

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION

DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES
SOCIALES ET EDUCATIVES

UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION
ET INGENIERIE EDUCATIVE



THE FACULTY OF SCIENCES OF
EDUCATION

POSTGRADUATE SCHOOL FOR HUMAN
SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES.

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND
TRAINING IN SCIENCE OF EDUCATION
AND EDUCATIONAL ENGINEERING

DEPARTEMENT DE CURRICULUM ET EVALUATION
DEPARTMENT OF CURRICULUM AND EVALUATION

ÉVALUATION ET DIDACTIQUE DU PHILOSOPHER EN CLASSES TERMINALES AU CAMEROUN.

Thèse présentée et soutenue le 12 Juin 2024 en vue de l'obtention du
doctorat/Ph.D en Sciences de l'Éducation

Filière : Curricula et Évaluation
Spécialité : Qualiticien en éducation

Par

SIMO Engelbert

Master en Sciences de l'Éducation

Matricule : 791606



jury

Qualités	Noms et grade	Universités
Président	AYISSI Lucien, Pr	UYI
Rapporteur	BELINGA BESSALA Simon, Pr MONDOUE Roger, Pr	UYI UDla
Membres	MOUNCHILI NJIMOUN Soulé, Pr BESSALA AYISSI Kisito, MC	UYI UYI

SOMMAIRE

DÉDICACES	ii
AVERTISSEMENT	iii
REMERCIEMENTS	iv
SIGLES, ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES	v
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES ANNEXES	vii
RÉSUMÉ	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	4
CHAPITRE 1 : LA PROBLEMATIQUE DE L'ÉTUDE	5
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL ET REVUE DE LITTÉRATURE.....	72
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE	147
CHAPITRE 3 : LA SCIENCE DE L'ÉVALUATION DE L'ÉDUCATION	148
CHAPITRE 4 : LA MÉTHODOLOGIE	200
TROISIÈME PARTIE : CADRE OPÉRATOIRE	243
CHAPITRE 5 : PRESENTATION ANALYTIQUE DES RESULTATS.....	244
CHAPITRE 6 : INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS	297
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	337
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	339
INDEX DES AUTEURS	360
INDEX DES NOTIONS.....	363
ANNEXES	368

À mes petits-fils.

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à la disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie. Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation dudit document.

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives de l'Université de Yaoundé 1 n'entend donner aucune approbation ou improbation aux opinions émises dans cette thèse : ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail de recherche, nous devons des remerciements à certaines personnes compte tenu de leur soutien multiforme.

Ces remerciements vont d'abord au professeur Belinga Bessala Simon, professeur titulaire des universités qui a accepté de nous diriger.

La vie s'organise souvent pour placer de bonnes personnes dans notre chemin. Nous avons eu ce privilège et tout en étant conscient et reconnaissant, nous disons merci à notre délégué de classe Choupo Foka Ferdinand qui a diligencé notre dossier de sélection en thèse.

Nous tenons à remercier particulièrement le professeur Ngbwa Vandelin qui nous a aidé à poser les jalons et autres balises de ce projet. Cet enseignant généreux et humaniste nous aura marqué positivement durant les années que nous avons passées ensemble. Nos plus sincères remerciements lui sont adressés.

Des curieux à l'égard d'un travail ardu entrepris par un enseignant à la retraite nous ont accordé du temps pour nous questionner ; des questions qui sont souvent restées sans réponses ou des réponses peu explicites ; nous leur disons merci.

Parmi les personnes qui nous ont accordé un soutien moral, nous citons en bonne place notre chère épouse Djiké Justine, nos enfants, nos petits-fils, et dont le présent travail constitue le moyen de les inciter aux études universitaires achevées : Landry, Linda, Claude Audrey, Samuel Bertrand, Ange-Appoline.

Mener à terme une recherche sur une aussi longue période n'aurait pas été possible sans l'appui mais surtout sans le regard externe de notre famille nucléaire. Qu'elle se sente honorée !

Nous disons merci aux répondants/enquêtés qui ont accepté de se soumettre à la dure épreuve d'une enquête scientifique.

À nos camarades de promotion pour leur collaboration caractérisée par des échanges qui ont permis de peaufiner ce travail, nous ne saurions ne pas leur en être reconnaissant.

Nos remerciements vont enfin à Arétouyap Florence, Njoupouo Odette, Keyi Reine Pélagie, Tene Mba Nelson qui ont saisi inlassablement le texte de ce travail.

À tous et à chacun, nous devons une totale reconnaissance.

SIGLES, ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES

APC :	Apprendre par compétences
DIPES II :	Diplôme des Enseignants de l'Enseignement secondaire/Grade II
ECM :	Éducation à la citoyenneté et à la morale
ENS :	École Normale Supérieure
FALSH :	Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines
IPN :	Inspecteur National de Philosophie
IPR :	Inspecteur Régional de Philosophie
MINESSEC :	Ministère des Enseignements Secondaires
MST :	Maladie Sexuellement Transmissible
NAP :	Nouvelle Approche Pédagogique
NTIC :	Nouvelle Technologie de l'Information et de la Communication
OBC :	Office du Baccalauréat du Cameroun
OTI :	Objectif terminal d'intégration
PPO :	Pédagogie par objectif
QI :	Quotient intellectuel
SPSS :	Statistical Package for Social Sciences
TIC :	Technologie de l'Information et de la Communication
VD :	Variable dépendante
VI :	Variable indépendante
ZPD :	Zone Prioritaire de Développement/Zone Proximale de Développement

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Statistique des résultats des évaluations scolaires faites à l'occasion de la journée internationale de la philosophie dans les provinces du centre, du littoral, de l'ouest et du sud.	18
Tableau 2 : Tableau récapitulatif de thème, question de recherche, objectif de recherche, hypothèse de recherche, variables de l'étude, indicateurs, modalités, outils de collecte.....	68
Tableau 3 : Répartition des enseignants du philosophe dans la région du centre.....	202
Tableau 4 : Fichier des élèves des classes terminales dans la région du centre : année scolaire 2018-2019.	203
Tableau 5 : Fichier des établissements scolaires de la région du centre	207
Tableau 6 : Tableau Récapitulatif des résultats	294

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 : Pratiques et méthodes d'enseignement du philosophe coexistent dans l'espace didactique.....	369
Annexe 2 : Arrêté du 27 mai 2003 fixant le programme d'enseignement de la philosophie en classe terminale des séries générales (France)	372
Annexe 3 : Arrêté N° 114/D/28/MINEDUC/SG/IGP/ESG du 7 Octobre 1998 portant définition des programmes de philosophie en classe francophone dans les établissements d'enseignement secondaire général.....	377
Annexe 4 : Arrêté N°301/D/30/MINEDUC/SG/IGP/ESG/ESTP/IPN-PH du 18 Septembre 2000 fixant la nature de l'épreuve de philosophie	381
Annexe N°5 : Circulaire N° 118/C/20/MINEDUC/SG/1GP/DEXC du 09 mai 1978 ayant pour objet et Barème pour la correction des épreuves de Philosophie au Baccalauréat.	382
Annexe N° 6 : Circulaire N°11/06/C/MINESEC/SG/IGE/IDP/SH du 13 Mars 2006 fixant les critères d'appréciation de l'épreuve de philosophie.	383
Annexe 7 : Arrêté N° 226/18/MINESEC/IGE du 22 Août 2018 portant définition des programmes d'études des classes de seconde de l'enseignement secondaire général	384
Annexe 8 : Épreuves d'évaluation ayant servies à la mesure des performances scolaires	386
Annexe 9 : Grille d'entretien avec les enseignants	392
Annexe 10 : Grille d'entretien avec les élèves.....	394
Annexe 11 : Grille d'évaluation de la pratique d'enseignement	395
Annexe 12 : Barème d'appréciation des résultats	396
Annexe 13 : Grille d'observation participante	397
Annexe 14 : Les méthodes d'enseignement	399
Annexe 15 : Programme d'enseignement à l'ENS	404
Annexe 16 : Sens et fonction de l'aporie socratique	405

RÉSUMÉ

Ce travail de recherche intitulé *Évaluation et Didactique du philosophe en classes terminales au Cameroun* s'origine du constat selon lequel la pratique d'enseignement du philosophe ne favorise pas de bonnes performances scolaires en dépit des instructions édictées par la hiérarchie et de l'encadrement des professeurs par les IPR et les IPN de philosophie. Les propositions d'enseignement émises par les didacticiens de la philosophie n'ont pu modifier la pratique de classe des enseignants et donc des résultats scolaires. Tel est le problème qui a été examiné dans ce travail. Étudiant en Curricula et Évaluation, nous sommes resté dans ce champ de recherche pour essayer de comprendre le phénomène en posant une problématique construite autour de la question principale suivante : comment évaluer la didactique du philosophe ? Cette question a été opérationnalisée en cinq questions spécifiques. Nous avons formulé une hypothèse générale qui a été également disséquée en cinq hypothèses spécifiques. Pour les vérifier, nous sommes déporté dans les salles de classe et avons assisté aux cours dispensés par les professeurs. Nous avons procédé à l'observation participante, à l'entretien avec les principaux concernés que sont les professeurs et les élèves ; ce qui nous a permis de recueillir des données quantitatives et des données qualitatives. D'où la triangulation méthodologique qui privilégie à la fois la quantité et la qualité des données à interpréter. Nous sommes parvenu aux principaux résultats suivants : le processus didactique du philosophe ne donne pas suffisamment aux élèves l'envie d'apprendre ; le processus didactique du philosophe ne transmet pas le savoir de manière équilibrée ; les ressources non matérielles telles que les stratégies d'enseignement et les méthodes pédagogiques ne sont pas bien exploitées ; la didactique du philosophe ne réduit pas suffisamment les disparités entre les élèves forts et les élèves faibles ; la didactique du philosophe n'atteint pas véritablement les objectifs escomptés . Ces résultats ont conduit à nous interroger sur la compétence des enseignants en didactique du philosophe et même sur leur cursus universitaire et professionnel. Nous nous sommes demandé si les professeurs n'entretenaient pas de confusion entre l'enseignement de la philosophie et l'enseignement du philosophe. Nous avons conclu que la qualité de l'enseignement de cette discipline scolaire était tributaire de son évaluation. Les recommandations aux enseignants et les propositions à la hiérarchie ont été le lieu d'indiquer au MINESSEC les améliorations à apporter dans le traitement socio-professionnel des enseignants, mais aussi et surtout une invite à ceux-ci à une pratique de classe axée sur ce qu'est le philosophe et non sur ce qu'est la philosophie.

Mots-clés : Évaluation, philosophe, efficacité, efficience, équité pédagogique, engagement.

