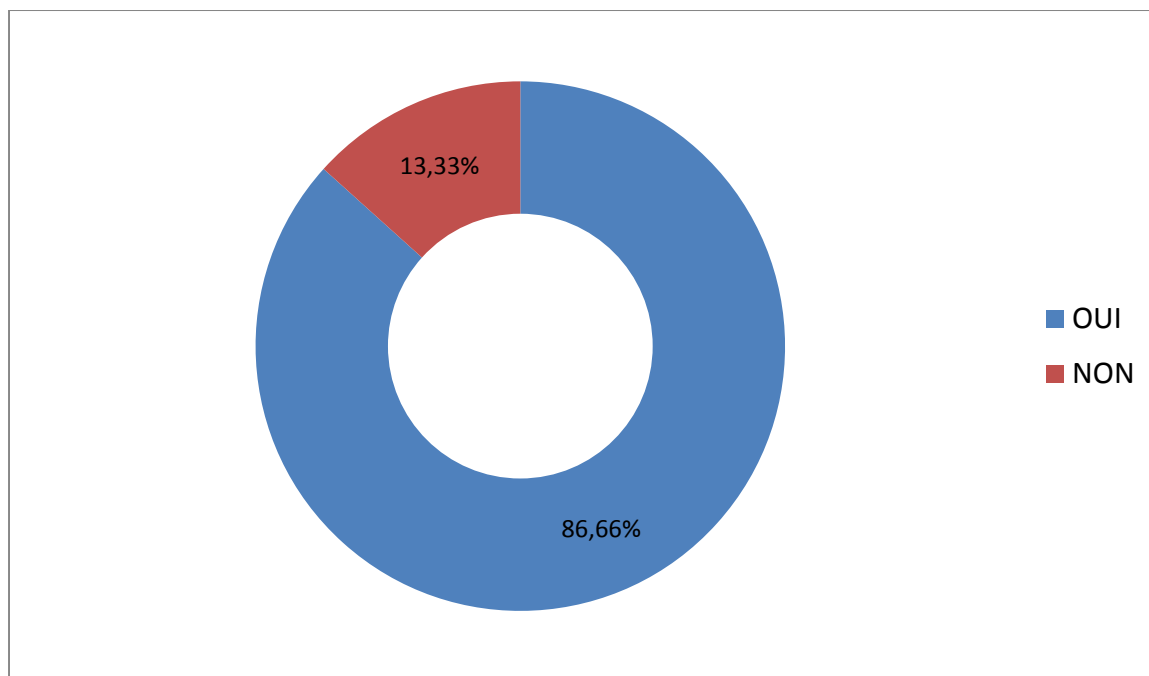


On remarque sans difficultés que 50% des enseignants c'est-à-dire la moitié souligne que leurs élèves sont passifs pendant le cours, et seulement 30% sont actifs. Cela montre à suffisance que l'enseignant fait le plus gros travail sans beaucoup impliquer les apprenants qui demeurent réceptifs et parfois même passifs. Puisque le taux de passivité des apprenants s'élève à 20%, ce qui n'est pas négligeable. Dans un contexte où on veut développer chez les apprenants des compétences du philosophe, les impliquer seulement à hauteur de 30% est insuffisant.

Il faut donc comprendre par-là que la manière d'enseigner est à revoir, dans la mesure où le déploiement des compétences du philosophe chez les apprenants offre une part belle à la dimension active des apprenants, lesquelles devraient même construire ou mieux co-construire le cours avec l'enseignant, étant au centre du processus enseignement-apprentissage, de sorte que leurs contributions soient pris en compte dans le cours final. Mais si on les maintient dans la passivité, cela ne contribue pas réellement à obtenir les compétences escomptées d'eux.

²⁵³ Confère Annexe 5, Numéro 2, Relative aux données de recherche.

Figure 8 : Distribution selon que le processus d'enseignement-apprentissage de la philosophie est différent de celui des autres disciplines²⁵⁴



Il s'agit pour les enseignants de se prononcer sur les particularités de la philosophie par rapport aux autres disciplines, puisque les résultats indiquent bien que la quasi-totalité des enseignants pensent que la philosophie est une discipline différente des autres, aussi bien du point de vue de ses contenus que de celui de sa méthode d'enseignement. La figure illustre cela à merveille, avec un taux de 86,66 % qui font de la philosophie une discipline spécifique dans son processus enseignement-apprentissage. Cela s'explique par le fait de la didactique disciplinaire qui implique que l'enseignement-apprentissage diffère en fonction de la discipline dans laquelle on se trouve. Ainsi, on ne peut pas enseigner la philosophie comme on enseigne la physique ou l'histoire. Du coup faut-il s'interroger sur ceux des enseignants qui ne voient aucune différence entre la philosophie et les autres disciplines en matière d'enseignement. D'ailleurs, le second volet de la question est très révélateur à ce sujet, puisqu'il a été demandé à chacun de justifier sa réponse.

Pour les premiers, le volet didactique disciplinaire est évoqué pour justifier de la différence d'enseignement de la philosophie avec les autres disciplines, en plus du fait que les

²⁵⁴ Confère Annexe 5, Numéro 2, Relative aux données de recherche.

contenus soient également différents, ce qui impose le questionnement dialectique des élèves, et que la discipline philosophie de par son épistémologie se rapporte à la résolution des problèmes sociaux de l'homme, par opposition aux autres disciplines qui s'intéressent justement à autre chose.

Pour d'autres, bien que minoritaires, relevant que la philosophie ne se distingue pas nécessairement des autres disciplines, ceux-ci évoquent la philosophie comme une matière au programme comme les autres et les enseignants de philosophie comme des professionnels formés au même titre que les enseignants d'autres disciplines, dans les même centre de formation. On peut alors comprendre par-là que ces derniers ne maîtrisent pas du tout la didactique disciplinaire et dans leur processus d'enseignement-apprentissage, ne déploient aucune spécificité de la philosophie. Ceci dans la mesure où ils n'enseigneront que la philosophie au sens historique ou encore l'histoire de la philosophie, au détriment d'atteindre au-delà de cette histoire le philosophe qui différencie justement l'activité philosophique des autres domaines de la connaissance.

Il faut donc retenir à la fin que du processus enseignement-apprentissage, celui de la philosophie diffère de celui des autres disciplines.

Question N°6 : Relative aux facilitateurs et/ou obstacles rencontrés dans les enseignements²⁵⁵

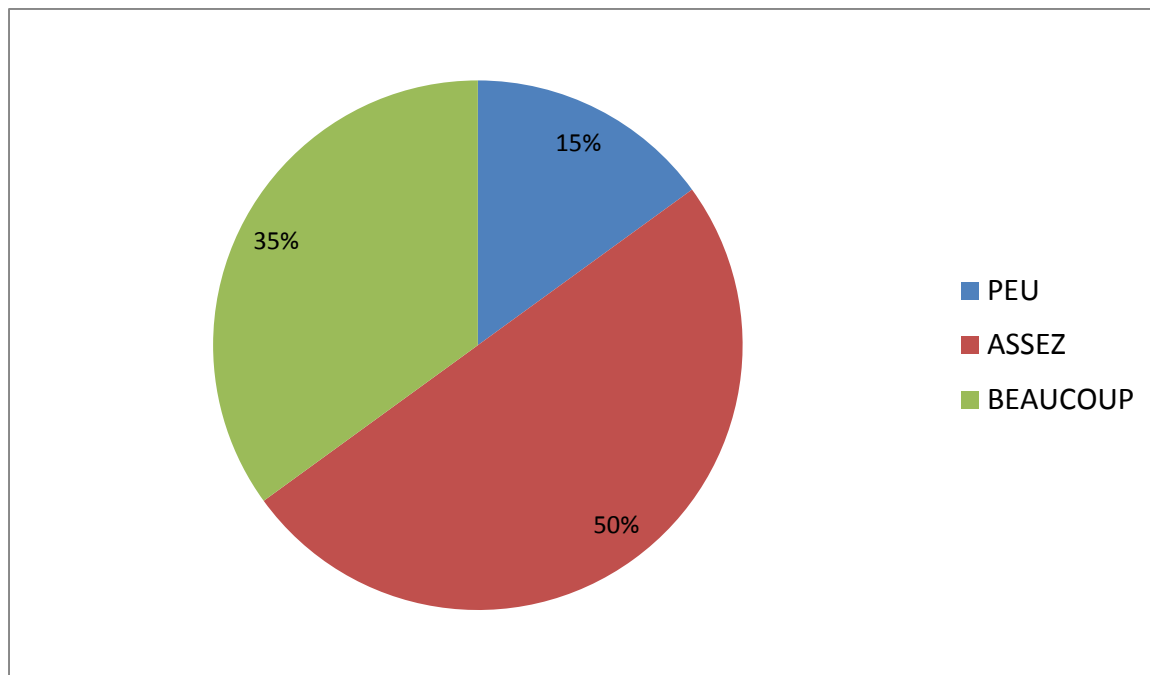
Commençons par noter au sujet de cette question que beaucoup d'enseignants évoquent davantage des obstacles plutôt que des facilitateurs dans le processus enseignement-apprentissage de la philosophie, avec en moyenne assez d'obstacles compte tenu de la quantification indiquée dans la figure ci-dessous. En ce qui concerne la minorité évoquant les facilitateurs, ceux-ci font allusion simplement aux manuels au programme, aux bords ou fascicules, et les ouvrages de philosophie de leurs bibliothèques personnelles. Ce qui renvoie simplement à la norme plutôt qu'à de véritables facilitateurs. C'est peut-être pourquoi la majorité penche plutôt pour les nombreux obstacles dans le processus, dont le manque de documentation surtout pour les apprenants ; le langage conceptuel de la philosophie qui s'avère complexe pour les apprenants ; le nombre de notions à étudier qui est énorme et disproportionné par rapport au quota horaire alloué à la discipline, d'où le défaut de couverture quantitative et

²⁵⁵ Confère Annexe 5, Numéro 2, Relative aux données de recherche.

partant qualitative du programme ; le coefficient de la philosophie en particulier dans les séries scientifiques qui est tellement réduit qu'il ne motive pas les apprenants de ces séries à s'y mettre avec engouement, en plus du fait que cela soit en quelque sorte facultatif à l'examen dans ces mêmes séries. Bien plus les effectifs pléthoriques des élèves ajoutés à leur manque d'intérêt n'est pas de nature à faciliter le processus enseignement-apprentissage de la philosophie.

On peut donc conclure par l'idée que la philosophie est une discipline dont l'enseignement rencontre des difficultés à prendre nécessairement en considération si l'on veut pouvoir mettre en exergue les compétences du philosophe chez les apprenants.

Figure 9 : Qualification des facilitateurs et/ou obstacles dans l'enseignement de la philosophie²⁵⁶



Question N°7 : Relative à la méthode d'enseignement utilisée par les enseignants²⁵⁷

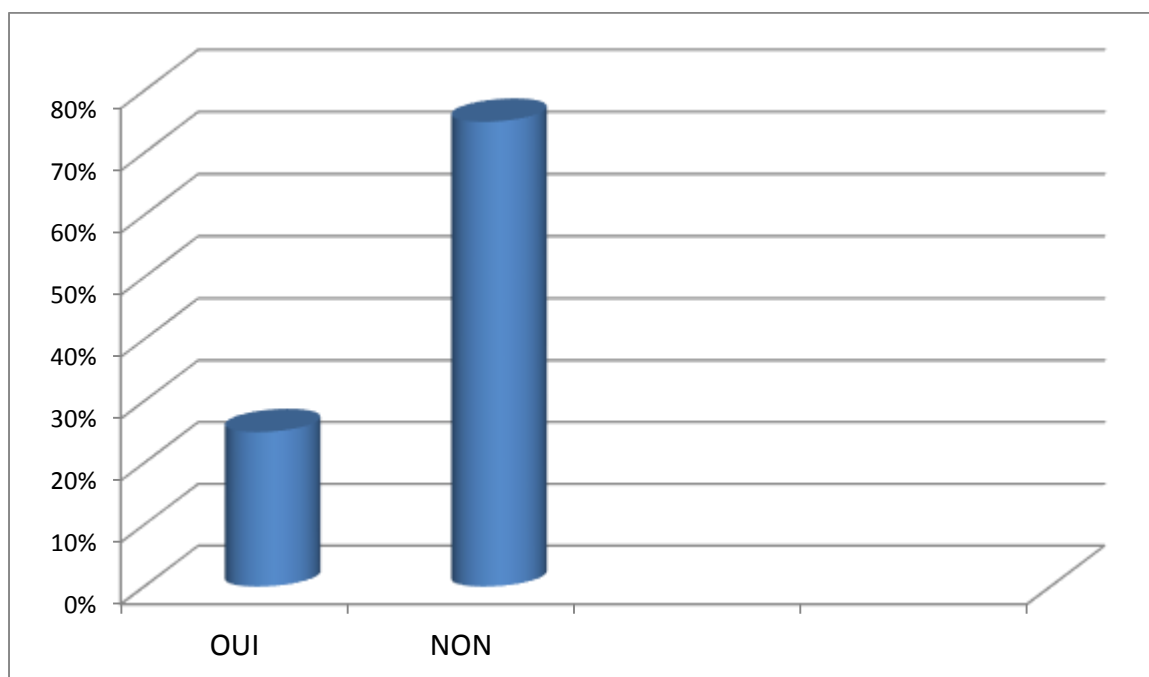
La majorité des enseignants prétendent utiliser la méthode participative ou active consistant à impliquer les apprenants dans le processus enseignement-apprentissage, à mettre l'apprenant au centre de ce processus. Ce qui ne corobore pas avec le point de vue des élèves

²⁵⁶ Confère Annexe 5, Numéro 2, Relative aux données de recherche.

²⁵⁷ *Idem.*

mentionné dans le questionnaire précédent et même avec la question précédente relative à l'attitude des apprenants pendant le cours, qui était en majorité réceptive voire passive. On pourrait dire que les enseignants ont peut-être l'intention de rendre leurs enseignants actifs ou inter-actifs, surtout qu'ils s'efforcent de mettre en œuvre la méthode maïeutique ou par questionnement, au moins au début de chaque leçon, mais qu'en pratique il s'avère plutôt qu'il y ait un défaut d'inter-activité au profit de l'enseignement direct ou du magister dixit de la part des enseignants. Cela faut-il le dire à la fin n'est pas très favorable au développement des compétences du philosophe chez les apprenants. D'où la nécessité d'un changement de méthode d'enseignement de la philosophie dans le secondaire au Cameroun.

Figure 10 : Distribution selon que les enseignants procèdent de la même manière en termes de méthode d'enseignement, et quelques précisions méthodologiques des autres enseignants en cas de divergences²⁵⁸

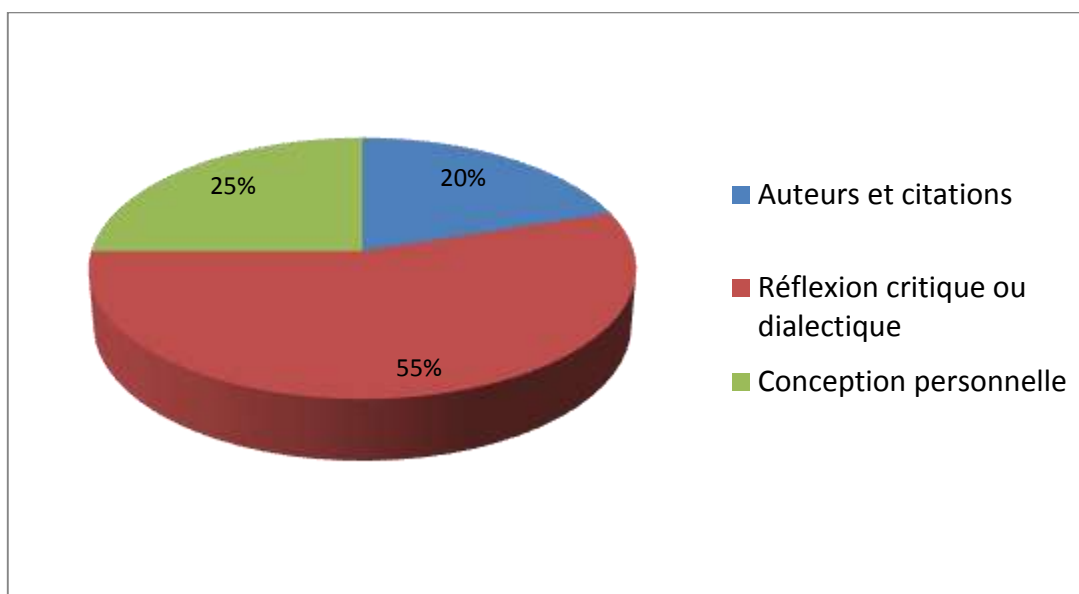


Ces résultats montrent que, pendant que 25 % seulement pensent que tous les enseignants de philosophie procèdent de la même manière en termes d'enseignement, la majorité soit 75 % pensent le contraire. A en croire la majorité des enseignants, chacun remet en question la méthode d'enseignement des autres, en prétendant être quasiment le seul à pratiquer la méthode active voire même souvent l'approche par compétence, pendant que les

²⁵⁸ Confère Annexe 5, Numéro 2, Relative aux données de recherche.

autres pratiqueraient presque exclusivement la méthode direct ou le magister dixit. Que cela soit vrai ou pas, le dénominateur commun est qu'il y a divergence, voire un malaise dans la méthode d'enseignement de la philosophie dans le secondaire, puisque chacun rejette la faute sur l'autre et personne ne veut réellement assumer ses pratiques. Or il est question de reconnaître cette situation problématique de la méthode d'enseignement, en vue de proposer des moyens d'amélioration du processus enseignement-apprentissage de la philosophie dans le secondaire.

Figure 11 : Distribution suivant ce sur quoi les enseignants insistent dans leurs cours²⁵⁹

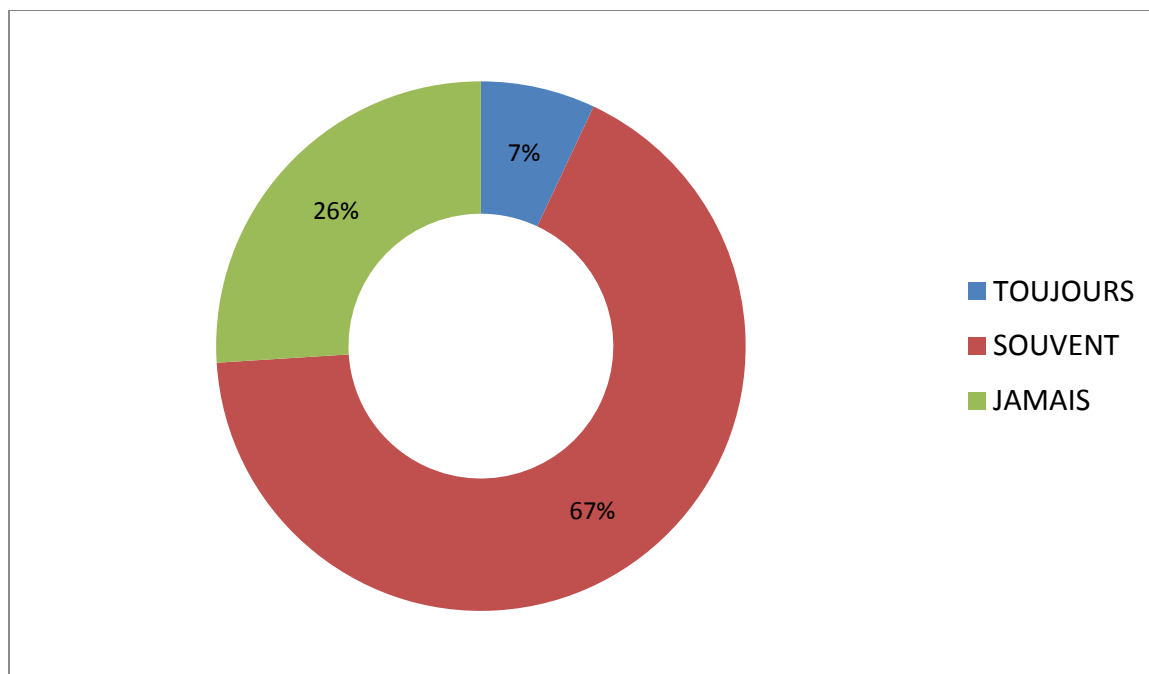


Nous remarquons à partir de cette figure qu'un peu plus de la moitié des enseignants enquêtés affirment organiser leurs cours sous forme de débat critique ou dialectique. Cela implique que chaque leçon est une discussion dans laquelle l'enseignant fait ressortir différentes thèses dont la thèse, l'antithèse et la synthèse. Cette approche est de nature à développer chez les apprenants les compétences du philosophe, parce que cela se traduit par la mise en exergue de la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation qui garantissent justement le développement des compétences du philosophe. Or, paradoxalement les élèves comme nous l'avons constaté dès l'entame de ce travail ne manifestent jusqu'ici pas beaucoup l'attitude ou les aptitudes du philosophe, ce qui rend quelque peu superficielle cette affirmation des enseignants enquêtés. Encore faut-il souligner que ceux qui avouent insister plutôt sur les auteurs et citation ou sur leur propre conception représentent 45% ce qui est très considérable.

²⁵⁹ Confère Annexe 5, Numéro 2, Relative aux données de recherche.

Par ailleurs, faut-il noter que cette divergence d'approche d'élaboration des contenus didactiques impacte négativement sur les méthodes d'enseignement et même d'évaluation. Cela s'explique par le fait que les attitudes des apprenants seront diversifiées en fonction du style d'enseignement ou de l'orientation reçue de la part des enseignants. Ce qui fait que certains élèves seront très performants quand il s'agira de réciter la pensée des auteurs, d'autres par contre seront très compétents pour résoudre des problèmes concrets sur la base de réflexions critiques et rationnelles, et d'autres encore vont plutôt exceller dans la prise de position tranchée face à un problème, sans nécessairement s'appuyer sur les auteurs ou même se servir véritablement de sa raison pour justifier sa position. Ce qui rend problématique l'élaboration des contenus didactiques qui structurent ces orientations. Dans la mesure où il n'y a pas de concordance entre les différentes approches, donnant lieu à différentes formations qui seront pourtant évaluées d'une seule manière. On comprend donc pourquoi ces contenus divers seront inappropriés par rapport aux compétences qu'il s'agit de développer chez les apprenants, qui sont les mêmes dans le secondaire.

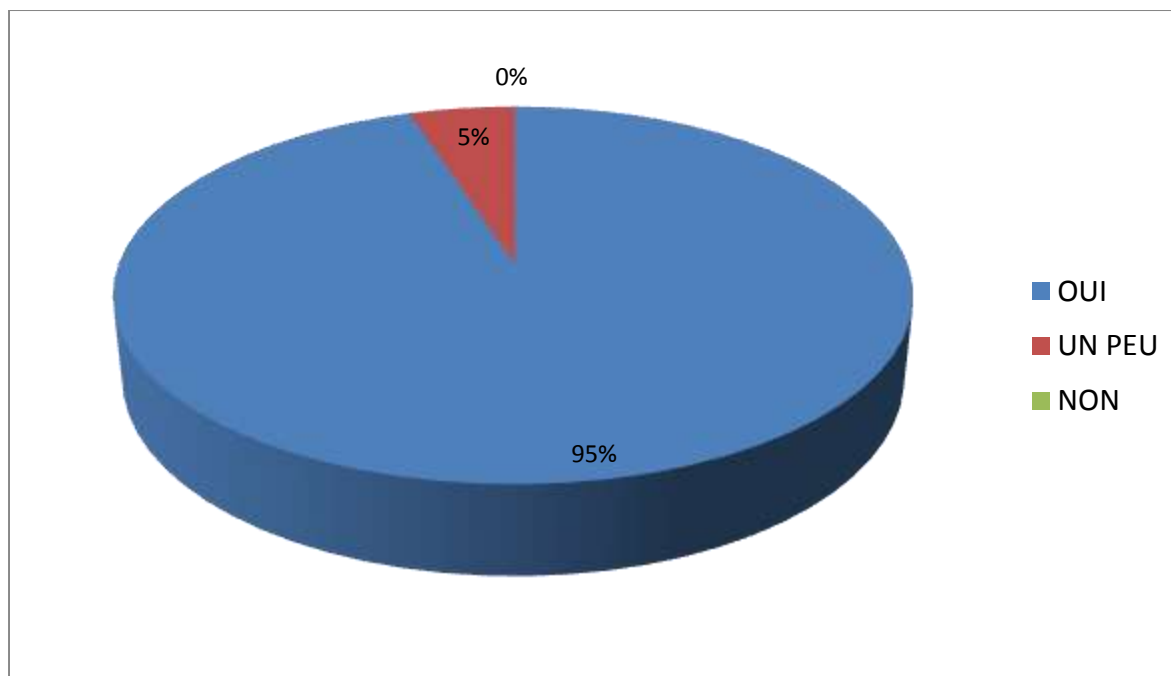
Figure 12 : Distribution selon que les enseignants intègrent les conceptions des apprenants dans le contenu final du cours²⁶⁰



Cette figure fait remarquer que 67% des enseignants déclarent intégrer souvent les conceptions des apprenants dans leur cours finale. Ce qui ne concorde pas avec leur méthode d'enseignement pour la plupart dite directe, laquelle est plutôt centrée sur l'enseignant et basée sur la pédagogie par objectif. A moins que par l'expression "souvent" on entende plutôt "très rarement", ou mieux on comprenne qu'ils donnent au moins l'impression aux apprenants de temps en temps que leurs conceptions ont été ajoutées au cours, peut-être en utilisant simplement d'autres termes de l'enseignant pour mieux exprimer ce qui serait leurs pensées. La preuve est que certains, à hauteur de 26% avouent ne jamais intégrer les participations des apprenants dans leurs cours qui sont arrêtés à l'avance. On comprend à la fin que le principe de « la marge de manœuvre » qui consiste pour l'enseignant à prévoir les possibilités d'ajout, de retrait ou de modification de ses enseignements en fonction des circonstances ou de la réaction des apprenants n'est pas respecté par la plupart des enseignants, d'où la nécessité de revoir leurs techniques de formation ou méthodes d'enseignement.

²⁶⁰ Confère Annexe 5, Numéro 2, Relative aux données de recherche.

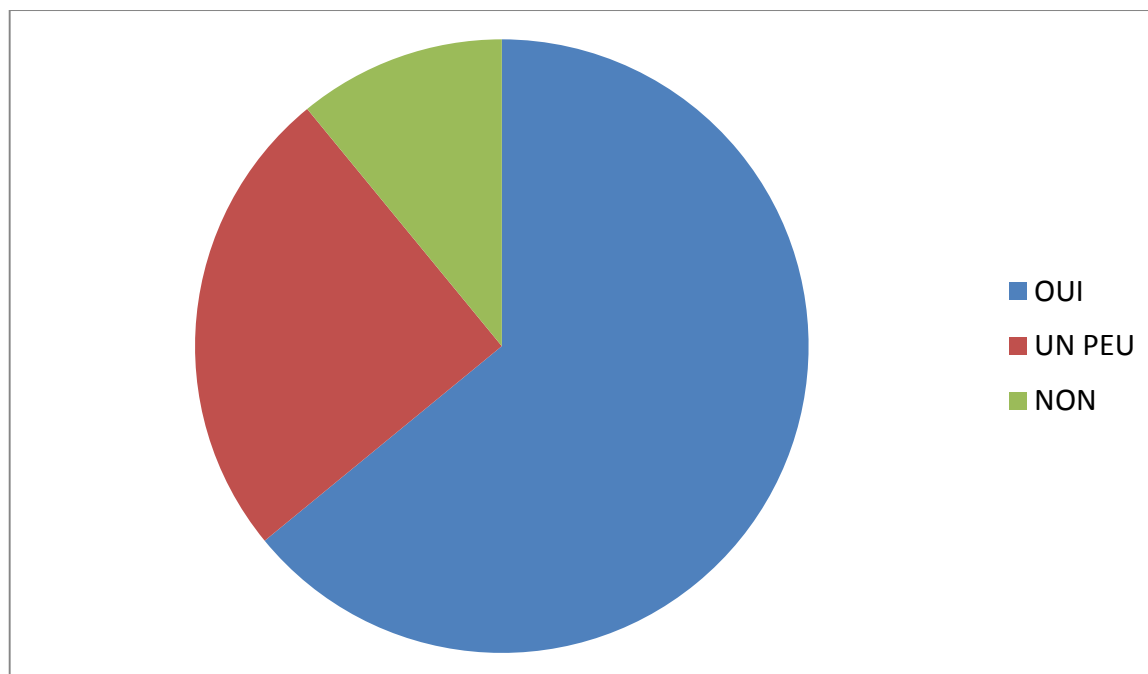
Figure 13 : Distribution selon que les enseignants ont déjà entendu parler de l'approche par compétences, et ce qu'ils en savent²⁶¹



S'il est vrai que la quasi-totalité des enseignants ont déjà entendu parler de l'approche par compétences, il faut noter que très peu en ont des connaissances précises, compte tenu des réponses relatives à l'explication de ce en quoi consiste l'APC. On comprend donc pourquoi sa mise en pratique relève encore de l'idéal et non de la réalité, surtout si on prend en compte l'attitude réfractaire de plusieurs enseignants quant à l'application de cette approche dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la philosophie en particulier, pendant que certains prétendent que cela est même une tradition en philosophie, en se référant à la maïeutique socratique. Pourtant, le développement des compétences du philosophe chez les apprenants passe nécessairement par la pratique de l'approche par compétences qu'il convient donc d'initier dans le secondaire au Cameroun.

²⁶¹ Confère Annexe 5, Numéro 2, Relative aux données de recherche.

Figure 14 : Distribution selon que les enseignants appliquent l'APC dans leur processus enseignement-apprentissage, et leur procédure d'application au cas où²⁶²

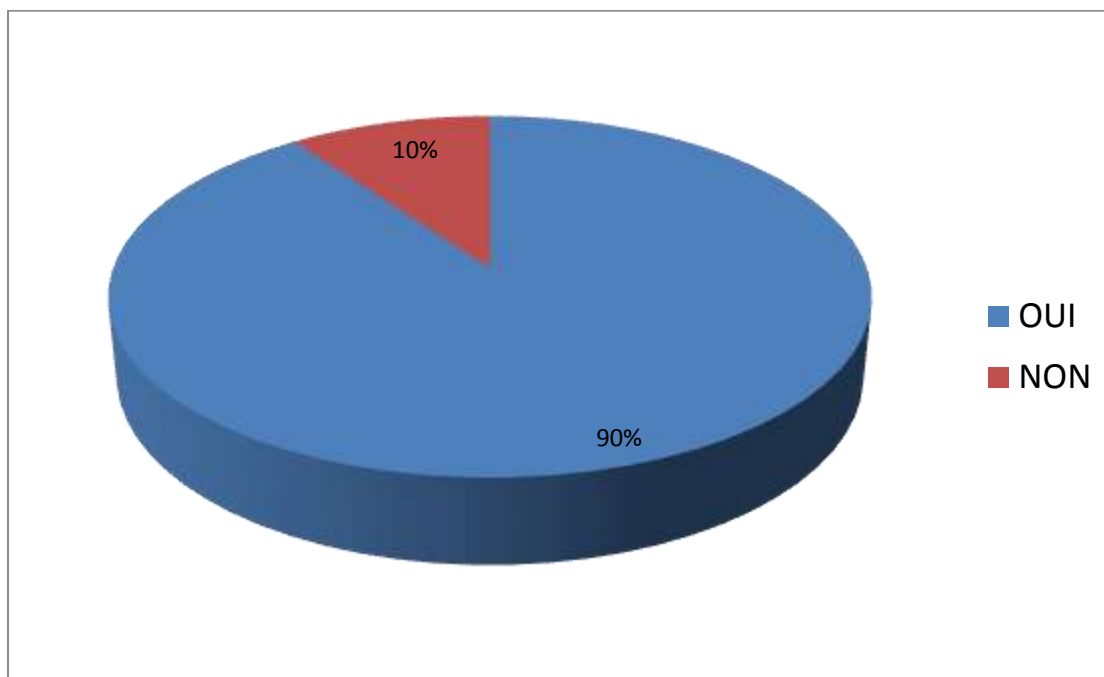


Ces résultats montrent que presque tous les enseignants prétendent appliquer l'approche par compétences, encore qu'ils aient presque tous déclaré à la question précédente en avoir des connaissances. Mais ils ignorent qu'à la question n°7 posée plus haut, personne n'a mentionné pour méthode utilisée cette approche pédagogique. C'est pourquoi nous pouvons avec raison douter de ces réponses, et nous en voulons pour preuve la description qu'ils font de la pratique de cette méthode par compétences. Puisqu'en plus de demander s'ils appliquent la pédagogie par compétences, nous leur avons demandé également de décrire le procédé par lequel ils mettent cela en application le cas échéant. Or la description que font plusieurs enseignants correspond plutôt à la pédagogie par objectif, malgré quelques termes liés à l'APC dont ils se servent. Plus de la moitié en effet disent procéder d'abord par une présentation de la notion à étudier, ensuite vient la phase de construction de la justification de la leçon avec les apprenants, et après quelques questions-réponses avec les apprenants, on passe à la prise des notes. Ce qui en réalité ne correspond pas à l'approche par les compétences qui impose entre autres choses de mettre les apprenants dans des situations dites didactiques de façon à les permettre de réfléchir, d'agir, bref de mobiliser toutes sortes de ressources pour résoudre le problème

²⁶² Confère Annexe 5, Numéro 2, Relative aux données de recherche.

contenu dans la situation. On peut alors conclure que si presque tous les enseignants veulent appliquer l'APC, beaucoup ne réussissent pas encore réellement à mettre cela en pratique dans le processus enseignement-apprentissage de la philosophie, d'où la nécessité d'un perfectionnement de cette approche.

Figure 15 : Distribution selon qu'il faille revoir la manière d'enseigner la philosophie au secondaire²⁶³



La majorité des enseignants, soit 90% pensent qu'il est nécessaire de revoir la manière d'enseigner la philosophie. Cela démontre à merveille la situation problématique de cette discipline, surtout compte tenu des nombreuses difficultés que connaissent les enseignants, évoquées par eux-mêmes et transcrits dans la figure N°6 sus évoquée. Le changement ou l'amélioration de la méthode d'enseignement de la philosophie au secondaire se pose donc comme une nécessité sans laquelle les compétences escomptées des apprenants ne seraient point atteints.

²⁶³ Confère Annexe 5, Numéro 2, Relative aux données de recherche.

Question N°14 : Relative aux propositions des enseignants sur la manière d’enseigner désormais la philosophie de façon à garantir le développement des compétences chez les apprenants²⁶⁴

A cette question, trois principales réponses s’imposent, mais à des fréquences différentes, nous les relèverons en fonction des plus occurrentes. Environ 60% des enseignants en effet notent que l’amélioration de l’enseignement de la philosophie dans le but de garantir le développement des compétences chez les apprenants passe nécessairement par la démystification ou la simplification du langage conceptuel de la philosophie, pour l’adapter au niveau des apprenants. 30% évoquent plutôt le rapprochement de la philosophie à la vie quotidienne, c’est-à-dire de trouver des voies et moyens pour rendre la philosophie davantage pratique voire pragmatique de façon à la ramener à la vie quotidienne des apprenants. Et les 10% restants insistent quant à eux sur la promotion de l’autonomie d’apprentissage ou le travail personnel de la part des élèves, au sens de les pousser le plus souvent à déployer véritablement leur propre penser, à penser par soi-même ou réfléchir face aux situations à eux soumis. Mentionnons quand même qu’une minorité négligeable peut-être évoque le renouvellement de l’approche docimologique, en proposant des évaluations en questions à choix multiples (QCM) et autres méthodes peu orthodoxes ou moins traditionnelles.

Quoiqu’il en soit, ces affirmations montrent bien que seul 10% des enseignants suggèrent une autonomie d’apprentissage des élèves ou la promotion des travaux personnels des élèves, dans le but de développer les compétences escomptées. Ce qui pourtant répondrait aux exigences de l’approche par compétences. Et de même, l’APC exige un rapprochement étroit entre les différents savoirs, or seul 30 % des enseignants proposent que les cours de philosophie soient élaborés dans cette perspective. Pour la majorité, en occurrence 60 % des enseignants, le problème se trouve quasiment ailleurs, notamment dans la simplification des contenus d’enseignement, leur démystification en quelque sorte, de façon à atteindre promptement les objectifs visés, aussi bien l’objectif terminal que les objectifs opérationnels. Ce qui permet de dire que le paradigme en vigueur demeure celui de l’approche par objectif et pas encore celui de l’approche par compétences, d’où la nécessité d’une amélioration des pratiques didactiques des enseignants en vue de développer davantage les compétences du philosopher chez les apprenants.

²⁶⁴ *Idem.*

Question N°15 : Relative aux supports didactiques utilisés dans l'élaboration des contenus de cours²⁶⁵

Les enseignants enquêtés pour l'immense majorité évoquent une seule ou plutôt deux catégories de support didactique, en occurrence le manuel au programme et les ouvrages de philosophie, et cela presque exclusivement. Cela corrobore avec les affirmations des élèves qui remarquaient déjà que leurs enseignants n'utilisaient que les textes de philosophie pour élaborer leurs cours. Très peu évoquent des textes d'autres disciplines comme la sociologie, la psychologie ou l'anthropologie, en fonction apparemment du profil académique de chacun et de la bibliothèque personnelle de chaque enseignant. Ce qui réduit les supports didactiques aux seuls usages des documents de type textes et particulièrement des textes philosophiques. Or pour diversifier les ressources des apprenants, il est nécessaire de se servir d'autres types de documents et même des textes d'autres disciplines, comme beaucoup le souhaiteront d'ailleurs dans la réponse à la question suivante.

Question N°16 : Relative aux autres supports didactiques possibles d'être utilisés dans le cadre de l'amélioration de l'enseignement de la philosophie au secondaire²⁶⁶

La première remarque à faire ici est que tous les enseignants ont diversifié les supports didactiques dans leurs propositions, alors qu'ils ne se servent quasiment que d'une seule catégorie de support comme mentionné plus haut. On peut alors se demander qu'est-ce qui empêche à ces enseignants de pratiquer ce qu'ils pensent tous, notamment de se servir d'une diversité de supports pour mieux enseigner et espérer davantage développer chez leurs apprenants les compétences escomptées ? Puisque ceux-ci évoquent les supports audio-visuels, les cassettes d'auto-apprentissage, les supports numériques, les genres littéraires autres comme la littérature de jeunesse, la presse, les textes des disciplines connexes, voire même les mythes africains et autres productions de la sagesse dite africaine, pour ne citer que ces supports les plus fréquents dans les réponses.