ABSTRACT

This research work entitled Evaluation and Didactics of philosophizing in final classes in Cameroon originates from the observation that the practice of teaching philosophizing does not promote good academic performance despite the instructions issued by the hierarchy and the supervision of students. professors by the IPR and IPN of philosophy. The teaching proposals put forward by philosophy didacticicians have not been able to modify the classroom practice of teachers and therefore academic results. This is the problem that was examined in this work. As a student of Curriculum and Evaluation, we stayed in this field of research to try to understand the phenomenon by posing a problem built around the following main question: how to evaluate the didactics of philosophizing? This question was operationalized into five specific questions. We formulated a general hypothesis which was also dissected into five specific hypotheses. To check them, we went into the classrooms and attended the lessons given by the teachers. We carried out participant observation and interviews with the main stakeholders, teachers and students; which allowed us to collect quantitative data and qualitative data. Hence the methodological triangulation which favors both the quantity and quality of the data to be interpreted. We reached the following main results: the didactic process of philosophizing does not sufficiently give students the desire to learn; the didactic process of philosophizing does not transmit knowledge in a balanced way; non-material resources such as teaching strategies and teaching methods are not well exploited; the teaching of philosophizing does not sufficiently reduce the disparities between strong and weak students; the didactics of philosophizing does not really achieve the expected objectives. These results led us to question the competence of teachers in the teaching of philosophy and even their university and professional curriculum. We wondered if teachers were not confused between the teaching of philosophy and the teaching of philosophizing. We concluded that the quality of teaching of this school subject was dependent on its evaluation. The recommendations to teachers and the proposals to the hierarchy were the place to indicate to MINESSEC the improvements to be made in the socio-professional treatment of teachers, but also and above all an invitation to them to a classroom practice focused on this what philosophizing is and not what philosophy is.

Keywords: Evaluation, philosophizing, effectiveness, efficiency, educational equity, commitment.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Au cours de ces dernières années, du moins pendant la période de notre investigation sur le terrain, nous avons constaté que l'enseignement du philosophe ne favorisait pas de bons résultats scolaires. Et du coup, des interrogations ont fusé de toutes parts dans notre esprit : les mauvais résultats scolaires en philosophie seraient – ils dûs au curriculum de cette discipline ? La notation en philosophie serait – elle plus aléatoire qu'en d'autres disciplines ? Les épreuves d'évaluation seraient – elles sans rapport explicite avec le programme ? Devrait – on organiser des journées de formation continue aux professeurs de philosophie ? Alors que ces questions nous taraudaient l'esprit, un constat divergent est venu complexifier la situation ; en effet, nous avons constaté que le MINESSEC déployait des efforts d'encadrement des enseignants, pour les besoins de la cause. Malheureusement, les résultats scolaires sont demeurés en-deçà des attentes. Telle est la problématique majeure qui motive notre démarche de recherche en vue de comprendre les raisons sous-jacentes à ce phénomène. Aussi, nous nous proposons de comprendre ; et cela passe nécessairement par l'évaluation de cette discipline scolaire telle qu'elle est enseignée dans nos salles de classe. D'où le titre de notre sujet de recherche : Évaluation et didactique du philosophe en classes terminales au Cameroun. Notre objectif est de vérifier si l'évaluation de l'enseignement du philosophe peut favoriser un enseignement de qualité. Ce qui justifie notre question de recherche : Comment évaluer l'enseignement du philosophe en vue d'un enseignement de qualité ? Cette question de recherche induit cinq questions spécifiques et les réponses provisoires à toutes ces questions trouvent leurs réponses dans notre hypothèse générale : l'évaluation de l'enseignement du philosophe pourrait permettre une amélioration significative de la pratique de classe et donc des performances scolaires. La vérification de nos hypothèses obéit à la triangulation méthodologique quantitative et qualitative. Nous procédons aux évaluations scolaires ; nous observons ce qui se fait en classe par les professeurs et leurs élèves. Nous nous entretenons avec eux étant entendu que les observations de classe, les analyses des interactions entre les professeurs et les élèves, les études de styles d'enseignement et d'apprentissage constituent la matière de l'évaluation que nous allons menée. Au sortir de notre recherche triennale sur le terrain en général et particulièrement dans les salles de classe, nous concluons qu'une évaluation sans complaisance de l'enseignement du philosophe pourrait constituer le levain d'une bonne pratique de classe et donc de l'amélioration des performances scolaires. Cette étude est structurée en six chapitres, dont deux dans chacune des trois parties. Nous procédons d'abord à la préparation intellectuelle dudit travail. Ensuite nous l'insérons dans un champ théorique plus vaste qui illumine davantage sa compréhension. Nous mettons en exergue l'importance

des théories qui constituent un ancrage à l'évaluation. La méthodologie suivie pour la collecte des données confère à l'étude son caractère scientifique. Les résultats sont présentés sous forme de verbatim. La confirmation des hypothèses dérive de l'explication consistante des données recueillies sur le terrain. La discussion rappelle l'essentiel des résultats en indiquant les similitudes avec des travaux documentés d'une part et les divergences d'autre part. Cette comparaison est éclairée par les théories que nous avons convoquées. Au terme de ce travail, les propositions adressées à la Tutelle et les recommandations aux enseignants visent à rehausser l'enseignement du philosophe au cas où elles étaient mises en œuvre.

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

En vue de mener à bien ce travail de recherche, nous l'insérons dans un cadre théorique où l'évaluation est axée sur l'utilisation, en abrégé : EAU. Pour l'approche évaluative de Patton, M.Q. et La Bossière, F.(2 012) les évaluations devraient être jugées en fonction de leur utilité . L'EAU fait de l'évaluation un processus dynamique, susceptible d'évaluer en cours de route, renforcer ou élargir le potentiel de l'utilisation. Tel est le cadre théorique de cette étude auquel nous associons Gérard, F.M. (2001) en regard des caractéristiques qu'il dégage dans l'évaluation de la qualité d'une formation.

Ce cadre théorique comporte deux chapitres : la problématique de l'étude, l'opérationnalisation des concepts et la revue de littérature.

CHAPITRE 1 : LA PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

Introduction

Ce chapitre consacré à la problématique de l'étude relève de la préparation intellectuelle du travail que nous voulons mener sur la didactique du philosophe en classes terminales de nos lycées aux collèges. Nous posons ici les jalons d'une réflexion sur la didactique du philosophe à travers les enseignements qui se passent dans les salles de classe. Aussi, nous articulerons cette problématique autour des rubriques principales suivantes :

- Le contexte.
- Le problème.
- La problématique spécifique.
- La question de recherche.
- L'objectif de la Recherche.
- L'intérêt de l'étude.
- Le type d'étude.
- La délimitation de l'étude.

1.1. Le contexte de l'enseignement du philosophe au Cameroun

Le présent contexte de notre étude se voudrait plus qu'une simple description de l'enseignement du philosophe au Cameroun. Aussi nous plaçons cet enseignement dans un contexte environnemental bien défini et délimité dans l'espace – temps consacré à notre étude.

1.1.1. Caractéristiques générales de l'enseignement-apprentissage du philosophe

De toutes les disciplines dispensées dans le cycle secondaire des lycées et collèges, se tient en bonne place, dans les séries littéraires, l'enseignement de la philosophie. À tort ou à raison, l'enseignement de cette discipline s'est limité pendant longtemps en classes terminales. Sans que les raisons de sa centration en fin de cycle soit d'un réel intérêt pour notre étude, nous en prenons acte et reconnaissons que son enseignement requiert des caractéristiques qui lui soient particulières.

Compte tenu de la difficulté de cet enseignement, les rapports consignés dans la documentation de l'inspection générale de pédagogie en matière de philosophie attestent que certains enseignants se sont interrogés sur la nécessité de son maintien dans l'enseignement secondaire. Aussi la cellule ministérielle en charge de cette discipline n'a eu de cesse de

répéter qu'il ne fallait pas confondre enseignement universitaire et enseignement secondaire du philosophe.

En effet, l'enseignement du philosophe en classes terminales présente un caractère élémentaire réservé aux néophytes à qui l'on ne saurait être exigeant : ces jeunes élèves, au stade d'initiation n'ont pas besoin d'être les érudits de la philosophie.

La pratique scolaire tient compte de ce que les élèves sont en classe d'initiation. Aussi, l'enseignant se pose des questions relatives à l'essence même de la philosophie : quelle est la spécificité de cette discipline d'enseignement ? Quels sont ses fondements ?

Alors seulement, l'enseignement est fondé sur cette problématique qui donne à l'élève le lieu de se faire une idée de cette discipline qu'il aborde pour la première fois ; discipline dont on dit réservée aux gens qui sont dans les nuages.

En effet lorsque Aristophane fait de Socrate un simple sophiste et tourne en dérision son enseignement, il inaugure une tradition qui se poursuit jusqu' à nos jours. En effet, ne reproche-t-on pas fréquemment au philosophe d'être précisément dans les nuages, et au mieux, de faire de son auditeur ou de son lecteur un as de la parole, une cliquette ?

La philosophie aurait ainsi le double tort d'affirmer un intérêt pour des réflexions qui ne concernent pas le quotidien et de rendre ses praticiens incapables de vivre comme tout le monde, au risque d'être bernés par une réalité qu'ils prétendent mépriser.

Devrait-on enseigner la philosophie au secondaire ? Ne devrait-on pas tenir absolument compte de l'âge des élèves et donc de leur maturité biologique mais aussi de leur maturité mentale quoique ce dernier aspect soit discutable ?

Il y a donc lieu d'éluder ce débat pour ne s'appesantir que sur l'enseignement de cette discipline tel que prescrit dans les curricula successifs enregistrés depuis lors.

1.1.2. Programmes et réformes

Il ressort de l'épistémologie de l'enseignement du philosophe au Cameroun que le programme de cette discipline a connu bien des réformes curriculaires.

Ces réformes sont bien consignées dans des arrêtés ministériels et autres circulaires. Les inspecteurs pédagogiques nationaux et régionaux éditent des instructions à l'enseignant qui les intègre dans son enseignement.

Le professeur garde toutefois sa liberté au travers des procédés pédagogiques qui lui sont propres étant donné que l'enseignement est avant tout, un art. Le suivisme n'est pas de mise en enseignement de la philosophie.

Dans le contexte camerounais et dans nos salles de classe, l'enseignant s'attarde davantage sur certains aspects de la réforme qui stipulent que la philosophie sert à former non pas des savants, mais des gens pour la vie active. N'en a-t-on pas besoin pour sortir du sous-développement chronique qui nous handicape ! En conséquence, l'enseignement de la philosophie a un rapport avec la vie. L'enseignant dans ce contexte oriente son cours au regard des instructions inhérentes aux réformes. Ces réformes sont le plus souvent orientées vers l'ontologie de référence recherchée : quel type d'homme voulons – nous ?

Ainsi à l'orée de leur entrée dans la vie active, les réformes de l'enseignement philosophique ont une double visée : faire la synthèse des études antérieures mais surtout armer les élèves d'un esprit critique bien affiné qu'il convient de distinguer de l'esprit de critique.

Le professeur de philosophie tout en s'appropriant les dispositions issues des réformes, les met en œuvre quoique doté d'une liberté pédagogique. En effet, le professeur de philosophie est libre de ses opinions, libre de sa méthode ; ainsi, l'idée que le professeur de philosophie dispense ses enseignements comme il l'entend est prise en compte dans les diverses réformes éducatives.

Le programme de l'enseignement de la philosophie est revu et corrigé après une ou deux décades.

En effet, l'histoire de l'enseignement du philosophe au Cameroun est marquée de réformes curriculaires immanentes à son évaluation à mi-parcours.

Ces programmes reprennent dans l'ensemble les éléments fondamentaux suivants : objectifs, contenus, méthodologie, activités d'apprentissage, méthodes d'évaluation

Au regard des programmes successifs enregistrés, on constate qu'un certain nombre d'éléments et de commentaires sur la manière d'en faire usage sont présentés : commentaires relatifs aussi bien sur les contenus, la méthodologie que sur l'évaluation. Aussi se demande-t-on : l'évaluation, si elle existe, serait-elle provoquée par la conjoncture socio-économique, par la Hiérarchie (MINESEC) ou par les enseignants de philosophie ? Peut-on ne pas s'interroger sur les fonctions assignées à cette discipline ?

Toujours est-il qu'une intention d'ensemble définit le programme du philosophe : éviter la rigidité, ouverture au monde et efficacité pédagogique ; une intention qu'il faudrait bien actualiser dans les salles de classes par les professeurs.

1.1.3. Des dysfonctionnements.

Les rapports des inspecteurs pédagogiques de philosophie qui font état du profil académique des enseignants montrent que 25% d'entre eux n'ont pas le diplôme de base requis pour cet enseignement. Certains ont une licence en sociologie et d'autres ont une licence en psychologie.

Par ailleurs, ces rapports dénoncent le fait que cette discipline soit dispensée par un professeur de français dans un lycée où une pénurie d'enseignants de philosophie est signalée.

Les enseignements dispensés dans un tel contexte ne peuvent que nécessiter une évaluation.

1.1.4. Du statut des enseignants

L'enseignant de philosophie est professeur de lycée d'enseignement général, deuxième grade, fonctionnaire de l'enseignement public.

Supposé n'enseigner que la philosophie, il est parfois astreint par la hiérarchie à enseigner le français compte tenu de son background littéraire sanctionné par un Baccalauréat littéraire et surtout au regard de la proximité des deux disciplines.

La circulaire N°31/06/LC/MINESEC/IGE/I.P.-SH/ du 12 juin 2006 portant création d'un conseil d'enseignement d'éducation à la citoyenneté dans les établissements secondaires publics et privés a enlevé le monopole de cet enseignement aux professeurs d'histoire et de géographie. Celui-ci est désormais élargi aux professeurs de philosophie dans la sous-section francophone.

L'enseignement de la philosophie, réservé aux seules classes terminales des lycées, fait du professeur de philosophie un enseignant particulier ; le nombre de professeurs de philosophie dans un lycée est réduit comparativement à celui des autres disciplines. Le professeur de philosophie est souvent seul dans sa discipline.

1.1.5. Du recrutement et de la formation des enseignants du philosophe.

Les enseignants de philosophie sont généralement recrutés par concours et formés à l'ENS de Yaoundé ou de Bambili.

1.1.5.1. Du recrutement à l'ENS

Le Département de philosophie de l'ENS reçoit en son sein des licenciés en philosophie ou tout autre élève ayant le profil.

Les futurs enseignants de philosophie sont recrutés à l'ENS sur la base de leur licence en philosophie. Toutefois, on retrouve en leur sein des titulaires de licence en sociologie, en

psychologie, en anthropologie ; d'où les présomptions de ce que la philosophie sera professée par des enseignants qui sont loin d'avoir fait des études de philosophie.

En effet, que ce soit la psychologie, la sociologie ou même l'anthropologie qui ont des accointances avec la philosophie, on se rend vite à l'évidence que les détenteurs de licence en psychologie en anthropologie ou en sociologie ne sont pas logés à la même enseigne que le licencié en philosophie. Ce dernier serait plus à l'aise quand il faudra discuter des thèses des grands auteurs de philosophie tels que Socrate, Kant, Alain... Il est plus facile pour un licencié en philosophie de parler des catégories de l'entendement, de cadres a priori de l'esprit de Kant, de l'innéisme chez Platon ou de la chaîne de raison chez Descartes,... Les sociologues, psychologues et autres anthropologues vous parleront aisément d'Émile Durkheim, de Sigmund Freud ou de Claude Levi-Strauss. Certes ces auteurs ne sont pas à négliger dans l'enseignement de la philosophie, mais ils n'en constituent pas la pierre d'achoppement.

On n'observe pas au recrutement d'élèves-professeurs une réelle correspondance entre le diplôme requis qui est la licence en philosophie et l'option dans laquelle se fera la formation.

1.1.5.2. De l'enseignement de la philosophie à l'ENS

Au cours de la formation des futurs enseignants de philosophie à l'ENS, il y a lieu de noter la dissonance criarde entre l'enseignement qu'ils reçoivent et celui dont ils auront à professer plus tard dans leurs établissements scolaires.

Alors qu'au lycée le programme officiel est axé sur l'étude des notions rassemblées autour de la question fondamentale : qu'est-ce que l'homme ? et de l'étude de trois œuvres , à l'ENS, les futurs enseignants sont formés sur l' enseignement doctrinal et historique qui n' a rien à voir avec l' enseignement problématique , notionnel ou textuel à dispenser au secondaire. (Voir Annexe 15).

Il y a lieu de présager de ce que lesdits enseignants auront du mal à démêler l'écheveau auquel ils seront confrontés.

C'est aussi ce qui appelle à une évaluation de l'enseignement de la philosophie dans nos lycées et collèges.

1.1.6. Du programme de formation à l'ENS

Les élèves-professeurs n'acquièrent pas pour ainsi dire les conditions, les moyens et les méthodes de l'enseignement de leur discipline dont ils auront à dispenser ; on se demande

comment feront-ils les fiches pédagogiques, comment tireront-ils de l'enseignement reçu à l'ENS les ressources nécessaires à l'initiation à la philosophie dans les classes terminales des lycées étant entendu qu'ils n'ont pas été assez préparés à cela. D'où l'inadaptation de l'enseignement reçu à l'ENS par les élèves-professeurs et celui dont ils auront à dispenser dans les lycées et collèges conformément aux exigences réglementaires de neutralité et de liberté du professeur.

1.1.7. Du programme d'enseignement au lycée

Le programme d'enseignement au Lycée est défini par la Tutelle ; ledit programme, centré sur la question de l'homme a pour objectif de répondre à la question suivante : qu'est-ce que l'homme ? La réponse à cette question se structure en trois axes : l'homme dans ses rapports avec la nature, l'homme sans ses rapports avec Autrui, l'homme dans ses rapports avec l'Absolu.

1.1.8. De la neutralité à la liberté des enseignants

Le professeur de philosophie dispense son cours conformément aux règles de l'art ; sans plus. Les supports pédagogiques du professeur de philosophie sont les textes d'auteurs à expliquer aux élèves. L'enseignant garde pour lui - même ses convictions politiques ou personnelles. En effet, quoique libre desdites positions, il ne les expose pas à ses élèves. Il se doit neutre dans son enseignement et ne doit s'en tenir qu'à une explication parfaite des textes d'auteurs. Aussi, sa neutralité devient une exigence absolue surtout dans un univers camerounais où le débat politique, par exemple, est encore en friche. La philosophie n'est - elle pas essentiellement débat d'idées ?

La liberté pédagogique du professeur de philosophie n'est pas celle d'avoir telle ou telle opinion ou de revendiquer l'appartenance à telle ou telle famille de pensée, c'est la liberté d'organiser son enseignement comme il le croit bon, de proposer un cours, dialoguer ou non, systématique ou non, comportant telles ou telles associations de notions, induisant telle ou telle problématique.

C'est ici seulement que réside la liberté pédagogique du professeur de philosophie. Il traduit librement les objectifs du cours, par exemple. Mais il se conforme aux instructions de la Tutelle en matière d'enseignement de la philosophie que les inspecteurs nationaux et régionaux ont en charge de contrôler leur application sur le terrain. C'est ainsi que le professeur de philosophie peut être « *rappelé à l'ordre* » et se voir parfois interpellé et même

écoper d'une sanction punitive pour avoir exprimé ses opinions personnelles dans son enseignement.

1.1.9. De la démocratisation de l'enseignement du philosophe

En étendant l'enseignement de la philosophie dans les classes terminales scientifiques et de l'enseignement technique et professionnel, l'enseignant de philosophie se doit d'adapter son enseignement dans ces diverses séries ; tant et si bien que c'est le même enseignant qui doit dispenser les cours dans toutes les séries.

Il se trouve dès lors face aux contraintes relatives aux contenus d'enseignement, aux objectifs à définir, aux évaluations, etc. ... dans ces différentes séries.

Peut-il et doit-il enseigner de la même manière en séries littéraires qu'en séries scientifiques ? Comment enseigner dans une série où la discipline a un fort coefficient au Baccalauréat et dans une autre où le coefficient est faible ou négligeable ?

L'enseignant du philosophe varie alors ses stratégies d'enseignement relativement dans ses différentes classes et séries.

Il est d'ailleurs aidé en cela à travers des arrêtés ministériels portant définition des finalités et des objectifs d'enseignement dans chacune des séries. Ainsi par exemple, le professeur est parfois amené à limiter les explications à leur portion congrue dans les séries scientifiques. Il approfondit l'étude des thèmes portant sur la science, le développement et la technique.

Il élargit l'étude des notions en longueur et en profondeur dans les séries littéraires qui ont la philosophie comme matière de base. Dans lesdites classes, il amène les élèves à rédiger deux dissertations philosophiques par mois et deux commentaires de texte ; ce qu'il ne saurait faire par exemple dans d'autres séries. Dans les séries littéraires et en fonction de la vocation desdites séries les cours sont plus denses. Le professeur met ses élèves dans une cadence régulière qui les incite à organiser leur travail personnel.

Par ailleurs, l'enseignement de la philosophie dans les classes de secondes a des visées particulières définies dans des arrêtés ministériels. Ainsi, l'enseignant de philosophie, face aux adolescents doit les éveiller peu à peu aux questions essentielles de la vie : le sens de l'existence, les normes de la conduite humaine, la finalité de ses connaissances. Il doit amener les jeunes apprenants à bien penser et à bien agir, à questionner les fondements de la

connaissance déjà acquis dans les autres domaines d'apprentissage ; il leur montre à s'interroger sur les enjeux et les perspectives.

L'enseignant familiarise les élèves aux idées qui ont impulsé le développement humain et orienté positivement la vie de l'humanité.

Dans les classes de premières, l'enseignant professe en tenant compte de ce que la curiosité intellectuelle des élèves s'est éveillée depuis la classe de secondes aux questions essentielles de la vie. Il approfondit par le fait même les acquis des classes antérieures en vue de consolider une culture philosophique qui participe de façon significative à une insertion réussie dans la société.

Le professeur de philosophie prend donc en charge avant la terminale, l'enseignement des compétences linguistiques et culturelles pour enseigner la philosophie avec quelque chance de succès. Le travail de l'enseignant de philosophie devient plus intense par le fait même.

Ainsi et au plan horizontal et vertical, l'enseignement de la philosophie qui requiert des contenus et des objectifs diversifiés, exige de l'enseignant beaucoup plus de méthode.

1.1.10. De la promotion de la philosophie

En vue de promouvoir la philosophie et son enseignement dans l'enseignement secondaire, la Tutelle organise chaque année le concours de la meilleure dissertation philosophique. L'épreuve d'évaluation dudit concours et corrigée dans les conditions des examens certificatifs avec anonymat des copies.

Cette évaluation se présente comme une véritable évaluation diagnostique qui permet de repérer, d'identifier, d'évaluer les acquis des élèves. C'est d'ailleurs la véritable justification de ce concours qui se déroule au mois d'octobre, c'est-à-dire juste un mois après la rentrée scolaire.