²⁶⁵ Confère Annexe 5, Numéro 2, Relative aux données de recherche.

²⁶⁶ Confère Annexe 5, Numéro 2, Relative aux données de recherche.

Question N17 : Relative aux suggestions générales de la part des enseignants quant à l'amélioration du processus enseignement-apprentissage de la philosophie dans le secondaire au Cameroun²⁶⁷

Les suggestions des enseignants se ramènent à quatre grandes perspectives, notamment la méthode d'enseignement et celle de l'élaboration des contenus de cours qu'il s'agit de revoir pour améliorer ; la diversification des supports didactiques et pédagogiques qu'il faut mettre en évidence ; et la révision de l'approche docimologique qu'il s'agit de déployer. La mise en exergue de ces propositions à leurs avis conditionne le développement effectif des compétences du philosophe chez les apprenants. C'est donc quasiment l'ensemble des pratiques didactiques actuelles qu'il est question de revoir et d'adapter au contexte de l'approche par compétences.

D) DU QUESTIONNAIRE DES INSPECTEURS

Tableau 19 : Distribution selon le genre²⁶⁸

| Réponses | Effectifs | Pourcentages |
|----------|-----------|--------------|
| Masculin | 09 | 90% |
| Féminin | 01 | 10 % |
| TOTAL | 10 | 100% |

Cette première question de faits que consacre l'approche genre nous permet d'avoir une vue d'ensemble sur la population d'étude que sont ici les inspecteurs, à savoir qu'ils sont en majorité des femmes avec un écart très énorme, puisque les hommes sont représentés à 90%. Cela se justifie déjà par le fait que les enseignants sont en majorité du genre masculin, étant donné que c'est parmi les enseignants que sont nommés les inspecteurs de pédagogie. Il faut également avouer que les femmes s'intéressent de plus en plus à la chose philosophique, et on

²⁶⁷ *Idem.*

²⁶⁸ Confère Annexe 5, Numéro 3, Relative aux données de recherche.

les retrouve à presque toutes les sphères d'enseignement de cette discipline, y compris en tant qu'inspecteurs régionaux, ce qui n'était pas exactement le cas il y a quelques années seulement.

Tableau 20 : Distribution selon le niveau de compétences, à savoir national ou régional²⁶⁹

| Réponses | Effectifs | Pourcentages |
|----------|-----------|--------------|
| National | 01 | 10% |
| Régional | 09 | 90 % |
| TOTAL | 10 | 100% |

Ce tableau nous fait remarquer que le nombre d'inspecteurs régionaux est largement supérieur à celui des inspecteurs nationaux. Pendant que les premiers se retrouvent dans toutes les 10 régions que compte le Cameroun, les seconds sont concentrés dans la seule capitale Yaoundé. On comprend pourquoi leur nombre est proportionnel à leur niveau de compétence, et même l'accès aux inspecteurs régionaux est plus facile parce qu'ils sont plus proche de nous autres enseignants, ils sont plus sur le terrain dans le cadre du déploiement de la didactique normative, plus que les nationaux qui travaillent davantage avec les régionaux à qui ils donnent des instructions relativement à cette même didactique normative. Et ce n'est qu'à des occasions rares qu'ils font des descentes sur le terrain.

Tableau 21 : Distribution selon l'ancienneté au poste²⁷⁰

| Réponses | Effectifs | Pourcentages |
|-----------------|-----------|--------------|
| Moins de 05 ans | 01 | 10% |
| Plus de 05 ans | 09 | 90% |
| TOTAL | 10 | 100% |

Notre population cible à ce niveau sont des inspecteurs presque tous pètries d'expériences, avec un taux de 90% ayant exercé la fonction plus de cinq ans. Ce qui implique la prise en compte de leurs réponses, du moins si elles sont sincères de leur part. Même s'il faut

²⁶⁹ *Idem.*

²⁷⁰ Confère Annexe 5, Numéro 3, Relative aux données de recherche.

ajouter que la nomination au titre d'inspecteur est au préalable conditionnée par la pratique de terrain en tant qu'enseignant pour au moins 10 années d'expériences. Du coup, les années d'expériences d'enseignants ajoutées à celle d'inspecteurs donne lieu à des professionnels aguerris dont la pertinence des réponses n'est plus à démontrer.

Tableau 22 : Distribution selon que le processus d'enseignement-apprentissage de la philosophie serait ou pas le même que dans les autres disciplines, avec justification de la réponse choisie²⁷¹

| Réponses | Effectifs | Pourcentages |
|----------|-----------|--------------|
| Oui | 00 | 00% |
| Un peu | 01 | 10% |
| Non | 09 | 90 |
| TOTAL | 10 | 100% |

Quasiment tous les inspecteurs affirment que le processus enseignement-apprentissage de la philosophie est différent de celui des autres disciplines, un seul souligne qu'il y aurait quelques ressemblances avec les autres domaines de la connaissance, du moment où la philosophie est inscrite avec les mêmes caractéristiques d'ailleurs dans le programme officiel autant que les autres disciplines.

A la question du pourquoi qui impose la justification de leurs réponses, la majorité évoque les particularités de la philosophie sur divers plans : épistémologique (évoquant l'origine de la philosophie dans l'antiquité grecque et africaine, avec pour mission la conceptualisation, la résolution des problèmes et l'orientation du mode de vie des sociétés) ; didactique (au sens où la philosophie ne peut s'enseigner comme les sciences de la matière, les sciences formelles ou même les autres sciences humaines, du point de vue de la didactique disciplinaire, encore que les normes et principes d'enseignement diffèrent d'une discipline à l'autre) ; pédagogique (puisque la finalité chez les apprenants n'est pas la même que dans les autres disciplines, car mentionnent quelques-uns, si en mathématique on veut former un expert en calcul, en philosophie on forme un être libre) ; docimologique (les techniques d'évaluations de la philosophie lui sont particulières, et même lorsqu'on évoque des formes d'écriture comme

²⁷¹ Confère Annexe 5, Numéro 3, Relative aux données de recherche.

la dissertation ou le commentaire, il demeure toujours une différence notable entre la dissertation et le commentaire philosophique par opposition à la dissertation et au commentaire dans le cadre de la littérature ou de histoire.

Question N°5 : Distribution selon les facilitateurs et ou obstacles rencontrés sur le terrain de la pratique quotidienne²⁷²

Cette question nous a permis de comprendre qu'il y a tellement de difficultés dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la philosophie, et très peu de facilitateurs. Les inspecteurs ayant mentionné les facilitateurs, font référence au programme officiel, les manuels et livres au programme, les fascicules ou bord proposés aussi bien par certains enseignants que par certains inspecteurs, la participation aux différents séminaires de renforcement des capacités des enseignants sur divers aspects du processus enseignement-apprentissage, bref tout ce qu'il y a de plus règlementaire dans le cadre des pratiques enseignantes. Pour la majorité, même s'ils ne sont pas contre l'existence des facilitateurs sus mentionnés, ils pensent qu'il y a davantage d'obstacles sur le terrain, de la part des enseignants. Parmi ces difficultés, ils ont évoqué le manque de diversification des documents, la non préparation des cours à travers les fiches pédagogiques, le défaut de procédures stables dans le déroulement de leurs leçons, les problèmes de gestion de la classe non seulement avec des effectifs pléthoriques, mais aussi avec des élèves particuliers, le défaut de remplissage des documents périodiques mesurant leur travail à l'instar de la progression, le mauvais remplissage des cahiers de texte qui reflète leur travail en classe. Tels sont les principaux obstacles que les inspecteurs disent rencontrer dans leur travail sur le terrain, qui nous permet de dire avec pertinence que la philosophie est une discipline qui connaît des difficultés importantes dans le processus enseignement-apprentissage.

²⁷² Confère Annexe 5, Numéro 3, Relative aux données de recherche.

Tableau 23 : Distribution selon ce sur quoi les enseignants insistent dans leurs cours²⁷³

| Réponses | Effectifs | Pourcentages |
|---------------------------|-----------|--------------|
| Auteurs et citations | 05 | 50% |
| Réflexion critique | 04 | 40% |
| Sa conception personnelle | 01 | 10% |
| TOTAL | 10 | 100% |

La moitié des inspecteurs soit 50% affirme que lors de leurs visites de classes, ils remarquent que les enseignants insistent davantage sur les auteurs et citations, au sens où les cours en sont tellement parsemés qu'ils ont l'impression que c'est ça l'essentiel pour l'enseignant, notamment l'histoire de la philosophie. Cependant, plusieurs autres, à hauteur de 40% évoquent plutôt le fait que le cours des enseignants soit le plus souvent organisé de façon dialectique, c'est-à-dire sous forme de thèse, antithèse et souvent synthèse. Il n'y a qu'un seul inspecteur qui a remarqué pour sa part que certains enseignants insistent souvent dans leur cours sur leur conception personnelle, un taux négligeable, mais qui interpelle, car cette orientation s'écarte de la didactique normative que prescrivent justement les inspecteurs.

Il demeure à la fin que les orientations dans le cadre de l'élaboration des contenus didactiques sont diverses et variées, ce qui rend problématique l'enseignement-apprentissage de la philosophie dans le secondaire au Cameroun.

Tableau 24 : Distribution selon ce sur quoi les enseignants devraient insister pour que leurs apprenants soient davantage compétents²⁷⁴

| Réponses | Effectifs | Pourcentages |
|---------------------------|-----------|--------------|
| Auteurs et citations | 00 | 00% |
| Réflexion critique | 10 | 100% |
| Sa conception personnelle | 00 | 00% |
| TOTAL | 10 | 100% |

²⁷³ *Idem.*

²⁷⁴ Confère Annexe 5, Numéro 3, Relative aux données de recherche.

Les enseignants, pensent les inspecteurs à 100% d'ailleurs, devraient tous insister sur la réflexion critique, c'est-à-dire organiser leurs cours sous forme de débat dialectique. Cela leur permettrait non seulement d'initier leurs apprenants aux aptitudes philosophiques via la discussion dialectique, mais aussi de respecter la réglementation en vigueur dans l'enseignement de la philosophie. Laquelle réglementation invite les enseignants à travers leurs cours d'atteindre entre autres finalités le développement chez les apprenants de l'esprit rationnel et critique, partant bien sûr de l'histoire de la philosophie, au sens de la connaissance des auteurs classiques.

On comprend donc pourquoi tous les inspecteurs questionnés ont souligné l'unique réponse liée à la réflexion critique, ce qui n'exclut pas les auteurs et citations qui en sont la base, la connaissance élémentaire à partir de laquelle les apprenants pourront par la suite philosopher par eux-mêmes, dans la mesure où l'esprit philosophique se formerait nécessairement par le contact avec les philosophes, expliquent certains inspecteurs.

Tableau 25 : Distribution selon que les enseignants enseignent ou pas de la même manière²⁷⁵

| Réponses | Effectifs | Pourcentages |
|----------|-----------|--------------|
| OUI | 01 | 10% |
| NON | 09 | 90% |
| TOTAL | 10 | 100% |

La quasi-totalité de la population cible affirme que les enseignants n'enseignent pas tous de la même manière, autrement dit que les méthodes d'enseignement varient d'un enseignant à l'autre. Les différences notoires sont liées à ce sur quoi les enseignants insistent dans leurs cours comme mentionné dans la question précédente, en plus de fait que chacun se déploie en fonction de son profil académique, sa formation initiale etc.

Ils sont donc unanimes au sujet de la diversification des méthodes d'enseignement par les enseignants de champ, ce qui rend problématiques voire inappropriées les pratiques didactiques actuelles de la philosophie. Cette inadéquation s'explique selon eux par l'écart vis-

²⁷⁵ Confère Annexe 5, Numéro 3, Relative aux données de recherche.

à-vis de la norme qui se veut la même chez tous les enseignants. Puisque pour évaluer les apprenants de manière certificative, on tiendra compte de la norme dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie, norme que chaque enseignant devrait respecter pour que tous les candidats à l'examen soient au même pied d'égalité. Or la divergence d'orientation des cours et de surcroît de manière d'enseigner crée forcément un déséquilibre qui n'est pas favorable aux apprenants qui seront tous évalués de la même manière. D'où la nécessité d'une amélioration et d'une uniformisation de la méthode d'enseignement de la philosophie qui s'impose avec acuité.

Tableau 26 : Distribution selon l'approche pédagogique la plus utilisée par les enseignants de philosophie²⁷⁶

| Réponses | Effectifs | Pourcentages |
|---------------------------|-----------|--------------|
| Approche par objectifs | 10 | 100% |
| Approche par problème | 00 | 00% |
| Approche par compétences | 00 | 00% |
| Autre approche à préciser | 00 | 00% |
| TOTAL | 10 | 100% |

Ce tableau montre clairement que tous les enseignants appliquent la pédagogie par objectif, qui au moment de l'enquête est justement la pédagogie en vigueur dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie dans le secondaire au Cameroun. Ces résultats reflètent donc la réalité et remet en cause quelques affirmations précédemment évoquées au sujet de la méthode d'enseignement, avec les enseignants qui prétendaient pratiquer l'approche par compétence, à moins que ces derniers soient l'exception confirmant la règle. S'il est donc avéré que tous les enseignants se conforment à l'approche pédagogique par objectif, avec tout ce que cela implique du point de vue de l'élaboration des contenus, de la méthode d'enseignement et même de la technique et la finalité de l'évaluation, on comprend pourquoi

²⁷⁶ Confère Annexe 5, Numéro 3, Relative aux données de recherche.

les pratiques didactiques poseraient problème quant au développement des compétences du philosophe chez les apprenants.

Question N°10 : Relative à l'approche pédagogique la plus appropriée pour développer les compétences des apprenants²⁷⁷

A cette question, faut-il le remarquer, les inspecteurs sont tous d'accord sur la même réponse, selon laquelle la pédagogie adéquate et favorable au développement des compétences des apprenants est celle dite par compétences. Dans la justification de leur réponse, ils précisent que l'APC a des particularités qui sont justement favorables à ce développement des compétences escomptées des apprenants, notamment les compétences du philosophe. Autrement dit, une bonne mise en pratique de l'APC en philosophie, impliquant la mise en situation didactique permanente des apprenants, leur soumission à des situations problèmes liées à leur vie quotidienne et leur stimulation à proposer à chaque problème des exemples d'actions et autres pratiques didactiques du même genre, tout cela est très favorable au développement des compétences du philosophe chez eux. D'où la nécessité impérative d'un changement d'approche pédagogique dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie dans le secondaire au quotidien.

Tableau 27 : Distribution selon qu'il faille nécessairement ou non intégrer l'APC en philosophie²⁷⁸

| Réponses | Effectifs | Pourcentages |
|----------|-----------|--------------|
| OUI | 10 | 100% |
| NON | 00 | 00% |
| TOTAL | 10 | 100% |

Conformément à leur affirmation dans la question précédente pour laquelle ils considéraient l'APC comme la meilleure pédagogie en termes de développement des compétences des apprenants, les inspecteurs enquêtés répondent tous à cette question par la nécessité voire l'urgence de l'intégration de l'APC en philosophie. Et la principale raison

²⁷⁷ *Idem.*

²⁷⁸ Confère Annexe 5, Numéro 3, Relative aux données de recherche.

justificative de cette affirmation réside dans la résolution des défauts de l'approche par objectif, ou autrement son amélioration, et par ricochet le développement effectif des compétences escomptées des apprenants. La centration de l'APC sur les compétences par opposition aux performances dont il est question dans l'APO, rend la première approche plus favorable au développement des compétences du philosophe, que la seconde.

Question N°12 : Relative aux supports didactiques utilisés dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie²⁷⁹

Les inspecteurs enquêtés pour l'immense majorité évoquent une seule ou plutôt deux catégories de support didactique que les enseignants de philosophie utiliseraient le plus dans l'exercice de leur fonction. Il s'agit en occurrence du livre au programme et les ouvrages de philosophie, et cela presque exclusivement. Cela corrobore avec les affirmations des élèves et enseignants, qui confirmaient l'utilisation quasi exclusive des textes de philosophie pour l'élaboration des cours.

Ce qui réduit les supports didactiques aux seuls usages des documents de type textes et particulièrement des textes philosophiques. Or pour diversifier les ressources des apprenants, il est nécessaire de servir d'autres types de documents et même des textes d'autres disciplines, comme tous les inspecteurs le souhaiteront d'ailleurs dans la réponse à la question suivante.

Question N°13 : Relative aux autres supports didactiques possibles d'être utilisés²⁸⁰

Il faut noter ici dès l'abord que toute la population cible a répondu à cette question par la diversification des supports d'enseignement de la philosophie. On peut alors se poser la question de savoir pourquoi ceux-ci ne prescrivent pas cette pratique aux enseignants ?

Par ailleurs, parmi les propositions de supports susceptibles d'être utilisés dans le cadre des pratiques didactiques de la philosophie, les inspecteurs questionnés mentionnent entre autres : les supports audio-visuels, les cassettes d'auto-apprentissage, les supports numériques, les genres littéraires autres comme la littérature de jeunesse, la presse, les textes des disciplines connexes, voire même les mythes africains et autres productions de la sagesse dite africaine, pour ne citer que ces supports les plus fréquents dans les réponses.

²⁷⁹ *Idem.*

²⁸⁰ Confère Annexe 5, Numéro 3, Relative aux données de recherche.

Question N°14 : Relative aux suggestions générales de la part des inspecteurs quant à l'amélioration du processus enseignement-apprentissage de la philosophie dans le secondaire au Cameroun²⁸¹

Comme pour le cas des enseignants, les suggestions des inspecteurs se ramènent à quatre grandes perspectives, notamment la méthode d'enseignement et celle de l'élaboration des contenus de cours qu'il s'agit de revoir pour améliorer ; la diversification des supports didactiques et pédagogiques qu'il faut mettre en évidence ; et la révision de l'approche docimologique qu'il s'agit de déployer. A la différence près que certains ajoutent à cela l'appel à la production permanente des documents de nature à faciliter le travail des enseignants sur le terrain et améliorer leurs pratiques didactiques, et cela par les inspecteurs même ; l'organisation continue des sessions de formation ou de renforcement des capacités des enseignants déjà sur le terrain, de façon à s'assurer que les enseignants respectent les normes prescrites en termes de pratiques didactique, lesquelles normes devraient être chaque fois mises à jour, en fonction du paradigme en vigueur, mais toujours dans le sens du développement des compétences des apprenants.

La mise en exergue de ces propositions à leurs avis conditionne le développement effectif des compétences du philosophe chez les apprenants. C'est donc quasiment l'ensemble des pratiques didactiques actuelles qu'il est question de revoir et d'adapter au contexte de l'approche par compétences.

II- VALIDATION DES DONNÉES

L'observation direct que nous avons effectué au Lycée du Manengouba à Nkongsamba, a été une occasion pour nous de toucher du doigt les réalités de la salle de classe et de faire face aux difficultés que peuvent rencontrer les professeurs de philosophie sur divers plans. A l'instar de l'élaboration des contenus d'enseignement de cette discipline, son enseignement, l'utilisation des supports didactiques dans la pratique de l'enseignement-apprentissage de cette discipline particulière. C'est justement dans le but de contribuer à surmonter ces difficultés que nous avons réfléchi sur les stratégies à mettre en œuvre dans le cadre des pratiques didactiques

²⁸¹ *Idem.*

actuelles de la philosophie, donnant lieu aux multiples suggestions que nous évoquerons plus bas. Pour l'instant, il question d'examiner la validité des données recueillies sur le terrain dont la présentation et l'analyse viennent d'être faites.

En clair, nous avons pu confirmer notre hypothèse de départ qui se fondait sur l'idée que les pratiques didactiques actuelles de la philosophie déterminent les compétences escomptées des apprenants. Ainsi, à travers les données recueillies, nous avons donc validé les hypothèses suivantes.

Première hypothèse : *La particularité de la philosophie et surtout ses difficultés d'enseignement-apprentissage influencent les compétences escomptées chez les apprenants.*

Au niveau de l'observation directe, nous avons pu confirmer, compte tenu des réactions des élèves et enseignants, la réalité de certaines difficultés relatives à l'enseignement apprentissage de la philosophie. Cette première hypothèse en réalité trouve sa raison d'être grâce aux données des tableaux n°8, 9, 10 relatifs aux élèves, les figures n°6 et 7 ainsi que les réponses à la question n°6 chez les enseignants et enfin les tableaux n°21, 22 et 23 puis les réponses à la question n°5 pour les inspecteurs. En effet, les qualités et les fréquences des réponses des élèves, enseignants et inspecteurs y inscrites permettent d'aboutir à la conclusion selon laquelle la philosophie serait effectivement une discipline assez spécifique et présentant des difficultés réelles. Surtout que les élèves, après avoir reconnu la particularité de la philosophie, insistent sur l'immensité de leurs lacunes dans l'enseignement-apprentissage de cette discipline.

Les enseignants quant à eux ont souligné ces problèmes relatifs à la nature des contenus d'enseignement de la philosophie, et des programmes à couvrir du point de vue quantitatif.

Les inspecteurs aussi ont confirmé avoir identifié dans leurs pratiques quotidiennes des difficultés de la part des enseignants qu'ils inspectent dans le cadre de l'exercice de leur fonction, certaines difficultés étant liées à la particularité de la philosophie. Ceci rejoint le constat résultant de l'observation de classe et permet de retenir qu'il existe un réel problème dans l'enseignement apprentissage de la philosophie, laquelle discipline se veut assez particulière dans son processus enseignement-apprentissage, du moins dans le secondaire.

On peut donc dire à la fin, compte tenu des raisons précédemment établies, que notre hypothèse H1 selon laquelle « la particularité de la philosophie et surtout ses difficultés

d'enseignement-apprentissage influencent les compétences escomptées chez les apprenants » est bel et bien confirmé ou validé.

Seconde hypothèse : *Les méthodes d'enseignement et d'élaboration des contenus didactiques influencent le développement des compétences escomptées des apprenants.*

Cette deuxième hypothèse trouve sa vérification à partir des données recueillies dans le questionnaire des élèves, consacrées dans les tableaux n°10, 14 et 15, de même que les réponses à la question n°10. Chez les enseignants, on peut se référer aux réponses aux questions n°7 et n°14, mais aussi aux figures n°8, 9, 12 et 13. Et pour ce qui est des inspecteurs, on peut s'attarder principalement sur les tableaux n°24, 25 et 26, en plus des réponses à la question n°10. Où les statistiques prouvent que les contenus didactiques tels qu'élaborés par les enseignants en plus des méthodes d'enseignement déployées ne sont pas prompts à développer les compétences escomptées des élèves.

En effet, les élèves ne reconnaissent aucun réel développement de leurs compétences vis-à-vis de ce que leurs servent les enseignants comme contenu d'enseignement, ainsi qu'en terme de méthode d'enseignement. C'est ainsi qu'ils s'expriment dans les tableaux suscités, en précisant que non seulement leur contribution au cours n'est pas prise en compte dans le cours final de l'enseignant, mais aussi ces cours ne satisfont pas exactement à leurs attentes. D'où leur suggestion en faveur d'un changement de méthode d'enseignement-apprentissage de la philosophie.

Les enseignants également sont quasiment au même diapason en ceci qu'ils reconnaissent pour la plupart que les méthodes qu'ils emploient ne sont pas très efficaces, et expriment presque tous le désir de changer justement de méthode. Même si le problème sera également celui de la maîtrise de cette autre méthode, du moment où beaucoup d'entre eux, au sujet de l'approche par compétences affirment avoir entendu parler, mais confirment également leur non maîtrise de sa pratique.

Les inspecteurs ne sont pas en reste, du moment où leurs pratiques quotidiennes les amènent à affirmer la nécessité d'un changement de méthode d'enseignement, aussi bien que l'élaboration des contenus didactiques de la part des enseignants, afin de s'arrimer au contexte actuel de l'APC. Autrement dit, ils prescrivent aux enseignants, s'ils veulent de manière efficace et efficiente développer les compétences escomptées chez leurs apprenants, appliquer désormais cette approche pédagogique dite par compétences, laquelle serait à même de capaciter ces derniers aux attitudes et aptitudes philosophiques, au-delà des simples

performances mises en avant par la traditionnelle pédagogie par les objectifs. Seulement, précisons à l'occasion comme l'ont d'ailleurs souligné certains inspecteurs, qu'il n'est pas question de jeter aux oubliettes la méthode par objectif qui s'avère d'ailleurs être la plus appliquée, il s'agit simplement et au meilleur des cas de la compléter par l'approche par compétences, afin de donner aux objectifs une véritable ouverture, via les activités d'intégration. Autrement dit, il ne s'agit donc pas de rejeter la méthode par objectif, mais simplement de mettre davantage un accent particulier sur les compétences à développer chez les élèves. Le chapitre deux de ce travail le montre également à suffisance. Etant donné qu'il est désormais question d'un rapprochement étroit à établir entre les différents savoirs, de favoriser une véritable autonomie d'apprentissage chez les élèves, sous la coordination de l'enseignant qui les guide et les offre les moyens de base nécessaires au développement de leurs compétences.

Cela prouve donc à suffisance que l'élaboration des contenus didactiques par les enseignants en même temps que leurs méthodes d'enseignement aujourd'hui ne sont pas de nature à développer les compétences escomptées chez les élèves, d'où la nécessité d'une véritable réforme dans ce sens.

On peut alors confirmer à la fin la validité de l'hypothèse H2 selon laquelle « les méthodes d'enseignement et d'élaboration des contenus didactiques influencent le développement des compétences escomptées des apprenants ».

Troisième hypothèse : *La qualité ou la diversification des supports didactiques influence le développement des compétences du philosophe chez les apprenants.*

Cette hypothèse se vérifie aussi bien dans l'observation directe de la classe que dans les différents questionnaires administrés. Notamment pour les questionnaires des élèves, les tableaux n°16 et 17 y sont principalement concernés, autant que les réponses aux questions n°15 et 16 pour les enseignants, ainsi que celles des questions N°12 et 13 chez les inspecteurs. L'analyse de ces résultats montrent à suffisance qu'il est nécessaire de nos jours, de revoir la qualité des supports didactiques, en y intégrant une touche d'originalité, laquelle se traduirait par la diversification de ces supports de cours. Plusieurs supports parallèles sont proposés aussi bien par les apprenants, les enseignants que les inspecteurs, ce qui traduit manifestement le souci de changement et de réforme des supports d'enseignement.

Il convient alors, sur la base de l'analyse des données précédemment évoquées, de déclarer la validité de l'hypothèse H3 qui stipule que « La qualité ou la diversification des

supports didactiques influence le développement des compétences du philosophe chez les apprenants ».

III- INTERPRETATION DES RÉSULTATS

Interpréter c'est expliquer de manière beaucoup plus fiable une réalité. Quant au terme interprétation, il désigne l'action de donner un sens à un problème en l'expliquant davantage. En d'autres termes, il s'agit de la clarification des résultats après la vérification des hypothèses à partir des données recueillies. La recherche que nous menons repose sur une méthode expérimentale. Ainsi, dans l'optique d'atteindre le seuil d'une vérification plus explicite, outre le questionnaire confectionné et administré, il a fallu également recourir à une observation directe en classe. Se basant sur les résultats obtenus ainsi que leur analyse, il apparaît clairement que les pratiques didactiques actuelles de la philosophie sont de nature à déterminer les compétences escomptées des apprenants. Cela se traduit concrètement par le fait que la particularité et les difficultés inhérentes à la philosophie influencent les compétences des apprenants, de même que la méthode d'enseignement et d'élaboration des contenus didactiques, autant d'ailleurs que la qualité ou la diversification des supports didactiques qui sont toutes prompt à influencer les compétences escomptées des apprenants dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la philosophie dans le secondaire.

Par ailleurs, l'enseignement apprentissage de la philosophie dans le secondaire au Cameroun nécessite aujourd'hui plus que jamais une véritable réforme, de façon à s'adapter à son contexte et par là-même de permettre le développement chez les élèves des compétences aujourd'hui inéluctables. Une telle réforme devra être pluridimensionnelle et prendre en compte plusieurs paramètres à la fois, notamment ceux évoqués dans le cadre de ce travail. Pour ne pas les énumérer, il s'agit des paramètres liés à la spécificité de la philosophie, ses méthodes d'enseignement et d'élaboration des contenus didactiques, autant que les supports didactiques y relatifs. Tout ceci devra être bien adapté au paradigme dominant actuel de l'éducation que consacre l'approche par compétences, lequel se traduit concrètement en philosophie par ce qu'il est convenu d'appeler les Nouvelles Pratiques Philosophiques, présentées plus haut. Cela permettra qu'on puisse enfin se rendre compte des différences d'attitudes et d'aptitudes liées au philosophe dont feront preuve ceux qui auront suivis des cours de philosophie, lesquels

auront ainsi une marque distinctive dans la société. Ce qui signifie par ailleurs que, le moment est venu pour qu'au Cameroun, l'école en général et la philosophie en particulier,

« S'imprègne aussi des réalités quotidiennes, les pense, les conceptualise, et élabore des modèles qui sont en retour présentés à la société pour maximiser ses potentialités, rationaliser ses solutions et maîtriser son environnement. »²⁸²

Toujours est-il que les paramètres de l'action didactique déterminent les compétences escomptées des apprenants.

En somme, ce chapitre nous a donné l'occasion de présenter les résultats obtenus lors de notre enquête sur le terrain, aussi bien ceux obtenus par méthode d'observation que par méthode de questionnaire. Il était également question de soumettre ces résultats à une analyse des plus sérieuses, voire à une critique sans complaisance, de façon à vérifier ensuite la validité ou non des différentes hypothèses formulées à cet effet. En guise d'interprétation, il faut dire à la fin que toutes nos hypothèses de départ ont été validées, ce qui implique que l'idée selon laquelle les pratiques didactiques actuelles influenceraient sur les compétences escomptées des apprenants, qui nous a servi d'hypothèse générale est également validé, ceci via les hypothèses secondaires subséquentes préalablement validées. Désormais reste-il à examiner un cadre pratique dans lequel nous mettrons en évidence des modalités pratiques favorables au développement des compétences du philosophe attendues des apprenants de classe de philosophie. Autrement dit, un cadre beaucoup plus pratique au sens d'une esquisse applicative nécessite d'être mis en évidence, afin de montrer de façon concrète comment les pratiques didactiques actuelles peuvent être orientées de façon à favoriser l'appropriation des compétences du philosophe chez les apprenants.

²⁸² Kom A. & al. (2004). « *Quelle université pour le Cameroun de demain ?* » Rapport du comité technique de réflexion pour l'amélioration du système national de l'Enseignement supérieur. Yaoundé, p. 11.



CHAP VI : CADRE PRATIQUE

L'accroissement dramatique de l'échec des élèves devant les apprentissages, mais surtout leur défaut de compétences manifeste en philosophie fait ressortir une évidence : c'est l'élève qui apprend et qu'il n'y a pas deux élèves identiques. C'est pourquoi il convient d'explorer des pistes de travail autres que celles qui sont mises en application actuellement dans l'enseignement apprentissage de la philosophie. D'où la nécessité du cadre pratique ou plus simplement de l'esquisse applicative faisant objet du présent chapitre.

En réalité, nous fonderons cette application de notre étude sur les travaux de Michel Tozzi, notamment dans la perspective de son questionnement sur « une approche par compétences en philosophie ? »²⁸³. On voit bien l'auteur s'interroger justement sur les conditions de possibilité d'application de l'APC en philosophie. Son ambition est d'autant plus soutenue qu'il propose une démarche à plusieurs étapes, lesquelles seraient favorables au développement des compétences du philosophe chez les apprenants, compétences aujourd'hui inéluctables. Mais, toujours est-il que nous devons en faire une adaptation voire une reformulation dans le contexte précis du Cameroun et mettre par-là même en évidence une touche d'originalité.

I- L'APC en philosophie : esquisse d'application

Il s'agit ici d'envisager une pratique efficiente de l'approche par compétence en philosophie, conçue comme modèle pédagogique de référence pour le développement des compétences du philosophe chez les apprenants.

A) Des processus de pensée à développer

Il est en effet incontestable aujourd'hui que les systèmes éducatifs traversent une période très mouvementée aussi bien sur le plan national qu'international. Ce mouvement est dû à une nouvelle approche pédagogique qu'on nomme approche par compétences (APC). S'intéressant justement à cette approche spécifique ainsi que son application dans le cadre de la philosophie, Michel Tozzi, initie une réflexion sur ce qu'est l'approche par compétence et surtout dans quelles mesures cela peut-elle s'appliquer dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la philosophie.

Dans son texte, le didacticien de la philosophie commence par souligner certains faits pour le moins remarquables. D'abord, il nous fait remarquer que l'approche par compétences

²⁸³ Tozzi M. (2012). *Op.cit.*

est une préoccupation d'ordre mondiale qui touche presque tous les systèmes éducatifs du monde et qui tend progressivement à s'institutionnaliser. Il n'est pas difficile de voir que cela concerne aussi notre pays le Cameroun. Ensuite, il y a le fait que l'institutionnalisation de cette approche n'est pas sans grandes conséquences à plusieurs niveaux dans le système entier, notamment au niveau de l'élaboration des programmes et des contenus d'enseignement, la manière d'évaluer (puisque ce sont les compétences qu'on évaluera désormais), mais aussi au niveau de l'organisation du travail des élèves.

Pour illustrer la réalité de mouvement d'institutionnalisation global, Tozzi évoque le déploiement du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne qui ont publié des recommandations sur les huit compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, et décrit « les connaissances, aptitudes et attitudes essentielles qui sont attachées à chacune d'elles ».²⁸⁴ Il évoque aussi l'avancée du système éducatif belge qui a publié un décret-mission le 24-07-1997 sur les compétences, cadre réglementaire d'élaboration de tous les programmes dans lequel la compétence est définie comme « *une aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches* »²⁸⁵. Tozzi mentionne également la situation du Québec du canton de Genève ainsi que du socle commun français (qui implique d'« être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'école puis dans la vie ») qui seraient tous connus pour leurs avancées institutionnelles sur cette question.

Le Cameroun s'en tenant le plus souvent au système éducatif français ou par extension européen, est pour cela-même aussi concerné par ces mutations très conséquentes. Il faut néanmoins remarquer avec l'auteur que ces mouvements éducatifs sont effectifs, même s'ils ne concernent quasiment que la dimension institutionnelle, la mise en pratique n'allant pas de soi.

Par ailleurs, s'il est un fait indéniable selon Michel Tozzi, c'est que la philosophie est concernée par ce mouvement au moins à un double titre. D'abord en tant que discipline scolaire c'est-à-dire en tant que science qui s'enseigne et qui subira désormais des modifications aussi bien du point de vue pédagogique que didactique. Il semble d'ailleurs que cela soit déjà effectif dans le programme actuel des séries générales français, où une référence explicite à des compétences à développer est mise sur pieds : « *c'est dans leur étude que seront acquises et développées les compétences définies au titre III ci-dessous.* »²⁸⁶ On y parle d'« *apprentissage de la réflexion philosophique* », d'« *aptitude à l'analyse* », de « *l'aptitude de*

²⁸⁴ *Ibid.* p. 1.

²⁸⁵ *Idem.*

²⁸⁶ ARRETE N°521-7, du 27 – 05 – 2003, Portant définition des programmes de philosophie en classe terminale des séries Générales en France.

l'élève à utiliser les concepts élaborés et les réflexions développées ainsi qu'à *transposer* dans un travail philosophique personnel et vivant les *connaissances* acquises par l'étude des notions et des œuvres », on y souligne enfin « *les capacités* à mobiliser ». Tozzi se rend donc à l'évidence que la philosophie, comme les autres disciplines scolaires, est manifestement concernée par cette nouvelle approche. Mais, ajoute-il, elle est également concernée d'un autre point de vue, à savoir de celui de sa nature, en tant que démarche réflexive critique sur les évolutions sociétales et scolaires. De ce point de vue, la philosophie est appelée à réfléchir sur ce paradigme nouveau, notamment en philosophie de l'éducation.

C'est ainsi qu'en tant que philosophe de l'éducation et spécialiste en didactique de la philosophie, Michel Tozzi organise sa problématique autour de quelques questions au sujet de l'APC. Il s'agit notamment des conditions de sa pratique en philosophie, ses enjeux, ses difficultés mais aussi les possibilités de sa mise en pratique dans le cadre de cette discipline spécifique qu'est la philosophie, ce qui nous intéresse alors au premier chef, voulant à notre tour l'appliquer dans le contexte camerounais.

Dans le développement de son propos, le didacticien de la philosophie commence par une approche conceptuelle qui consacre le premier grand moment de sa pensée. Ce moment porte alors sur la démarche théorique et pratique de l'approche par compétences. Le premier niveau de cette approche conceptuelle nous permet de remarquer avec Tozzi que le concept de compétences, depuis son introduction dans le monde professionnel et éducatif (sensiblement vers les années soixante-dix), demeure un concept difficile à définir de manière univoque. On assiste alors à une véritable discussion quant à la définition de ce concept, donnant ainsi lieu à une multitude de définitions notamment en sciences de l'éducation. Selon Michel Tozzi, la raison de cette controverse se situe à plusieurs niveaux : « au niveau de la pertinence de son institutionnalisation (écriture des programmes où l'on met un verbe d'action devant un contenu) ; aussi au niveau de son utilisation en situation de classe (où on le confond souvent avec un simple objectif ou une connaissance procédurale) etc. »²⁸⁷.

Il ne faut donc pas s'étonner de ce que l'auteur ait répertorié plusieurs définitions du concept de compétence à la fois, même si toutes sont tirées du domaine éducatif et élaborées par des chercheurs de renom tel que mentionné beaucoup plus haut.

Il s'agit désormais pour Michel Tozzi de mettre en évidence les compétences requises dans une classe de philosophie. Pour cela, il commence par rappeler sa conception de la notion de compétence qui intègre la mobilisation de ressources à la fois interne et externe dans une tâche déterminée, complexe et nouvelle. Cela se manifeste du point de vue scolaire par un «

²⁸⁷ *Ibid.* p. 2.

savoir philosopher », c'est-à-dire « penser par soi-même » (ce qui ne veut pas dire être absolument original, mais prendre en main sa pensée, devenir intellectuellement autonome, développer sa réflexivité sur les questions posées à la (sa) condition humaine).

Il existe par ailleurs des tâches *spécifiques* propres à développer et valider une compétence philosophique qui sont en France institutionnellement : rédiger une dissertation, faire l'étude ordonnée d'un texte proposé (dont la connaissance de l'auteur n'est pas absolument nécessaire), expliquer à l'oral un extrait de texte supposé connu. L'auteur identifie ensuite un certain nombre de *ressources internes et celles externes* qu'un élève en philosophie peut mettre en évidence.

En ce qui concerne les ressources internes, elles relèvent des savoirs (théoriques et d'expérience), savoir-faire et attitudes *assimilées* par l'élève à l'école et dans sa vie.

Les premières sont des savoirs ou des connaissances qui sont diverses par leur nature et leur origine. Ça peut être des savoirs de nature philosophique, des cours du professeur de philosophie, des connaissances générales, culturelles, acquises en dehors de l'école ou encore de l'expérience personnelle de l'élève.

Les secondes sont des savoir-faire ou capacités ; pour rédiger une dissertation par exemple, il faut savoir maîtriser, c'est-à-dire savoir appliquer en situation contextualisée un certain nombre de codes lexicaux et sémantiques (capacité linguistique en orthographe et syntaxe), et plus largement une capacité communicationnelle. Il faut aussi mettre en œuvre des *procédures* propres au type de « genre scolaire » typiquement français. À ces aspects formels s'ajoutent des exigences spécifiquement disciplinaires, développées et prescrites dans les manuels de méthode. Selon Tozzi, trois processus sont particulièrement structurants pour une pensée qui se veut philosophique à savoir : la problématisation (ou capacité de s'interroger sur le sens, de douter, de mettre en question ses opinions) la conceptualisation (ou capacité de définir en compréhension une notion à partir de sa représentation pour en élaborer le concept) et l'argumentation (ou capacité de soutenir et de valider une thèse ou une objection par des raisons dûment fondées, des arguments rationnels).

Les troisièmes sont des attitudes ou façons d'être ; elles peuvent être intellectuelles (on pourrait peut-être parler d'autonomie du jugement, d'esprit critique, d'initiative et de créativité de la réflexion, de se mettre, dans une perspective d'éthique de la pensée, authentiquement devant une question (s'y impliquer intellectuellement et personnellement, pas seulement parce que c'est un devoir scolaire noté)) ou pratiques (à titre d'exemple, pour Socrate, l'attitude existentielle philosophique par excellence, c'est le courage devant la mort ; pour Kant l'agir éthiquement par devoir seulement ; pour Marx la transformation collective du monde etc.).

En ce qui concerne les ressources externes, qui peuvent être mobilisées pour faire une dissertation de philosophie, on peut répertorier :

L'enseignant, au lycée ou dans un cours particulier si l'on peut financer, à qui l'on peut demander conseil ; ses camarades, sa famille, des amis avec lesquels on peut discuter informellement du sujet ;

Des savoirs, que l'on trouvera dans les cours et les manuels des autres disciplines, ou par une recherche documentaire sur internet concernant une notion, un auteur, un problème ;

Des outils, comme le cours du professeur dans lequel on peut se replonger, le manuel de philosophie sur la notion du programme, ou un recueil de textes ; un ouvrage sur la méthodologie de la dissertation, ou sur des corrigés ; un digest type SOS bac etc.

Si tel est le déploiement de la mobilisation des ressources, en quoi consiste réellement cette activité de mobilisation des ressources, si tant est que ces ressources sont multiples et pas évidentes à gérer ? A cette question, l'auteur fait remarquer qu'il n'est pas aisé de définir en quoi consiste une mobilisation adéquate des ressources c'est-à-dire qui conviennent le mieux à la tâche spécifique proposée. Puisque semble-t-il que pour se faire, il faudra disposer d'une théorie cognitive de la mobilisation philosophique des ressources, d'autant plus que les ressources nécessaires sont multiples et variées. P. Perrenoud a tenté de résoudre ce problème en s'appuyant sur la notion piagétienne de schème. Précisons que la maîtrise de ce processus de mobilisation des ressources est importante à plus d'un titre : elle pourrait aider les élèves dans leur activité devant la tâche, activité réelle qui reste une boîte noire dont on ne voit que le résultat, le produit verbo-conceptuel (plus ou moins réussi/raté), et non le processus cognitif (comment cela s'est passé dans la tête de l'élève ?) ... C'est un travail didactique à mener, peu exploré jusqu'ici, car il pourrait faciliter cette mobilisation. Encore que cette dernière engage non seulement le recours à des ressources, mais aussi la capacité à les mettre en relation.

C'est le lieu désormais pour Tozzi d'indiquer de manière pratique ou appliquée, ce qu'implique une approche par compétences dans le cadre de l'enseignement institutionnel français de la philosophie en classe de terminale, avec ses programmes et épreuves d'examen. Ce qu'il fait en quatre points :

- l'appropriation par l'élève de *contenus* philosophiques (notamment des notions, problématiques, textes, doctrines, repères), ce que tente de faire traditionnellement – et souvent principalement, parfois exclusivement – l'enseignant de philosophie ;
- le développement des *capacités* de problématisation, de conceptualisation, d'argumentation, notamment par des exercices spécifiques de nature complexe, puisque ce sont des processus de pensée requis dans des tâches à visée philosophique ;

- l'entraînement à *articuler ces processus*, par des situations *ad hoc*, et *in fine* des dissertations, car l'entraînement à un seul processus ne suffit pas forcément à savoir l'articuler aux autres ;
- l'aptitude à *mobiliser ses ressources* : ses connaissances (philosophiques ou non), ses processus de pensée, son expérience personnelle, dans la perspective de tâches complexes sur des sujets variés.

On peut alors constater que ce travail suppose de la part de l'élève une réelle activité intellectuelle différente de ce qu'on a l'habitude d'observer dans les classes de philosophie. Aussi, du point de vue de l'enseignant, cela suppose une *évolution significative de la pratique de l'enseignement de la philosophie* qui jusqu'ici ne repose nullement sur une approche par compétences. C'est d'ailleurs cette situation à la fois pédagogique et didactique qui aurait orienté les travaux de Michel Tozzi depuis 1988. D'ailleurs, la rencontre des didactisations de l'enseignement de la philosophie très différentes venant de divers pays va développer les années d'après chez Tozzi un véritable relativisme en la matière. D'où l'idée selon laquelle tout paradigme didactique est historiquement et géographiquement situé. Quelle est donc la conception actuelle de l'auteur par rapport aux spécificités de l'APC ?

Pour Michel Tozzi, l'APC doit se démarquer de la simple transmission de savoir philosophique, car un savoir philosophique n'a de sens que pour un sujet qui veut philosopher par lui-même, faute de répéter ou réciter les doctrines. L'APC doit également se démarquer de l'approche par objectifs (PPO), dans la mesure où cette dernière repose sur les présupposés behavioristes d'un comportementalisme observable, peu opérationnel pour les processus de pensée de haut niveau. Aussi, elle fractionne trop les capacités à développer, perdant le sens global de l'activité pour l'apprenant ; néglige l'aspect situationnel et la complexité des tâches à réaliser ; développe une conception restrictive et une pratique de l'évaluation trop fréquente (obsession de l'évaluation), séquentielle et sommative. En fait l'APC selon Tozzi a l'avantage de se placer du point de vue de l'apprentissage de l'élève, et de clarifier aux yeux de l'enseignant et de l'élève lui-même ce qu'il devra acquérir et mobiliser dans des situations où l'on est amené à philosopher. Elle ne s'oppose pas à l'acquisition de savoirs comme on le lui reproche parfois, et nous apparaît comme très intégrative par la multiplicité des ressources à mobiliser et combiner. Cependant précise l'auteur il faut éviter de trop souvent cantonner cette approche sur du prescrit plutôt que sur le réel comme cela se doit. Surtout semble-t-il que les recherches montrent qu'il y a toujours un *écart constaté entre le prescrit et le réel*, car la tâche résiste à l'activité de l'élève avec des difficultés qu'il tente avec plus ou moins de bonheur de surmonter. La compétence se développe dans et par une activité, non par une tâche

formellement définie. C'est sur cette activité réelle qu'il faut travailler en didactique. Et, c'est la tâche d'une didactique de l'apprentissage du philosophe de clarifier théoriquement cette approche en philosophie, d'analyser les pratiques d'accompagnement des élèves qui vont en ce sens pour capitaliser les tentatives pertinentes, et de proposer des pistes de pratiques : méthodes, exercices, situations, outils etc. (didactique prospective) d'où les perspectives qui suivent.

Il s'agit dans un premier moment d'être au clair sur les processus de pensée à développer, qui concernent au préalable les types de processus avant d'arriver aux niveaux ou degrés d'exigence des processus de pensée.

B) Des types de processus et leurs degrés d'exigences

En ce qui concerne les types de processus, il s'agit de trois principaux à savoir *problématiser*, *conceptualiser*, *argumenter* en insistant sur leur spécificité en philosophie, puisqu'ils existent aussi dans d'autres disciplines (les sciences, le français ...). Il s'agit ensuite de les approfondir, d'affiner des *degrés d'exigence pour un processus donné*.

Ces processus de pensées, élaborés de façon graduelle donne lieu à différents degrés d'exigence qu'il convient de mentionner.

Problématiser consiste à s'étonner au sens philosophique du terme, c'est-à-dire encore se poser des questions, mais semble-t-il toutes les questions ne sont pas ou ne pose pas problème. Un problème s'élabore lorsqu'on comprend « l'urgence », les enjeux philosophiques de la question, par exemple éthique ou épistémologique, et surtout lorsqu'on prend conscience de la difficulté à la poser et à la résoudre, à cause souvent de contradictions révélées. On peut aussi problématiser à l'aide d'un savoir philosophique, ce peut être un courant de pensée ou la conception d'un auteur particulier.

Conceptualiser c'est généraliser sur la base d'expériences car il est plus facile de définir un concept par un exemple illustratif que de le définir par ses attributs. Aussi, cette conceptualisation a des degrés dont : couvrir tout le champ d'application du concept en question, être vigilant sur les inductions généralisatrices abusives, il faut également des caractéristiques spécifiques, discriminantes. On monte encore d'un degré lorsque l'on va utiliser les distinctions conceptuelles de certains auteurs pour aborder un problème.

Enfin *argumenter* c'est construire des arguments plus abstraits, trouver des exemples et tout ceci à des degrés d'exigences proportionnels au niveau d'étude. Au Cameroun il s'agit des niveaux du secondaire et du supérieur, du moment où la philosophie ne s'y enseigne pas à d'autres niveaux.

C) Tâches favorables au développement des compétences spécifiques

Tozzi peut désormais définir ou mieux proposer des tâches complexes qui développent les compétences spécifiques.

Il s'agit pour l'auteur non de revenir sur les tâches institutionnelles en application que sont la dissertation, le commentaire et l'explication de texte philosophique, mais d'en proposer d'autres. Il s'agit notamment de trois tâches particulières²⁸⁸, à savoir :

- La discussion à visée philosophique (DVP)²⁸⁹ ; qui met l'accent sur l'oral pour l'élève dans l'apprentissage du philosophe (Les cafés philosophiques par exemple).
- La diversification possible de l'écriture philosophique²⁹⁰ (en dehors de la dissertation Tozzi propose le dialogue, l'entretien, la lettre, l'aphorisme, l'essai, le journal etc.)
- La diversification des supports didactiques²⁹¹, qui ne doivent pas toujours être des textes philosophiques comme d'habitude, on peut également exploiter des mythes, la littérature, et plus généralement de l'art. L'Afrique en général et le Cameroun en particulier étant doté d'une véritable diversité culturelle, cela y serait d'autant plus avantageux.

D) Entraînement des élèves aux processus de mobilisation des ressources

En ce qui concerne justement le processus de mobilisation des ressources qui est très fondamental dans l'APC, retenons que pour Tozzi, cela ne consiste pas à restituer des connaissances mémorisées, mais de les mettre en perspective du sujet. Il s'agit en général de répondre aux questions suivantes : « Comment t'y prends-tu, qu'est-ce qui se passe dans ta tête quand tu es confronté au sujet ? » ; « Comment mobilises-tu tes connaissances philosophiques pour construire et rédiger ta dissertation ? » ; « Comment mobilises-tu ton expérience personnelle pour une telle tâche ? » ; « Comment utilises-tu le cours du professeur, un manuel, internet, des contacts avec des pairs ou des adultes etc. pour t'aider dans ta tâche ? »²⁹². Les réponses à ces questions par les élèves témoigneraient d'une véritable mobilisation des différentes ressources disponibles, aussi bien les ressources internes que celles externes dans la résolution d'une situation problème à eux posée.

²⁸⁸ *Ibid.* p. 14-15.

²⁸⁹ Tozzi M. (1999). *L'Oral argumentatif en philosophie*. Montpellier : Crdp.

²⁹⁰ Tozzi M. (2000). *Diversifier les formes d'écriture philosophique*. Montpellier : Crdp.

²⁹¹ Tozzi M. (2006). *Débattre à partir des mythes à l'école et ailleurs*. Lyon, Chronique sociale.

²⁹² Tozzi M., *Op.cit.* p. 15.

E) De la nécessité de former les enseignants à l'approche par compétences

En effet, toujours dans le cadre de l'application de l'APC en philosophie, Michel Tozzi propose, une véritable formation des enseignants à l'approche par compétences. En réalité, pour développer les compétences chez les apprenants, il faut d'abord être soit même compétent en tant qu'enseignant. Encore que la manière de faire classique ne résout pas le problème, puisqu'expliquer aux élèves un texte philosophique ne prépare pas les élèves à des compétences, car y prédomine une logique de transmission. L'élève peut acquérir des connaissances, ce qui est important pour une culture philosophique, mais n'apprend pas pour autant à les *mobiliser* sur une tâche philosophique écrite ou orale. Il faut donc dans la formation des enseignants ou le recyclage de ceux qui sont déjà sur le terrain, clarifier pour eux cette démarche : qu'est-ce qu'une compétence, une approche par compétences, une approche par compétences en philosophie ? Quelles sont les compétences en philosophie recherchées pour les élèves ?²⁹³ Les niveaux de compétences visés dans une progressivité ? Comment les acquérir ? Comment mobiliser ses ressources internes (par exemple ses connaissances, son expérience ...) et externes pour les développer ? Quelles difficultés rencontrent les élèves pour acquérir des connaissances, mobiliser leurs ressources, développer des compétences philosophiques ? Comment les accompagner pour qu'ils dépassent ces obstacles ? Quelles compétences de l'enseignant pour leur apprendre à philosopher ?²⁹⁴

Ceci suppose de redéfinir les compétences d'un professeur de philosophie souhaitables dans le cadre d'une approche de la discipline par compétences. Cela suppose aussi une formation des formateurs d'enseignants de philosophie cohérente avec cette perspective. L'approche par compétences nécessite en effet une *évolution de l'identité professionnelle de l'enseignant de philosophie*, qui suscite beaucoup de résistances par rapport à des *habitus* corporatifs : il faut se décentrer en partie de son cours, se préoccuper de ce qui se passe dans la tête de l'élève²⁹⁵.

En somme, la formation de l'enseignant détermine le type d'enseignement qu'il dispense et par là-même le comportement ou les compétences finales des apprenants. Un enseignant formé dans un paradigme autre que celui de l'APC ne peut pas avoir lui-même les compétences nécessaires pour enseigner dans ce paradigme nouveau. Nous recommandons ainsi de procéder à un réel recyclage via les séminaires didactiques et pédagogiques organisés

²⁹³ Tozzi M. (2007). « Quelles compétences développent chez les élèves des discussions à visée philosophique ? », www.educ-revues.fr/Diotime, n° 33, p. 3.

²⁹⁴ *Ibid.* p.2.

²⁹⁵ Tozzi M. (2012). *Op. cit.*, p. 17.

à cet effet, pour transformer les enseignants qui sont déjà sur le terrain et leur permettre de s'adapter à la nouvelle donne. Et, les enseignants encore en formation doivent en être influencés directement par leur formation qui doit être organisée suivant le modèle de l'APC.

II- Enseignement-Apprentissage de la philosophie : quelles connaissances pour quelle utilité ?

La didactique de la philosophie est cet espace de discussion pédagogique pratique visant à questionner les modalités du processus enseignement apprentissage de la philosophie afin de l'améliorer. C'est donc la science de l'enseignement de la philosophie et de ce point de vue son importance n'est plus à démontrer. Il s'agit précisément de réfléchir sur un ensemble de modalités que Fonkoua nomme « paramètres de l'action didactique »²⁹⁶. Cela concourt très souvent à révolutionner aussi bien la forme que le fond dans l'enseignement apprentissage de la philosophie à quelque niveau que ce soit. En réalité, la didactique de la philosophie s'est imposée dès les années 1980 en Allemagne avec WulffRehfus et Ekkehard Martens et en France depuis 1990 avec Michel Tozzi, pour ne citer que ces pionniers-là. La logique de ces derniers est réductible au concept du « philosopher » qui consiste à faire développer chez l'apprenant les capacités à penser par lui-même, bien au-delà d'une simple transmission des savoirs qui semble-t-il ne serait pas possible en philosophie²⁹⁷. Ce qui nous intéresse particulièrement dans ce travail. Cela devient préoccupant à partir du moment où cet enseignement à penser peut s'appuyer sur n'importe quelle pensée (culture générale), en réduisant certainement l'importance de l'enseignement des pensées philosophiques. Du coup peut-on se poser la question de savoir s'il est possible d'apprendre à penser sans apprendre des pensées. Autrement dit, peut-on se passer de l'histoire de la philosophie au profit d'une culture générale dans le processus enseignement-apprentissage de la philosophie ? La réponse à cette question, est alors conditionnée d'une part par une évaluation critique préalable du paradigme dit du philosopher, en questionnant ses fondements et d'autre part par la revalorisation de la pensée ou de l'histoire de la philosophie dans l'enseignement à penser. Ce qui nous permettra de comprendre qu'il faut privilégier les pensées philosophiques même dans la pratique du philosopher.

²⁹⁶ Fonkoua P. (2002). *Op. cit.*

²⁹⁷ Kant E. (1987). *Loc. cit.*

1) Enseigner à penser : l'intelligence ou le philosophe

Il est avéré que les réflexions sur l'enseignement-apprentissage de la philosophie depuis quelques temps sont dans leur quasi-totalité orientées par le paradigme du « philosophe ». Il s'agit dans cette perspective, d'outiller les apprenants en ressources pouvant leur permettre de résoudre les situations-problèmes à eux proposés. C'est à titre illustratif ce qui justifie cette approche que l'on retrouve dans l'enseignement de la philosophie dite approche pédagogique par problème. Il s'agit précisément d'« *une approche dans laquelle les étudiants abordent des problèmes dans des petits groupes de discussion sous la supervision d'un tuteur. Habituellement, le problème consiste en un ensemble d'événements basés sur un cas réel. Ces événements doivent être analysés et expliqués par le groupe, c'est-à-dire en termes de principes explicatifs, de mécanismes et de processus* »²⁹⁸.

Dans ce cas de figure relatif à l'enseignement apprentissage du philosophe à travers l'approche ou l'apprentissage par problème (APP), il faut dire que les apprenants sont très souvent regroupés par équipes, et ceux-ci travaillent donc ensemble pour résoudre un problème proposé par l'enseignant. Le problème est chaque fois renouvelé de façon à réaliser des apprentissages de savoir et de savoir-faire, à découvrir des notions nouvelles de façon active (il s'instruit lui-même) en y étant poussé par les nécessités du problème soumis. L'important ici c'est davantage les capacités philosophiques dont doivent faire preuve les apprenants, et non la philosophicité du problème ou mieux des ressources mobilisées pour la résolution du problème. C'est peut-être pour cela que l'apprentissage par problèmes convient bien à toutes les disciplines ; il suffit d'écrire la bonne situation/problème qui saura motiver la curiosité des apprenants.

Force est donc de constater que la didactique de la philosophie ou mieux la didactique du philosophe permet aujourd'hui de se défaire des vieilles pratiques enseignantes que consacrait le paradigme du *magister dixit*, qui était basé exclusivement sur un modèle transmissif du savoir, et surtout ne s'écartait que très rarement de l'histoire de la philosophie en termes de ressources à mobiliser, du moins relativement à cette discipline particulière qu'est la philosophie. Ce qui devra se laisser voir clairement dans l'élaboration des contenus didactiques par les enseignants de philosophie. Ceux-ci doivent effectivement se démarquer d'une certaine approche doctrinale ou même dogmatique de l'enseignement de la philosophie et élaborer leurs contenus didactiques de façon critique ou dialectique et surtout faisant intervenir des ressources

²⁹⁸ Bédard D. et al. *Op. cit.* p. 2.

de divers bords, y compris la littérature de jeunesse, les romans, l'art, pour ne citer que celles-là. C'est-à-dire qu'ils insistent sur la méthodologie ou les procédés philosophiques, peu importe le style de connaissance à utiliser, en se livrant avec les apprenants à l'exercice même de la philosophie ou du philosophe, développant au passage des problématiques.

Il s'agit donc dans cette orientation d'aiguiser la pensée en se servant des concepts et surtout des principes de la logique : c'est le philosophe au sens propre du terme. De ce point de vue, on enseigne à philosopher c'est-à-dire à penser et non la philosophie ou simplement des pensées. Les cours ou les contenus didactiques que proposent les enseignants de champs en sont très illustratifs. Comme l'affirmait Emmanuel Kant : « (...) *ne peut s'appeler philosophe qui ne peut philosopher. Or on ne philosophe que par l'exercice et en apprenant à user de sa propre raison. On ne peut donc pas apprendre la philosophie...* »²⁹⁹. Telle est la pratique qui organise désormais l'enseignement-apprentissage de la philosophie dans nos écoles. L'apprenant est intelligent à partir du moment où il est capable de mobiliser les ressources nécessaires, aussi générales soient-elles, à la résolution d'un problème précis. Or ces ressources ne peuvent être disponibles que si au préalable il y a eu acquisition des connaissances, mieux, ces ressources devraient être prioritairement se fonder sur l'histoire de la philosophie, avant tout dépassement. Il est dès lors question pour nous d'évaluer sans complaisance cette tradition afin de revaloriser l'enseignement des pensées (philosophiques) dans celui dit de penser.

2) Partir des pensées pour penser : la mémoire et l'intelligence

En fait il nous semble judicieux de souligner pour le déplorer que le paradigme préalablement mentionné de l'apprentissage du philosophe, néglige dans une certaine mesure l'apprentissage de la philosophie en termes d'histoire de la philosophie. La crainte qu'exprime à merveille Meirieu de tellement s'intéresser aux procédures d'enseignement au détriment de l'approfondissement des contenus, s'expose clairement. C'est-à-dire que l'on valorise davantage la procédure philosophique en négligeant quelque peu le contenu philosophique, puisqu'on peut bien se servir de n'importe quel contenu, pourvu que la dialectique philosophique soit déployée, que les capacités de « problématiser », « conceptualiser » et « argumenter »³⁰⁰ soient mises en exergue. Il est alors de bon ton que nous parlions de ce qu'on appellerait « l'élémentarité » dans l'enseignement apprentissage de la philosophie.

²⁹⁹ Kant E. (1862). *Logique*. Trad. Tissot J. Paris : Librairie philosophique de Ladrance, p. 27.

³⁰⁰ Tozzi (2012). *Loc. cit.*

Nous entendons par élémentarité l'ensemble des savoirs élémentaires qui servent de socle ou de base pour tout développement dans une discipline. C'est qu'en fait toute discipline est au préalable fondée sur des savoir-savant sans lesquels aucune compétence ne peut être développée et le domaine de la philosophie en est le plus impliqué et ceci à plusieurs titres.

D'abord il y a le fait que la philosophie est une discipline que nos apprenants ne découvrent qu'en classe de terminale, du moins en ce qui concerne les pays comme le Cameroun. Ce qui implique qu'il y a d'abord des préalables qu'ils doivent apprendre nécessairement avant de pouvoir philosopher par eux-mêmes. Ils doivent dans le cadre de l'apprentissage connaître comment leurs prédécesseurs ont pensé, comment ont-ils procédé dans la résolution des problèmes à eux soumis, bref il s'agit d'apprendre des pensées, et précisément des pensées philosophiques, avant de se mettre à penser. Ceci vaut pour la philosophie, mais également pour toutes les autres disciplines et d'ailleurs à quelque niveau que ce soit. Ce qui fait que même l'introduction de la philosophie dès la classe de seconde n'y changera rien. Nous en voulons pour illustration la méthodologie de la recherche en sciences sociales, dans laquelle la partie réservée à la revue de la littérature, faisant directement suite à la problématique de la recherche précède toutes les autres parties. Notamment le cadre théorique et méthodologique de la recherche, la présentation des résultats, l'analyse et la validation des données, et enfin l'interprétation des résultats.

Nous considérons la revue de la littérature ici comme cet apprentissage des pensées qui précède l'apprentissage à penser. Il est question d'un véritable travail de mémoire, qui consiste à sélectionner pour des fins d'appropriation, les ouvrages et revues scientifiques en rapport direct avec le problème de la recherche. Cela doit alors être ordonné et organisé sous forme de débat entre les différents auteurs, bien évidemment ceux de la discipline concernée. Car, semble-t-il, c'est le lieu par excellence où se situe le débat intellectuel entre les différents auteurs que nous allons étudier et le débat se fait autour de notre problème. Du coup, à partir de ce qu'ont pensé ces auteurs, nous penserons à notre tour et en toute originalité. Ce qui nécessite que cela se fasse à partir de l'histoire de la philosophie, préalablement à n'importe quel autre domaine de connaissance qui ne devra intervenir qu'après et même si et seulement si le besoin se fait sentir. C'est ce qui nous fait dire que l'apprentissage des pensées est un seuil élémentaire en deçà duquel aucun apprentissage n'est sérieusement possible, au risque de verser dans des connaissances sans fondement au sens de Feyerabend ou de s'intéresser davantage à autre chose qu'à la philosophie.

Il y a ensuite le fait qu'on ne peut pas mobiliser une connaissance sans l'avoir acquise au préalable, sans connaître ni comprendre³⁰¹. C'est ce qui rend secondaire l'apprentissage du philosophe par rapport à celui de la philosophie. Il faut croire que tout bon philosophe est au préalable un bon historien de la philosophie, ou mieux est celui qui a une bonne culture philosophique. C'est grâce à cette dernière qu'on peut non seulement catégoriser sa pensée ou la systématiser, mais aussi qu'on peut comprendre le paradigme ou l'épistémè en vigueur et prendre position. Nous ne pouvons pas penser comme si les autres ne l'ont jamais fait avant nous, au risque de se répéter, de trouver des solutions qui existent déjà et parfois même dont l'efficacité est encore à démontrer. Martial Gueroult avait totalement raison lorsqu'il écrivait que « *l'esprit philosophique ne saurait se former que par le contact avec les philosophes* ». Il voulait par-là dire que sans prérequis et même pré-acquis, aucune compétence véritablement philosophique ne peut être développée, bref que la philosophie précède le philosophe.

Ainsi, pour apprendre à penser (philosopher), il faut d'abord apprendre des pensées (philosophie ou histoire de la philosophie). Par conséquent, l'enseignement de la philosophie ou sa didactique ne doit pas continuer à amoindrir l'accès au savoir-savant, surtout d'ordre philosophique, au seul profit des savoir-être et dans une moindre mesure encore des savoir-faire. Au contraire, elle doit partir des savoirs savants (« élémentaires ») comme matériaux nécessaires aux savoir-faire et par ricochet aux savoir-être. Il s'agit de ce que nous appelons « partir des pensées pour penser », c'est-à-dire mettre la mémoire et l'intelligence dans un rapport synergique afin que les compétences de nos apprenants soient fondées sur des bases philosophiques avérées.

En somme, à la question de l'orientation de l'enseignement de la philosophie, il faut dire que le paradigme relatif à l'apprentissage du philosophe permet effectivement de développer les compétences chez les apprenants. Cela leur permet de penser par eux-mêmes ou comme le disait Kant de se servir de leur entendement³⁰². Seulement, faut-il préciser que ceci resterait quasiment sans fondement si cet apprentissage du philosophe ne reposait en termes de socle inébranlable sur l'apprentissage de la philosophie. Car c'est ce dernier qui en garantit de la qualité et la validité aussi bien à court qu'à moyen et long terme chez les apprenants. Pour penser philosophiquement et efficacement, faut-il le dire à la fin, il faut d'abord apprendre des

³⁰¹ C'est du moins ce que pense Nico Hirtt dans Hirtt N. (2009). *L'Approche par compétences : une mystification pédagogique*. L'école démocratique, n°39.

³⁰² Kant E. (1991). *Vers la paix perpétuelle, Que signifie s'orienter dans la pensée ? Qu'est-ce que les Lumières ?* Trad. J.-F. Poirier et F. Proust. Paris : GF Flammarion.

pensées philosophiques. D'où l'incontournable utilisation des textes philosophiques et l'étude des systèmes ou doctrines philosophiques dans le processus enseignement-apprentissage de la philosophie. Toutefois cela nécessite désormais une ouverture raisonnée et bien structurée à d'autres domaines, dans le seul but d'enrichir la philosophie, mieux le philosopher, du moment où la seule histoire de la philosophie ne suffit pas pour faire de nous des philosophes, pour faire preuve d'esprit philosophique. Encore reste-il à faire preuve de compétences du philosopher.

III- La philosophie dès la classe de seconde : une pratique dans le sillage des nouvelles pratiques philosophiques

L'enseignement de la philosophie aujourd'hui a pris une tournure bien différente de celle qu'elle avait hier, cela est un fait. En réalité, si hier la philosophie était réservée en termes d'enseignement scolaire uniquement aux classes de terminale, cela n'est plus le cas aujourd'hui. On remarque que la philosophie s'enseigne déjà dès la maternelle ou l'école élémentaire, pour les Etats les plus avancés en la matière comme les USA, le Brésil, le Québec, la Belgique, la France etc. Il s'agit là d'une perspective novatrice dénommée Nouvelles Pratiques Philosophiques (NPP). D'ailleurs, ces pratiques débordent largement le cadre de l'école classique, pour concerner même les apprenants non scolarisés, les jeunes en difficultés, les adultes, bref le public cible est de plus en plus étendu le mieux possible. C'est justement dans le cadre de cette extension de la population soumise à l'enseignement de la philosophie, et surtout compte tenu de l'importance de la philosophie pour tout homme sans distinction aucune, que les Etats africains pour quelques-uns seulement pour l'instant ont rénovés leurs programmes scolaires en insérant la philosophie dès la classe de seconde. Il est question pour nous non seulement d'analyser la pertinence d'une telle initiative, mais aussi de la mettre en rapport avec la rénovation plus globale et davantage étendue que connaît l'enseignement-apprentissage de la philosophie dans certains pays occidentaux actuellement qu'on nomme « nouvelles pratiques philosophiques », bien évidemment après avoir clarifier ce concept. Cela nous servira de cadre d'expérimentation de l'approche par compétences en philosophie, avec les paramètres et pratiques didactiques y afférents, de façon à montrer concrètement comment sa pratique est effectivement possible, mais aussi dans quelle mesure cela contribue réellement à développer les compétences du philosopher chez les apprenants.

1) Les nouvelles pratiques philosophiques en substance

Les nouvelles pratiques philosophiques font référence à la philosophie telle qu'elle se présente ou mieux telle qu'elle se pratique depuis quelques temps dans certains pays, loin de la philosophie classique souvent réservée à une certaine tranche d'âge, bref aux initiés et avec des méthodes orthodoxes avérées. Il s'agit de pratiquer la philosophie avec n'importe qui, ceci n'importe où et partant de n'importe quoi ou mieux utilisant des méthodes diversifiées.

Avec n'importe qui suppose que la philosophie se pratique désormais avec les enfants, les adultes, les jeunes scolarisés (à tous les niveaux y compris la prématernelle) ou non, ceux en situations difficiles, irrégulières et même incarcérés. Bref il s'agit de mettre à profit la réflexion philosophique dans le sens de la résolution des problèmes quotidiens des hommes, et ceci concernant toutes les tranches d'âges : « *les jeunes devraient philosopher et les vieux ne devraient jamais cesser de philosopher* » disait déjà Epicure dès l'antiquité.

N'importe où implique que le lieu de cette pratique importe peu. Elle peut alors se faire à l'école comme il est de coutume, avec la particularité d'y associer les classes ou niveaux les plus bas possibles, la prématernelle y comprise ; elle peut aussi se faire « *dans les cafés-philos, au sein des entreprises, en milieu carcéral...* ».

Partant de n'importe quoi suppose la diversification des méthodes d'enseignement-apprentissage de la philosophie. Cependant, il existe au moins quatre méthodes de références sur lesquelles s'appuient les nouvelles pratiques philosophiques qu'il convient de présenter :

- *La méthode de M. Lipman est historiquement la première.* Celle-ci par des romans spécialisés et choisis à dessein, dans le but de favoriser chez l'apprenant et l'enfant en particulier une pensée à la fois critique, créative et attentive. Cela s'appuie sur la mise en scène des questions existentielles ou sociales de la vie des enfants, en ce qui les concerne. Elle repose « *pédagogiquement sur les méthodes actives (Dewey), psychologiquement sur le développement de l'enfant (Piaget), philosophiquement sur les problématiques classiques du patrimoine réflexif occidental (exemples : la logique aristotélicienne, le cogito cartésien...)* »³⁰³.

- *La méthode de M. Tozzi*, elle est basée initialement sur la « discussion à visée philosophique (DVP) » et par la suite cette base s'affine et se précise en termes de « discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP) », qui favorise le débat et l'écoute attentive

³⁰³ Tozzi (2004). *Loc. cit.*

de l'autre, l'apprentissage de la discussion dans l'espace public avec la nécessité d'un cadre pour régler la parole et travailler l'écoute et le respect de la différence. Cela favorise aussi le développement des capacités de problématisation, de conceptualisation et d'argumentation.

- *La méthode Agsas-Lévine* qui favorise la libre expression de la pensée sans reprise corrective, utilisée en particulier pour des enfants en grande difficulté. Il est question pour l'enseignant de rester le plus silencieux possible, de façon à ce que chaque enfant ressente la motivation, la confiance en sa capacité de réfléchir. De ce point de vue, les ateliers sont organisés de manière à offrir à chaque enfant une façon d'être ensemble qui est différente de celle de la classe, de celle qu'il a dans une relation maître-élève ou enfant-adulte. Cette méthode a également la particularité d'autoriser l'enfant à oser se servir de son entendement, « à oser penser - à tout âge - et à relever le défi d'entrer dans l'espace des énigmes de la vie. Elle met en jeu des enjeux fondamentaux qui nécessitent des efforts pour construire, naturellement, dans les interactions au sein du groupe, une pensée personnelle et autonome »³⁰⁴.

- *La méthode Brénifier*, d'inspiration socratique, qui vise la cohérence et la précision du propos dans une expression concise et rigoureuse. Il s'agit d'une véritable promotion de la philosophie en tant qu'outil pédagogique pour ce qui est du milieu scolaire, mais aussi en tant que pratique quant à la société en général. Ce qui implique pour ainsi dire l'animation des discussions et ateliers philosophiques dans divers espaces à l'instar des médiathèques, les centres culturels, les prisons, les établissements scolaires etc. et former les enseignants, animateurs... à cette pratique.

Tout ceci démontre à suffisance que l'enseignement de la philosophie aujourd'hui est toute différente de celle qu'elle était hier, surtout en termes de pratiques et de méthodes didactiques, de publics cibles et même d'espaces dédiés à cela. C'est peut-être ce qui a conduit certains pays africains dont le Cameroun très récemment à intégrer dans leur programme officiel l'enseignement de la philosophie dès la classe de seconde, et nous osons croire que cette réforme ira encore plus loin, dans le sillage des nouvelles pratiques philosophiques.

³⁰⁴ Tozzi (2015). *Loc. cit.*

2) La pertinence des programmes de philosophie classe de seconde : mobile et orientation

L'enseignement de la philosophie est bel et bien effectif dès la classe de seconde, du moins en ce qui concerne les pays africains tel que le Burkina Faso, le Bénin et le Cameroun.

Le Burkina Faso en effet est engagé depuis au moins une décennie dans une réflexion profonde sur l'adaptation de l'école à son contexte. Ce qui n'était pas le cas jusques là, dans la mesure où l'école était typiquement calquée sur le modèle occidental en général et français en particulier, cette dernière étant son ancienne colonisatrice. C'est donc dans la perspective de cette grande réforme du système scolaire que le Burkina Faso va se doter dès la rentrée scolaire 2010-2011 d'un nouveau programme de philosophie. « Cette version rénovée, outre le regroupement des notions qu'elle a permis, décide d'un enseignement « précoce » de la philosophie »³⁰⁵. C'est donc fort de cela que la philosophie sera étendue jusque dans les classes de seconde, embrassant ainsi désormais tout le second cycle.

En ce qui concerne justement les classes de seconde, le programme d'enseignement de la philosophie est essentiellement axé sur l'histoire de la philosophie. Il est donc question d'initier les jeunes adolescents, mieux de les familiariser dès ce niveau aux grandes pensées de façon à leur permettre par la suite de penser par eux-mêmes. Ce qui rentre dans le cadre de « partir des pensées pour penser », comme nous le soulignons précédemment. Il s'agit donc de partir d'un enseignement des pensées pour aboutir à un enseignement à penser. Au sens ou sans prérequis et même pré acquis, aucune compétence ne peut être développée en philosophie. Autrement dit, que « la philosophie » précède « le philosophe » ou encore que pour mieux philosopher, il faut nécessairement connaître l'histoire de la philosophie.

La philosophie dans ce sillage se présente comme la discipline capable de fournir aux apprenants les ressources nécessaires pour leur émancipation, le développement de leur sagesse, l'acquisition des règles et principes raisonnables de vie, bref capable de leur permettre de mener une « existence plus riche et plus pacifiée, plus significative et plus harmonieuse »³⁰⁶. C'est ce qui consacre en quelque sorte la pertinence d'une telle initiative en termes de mobile et de

³⁰⁵Zongo A. C. (2012). *L'Histoire de la philosophie à l'épreuve du paradigme réflexif dans l'enseignement secondaire (classe de seconde)*, www.educ-revues.net/Diotime n°51.

³⁰⁶ Misrahi R. (1997). *Qu'est-ce que l'éthique ? L'éthique et le bonheur*. Paris : Armand Colin.

finalité, laquelle initiative se déploie également dans d'autres pays africains comme mentionné plus haut.