D'autre part, les enseignants organisent des conférences- débats en cours d'année scolaire ; des débats axés sur des sujets d'actualité tels que la démocratie, le repli identitaire, le développement, ... C'est l'occasion pour les enseignants de préparer leurs élèves à une bonne culture générale et aux débats tous azimuts. La philosophie n'est- elle pas essentiellement débat d'idées !

Aussi ces enseignants mettent sur pied des organismes où des fora au sein desquels ils discutent de leur profession et surtout de quelle manière assurer la promotion de leur discipline auprès de leurs élèves.

Ils publient des articles écrits par leurs élèves dans des revues scolaires à caractère pédagogique.

Cette promotion de la philosophie et de son enseignement est faite en interne auprès des élèves mais aussi en externe auprès du grand public. Les élèves en sont les plus grands bénéficiaires parce que c'est l'occasion pour eux de réfléchir sur des sujets précis et de s'enrichir d'analyses complémentaires de celles reçues en classe. Aussi, faut-il dire que ces revues sont un cadre de production d'idées et de propositions diverses susceptibles d'enrichir le débat théorique et pédagogique entre les professeurs de philosophie mais surtout pour le bonheur de leurs élèves.

Cette promotion de la philosophie et de son enseignement qui se déroule à l'école, dans les cafés et autres places publiques est une véritable propédeutique à l'enseignement de la philosophie.

1.1.11. Des attributions des inspecteurs pédagogiques de philosophie

Parmi les attributions des inspecteurs pédagogiques de philosophie, se situe en bonne place celle de l'encadrement des professeurs de terrain.

L'encadrement des enseignants est dévolu aux inspecteurs pédagogiques régionaux qui assistent aux cours des enseignants. Ils observent leur travail, leur enseignement, les méthodes utilisées et leur impact sur les élèves. Ils s'entretiennent avec les enseignants et leur fait part des remarques inhérentes aux enseignements qu'ils ont suivis. Ils établissent et tiennent à jour le dossier pédagogique des enseignants accompagnés des rapports d'inspection ; quelques exemples représentatifs des notes confidentielles ont été relevées dans lesdits rapports : « *Beaucoup de connaissance philosophique mais les idées sont peu claires, ne respectent pas une progression logique des difficultés* » ; « *l'enseignement n'est pas adapté à l'enseignement du lycée* » ; « *les esprits de jeunes élèves ont du mal à cerner les contours de la leçon* » ; « *nous avons entendu une leçon sur Conscience et Inconscient qui dans quelques passages a laissé à désirer sur la fonction de l'inconscient sur l'action du sujet* ».

En somme, les enseignants de philosophie tout comme leurs collègues d'autres disciplines sont dans une dépendance étroite par rapport à l'administration centrale. C'est ce qui justifie ces notes confidentielles attribuées aux professeurs par les Inspecteurs. Mais faut-

il le dire, les visites de classe et les nombreux contacts avec les enseignants aident les inspecteurs à identifier leurs besoins en formation qui feront l'objet des séminaires, de journées pédagogiques et d'autres sessions de formation qu'ils pourront organiser, animer, évaluer. C'est ainsi que des journées pédagogiques portent sur la méthode d'enseignement des notions, des différents exercices philosophiques : la dissertation philosophique, le commentaire de texte philosophique et même l'étude des œuvres.

La majorité d'enseignants de philosophie, faut-il le dire, n'apprennent vraiment à enseigner qu'au cours de ces séminaires.

Curieusement on note que certains professeurs n'assistent pas à ces séminaires de renforcement des capacités ; pourtant leur participation à ces rendez-vous du donner et du recevoir élèverait leur niveau en didactique du philosophe.

1.1.12- Des difficultés rencontrées.

Les enseignants éprouvent des difficultés liées à l'enseignement du philosophe.

1.1.12.1- Les difficultés rencontrées par les enseignants.

Les enseignants de philosophie ne semblent pas percevoir la distinction entre la philosophie et le philosophe.

Les enseignements ne se font pas selon les principes de la philosophie dont il s'agit, par exemple, de réfléchir sur l'existence humaine. Les professeurs se focalisent sur les connaissances initiales qu'ils communiquent aux élèves ; ils leur expliquent les idées et autres théories philosophiques au lieu d'enseigner la saisie du monde par la pensée.

Au lieu d'apprendre aux élèves à penser par eux-mêmes, à se fixer eux-mêmes leur propre norme, ils leur enseignent les contradictions des auteurs philosophiques ; ce qui est symptomatique d'une formation initiale de la part de ces enseignants mais constitue une difficulté sérieuse pour les élèves à exercer leur jugement, leur esprit critique.

Par ailleurs, Il n'est pas difficile de se rendre compte de l'attitude de certains professeurs de philosophie à se river dans les manuels scolaires et donc de la routine. Les manuels scolaires sont leur principale source de documentation. En effet, dans un environnement où des bibliothèques spécialisées sont rares et des conditions pédagogiques relatives, la possession par les enseignants d'une bonne documentation et même des œuvres au programme ne sont pas toujours effectives et conditionnent négativement la qualité de la planification des enseignements et par ricochet, les résultats d'apprentissage.

D'autre part, les manuels de philosophie qu'on retrouve sur le marché et qui ont trait à l'enseignement philosophique aux lycées ne sont pas toujours conformes au programme ; aussi ces ouvrages ne prennent pas en compte les notions ayant trait à une réflexion sur les problèmes africains tel que le prescrivent les instructions officielles ; faussant du même coup les objectifs de l'enseignement de la philosophie au Cameroun. Dans ces manuels « occidentaux », les philosophes africains sont ignorés alors que le programme officiel recommande le recours aux textes d'auteurs africains pour étayer les enseignements des notions. Le seul livre proposé par Ngoa Mebada, Nsoe Nsoe et Biako Komo intitulé "Philosophie en Afrique" semble adapté au plan de la présentation et du contenu : les 28 notions au programme y sont abordées, des sujets de réflexion et de dissertation traités, la pédagogie par objectif est mise en exergue. Les enseignants qui ont ce manuel s'en servent pour préparer leurs leçons et ne font plus d'effort personnel. Alors on s'imagine les déboires que peut entraîner ce type d'ouvrage tant chez les élèves que chez leurs enseignants. En clair, ce manuel de « bachotage » a reçu des avis diversifiés : l'assentiment des enseignants paresseux, la désapprobation des enseignants dévoués.

Les enseignants ont bien voulu pallier à ces écueils en publiant des photocopiés, des recueils de sujets d'examen qui constituent pour leurs auteurs des ouvrages de révision. On y trouve des modèles de dissertation philosophique ou de commentaire de texte philosophique rédigés. Ces supports sont malheureusement mal exploités par les élèves. C'est ainsi que pendant la correction du baccalauréat, les enseignants peuvent ainsi lire dans les copies d'élèves, des extraits et autres introductions tirés *in extenso* desdits documents. C'est dire que les élèves n'en savent pas faire bon usage. Qui plus est, ces extraits recopiés sont en déphasage total avec le sujet proposé.

D'où les difficultés au niveau des professeurs et qui ont des répercussions sur les performances scolaires.

1.1.12.2. Les difficultés rencontrées par les élèves

Au niveau des élèves, les résultats aux évaluations sont mauvais.

En classes terminales littéraires plus précisément, certaines disciplines à l'instar du français, de l'histoire qui sont marquées de dissertations au même titre qu'en philosophie, les résultats scolaires sont passables en ces disciplines alors qu'en philosophie, ces résultats sont médiocres.

Tel est le contexte de l'enseignement du philosophe au Cameroun : un contexte trouble qui n'augure pas des lendemains qui chantent. Et du coup, des interrogations fusent de toutes

parts : questions liées à la diversité des facteurs pédagogiques susceptibles d'expliquer les résultats d'apprentissage des élèves.

1.1.13. Du questionnement d'orientation

Nos salles de classe sont à effectifs pléthoriques. Soit. L'enseignant de philosophie pourrait-il justifier les mauvais résultats scolaires de sa discipline par le fait que les cours sont dispensés dans des salles bondées d'élèves ? L'effectif des élèves est-il un facteur limitant dans l'enseignement de la philosophie ? Les enseignants de philosophie ont-ils une bibliothèque suffisamment équipée d'œuvres pouvant leur servir à préparer le cours ? En effet, la possession d'ouvrages d'auteurs philosophiques peut conditionner la qualité de la planification et de la direction des enseignements et par ricochet, les résultats scolaires.

Les enseignants achèvent-ils les programmes scolaires ? L'achèvement du programme par l'enseignant signifie que les élèves ont reçu les enseignements régulièrement prévus pour eux dans l'année ; les élèves ne devant être évalués que sur ce qu'ils ont appris.

L'horaire annuel est-il été respecté ? Il existe un temps théorique de l'année scolaire et un temps réel ; le temps réel conditionne l'achèvement du programme et les apprentissages réels des élèves. Le temps théorique est celui consacré aux enseignements scolaires annuels et défini par le ministère. Le découpage annuel est précisé dans un arrêté publié et diffusé dans tous les établissements scolaires.

Ainsi le dysfonctionnement entre ces deux temps est remarquable et l'on peut bien s'interroger : le calendrier scolaire tient – il compte de l'ampleur du programme de philosophie dans les différentes classes ?

Les enseignants sont-ils bien encadrés par les Inspecteurs Pédagogiques régionaux de philosophie ? En effet le nombre d'inspections de l'IPR témoigne de l'encadrement, du conseil, de la supervision et du suivi pédagogique de l'enseignant.

Les enseignants sont-ils qualifiés ? Cette qualification tient compte du diplôme universitaire et de la formation reçue à l'ENS.

Les conditions sociales de vie de l'enseignant sont-elles propices à l'épanouissement de l'enseignant ? Le niveau de satisfaction pédagogique des enseignants est-il satisfaisant ? L'équipement des classes, la possession des œuvres au programme par les élèves, le niveau académique des élèves, ... sont une condition de l'engagement professionnel qui est source d'efficacité au travail et facteur supposé de bonnes performances scolaires.

Le niveau de satisfaction administrative de l'enseignant est-il lui aussi satisfaisant ?

Ne faudrait-il pas évaluer le système d'enseignement du philosophe dans le secondaire ?

1.2. Position et formulation du problème.

Ce travail de recherche naît d'un constat. Le constat requiert deux volets : un constat initial et un constat divergent.

1.2.1. Le Constat Initial

Nous avons constaté que l'enseignement de la philosophie dans nos salles de classe se faisait en violation exigences de la philosophie (qui est débat critique et non révélation dogmatique) et des principes de la saine pédagogie (qui est interactive plutôt qu'unilatérale).

1.2.2. Le Constat divergent.

Un constat divergent vient complexifier la situation. Nous avons constaté que le MINESSEC avait initié des actions en vue de résorber ce que certains observateurs ont qualifié de fléau. En effet, tous les enseignants de philosophie des lycées et collèges du Cameroun sont titulaires d'une licence et d'un DIPES II. C'est dire que ces enseignants sont qualifiés au plan professionnel.

D'autre part, la cellule pédagogique en charge de l'enseignement de la philosophie et par le truchement de ses inspecteurs pédagogiques régionaux et nationaux, n'ont de cesse d'encadrer les enseignants de terrain. L'action gouvernementale en direction de l'enseignement de la philosophie est donc une préoccupation soutenue au MINESSEC.