Au Bénin les dispositions relatives à l'enseignement de la philosophie dans le secondaire datent de 2009 et leur mise en application est effective dès la même année. L'intuition est la même qu'ailleurs, c'est-à-dire qu'il est question d'initier les adolescents à la chose philosophique le plus tôt possible. Cela devrait les permettre non seulement d'éviter de n'avoir à faire à cette discipline qu'en classe de baccalauréat c'est-à-dire en terminal mais aussi de profiter des bienfaits de cette discipline le plus longtemps possible avant l'entrée à l'université ou dans la vie active. Ce programme s'inscrit dans la logique de la nouvelle vision de la mission de l'Ecole telle que définie depuis 1990 lors des assises des Etats généraux de l'Education dont la substance y relative mentionne ce qui suit :

« Il nous faut créer au Bénin une élite courageuse et dynamique, intellectuellement armée pour affronter les problèmes immenses de cette fin du XXe siècle, capable de proposer des modèles et d'incarner des exemples, capable d'exercer sur toute la population et en particulier sur les plus jeunes, un effet d'entraînement qui les porte vers l'avant, individuellement et collectivement. Il faut encourager l'effort, développer la créativité, promouvoir l'invention »³⁰⁷.

La pertinence de ce projet dans le cadre du Bénin est mise en branle dans le programme lui-même, à la vue des orientations explicites qui s'y trouvent. Lorsqu'on analyse ce programme on se rend compte qu'il est axé sur trois grands moments, en occurrence les orientations générales, les compétences et les situations d'apprentissages.

En ce qui concerne les orientations générales, celles-ci sont axées d'abord sur la détermination des valeurs. Il s'agit des valeurs intellectuelles, sociales, culturelles, morales bref humaines nécessaires à une meilleure insertion socioprofessionnelle ainsi qu'à l'harmonie des rapports interpersonnels. La philosophie étant à la fois un discours et une éducation aux valeurs, celle-ci est reconnue comme capable de développer effectivement les valeurs suscitées chez les apprenants. Ensuite, ces orientations s'appuient sur le fait que l'homme soit le centre d'intérêt de la philosophie pour baser son enseignement en classe de seconde sur divers ordres, notamment l'ordre psychologique, social et économique, didactique et épistémologique. Enfin, ces orientations sont axées sur des démarches d'enseignement-apprentissage qui placent l'apprenant au centre du processus, et la critique comme méthode par excellence. De ce point

³⁰⁷ Cf. Acte, p. 15.

de vue, le cours magistral au sens du *magister dixit* est mis à l'écart au profit d'une construction mieux d'une co-construction du cours avec la participation active des apprenants. On comprend par là qu'il ne s'agit pas de se limiter à l'histoire de la philosophie, mais de permettre le déploiement du « philosopher » chez les apprenants, ce qui nécessite une élaboration particulière des contenus didactiques nécessitant des compétences multiples et multiformes : c'est l'approche par compétences en philosophie.

Les compétences visées par ce programme sont aussi bien transversales, disciplinaires que transdisciplinaires.

Du point de vue transversal, il est question de favoriser chez les apprenants des savoir-faire et surtout des savoir-être au nombre desquels : l'exploitation des informations disponibles et une meilleure communication, la résolution des situations problèmes et l'exercice de la pensée critique et créatrice, la gestion de ses apprentissages et le travail en coopération en plus du sens de l'éthique, pour n'évoquer que ceux-là.

Les compétences disciplinaires quant à elles, visent l'appropriation par les apprenants de l'esprit philosophique avec les attitudes que cela implique, d'où la production d'œuvres conformes à cet esprit philosophique préalablement acquis et l'action se situant dans l'universalité en termes de « citoyen du monde ».

Les compétences transdisciplinaires enfin sont basées sur le fait que la philosophie s'intéresse au réel dans sa totalité et demande que les apprenants à la suite des cours de philosophie devraient pouvoir être capable d'affirmer leur identité personnelle et culturelle au-delà de l'évolution constante du monde ; d'orienter leurs actions, leurs pratiques et leurs attitudes vers les valeurs spirituelles cardinales que sont le bien, la justice, la vertu, le beau pour ne citer que celles-là.

Le troisième axe de l'enseignement de la philosophie en seconde au Bénin porte sur les situations d'apprentissage. Lesquelles précisent davantage ce qu'on est en droit d'enseigner en termes de contenus didactiques de façon à déployer les valeurs et les fondements, aussi bien que les compétences mentionnées plus haut. Il est question de deux situations d'apprentissage dont la première est intitulée *Du mythe à la philosophie ou l'éveil de la philosophie*. Cette situation dont les éléments de planification sont mentionnés dans le programme est une initiation à la philosophie partant de l'histoire ou plus précisément de l'origine intellectuelle de cette dernière. De ce point de vue, en amenant les apprenant à comprendre comment à l'origine on est passé du mythe à la philosophie, on veut du même coup leur permettre également de

passer de leur façon de penser, de leur attitude dans le raisonnement et la résolution des problèmes quotidiens, de leur manière de gérer les informations et de rechercher les explications des phénomènes environnants, à l'utilisation de l'esprit critique donc philosophique dans toutes ces pratiques.

La deuxième situation d'apprentissage est une *Introduction aux droits de l'homme*. Il est question de tabler sur la dignité de la personne humaine, en invitant les apprenants à connaître, comprendre le bien fondé et surtout à revendiquer au besoin les droits qui leur sont dus en tant que citoyen d'un Etat, d'une société, du monde, mais surtout en tant qu'être humain. Il s'agit dans une certaine mesure de mettre en rapport philosophie et citoyenneté.

Des trois pays mentionnés plus haut, le Cameroun est le dernier en date à s'être arrimer à la réforme visant l'enseignement-apprentissage de la philosophie dès la classe de seconde. Dans ce pays, la note y relative est rendue publique très récemment en Aout 2018, pour son application dès la rentrée scolaire 2018-2019 ayant eu lieu le 03 Septembre 2018, dans tous les établissements d'enseignement secondaire général. Ce texte de loi promulgué à cet effet précise à la fois le mobile et l'orientation, voire la finalité de cette initiative réformatrice. Il s'agit pour le gouvernement du Cameroun de l'aboutissement d'une réflexion profonde aux fins de réformations du système éducatif, ayant conduit à la mise en œuvre des nouveaux programmes du premier et du second cycle. Cette réforme est alors entreprise depuis plus d'une vingtaine d'année déjà, en vue d'arrimer le système éducatif aux standards internationaux, tout en mettant à la disposition des camerounais les outils nécessaires pour leur insertion sociale, mais aussi et surtout en vue d'améliorer quantitativement et qualitativement l'éducation proposée aux jeunes camerounais, fondée sur l'approche par compétences.

De ce point de vue, les programmes des classes de seconde dans lesquels est désormais inclus l'enseignement de la philosophie, répondent à un certain nombre d'impératifs soulignés par le Ministère camerounais des enseignements secondaires en ces termes :

« Poursuivre les enseignements selon l'Approche Par les Compétences, avec le souci de continuer à offrir à un maximum de jeunes Camerounais, une formation de qualité ; participer activement à l'ouverture des jeunes du secondaire à la citoyenneté mondiale, aux nouvelles technologies, à l'insertion sociale et à la possibilité de poursuivre, plus tard, des études supérieures ».

Il est donc désormais question de l'enseignement de toutes les disciplines selon l'APC, y compris l'enseignement de la philosophie. Ce qui a un impact majeur sur les méthodes

d'enseignement de cette discipline qu'il s'agit désormais de réformer, dans la mesure où elles étaient fondées, pour les classes de terminales sur la pédagogie par objectif (PPO).

En ce qui concerne la présentation du programme de philosophie classe de seconde proprement dit, il faut noter que celui-ci repose sur l'idée selon laquelle la philosophie serait une discipline intellectuelle qui forme à l'esprit critique et au bon usage de la raison, mais ceci en vue d'une amélioration véritable des conditions de vie des hommes, c'est-à-dire au-delà des vicissitudes existentielles qu'elle se charge de surmonter. C'est ce qui justifie la mise en exergue dans ce programme tel qu'il se présente, de la pertinence du rapport de la philosophie avec ce niveau curriculaire, notamment la classe de seconde où les apprenants sont des adolescents pour la plupart ; mais aussi et surtout la contribution de ce programme de philosophie dans le processus d'apprentissage et dans les domaines ou cadres de vie des adolescents.

Du point de vue curriculaire, la philosophie à ce niveau d'étude concerne l'adolescence, qui est un stade de développement de l'enfant très délicat. Ceci dans la mesure où l'enfant sort peu à peu de l'anonymat et s'intéresse davantage aux questions essentielles de la vie, notamment celles liées à l'existence humaine, aux normes de conduites en termes de relations interpersonnelles, à la finalité des connaissances et des apprentissages en général, et autres centres d'intérêts du même genre.

Pour ce qui est du domaine d'apprentissage, le programme de philosophie en classe de seconde permettra à ces jeunes adolescents de mieux organiser leur pensée en vue d'une action réfléchie et orientée vers le bien. Autrement dit, cela leur permettra de bien penser pour mieux agir, mais aussi de pouvoir questionner les fondements, les enjeux, les perspectives et les valeurs des connaissances acquises dans d'autres domaines d'apprentissages, étant entendu que la philosophie est la mère des sciences ou la science mère. D'où le déploiement de l'esprit critique, de la faculté du jugement et de la culture philosophique.

Les domaines de vie concernés par ce programme sont également bien déterminés. Il s'agit notamment de la vie familiale et sociale, mais aussi des médias et communication. La pertinence de cette réforme à ce niveau est fondée sur son ambition de transformer qualitativement le jeune adolescent dans son être et sa mentalité, de l'humaniser davantage dans la perspective d'une intégration sociale réussie, via une communication saine et un dialogue constructif avec les autres, gage du savoir-vivre-ensemble.

Par ailleurs, lorsqu'on s'intéresse à la philosophie du point de vue de son épistémologie ou son origine en tant que science, on se rend compte qu'elle est entreprise initialement dans le but de résoudre les problèmes concrets des hommes. Il faut dire qu'avec le temps la philosophie s'est tellement intellectualisée qu'elle s'est quelque peu éloignée de cette épistémologie en se limitant souvent au « savoir pour connaître et connaître pour savoir » dont parlait Aristote. Il s'agit donc de revenir à une philosophie pratique, laquelle est suggérée par les préoccupations concrètes des hommes. Une telle initiative ne peut alors se déployer que dans la mesure où l'enseignement de la philosophie se rapporte au contexte dans lequel il est mis en branle. D'où les pratiques de classe qui s'en trouvent modelés à cet effet, nécessitant à chaque fois de partir des situations de vie concrètes, dont il convient désormais de s'y intéresser.

3) Les pratiques de classes dans la perspective des NPP

La réforme préalablement mentionnée au sujet de l'enseignement de la philosophie dès la seconde et dont la pertinence a été relevée, est davantage à saluer dans la mesure de sa nature qui est à la fois pratique et pragmatique. En effet, il n'est pas question d'enseigner aux adolescents une philosophie purement philosophique. Nous entendons par-là une philosophie dont l'essentiel tourne autour de la profondeur conceptuelle et d'un style linguistique de raisonnement particulier, au sens où philosopher serait savoir ce que parler veut dire. Bien au-delà, les pratiques liées à l'enseignement de la philosophie dans les classes de seconde ont pour finalité de ramener le langage conceptuel philosophique au niveau de l'adolescent, en plus de son utilité dans le cadre de la résolution des problèmes concrets auxquels il fait face au quotidien. Il s'agit donc d'un véritable pragmatisme à la Williams James, c'est-à-dire de développer une philosophie efficace dans la résolution des problèmes. C'est d'ailleurs ce à quoi faisait référence Karl Marx lorsqu'il affirmait que « *les philosophes n'ont fait qu'interpréter le monde de diverses manières, mais il s'agit de le transformer.* »³⁰⁸.

L'enseignement de la philosophie dès la classe de seconde en termes de pratiques enseignantes s'inscrit ainsi dans la perspective des nouvelles pratiques philosophiques. Ce qui se justifie à travers les modalités y afférentes et dont il convient d'en évoquer quelques-unes pour s'en convaincre. Pour le cas d'espèce, nous nous attarderons sur la pratique au Cameroun qui est la plus récente, par rapport aux deux autres pays africains suscités.

³⁰⁸ Marx, Karl (1979), *Thèse sur Feuerbach*, Moscou, Editions du Progrès.

Au Cameroun en réalité, c'est le programme de philosophie des classes de terminal qui a été rénovée parce qu'étalé sur trois niveaux en occurrence de la seconde en terminal en passant par la classe de première. Pour la classe de seconde qui nous intéresse particulièrement ici, il faut dire que le programme couvre des familles de situations précises relevant des domaines de vie ciblés. Nous avons donc les familles de situation que sont « l'esprit critique » et « le jugement » concernant les domaines de la « vie familiale et sociale », puis « la culture philosophique » se rapportant aux « médias et communication » comme domaine de vie concerné. La mise en œuvre de ces paramètres se décline en trois Modules dont respectivement « la philosophie », « la logique » et « la méthodologie ». Ceux-ci sont en fait des préalables sans lesquels l'adolescent ne saurait accéder à la philosophie ou mieux ne saurait philosopher. Encore que chaque module soit orienté par une finalité à la fois théorique et pratique. Le premier module vise à amener l'apprenant à s'approprier l'esprit critique et scientifique, ce qui devrait contribuer à créer entre les individus des rapports fondés sur la raison et l'objectivité. Le second module pour sa part veut amener l'apprenant à maîtriser les règles et les principes élémentaires du raisonnement logique, d'où la contribution à placer la logique au cœur des rapports sociaux et familiaux pour les rendre harmonieux. Et enfin le troisième module est orienté de façon à familiariser l'apprenant avec la pensée et les stratégies discursives des grands auteurs, d'où la contribution à une lecture pertinente des messages en circulation dans l'univers des médias et de la communication.

On peut donc clairement apprécier, à travers ces modalités sus évoqués, la transposition de la philosophie dans le quotidien des adolescents, lesquelles pourront à terme se servir de la philosophie pour surmonter certaines vicissitudes existentielles liées à leur environnement. Il est surtout question d'une véritable approche par compétences en philosophie, condition de réalisation des nouvelles pratiques philosophiques. C'est justement dans cette perspective que du point de vue des pratiques de classes, il est recommandé aux enseignants de toujours introduire leurs leçons en partant des exemples de situations et d'actions tirées du vécu, de la vie concrète : ce sont des situations problèmes auxquelles on doit proposer des exemples d'actions afin de résoudre le problème soulevé dans la situation. Cette exigence une fois réalisée permet également de co-construire le cours (c'est-à-dire l'enseignant avec les apprenants) et formuler la justification de chaque leçon. C'est cette dernière qui stimulera les apprenants, qui incitera la motivation en eux relativement à la leçon.

À titre illustratif, il convient de relever quelques exemples de constructions et de formulations de la justification des leçons ci-après :

- Leçon 1 : le rôle du philosophe dans la cité.

Construction de la justification : vous constatez que dans la société actuelle, les gens à cause de la quête effrénée d'un matérialisme exacerbé, affichent un mépris pour les disciplines théoriques comme la philosophie qui prône les valeurs spirituelles, préférant plutôt les domaines permettant d'acquérir le pouvoir, l'argent et autres biens matériels du même genre.

Vous êtes convié à revaloriser le rôle du philosophe dans la cité en tant qu'un modèle de la vertu.

Formulation de la justification : cette leçon doit vous permettre de cultiver l'éthique et les valeurs philosophiques pour vivre en sage et en bon citoyen, condition d'un développement social humaniste.

- Leçon 2 : la philosophie antique : thématiques et problématiques

Construction de la justification : la société aujourd'hui regorge des philosophes d'un nouveau genre en termes de thématiques et de problématiques sur lesquelles ils se prononcent. Ils ne sont donc pas intéressés par les mêmes raisonnements que par le passé. Il vous revient de repenser la philosophie dans son historicité et notamment à l'antiquité.

Formulation de la justification : cette leçon doit vous permettre de cultiver du point de vue philosophique l'historicité et la scientificité pour mieux analyser et comprendre le passé afin de bien vivre le présent et même d'anticiper le futur dans la perspective du bien-être et du mieux-vivre-ensemble.

- Leçon 3 : définition et l'importance de la logique

Construction de la justification : vous vous rendez compte qu'autour de vous, les gens commettent beaucoup d'erreurs et d'ambiguïtés dans les raisonnements à travers des discours contradictoires et parfois vide de sens, ce qui rend la compréhension mutuelle difficile. Vous êtes urgemment interpellé à penser la revalorisation de l'importance de la logique dans la société en tant que condition du bon usage de la raison.

Formulation de la justification : cette leçon doit vous permettre de comprendre la valeur de la logique pour favoriser son emploi dans vos discours quotidiens aussi bien en famille qu'en société.

L'enjeu à ce niveau réside d'une part dans l'utilisation concrète de l'esprit philosophique et de ses autres caractéristiques pour résoudre les problèmes quotidiens réels, et d'autre part dans le développement chez l'apprenant des véritables compétences, des capacités de mobilisation des ressources nécessaires pour surmonter les difficultés qui se posent à lui dans son environnement. C'est aussi la raison pour laquelle la fiche pédagogique dans laquelle l'enseignant prépare sa leçon et avec laquelle il se sert pour la dérouler en classe, doit intégrer des compartiments sur les ressources internes (savoirs, savoir-faire et savoir-être) et externes (supports didactiques), bien-sûr en plus des séquences didactiques, des activités d'enseignement et d'apprentissage, de l'évaluation formative et du timing réservé à chaque séquence.

En somme, il convient de retenir que l'enseignement de la philosophie connaît une véritable réforme qui ne laisse plus indifférents les praticiens y compris en Afrique. L'instauration de la philosophie dès la classe de seconde, mais surtout les modalités, méthodes et techniques y relatives le prouve à suffisance. Encore reste-il que des spécialistes se démarquent afin que la chose embrasse un plus grand nombre, car la didactique de la philosophie n'est pas très courue par les penseurs sur notre continent, situation très déplorable. Cependant on est en droit de saluer l'initiative qui fait désormais de la philosophie une activité mise à la disposition d'un plus large public et dont la pertinence des programmes proposés pour la classe de seconde dans les pays mentionnés plus haut n'est plus à démontrer. Il faut désormais se mettre à l'école des nouvelles pratiques philosophiques NPP qui se situent d'ailleurs dans la perspective de l'UNESCO qui en fait la promotion, afin de mieux les déployer dans le sens du développement des compétences du philosophe chez les apprenants.

IV- Exemples de fiches pédagogiques, de protocole du déroulement de quelques leçons et la docimologie dans le sillage de l'APC

1) Fiches pédagogiques selon l'APC

La fiche pédagogique se présente comme l'instrument le plus indispensable pour toute intervention en classe relative au processus enseignement-apprentissage, indépendamment des disciplines. Dans le cadre de l'approche par compétences, elle s'impose comme dans toute autre approche pédagogique et sert de feuille de route à l'enseignant qui s'y réfère en temps réel pour mener ses différentes activités en classe, ou plus généralement mettre en œuvre l'ensemble des

paramètres didactiques qui s'y trouvent. Elle n'est donc pas facultative, mais obligatoire et implique un réel professionnalisme de la part de l'enseignant, ce qui nécessite une bonne préparation et une meilleure élaboration. Précisons néanmoins que la fiche pédagogique n'augure pas automatiquement d'une bonne dispensation du cours, dans la mesure où on peut bien élaborer sa fiche pédagogique et mal la déployer ou mal enseigner, même si inversement on ne peut pas bien enseigner sans une bonne fiche pédagogique.

Cette fiche particulière comporte aussi bien les aspects administratifs que scientifiques tels qu'évoqués plus haut, lesquels y sont clairement mentionnés. Du coup, en plus des références administratives, on y retrouve la construction de la justification, des différentes séquences didactiques, des divers savoirs à mobiliser, des évaluations formatives précises et correspondantes aux séquences d'enseignement, de la durée de chaque séquence didactique.

A titre illustratif, considérons les fiches pédagogiques suivantes :

Fiche pédagogique n°1

| | | | |
|-------------------------------|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| ETABLISSEMENT : | | Famille de situation : L'Esprit critique | |
| CLASSE : 2 nd e A4 | | Catégories d'action : Le recours à la réflexion rationnelle et critique dans l'analyse des situations de la vie | |
| EFFECTIF : | FILLES : | Module I : La philosophie | |
| | GARÇONS : | Chapitre 1 : Qu'est-ce que la philosophie ? | |
| NOM DE L'ENSEIGNANT : | | Leçon 1 : Définition de la philosophie | Durée : 3h |
| GRADE : | | Notions : La philosophie, la critique, la réflexion, la raison, la sagesse, la science, la vérité | |
| SPECIALITE : PHILOSOPHIE | | Prérequis / Rappel : -Opinions et connaissances générales touchant la philosophie, -Définitions littéraires ou littérales des notions de bases telles que la sagesse, le savoir, le philosophe, etc. -Actualité | |

Construction de la justification : 05mn

1- Identification des exemples de situation et d'action avec les apprenants :

- Autour de vous, les gens ont pris l'habitude d'affirmer, de croire et d'agir sans réfléchir. Cette absence de jugement et d'esprit critique, rationnel et scientifique est source de conflit dans les relations entre les individus. Vous prenez donc conscience de la nécessité pour vous de réfléchir et d'agir autrement. C'est alors que s'éveille chez vous l'intérêt pour la philosophie, une discipline réputée pour aider ceux qui la pratiquent à atteindre la sagesse.
- Vous voulez donc savoir qu'est-ce que la philosophie ?

2- Formulation de la justification : cette leçon doit vous permettre de maîtriser la nature de la philosophie pour favoriser son déploiement dans vos relations avec les autres, gage d'un meilleur vivre-ensemble.

| Exemple de situation | Exemple d'action | Séquences didactiques | savoirs | Savoir-faire | Savoir-être | Ressources didactiques | Activités d'enseignement-apprentissage | Evaluation formative | Durée | |
|----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|-------|--|
| Initiation à l'étude de la philosophie | -Lutter contre les préjugés, les opinions, les ouï-dire ; -Afficher des prises de position rationnelles, cohérentes et convaincantes ; -Résoudre les conflits inhérents à l'obscurantisme et aux passions. | Introduction | -Opinions erronées sur la philosophie : folie, scepticisme, athéisme, subversion... -Problématique sur la vraie nature de la philosophie et sur sa nécessité | -Prendre la parole en public -Identifier les opinions sur la philosophie -Les classer, les interpréter. | -Sens de l'observation -Esprit et distanciation critique -Sens du doute et de l'interrogation | -Photos des philosophes -Livre d'histoire de la philosophie | -Brainstorming -Faire répéter et lire -Recentrage -Faire prendre des notes | -Le philosophe est-il synonyme de fou, de sceptique ou d'athée | 45mn | |
| | | Résumé : Proposer une introduction d'environ 10 lignes | | | | | | | | |
| | | I-Approche étymologique de la définition de la philosophie | -Amour de la sagesse ou du savoir -Recherche permanente de la vérité -Recherche et non possession d'un savoir définitif | -Prendre la parole en public -Définir -Lire -Interpréter -Synthétiser | -Sens de l'analyse et de l'interprétation -Humilité intellectuelle -Curiosité et soif d'apprendre -Tolérance | Textes divers | -Brainstorming -Lecture et exploitation des textes -Recentrage | Donne l'étymologie du mot « philosophie » | 1h | |

| | | | | | | | | | |
|--|--|--------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------------------------|------|
| | | II-Approche philosophique de la définition | -Disposition morale consistant à élever son esprit de manière à saisir la dimension essentielle de la vie -Citations y relatives | -Prendre la parole en public -Exploitation et interprétation d'un document - Identification des attitudes immorales | -Pratique de la vertu -Esprit critique -Sens du discernement | -Texte approprié (Exemple du texte de Platon ou d'Aristote tiré d'un manuel) | -Lecture et exploitation d'un texte | Cite deux valeurs morales propres à la philosophie | 1h |
| | | Résumé : | | | | | | | |
| | | Conclusion : | | | | | | | 15mn |

Bibliographie :

Tâche à faire : compare l'image du philosophe véhiculée dans l'opinion avec l'image du philosophe qui ressort de l'étude que tu viens de faire.

Fiche pédagogique n°2

| | | | |
|------------------------------|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| ETABLISSEMENT : | | Famille de situation : L'intégrité | |
| CLASSE : 1 ^{ère} A4 | | Catégories d'action : La vie vertueuse et citoyenne | |
| EFFECTIF : | FILLES : | Module 1 : La philosophie | |
| | GARÇONS : | Chapitre 4 : La conscience et l'inconscient | |
| NOM DE L'ENSEIGNANT : | | Leçon 9 : La conscience (Types, caractéristiques, valeur et limites) | Durée : 2h |
| GRADE : | | Notions : Esprit, Pensée, Savoir, Perception, Intelligence, Moi, Ça. | |
| SPECIALITE : PHILOSOPHIE | | Prérequis / Rappel : -Opinions et connaissances générales touchant la conscience -Définitions littérales des notions de bases telles que : la pensée, la réflexion, le psychisme, etc. -Actualité | |

Construction de la justification : 10mn**1- Identification des exemples de situation et d'action avec les apprenants :**

- Vous vous rendez compte qu'autour de vous les gens agissent parfois sans véritablement réfléchir sur leurs actions ou leurs pensées, autrement dit sans se rendre compte ou savoir clairement ce qu'ils font ou pensent. Ce n'est qu'après avoir agi que certains se rendent compte des tenants et aboutissants de leurs actions. Vous prenez alors conscience de la nécessité de réfléchir avant d'agir, ce qui se rapporte à la notion essentielle de conscience dont la mise en œuvre implique la maîtrise de soi tout autant que de ses actions.
- Vous voulez donc savoir ce qu'est la conscience.

2- Formulation de la justification : cette leçon doit vous permettre de maîtriser le fonctionnement de l'esprit humain et particulièrement de la conscience, afin d'agir en être conscient et responsable de son existence, condition d'une vie vertueuse et citoyenne.

| Exemple de situation | Exemple d'action | Séquences didactiques | savoirs | Savoir-faire | Savoir-être | Ressources didactiques | Activités d'enseignement-apprentissage | Evaluation formative | Durée | |
|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|-------|--|
| La vie vertueuse et citoyenne | -Respecter la personne humaine -Respecter les lois et institutions -Discipliner et rationaliser ses penchants | Introduction | - Vie mentale à l'état d'éveil - Pensée -Connaissance de ses états ou de ses actes -Esprit lucide -Action réfléchie | -Définir -Analyser -Identifier -Comparer -Concevoir | -Sens de l'observation -Curiosité intellectuelle -Ouverture du sens du dialogue | - Dictionnaires -Manuels des grands auteurs -Ouvrages spécialisés | -Brainstorming -Lecture des textes et réponse aux questions -Recentrage | Qu'est-ce que la conscience ? | 20mn | |
| | | Résumé : Proposer une introduction d'environ 10 lignes | | | | | | | | |
| | | I-Types de conscience | -Conscience spontanée ou immédiate -Conscience réfléchie - | -Prendre la parole en public -Identifier les conceptions sur les types | -Prise de conscience identitaire -Vigilance et attention -Sens du discernement | -Manuels des grands auteurs -Ouvrages spécialisés | -Brainstorming -Lecture et exploitation des textes -Réponse aux questions -Recentrage | Quels sont les différents types de conscience ? | 20mn | |

| | | | | | | | | |
|----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|------|--|
| | | | | de conscience -Les classer, les interpréter. | | | | |
| Résumé : | | | | | | | | |
| II- Caractéristiques de la conscience | -Conscience morale - Conscience intentionnelle -Conscience Sélective | -Lire -Définir - Identifier -Expliquer -Comparer -Analyser | -Sens de l'observation -Curiosité intellectuelle -Ouverture du sens du dialogue | -Textes divers et appropriés -Ouvrages des grands auteurs -Ouvrages spécialisés | -Brainstorming -Lecture des textes et réponse aux questions éventuelles -Recentrage Prise des notes | Présente quelques caractéristiques de la conscience | 40mn | |
| Résumé : | | | | | | | | |
| III-Valeur et limites de la conscience | -Capacité de penser, de raisonner -Supériorité de l'homme sur les autres êtres | -Prendre la parole en public -Valoriser la conscience | -Sens de l'observation -Curiosité intellectuelle | -Manuels -Ouvrages des grands auteurs -Ouvrages spécialisés | -Brainstorming -Réponse aux questions -Recentrage -Prise des notes | Qu'est-ce qui fonde la valeur de la conscience et quelles sont ses limites ? | 30mn | |

| | | | | | | | | | |
|--|--|--------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|--|--|--|--|
| | | | -Double existence à l'homme - Vie psychique -Existence des données cachées -Réalité d'une partie obscure du psychisme | -Exploiter et interpréter un document -Identifier des attitudes inconscientes | -Ouverture du sens du dialogue | | | | |
| | | Résumé : | | | | | | | |
| | | Conclusion : proposer une conclusion très brève. | | | | | | | |

Bibliographie :

Tâche à faire : Qu'est-ce qui fait la particularité d'un être conscient ?

Fiche pédagogique n°3

| | | | |
|-------------------------------|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| ETABLISSEMENT : | | Famille de situation : La culture philosophique | |
| CLASSE : T ^{le} . A4 | | Catégories d'action : Promotion de l'esprit critique, scientifique et de la culture du développement | |
| EFFECTIF : | FILLES : | Module III : Notions de philosophie générale | |
| | GARÇONS : | Chapitre 5 : La science | |
| NOM DE L'ENSEIGNANT : | | Leçon 1 : Définition, objet et méthode de la science | Durée : 2h |
| GRADE : | | Notions : Epistémologie, Observation, Expérience, Rationalité, Causalité | |
| SPECIALITE : PHILOSOPHIE | | Prérequis / Rappel : -opinion et connaissances générales touchant la science -Définition littérale des notions de bases telles que : l'épistémologie, l'expérimentation, le scientifique, le savoir, etc. -Actualité | |

Construction de la justification : 10mn

1- Identification des exemples de situation et d'action avec les apprenants :

- Vous vous rendez compte que dans votre localité, chaque fois qu'un accident se produit sur l'axe principal, la plupart des gens pensent directement aux pratiques mystiques et accuse la sorcellerie de certains et les personnes âgées étant leur principale cible. Cette manifestation du manque d'esprit critique et scientifique, adossée sur la croyance aux superstitions et aux préjugés de toutes sortes est source de conflits dans les relations entre les individus. C'est alors que s'éveille en vous l'intérêt pour la science, une discipline réputée aider ceux qui la pratiquent à maîtriser le fonctionnement des phénomènes de la nature et d'atteindre la connaissance objective.
- Vous voulez donc savoir ce qu'est la science et comment fonctionne-t-elle ?

Formulation de la justification : cette leçon doit vous permettre de vous approprier la nature, l'objet d'étude et la méthode de la science, en vue de promouvoir l'esprit critique, scientifique et rationnel, gage d'un meilleur vivre-ensemble.

| Exemple de situation | Exemple d'action | Séquences didactiques | savoirs | Savoir-faire | Savoir-être | Ressources didactiques | Activités d'enseignement-apprentissage | Evaluation formative | Durée |
|------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|-------|
| Déficit d'esprit critique et de culture scientifique | -S'intéresser aux sciences -Soumettre ses connaissances à l'examen critique -Dénoncer les préjugés -Lutter contre les fausses opinions | I-Définition de la science | -Connaissance -Savoir -Etude -Rationnelle -Ordonnée -Expérimentale -Propriétés -Causalité | -Définir - Conceptualiser -Analyser -Raisonner | -Esprit scientifique et rationnel -Sens de l'observation -Objectivité -Esprit d'analyse et de conceptualisation | - Dictionnaires -Manuels -Ouvrages spécialisés -Autres | -Brainstorming -Faire répéter et lire -Recentrage -Faire prendre des notes | Comment peut-on définir la science ? | 30mn |
| | | II-Objet de la science | -Phénomènes naturels -L'univers -Réel | -Définir - Conceptualiser -Analyser -Raisonner | -Esprit scientifique et rationnel -Sens de l'observation -Objectivité -Esprit d'analyse et de conceptualisation -Esprit critique | -Manuels -Ouvrages spécialisés -Documents divers et appropriés -Autres | -Brainstorming -Lecture et exploitation des textes ou documents -Recentrage -Prise des notes | Donne l'objet d'étude de la science | 40mn |

| | | | | | | | | | |
|--|--|---------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|------|
| | | III-Méthode de la science | <ul style="list-style-type: none"> - Expérimentation - Observation des faits - Emission des hypothèses - Analyse ou vérification expérimentale - Interprétation des résultats | <ul style="list-style-type: none"> - Définir - Conceptualiser - Analyser - Raisonner | <ul style="list-style-type: none"> - Esprit scientifique et rationnel - Sens de l'observation - Objectivité - Esprit d'analyse et de conceptualisation - Sens de la pratique et de la manipulation d'objets - Esprit de développement | <ul style="list-style-type: none"> - Manuels divers et appropriés - Ouvrages spécialisés - Autres | <ul style="list-style-type: none"> - Brainstorming - Faire répéter et lire - Recentrage - Faire prendre des notes | Comment la science procède-t-elle en termes de méthode scientifique ? | 40mn |
|--|--|---------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|------|

Bibliographie :

Tâche à faire : Présente les particularités de la science et met les en rapport avec les attitudes des personnes de ton entourage.

2) Protocole de déroulement d'une leçon selon l'APC

Le déroulement d'une leçon dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la philosophie sous l'égide de l'approche pédagogique par compétences répond à un protocole bien précis. Il est question pour nous ici de mettre en évidence une sorte de modèle de procédure, un protocole exemplaire qui devrait présider à tout déroulement d'une leçon selon l'APC. Ce qui passe par l'exploitation du programme officiel, la conduite de la leçon, les démarches méthodologiques, l'élaboration de la fiche pédagogique, les activités d'intégration le cas échéant, l'évaluation formative et le remplissage du cahier de texte.

a) L'exploitation du programme officiel

En fait, dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la philosophie au Cameroun, le programme officiel est revêtu d'un double sceau : le sceau administratif et le sceau scientifique. Cette double onction en fait un document canonique dont l'importance est tel qu'il ne doit jamais quitter l'enseignant. Autrement dit, le programme officiel de philosophie est le parchemin inséparable de l'enseignant de philosophie, la boussole qui oriente les décisions à prendre au plan administratif et au plan scientifique. L'enseignant doit donc l'acquérir à la bonne source, le reprographier de manière à garantir sa longévité et son intégrité physique. L'exploitation judicieuse du programme suppose la prise en compte des aspects administratifs et scientifiques dont la conjonction est le gage d'efficacité pédagogique. Autrement dit, le bon enseignant doit se montrer administrativement et scientifiquement irréprochable.

Les aspects administratifs à prendre en compte : l'enseignant de philosophie comme les autres enseignants est appelé à exercer son métier au sein d'une administration, le lycée ou le collège, en occurrence. Comme dans toute administration, le travail au sein d'une institution scolaire s'effectue sur une base règlementaire dont l'appropriation par l'enseignant est nécessaire pour éviter les incompréhensions, voire les conflits de compétence. Dans ce domaine, le programme officiel apporte quelques indications précieuses à l'enseignant qui débarque dans un établissement scolaire. En l'occurrence, le programme officiel donne les indications administratives suivantes : la classe, la série, le coefficient, le quota horaire hebdomadaire et annuel, le nombre d'heures dédiées aux activités d'enseignement-apprentissage, aux activités d'intégration et aux activités d'évaluation et de remédiation, les objectifs, etc. Certains programmes s'achèvent sur des recommandations dont la prise en compte par l'enseignant est nécessaire à la bonne organisation administrative de son travail. Sur la foi de ces informations, le devoir de l'enseignant est de veiller au respect de ces

dispositions. Le cas échéant, il va devoir se rapprocher du Censeur, du Préfet des études ou du Chef d'établissement pour faire respecter ces dispositions. En cas de conflit sur un aspect de la discipline enseignée, le programme officiel servira de base pour la discussion. Bien plus, en début d'année, le programme officiel servira à l'élaboration d'un projet pédagogique et d'une progression annuelle au cours d'un conseil d'enseignement dont le rapport des délibérations sera servi en temps réel à l'administration de l'établissement.

Les aspects scientifiques : l'exploitation des aspects scientifiques du programme officiel représente une étape décisive dans la conception, la mise en œuvre et l'évaluation pertinente du projet pédagogique et par ricochet des leçons. En fait, la bonne lecture du programme officiel permet à l'enseignant de disposer des informations essentielles pour bien préparer et conduire ses leçons. A ce titre, l'on pourrait comparer le programme officiel à la « *road map* », ce qui signifie la « *feuille de route* », sans laquelle les activités d'enseignement-apprentissage de l'enseignant seraient quasiment une aventure sans but. Par ordre chronologique, l'enseignant va s'intéresser tout particulièrement aux éléments suivants :

- Les finalités et les buts curriculaires : elles sont certes multiples, mais d'une manière générale, l'enseignant de philosophie doit aider l'apprenant à mieux comprendre le monde qui l'entoure (esprit critique, jugement, analyse...) et à bien se conduire dans la vie de tous les jours (éthique, vertu). S'il perd de vue ces finalités ultimes, ses enseignements se transforment en spéculations brumeuses.

- Les familles de situations, les exemples de situation et les domaines de vie : ils servent de pont entre les ressources philosophiques que l'enseignant apporte et la situation de vie réelle de l'apprenant. Dans la justification de sa leçon, l'enseignant doit montrer aussi clairement que possible à quelle situation de vie de tous les jours la leçon dispensée se propose d'apporter des solutions.

- Les catégories d'action et les exemples d'action : armé de la rationalité, de l'esprit critique et de la culture philosophique, l'apprenant doit devenir un citoyen compétent, c'est-à-dire capable d'apporter des solutions aux situations qui jalonnent son quotidien.

- Les thèmes, les chapitres et les leçons : ce sont les ressources thématiques que l'enseignant doit installer chez l'apprenant. Autrement dit, il s'agit des unités pédagogiques opérationnelles, des contenus objectifs que l'enseignant doit dérouler pour servir de base au développement de l'agir compétent.

- La liste des notions et des concepts : c'est le vocabulaire philosophique que l'enseignant doit intégrer dans les contenus de sa leçon. La prise en compte de ces notions et

concepts, au moment de la préparation de la leçon, est nécessaire si l'enseignant ne veut pas aller dans tous les sens.

- Les savoir-faire et les savoir-être : ils indiquent les aptitudes que l'apprenant acquiert à l'issue de la leçon. Dans la plupart des cas, une leçon de philosophie aide l'apprenant à savoir se concentrer, écouter, lire, analyser, interpréter, juger, démontrer, critiquer, réfuter, etc., et à savoir être attentif, ouvert d'esprit, curieux...

- Les ressources, les méthodes et les techniques : l'enseignant doit sélectionner le matériel didactique et les auxiliaires pédagogiques adéquats, des textes philosophiques éloquents, ainsi que tout autre document approprié, de quelque domaine que ce soit. Il doit aussi animer sa classe et la rendre interactive, de manière à créer les conditions d'une co-construction du savoir qui place l'apprenant au centre du processus.

Précisons enfin concernant l'exploitation du programme officiel que l'enseignant doit attentivement lire la préface et la présentation, afin de s'imprégner des subtilités du paradigme de l'APC. Il doit ensuite prendre connaissance des familles de situations et des domaines couverts par le programme et en tenir compte dans la contextualisation de ses enseignements. La rubrique « Agir compétent » l'aidera à fixer des objectifs pratiques à ses enseignements et, ainsi à éviter le « magistralisme ». Au-dessus de chaque tableau, le titre du module, sa présentation, sa contribution à la finalité et aux buts curriculaires, et sa contribution au programme et aux domaines de vie sont autant d'indications censées renforcer l'enseignant dans la construction de son projet pédagogique en accord avec les exigences de l'approche par compétences (APC).

b) La conduite d'une leçon

Elle se fait suivant une procédure stricte qui se présente comme suit :

➤ Activités préliminaires

Elles débutent par le contrôle des prérequis et l'arrimage de ceux-ci à la leçon du jour. Ensuite vient la justification de la leçon, entendu par-là le bienfondé de la leçon en question dans la vie courante. La justification se fait en trois étapes dont : d'abord la proposition d'un exemple de situation contextualisée, en congruence avec la leçon du jour. Notons qu'à ce niveau, il faut éviter les historiettes, le style anecdotique et toute démarche pouvant altérer la spécificité de la philosophie. Ensuite faut-il élaborer de manière collégiale des exemples d'actions. Il s'agit en fait pour l'enseignant d'amener les apprenants à se prononcer sur les

actions à mener pour surmonter la situation et/ou juguler le problème y relatif. Enfin vient le moment de la formulation de la justification proprement dite, cela doit être précisé par rapport à l'intérêt que revêt la leçon, bien sûr en congruence avec le palier de compétence visée.

- Pilotage des séquences d'apprentissage à partir des éléments retenus sur la fiche pédagogique

Cette phase doit se faire dans le strict respect des étapes suivantes : d'abord l'analyse et l'exploitation des ressources internes (savoir, savoir-faire, savoir-être) et des ressources externes (supports didactiques) ; ensuite la conduite des activités d'enseignement-apprentissage prévues par la fiche pédagogique ; puis le résumé qui intervient après chaque séquence didactique ; suit l'évaluation formative avant la conclusion et au besoin le devoir à faire à la maison.

Il est par ailleurs recommandé dans le cadre du déroulement d'une leçon selon l'APC, de ne jamais élaborer une fiche pédagogique avant la séquentialisation des étapes d'apprentissage ; de s'assurer que les différentes séquences obéissent à l'exigence d'analyse dialectique de la problématique d'ensemble ; de donner de préférence des citations courtes assorties de références bibliographiques et d'un succinct commentaire explicatif ; de monter sa leçon sous forme de dissertation en s'efforçant de respecter les canons méthodologiques prescrits : transitions bien élaborées et connecteurs logiques bien choisis, citations d'auteurs classiques illustrant parfaitement les prescriptions doctrinales choisies, analyses cohérentes et pertinentes des problématiques que suscite la notion.

c) Les démarches méthodologiques

Il faut dire à cet effet que le paradigme de l'APC s'adosse sur des activités d'enseignement-apprentissage qui exigent de nouvelles méthodes. Au rang de celle-ci figurent en bonne place :

- La discussion/le débat ;
- Le brainstorming ou le remue-méninge ;
- Le travail en petits groupes ;
- La lecture et l'analyse des textes ;
- Les exposés ;
- Les activités pratiques.

Le tableau ci-dessous indique comment conduire ces différentes méthodes :

Tableau 28 : Présentation de quelques méthodes d'enseignement en APC

| Méthodes | Définition | Activités d'enseignement | Activités d'apprentissage |
|--------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Discussion/débat | <p>Ces deux méthodes visent à impliquer fondamentalement l'apprenant dans la construction de son savoir savant, savoir-faire et savoir-être.</p> <p>NB : dans la discussion, tous les apprenants sont concernés alors que dans le débat, il s'agit de deux groupes d'élèves qui s'affrontent intellectuellement sur un sujet à eux proposé par l'enseignant.</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Proposition des thèmes de débat ; -Orientation des débats par des questions appropriées -Répondre aux questions des apprenants ; -Recentrage ; -Proposition d'un résumé succinct. | <ul style="list-style-type: none"> -Procéder à la recherche ; -Exposer les fruits de leurs recherches ; -S'ouvrir à la critique |
| Brainstorming ou remue-méninge | <p>C'est une technique qui consiste à créer l'émulation chez les apprenants, c'est-à-dire à les amener à réunir par eux-mêmes un grand nombre d'idées possibles en vue de la construction de leurs savoirs à travers une discussion</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Proposition d'une situation de vie ; -Evaluer les acquis des apprenants au début, pendant et à la fin de la leçon ; -Proposer un résumé succinct ; -Faire prendre les notes. | <ul style="list-style-type: none"> -Proposition des actions ; -Prendre les notes (résumé). |
| Travail en petits groupes | <p>Cette méthode consiste à cultiver chez les apprenants le sens de la responsabilité, l'impératif de la mutualisation en vue de trouver des solutions aux problèmes ou préoccupations soulevés au départ.</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Proposer le travail à réaliser ; -Définir l'objectif et le timing ; -Poser des questions aux apprenants ; -Recentrage ; -Remédiation ; | <ul style="list-style-type: none"> -S'ouvrir à la mutualisation ; -Prendre la parole ; -Proposer les éléments de réponse ; -Poser des questions à l'enseignant ; -Prise des notes. |

| | | | |
|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | Proposer un résumé ; | |
| Lecture et analyse des textes | Il s'agit ici d'amener les apprenants à se familiariser aux grandes idées développées par les philosophes dans l'optique de se faire leurs propres idées. Elle fait recours à l'esprit critique et par conséquent dialectique. | <ul style="list-style-type: none"> -Proposition des textes aux apprenants ; -lecture modèle de l'enseignant ; -Expliquer, analyser et commenter lesdits textes ; -Evaluation de la compréhension des textes à travers les questions posées aux apprenants ; -Réponse aux questions ; -Proposition d'un résumé. | <ul style="list-style-type: none"> -Lecture dirigée des textes ; -Réponses aux questions de l'enseignant ; -Questions à l'enseignant ; -Prise des notes. |
| Exposés | A travers cette méthode, les apprenants rendent compte de leurs recherches sur un thème donné. Ce compte rendu requiert d'eux la capacité à s'exprimer, à expliquer, à argumenter et à s'ouvrir aux apports extérieurs au groupe. | <ul style="list-style-type: none"> -Proposition des thèmes de débat ; -Orientation des débats par des questions appropriées ; -Répondre aux questions des apprenants ; -Recentrage ; -Proposition d'un résumé succinct. | <ul style="list-style-type: none"> -Faire de la recherche ; -Exposer les fruits de leurs recherches ; -S'ouvrir à la critique. |
| Activités pratiques | Il est question ici d'implémenter les savoir-savant reçus dans la résolution d'une situation donnée. Autrement dit, l'apprenant est appelé à faire montre de son savoir-faire et de son savoir-être. | <ul style="list-style-type: none"> -Proposer aux apprenants des situations de vie ; -Appréciation des contributions des apprenants ; -Recentrage ; -Réponse aux questions des apprenants ; -Proposition des solutions | <ul style="list-style-type: none"> -Proposer des actions en vue de la situation (problème) ; -Répondre aux questions de l'enseignant ; -Prendre des notes. |

d) La fiche pédagogique

Comme mentionné plus haut, il s'agit de la fiche dans laquelle se résument tous les paramètres de l'action didactique. Autrement dit, toutes les actions à opérer en classe s'y trouvent. La fiche pédagogique est donc la feuille de route du déroulement du cours, toutes les étapes s'y trouvent et la qualité du cours dépend de la qualité de la fiche pédagogique. D'où la nécessité de sa meilleure élaboration possible, et l'obligation de l'avoir toujours par devers soi pendant la dispensation du cours. Les aspects administratifs et scientifiques tels qu'évoqués plus haut y sont clairement mentionnés, en plus de la construction de la justification, des différentes séquences didactiques, des divers savoirs à mobiliser, des évaluations formatives précises et correspondantes aux séquences d'enseignement, de la durée de chaque séquence didactique.

e) Les activités d'intégration

Une activité d'intégration, de manière opératoire, est l'occasion donnée aux apprenants de s'exercer à résoudre par eux-mêmes individuellement ou collectivement des situations-problèmes avec éventuellement l'aide ou l'accompagnement de l'enseignant, par une mobilisation des ressources préalablement acquises.

C'est une activité didactique qui leur permet d'apprendre à résoudre des problèmes, un entraînement à l'exercice de la compétence. Elle est donc indispensable dans le processus enseignement-apprentissage selon l'APC.

L'activité d'intégration peut être menée après un certain nombre significatif d'unités d'enseignement en congruence avec un palier de compétences précis, et sert alors de galop d'essai en vue de l'évaluation critériée séquentielle.

Un exercice d'intégration est structuré d'une façon précise et sa conduite répond à un canevas déterminé.

Pour ce qui est de la structure de l'exercice d'intégration, on y retrouve l'en-tête de l'exercice contenant l'objectif de l'évaluation, le palier de compétence concerné et la durée de l'exercice et le corpus de l'exercice qui à son tour est structuré par :

- Le contexte, qui décrit l'environnement dans lequel on se situe, étant entendu que la situation doit être vivante, tirée de la vie quotidienne de l'apprenant ;

- Les supports (1 à 3 de nature différente) qui sont des documents présentant des informations à utiliser pour résoudre le problème contenu dans la situation. Ces supports peuvent être complets, lacunaires, pertinents ou parasites ;

- La fonction / but, qui précise clairement le but dans lequel la production doit être réalisée ;

- La consigne de travail enfin fait ressortir des questions indépendantes : c'est l'ensemble des instructions de travail. Il s'agit notamment d'une série de tâches qui mèneront l'apprenant à la réalisation d'une production clairement précisée.

En ce qui concerne la conduite d'un exercice d'intégration, soulignons qu'elle procède par les étapes ci-après :

- Constituer les petits groupes de travail (le nombre en principe doit varier entre 02 et 03 apprenants par groupe, mais cela est aussi fonction du nombre total d'élèves dans la classe) ;

- Distribuer l'exercice (01 document par groupe dans le souci de promouvoir le travail en équipe) ;

- Fixer la durée du travail ;

- Circuler en classe pour identifier les blocages éventuels et procéder au travail d'accompagnement individualisé ;

- Aider les apprenants à l'appropriation du problème posé, sans trop les orienter ni vers la solution qu'ils doivent trouver, ni vers le chemin à emprunter pour y parvenir. Cela peut consister à leur faire redire en leur propres mots la consigne ; à expliquer ou à aider à trouver le sens des mots qu'ils ne comprennent pas ; à fournir un indice, que ce soit une information ou une procédure.

f) L'évaluation formative

Souvent négligée, voire ignorée, l'évaluation formative est pourtant une phase décisive dans le processus enseignement-apprentissage qu'il accompagne étroitement. Elle permet :

- D'améliorer les conditions d'apprentissage ;
- De mesurer progressivement les performances scolaires et compétences des apprenants ;
- D'identifier les limites, les forces et les faiblesses des apprenants en vue de la correction, des feedbacks ;
- D'identifier les causes des difficultés rencontrées dans l'apprentissage (lacunes, erreurs, blocages affectifs, maladie, famille, société...) ;

D'où sa fonction de régulation au sens où Morissette affirme « *il y a régulation des apprentissages lorsque les élèves, face à une tâche spécifique, modifient, ajustent, confirment ou restructurent les stratégies qu'ils ont utilisées jusqu'alors pour en appliquer de plus efficaces* »³⁰⁹. Cette régulation doit se faire tout au long du processus enseignement-apprentissage. Ainsi, l'évaluation formative n'est pas une formalité, mais une prescription du programme. Elle est par conséquent obligatoire et accompagne logiquement l'installation des ressources. Elle peut être active c'est-à-dire consubstantielle au processus d'enseignement-apprentissage ou rétroactive c'est-à-dire *a posteriori*. De toutes les façons, l'évaluation formative vise toujours un meilleur soutien des apprentissages.

Par ailleurs, l'évaluation formative dans le sillage de l'APC en particulier est destinée à vérifier que les apprenants développent progressivement entre autres compétences :

- Le questionnement méthodique ;
- La réflexion rationnelle et critique ;
- La rigueur dans le raisonnement et l'argumentation ;
- L'usage correct du vocabulaire philosophique et plus globalement de la langue ;
- Des prises de position moralement valables et socialement défendables ;
- Une culture philosophique académiquement crédible, adossée sur une bonne culture générale ;
- L'esprit civique et l'humanisme, etc.

Ces dernières sont soumises à des questions permettant en général d'apprécier l'exercice du jugement et de l'esprit critique. Il faut, pour y parvenir efficacement, se donner des stratégies susceptibles de relever les défis qu'imposent la régulation et partant la remédiation des difficultés des apprenants. Lesdites stratégies permettent de répondre aux questions suivantes : Pourquoi ? Quand ? Qui ? Comment ? D'où le tableau suivant :

³⁰⁹ Morissette J. et Maheux G. (2008). *Evolution de la fonction de l'évaluation formative des apprentissages à travers le discours ministériel québécois entre 1981 et 2002*. Revue des sciences de l'éducation, www.erudit.org, p. 5.

Tableau 29 : Questionnement dans le cadre de l'évaluation formative selon l'APC

| | | | | |
|-----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pourquoi ? | Pour : -Evaluer progressivement les apprentissages et les performances scolaires des élèves en rapport avec les compétences terminales à acquérir à la fin de l'année ; -Permettre un suivi permanent et continu des apprenants. | | | |
| Quand évaluer ? | Au cours du processus d'enseignement-apprentissage : évaluation formative active | | Après une étape d'enseignement-apprentissage : évaluation formative rétroactive | |
| | Evaluation formative interactive | Evaluation formative active par la consolidation | Evaluation formative diagnostique en début d'année pour dresser un état des lieux des acquis des apprenants par rapport au niveau (classe) qu'ils entament en vue d'apporter des remédiations le cas échéant. | Evaluation formative rétroactive par la consolidation |
| Quoi évaluer ? | A déterminer en fonction du niveau et du contenu des apprentissages | | Pré-requis/Pré-acquis | |
| Comment évaluer et remédier aux difficultés ? | Questions/échanges collectives ou individuelles permettant d'analyser les erreurs, d'identifier et de réguler les difficultés. | Révisions quotidiennes destinées à mieux installer ou à ré-enseigner... Remédiation aux difficultés fréquentes et importantes. Correction des faiblesses identifiées. | Situations d'intégration permettant de vérifier le niveau des apprenants, de réparer leurs lacunes et d'y remédier ponctuellement. | Devoirs, révisions hebdomadaires et/ou mensuelles, évaluation de soutien. Apprentissages supplémentaires destinés à mieux asseoir les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à l'acquisition des compétences. |

g) Le remplissage du cahier de texte

Avant de sortir de la classe, l'enseignant se doit de remplir son cahier de texte. C'est celui-ci qui témoigne de son passage en classe et qui montre clairement les principales actions menées en classe. Son remplissage doit donc se faire de manière sérieuse, étant le miroir du travail effectif de l'enseignant en classe. D'où les éléments ci-dessous devant nécessairement figurer dans le cahier de texte après chaque leçon :

- Module (en début de module) ;
- Chapitre (en début de chapitre) ;
- Leçon (préciser son numéro avant de donner son titre) ;
- Justification (formulation adoptée dans la fiche pédagogique) ;
- Séquences didactiques (les numéroter du simple au complexe, tel que sur la fiche pédagogique) ;
- Devoir à faire à la maison ;
- Activités d'intégration (lorsqu'elles ont eu lieu) ;
- Evaluation sommative (quand elle a eu lieu) ;
- Activité de remédiation (lorsqu'elle a eu lieu).

3) La docimologie selon l'APC

Depuis 2014 en effet, le Cameroun a connu une mutation notoire sur le plan pédagogique, en adoptant l'APC comme méthode pédagogique en vigueur aussi bien au niveau de l'éducation de base que de l'enseignement secondaire. Si à l'éducation de base il s'agit de l'APC avec entrée par des situations de vie, dans l'enseignement secondaire il est plutôt question d'une autre variante de l'APC dite APC avec entrée par les situations problèmes. Cela a nécessairement des implications dans tout le processus enseignement-apprentissage de la philosophie (comme mentionné plus haut, c'est en 2018 que l'APC entre en vigueur en philosophie dès la classe de seconde) et surtout au niveau des différents paramètres de l'action didactique. Il convient alors de s'intéresser au paramètre docimologique, autrement dit au niveau de l'évaluation des compétences et plus précisément de la structure de l'épreuve selon l'APC. Ce qui nous oblige à scruter la toute première épreuve de philosophie à un examen

officiel dans le paradigme de l'APC, notamment l'épreuve de philosophie au probatoire de l'enseignement secondaire générale. Cet examen critique a pour but de souligner les bons points mais aussi les défauts de cette épreuve première du genre, et surtout d'en proposer des mesures de correction, mieux d'amélioration en vue de contribuer au perfectionnement de cette épreuve pour les examens à venir. Puisqu'il s'agit d'évaluer non plus seulement les performances des apprenants au sens de l'approche pédagogique par objectifs, mais aussi et surtout d'évaluer leurs compétences, autrement dit leurs aptitudes et attitudes à philosopher. Ce qui favorise bien l'APC qui nous intéresse particulièrement et se situe justement dans le cadre des nouvelles pratiques philosophiques. Pour ce faire, commençons au préalable par la présentation de la structure de l'épreuve concernée par ce travail, en occurrence l'épreuve de philosophie au probatoire de l'enseignement secondaire général selon l'APC.

3-1) Structure officielle de l'épreuve de philosophie au probatoire enseignement général selon l'APC

En ce qui concerne l'épreuve de philosophie à l'examen probatoire de l'enseignement général, dans le cadre de l'approche par compétences, voici ce qui est prévu à cet effet :

A- Définition de l'épreuve

Cette épreuve est destinée à :

- Vérifier l'acquisition des notions philosophiques essentielles du programme,
- Evaluer la capacité des candidats à construire un jugement conceptuellement et logiquement crédible à travers une production écrite adossée aux trois compétences ci-après : l'esprit critique, la culture philosophique et la méthode philosophique ;
- Vérifier l'aptitude à débattre des situations et des problématiques qui sont inhérentes à leur milieu de vie à l'aune de la réflexion philosophique, qui n'est ni une théorie vide, ni une pratique aveugle, mais le lieu de réconciliation entre le verbe et l'action.

B- La nature et la structure de l'épreuve

L'épreuve, variable selon les séries porte sur un sujet unique dont la première partie porte sur l'évaluation des ressources, notée sur 9 points ; la deuxième partie porte sur la vérification de l'agir compétent, notée sur 9 points également, elle amène le candidat à se prononcer de façon dialectique sur une préoccupation philosophique. Présentation notée sur 2 points.

❖ **Dans les séries littéraires** : l'épreuve comporte deux parties :

La partie A : la vérification des ressources (sur 09 points)

Elle porte exclusivement sur les thématiques africaines au programme, et est subdivisée en deux parties :

A1. La vérification des savoirs : les candidats sont invités à définir deux concepts, et à proposer une citation correspondant à chacun des concepts assortis de leurs auteurs (4 points).

A2. La vérification des savoir-faire : les candidats sont soumis à un exercice visant à vérifier leur maîtrise des éléments de doctrine de la philosophie africaine et des questions relatives au développement de l'Afrique (5 points).

La partie B : la vérification de l'agir-compétent (sur 09 points)

Elle porte sur un sujet de dissertation (qui peut avoir la forme d'une question d'ordre général ou une question adossée à une citation) ou un sujet de commentaire philosophique de texte, conformément aux canevas ci-après :

2-a : le sujet de dissertation

- Sujet question : il est libellé sous la forme d'une brève question portant sur une notion du programme ;
- Sujet citation : il est libellé comme suit :
 - Que penses-tu de cette affirmation/ ce propos/ cette position, etc.
 - La citation d'un auteur connu et en rapport avec une notion du programme.
- La consigne pour la dissertation : cette consigne est la même pour l'un et l'autre des deux sujets de dissertation ; elle est libellée comme suit
 - Consigne : tu feras du sujet ci-dessus une dissertation philosophique en prenant en compte les tâches ci-après :
 - Première tâche : rédige une introduction dans laquelle, après avoir amené le sujet, tu poseras le problème philosophique dont il est question et élaboreras la problématique subséquente ; (3 pts).
 - Deuxième tâche : à partir de ta culture philosophique et dans le respect des règles de la logique, élabore une analyse dialectique du problème soulevé ; (3pts).

- Troisième tâche : rédige une conclusion dans laquelle, après avoir rappelé le problème et dressé le bilan de ton développement, propose une solution personnelle et contextualisée dudit problème ; (3pts).
- Présentation : (2pts).

2-b : le sujet du commentaire philosophique du texte

Il comporte deux parties :

- Un texte d'une dizaine de ligne au plus, taille 12, emprunté à un auteur connu et portant sur une notion au programme ;
- Une consigne libellée comme suit :
- Consigne : tu feras du texte ci-dessus un commentaire philosophique en prenant en compte les tâches ci-après :
 - Première tâche : Elabore une introduction dans laquelle, après avoir situé le texte, tu en dégageras le thème, le problème, la thèse et formuleras une problématique. (3pts).
 - Deuxième tâche : A partir de ta compréhension du texte et dans le respect des règles de la logique, élabore un développement comportant une explication analytique, une réfutation et une réinterprétation du texte. (3pts).
 - Troisième tâche : Elabore une conclusion dans laquelle tu rappelleras le problème, la thèse et dégageras l'intérêt philosophique du texte. (3pts).
 - Présentation : (2pts).

❖ **Dans les séries scientifiques** : l'épreuve comporte deux parties

La première partie : la vérification des ressources (sur 09 points)

Elle porte sur un texte, de 10 lignes au plus, en rapport avec le Module 1 du programme (qui porte sur la philosophie) et est subdivisée en deux parties :

A1. La vérification des savoirs : trois concepts tirés du texte et à définir sont proposés au candidat ; 3pts.

A2. La vérification des savoir-faire : trois questions sont posées au candidat en vue de vérifier leur savoir-faire dans la compréhension d'un texte philosophique ;

1^{ère} question : dégage le thème et le problème philosophique de ce texte. 2pts

2^{ème} question : dégage la thèse de l'auteur. 2pts

3^{ème} question : décline la structure logique du texte (postulat-argument-conclusion). 2pts.

La deuxième partie : la vérification de l'agir compétent (sur 09 points)

Elle porte sur un essai personnel, c'est-à-dire une question philosophique, toujours en rapport avec le Module 1, mais également ouverte sur d'autres perspectives du programme, tel que précisé dans le canevas ci-après :

Essai personnel : En te fondant sur ta culture philosophique, et dans le respect des règles de la logique, est-il légitime de penser que...(Enoncé du sujet).

Consigne : dans le respect de la structure d'une dissertation, rédige un texte en deux (2) pages au plus en prenant en compte les tâches ci-après :

1^{ère} tâche : la thèse (3pts)

2^{ème} tâche : l'antithèse (3pts)

3^{ème} tâche : la synthèse (3pts)

Présentation : 2pts dont :

- 1 pt pour le respect de la structure d'une dissertation
- 1 pt pour l'allure générale de la copie
-

C- Epreuves de la première session 2020

EPREUVE DE PHILOSOPHIE

Série A4, ABI

Session 2020

PARTIE A : La vérification des ressources (9 pts)

A1- La vérification des savoirs (4 pts)

- a- Définis : devoir ; autrui. (1pt×2=2 pts)
- b- Donne deux citations exactes se rapportant chacune à l'un des concepts définis en précisant chaque fois qui en est l'auteur. (1pt×2=2 pts)

A2- La vérification des savoir-faire (5pts)

En te servant de ta culture philosophique et de ton bon sens, recopie et complète convenablement le texte ci-dessous avec les expressions et mots suivant : **connaissance, philosophie africaine, tradition philosophique, égyptien ancien, l'histoire.** (1pt×5=5 pts)

« L'histoire de laest possible. Mais son élaboration est fort exigeante. Elle requiert, en effet laparfaite de l'égyptien ancien, du grec, du latin, de l'arabe, en sus des techniques et des méthodes propres àde la philosophie. Sans grec, pas de connaissance véritable de la Occidentale ; sans.....pas de restitution possible de l'authentique tradition philosophique négro-africaine. »

Théophile OBENGA

PARTIE B : La vérification de l'agir compétent (9 pts)

Sujet : L'Etat est-il l'ami ou l'ennemi de l'individu ?

Consigne : tu feras du sujet ci-dessous une dissertation philosophique en prenant en compte les tâches ci-après :

Première tâche : rédige une introduction dans laquelle, après avoir amené le sujet, tu poseras le problème philosophique dont il est question et élaboreras la problématique subséquente ; (3 pts).

Deuxième tâche : à partir de ta culture philosophique et dans le respect des règles de la logique, élabore une analyse dialectique du problème soulevé ; (3pts).

Troisième tâche : rédige une conclusion dans laquelle, après avoir rappelé le problème et dressé le bilan de ton développement, propose une solution personnelle et contextualisée dudit problème ; (3pts).

Présentation : (2pts).

A- PREMIERE PARTIE : LA VERIFICATION DES RESSOURCES (9 pts)

Lis attentivement le texte ci-dessous et répond aux questions y afférentes :

« La philosophie ne commence qu'avec la décision de soumettre notre héritage philosophique et culturel à une critique sans complaisance. Pour le philosophe aucune donnée, aucune idée si vénérable soit-elle, n'est recevable avant d'être passé au crible de la pensée critique. En fait la philosophie est essentiellement sacrilège en ceci qu'elle se veut l'instance normative suprême ayant seul droit de fixer ce qui doit ou non être tenu pour sacré, et de ce fait aboli le sacré pour autant qu'il veut s'imposer à l'homme du dehors. C'est pourquoi tous les grands philosophes commencent par invalider ce qui était considéré jusqu'à eux comme absolu. »

A1- La vérification des savoirs : (1pt×3=3 pts)

Définit les concepts suivants : Philosophie, sacrilège, absolu.

A2- La vérification des savoir-faire : (6pts)

1^{ère} question : présente le thème et le problème philosophique de ce texte. (2pts)

2^{ème} question : dégage la thèse de l'auteur. (1pts)

3^{ème} question : décline la structure logique du texte (3pts).

B- DEUXIEME PARTIE : LA VERIFICATION DE L'AGIR COMPETENT (9 pts)

Essai personnel : En te fondant sur ta culture philosophique, et dans le respect des règles de la logique, est-il légitime de penser avec Descartes que : « C'est proprement avoir les yeux fermés sans tâcher jamais de les ouvrir que de vivre sans philosopher » ?

Consigne : Dans le respect de la structure d'une dissertation, rédige ton texte en deux pages au plus en prenant en compte les tâches suivantes :

1^{ère} tâche : la thèse (3pts)

2^{ème} tâche : l'antithèse (3pts)

3^{ème} tâche : la synthèse (3pts)

Présentation : (2pts)

- 1 pt pour le respect de la structure d'une dissertation
- 1 pt pour l'allure générale de la copie

3-2) Remarques critiques au sujet de l'épreuve

L'épreuve de philosophie au probatoire dont il est question ici a le souci du point de vue de sa structure d'évaluer les compétences des apprenants en prenant en considération deux aspects fondamentaux présentés plus haut dont la vérification des ressources (qui comprend la vérification des savoirs et celle des savoir-faire) et la vérification de l'agir compétent.

En ce qui concerne la vérification des savoirs, il s'agit de vérifier les capacités des apprenants à la restitution organisée des connaissances, en répondant à des questions de types définition des concepts et questions de cours. Il faut remarquer à ce propos que cela permet effectivement de vérifier si les apprenants ont bien assimilé les connaissances ou savoirs-savant qui leur ont été enseignés via le triangle didactique. C'est donc une évaluation de la philosophie au sens historique du terme. Puisqu'il est question en séries littéraires de rendre compte de la définition de deux concepts et de trouver dans l'histoire de la philosophie des citations comportant les concepts définis. Et en séries scientifiques, il n'est question que des définitions. On peut donc dire que cette vérification des savoirs se limite à évaluer les performances des apprenants et pas encore leurs compétences. On attend d'eux des récitations quasi dogmatiques, des pensées, que celles-ci soient assimilées ou pas. Il est donc à ce niveau question de la philosophie, comme cela a toujours été le cas dans les évaluations avant l'APC, et pas encore du philosophe comme le recommande l'APC et les NPP.

Pour ce qui est de la vérification des savoir-faire, les exercices proposés ont pour but de vérifier la capacité d'action des apprenants. Ils doivent recopier et compléter, faire correspondre, identifier et remplacer, et autres verbes d'action du même genre. Ceci vaut pour les séries littéraires. Les séries scientifiques quant à elles sont invitées à identifier ou dégager dans le texte à eux soumis un certain nombre d'éléments dont le thème, le problème, la thèse de l'auteur, la structure logique du texte. Il est clair que l'apprenant est aussi invité à l'action, mais toujours est-il que cette action se limite au verbe sensé le mettre en action, et cela vaut pour toutes les séries évoquées. Autrement dit, il ne suffit pas d'évoquer un verbe d'action pour attester d'une effectivité d'action de la part des apprenants. La preuve est que même à ce niveau de l'épreuve, c'est encore la mémoire des apprenants qui est le plus sollicitée, exactement comme dans le cadre de l'exercice précédent. A titre illustratif, lorsqu'on demande à l'apprenant de faire correspondre à chaque auteur sa citation, il est question de l'histoire de la philosophie que l'apprenant doit mobiliser. Il en est de même pour les éléments à identifier dans le texte, lesquels demandent la culture philosophique, la connaissance de la pensée d'un auteur

et rien de plus. Ce qui n'est pas très distinct des exercices traditionnels de la philosophie comme le commentaire philosophique de texte.

Bref la première partie de l'épreuve n'a rien d'innovant. Elle ne se distingue pas vraiment de l'évaluation dans l'approche pédagogique par les objectifs (APO) étant donné que les ressources à vérifier (performances) sont limitées à la connaissance historique de la philosophie. Par contre, l'intitulé de la deuxième partie semble davantage lié à l'APC. La question est désormais de savoir ce qu'il en est réellement.

La deuxième partie de l'épreuve porte sur « la vérification de l'agir compétent ». Le souci de l'évaluateur semble-t-il est d'évaluer les capacités de l'apprenant à résoudre un problème philosophique, mieux d'évaluer leurs compétences au sens des aptitudes à mobiliser diverses ressources pour résoudre un problème posé. Pour les séries littéraires, cette partie est meublée par l'exercice de la dissertation philosophique ou du commentaire philosophique de texte, pendant que chez les scientifiques c'est uniquement la dissertation philosophique. Là encore et comme pour la partie précédente, on est désagréablement surpris qu'un exercice aussi traditionnel revienne encore à l'ère d'une pédagogie nouvelle, à l'ère des NPP. Puisque la logique pédagogique veut que le changement pédagogique implique nécessairement le changement didactique. Par conséquent l'évaluation change en fonction de l'enseignement, compte tenu du fait qu'on évalue ce qu'on enseigne et enseigne ce qu'on évalue. L'enseignement et l'évaluation étant intimement liés. En effet, on ne peut pas changer de pédagogie, les contenus didactiques, la méthode d'enseignement et bien d'autres paramètres sans pour autant changer la docimologie. L'évaluation des compétences dans cette seconde partie n'est donc que purement formelle. Autrement dit, il n'est pas vraiment question de compétences dans « la vérification de l'agir compétent », puisqu'il est encore question comme par le passé de dissertation philosophique ou de commentaire philosophique de texte, ce qui n'a rien d'innovant. Pire encore, faut-il le noter, la dissertation philosophique à laquelle on invite les apprenants à réaliser n'en est pas véritablement une, si l'on s'en tient à l'épreuve des séries littéraires/scientifiques présentées plus haut. La consigne de l'épreuve en question fait état de ce que l'objectif soit la rédaction d'une dissertation philosophique, mais le problème se trouve au niveau des tâches précises à exécuter par les apprenants. Ces tâches prennent en compte uniquement les parties du développement ou corps du devoir, en occurrence la thèse (tâche 1), l'antithèse (tâche 2) et la synthèse (tâche 3). Or une dissertation philosophique ne peut pas véritablement être considérée comme telle si elle n'a ni introduction ni conclusion, compte tenu de l'importance de ces deux éléments. On sait d'ailleurs que l'introduction dans une dissertation

philosophique a pour rôle d'identifier le problème du sujet. C'est dans cette logique qu'elle commence par amener le sujet, poser ensuite le problème et élaborer enfin la problématique subséquente. Ce qui est déterminant et très indicatif quant au corps du sujet. La conclusion elle est le moment capital de mettre un terme au traitement du sujet ou du problème. Elle commence pour cela-même par un rappel du problème soulevé à l'introduction et examiné dans le développement. Elle rappelle ensuite le cheminement utilisé pour la résolution de ce problème et souligne ensuite la solution préconisée par rapport à ce problème. Cette partie tout comme l'introduction n'est pas facultative, mais obligatoire pour qu'on puisse parler de dissertation philosophique. Du coup, leur absence parmi les tâches à réaliser contribue à jeter du discrédit sur la structure de cette épreuve. Soulignons d'ailleurs que nous autres correcteurs de cet examen, nous avons justement été confronté à une difficulté majeure commune à plusieurs candidats qui ont respecté la consigne en produisant une dissertation philosophique, mais en ajoutant des tâches de façon à réaliser en plus des éléments du corps du sujet ceux de l'introduction et de la conclusion. Or la notation n'avait pas prévue de point pour ces deux éléments. La question était alors de savoir comment gérer ces cas ? Surtout compte tenu du contexte de l'APC dans lequel on note les compétences des candidats.

En somme, la seule innovation que l'on retrouve dans cette structure de l'épreuve version APC c'est qu'en plus de la dissertation et ou du commentaire philosophique de texte, on a ajouté la vérification des ressources dont les savoirs et les savoir-faire. Mais en réalité, il n'en est rien. Puisque ces exercices ne se démarquent pas de l'histoire de la philosophie et des méthodes traditionnelles d'évaluation, dans la mesure où on y évalue seulement les performances et pas suffisamment les compétences comme on le prétend pourtant. D'où la nécessité de formuler des suggestions ou propositions d'éléments structurant l'épreuve de philosophie au probatoire de façon à évaluer les compétences comme le recommande l'APC et partant les NPP.

3-3) Proposition structurelle de l'épreuve de philosophie au probatoire selon l'APC

Commençons par souligner que le modèle pédagogique en vigueur en occurrence l'APC avec entrée par des situations problèmes est adéquat au paradigme des nouvelles pratiques philosophiques. Il est également favorable au développement et à l'évaluation des compétences des apprenants. L'essentiel réside alors dans une bonne structuration de l'épreuve, tenant compte des attentes vis-à-vis des apprenants. Il s'agit de structurer l'épreuve de façon à ce que

l'apprenant en déployant son travail démontre ou fait preuve de certaines compétences particulières que l'on recherche et évalue justement. Dans cette partie, nous voulons proposer des éléments novateurs que l'on pourrait retrouver sur l'épreuve, et même des épreuves modèles, évidemment à parfaire, mais tout au moins à adopter si l'on veut véritablement évaluer selon l'APC et dans le sillage des NPP.

Le premier élément à évoquer est « la situation problème ». En effet, la variante d'APC en vigueur est celle avec entrée par des situations problèmes, on devrait s'en inspirer pour structurer l'épreuve justement à partir d'une situation problème. De manière opératoire, cela consiste à élaborer ou créer une situation problème similaire à ce que vivent les apprenants au quotidien, et les amener à travers un questionnement approprié à proposer des exemples d'actions en vue de résoudre le problème philosophique contenu dans ladite situation. Puisque la situation problème est constituée du contexte et du but : le contexte c'est ce qui crée notre insatisfaction, ce qui constitue une préoccupation pour nous, et le but c'est la solution qu'on apporte à cette préoccupation. Pour justement construire la situation problème, il suffit de s'inspirer du programme et en tirer un exemple de situation, puis d'orienter l'apprenant de façon claire et univoque vers un problème à présenter et à résoudre (contexte (autour de toi... et but (tu es donc désigné pour aller...)).

L'avantage de cet élément est que l'apprenant pendant qu'il lit ou prend conscience de la situation problème, il est quelque peu transporté dans son quotidien, son biotope, et y est confronté à un problème qui lui semble réel, problème auquel on attend de lui une solution d'un point de vue philosophique. Il se rend alors compte qu'il ne suffit plus seulement de réciter les doctrines des auteurs ou plus globalement de maîtriser l'histoire de la philosophie, qu'il est plutôt question de se servir de toutes les ressources nécessaires (savoir-savant, savoir-faire, savoir-être...) pour résoudre le problème philosophique auquel il est confronté. C'est le philosopher qui est sollicité ici et pas seulement la philosophie au sens historique du terme. Autrement dit, il doit se servir de la philosophie et autres ressources adéquates pour philosopher véritablement. Etant entendu que philosopher consiste à réfléchir de manière rationnelle et critique pour résoudre un problème essentiel lié à l'existence humaine. Les apprenants doivent d'ailleurs savoir à l'avance qu'il y aura forcément une situation problème sur l'épreuve qu'il faudra résoudre pour faire œuvre de philosophie.