En dépit de tout ce déploiement de forces centrifuges et centripètes en vue d'améliorer significativement l'enseignement de cette discipline et donc des résultats scolaires, on note pour le regretter qu'il n'en est rien.

1.2.3. Le problème

C'est ce qui intrigue, rend perplexe. Pourquoi malgré ceci on a plutôt ça. Il y a un dysfonctionnement entre ce qui est et ce qui devrait être.

Tel est le Problème.

En clair : L'enseignement du philosophe n'est pas satisfaisant en dépit de l'action gouvernementale en direction de cette discipline scolaire.

1.2.4. Des conséquences

Des conséquences sont immédiates et lointaines.

1.2.4.1. Conséquences immédiates.

Les conséquences immédiates sont perceptibles : on constate que les performances scolaires en philosophie sont médiocres comparativement aux résultats dans d'autres disciplines du même ordre (français, histoire, géographie...).

Les résultats du concours de la meilleure dissertation philosophique dans les régions citées l'attestent fort bien.

Tableau 1: Statistique des résultats des évaluations scolaires faites à l'occasion de la journée internationale de la philosophie dans les provinces du centre, du littoral, de l'ouest et du sud.

Nombre de départements	Nombre d'établissements visités	Nombre d'élèves présents	Moyenne $\geq 10/20$	Pourcentage de réussite
Centre (10)	23	2702	360	13,3%
Littoral (05)	21	2467	416	16,86%
Ouest (07)	24	2820	532	18,86%
Sud (04)	11	1292	216	16,79%

Il ressort des données recueillies sur le terrain que les résultats les plus élevés peuvent être qualifiés, tout au plus, de médiocres, dans les régions enquêtées. Les moyennes générales vont de 07 à 08,5 / 20 et les pourcentages de réussite vont de 13% à 18%. Les pourcentages de réussite sont variés sans atteindre 50%. En abaissant le seuil de performance acceptable à 09/20, on a atteint le taux de réussite de 10%. En somme, lesdits résultats sont mauvais.

1.2.4.2. Les conséquences lointaines

En effet, l'inaptitude des élèves à effectuer un exercice philosophique est symptomatique de leur inaptitude à trouver des solutions personnelles aux problèmes qui se posent ou se poseront à eux. En philosophie, au lieu de demander à l'élève l'exécution d'une consigne précise et il aura appris en classe les éléments essentiels, on lui demandera de dégager le problème même qu'il doit traiter et d'en inventer la solution. Et dès lors qu'il ne s'en sort pas ici en classe, il en sera de même dans la vie quotidienne quand il sera face aux affres de la vie. S'il n'a pas réussi à répondre aux questions relatives aux enseignements

reçus, il ne saura non plus dégager par lui – même les problèmes et leur apporter des solutions.

Descartes R. (1644 p. 122) se veut clair et explicite : « *C'est proprement avoir les yeux fermés, sans tâcher jamais de les ouvrir que de vivre sans philosopher* ». Précisons ici qu'il ne s'agit pas des yeux de la chair, mais des yeux de l'esprit. Ce serait vivre avec l'esprit fermé si l'on se refusait de philosopher, c'est-à-dire d'exercer son jugement, son esprit critique. Une société sans philosophie serait semblable à la caverne ombreuse de Platon où les sujets prendraient l'illusion pour de la vérité. En effet, un coup d'œil sur l'histoire de l'occident suffit pour nous renseigner sur le rôle de premier ordre que la philosophie et les philosophes ont joué pour éveiller l'esprit et jeter les bases de la science et de la technologie modernes. La philosophie, après les tentatives des physiciens et néo-physiciens présocratiques, s'orienta vers la formation éthique ou morale de l'homme et vers l'approfondissement de la conscience du sujet en tant que sujet, pour l'opposer à la nature et au cosmos extérieur dont l'homme était jusque-là victime comme d'un destin aveugle.

L'occident qui est passé comme toutes les autres cultures et civilisations par l'étape d'une représentation magique du monde et de la nature, étape où l'âme est privée d'intimité et n'est qu'un lieu de passage de forces magiques, n'a pu se représenter le cosmos lui-même comme objet impersonnel d'étude qu'après avoir d'abord posé l'homme comme sujet autonome et maître de son destin. Ce fut un miracle ; miracle du reste relatif et dont la philosophie est le principal artisan. Du coup, en se libérant de la panmixie surdéterminée de la magie, l'homme s'est constitué comme le premier « fait » et le prototype de tout fait déterminé.

Libérés des forces aveugles du monde magique, organisés selon le régime humain des lois morales et démocratiques rendues possibles par la philosophie, les occidentaux purent jeter les bases de la science. La réflexion philosophique, en s'interposant entre l'homme et la nature, désacralise cette dernière et rend les objets plus maniables selon l'ordre de la représentation et de la pensée. En même temps cette rupture avec une nature-mère entraîne le mécanisme compensateur de l'explication et de l'agression du monde extérieur. Le monde acquiert par le fait même le statut d'une altérité radicale qui suit ses propres lois.

C'est dans le giron de la raison philosophique et métaphysique que la science au sens moderne a pris son essor. C'est en se critiquant elle-même que la « philosophie de la nature » a évolué vers l'application des mathématiques à l'expérience. À aucun moment, il n'y a eu dans le passé de la science, d'un côté les *savants purs*, et de l'autre les *philosophes purs*.

Aujourd'hui, on a l'impression que la science et la technologie prennent le pas sur la

philosophie. Ce renversement de la situation ne peut évidemment que nous inviter à la vigilance qui détermine par le fait même la nouvelle tâche de la philosophie comme conscience de la science. En effet, bien que la philosophie se soit vue évacuer des divers domaines de la science, ce n'est pas pour autant que science et technologie peuvent résoudre les problèmes humains à coups de solutions purement techniques et scientifiques. L'homme n'est pas une machine ni un simple outil. Les problèmes humains ont besoin de solutions humaines, et seule la réflexion philosophique peut de ce point de vue sauvegarder les valeurs humaines.

On constate pour le déplorer que, c'est dans la cohorte d'élèves formés dans ce moule, qu'il faudra recruter les enseignants de demain. Et comme une onde qui s'amortit lentement, les conséquences de la situation actuelle se feront sentir pendant plusieurs décades.

D'aucuns s'attendraient que nous initiions un enseignement idéal ou même un enseignement de philosophie devant résoudre ce problème. Que non. Nous laissons ce pan du problème aux didacticiens de la philosophie eux – mêmes. Quant à nous, nous nous proposons de mesurer et d'évaluer cet enseignement.

1.3- Du curriculum prescrit au curriculum réel.

Nous reprenons dans cette étude la distinction faite par Isambert-Jamati, V. (1990) entre le curriculum formel (le contenu, le programme, les finalités définies par les autorités) et le curriculum réel (tel que les enseignements sont faits en classe) par les professeurs.

1.3.1- Du curriculum réel

Le philosophe s'enseigne dans les deux sous- systèmes de l'éducation au Cameroun.

1.3.1.1-Du curriculum réel en section francophone.

L'enseignement de cette discipline est diversement partagé au plan méthodologique. Certains enseignants bien que se conformant au paradigme problématisant, s'en prennent de manière particulière et relative.

L'observation participante nous a donné de constater ce qui suit :

- De l'étude des notions.

L'enseignant commence par définir la notion. Il part de son étymologie, inscrit la notion dans le contexte de sa naissance, pour aboutir enfin à une définition plus probante.

Ensuite, il procède à la problématisation de la notion à étudier ; cette problématisation consiste en des questions relatives à la saisie pluridimensionnelle de ladite notion. Ainsi pour une notion comme la philosophie, ces questions peuvent se poser :

- En quoi consiste la philosophie ?
- Quelle est son essence ?
- La philosophie est- elle un savoir ?
- Le philosophe est- il un athée ?
- Quel rapport la philosophie entretient- elle avec l'existence quotidienne ?
- La philosophie est- elle coupée de la réalité ?
- La philosophie est- elle pure spéculation ?
- La philosophie est-elle utile ?
- Peut-on se passer de la philosophie ?

Autant de questions qui se posent pour essayer de comprendre ce premier thème inscrit au programme. Bien d'autres questions pourraient se poser encore. Tout dépend de l'analyse qui a été faite par l'enseignant et ses élèves. Ces questions qui constituent la problématique de l'étude ne s'imposent pas à l'enseignant qui garde toute sa liberté pédagogique.

Une fois que ces questions ont été posées, l'enseignant mais surtout les élèves doivent y trouver des réponses. Alors seulement le décor du débat contradictoire entre les élèves est planté.

D'autre part, pendant les débats, les élèves prennent des notes individuelles dans leurs cahiers de cours.

L'étape suivante est celle des thèses et des points de vue à comprendre relatifs à la notion étudiée. Pour ce thème par exemple, le professeur examine des points de vue :

- La philosophie ne tient pas le monde couché à ses pieds ; elle n'est pas un point de vue supérieur d'où l'on embrasse toutes les perspectives locales.
- Gramsci : « il faut détruire le préjugé très répandu que la philosophie est quelque chose de très difficile et l'activité intellectuelle propre d'une catégorie déterminée de spécialistes ou de philosophes professionnels et systématiques. Il faut démontrer que tous les hommes sont philosophes.
- La philosophie est la science théorique des premiers principes et des premières causes. Aristote.

- Ce mot philosophie signifie l' étude de la sagesse , et par sagesse , on n' entend pas seulement la prudence dans les affaires , mais une parfaite connaissance de toutes les choses que l'homme peut savoir , tant pour la conduite de sa vie que pour la conservation de sa santé et l' invention de tous les arts ; et qu' afin que cette connaissance soit telle , il est nécessaire qu' elle soit déduite des premières causes en sorte que pour étudier à l' acquérir , ce qui se nomme proprement philosopher , il faut commencer par les premiers principes . Descartes.
- Pour dire un mot sur la prétention d'enseigner comment doit être le monde, nous remarquons qu'en tout cas, la philosophie vient toujours en retard. En tant que pensée du monde, elle apparaît seulement lorsque la réalité a accompli et terminé le processus de formation. Ce n'est qu'au début du crépuscule que la chouette de minerve prend son vol. Hegel.
- La philosophie ; c'est aux yeux de chacun, une évaluation exacte des biens et des maux ayant pour effets de régler les désirs, les ambitions, les craintes et les regrets. Alain.
- Jusqu'ici les philosophes n'ont fait qu'interpréter le monde de diverses manières, il s'agit maintenant de le transformer. Karl Marx.
- Je ne sais qu'une chose, c'est que je ne sais rien. Socrate.
- Philosopher, c'est être en route. Karl Jaspers.
- La philosophie est une simple idée d'une science possible qui n'est donnée nulle part in concreto ... Jusque – là on ne peut apprendre aucune philosophie ; car où est-elle ? Qui l'a en sa possession ? À quoi se laisse – t- elle reconnaître ? On ne peut qu'apprendre à philosopher. Kant.
- C'est proprement avoir les yeux fermés, sans tâcher jamais de les ouvrir que de vivre sans philosopher. Descartes.
- Si j'avais une province française à punir, je la ferais gouverner par un philosophe. Clémenceau.
- Il ne faut pas compter sur le philosophe pour trouver une raison de vivre. Clément Russet.
- J'appelle philosophe, celui qui dans la mesure du possible, possède la totalité du savoir.