L'autre avantage de la situation problème est de développer chez les apprenants cette habitude au philosopher, à mobiliser les ressources nécessaires pour faire face aux différentes situations problèmes auxquelles ils peuvent être confrontés. D'où la dimension pragmatique

sinon pratique de la philosophie, qui consiste à considérer la philosophie comme un art de vivre, au sens où Pierre Hadot affirme :

« La philosophie ne consiste pas dans l'enseignement d'une théorie abstraite, encore moins dans une exégèse de textes, mais dans un art de vivre, dans une attitude concrète, dans un style de vie déterminé, qui engage toute l'existence. L'acte philosophique ne se situe pas seulement dans l'ordre de la connaissance, mais dans l'ordre du « soi » et de l'être : c'est un progrès qui nous fait plus être, qui nous rend meilleurs »³¹⁰.

Cela serait très favorable à l'APC et par ricochet aux NPP. Voici quelques exemples de situations problèmes et les questions subséquentes. Précisons qu'elles sont liées aux notions enseignées en classe donc contenues dans le programme officiel.

1- Lors d'une discussion avec tes camarades au sujet de la philosophie africaine, l'un de tes camarades affirme que celle-ci est un ensemble constitué des mythes et des proverbes tandis que l'autre précise que la philosophie doit tenir compte de la rigueur méthodologique universelle. Il te revient d'éclaircir ces points de vue.

Questions :

- Présente le problème posé dans la situation ci-dessus.
- Quelles sont les principales tendances de la philosophie africaine ?
- Propose trois thématiques et problématiques qui devraient intéresser les philosophes africains contemporains en précisant chaque fois pourquoi.

2- Vous vous rendez compte qu'autour de vous les gens agissent parfois sans véritablement réfléchir sur leurs actions ou leurs pensées, autrement dit sans se rendre compte ou savoir clairement ce qu'ils font ou pensent. Il vous revient urgemment d'attirer l'attention des uns et des autres sur le fait d'agir, de penser en sachant qu'on agit ou qu'on pense.

Questions :

- Présente le problème posé dans la situation ci-dessus.

³¹⁰ Hadot. P. (1987). *Exercices spirituels et philosophie antique*. 2^e édition revue et augmentée. Paris : Etudes Augustiniennes, p. 31.

- Expose deux principales caractéristiques de la conscience ?
- Propose deux manifestations de l'inconscient psychique.

Le second élément est contenu dans le cadre général de ce qu'on peut appeler « la diversification des formes d'écriture philosophique » et concerne précisément « l'essai ». En fait, un essai est une forme d'écriture dans laquelle l'auteur prend position par rapport à un problème précis et surtout élabore une argumentation soutenue pour défendre son point de vue. On pourrait alors s'en inspirer pour proposer aux apprenants un exercice les invitant à écrire un essai personnel, au sens propre du terme. Par ailleurs, il faut dire que l'essai est une forme d'écriture de plus en plus utilisée par les philosophes, outre les littéraires. On peut citer à titre illustratif *l'Essai sur la problématique philosophique dans l'Afrique actuelle* de Marcien Towa et *l'Essai sur la signification humaine du développement* d'Ebénézer Njoh Mouelle entre autres.

Le premier avantage de cette forme d'écriture au niveau des classes de première serait que cela contribue à responsabiliser l'apprenant, à qui on donne désormais la lourde responsabilité, la charge de se prononcer, de réfléchir en philosophe ou presque, par rapport à un problème philosophique. Sachant bien sûr qu'il aura à identifier le problème en question, le définir, examiner quelques tendances possibles avant de soutenir son propos avec des arguments rationnels.

Le second avantage est que l'essai développe chez les apprenants une sorte de culture de l'écriture, laquelle lui permettra de commettre des ouvrages et articles scientifiques. Cela permettra même à la longue de régler le problème particulier des étudiants et chercheurs camerounais relatif au défaut de publication d'ouvrages et d'articles scientifiques, à cause du manque d'habitude à ces formes d'écriture. Le paradoxe est que tous peuvent réaliser une dissertation philosophique ou un commentaire philosophique de texte en tant qu'exercices scolaires. Mais pourtant très peu commettent des articles et ouvrages, même des docteurs et professeurs de rang magistral, ceci expliquant cela. Il serait alors question dans cet élément de poser ou formuler un problème philosophique à soumettre aux apprenants et les inviter à produire un essai à propos. Cela leur donnera l'occasion de philosopher par eux-mêmes et pas seulement de restituer la philosophie au sens historique du terme. Bien évidemment on leur aura expliqué pendant l'année scolaire avec exemples à l'appui tout ce qu'il faut savoir au sujet de la méthodologie de la rédaction d'un essai en philosophie avant de les y soumettre lors de l'examen officiel. De manière opératoire et à titre illustratif, on pourrait demander aux

apprenants de produire un essai personnel à partir de la consigne suivante : Rédigez un essai sur les limites de la conscience humaine. Ou encore un essai sur la problématique des relations interpersonnelles. Evidemment en se rassurant que les contenus d'enseignement disposent effectivement des ressources adéquates à mobiliser et auxquelles les apprenants ajouteront d'autres ressources en fonction de leurs compétences, de façon à philosopher au sens propre du terme.

Par ailleurs, toujours dans le cadre de la diversification des formes d'écriture philosophique, on peut également envisager que les apprenants soient invités à produire « un dialogue ». Il s'agirait alors pour eux de déployer la dialectique au sens hégélien du terme, de façon à faire triompher la vérité à la suite d'un débat d'idées. En outre, il serait question d'inviter l'apprenant à mettre en branle ou identifier ce à quoi les gens peuvent penser face à un problème. Autrement dit à examiner différents cas de figures, différentes tendances pouvant naître une fois qu'un problème est posé, mais aussi et surtout comment extraire ou formuler la vérité dans un contexte de dialogue.

L'avantage ici est que le dialogue permet de travailler des compétences importantes, allant de la communication à la collaboration en passant par l'éveil d'une pensée critique et créative. Ainsi, l'apprenant peut à partir de là intervenir dans un débat avec une « attitude philosophique », autrement dit une capacité à bien examiner les tendances en présence dans le débat et savoir concilier les parties via la recherche de la vérité ou de la solution au problème. En plus il saura comment organiser ses idées lors d'un dialogue ou d'une discussion, en privilégiant la force de l'argument au détriment de la force. Ce qui le distinguera dans un débat réel au quotidien, des autres. De manière opératoire et à titre d'exemple, on peut demander aux apprenants de rédiger un dialogue mettant en scène deux ou trois personnages discutant au sujet de la réalisation du panafricanisme, ou encore un dialogue au sujet du type de développement qu'il faut pour l'Afrique.

Elaborons à présent quelques modèles d'épreuve de philosophie au probatoire selon l'APC, modèles évidemment perfectibles.

➤ **EPREUVE N°1**

PARTIE A : SITUATION PROBLEME (8pts)

Soit la situation problème suivante :

Ton ami, chef d'entreprise a l'intention de réduire drastiquement le salaire de ses ouvriers sans raison apparente, après avoir licencié plusieurs employés pour des raisons qui lui sont propres. Un employé tente de l'en dissuader en lui rappelant les droits de l'homme.

Consigne de travail : Effectue les tâches suivantes :

- 1) Présente le problème posé dans la situation ci-dessus (2pts)
- 2) Indique celui qui a raison entre les deux protagonistes et explique pourquoi (3pts)
- 3) Après avoir défini le droit, propose en deux fondements possibles (3pts)

PARTIE B : ESSAI PERSONNEL (10pts)

- 1) Rédige un essai sur les limites de l'autorité de l'Etat.
- 2) Rédige un essai sur la problématique du rapport entre philosophie et science.

(NB : le candidat ne produira qu'un seul essai au choix)

Présentation (2pts).

➤ **EPREUVE N°2**

PARTIE A : SITUATION PROBLEME (8pts)

Soit la situation problème suivante :

Vous vous rendez compte qu'autour de vous bon nombre de personnes se comportent comme si les occidentaux étaient les seuls êtres au monde capables de penser, d'inventer et même de philosopher. Les africains en particulier étant relégués au second plan sur presque tous les sujets et surtout du point de leur incapacité à philosopher. Il vous revient urgemment d'examiner les principales thèses de l'ethnocentrisme occidental en soumettant toute opinion à une critique sans complaisance, afin de créer des rapports fondés sur la raison et l'objectivité avec les autres.

Consigne de travail : Effectue les tâches suivantes

- 1) Présente le problème posé dans la situation ci-dessus (2pts)
- 2) Explique en quoi l'africain est capable de philosopher (3pts)
- 3) Propose trois orientations de la philosophie africaine contemporaine (3pts)

PARTIE B : DIALOGUE (10pts)

- 1) Rédige un dialogue mettant en scène trois personnages qui discutent au sujet de la connaissance d'autrui.
- 2) Rédige un dialogue faisant intervenir trois personnages discutant sur les fondements de la morale.

(NB : le candidat ne produira qu'un seul dialogue au choix)

Présentation (2pts).

En définitive, il était question de l'évaluation du philosophe – au détriment de l'évaluation de la philosophie – dans l'épreuve de philosophie au probatoire de l'enseignement général. Ce travail nous aura permis de scruter la structure de l'épreuve qui a été proposée à l'occasion du premier probatoire dans le paradigme de l'APC au Cameroun, de façon à déceler les défauts et en formuler des propositions en vue de son amélioration et surtout de son adéquation à l'APC avec entrée par des situations problème, dans le sillage des NPP. Il faut dire à la fin que l'épreuve qui a été soumise aux apprenants pour la toute première session a souffert de ce qu'on peut appeler « le syndrome des pionniers ». Ceci dans la mesure où l'épreuve comme nous l'avons développé précédemment regorge beaucoup de défaut parmi lesquels le manque d'innovation et l'inadéquation au contexte nouveau des NPP. Cette épreuve pour les sessions à venir, gagnerait à évoluer, simplement en intégrant comme nous l'avons proposé des paramètres fondamentaux comme la situation problème, la diversification de l'écriture philosophique avec notamment l'essai et le dialogue pour ne citer que ceux-là. Mais toujours est-il que le fait d'adopter l'APC dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie dans le secondaire même au niveau de l'évaluation, inscrit déjà la didactique de la philosophie au Cameroun dans le sillage des NPP qui consacre le nouveau paradigme en la matière. Seulement reste-il encore à corriger ses défauts pour l'élever à la perfection dans la mesure du possible, surtout en prenant en compte les suggestions que nous avons formulées à cet effet. Il est aussi nécessaire à ce moment précis de d'évoquer l'idée de passer d'une APC implicite à une APC explicite, garantissant ainsi sa meilleure pratique.

V- La métacognition des compétences du philosophe : d'une APC implicite à une APC explicite en philosophie

Il est en effet question de dire qu'au-delà de la prescription de l'APC comme pédagogie appropriée dans le cadre du développement effectif des compétences du philosophe chez les apprenants et des conditions de sa mise en œuvre au sens pratique du terme, il reste une dimension métacognitive des compétences y afférentes à prendre en considération, de façon à passer d'une APC implicite à une APC explicite.

Le concept de métacognition est élaboré par Flavell il y a environ 20 ans, et renvoie à la capacité qu'a un individu à réfléchir sur sa propre activité, afin d'en prendre conscience. De ce point de vue, la métacognition consiste en une prise de conscience de nos processus de réflexion et des stratégies qu'il est possible d'utiliser afin de les faciliter. Il s'agit alors d'un phénomène actif qui ne consiste pas uniquement en la connaissance qu'un individu possède à propos de sa propre cognition, mais elle agit sur elle-même, créant ainsi de nouvelles connaissances qui seront aussi en interaction avec la cognition³¹¹. Autrement dit, pendant qu'une activité cognitive consiste globalement à résoudre un problème, effectuer une tâche, l'activité métacognitive quant à elle a pour but de fournir des informations sur l'activité dans laquelle on est engagé.

Développer une théorie métacognitive signifie qu'on parvienne à construire une structure de connaissance permettant d'agir sur ses propres phénomènes cognitifs. C'est justement lorsqu'une théorie porte sur la cognition elle-même qu'elle devient de la métacognition. Le développement de la compréhension métacognitive est donc la capacité croissante à théoriser nos comportements cognitifs et métacognitifs. On peut donc dire que les théories métacognitives permettent ainsi de prédire, d'expliquer et de réguler les comportements cognitifs³¹². Dans le cadre de la métacognition, il est question de chercher des informations pour réguler la résolution, c'est-à-dire pour se rassurer par exemple qu'on a rien oublié de l'énoncé et de la manière dont on l'a résolu.

La métacognition peut se déployer à travers le fait de faire faire ou d'apprendre à apprendre. Cela permet à l'enseignant en même temps qu'aux apprenants de porter des regards à la fois rétrospectif et prospectif sur leur propre fonctionnement. Le regard rétrospectif implique

³¹¹ Moshman cité par Anne Cloutier (2016). *Métacognition, Raisonnement logique et Philosophie pour enfants*, Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en philosophie, Université du Québec à Montréal.

³¹² Moshman D. (2004). « *From Inference to Reasoning : The Construction of Rationality* », *Thinking and Reasoning*, 10, p. 221-239.

pour l'enseignant d'avoir une meilleure conception de la manière de s'y prendre pour élaborer ses contenus didactiques et mieux enseigner. Cela lui permet également de concevoir la manière de s'y prendre pour mieux se servir de ses connaissances antérieures dans le déploiement du processus enseignement-apprentissage. Pour les apprenants, la rétrospection implique une meilleure connaissance de la manière de s'y prendre pour apprendre, mais également d'élaborer des connaissances sur la manière dont il peut s'y prendre pour utiliser ce qu'il sait déjà. Le regard prospectif quant à lui implique pour l'enseignant aussi bien que pour les apprenants d'élaborer des connaissances sur la manière d'acquérir de nouvelles connaissances.

Le fait est que lorsque l'on observe les pratiques didactiques actuelles dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie au secondaire, on peut remarquer que beaucoup d'enseignants font effectivement preuve de compétences, mais cela de manière inconsciente et surtout dans la limite d'une pratique leur étant propre, laquelle ne s'étant pas jusqu'à chez les apprenants. Autrement dit, si les enseignants font preuve de compétences dans leurs conceptions des cours, voire même dans leurs procédés d'enseignement, ils ne s'en rendent pas toujours compte, et se contentent alors de faire montre de leurs compétences au profit d'une acquisition par simple imitation chez l'apprenant.

Il devient alors nécessaire de dire en effet que si les enseignants sont capables de mettre en liens plusieurs auteurs autour d'une notion, s'ils peuvent organiser leurs cours sous forme d'un débat dialectique entre différentes thèses au sujet d'un problème, et même encore s'ils peuvent organiser leurs leçons sur la base d'une discussion de groupe ou de ce qu'on nomme une communauté de recherche philosophique (CRP)³¹³ c'est qu'ils sont capables de mettre véritablement en œuvre l'APC en philosophie, mais cela de manière implicite puisqu'ils ne s'en rendent pas vraiment compte. De ce point de vue, ces enseignants (supposés de bonne foi) font encore du transmissif en affirmant faire de l'APC, dans la mesure où ils se contentent de présenter leurs compétences aux apprenants, en visant une acquisition par les apprenants par pure et simple imitation. Cette illusion est très probablement due à l'aspect implicite des compétences et donc à l'impossibilité de vivre une APC consciente. Un peu comme si, à titre illustratif, regarder le football à la télévision ferait de vous un joueur international, ou encore suivre un excellent journaliste, aussi attentivement possible, ferait de vous un expert du domaine. Ainsi, il est davantage question pour l'enseignant dans le développement des

³¹³ Il s'agit d'une approche préconisant une méthodologie qui s'appuie sur l'autonomie de l'enfant et sur le dialogue. Cf. : Nancy A. & Anne B.-C. (2012). « *Apprendre à penser par soi-même en Communauté de Recherche Philosophique* », in Actes du colloque *Autour de l'adulte de demain : développer l'enfant philosophe et critique par la littérature de jeunesse dans la société du savoir*. BANQ-UQAM.

compétences chez les apprenants, de prendre réellement conscience au sens métacognitif du terme, de la nécessité de développer des compétences du philosophe chez ses apprenants. Par conséquent, il s'agit pour lui de s'organiser de manière à ce que les apprenants ne se contentent plus seulement de « voir faire » l'enseignant, mais surtout qu'ils apprennent véritablement à faire à partir du « faire faire » de l'enseignant. D'où la nécessité de rendre explicite ces compétences aussi bien au niveau de l'enseignant que de celui des apprenants. Ce qui implique la dimension métacognitive favorisant justement l'identification de leurs compétences et l'explicitation détaillée de leurs composantes. Encore que l'activité métacognitive suppose une interaction entre l'enseignant et les apprenants en particulier, permettant pour chacun de pouvoir justifier son travail, de façon à pouvoir s'améliorer au cas où le travail effectué s'éloignerait de l'objectif visé.

Il est alors question dans cette logique, de faire une véritable analyse des composantes opérationnellement vérifiables des compétences philosophiques. Ce qui permettra ainsi de fournir un vocabulaire qui rendra la métacognition des compétences philosophiques possible et donc explicites.

Si l'on s'en tient à la perspective de Michel Tozzi développée plus haut, on comprend que de manière tout à fait explicite, l'enseignant doit viser dans son processus enseignement-apprentissage le développement chez les apprenants des compétences dites du « philosopher » qui consistent dans « la conceptualisation », « la problématisation » et « l'argumentation »³¹⁴. Si cela est visible dans la qualité d'élaboration des leçons et même dans leur mise en œuvre en situation de classe, encore faut-il que l'enseignant se rassure volontairement ou consciemment de leur développement chez les apprenants, aussi bien pendant le déploiement des leçons que lors des évaluations. Il doit alors avoir comme objectif finale qu'à la suite de ses leçons, ses apprenants puissent faire preuve, d'esprit critique ou philosophique, lequel est justement vérifiable dans leurs capacités à résoudre un problème en mobilisant les compétences préalablement mentionnées. De ce point de vue, le plus important ne réside pas dans la belle élaboration des leçons ou même dans leurs meilleurs déploiements par l'enseignant, ce qui mettrait l'enseignant et ses compétences au centre du processus. Il s'agit plutôt dans la logique de Tozzi de placer l'apprenant au cœur du processus en se rassurant qu'il soit effectivement capable de faire preuve des compétences du philosophe. Autrement dit, cela consiste à s'intéresser « *davantage à l'élève comme apprenti philosophe, à ses démarches d'apprentissage, à ses difficultés, qu'au professeur, à son savoir sur les doctrines et à la*

³¹⁴ Tozzi (2012). *Idem*.

manière dont il les expose. (...) Il s'agit donc davantage d'une didactique de l'apprentissage du philosophe que de l'enseignement de la philosophie »³¹⁵. Cette approche impose ainsi aux enseignants de faire davantage preuve d'attention, de s'intéresser à l'efficacité de leurs enseignements, en plus d'être ouverts d'esprit face à la diversité de leurs apprenants tout en leur laissant une marge de manœuvre suffisamment importante.

Par ailleurs, toujours dans le cadre d'une explicitation des compétences à développer en philosophie afin de les rendre davantage conscients, on peut également se référer aux précisions établies en termes de « socles de compétences » par la fédération Wallonie-Bruxelles, dans le cadre de l'enseignement ou des cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté. Dans la mesure où ceux-ci sont pris en considération, cela permettrait à l'enseignant non seulement de mieux mettre en œuvre les compétences escomptées de façon tout à fait consciente et volontaire, mais aussi de pouvoir les évaluer chez les apprenants afin d'ajuster au besoin ses pratiques didactiques. A titre illustratif, l'une des compétences à développer dans le cadre de ce cours est relative à la « construction d'une pensée autonome et critique » chez les apprenants. Dans cette perspective « l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté doit permettre aux élèves de questionner ce qui leur semble évident ainsi que de se poser des questions de sens et/ou de société. Ce questionnement doit les conduire à élaborer progressivement une pensée autonome, argumentée et cohérente. À travers la réflexion critique, ils apprendront à prendre position sur une série de questions controversées. ». Ce qui est vérifiable à travers trois prismes dont : l'élaboration d'un questionnement philosophique, le fait d'assurer la cohérence de sa pensée et la prise de position de manière argumentée³¹⁶.

La pratique consciente du philosophe peut ainsi se traduire à travers des éléments identifiables dont Marie-Laure Dupin de Saint-Cyr évoque en termes d'« effets de ces pratiques du philosophe »³¹⁷. Il s'agirait alors d'effets visibles et mesurables qui favoriseraient une meilleure pratique didactique dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie. Ce qui est alors observable :

- Dans le domaine des attitudes individuelles (motivation, communication, maîtrise de soi ...)
- Dans le domaine des apprentissages (oral argumentatif, métacognition...)

³¹⁵ UNESCO (2007). *Op. cit.*, p. 10.

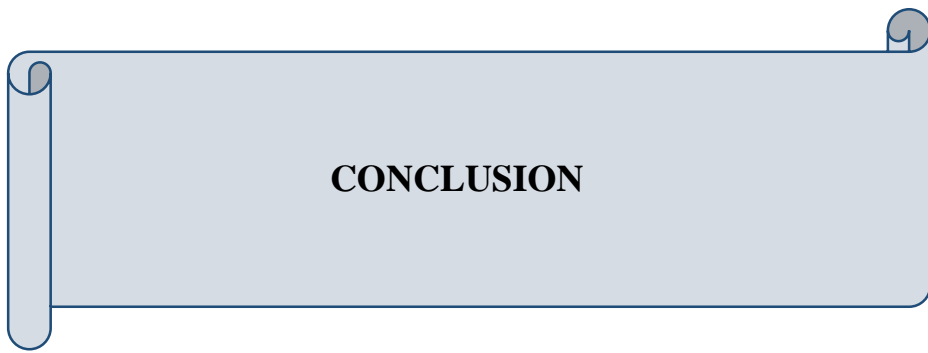
³¹⁶ Les détails de ces compétences explicites sont donnés en annexe de ce document, Cf. Annexe N°6.

³¹⁷ Marie -Laure Dupin de Saint-Cyr (2012). « *Pratiquer la philosophie, un outil transversal pour transmettre un savoir être* », Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles. Paris, p. 11.

- Dans le climat des groupes où l'écoute mutuelle prend de plus en plus de place (respect, éducation citoyenne, coopération...).

Ainsi faut-il dire à la fin que les enseignants de philosophie dans le secondaire doivent penser leurs pratiques didactiques actuelles, de façon à rendre conscients et surtout explicites les compétences escomptées des apprenants. Ils doivent s'assurer que leurs pratiques didactiques reflètent effectivement l'approche par compétence, mais bien au-delà que les apprenants sont à mesure justement de faire preuve des compétences du philosophe tel que décrit plus haut. Cela garantira à coup sûr les manifestations afférentes à l'esprit philosophique dans les pensées et actions de ces apprenants dans leur vie quotidienne.

Ce chapitre nous aura donné l'occasion de mettre en œuvre de façon concrète et consciente l'APC en philosophie. Nous nous sommes focalisés principalement sur les paramètres de l'action didactique que sont l'élaboration des contenus didactiques et leur enseignement, la diversification des supports didactiques et même l'évaluation ou la docimologie selon l'APC, voire aussi la métacognition des compétences y relatives. L'objectif étant de montrer comment les pratiques didactiques doivent être orientées de façon à favoriser un développement conscient des compétences du philosophe escomptées chez les apprenants. Il est clair que beaucoup reste encore à faire en vue du perfectionnement de cette approche, mais toujours est-il que l'important c'est déjà d'en comprendre la nécessité et de proposer des pistes de solution ou d'orientation pour sa meilleure mise en œuvre dans le processus enseignement-apprentissage de la philosophie dans le secondaire au Cameroun.



En définitive, il convient de rappeler quelques étapes fondamentales de notre travail. La démarche qui a été la nôtre tout au long de cette recherche, part du constat jusqu'aux suggestions pour contribuer à l'amélioration du processus enseignement-apprentissage de la philosophie dans le secondaire au Cameroun.

I. Rappel du travail de recherche

En résumé, il faut dire que nous sommes parti du constat selon lequel les apprenants après les cours de philosophie ne faisaient pas preuve d'attitude, d'aptitude philosophique ou encore d'esprit critique. Autrement dit, il était impossible de différencier, du point de vue comportemental ou du savoir-être, un élève de classe philosophique d'un autre qui n'a jamais fait des cours de philosophie. La question principale qui nous est alors venue à l'esprit était celle de savoir si les pratiques didactiques actuelles de la philosophie permettent-elles réellement aux apprenants de s'approprier des compétences du philosophe ? Nous avons alors intitulé notre recherche comme suit : *Vers une didactique du philosophe dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie dans le secondaire au Cameroun.*

Par ailleurs, ce constat basé sur notre expérience en tant qu'enseignant du secondaire nous a semblé poser l'épineux problème du caractère inapproprié des pratiques didactiques actuelles dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie dans le secondaire. Nous nous sommes alors fixé comme objectif principal de la recherche de montrer justement comment de façon concrète les pratiques didactiques peuvent être orientées de manière à favoriser l'appropriation des compétences du philosophe chez les apprenants. Pour atteindre cet objectif, nous avons formulé l'hypothèse selon laquelle les pratiques didactiques actuelles de la philosophie déterminent négativement les compétences escomptées des apprenants. Et la validation de cette hypothèse générale devait nécessairement passer par la validation préalable des trois hypothèses secondaires qu'il convient de rappeler ici, notamment : premièrement, la particularité de la philosophie et surtout ses difficultés d'enseignement-apprentissage influencent les compétences escomptées chez les apprenants. Deuxièmement, les méthodes d'enseignement et d'élaboration des contenus didactiques influencent le développement des compétences escomptées des apprenants. Et, troisièmement, la diversification des supports didactiques influence le développement des compétences du philosophe chez les apprenants. Faut-il également rappeler que ces hypothèses ont été formulées en tenant compte d'un certain

nombre de théories explicatives de référence : le socioconstructivisme qui est en adéquation avec l'approche pédagogique par compétences.

II. Résultats de l'étude

Pour ce qui est des résultats de l'étude, il faut commencer par rappeler que la méthode mixte prenant en compte aussi bien la méthode qualitative que celle quantitative nous aura permis de mener notre enquête sur le terrain. Nous avons alors choisi la technique d'échantillonnage par choix raisonné, qui concerne également des grappes et la convenance pour administrer nos instruments de collecte des données, en occurrence le questionnaire et l'observation de classe. La population cible étant les élèves et enseignants rencontrés dans quelques lycées et collèges des villes de Douala, Yaoundé, Nkongsamba et Baré, en plus de certains inspecteurs pédagogiques répartis dans cinq régions sur les 10 que compte le Cameroun. Notre échantillon était constitué globalement de 690 personnes enquêtées (soient 650 élèves, 30 enseignants et 10 inspecteurs). Les résultats obtenus après l'administration des instruments utilisés (observation de classe, questionnaire et calcul des fréquences) révèlent en définitive que les pratiques didactiques actuelles de la philosophie déterminent négativement les compétences escomptées des apprenants. D'où la validation de notre hypothèse de recherche et subséquentement celle de toutes nos trois hypothèses secondaires.

III. Facteurs limitant la généralisation de la recherche

Précisons à l'occasion que cette recherche ne doit pas être généralisée sans tenir compte d'un certain nombre de limites aussi bien du point de vue thématique que géographique.

Sur le plan thématique, le fait de n'avoir pas pris en compte tous les paramètres de l'action didactique, en donnant le privilège aux méthodes d'enseignement, à l'élaboration des contenus, aux supports didactiques, est de nature à limiter notre recherche. Aussi, notre faible expérience d'enquêteur, mais surtout la subjectivité des répondants pourrait bien nous avoir fait défaut à un certain niveau, ce qu'il faut donc prendre en considération avant toute généralisation.

Sur le plan géographique, la généralisation de cette recherche doit prendre en compte le fait que nous avons eu un échantillon dont la représentativité est amoindrie à cause du fait que nous avons privilégié seulement trois régions du pays (comme site de l'enquête) au détriment

des sept autres. Aussi avons-nous axé notre diversification sur les villes dans le souci de pallier à cette situation. Certes les inspecteurs enquêtés étaient accessibles dans cinq régions différentes grâce aux TIC, mais en nombre réduit et pas toujours dans les dix régions que compte le Cameroun.

Il s'agit là d'autant de difficultés dans l'enquête qui cependant ne peuvent totalement décrédibiliser ou altérer la pertinence de ce travail entrepris dans le contexte particulier du Cameroun avec ses réalités. Mais cela nous impose à envisager d'autres axes de réflexion pour les travaux futurs.

IV. Axes futurs de la recherche

Ce travail n'est en fait que l'entrée en matière dans ce vaste champ que constitue la recherche en sciences de l'éducation en général et en didactique des disciplines en particulier. Pour le cadre spécifique de la didactique de la philosophie et de la didactique du philosophe qui nous intéresse très précisément, encore faudra-t-il travailler sur les aspects suivants:

- L'élargissement de l'échantillon pour davantage assurer sa représentativité ;
- Envisager l'intégration de la neuro-pédagogie dans son axe connexionniste.
- La prise en compte l'approche systémique de la situation pédagogique ainsi que les aspects relationnels dans cette situation complexe.

V. Les implications de la recherche

Les résultats de notre recherche ont des implications directes avec les pratiques didactiques actuelles de l'enseignement-apprentissage de la philosophie dans le secondaire au Cameroun. C'est ce qui nous conduit, au crépuscule de ce travail, à formuler quelques suggestions bien orientées.

a) L'apprenant

Il doit être actif, mieux réactif dans la recherche du savoir afin de penser par lui-même. Il ne s'agit donc pas pour lui simplement d'accumuler les savoirs comme un élève passif qui attend tout de son maître. Au contraire, il doit s'employer à développer un esprit de curiosité et de créativité dans la recherche du savoir, l'amenant à penser par lui-même ou au philosophe par opposition à la philosophie au sens historique du terme. Pour cela, il doit prendre des

initiatives, travailler dans un projet personnel, et même développer des attitudes et aptitudes propres à un philosophe ou presque. Il doit donc être auteur et non pas seulement consommateur de son apprentissage. Cela signifie qu'il doit se prendre en charge et s'assumer complètement. Cependant, il doit être conscient du fait que son apprentissage se construit en collaboration avec l'enseignant.

b) L'enseignant

Il doit rompre définitivement avec l'image longtemps maintenue du "maître". Autrement dit, l'enseignant ne doit pas être un maître. Il ne vient pas pour donner des cours, mais aider les apprenants à acquérir des compétences dans un domaine précis. Il est donc désormais un intermédiaire entre l'apprenant devenu acteur et le savoir à construire. Cela signifie que l'enseignement n'est pas assumé pleinement par l'enseignant. Ainsi l'enseignant doit-il à chaque moment de la mise en œuvre du processus enseignement-apprentissage de la philosophie, comprendre que ce qui importe c'est l'acquisition du savoir, mais aussi et surtout en même temps que l'acquisition du savoir-faire et du savoir-être, ceci après un travail actif, construit, fait par l'apprenant avec l'enseignant comme facilitateur. Il est désormais question de former les apprenants non plus seulement à la philosophie, mais aussi et surtout au philosopher. Cela suppose alors nécessairement des compétences précises de la part de l'enseignant, lesquelles le rendront à son tour apte à favoriser le développement des compétences de ses apprenants.

c) Les responsables en charge de l'éducation

De la création de l'école jusqu'à nos jours, le projet n'a pas changé. Il est toujours question d'apprendre aux enfants, les médiums socialisés de communication, de leur permettre d'acquérir les connaissances et les valeurs favorables à une meilleure insertion dans le monde et dans la société et d'y jouer pleinement leur rôle en relation avec les compétences qu'ils auront développées. Ainsi, afin de promouvoir le taux de réussite à l'épreuve de philosophie aux différents examens, mais aussi et surtout dans le but de garantir une capacité manifeste de mobilisation des ressources adéquates pour résoudre les situations problèmes posées, ou, autrement dit, de développer les compétences du philosopher chez nos apprenants, il est indispensable que l'administration scolaire repense le processus enseignement-apprentissage de la philosophie, notamment les paramètres didactiques relatifs à la méthode d'enseignement et d'élaboration des contenus, ainsi que les supports didactiques, pour ne citer que ceux-ci.

Les responsables en charge de l'éducation devraient s'inspirer des courants tels que le constructivisme et ou le socioconstructivisme. A cet effet, nous pensons en toute humilité que, les acteurs de la chaîne pédagogique pourraient véritablement développer l'approche par compétences. Celle mise sur pied dans le système éducatif camerounais et dans l'enseignement de la philosophie en particulier, en occurrence l'approche pédagogique par objectif qui heureusement est en cours de changement, présente un certain nombre de défaillance. Ces défaillances seraient le résultat du behaviorisme qui fonde cette approche se limitant aux performances des apprenants, alors qu'il faut s'élever jusqu'à leurs compétences. Il serait donc judicieux de mettre l'accent sur des emplois du temps privilégiant l'apprentissage plutôt que l'enseignement. Avec une organisation du temps qui met l'accent sur les activités de formation par l'apprentissage, il est possible de commencer à surmonter ce travers de l'école traditionnelle au profit d'une pédagogie essentiellement participative et intégrative.



BIBLIOGRAPHIE

Aktouf O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations, Une Introduction à la démarche classique et une critique*. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.

Anne C. (2016). *Métacognition, Raisonnement logique et Philosophie pour enfants*. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en philosophie. Université du Québec à Montréal.

Atsama N., Mariette O. (2014). *Didactique du français et chants patriotiques*. Mémoire de D.I.P.E.S. II. ENS de Yaoundé : Inédit.

Azombo-Menda S. & Enobo Kosso M. (1978). *Les philosophes africains par les textes*. Paris : Fernand Nathan.

Bachelard G. (1951). *L'Activité rationaliste de la physique contemporaine*. Paris : PUF.

Baumard et Ibert (2007). *Quelles approches pour quelles données ? In Méthode de Recherche en Management*. Paris : Dunod.

Beaud M. (2006). *L'Art de la thèse*. Paris : La Découverte.

Bédard T. & Jacynthe T. J., et Desmarchais J. E. (1995). « *L'Apprentissage par problèmes à l'ordre universitaire : fondements, résultats obtenus et limites* ». Actes du colloque de l'AIPU, Québec. Hull,

Belinga Bessala S. (2005). *Didactique et professionnalisation des enseignements*, Yaoundé : CLE.

Bourdieu P. et Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.

Brabe J. (1988). *Faut-il encore parler d'approche qualitative et d'approche quantitative ?* Paris : Ed. UPEC.

Bryman A. & Burgess R. (1999). *Qualitative Research Vol 2*. Sage publications.

Burns R. (1971). *Methods for Individualizing Instruction*. [1991], Paris, Hachette Éducation.

Claire de C. (2009). « *La Philosophie hors les murs avec Philolab* ». Dans Fumet Jeanne-Claire, « *Entretien avec Claire de Chessé* », in *Le Café pédagogique*. www.cafepedagogique.net.

Dejours J.-F., Grataloup N. et al. (2016). « *Quel enseignement de la philosophie dans l'école commune ?* ». www.démocratisation-scolaire.fr.

Dépelteau F. (2000). *La Démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles : De Boeck University.

- Desroches D. (2011). *La philosophie comme mode de vie chez Pierre Hadot. Encyclopédie de l'Agora*. Grandes questions : Dossier thématique. <http://ddesroches.profweb.ca>.
- Develay M. (1992). *De l'Apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF.
- Dewey J. (1975). *Démocratie et éducation*. Paris : Armand Collin.
- Durkheim E. (1990). *L'Évolution pédagogique en France*. Paris : P.U.F.
- Eboussi Boulaga F. (1977). *La Crise du Muntu, Authenticité africaine et philosophie*. Paris : Présence africaine.
- Engel P. (2017). « *Peut-on enseigner un savoir philosophique ?* » [Revue Implications philosophiques].
- Erickson F. (1986). *Qualitative Method in Research on Teaching*, In M. Wittrockk (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. <https://book.google.com>.
- Evrard Y. et al. (2009). *Fondements et Méthodes de recherches en marketing*. Paris : Dunod.
- Fabre M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.
- Fabre M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.
- Feyerabend P. K. (1999). *Une Connaissance sans fondement* : introduction, traduction, notes, bibliographie et index par Malolo Dissakè Emmanuel, Dianioia.
- Fonkoua P. (2002). « *Bases théoriques pour une meilleure compréhension de l'enseignement de la didactique à l'école normale supérieure* » In Actes du Colloque sur les *Sciences de l'éducation et formation des enseignants au Cameroun*, Atelier 4, ENS de Yaoundé.
- Gaëlle, F. (2012). « *Introduire l'approche par compétences dans la didactique du FLE* ». Séminaire de Praia et de Mindelo. CIEP.
- Gagné R. M. (1985). *The Condition of Learning and Theory of Instruction*, (4th Edition). New York : CBC College Publishing.
- Galisson R. et Coste D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Grataloup N. (1989). « *La Philosophie comme activité* » in *Qu'est-ce qu'un contenu d'enseignement en philosophie ?*. Paris : IRM.
- Grawitz M. (2000). *Méthodes des sciences sociales*. [1962]. Coll « Précis ». 11^{ème} Edition. Dalloz.
- Gueroult, M. (1979). *Philosophie de l'histoire de la philosophie*. Paris : Aubier-Montaigne.

- Habert B. (2005). *Instruments et ressources électroniques pour le français*. Paris : Gap Ophrys.
- Hadot P. (1987). *Exercices spirituels et philosophie antique*, 2^e édition revue et augmentée. Paris : Etudes Augustiniennes.
- Hadot P. (1995). *Qu'est-ce que la philosophie antique ?* Paris : Gallimard.
- Hameni, B. (2005). *Les Méthodes actives dans le système éducatif camerounais : le cas de la NAP dans l'enseignement de la philosophie en classes de terminale à Yaoundé*. Mémoire de Master II. Campus Numérique Francophone de Yaoundé, www.memoireonline.com.
- Hammersley M. (1999). *Researching School Experience: Ethnographic Studies of Teaching and Learning*. Edited by Martyr Hammersley.
- Hirt N.(2009). « *L'Approche par compétences : une mystification pédagogique* ». L'école démocratique, n°39.
- Janitza J. (1990). « *Trois conceptions de l'apprentissage* » *Le français dans le monde*. Paris : Hatier, n°231.
- Kalla V. (2018). « *La Didactique de la philosophie au secondaire, enjeux et perspectives* ». www.educ-revues.net/Diotime, n°78.
- Kalla V. (2019). « *Bénin, Burkina Faso et Cameroun : La philosophie dès la classe de seconde dans trois pays d'Afrique* ». www.educ-revues.net/Diotime, n°80.
- Kalla V. (2019). *De L'élaboration des contenus didactiques dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie dans le secondaire : cas du Cameroun*. Paris : Edilivre.
- Kalla V. (2020). "Introduction to the Didactics of Philosophy in Cameroon". In *Journal of Didactics of Philosophy*, Volume 4. Number 2. www.philosophie.ch/jdph.
- Kalla, V. (2017). *Elaboration des contenus didactiques dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie dans le secondaire : cas du Cameroun*. Mémoire de Master II. Université de Yaoundé 1, Inédit.
- Kant E. (1862). *Logique*. trad. Tissot J. Paris : Librairie philosophique de Ladrance.
- Kant E. (1987). *Critique de la raison pure*. trad. Barni J. Paris : GF-Flammarion.
- Kant E. (1991). *Vers la paix perpétuelle, Que signifie s'orienter dans la pensée ? Qu'est-ce que les Lumières ?* Trad. Poirier J.-F. et Proust F. Paris : GF Flammarion.

Kom A. & al. (2004). « *Quelle université pour le Cameroun de demain ? Rapport du comité technique de réflexion pour l'amélioration du système national de l'Enseignement supérieur*. Yaoundé.

Kozanitis A. (2005). « *Les Principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique* ». Bureau d'appui pédagogique. École Polytechnique de Montréal. www.apprendre.auf.org.

Kuhn T. S. (1972). *La Structure des révolutions scientifiques*. trad. Laure Meyer. Paris : Flammarion.

Laurent S. (2001). *Pédagogie différenciée*. Site de l'IUFM d'Aix-Marseille.

Le Boterf G. (1994). *De la Compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Éditions d'organisation.

Leif J. (1972). *Philosophie de l'éducation*. Tome 2. Paris : Delagrave.

Marie -L. D. de S.-C (2012). « *Pratiquer la philosophie, un outil transversal pour transmettre un savoir être* ». Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles. Paris.

Martinand, J.-L. (1994). « *La Didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants* ». ASTER, n°19.

Marx K. (1947). *Préface de la Contribution à la critique de l'économie politique*. Paris : Editions Sociales.

Marx K. (1979). *Thèses sur Feuerbach*. Moscou : Editions du Progrès.

Marx K. et Engels F. (1968). *L'Idéologie allemande*. Paris : Éditions Sociales.

Meirieu P. (1987). « *Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation problème* ». In *Apprendre, oui mais comment*. Paris: ESF.

Meirieu, P. (1996). *La Pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ?* Site de Phillippe Meirieu, www.meirieu.com.

Miles M. B. & Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives*. 2^{ème} Edition. Paris : De Boeck.

Misrahi R. (1997). *Qu'est-ce que l'éthique ? L'éthique et le bonheur*. Paris : Armand Colin.

Morissette J. et Maheux G. (2008). « *Evolution de la fonction de l'évaluation formative des apprentissages à travers le discours ministériel québécois entre 1981 et 2002* ». Revue des sciences de l'éducation. www.erudit.org.

Moshman D. (2004). « *From Inference to Reasoning: The Construction of Rationality* ». *Thinking and Reasoning*, n°10.

Nancy A. & Anne B.-C. 2012 « *Apprendre à penser par soi-même en Communauté de Recherche Philosophique* ». In Actes du colloque *Autour de l'adulte de demain : développer l'enfant philosophe et critique par la littérature de jeunesse dans la société du savoir*. BANQ-UQAM.

Nga Ndong V. (1999). *L'Opinion camerounaise*. Tome 1, *Problématique de l'opinion en Afrique Noire*, thèse de doctorat d'Etat en sociologie. Paris : Université de Paris X-Nanterre,

Njoh-Mouelle E. (1998). *De La médiocrité à l'excellence, Essai sur la signification humaine du développement*. Yaoundé : CLE.

Nkou Eyong G. (1989). *Guide pratique de la pédagogie par objectifs*. Yaoundé : IPAR.

Nongni K., Armelle C. (2012). *Didactique de la subordonnée relative et auto apprentissage : cas des élèves de 3eme du Lycée de Ngoa-Ekélé*. Mémoire de D.I.P.E.S. II, ENS de Yaoundé, Inédit.

Partoune C. (2002). « *La Pédagogie par situations problèmes* ». Revue Puzzle. CIFEN. Université Liège.

Paveau M.-A. (2017). *L'Analyse du discours numérique. Dictionnaire des formes et des pratiques*. Coll. « Cultures numériques ». Paris : Hermann.

Pena-Ruiz H. (1986). *Philosophie : la dissertation*. Paris : Bordas.

Perrenoud P. (1995). *La Pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF.

Platon (1969). *Sophiste*, Œuvres complètes. Traduction Nestor El Cordero. Paris : Flammarion.

Przesmycki H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris : Hachette.

Quellet A. (1987). *Processus de recherche : une approche systématique*. Québec : PUQ.

Quivy R. & Campenhoudt L.V. (1985). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Rawls J. (1971). *A Theory of Justice*. Harvard University Press.

- Robbes B. (2009). *La Pédagogie différenciée, historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre*. Conférence à l'Université de Cergy-Pontoise/IUFM de Versailles.
- Rochex J.Y. (1989). « *Qu'est-ce qu'un contenu d'enseignement ?* ». Paris : IRM, n°32.
- Selltiz C., Wrightsman L. S. & Welldford C., Stuart (1977). *Les Méthodes de recherche en sciences sociales*. Montréal : HRW.
- Sève L. (1980). *Une Introduction à la philosophie marxiste, suivi d'un Vocabulaire philosophique*. Paris : Éditions Sociales.
- Sherringham M. (2012). « *L'Enseignement scolaire de la philosophie en France* » in *Existe-t-il un modèle éducatif français ?* La revue de l'inspection générale, n°3.
- Silverman D. (2006). *Interpreting Qualitative Data : Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. 3rd edition. Sage Publications.
- Tardif J. (1992). *Pour un enseignement stratégique, L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Thietart R.-A. (2014). *Méthodes de recherche en management*. Paris : Dunod.
- Towa M. (2007). *Essai sur la problématique philosophique dans l'Afrique actuelle*, [1971]. Yaoundé : CLE.
- Tozzi M. (2004). « *Lipman, Lévine, Tozzi : différences et complémentarités* ». *Apprendre à penser dès cinq ans à l'épreuve du modèle de Matthew Lipman*. Colloque à Bruxelles.
- Tozzi M. (1993). « *Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe* ». *Revue Française de Pédagogie*, n°103.
- Tozzi M. (1995). « *Réflexion sur la philosophie pour enfants* ». *Philosopher. Revue de l'enseignement de la philosophie au Québec*, n° 17.
- Tozzi M. (2007) « *Quelles compétences des enseignants pour animer des discussions à visée philosophique ?* ». www.educ-revues.net/Diotime, n° 32.
- Tozzi M. (2012). « *Une Approche par compétence en philosophie ?* » Paris. Rue Descartes, n°73.
- Tozzi M. (2013). « *Comparaison entre différentes méthodes de philosophie avec les enfants pratiquées en France, dans la période 1996-2012* ». *Philolab. - Etudes comparatives*.
- Tozzi M. (2015). « *La Méthode Agsas-Lévine* », in *Formation à l'animation de discussions philosophiques*. Dossier Formation SCI 2015 – philocite@philocite.eu.

Tozzi M. (Coord.) (2000). « *Diversifier les formes d'écriture philosophique* ». Collection « Accompagner au lycée ». Montpellier : CNDP/CRDP,

Tozzi M. (1999). *L'Oral argumentatif en philosophie*. Montpellier : Crdp.

Tozzi M. (2008). *La Didactique de la philosophie en France - 20 ans de recherche (1989-2009)*. Montpellier : Équipe du LIRDEF.

Tremblay R. & Perrier Y. (2006). *Complément à l'ouvrage Savoir plus : Outils et méthodes de travail intellectuel*. 2^{ème} Ed. Les Éditions de la Chenelière inc.

UNESCO (2009). *L'Enseignement de la philosophie en Afrique pays francophone*. Paris : UNESCO.

Vergely B. (2000). *Pour une école du savoir*. Paris : Milan.

Vernette E. et Giannelloni J.-L. (2001). *Études de marché*. 2^{ème} édition. Paris : Vuibert,.

Verret M. (1975). *Le Temps des études*. Thèse, Université de Lille III.

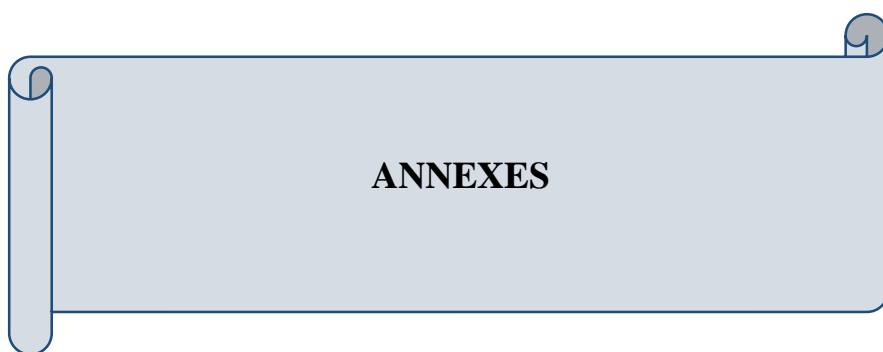
Vygotsky L. S. (1985). *Pensée et langage*. [1934]. Paris : Editions Sociales.

Xavier R. (2010). « *L'APC qu'est-ce que c'est ? Approche par les compétences et pédagogie de l'intégration expliquées aux enseignants* ». Édicef.

Yin (1989). *Case Study Research : Design and Method*. 2nd ed. Applied Social Research Methods Series, Vol 5, Sage publications.

Youmbu M. (2000). *Didactique du personnage au second cycle de l'Enseignement Secondaire Général*. Mémoire de D.I.P.E.S. II. ENS de Yaoundé, Inédit.

Zongo A. C. (2012). « *L'Histoire de la philosophie à l'épreuve du paradigme réflexif dans l'enseignement secondaire (classe de seconde)* ». www.educ-revues.net/Diotime, n°51.



ANNEXES

ANNEXE N°1**QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS DE PHILOSOPHIE**

Chers enseignants, le présent questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche doctorale sur le thème : « Vers une didactique du philosophe dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie dans le secondaire au Cameroun ». Nous venons solliciter votre collaboration pour apporter des éléments de réponses fiables aux questions ci-dessous, pour la réalisation de notre projet. Nous comptons sur la sincérité de vos réponses dans le but d'avoir votre point de vue au sujet des pratiques didactiques actuelles en philosophie. Soyez rassuré du traitement de vos réponses dans le strict respect de l'éthique de la recherche.

- 1) Sexe : Masculin Féminin
- 2) Grade : PLEG Autres
- 3) Ancienneté au poste : Moins de 05 ans Plus de 05 ans
- 4) Quelle est l'attitude de vos élèves pendant le cours de philosophie ?
Actifs Réceptifs Passifs
- 5) Le processus d'enseignement-apprentissage de la philosophie est-il différent de celui des autres disciplines ?
Oui Non

Si oui en quoi ?

- 6) Quels facilitateurs et/ou obstacles rencontrez-vous dans vos enseignements ?

Quantité : Peu Assez Beaucoup

- 7) Comment enseignez-vous la philosophie ? Quelle méthode utilisez-vous ?

8) Pensez-vous que vos collègues procèdent de la même manière que vous en termes de méthode d'enseignement ?

Oui Non

Si non comment certains procèdent-ils ?

9) Sur quoi insistez-vous dans vos cours ?

Auteurs et citations Réflexion critique ou dialectique Conception personnelle

10) Intégrez-vous les conceptions de vos apprenants dans le contenu final du cours ?

Toujours Souvent Jamais

11) Avez-vous déjà entendu parler de l'approche par compétence (APC) ?

Oui Un peu Non

Si oui en quoi consiste-t-elle selon vous ?

12) L'appliquez-vous dans votre processus d'enseignement/apprentissage ?

Oui Un peu Non

Comment procédez-vous ?

13) Pensez-vous qu'il faut revoir la manière d'enseigner la philosophie ?

Oui

Non

14) Comment pensez-vous qu'il faille enseigner la philosophie pour mieux développer les compétences de vos apprenants ?

15) Quels supports didactiques utilisez-vous pour élaborer vos cours ?

16) Quels autres supports didactiques pensez-vous que l'on puisse utiliser ?

17) Que pouvez-vous suggérer pour améliorer l'enseignement-apprentissage de la philosophie dans le secondaire au Cameroun ?

ANNEXE N°2**QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ÉLÈVES DES CLASSES DE TERMINALE**

Chers élèves, le présent questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche doctorale sur le thème : « Vers une didactique du philosophe dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie dans le secondaire au Cameroun ». Nous venons solliciter votre collaboration pour apporter des éléments de réponses fiables aux questions ci-dessous, pour la réalisation de notre projet. Nous comptons sur la sincérité de vos réponses dans le but d'avoir votre point de vue au sujet des pratiques didactiques actuelles en philosophie. Soyez rassuré du traitement de vos réponses dans le strict respect de l'éthique de la recherche.

1) Sexe : Masculin Féminin

2) Série : Tle. A4 Tle. C Tle. D

3) Êtes-vous redoublant dans cette classe ?

Oui Non

4) Selon vous, la philosophie est-elle une discipline comme les autres ?

Oui Non

Pourquoi ?

5) Quelles facilitateurs et/ou obstacles rencontrez-vous quand vous apprenez vos leçons de philosophie ?

Quantité : Peu Assez Beaucoup

6) À voir vos cours, sur quoi votre enseignant semble-t-il insister le plus ?

Auteurs et citations Réflexion critique ou dialectique Sa conception personnelle

7) Votre enseignant intègre-t-il vos conceptions dans son cours final ?

Toujours Souvent Jamais

8) Qu'attendez-vous du cours de philosophie ?

Réussir à l'examen Mieux connaître la philosophie Devenir un philosophe

9) Les contenus de vos cours satisfont-ils à vos attentes ?

Oui Un peu Non

10) Comment procède votre enseignant pour dispenser son cours (précisez les grandes étapes du déroulement du cours) ?

11) Avez-vous déjà entendu parler de l'approche par compétences (APC) ?

Oui Non

Qu'en savez-vous ?

12) Pensez-vous qu'on devrait changer la manière d'enseigner la philosophie ?

Oui Non

Si oui que proposez-vous qu'on fasse pour que vous soyez plus compétent ?

13) Quels supports sont-ils utilisés par votre enseignant pour élaborer son cours (il est possible de cocher plusieurs réponses) ?

Textes philosophiques Littérature de jeunesse

Autres textes Images et vidéos

Autres supports à préciser

14) À votre avis, quels supports devrait-on utiliser dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la philosophie ?

Textes philosophiques Littérature de jeunesse

Autres textes Images et vidéos

Autres supports à préciser

Tous ces supports évoqués

15) Que pouvez-vous suggérer pour améliorer l'enseignement-apprentissage de la philosophie dans le secondaire au Cameroun ?

ANNEXE N°3**QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX INSPECTEURS DE PHILOSOPHIE**

Chers inspecteurs, le présent questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche doctorale sur le thème : « Vers une didactique du philosophe dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie dans le secondaire au Cameroun ». Nous venons solliciter votre collaboration pour apporter des éléments de réponses fiables aux questions ci-dessous, pour la réalisation de notre projet. Nous comptons sur la sincérité de vos réponses dans le but d'avoir votre point de vue au sujet des pratiques didactiques actuelles en philosophie. Soyez rassuré du traitement de vos réponses dans le strict respect de l'éthique de la recherche.

- 1) Sexe : Masculin Féminin
- 2) Inspecteur national Inspecteur régional
- 3) Ancienneté au poste : Moins de 05 ans Plus de 05 ans
- 4) Le processus enseignement/apprentissage de la philosophie est-il le même que dans les autres disciplines ?

Oui Un peu Non

Pourquoi ?

- 5) Quels facilitateurs et/ou obstacles rencontrez-vous sur le terrain au quotidien ?

- 6) Selon vous sur quoi les enseignants insistent-ils dans leurs cours en termes de contenu didactique ?

Auteurs et citations Réflexion critique ou dialectique Conception personnelle

- 7) Sur quoi devraient-ils insister pour que leurs apprenants soient davantage compétents ?

Auteurs et citations Réflexion critique ou dialectique Conception personnelle

Pourquoi ?

8) Les enseignants enseignent-ils tous de la même manière ?

Oui Non

Si oui comment procèdent-ils ? Si non indiquez quelques différences

9) Quelle est l'approche pédagogique la plus utilisée par les enseignants de philosophie ?

Approche par objectifs Approche par problème

Approche par compétences Autre approche à préciser

10) Quelle approche pédagogique est-elle la plus appropriée pour développer les compétences des apprenants ? Pourquoi ?

11) Faut-il nécessairement intégrer l'APC en philosophie ?

Oui Non

Pour quelle raison ?

12) Quels sont les supports didactiques utilisés dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie ?

13) Quels autres supports pensez-vous que l'on puisse utiliser ?

14) Que pouvez-vous suggérer pour améliorer l'enseignement/apprentissage de la philosophie dans le secondaire au Cameroun ?

**Liste des unités d'enseignement année académique 2012-2013 et
2013-2014**

Niveau IV

| Code UE | Intitulé UE |
|-----------|-------------------------------------------------------|
| PHI 402.2 | Pensée critique du début des temps modernes |
| PHI 403.3 | Philosophie générale |
| PHI 401.1 | Philosophie critique |
| PHI 401.3 | Métaphysique |
| PHI 407.1 | Épistémologie des sciences de la nature |
| PHI 402.1 | Les grandes utopies |
| PHI 413 | Méthodologie de la recherche |
| PHI 402.4 | Philosophie négro-africaine, moderne et contemporaine |
| EDI 411 | Histoire, sociologie et philosophie de l'éducation |
| EDI 413 | General and developmental psychology |

| | |
|-----------|------------------------------------------------|
| PHI 401.1 | Philosophie antique et médiévale |
| PHI 402.4 | Philosophie africaine moderne et contemporaine |
| PHI 401.3 | Métaphysique |
| PHI 409.2 | Épistémologie des sciences de la nature |
| PHI 402.2 | Pensée critique du début des temps modernes |
| PHI 417 | Langues anciennes |
| PHI 402.3 | Philosophie moderne |
| PHI 401.2 | Philosophie antique |
| EDI 412 | Didactique des disciplines |
| EDI 414 | Pédagogie générale et TIC |

Niveau V

| Code UE | Intitulé UE |
|-----------|-----------------------------------------|
| PHI 502 | Philosophie négro-africaine |
| PHI 502.2 | Épistémologie des sciences de la nature |
| PHI 503 | Étude des notions |
| PHI 504 | Métaphysique |
| PHI 505 | Esthétique |
| PHI 506 | Logique |
| PHI 508 | Nihilisme et romantisme |
| PHI 517 | Latin/Grec |
| EDI 515 | Psychologie de l'apprentissage |
| EDI 517 | Management de l'éducation |
| EDI 519 | Didactique générale |

| | |
|---------|----------------|
| MEM 500 | Mémoire |
| STA 500 | Stage pratique |

ANNEXE N°5**DONNEES DE RECHERCHES**

| Numéros | Participants | Localisations | Quantités | Pourcentages |
|----------------|---------------------|-----------------------------------|------------------|---------------------|
| 1 | Elèves | 08 Etablissements scolaires | 650 | 100% |
| 2 | Enseignants | 16 Etablissements scolaires | 30 | 100% |
| 3 | Inspecteurs | 05 Bureaux d'inspection | 10 | 100% |
| | TOTAL | | 690 | 100% |

ANNEXE N°6**COMPETENCES DISCIPLINAIRES****1) Elaborer un questionnement philosophique**

| | I | II | III |
|------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.1. À partir de l'étonnement, formuler des questions à portée philosophique | Formuler son étonnement à propos de situations, de problèmes, etc., et en dégager une question pouvant servir de base à une réflexion de type philosophique | Formuler une question pouvant servir de base à une réflexion de type philosophique | Face à des réalités complexes du monde, formuler des questions de type philosophique |
| | | Questionner* la question, la décomposer en sous-questions et la relier à d'autres questions | Identifier* les enjeux multiples sous-jacents aux questions |
| 1.2. Interroger différentes ressources* pour étayer le questionnement | Identifier l'intérêt de se référer à des ressources | Se référer à différentes ressources philosophiques, scientifiques, littéraires, culturelles | Évaluer* la pertinence et la fiabilité des ressources et des informations |
| 1.3. Recourir à l'imagination pour élargir le questionnement | Exprimer un questionnement à partir de l'imaginaire | Questionner la réalité à partir d'alternatives | Comparer et confronter différentes alternatives |

Savoirs incontournables à la fin de l'étape III

- Caractéristiques essentielles d'une question philosophique
- Critères de pertinence et de fiabilité d'une ressource

2) Assurer la cohérence de sa pensée

| | I | II | III |
|--------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2.1. Reconstruire des concepts* liés à la philosophie et la citoyenneté | Proposer des exemples et des contre-exemples d'un concept* pour en dégager la signification | Proposer des exemples et des contre-exemples d'un concept* pour en dégager la signification | Déterminer* les caractéristiques nécessaires et suffisantes pour définir un concept* |
| | | Identifier* les différentes significations d'un concept* en fonction du contexte | Distinguer un concept* d'autres concepts* |
| | | | Utiliser les concepts* construits dans de nouveaux contextes |
| 2.2. Construire un raisonnement logique | Formuler ses idées | Formuler et organiser ses idées de manière cohérente | Formuler et organiser ses idées dans un discours cohérent |
| | Passer du particulier au général, du général au particulier | Passer du particulier au général, du général au particulier | Passer du particulier au général, du général au particulier |
| | Repérer une contradiction | Identifier* des généralisations abusives | Identifier* les stéréotypes et préjugés |
| | Illustrer son raisonnement par des exemples | Repérer différentes implications d'un jugement* | Repérer des erreurs de raisonnement |
| Recourir à des contre-exemples dans son argumentation | | | |
| 2.3. Évaluer* la validité d'un énoncé, d'un jugement*, d'un principe... | Identifier* ce que l'on tient pour vrai, pour bien, pour juste, pour beau, pour bon... | Distinguer les énoncés descriptifs, normatifs, expressifs... (Le vrai, le juste, le bien, le beau, le bon...) | Distinguer les énoncés descriptifs, normatifs, expressifs... (Le vrai, le juste, le bien, le beau, le bon...) |
| | | Reconnaitre* qu'un énoncé, qu'un jugement, qu'un principe, etc., n'est pas infaillible | Reconnaitre* qu'un énoncé, qu'un jugement, qu'un principe, etc., n'est pas infaillible |

Savoirs incontournables à la fin de l'étape III

- Stéréotype et préjugé
- Opérations logiques et erreurs de raisonnement
- Énoncés descriptif, normatif, expressif, évaluatif

3) Prendre position de manière argumentée

| | I | II | III |
|----------------------------------------------------------|---------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| 3.1. Se donner des critères pour prendre position | | Distinguer différents critères pour prendre position (intérêt personnel, particulier, général ; valeurs, normes...) | Questionner* la pertinence de différents critères |
| 3.2. Se positionner | Identifier* différentes positions possibles | Identifier* différentes positions possibles et leurs conséquences | Justifier* une prise de position, notamment sur le plan éthique, par des arguments |
| | Distinguer actes, positions et personnes | Formuler une prise de position, notamment sur le plan éthique | |
| | | Relier une prise de position ou une action à des raisons | Nuancer une prise de position |
| 3.3. Évaluer* une prise de position | Distinguer actes, positions et personnes | Distinguer intentions, actions et conséquences | Évaluer* les raisons d'une prise de position ou d'une action |
| | | Distinguer actes, positions et personnes | Distinguer actes, positions et personnes |

| Savoirs incontournables à la fin de l'étape III |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> - Intérêt personnel, intérêt particulier et intérêt général - Valeur - Norme |

ANNEXE N°7

**ARRETE N°114/D/28/MINEDUC/SG/IGP/ESG PORTANT DEFINITION DES
PROGRAMMES DE PHILOSOPHIE EN CLASSE FRANCOPHONE DANS LES
ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL**

Kalla AH

SGME/OW/nc 23/02/98

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
PAIX-TRAVAIL-PATRIE

MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE

SECRETARIAT GENERAL

SECTION GENERALE DE PEDAGOGIE/ESG

I.P.P

REPUBLIC OF CAMEROON
PEACE-WORK-FATHERLAND

MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION

GENERAL SECRETARIAT

GENERAL INSPECTORATE OF PEDAGOGY
SECONDARY GENERAL EDUCATION

33/10/98

ARRÊTE N° *114* / *18/98* / MINEDUC/SG/IGP/ESG - 7 OCT. 1998

Portant définition des programmes de philosophie en classe
Francophone dans les établissements d'Enseignement
Secondaire Général.

LE MINISTRE D'ETAT CHARGE DE L'EDUCATION NATIONALE

la constitution du 18 janvier 1996 ;
le Décret N° 97/205 du 7 décembre 1997 portant organisation du gouvernement ;
le Décret N° 97/207 du 7 décembre 1997 portant formation du gouvernement ;
le Décret N° 95/041 du 7 mars 1995 portant organisation du Ministère de l'Education Nationale.

ARRETE :

Article 1^{er} : Les programmes de philosophie en classe francophone dans les établissements d'enseignement Secondaire Général sont définis ainsi qu'il suit :

I - OBJECTIFS GENERAUX

L'enseignement de la philosophie dans nos établissements est destiné à favoriser

- 1 - l'apprentissage et le recours à la réflexion entendue comme préalable à toute action véritablement humaine ;
- 2 - l'initiation et la sensibilisation à la pensée philosophique, c'est-à-dire aux grandes idées et thèmes majeurs qui ont marqué et animé l'histoire et la vie intellectuelle des hommes dans le temps et dans l'espace ;
- 3 - la vision rationnelle du monde. Il s'agit de former chez les élèves l'esprit critique et l'esprit scientifique qui permettent à l'homme d'éviter les prises de position primitives, de ne pas adhérer à une opinion qu'au terme d'une analyse soutenue par des arguments rigoureux et convaincants ;
- 4 - le sens de la moralité, de l'esprit civique et de la culture démocratique. Le but visé est la formation de citoyens conscients de leurs devoirs comme de leurs droits, ouverts aux valeurs universelles de solidarité, de tolérance, de respect de la personne humaine et du bien commun.

Pour orienter les jeunes vers ces finalités, les objectifs suivants sont à rechercher :

1 - Introduire et habituer les élèves à la lecture de textes philosophiques d'auteurs africains et africains, spécialement de tradition philosophique occidentale, compte tenu du rôle joué par l'Occident dans l'histoire générale de la pensée ;

2 - Initier les élèves à une pensée rigoureuse et cohérente au moyen d'exercices appropriés à la réflexion philosophique. Autant que possible, les exemples à analyser seront choisis en fonction de leur contexte socio-historique ;

3 - Faire réfléchir, d'une façon méthodique, sur les problèmes actuels des sociétés africaines.

II - OBJECTIFS SPECIFIQUES /

En plus des objectifs généraux qui sont communs à toutes les séries, les professeurs insisteront particulièrement sur les objectifs spécifiques suivants :

I. 1. Séries A et B

- a) la compréhension et la maîtrise des grands systèmes philosophiques et des grands courants de pensée ayant marqué l'histoire intellectuelle et sociale de l'humanité.
- b) la connaissance objective et critique des thèses qui alimentent et animent le débat philosophique en Afrique.
- c) la perception de l'importance des sciences humaines dans la formation de la personnalité et dans l'organisation de la société.

II. 2. Séries C, D et E

- a) La compréhension des rapports de filiation et de complémentarité entre la science et la philosophie.
- b) La maîtrise des apports de la logique à la pensée scientifique et technique.
- c) L'approche socio-humaniste des problèmes de la science, de la technique et du développement.

III - CONTENUS

Le programme comporte deux volets :

- a) - Une étude de notions rassemblées autour de la question de l'Homme. Ces notions font l'objet de regroupements dont la logique demande à être respectée. Il s'agit d'examiner l'Homme d'abord dans ses rapports avec Autrui, ensuite dans ses rapports avec la Nature et enfin dans ses rapports avec l'Absolu. Ces notions ne représentent pas des chapitres séparés par des cloisons étanches, mais des directions dans lesquelles l'enseignant est invité à engager ses recherches et sa réflexion ainsi que celles de ses élèves.

) - Une Etude d'oeuvres dont la connaissance contribue à l'initiation au genre et à l'esprit critiques en même temps qu'elle aide à la maîtrise des notions du programme. La liste des oeuvres à étudier de manière intégrale est dressée par le Ministre de l'Education Nationale. La durée d'une oeuvre sur la liste susvisée est de cinq ans.

Ces deux volets du programme doivent être menés conjointement.

NOTIONS

TERMINALES A (8 heures hebdomadaires)

INTRODUCTION GENERALE

Qu'est-ce que la Philosophie ?
Philosophie en Afrique.

PREMIERE PARTIE : L'HOMME DANS SES RAPPORTS AVEC AUTRUI

3. La Conscience et l'Inconscient.
4. Désir et Passion.
5. Personnalité et Personne.
6. Autrui
7. La Société
8. La Morale
9. Le Droit et la Justice
10. L'Etat et le Pouvoir
11. La violence
12. Liberté et Responsabilité
13. Tribu et classe sociale
14. Le Panafricanisme.

DEUXIEME PARTIE : L'HOMME DANS SES RAPPORTS AVEC LA NATURE

15. Nature et culture
16. L'Art
17. Le Travail et les modes de production
18. Le Développement en Afrique
19. La Pensée logique
20. L'Espace et le Temps
21. La Science
22. Les Mathématiques
23. Les Sciences de la matière
24. Les Sciences Humaines.

TROISIEME PARTIE : L'HOMME DANS SES RAPPORTS AVEC L'ABSOLU

25. La Vérité
26. L'Existence et la Mort
27. Dieu et la religion.

CONCLUSION

28. L'Homme et l'Histoire.

2. TERMINALE B (5 heures hebdomadaires)

INTRODUCTION GENERALE

1. Qu'est-ce que la Philosophie ?
2. La Philosophie en Afrique.

PREMIERE PARTIE : L'HOMME DANS SES RAPPORTS AVEC AUTRUI

3. La Conscience et l'Inconscient
4. Personnalité et Personne
5. Autrui
6. La société
7. La Morale
8. Le Droit et la Justice
9. L'Etat et le Pouvoir
10. La Violence
11. Liberté et Responsabilité
12. Tribu et classe sociale
13. Le Panafricanisme

DEUXIEME PARTIE : L'HOMME DANS SES RAPPORTS AVEC LA NATURE

14. Nature et Culture
15. L'Art
16. Le Travail et les modes de production
17. Le Développement en Afrique
18. La Pensée logique
19. La Science
20. Les Sciences Humaines.

TROISIEME PARTIE : L'HOMME DANS SES RAPPORTS AVEC L'ABSOLU

21. La vérité
22. L'Existence et la Mort
23. Dieu et la religion.

CONCLUSION

24. L'Homme et l'Histoire.

Yenkam

III. 1.3. TERMINALES C, D, E (3 heures hebdomadaires)

INTRODUCTION GENERALE

1. Qu'est-ce que la Philosophie ?

PREMIERE PARTIE : L'HOMME DANS SES RAPPORTS AVEC AUTRUI.

2. La Conscience et l'Inconscient
3. Autrui
4. La Morale
5. Le Droit et la Justice
6. L'Etat et le Pouvoir
7. Liberté et Responsabilité
8. Tribu et classe sociale
9. Le Panafricanisme.

DEUXIEME PARTIE : L'HOMME DANS SES RAPPORTS AVEC LA NATURE

10. Nature et Culture
11. Le Travail et les modes de production
12. Le développement en Afrique
13. La Science
14. Logique et Mathématique
15. Les Sciences de la matière
16. Les Sciences Humaines.

TROISIEME PARTIE : L'HOMME DANS SES RAPPORTS AVEC L'ABSOLU

17. La Vérité
18. L'Existence et la Mort
19. Dieu et la religion

CONCLUSION

20. L'Homme et l'Histoire.

III.2. OEUVRES

III.2.1. TERMINALE A

Etude suivie de trois oeuvres dont l'une portera sur la Philosophie africaine et les deux autres sur la philosophie occidentale.

III.2.2. TERMINALE B

Etude suivie de deux oeuvres dont l'une portera sur la Philosophie africaine et l'autre sur la Philosophie occidentale.

ANNEXE N°8**ARRETE N°521-7 DU 27-05-2003, PORTANT DEFINITION DES PROGRAMMES DE PHILOSOPHIE EN CLASSE TERMINALE DES SERIES GENERALES EN FRANCE****Enseignements élémentaire et secondaire****PROGRAMMES****Programme de philosophie en classe terminale des séries générales**

NOR : MENE0301199A

RLR : 521-7

ARRÊTÉ DU 27-5-2003

JO DU 6-6-2003

MEN

DESCO A4

Vu code de l'éducation, not. art. L. 311-2 ; D. n° 90-179 du 23-2-1990, mod. par D. n° 2003-181 du 5-3-2003 ; A. du 18-3-1999 mod. par arrêtés des 19-6- 2000 et 27-6-2001 ; avis du CNP du 22-4-2003 ; avis du CSE du 7-5-2003

Article 1 - Le programme de l'enseignement de la philosophie en classe terminale des séries générales est fixé conformément à l'annexe du présent arrêté.

Article 2 - Ce programme entre en vigueur à compter de la rentrée scolaire 2003-2004.

Article 3 - Le directeur de l'enseignement scolaire est chargé de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 27 mai 2003

Pour le ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche
et par délégation,

Le directeur de l'enseignement scolaire

Jean-Paul de GAUDEMAR

Annexe**PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE EN CLASSE TERMINALE DES SÉRIES GÉNÉRALES****I - Présentation**

I.1 L'enseignement de la philosophie en classes terminales a pour objectif de favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement, et de lui offrir une culture philosophique initiale. Ces deux finalités sont substantiellement unies. Une culture n'est proprement philosophique que dans la mesure où elle se trouve constamment investie dans la position des problèmes et dans l'essai méthodique de leurs formulations et de leurs solutions possibles ; l'exercice du jugement n'a de valeur que pour autant qu'il s'applique à des contenus déterminés et qu'il est éclairé par les acquis de la culture.

La culture philosophique à acquérir durant l'année de terminale repose elle-même sur la formation scolaire antérieure, dont l'enseignement de la philosophie mobilise de nombreux éléments, notamment pour la maîtrise de l'expression et de l'argumentation, la culture littéraire et artistique, les savoirs scientifiques et la connaissance de l'histoire. Ouvert aux acquis des autres disciplines, cet enseignement vise dans l'ensemble de ses démarches à développer chez les élèves l'aptitude à l'analyse, le goût des notions exactes et le sens de la responsabilité intellectuelle. Il contribue ainsi à former des esprits autonomes, avertis de la complexité du réel et capable de mettre en œuvre une conscience critique du monde contemporain.

Dispensé durant une seule année, à la fin du cycle secondaire, et sanctionné par les épreuves d'un examen national, l'enseignement de la philosophie en classes terminales présente un caractère élémentaire qui exclut par

principe une visée encyclopédique. Il ne saurait être question d'examiner dans l'espace d'une année scolaire tous les problèmes philosophiques que l'on peut légitimement poser, ou qui se posent de quelque manière à chaque homme sur lui-même, sur le monde, sur la société, etc. Il ne peut pas non plus s'agir de parcourir toutes les étapes de l'histoire de la philosophie, ni de répertorier toutes les orientations doctrinales qui s'y sont élaborées. Il convient donc d'indiquer clairement à la fois les thèmes sur lesquels portent l'enseignement et les compétences que les élèves doivent acquérir pour maîtriser et exploiter ce qu'ils ont appris. Le programme délimite ainsi le champ d'étude commun aux élèves de chaque série.

I.2 Dans les classes terminales conduisant aux baccalauréats des séries générales, le programme se compose d'une liste de notions et d'une liste d'auteurs. Les notions définissent les champs de problèmes abordés dans l'enseignement, et les auteurs fournissent les textes, en nombre limité, qui font l'objet d'une étude suivie. Ces deux éléments seront traités conjointement, de manière à respecter l'unité et la cohérence du programme. C'est dans leur étude que seront acquises et développées les compétences définies au titre III ci-dessous. Les notions peuvent être interrogées à la faveur du commentaire d'une œuvre ; le commentaire d'une œuvre peut à son tour être développé à partir d'une interrogation sur une notion ou sur un ensemble de notions, qu'il permet aussi d'appréhender dans certains moments historiques et culturels de leur élaboration. Le professeur déterminera la démarche qui lui paraîtra le mieux correspondre aux exigences de son cours et aux besoins de ses élèves.

La liste des notions et celle des auteurs ne proposent pas un champ indéterminé de sujets de débats ouverts et extensibles à volonté. Elles n'imposent pas non plus un inventaire supposé complet de thèmes d'étude que l'élève pourrait maîtriser du dehors par l'acquisition de connaissances spéciales, soit en histoire de la philosophie, soit en tout autre domaine du savoir. Elles déterminent un cadre pour l'apprentissage de la réflexion philosophique, fondé sur l'acquisition de connaissances rationnelles et l'appropriation du sens des textes.

II.1 Notions et repères

Le choix d'un nombre restreint de notions n'a d'autre principe que d'identifier les plus communes et les mieux partagées. Les notions retenues doivent constituer un ensemble suffisamment cohérent et homogène pour que leur traitement fasse toujours ressortir leurs liens organiques de dépendance et d'association. En outre, la spécification des listes de notions propres au programme de chaque série tient compte non seulement de l'horaire dévolu à l'enseignement de la philosophie, mais aussi des connaissances acquises par les élèves dans les autres disciplines. Enfin, l'intelligence et le traitement des problèmes que les notions permettent de poser doivent être guidés par un certain nombre de repères explicites.

II.1.1 Notions

Dans toutes les séries, la liste des notions s'articule à partir de cinq champs de problèmes, eux-mêmes désignés par des notions, isolées ou couplées, qui orientent les directions fondamentales de la recherche. Ces cinq notions ou couples de notions occupent la première colonne des tableaux ci-après.

La deuxième colonne présente les principales notions, isolées ou couplées, dont le traitement permet de spécifier et de déterminer, par les relations qu'il établit entre elles, les problèmes correspondant à ces divers champs.