- Le philosophe est – il dangereux ou en danger ?
- Science sans conscience n'est que ruine de l'âme. Rabelais.
- Au commencement était le chaos, puis vint le Nous qui mit tout en ordre. Anaxagore.
- Quand on a épuisé tous les chemins, il faut recourir à la philosophie. Platon.
- Vous dites qu'il faut philosopher ? Alors il faut en effet philosopher. Vous dites qu'il ne faut pas philosopher ? Alors il faut encore philosopher pourvue démontrer. De toute manière il faut philosopher. Aristote.
- Philosopher c'est apprendre à mourir.
- Être philosophe c'est savoir s'étonner.
- Nul n'entre ici s'il n'est géomètre. Platon.
- L'essence de ka philosophe, c'est la recherche de la vérité, non sa possession. Karl Jaspers.
- Philosopher c'est exercer le talent de la raison. Kant.
- La philosophie naît des situations troubles. Njoh Mouelle.
- Face à la science, la philosophie se trouve dans une situation inconfortable. Jean-François Rével.
- La philosophie ne sert à rien. Elle n'est que folie.
- La philosophie doit être remplacée par les sciences. Diverger
- La théorie sans pratique est vide et la pratique sans théorie est aveugle. Kwame Nkrumah.
- Toute philosophie est fille de son temps. Hegel.
- Les philosophes ne sortent pas de terre comme des champignons. Ils sont le fruit de leur époque. La philosophie n'est pas extérieure au monde. Marx/ Engels.
- Toute philosophie véritable est la quintessence spirituelle de son temps. Marx / Engels.

Tels sont les points de vue que le professeur examine avec ses élèves pour un thème comme celui-ci. Ces derniers prennent des notes individuelles au cours des débats. Ce qui n'interdit pas au professeur de leur dicter ce qu'ils doivent retenir.

Ces points de vue à comprendre ne sont nullement prédictifs. Chaque professeur, dans sa classe, choisit les fragments de textes à étudier au regard de la structure de son cours.

Le professeur initie ses élèves par le fait même à la lecture des textes philosophiques.

Au cours des débats en classe sur ces divers points de vue à comprendre, le professeur veille à l'étude succincte de l'histoire de la philosophie quand il lui est donné de parler d'un auteur. Il initie en même temps ses élèves aux textes d'auteurs africains qui servent de tremplin pour un dialogue enrichissant avec des philosophes étrangers.

Les points de vue à comprendre sont le lieu de soumettre les élèves aux points de vue différents ou complémentaires sur un sujet ; ce qui leur servira d'argumentation dans la rédaction des dissertations philosophiques.

Le cours de philosophie est un moment pour l'enseignant du philosopher de faire réfléchir ses élèves d'une manière méthodique sur les problèmes actuels du monde.

Quoique l'ordre des notions inscrites au programme ne lie pas la liberté du professeur, il traite toutes les notions sous le même canevas.

Voilà ce que fait l'enseignant de philosophie quand il dispense les cours sur les notions inscrites au programme.

Au terme de cette section, le professeur donne des exercices à faire à domicile. Ces exercices peuvent être des citations d'auteurs ou des sujets – questions à examiner. Ainsi il propose des sujets de réflexion et de débats dans le prolongement des questions abordées dans l'examen des points de vue à comprendre. Il initie ainsi ses élèves à la pensée rigoureuse et cohérente aux moyens d'exercices appropriés à la réflexion philosophique.

Qu'en est-il de l'étude des œuvres ?

– De l'étude des œuvres.

À l'étude de chaque œuvre, le professeur de philosophie laisse deux semaines aux élèves pour lire personnellement l'ouvrage en question.

C'est alors qu'il recueille auprès de ses élèves, leurs attentes de lecture ainsi que les remarques relatives aux aspects para textuels de l'ouvrage : le nom de l'auteur, la présentation matérielle du livre, la jaquette et autres caractéristiques apparentes.

Il organise un contrôle de lecture après la période allouée aux élèves pour prendre connaissance de l'œuvre.

Il élabore avec ceux – ci : un plan d'étude de l'œuvre en ce sens : la problématique spécifique de l'œuvre, la structure de l'œuvre, la thématique de l'œuvre appuyée sur un extrait de textes significatifs.

Les exposés faits par les élèves constituent l'étude de l'œuvre proprement dite.

Ce travail collectif accompagné par l'enseignant s'achève par une évaluation critique de l'œuvre.

– De l'étude des exercices philosophiques.

En fait, l'étude des exercices philosophiques est déjà amorcée pendant l'étude des notions.

Les différents points de vue à comprendre constituent en fait la matière d'œuvre d'une dissertation philosophique qui n'est en fait que le déploiement des points de vue différents ou complémentaires.

Ainsi, le professeur prépare ses élèves à la rédaction de la dissertation philosophique tout au long de l'année en leur apportant des éléments à travers les points de vue à comprendre.

Le professeur avertit ses élèves de ce que seuls les sujets énoncés sous la forme de question (sujet -question) ou de citation (sujet – citation) font l'objet des exercices philosophiques en terminales littéraires. Ces sujets sont mieux indiqués dans un contexte où le paradigme problématisant est de mise.

En effet dans ces sujets, il faut faire ressortir le problème philosophique que pose le sujet de dissertation philosophique ou de commentaire de texte philosophique.

Ayant déjà habitué ses élèves aux débats relatifs aux points de vue à comprendre, le professeur les habitue maintenant à l'analyse du sujet de dissertation en vue d'apercevoir les thèses en présence qui ne sont en fait que les points de vue à comprendre.

Le professeur convie ainsi ses élèves à la pensée contradictoire et rigoureuse, sous forme de thèse, d'antithèse et de synthèse.

Le véritable rôle du professeur ici est d'apporter à ses élèves des notions de méthodologie : méthodologie de l'introduction, du développement, de la conclusion. A partir des devoirs faits par les élèves, le professeur procède aux rectificatifs qui s'imposent.

Ainsi, tout en montrant à ses élèves qu'une dissertation philosophique comprend trois grandes parties, le professeur initie ses élèves à la compréhension d'un sujet de dissertation qui découle de la lecture attentive du sujet tout en s'arrêtant sur les mots – clés. Il initie ses élèves à la méthodologie leur permettant de percevoir les thèses en présence. A ce niveau, il revient sur l'étude des notions où il était question de comprendre les thèses en présence et au cours desquels les points de vue des auteurs s'opposaient ou se complétaient.

À partir de cette définition du débat, il initie ses élèves à la détermination et à la position du problème philosophique que revêt le sujet.

Le développement ne se fait pas à l'emporte-pièce ; aussi il initie ses élèves à la pensée dialectique où à une thèse s'oppose une antithèse et de laquelle naît une synthèse.

Les élèves sont initiés à la rédaction des transitions d'une partie à une autre ; le professeur leur montre le bien - fondé de l'utilisation d'un langage philosophique.

Une séquence didactique est consacrée à l'initiation à la rédaction de la conclusion.

Le professeur de philosophie, reprend tout l'enseignement de la dissertation à partir des remarques faites pendant les corrections des copies de dissertation ; c'est à travers les copies d'élèves qu'il décèle véritablement leurs manquements.

Contrairement à l'étude des notions qui s'achève après avoir épuisé les points de vue à comprendre par notion, l'étude des exercices philosophiques se fait tout au long de l'année scolaire. Le professeur y revient de temps en temps à l'occasion des devoirs.

Tel est l'enseignement du philosophe mis en œuvre dans nos salles de classe par certains enseignants.

D'autres s'en tiennent à la stricte PPO.

- L'enseignement par objectifs

Certains enseignants s'en tiennent à la méthodologie de l'enseignement par objectifs.

La PPO est la méthode d'enseignement édictée par le programme dans l'enseignement de cette discipline. Mais rien ne devrait empêcher aux enseignants de philosophie de prendre quelques éléments de l'enseignement par compétences en vue de la recherche de la qualité de leur enseignement. L'APC permet de penser l'enseignement en termes d'efficacité, d'efficience, d'équité pédagogique, d'équilibre des savoirs, d'engagement. La PPO trouve ses limites, parce que la pensée n'est pas un comportement observable et mesurable. Or, notre

objectif est de vérifier en quoi l'enseignement de la philosophie pourrait être efficace, et générer de bons résultats scolaires.

Le professeur ici, procède à l'étude des notions ainsi qu'à celle de l'étude des œuvres à la lumière de cette méthodologie. À chaque séquence didactique, il définit l'objectif terminal sous – tendu par des objectifs intermédiaires correspondant aux différentes séquences ou parties du cours, lesquelles définissent son contenu. Il indique aux élèves les auxiliaires pédagogiques à utiliser, les activités d'apprentissage à mettre en œuvre, le questionnaire d'évaluation et le timing prévu pour chaque séance.

Le professeur organise les activités préliminaires conçues notamment sous forme de petites questions stimulantes et d'explication de textes ou groupements de textes relatifs aux objectifs visés à travers les cours et destinés entre autres à s'assurer de l'effectivité des savoirs et savoir - faire.

Le rôle des enseignants tel qu'impliqués dans ces tâches et activités

Bien avant le cours, le professeur dans un contexte où la majorité des élèves n'ont pas d'œuvres, remettent le texte d'appui ou les textes choisis au chef de classe. Chaque élève en fait une photocopie. À l'entame du cours, le professeur fait faire par les élèves, la lecture du texte d'appui. Il met en œuvre le questionnaire sur ledit texte ; donne la parole aux élèves en vue de la recherche collective des réponses aux questions posées, suscite le débat. Il se déplace dans la salle de classe, contrôle la prise de notes par les élèves. Il encourage à la participation de tous les élèves et récompense les méritants. Au cours de ce débat d'idées, il porte les points saillants au tableau. À la fin, il résume les débats. Alors seulement il peut soumettre les élèves à une évaluation afin de s'assurer que les objectifs poursuivis ont été atteints. À ce niveau, chaque séquence didactique se solde par une ou des questions d'évaluation posée(s) sous forme de sujet-question et non sous forme de sujet-citation.

Compte tenu de l'importance de la dissertation dans l'enseignement du philosophe, la majorité des enseignants y consacrent deux heures par semaine sur les huit heures de cours de philosophie. Ceci se justifie dans la mesure où la dissertation philosophique ou le commentaire de texte philosophique sont le lieu de la mesure des performances scolaires.

Les formes de discours écrit les plus appropriées pour évaluer le travail des élèves en philosophie sont la dissertation et le commentaire de texte. Compte tenu de l'importance de la dissertation dans l'enseignement du philosophe, la majorité des enseignants y consacrent deux heures par semaine sur les huit heures de cours de philosophie. Ceci se justifie dans la

mesure où la dissertation philosophique ou le commentaire de texte philosophique sont le lieu de la mesure des performances scolaires.

Pour l'étude de la dissertation philosophique, l'enseignant procède à la définition de la dissertation philosophique en montrant aux élèves sa spécificité par rapport à la dissertation française, historique, ... Aussi le professeur présente la différence entre les styles narratif, explicatif, narratif et le style argumentatif, démonstratif.