La présentation de certaines notions en couple n'implique aucune orientation doctrinale définie. De même que la mise en correspondance des notions de la deuxième colonne à celles de la première, elle vise uniquement à définir une priorité dans l'ordre des problèmes que ces notions permettent de formuler.

Les notions figurant dans l'une et l'autre colonnes ne constituent pas nécessairement, dans l'économie du cours élaboré par le professeur, des têtes de chapitre. L'ordre dans lequel les notions sont abordées et leur articulation avec l'étude des œuvres relèvent de la liberté philosophique et de la responsabilité du professeur, pourvu que toutes soient examinées. Le professeur mettra en évidence la complémentarité des traitements dont une même notion aura pu être l'objet dans des moments distincts de son enseignement.

II.1.2 Repères

L'étude méthodique des notions est précisée et enrichie par des repères auxquels le professeur fait référence dans la conduite de son enseignement. Il y a lieu de les formuler explicitement, pour en faciliter l'appropriation par les élèves. Ceux dont l'usage est le plus constant et le plus formateur sont répertoriés, par ordre alphabétique, sous chaque tableau.

Chacun de ces repères présente deux caractéristiques : il s'agit, d'une part, de distinctions lexicales opératoires en philosophie, dont la reconnaissance précise est supposée par la pratique et la mise en forme d'une pensée rigoureuse, et, d'autre part, de distinctions conceptuelles accréditées dans la tradition et, à ce titre, constitutives d'une culture philosophique élémentaire.

Les distinctions ainsi spécifiées présentent un caractère opératoire et, à des degrés variables, transversal, qui permet de les mobiliser progressivement, en relation avec l'examen des notions et l'étude des œuvres, ainsi que dans les divers exercices proposés aux élèves. Par exemple, la distinction cause/fin peut être impliquée dans l'examen des notions de vérité, d'histoire, de liberté, d'interprétation, de vivant, ou la distinction idéal/réel peut

intervenir dans celui des notions d'art, de religion, de liberté, de bonheur, etc.

C'est aussi pourquoi ces repères ne feront en aucun cas l'objet d'un enseignement séparé ni ne constitueront des parties de cours ; le professeur déterminera à quelles occasions et dans quels contextes il en fera le mieux acquérir par les élèves l'usage pertinent, qui ne saurait se réduire à un apprentissage mécanique de définitions.

Les sujets donnés à l'épreuve écrite du baccalauréat porteront sur les notions (colonnes 1 et 2) et sur les problèmes qu'elles permettent de poser (l'un des sujets le faisant au travers d'une explication de texte). La structure du programme autorise que ces sujets puissent recouper divers champs, pourvu qu'ils présentent un caractère élémentaire et qu'au moins une des notions du programme soit clairement identifiable par l'élève dans leur formulation. Ils ne prendront pas directement pour objet les distinctions figurant dans la liste des repères (ce qui n'exclut pas, bien entendu, qu'elles soient utilisées dans leur formulation) ; la maîtrise de ces distinctions permettra au candidat de mieux comprendre le sens et la portée d'un problème et de construire sa réflexion pour le traiter.

II.1.3 Série littéraire

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Notions : | |
| Le sujet | - La conscience - La perception - L'inconscient - Autrui - Le désir - L'existence et le temps |
| La culture | - Le langage - L'art - Le travail et la technique - La religion - L'histoire |
| La raison et le réel | - Théorie et expérience - La démonstration - L'interprétation - Le vivant - La matière et l'esprit - La vérité |
| La politique | - La société - La justice et le droit - L'État |
| La morale | - La liberté - Le devoir - Le bonheur |
| Repères : | |
| Absolu/relatif - Abstrait/concret - En acte/en puissance - Analyse/synthèse - Cause/fin - Contingent/nécessaire/possible - Croire/savoir - Essentiel/accidentel - Expliquer/comprendre - En fait/en droit - Formel/matériel - Genre/espèce/individu - Idéal/réel - Identité/égalité/différence - Intuitif/discursif - Légal/légitime - Médiat/immédiat - Objectif/subjectif - Obligation/contrainte - Origine/fondement - Persuader/convaincre - Ressemblance/analogie - Principe/conséquence - En théorie/en pratique - Transcendant/immanent - Universel/général/particulier/singulier | |

II.1.4 Série économique et sociale

| | |
|------------|--------------------------------------------------------------|
| Notions : | |
| Le sujet | - La conscience - L'inconscient - Autrui - Le désir |
| La culture | - Le langage - L'art |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| | - Le travail et la technique - La religion - L'histoire |
| La raison et le réel | - La démonstration - L'interprétation - La matière et l'esprit - La vérité |
| La politique | - La société et les échanges - La justice et le droit - L'État |
| La morale | - La liberté - Le devoir - Le bonheur |
| Repères : | |
| Absolu/relatif - Abstrait/concret - En acte/en puissance - Analyse/synthèse - Cause/fin - Contingent/nécessaire/possible - Croire/savoir - Essentiel/accidentel - Expliquer/comprendre - En fait/en droit - Formel/matériel - Genre/espèce/individu - Idéal/réel - Identité/égalité/différence - Intuitif/discursif - Légal/légitime - Médiat/immédiat - Objectif/subjectif - Obligation/contrainte - Origine/fondement - Persuader/convaincre - Ressemblance/analogie - Principe/conséquence - En théorie/en pratique - Transcendant/immanent - Universel/général/particulier/singulier | |

II.1.5 Série scientifique

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| Notions : | |
| Le sujet | - La conscience - L'inconscient - Le désir |
| La culture | - L'art - Le travail et la technique - La religion |
| La raison et le réel | - La démonstration - Le vivant - La matière et l'esprit - La vérité |
| La politique | - La société et l'État - La justice et le droit |
| La morale | - La liberté - Le devoir - Le bonheur |
| Repères : | |
| Absolu/relatif - Abstrait/concret - En acte/en puissance - Analyse/synthèse - Cause/fin - Contingent/nécessaire/possible - Croire/savoir - Essentiel/accidentel - Expliquer/comprendre - En fait/en droit - Formel/matériel - Genre/espèce/individu - Idéal/réel - Identité/égalité/différence - Intuitif/discursif - Légal/légitime - Médiat/immédiat - Objectif/subjectif - Obligation/contrainte - Origine/fondement - Persuader/convaincre - Ressemblance/analogie - Principe/conséquence - En théorie/en pratique - Transcendant/immanent - Universel/général/particulier/singulier | |

II.2 Auteurs

L'étude d'œuvres des auteurs majeurs est un élément constitutif de toute culture philosophique. Il ne s'agit pas, au travers d'un survol historique, de recueillir une information factuelle sur des doctrines ou des courants d'idées, mais bien d'enrichir la réflexion de l'élève sur les problèmes philosophiques par une connaissance directe de leurs formulations et de leurs développements les plus authentiques. C'est pourquoi le professeur ne dissociera pas l'explication et le commentaire des textes du traitement des notions figurant au programme. Les œuvres seront obligatoirement choisies parmi celles des auteurs figurant dans la liste ci-dessous. Deux

œuvres au moins seront étudiées en série L, et une au moins dans les séries ES et S. Ces textes seront présentés par l'élève, le cas échéant, à l'épreuve orale du baccalauréat.

Dans tous les cas où plusieurs œuvres seront étudiées, elles seront prises dans des périodes distinctes (la liste fait apparaître trois périodes : l'Antiquité et le Moyen Âge, la période moderne, la période contemporaine).

Pour que cette étude soit pleinement instructive, les œuvres retenues feront l'objet d'un commentaire suivi, soit dans leur intégralité, soit au travers de parties significatives, pourvu que celles-ci aient une certaine ampleur, forment un tout et présentent un caractère de continuité. Bien entendu, le professeur peut aussi utiliser pour les besoins de son enseignement des extraits d'écrits dont les auteurs ne figurent pas sur cette liste.

Platon ; Aristote ; Épicure ; Lucrèce ; Sénèque ; Cicéron ; Épictète ; Marc Aurèle ; Sextus Empiricus ; Plotin ; Augustin ; Averroès ; Anselme ; Thomas d'Aquin ; Guillaume d'Ockham.

Machiavel ; Montaigne ; Bacon ; Hobbes ; Descartes ; Pascal ; Spinoza ; Locke ; Malebranche ; Leibniz ; Vico ; Berkeley ; Condillac ; Montesquieu ; Hume ; Rousseau ; Diderot ; Kant.

Hegel ; Schopenhauer ; Tocqueville ; Comte ; Cournot ; Mill ; Kierkegaard ; Marx ; Nietzsche ; Freud ;

Durkheim ; Husserl ; Bergson ; Alain ; Russell ; Bachelard ; Heidegger ; Wittgenstein ; Popper ; Sartre ; Arendt ; Merleau-Ponty ; Levinas ; Foucault.

III - Apprentissage de la réflexion philosophique

Les formes de discours écrit les plus appropriées pour évaluer le travail des élèves en philosophie sont la dissertation et l'explication de texte.

La dissertation est l'étude méthodique et progressive des diverses dimensions d'une question donnée. À partir d'une première définition de l'intérêt de cette question et de la formulation du ou des problèmes qui s'y trouvent impliqués, l'élève développe une analyse suivie et cohérente correspondant à ces problèmes, analyse nourrie d'exemples et mobilisant avec le discernement nécessaire les connaissances et les instruments conceptuels à sa disposition.

L'explication s'attache à dégager les enjeux philosophiques et la démarche caractéristique d'un texte de longueur restreinte. En interrogeant de manière systématique la lettre de ce texte, elle précise le sens et la fonction conceptuelle des termes employés, met en évidence les éléments implicites du propos et décompose les moments de l'argumentation, sans jamais séparer l'analyse formelle d'un souci de compréhension de fond, portant sur le problème traité et sur l'intérêt philosophique de la position construite et assumée par l'auteur.

Dissertation et explication de texte sont deux exercices complets, qui reposent d'abord sur l'acquisition d'un certain nombre de normes générales du travail intellectuel, telles que l'obligation d'exprimer ses idées sous la forme la plus simple et la plus nuancée possible, celle de n'introduire que des termes dont on est en mesure de justifier l'emploi, celle de préciser parmi les sens d'un mot celui qui est pertinent pour le raisonnement que l'on conduit, etc. Les deux exercices permettent de former et de vérifier l'aptitude de l'élève à utiliser les concepts élaborés et les réflexions développées, ainsi qu'à transposer dans un travail philosophique personnel et vivant les connaissances acquises par l'étude des notions et des œuvres. La maîtrise des distinctions contenues dans la liste des repères (II.1.2) aide l'élève à analyser et à comprendre les sujets et les textes proposés à la réflexion et à construire un propos conceptuellement organisé.

Les exigences associées à ces exercices, tels qu'ils sont proposés et enseignés en classe terminale, ne portent donc ni sur des règles purement formelles, ni sur la démonstration d'une culture et d'une capacité intellectuelle hors de portée. Elles se ramènent aux conditions élémentaires de la réflexion, et à la demande faite à l'élève d'assumer de manière personnelle et entière la responsabilité de la construction et du détail de son propos. Les capacités à mobiliser reposent largement sur les acquis de la formation scolaire antérieure : elles consistent principalement à introduire à un problème, à mener ou analyser un raisonnement, à apprécier la valeur d'un argument, à exposer et discuter une thèse pertinente par rapport à un problème bien défini, à rechercher un exemple illustrant un concept ou une difficulté, à établir ou restituer une transition entre deux idées, à élaborer une conclusion. Elles sont régulièrement développées et vérifiées au cours de l'année scolaire, que ce soit sous forme écrite ou sous forme orale, dans le cadre de devoirs complets ou d'exercices préparatoires correspondant particulièrement à l'une ou l'autre d'entre elles.

Il n'y a pas lieu de fournir une liste exhaustive des démarches propres au travail philosophique, ni par conséquent une définition limitative des conditions méthodologiques de leur assimilation. Le professeur doit lui-même donner dans l'agencement de son cours l'exemple de ces diverses démarches, exemple dont l'élève pourra s'inspirer dans les développements qu'il aura à construire et dans l'approche des textes qu'il aura à expliquer. Il lui revient en même temps d'en faire percevoir le bénéfice aux élèves, non seulement pour l'amélioration de leurs résultats scolaires, mais plus généralement, pour la maîtrise de leur propre pensée et pour son expression la plus claire et convaincante.

ANNEXE N°9

REGROUPEMENT DES NOTIONS DU PROGRAMME DE PHILOSOPHIE

AUTOUR D'OBJECTIFS DIDACTIQUES

Kello M
 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE
 SECRETARIAT GÉNÉRAL
 ASSOCIATION GÉNÉRALE DE PÉDAGOGIE/ASH
 SOUS-SECTION DE PHILOSOPHIE

REPUBLIQUE DE CAMEROUN
 Travail - Paix - Progrès

Mr Eto
 IPR Ph

REGROUPEMENT DES NOTIONS DU PROGRAMME
 DE PHILOSOPHIE AUTOUR D'OBJECTIFS DIDACTIQUES

1 ÈME SÉQUENCE DIDACTIQUE : LA PHILOSOPHIE

NOTIONS : 1- Qu'est-ce que la philosophie ?
 2- La philosophie en Afrique.

OBJECTIF : Établir la spécificité de la philosophie par rapport aux autres formes du savoir.

2 ÈME SÉQUENCE DIDACTIQUE : LA PSYCHOLOGIE

NOTIONS : 3- La conscience et l'inconscient.
 4- Le désir et la passion.
 5- Personnalité et personne.

OBJECTIF : Identifier les facteurs qui déterminent le comportement humain.

3 ÈME SÉQUENCE DIDACTIQUE : L'ÉTHIQUE

NOTIONS : 6- Autrui.
 7- La société.
 8- La morale.
 9- Le droit et la justice.

OBJECTIF : Déterminer les conditions de possibilité d'une existence individuelle et collective harmonieuse.

4 ÈME SÉQUENCE DIDACTIQUE : LA POLITIQUE

NOTIONS : 10- L'État et le pouvoir.
 11- La violence.
 12- Liberté et responsabilité.
 13- Tribu et classe sociale.
 14- Le panafricanisme.

OBJECTIF : Identifier les principes et les mécanismes qui régissent les rapports entre citoyens d'une part et les groupes sociaux et les institutions d'autre part.

5 ÈME SÉQUENCE DIDACTIQUE : LA PRODUCTION

NOTIONS : 15- Nature et culture.
 16- L'art.

- 17- Le travail et les modes de production .
- 18- Le développement en Afrique .

OBJECTIF : Montrer comment l'homme se transforme en transformant la nature .

6 EME SEQUENCE DIDACTIQUE : L'EPISTEMOLOGIE .

- NOTIONS :
- 19- La pensée logique
 - 20- L'espace et le temps .
 - 21- La science .
 - 22- Les mathématiques
 - 23- Les sciences de la matière .
 - 24- Les sciences humaines .

OBJECTIF : Identifier les conditions de possibilité et les modalités de la connaissance scientifique .

7 EME SEQUENCE DIDACTIQUE : LA METAPHYSIQUE

- NOTIONS :
- 25- La vérité .
 - 26- L'existence et la mort .
 - 27- Dieu et la religion .

OBJECTIF : Etablir la nature des rapports de l'homme avec la transcendance .

8 EME SEQUENCE DIDACTIQUE : L'HISTORICITE.

- NOTION : 28- L'homme et l'histoire .

OBJECTIF : Montrer que l'homme est à la fois objet et sujet de l'histoire .

L'étude des oeuvres intégrales se fera dans le cadre des séquences dont les notions correspondent à leurs principales thématiques .
Il est à rappeler que l'objectif indique le comportement que l'élève sera capable de manifester à la fin de la séquence .

INDEX DES AUTEURS

- Aktouf, 25, 171, 180, 181, 340
 Azombo-Menda, 13, 338
 Bachelard, 49, 151, 338, 371
 Baumard, 162, 340
 Beaud, 7, 340
 Bédard, 51, 144, 149, 272, 342
 behaviorisme, 56, 118, 119, 126, 127, 336
 Belinga, 20, 31, 32, 54, 341
 Brabet, 162, 340
 Bryman, 164, 340
 Burns, 140, 141, 341
 Campenhoudt, 341
 Claire, 88, 341, 342
 Dejours, 342
 Dépelteau, 8, 340
 Desroches, 15, 342
 Develay, 22, 32, 338
 Dewey, 151, 277, 338
 Durkheim, 41, 60, 338, 371
 Eboussi Boulaga, 10, 11, 13, 338
 Engel, 342
 Erickson, 163, 340
 Evrard, 162, 340
 Fabre, 149, 151, 338, 341, 384
 Feyerabend, 54, 95, 275, 338
 Fonkoua, 2, 8, 20, 37, 38, 65, 271, 342
 Gaele, 155, 342
 Gagné, 18, 338
 Galisson, 121, 159, 341
 Grataloup, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 54, 342, 382
 Grawitz, 161, 168, 180, 340
 Gueroult, 56, 97, 275, 338
 Habert, 166, 340
 Hadot, 14, 15, 81, 320, 338, 342
 Hammersley, 163, 340
 Hirt, 342
 Ibert, 162, 340
 Janitza, 126, 342
 Kalla, ii, iii, 22, 61, 68, 88, 90, 99, 341, 342, 345
 Kant, 16, 44, 46, 53, 60, 62, 73, 79, 81, 190, 193, 200, 266, 271, 273, 276, 338, 371
 Kom, 259, 343
 Kozanitis, 124, 126, 136, 343
 Kuhn, 78, 95, 96, 338
 Laurent, 141, 153, 341
 Le Boterf, 154, 338
 Leif, 339
 Marie -Laure, 329, 343
 Martinand, 68, 69, 343, 383
 Marx, 52, 63, 132, 133, 201, 206, 266, 284, 339, 371
 Meirieu, 21, 33, 34, 53, 76, 131, 141, 142, 153, 273, 341, 343
 Miles, 161, 340
 Misrahi, 279, 339
 Morissette, 307, 343
 Moshman, 325, 326, 343
 Nancy Allen, 326, 343
 Nga Ndongo, 179, 339
 Njoh-Mouelle, 62, 339
 Nkou Eyong, 128, 339
 Nongni, 345
 Partoune, 343
 Paveau, 166, 340
 Pena-Ruiz, 7, 339
 Perrenoud, 68, 140, 153, 266, 341
 Perrier, 7, 339
 philosopher, 35
 Platon, 55, 80, 83, 195, 290, 339, 371
 Przesmycki, 144, 339
 Quellet, 339
 Quivy, 341
 Rawls, 140, 339
 Robbes, 138, 343
 Rochex, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 343, 382
 Selltiz, 168, 341
 Sève, 47, 339
 Silverman, 162, 163, 178, 341
 Tardif, 18, 51, 144, 153, 339, 342
 Thietart, 161, 165, 178, 185, 341
 Towa, 37, 62, 92, 94, 321, 339
 Tozzi, iii, 15, 16, 24, 25, 36, 37, 51, 69, 70, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 152, 153, 155, 262, 263, 264, 265, 267, 269, 270, 271, 274, 278, 327, 341, 343, 344, 383
 Tremblay, 7, 60, 339
 Vergely, 19, 339
 Vernet, 166, 341
 Verret, 41, 339
 Vygotsky, 132, 133, 134, 339
 Xavier, 154, 155, 344
 Yin, 162, 341
 Youmbu, 345
 Zongo., 279, 344

INDEX DES CONCEPTS

- apprenant, 18, 33, 36, 38, 42, 51, 53, 65, 73, 83, 93, 95, 100, 104, 105, 109, 119, 120, 126, 127, 128, 130, 131, 133, 135, 136, 138, 140, 142, 143, 236, 267, 271, 273, 277, 281, 285, 287, 300, 301, 303, 304, 306, 316, 317, 319, 321, 322, 326, 328, 334, 335, 381, 383
 apprentissage, 1, v, vi, vii, 2, 3, 4, 9, 15, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 42, 43, 45, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 60, 61, 64, 65, 68, 70, 76, 77, 78, 80, 82, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 107, 115, 118, 119, 120, 124, 125, 126, 127, 128, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 167, 181, 183, 190, 200, 212, 216, 217, 218, 220, 227, 228, 229, 231, 233, 234, 235, 236, 237, 241, 242, 244, 245, 247, 248, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 259, 262, 263, 264, 268, 269, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 280, 281, 282, 283, 287, 290, 293, 297, 299, 300, 302, 303, 305, 307, 308, 310, 324, 326, 327, 329, 330, 332, 334, 335, 336, 341, 342, 343, 345, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 368, 369, 381
 behaviorisme, 56, 118, 119, 126, 127, 336
 compétence, 2, 8, 25, 39, 54, 56, 61, 69, 77, 79, 106, 128, 137, 143, 152, 153, 154, 155, 181, 186, 237, 247, 252, 262, 263, 265, 268, 270, 274, 275, 279, 299, 302, 305, 306, 329, 344, 348
compétences, v, vi, vii, 2, 3, 8, 9, 11, 15, 16, 17, 19, 24, 26, 27, 28, 31, 35, 36, 41, 44, 53, 55, 56, 59, 61, 64, 67, 68, 77, 85, 86, 89, 90, 92, 93, 95, 100, 101, 103, 106, 107, 108, 109, 114, 115, 120, 136, 137, 149, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 182, 213, 216, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 226, 227, 228, 233, 235, 236, 238, 239, 240, 242, 243, 244, 245, 246, 252, 253, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 262, 263, 264, 265, 267, 269, 270, 271, 275, 277, 280, 281, 282, 285, 287, 299, 301, 305, 307, 308, 309, 310, 316, 317, 318, 319, 322, 325, 326, 327, 328, 329, 332, 333, 335, 336, 342, 344, 349, 351, 354, 368, 380, 382, 383
 constructivisme, 132, 133, 138, 336
 contenus, 2, 3, 8, 9, 10, 16, 17, 19, 21, 22, 26, 27, 28, 31, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 49, 52, 53, 59, 60, 61, 65, 67, 68, 71, 72, 73, 75, 76, 78, 84, 85, 90, 93, 95, 107, 115, 143, 155, 181, 183, 210, 212, 219, 220, 226, 233, 234, 238, 244, 245, 250, 252, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 263, 267, 273, 281, 300, 317, 322, 326, 329, 332, 333, 335, 341, 345, 351, 367, 379, 380
 didactique, 1, 2, 9, 15, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 50, 52, 56, 57, 60, 61, 63, 65, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 82, 83, 84, 86, 88, 92, 93, 95, 96, 99, 105, 118, 121, 130, 155, 156, 157, 159, 167, 182, 183, 234, 244, 247, 248, 250, 252, 253, 255, 259, 264, 266, 267, 268, 271, 272, 275, 280, 287, 288, 301, 302, 305, 310, 316, 317, 324, 328, 329, 332, 333, 334, 341, 342, 343, 347, 350, 353, 379, 380
 éducation, 2, 17, 20, 24, 25, 32, 39, 40, 41, 42, 57, 59, 60, 61, 63, 65, 66, 74, 76, 77, 118, 127, 131, 134, 139, 151, 152, 155, 157, 162, 168, 190, 194, 230, 259, 263, 264, 280, 282, 307, 310, 328, 329, 334, 335, 336, 338, 339, 342, 343, 356, 367, 380, 383
 éducative, 2, 24, 43, 60, 63, 64, 65, 67, 68, 180, 217, 222
 élève, 16, 18, 39, 42, 49, 70, 76, 77, 83, 93, 95, 104, 105, 106, 108, 124, 126, 127, 128, 130, 131, 135, 136, 138, 139, 142, 146, 147, 153, 154, 156, 190, 191, 199, 221, 227, 228, 232, 262, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 278, 328, 332, 334, 367, 369, 370, 371
 élèves, v, vi, 2, 7, 8, 9, 16, 19, 29, 35, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 57, 69, 70, 74, 75, 77, 83, 84, 87, 89, 92, 96, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 111, 114, 120, 124, 127, 129, 130, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 153, 155, 167, 168, 169, 172, 173, 175, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 200, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 232, 234, 235, 236, 238, 244, 249, 253, 255, 256, 257, 258, 259, 262, 263, 266, 268, 269, 270, 303, 306, 307, 308, 328, 333, 345, 347, 350, 367, 368, 371, 382

- enseignant, v, 11, 19, 24, 25, 32, 33, 36, 37, 42, 43, 47, 48, 51, 52, 58, 65, 70, 71, 73, 78, 82, 83, 91, 93, 94, 102, 103, 104, 105, 108, 119, 120, 124, 126, 131, 132, 134, 135, 136, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 182, 212, 218, 219, 220, 223, 224, 225, 228, 232, 233, 238, 240, 245, 247, 250, 251, 257, 266, 267, 268, 270, 271, 272, 278, 285, 287, 299, 300, 301, 303, 304, 305, 309, 326, 327, 328, 332, 335, 350, 351, 383
- enseignement*, 1, v, vi, vii, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 107, 115, 118, 119, 120, 124, 126, 127, 128, 131, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 144, 149, 152, 155, 156, 157, 167, 168, 170, 181, 182, 183, 190, 200, 211, 212, 215, 216, 217, 219, 220, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 262, 263, 267, 271, 272, 273, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 287, 288, 290, 293, 297, 299, 300, 302, 303, 305, 307, 308, 310, 317, 320, 322, 324, 326, 327, 328, 329, 332, 333, 334, 335, 336, 338, 339, 341, 342, 343, 344, 345, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 367, 368, 371, 379, 380, 383
- épistémologie, 21, 33, 65, 66, 77, 89, 95, 234, 284, 296
- évaluation, v, 8, 9, 10, 17, 31, 40, 51, 60, 69, 76, 95, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 114, 115, 127, 130, 131, 137, 143, 148, 152, 155, 212, 218, 224, 238, 252, 267, 272, 287, 299, 300, 302, 305, 306, 307, 308, 310, 311, 316, 317, 318, 319, 324, 329, 343, 380, 383
- paradigme, 16, 17, 23, 51, 52, 53, 55, 69, 74, 77, 78, 86, 89, 90, 93, 95, 96, 107, 118, 134, 136, 157, 163, 228, 244, 255, 259, 264, 267, 271, 272, 273, 275, 279, 301, 302, 310, 319, 324, 344, 380
- pédagogie, 21, 24, 32, 33, 60, 64, 75, 76, 77, 82, 86, 88, 91, 93, 105, 127, 128, 130, 131, 133, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 149, 151, 152, 154, 155, 167, 168, 169, 240, 242, 246, 252, 253, 257, 317, 325, 334, 336, 338, 339, 341, 344, 380, 381
- philosophe, 35
- philosophie, 1, v, vi, vii, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 118, 127, 128, 129, 130, 131, 137, 151, 154, 155, 156, 157, 167, 168, 169, 174, 175, 176, 181, 182, 183, 191, 200, 201, 202, 203, 205, 206, 210, 211, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 241, 242, 243, 244, 245, 247, 248, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 289, 290, 292, 296, 299, 300, 301, 310, 311, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 322, 323, 324, 325, 326, 328, 329, 332, 333, 334, 335, 336, 338, 339, 341, 342, 343, 344, 345, 347, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 359, 367, 368, 371, 379, 380, 382, 383
- programme*, 8, 11, 17, 21, 35, 39, 42, 48, 61, 65, 66, 70, 75, 85, 91, 98, 102, 103, 104, 108, 109, 124, 128, 130, 153, 156, 212, 217, 218, 227, 234, 235, 244, 248, 253, 264, 266, 278, 279, 280, 281, 283, 285, 299, 300, 301, 307, 310, 311, 312, 313, 319, 320, 367, 368, 371, 383
- psychologie, 17, 18, 21, 32, 37, 56, 66, 76, 98, 118, 123, 140, 141, 197, 244, 339
- savoir, v, 8, 11, 13, 14, 16, 18, 19, 27, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 42, 43, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 63, 65, 70, 71, 72, 83, 85, 86, 89, 93, 95, 96, 102, 103, 104, 106, 108, 109, 111, 114, 127, 128, 130, 133, 139, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 153, 154, 155, 160, 161, 168, 178, 186, 191, 192, 193, 196, 197, 205, 209, 211, 214, 218, 219, 223, 246, 254, 263, 264, 265, 267, 268, 269, 272, 273, 274, 275, 281, 284, 287, 289, 290, 292, 296, 301, 302, 303, 304, 308, 311, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 321, 322, 326, 328, 329, 332, 334, 335, 339, 342, 343, 368, 369, 370

socioconstructivisme, 4, 131, 132, 133, 135,
136, 137, 139, 333, 336, 380



TABLE DES MATIERES

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| SOMMAIRE | i |
| DÉDICACE..... | ii |
| REMERCIEMENTS | iii |
| LISTE DES ABREVIATIONS | iv |
| LISTE DES TABLEAUX | v |
| LISTE DES FIGURES | vi |
| RESUME..... | vii |
| INTRODUCTION..... | 1 |
| PREMIÈRE PARTIE : PROBLÉMATIQUE ET RECENSION DES ÉCRITS..... | 13 |
| CHAP I : PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE..... | 14 |
| 1.1- Contexte de la recherche | 15 |
| 1.2- État des lieux de la didactique de la philosophie dans le secondaire au Cameroun | 28 |
| 1.3- Les enjeux de la question | 30 |
| 1.4- Didactique de la philosophie au secondaire : des raisons d’être optimiste | 32 |
| 1.5- Formulation et position du problème | 33 |
| 1.6- La question de recherche | 34 |
| a) Question principale | 34 |
| b) Questions secondaires | 34 |
| 1.7- Objectifs de la recherche | 34 |
| a) Objectif général | 34 |
| b) Objectifs secondaires | 35 |
| 1.8- Hypothèses de recherche | 35 |
| a) Hypothèse générale | 35 |
| b) Hypothèses secondaires | 35 |
| c) Intérêt de la recherche | 36 |
| 1.9- Délimitation du sujet | 36 |
| CHAP II : REVUE DE LA LITTERATURE | 38 |
| II-1) Didactique de la philosophie : élaboration des contenus didactiques | 39 |
| a) Approche notionnelle | 39 |
| b) Jean-Yves Rochex et la question de la définition du contenu d’enseignement | 45 |
| c) Des contenus d’enseignement en philosophie : la philosophie comme activité selon Nicole Grataloup | 52 |
| II-2) Didactique de la philosophie : enseigner des pensées ou à penser ?..... | 58 |
| a) Enseigner à penser : l’intelligence ou le philosophe | 59 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| b) Partir des pensées pour penser : la mémoire et l'intelligence | 61 |
| II-3) Du rapport de l'UNESCO sur l'enseignement de la philosophie au niveau secondaire dans les pays francophones d'Afrique et la question de la contextualisation des enseignements | 64 |
| II-4) Africanisation de l'éducation comme pilier pour la renaissance africaine | 67 |
| a) Contextualisation de l'éducation et Renaissance africaine | 67 |
| b) Renaissance curriculaire et didactique : modalités pratiques | 71 |
| II-5) Les formes de la didactique de la philosophie selon Jean-Louis Martinand..... | 76 |
| a) La didactique normative | 76 |
| b) La didactique praticienne | 77 |
| c) La didactique critique et prospective | 79 |
| II-6) L'état des recherches sur l'enseignement de la philosophie dans le secondaire (en classe terminale) selon Michel Tozzi..... | 81 |
| II-7) Méthodes d'enseignement dans le sillage des pratiques philosophiques chez Michel Tozzi ... | 85 |
| a) Qu'est-ce qu'une « pratique » et une pratique « philosophique » ? | 86 |
| b) La pratique philosophique : héritage conceptuel et questionnement | 88 |
| c) Les pratiques philosophiques aujourd'hui : les nouvelles pratiques philosophiques (NPP) | 90 |
| II-8) Les enseignants de philosophie au Cameroun face aux nouvelles pratiques philosophiques ... | 93 |
| a) L'attitude des enseignants de philosophie face aux NPP au niveau du primaire | 94 |
| b) La posture des enseignants de philosophie face aux NPP au niveau du Secondaire | 96 |
| c) L'attitude des enseignants de philosophie face aux NPP au niveau du Supérieur | 100 |
| a) Supports classiques : les textes philosophiques | 105 |
| b) Supports disponibles et novateurs : les textes et documents d'un autre genre | 106 |
| II-10) La docimologie en philosophie | 107 |
| a) Les problèmes de l'évaluation en philosophie selon Cécile Victorri | 108 |
| b) Évaluation des performances : les grilles d'évaluation en philosophie par Christelle Nélaton | 111 |
| c) Évaluation des compétences comme nouveau paradigme | 115 |
| DEUXIÈME PARTIE : CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE..... | 124 |
| CHAP III : CONTEXTE THEORIQUE | 125 |
| III-1) Présentation critique du paradigme behavioriste | 126 |
| III-2) La pédagogie par objectifs..... | 135 |
| a) Les objectifs généraux | 136 |
| b) Les objectifs spécifiques | 137 |
| c) Les objectifs pédagogiques | 137 |
| III-3) Le socioconstructivisme | 139 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| a) La construction des apprentissages par l'apprenant | 143 |
| b) L'apprenant est actif dans son apprentissage | 143 |
| c) L'apprenant apprend en interagissant avec les autres et son environnement | 144 |
| III-4) La pédagogie différenciée | 145 |
| a) Compréhension | 145 |
| b) Fondements | 148 |
| c) Objectifs de la pédagogie différenciée | 149 |
| d) Les dispositifs de la différenciation | 150 |
| III- 5) L'apprentissage par problèmes | 152 |
| a) Théorie | 152 |
| b) Principe, méthode et déroulement | 153 |
| c) Bilan des acquis | 156 |
| d) Michel Fabre et l'apprentissage par problème | 159 |
| a) Définition | 160 |
| b) Application | 163 |
| Conclusion | 165 |
| CHAP IV : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE | 166 |
| I- Le type de recherche : le site de l'enquête | 167 |
| I-2 Démarche méthodologique | 168 |
| I-2-1 Distinction entre approche quantitative et approche qualitative | 169 |
| a) Distinction selon la nature de la donnée | 169 |
| b) Distinction selon l'orientation de la recherche | 170 |
| c) Distinction selon le caractère objectif ou subjectif des résultats | 171 |
| d) Distinction selon la flexibilité de la recherche | 171 |
| I-2-2 Complémentarité des méthodes de recherche | 172 |
| II- Méthode d'échantillonnage | 175 |
| II-1- Population de l'étude | 175 |
| a) Population parente | 176 |
| b) Population cible | 176 |
| c) Population accessible | 176 |
| II-2 Méthode d'échantillonnage adoptée | 177 |
| II-2-1 Les échantillons probabilistes | 178 |
| II-2-2 Les échantillons non probabilistes | 179 |
| II-3 Outils de collecte des données | 185 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| a) L'observation directe | 187 |
| b) Le questionnaire | 188 |
| II-4 Justification des techniques utilisées | 190 |
| a) De l'observation directe | 190 |
| b) Du questionnaire adressé aux élèves | 191 |
| c) Du questionnaire adressé aux enseignants | 191 |
| d) Du questionnaire adressé aux inspecteurs | 191 |
| II-5 Procédé d'analyse des données | 192 |
| II-6 L'administration du questionnaire : du pré-test..... | 192 |
| II-7 Difficultés rencontrées | 193 |
| TROISIÈME PARTIE : RÉSULTATS ET APPLICATIONS | 195 |
| CHAP V : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS, VALIDATION DES DONNÉES ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS | 196 |
| I- PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS | 197 |
| A) DE L'OBSERVATION DIRECTE | 197 |
| B) DU QUESTIONNAIRE DES ELEVES..... | 220 |
| C) DU QUESTIONNAIRE DES ENSEIGNANTS | 235 |
| D) DU QUESTIONNAIRE DES INSPECTEURS..... | 251 |
| II- VALIDATION DES DONNÉES..... | 260 |
| III- INTERPRETATION DES RÉSULTATS..... | 264 |
| CHAP VI : CADRE PRATIQUE..... | 266 |
| I- L'APC en philosophie : esquisse d'application | 267 |
| A) Des processus de pensée à développer | 267 |
| B) Des types de processus et leurs degrés d'exigences | 273 |
| C) Tâches favorables au développement des compétences spécifiques..... | 274 |
| D) Entraînement des élèves aux processus de mobilisation des ressources..... | 274 |
| E) De la nécessité de former les enseignants à l'approche par compétences | 275 |
| II- Enseignement-Apprentissage de la philosophie : quelles connaissances pour quelle utilité ? | 276 |
| 1) Enseigner à penser : l'intelligence ou le philosophe | 277 |
| 2) Partir des pensées pour penser : la mémoire et l'intelligence | 278 |
| III- La philosophie dès la classe de seconde : une pratique dans le sillage des nouvelles pratiques philosophiques | 281 |
| 1) Les nouvelles pratiques philosophiques en substance | 282 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 2) La pertinence des programmes de philosophie classe de seconde : mobile et orientation | |
| 284 | |
| 3) Les pratiques de classes dans la perspective des NPP | 289 |
| IV- Exemples de fiches pédagogiques, de protocole du déroulement de quelques leçons et la docimologie dans le sillage de l'APC | 292 |
| 1) Fiches pédagogiques selon l'APC..... | 292 |
| 2) Protocole de déroulement d'une leçon selon l'APC | 304 |
| a) L'exploitation du programme officiel..... | 304 |
| b) La conduite d'une leçon | 306 |
| d) La fiche pédagogique..... | 310 |
| e) Les activités d'intégration..... | 310 |
| f) L'évaluation formative..... | 311 |
| g) Le remplissage du cahier de texte | 314 |
| 3) La docimologie selon l'APC..... | 314 |
| 3-1) Structure officielle de l'épreuve de philosophie au probatoire enseignement général selon l'APC..... | 315 |
| 3-2) Remarques critiques au sujet de l'épreuve | 321 |
| 3-3) Proposition structurelle de l'épreuve de philosophie au probatoire selon l'APC.... | 323 |
| V- La métacognition des compétences du philosophe : d'une APC implicite à une APC explicite en philosophie | 330 |
| CONCLUSION | 335 |
| I. Rappel du travail de recherche..... | 336 |
| II. Résultats de l'étude | 337 |
| III. Facteurs limitant la généralisation de la recherche | 337 |
| IV. Axes futurs de la recherche | 338 |
| V. Les implications de la recherche | 338 |
| a) L'apprenant | 338 |
| b) L'enseignant..... | 339 |
| c) Les responsables en charge de l'éducation..... | 339 |
| BIBLIOGRAPHIE | 341 |
| ANNEXES | 349 |
| INDEX DES AUTEURS | 378 |
| TABLE DES MATIERES | 379 |