Les activités d'enseignement-apprentissage de la méthodologie de la dissertation philosophique sont menées avec beaucoup de délicatesse d'autant plus que les élèves peuvent la confondre avec la méthode de la dissertation française qu'ils ont apprise dans les classes antérieures.

Le professeur, à partir d'un exemple, définit les concepts et dégage les champs d'application. À cet effet, les élèves indiquent les concepts clés du sujet, proposent des définitions et situent le sujet dans son champ d'application. Le professeur propose des sujets de dissertation, donne des points possibles de départ et des techniques de problématisation, au même titre que lors de la problématisation des notions. La problématisation étant la pierre d'achoppement de l'introduction, les élèves peuvent commencer à rédiger l'introduction d'un devoir de dissertation philosophique. Le professeur fait lire un ou plusieurs textes aux élèves et leur demande d'indiquer parmi eux ceux qui présentent une thèse. Dès lors que la philosophie est un débat où plusieurs thèses se confrontent, le professeur fait lire des textes critiques ou procède lui-même à la critique desdites thèses ou demande aux élèves de formuler une thèse et la critiquer. Le professeur montre comment passer d'une thèse à une autre et comment formuler celle-ci (la transition). Il invite les élèves à formuler une synthèse, ou à proposer la solution finale à ce débat entre les thèses. Le professeur montre aux élèves les parties de la conclusion : rappel du problème posé à l'introduction, rappel des parties du devoir, et rappel de la solution finale. Et alors seulement, les élèves peuvent être soumis à la rédaction d'une dissertation philosophique.

De l'observation participante aux rapports d'inspection consultés, il en ressort que la pratique de classe des professeurs est souvent en général, teintée d'une verticalité, laissant place au monologue. En effet, note un IPN « *beaucoup d'enseignants se sont accrochés à la pédagogie traditionnelle qui fonctionne sur le mode de l'enseignement magistral et dogmatique, le professeur monopolisant la parole sur la base d'un cours qu'il a pris soin de rédiger et qu'il dicte à ses "ouailles", les obligeant ainsi à recopier in extenso même s'ils n'y pigent rien* ».

L'observation de classe nous a permis de constater que les enseignants ne prennent pas toujours le soin de préparer ou de clarifier les actions qu'ils se proposent de mener avec leurs élèves. Sur leur fiche pédagogique telle que l'exige la PPO, les activités sont mentionnées, les objectifs généraux et intermédiaires sont définis. La fiche pédagogique est bien élaborée. Mais pendant l'acte d'enseignement, ils se perdent en conjectures et tombent dans des digressions indigestes. À la fin de la leçon, les sujets proposés en évaluation ne tiennent pas toujours compte de l'objectif de la leçon et alors cet exercice n'est plus congruent ; pourtant l'un des points focaux de la PPO est celui de la congruence entre l'objectif et l'évaluation.

En somme, tous les enseignants sont rompus à la méthode traditionnelle, préparent dans la solitude leurs leçons et n'ont plus qu'à les déverser magistralement sur les apprenants ébahis. Tous parlent pourtant de méthode active incarnée par la PPO mais ignorent son applicabilité.

Pour chaque séquence d'apprentissage, le professeur y mentionne les supports adéquats : les extraits de textes d'auteurs par exemple. Les enseignants consciencieux remettent lesdits extraits pour photocopie au chef de classe. Ceux des élèves chercheurs, recourent à un manuel ou aux cours photocopiés, ou aux photocopiés des sujets traités de philosophie qui inondent le marché.

Nous présentons ici le modèle proposé par les inspecteurs en vue de la PPO.

Une leçon portant sur le Panafricanisme en ses étapes conformément à la PPO.

- Situation-problème

Présentation de la situation-problème sous forme : d'énoncé ou d'image ou de photo ou de dessin.

(S'assurer que tout le monde comprend la situation-problème ; donner des consignes)

- Recueillir les représentations des élèves

Quelle différence faites-vous entre l'OUA et l'UE ?

Que pensez-vous d'un gouvernement fédéral africain ?

Panafricanisme : mythe ou réalité ?

Titre de la leçon : Le panafricanisme.

Objectif terminal : A la fin de ce cours, l'élève doit être capable de montrer que l'avenir de l'Afrique passe par l'unité totale du continent et que les relations interpersonnelles doivent être marquées du sceau de la solidarité, de la tolérance, de l'acceptation de l'autre.

Durée : 8H

Séquences d'apprentissage	Objectifs intermédiaires	Contenus spécifiques	Supports didactiques	Activités d'apprentissage	Activités d'enseignement	Evaluation	Timing
I- Définition du panafricanisme	L'élève sera capable de déterminer le contenu et les objectifs du panafricanisme comme mouvement philosophico-politique	Historique du mouvement. Revendication de l'égalité des races. Réaction contre le colonialisme, le capitalisme et le sous-développement Unification et émancipation des peuples noirs Libération de la domination impérialiste et néo-colonialiste	Nkrumah : L'Afrique doit s'unir. Elungu : L'éveil philosophique africain Hountondji : «Sur la Philosophie africaine » C. Anta Diop : Fondements culturels de l'unité du monde noir.	Lire les textes choisis Répondre aux questions Participer aux débats Prendre des notes	Faire lire les textes Organiser les travaux en groupes	Quel rapport peut-on établir entre capitalisme et sous-développement?	02H10

II- Difficultés du Panafricanisme	L'élève sera capable d'identifier les obstacles théoriques pratiques auxquels se heurte le mouvement panafricaniste	Absence de débat théorique et de culture démocratique. Démission des intellectuels et des dirigeants africains. Egoïsmes des Etats nationaux Tribalismes et réflexes identitaires Manœuvres de division de l'impérialisme Domination économique des grandes puissances	Fanon : Les damnés de la terre J.M. Ela : Le cri de l'homme africain. A. Franck : Le développement du sous-développement Nkrumah : Le néocolonialisme, dernier stade de l'impérialisme Philippe Decraene : Le panafricanisme.	IDEM	IDEM	La diversité des ethnies est-elle un obstacle à l'unité africaine ?	02H10
III- L'avenir du panafricanisme	L'élève sera capable de déterminer les conditions de réalisation du projet panafricaniste comme projet d'émancipation et de développement	-Démocratie à l'intérieur et entre les nations africaines - Engagement des intellectuels pour la cause panafricaniste, - Dépassement des égoïsmes nationaux - Reconquête de l'autonomie culturelle et économique. - Panafricanisme, libération du travail et des travailleurs	Nkrumah : Le consciencisme Yousouf Cuisse : Philosophie, culture et devenir social en Afrique. C.A. Diop : Civilisation ou barbarie H. Kamgaing : Pour les Etats-Unis d'Afrique	IDEM	IDEM	Peut-on se développer dans la dépendance?	02H
<u>Résumé du cours</u> : Le panafricanisme n'est ni un épiphénomène, ni une utopie ni une chimère. C'est un phénomène historique produit par un contexte déterminé. Le panafricanisme est une conséquence de l'expansion du capitalisme orchestré par la bourgeoisie occidentale à la recherche des débouchés et des matières premières. Le panafricanisme est une réaction, une résistance qui vise à combattre les divisions de l'Afrique. Le panafricanisme s'affirme donc comme une doctrine de l'émancipation et de la libération de l'Homme tout cours.							01H
<u>Méthode d'apprentissage</u> : A domicile, l'élève doit : - relever les thèses développées dans le cours ; - faire l'examen critique des dites thèses. - Après avoir fermé son cahier, il écrira au brouillon les noms des différents auteurs étudiés, leurs thèses et les critiques de ces thèses. Le travail ci-dessus indiqué se fera généralement pendant l'étude du soir ; « <i>l'oiseau de Minerve ne prenant son vol qu'au crépuscule.</i> »							30min
<u>Sujets de débat</u> : Sujet 1 : La multiplicité des Etats est-elle un obstacle à la paix pour les Africains ? Sujet 2 : L'affirmation de Cheik Hamidou Kane selon laquelle « <i>l'ère des destinées singulières est révolue</i> » vous paraît-elle pertinente aujourd'hui ?							10min

Tel est l'enseignement dispensé dans les salles de classe. On observe malheureusement que les résultats scolaires sont médiocres.

1.3.1.2- Du curriculum réel en section anglophone.

Dans cette sous- section, une division de la philosophie est dispensée au premier cycle (form 3) : Logique.

En terminales (lower sixth class) , les cours de philosophie portent sur l'étude des notions .

DIAGNOSTIC EVALUATION	DURATION
<ul style="list-style-type: none"> • Psycho-social Evaluation <ul style="list-style-type: none"> - Learner: Name and Surname, age, status (Repeater or new in the class), residence, means of transport to school, health situation, etc. - Parents/ Guardian: Names and Surnames, address/ telephone contacts, professions, religion, place of residence, etc. • Evaluation of previous knowledge: Knowledge, skills and values of the discipline from the previous classes especially the last class. 	2H

MODULE 1

TITLE OF THE MODULE: THE FOUNDATION OF LOGIC

NUMBER OF INSTRUCTIONAL (TEACHING/LEARNING) HOURS: 20

PRESENTATION OF THE MODULE: This module presents the basic concepts and principals applicable to specific situation in daily life.

CONTRIBUTION OF MODULE TO THE AIMS AND GOALS OF THE CURRICULUM: The module enables the learners to acquire the basic rudiments of Logic and equally use them in their daily life.

CONTRIBUTION TO THE SYLLABUS AND TO AREAS-OF-LIVING: This module develops in the learners the basic necessary tools and techniques of acquiring and developing critical thinking skills throughout life.

Contextual Framework		Competent Acting (Functioning)		Resources								Duration of Lesson (periods)
				Essential Knowledge				Skills (Aptitudes)	Values & Attitudes	Other Ressources	Methods & Techniques	
Family of Situations	Examples of Situations	Category of Actions	Example of Actions	Topics	Sub-topics	Lessons	Notions/Concepts					
Critical analysis	Misunderstanding of the basic concepts and procedures involved in reasoning	<ul style="list-style-type: none"> - Development of critical thinking skills - Promotion of critical thinking 	Use logical concepts correctly in their day to day exchanges - Avoid fallacious	Introduction to Logic	1-The Nature of Logic -definition -Origin -Value -Division 2-Types of reasoning: -Induction	Organon -Material Logic -Formal Logic -Symbolic -Logic Probability -Resemblance -Reasoning	Describe -Read -Interpret -Define - Distinguish -Extract -List -Identify	-Love of truth -Respect of order -Hard word well done - Attentiveness -Vigilance	-Textbooks -Dictionary -Internet -Magazines -Newspapers	Brainstorming -Discussion -Role play -Debate -Team work -Enquiries -Document analysis -Presentations -Demonstration	2H	

	Fallacious reasoning	Promotion of critical thinking skills	Avoid fallacious reasoning in daily life	2- The schematic representation of the operations of the mind	
--	----------------------	---------------------------------------	--	--	--

LOWER SIXTH CLASS

MODULE 1 :

TITLE THE MODULE : INTRODUCTION TO PHILOSOPHY AND AFRICAN PHILOSOPHY

NUMBER OF INSTRUCTIONAL (TEACHING/LEARNING) HOURS: 37 hours

PRESENTATION OF THE MODULE: This module introduces both the tolls of philosophical thinking and some of their applications to fundamental topics such as knowledge, value and meaning

CONTRIBUTION OF MODULE TO THE AIMS AND GOALS OF THE CURRICULUM: It seeks to enhance students' ability to interpret complex texts; to provide balanced exposition and examination of such texts; and imparts skill in the philosophical activity of criticism of doctrines and things commonly taken for granted.

CONTRIBUTION TO THE SYLLABUS AND TO AREAS-OF-LIVING: The module shall permit the learners to acquire techniques in critical thinking, judgment, open discussion, reasoned debate and objectivity that comes with philosophical orientation applying basic principles to situations such as ethics, environment , economy, religion, culture, management, etc.

1. DIAGNOSTIC EVALUATION: Pre-test: This pre-test will show you what philosophy is about. You what philosophy is about. Your score won't count; nor will it show well you do in Philosophy. (10 MC questions in Logic and 10	Discussions	(2 hours)
2. Structure of Advanced Level Syllabus.		

Contextual Framework		Competent Acting (Functioning)		Resources							Duration of Lesson (periods)	
Family of Situations	Examples of Situations	Category of Actions	Example of Actions	Essential Knowledge			Notions/Concepts	Skills (Aptitudes)	Values & Attitudes	Other Resources		Methods & Techniques
				Topics	Sub-topics	Lessons						
Philosophical culture	Folklore; Fictions; Narrations; Folktales; Hearsay; Opinions ; Fictions ; Narrations ; Folktales ; Hearsay ;	Development of exceptional critical mind and aptitude for analytical thinking	Read, listen and critically analyse	1.Introduction to Philosophy	1.1.from Myth to Reason (from Muthos to Logos)	1.1.0.Myths:	-Traditional stories -Divinities; -Heroes; -Orality; -Primitive science -Explanations; -Justifications; -prometheus; -Pandora ;	-Observe - Describe -Read -Interpret - Distinguish -Draw -Extract -List	-Sense of belonging - Obedience -Respect for authority -Hard work -Love for work well	-The Iliads -Homer; -Odeyssey -Hesoid -Philosophy -The power of Idea -Dan Barnett -Dictionary -Text from Protogoras	-Brainstorming -Discussion -Exposés -Team work -Enquiries -Document analysis -Presentations -Demonstration	2 hours
Philosophical culture						1.1.1.Definition, aims and functions of Myths (3);						
							1.1.2.Characteristics of Myths (3)					

	Opinions.	al and aptitude for analytical thinking				1.1.3. Reason: definition, types of reason (3) Characteristic of reason (3)	-Polytheistic ; - Anthropomorphic. -Induction ; -Analogy ;	-Identify -Classify - Compare -Justify	done -Politeness - Attentiveness -Vigilance -Prudence -Caution	-Velasquel -Philosophy 11 th Edition		1 hour
				1.2. Guided Work-Critical analyses of a collection of some local or African myths. Tasks: 1 -Bring out the nature myth, 2 - Identify the main characters in the myth; 3 -State the source of the myth; 4 -What do myths do for people?								2 hours
IDEM	IDEM	IDEM	IDEM	2.Introduction to Philosophy	2.1.The Nature of Philosophy	2.1.1.Definitions of Philosophy: -Object, Method & Content	-Philia; -Sophia; -Opinion -Wonder; -Correct reasoning; -Myths; -Science; -Argument; -Writings; -Dialectics	-Identify -Classify -Compare -Justify	Attentiveness -Vigilance -prudence -Being cautious	sDictionary -text from Protagoras -Manuel Velasquel - Philosophy 11 th Edition	-Brainstorming -Discussion -Exposés -Debates -Team work -Enquiries -Document analysis -Presentation -Demonstration	2 hours
						2.1.2.Misconceptions about Philosophy.						2 hours
					2.2.The main branches of Philosophy	2.2.1.Epistemology	-The theory of knowledge	-Observe -Describe -read -Interpret -		-The Iliads- Homer; -Odeyssey- Hesoid - Philosophy the power		2 hours
						2.2.2.Metaphysics	-The nature of reality or Existence	Distinguish -Draw -Extract				
						2.2.3.Political	-Polis, state;					

					Philosophy and Aesthetics	-Beauty -Judgement	-List -Identify -Classify		of Ideas -Dan Barnett -Text from Protagoras	
				2.2.4.Ethics	-Morality -Axiology					
			2.2.3.The Value of philosophy	2.2.3.0.The usefulness/use lessness of Philosophy.	-truth; -Relative; -Dogma; -Absolute; -Debate; -Fallacies; -Normative.					2 hours
				2.2.4. Guided Work-a-A Philosopher in action-Socrates	General misconception about Philosophy-text from the ‘Apology of Socrates’					4 hours

1.3.2. Du curriculum prescrit.

Que ce soit en section francophone ou en section anglophone, l'enseignement de la philosophie est régi par des textes ministériels.

1.3.2.1. Du curriculum prescrit en section francophone.

L'enseignement de la philosophie dans nos lycées et collèges est assorti d'instructions ministérielles contenues dans des arrêtés et des circulaires. Les IPR sont chargés de veiller à l'application desdites instructions par les professeurs dans leurs salles de classe.

Au regard des Arrêtés ministériels, l'enseignement de la philosophie doit être dispensé selon des critères édictés par la cellule pédagogique du MINESSEC.

Voici ce que la Tutelle attend de l'enseignement de la philosophie et dont les enseignants devraient en être capables. L'Arrêté N° 114/D/28/MINEDUC/SG/IGP/ESG du 7 Octobre 1998 portant définition des programmes de philosophie en classe francophone dans les établissements d'enseignement secondaire général stipule : Les programmes de philosophie en classe francophone dans les établissements d'Enseignement Secondaire Général sont définis ainsi qu'il suit :

Des objectifs généraux

Cet Arrêté stipule en son article 2 que l'enseignement de la philosophie dans nos établissements est destiné à favoriser : l'apprentissage et le recours à la réflexion entendue comme préalable à toute action véritablement humaine ; 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 ; la vision rationnelle du monde. Il s'agit de former chez les élèves l'esprit critique et scientifique qui permettent à l'homme d'éviter les prises de position gratuites, de manière à n'adhérer à une opinion qu'au terme d'une analyse soutenue par des arguments rigoureux et convaincants ; 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.

Pour orienter les jeunes vers ces finalités, les objectifs suivants sont à rechercher : introduire et habituer les élèves à la lecture de textes philosophiques d'auteurs africains et non africains, spécialement de tradition philosophique occidentale, compte tenu du rôle joué par l'Occident dans l'histoire générale de la pensée ; 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 notre contexte socio-historique ; faire réfléchir, d'une façon méthodique, sur les problèmes actuels des sociétés africaines.

Des objectifs spécifiques

En plus des objectifs généraux qui sont communs à toutes les séries, les professeurs insisteront particulièrement sur les objectifs spécifiques suivants : en séries A et B 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 ; la connaissance objective et critique des thèses qui alimentent et animent le débat philosophique en Afrique ; la perception de l'importance des sciences humaines dans la formation de la personnalité et dans l'organisation de la société. En séries C, D et E la compréhension des rapports de filiation et de complémentarité entre la science et la philosophie ; la maîtrise des apports de la logique à la pensée scientifique et technique ; l'approche socio-humaniste des problèmes de la science, de la technique et du développement.

Des contenus

Des contenus du programme : Le programme comporte deux volets : 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 Étude d'œuvres dont la connaissance contribue à l'initiation au genre et à l'esprit philosophiques en même temps qu'elle aide à la maîtrise des notions du programme. La liste des œuvres à étudier de manière intégrale est dressée par le Ministre de l'Éducation Nationale. La longévité d'une œuvre sur la liste susvisée est de cinq ans.

Ces deux volets du programme doivent être menés conjointement.

En série A, 8 heures hebdomadaires sont consacrées aux 28 notions inscrites au programme. L'introduction générale comporte deux notions : qu'est-ce que la Philosophie ? La Philosophie en Afrique. La première partie intitulée l'homme dans ses rapports avec autrui comporte 13 notions : la Conscience et l'Inconscient ; désir et Passion ; personnalité et Personne ; Autrui ; la société ; la Morale ; le Droit et la Justice ; l'État et le Pouvoir ; la violence ; Liberté et Responsabilité ; Tribu et classe sociale ; le Panafricanisme. La deuxième

partie intitulée l'homme dans ses rapports avec la nature comporte 10 notions : Nature et culture ; l'Art ; le Travail et les modes de production ; le Développement en Afrique ; la Pensée logique ; l'Espace et le Temps ; la Science ; les Mathématiques ; les Sciences de la matière ; les Sciences Humaines. La troisième partie intitulée l'homme dans ses rapports avec l'absolu comporte 3 notions : la Vérité ; l'Existence et la Mort ; Dieu et la religion. La conclusion a une notion : l'homme et l'histoire.

L'étude des œuvres porte sur trois œuvres dont l'une portera sur la philosophie africaine et les deux autres sur la philosophie occidentale : Platon, l'apologie de Socrate, Njoh Moellé, E. De la médiocrité à l'excellence, Towa, M. Essai sur la problématique philosophique dans l'Afrique actuelle.

De la méthodologie

Sur le plan pédagogique, l'étude des notions ainsi que celle des œuvres se feront à la lumière des principes de l'enseignement par objectifs. Dans cette perspective, chaque cours comporte un objectif pédagogique terminal sous-tendu par des objectifs pédagogiques intermédiaires correspondant aux différentes séquences ou parties du cours, lesquelles définissent son contenu. La fiche pédagogique, qui est obligatoire, indique également les auxiliaires pédagogiques à utiliser, les activités pédagogiques et les activités d'apprentissage à mettre en œuvre, le questionnaire d'évaluation et le timing prévu pour chaque séquence.

L'étude d'une notion devra se faire en tenant compte des points suivants : organisation d'activités préliminaires conçues notamment sous forme de petites questions stimulantes et d'explications de textes ou groupements de textes relatifs aux objectifs visés à travers le cours et destinées entre autres à s'assurer de l'effectivité des savoirs et savoir-faire pré-requis. Autant que possible, les textes des penseurs africains serviront de point de départ pour un dialogue avec d'autres traditions philosophiques ; une introduction comportant l'historique du thème et la problématique qui en découle ; une approche systématique consistant en un examen critique de la problématique à travers un plan logique et faisant ressortir entre autres aspects pertinents les thèses majeures et essentielles sur la question ; l'étude ponctuelle et succincte de l'histoire de la philosophie chaque fois qu'il est donné de parler d'un auteur ; une évaluation finale comportant des questions précises se rapportant aux objectifs du cours ainsi que des sujets de réflexion et de débat s'inscrivant dans le prolongement des problèmes abordés ?

Pour l'étude des œuvres, on tiendra compte des étapes ci-après : mise en œuvre d'activités augurales consistant notamment à recueillir et à analyser les attentes de lecture des

élèves ainsi que leurs réactions par rapport aux aspects paratextuels tels que le nom même de l'auteur, la présentation matérielle du livre, la jaquette et autres caractéristiques apparentes ;organisation d'un contrôlé de lecture intervenant après un laps de temps alloué aux élèves pour prendre connaissance de l'œuvre et visant à apprécier la perception/compréhension qu'ils en ont ; élaboration avec les élèves d'un plan d'étude inspiré des étapes sus-mentionnées et comprenant notamment :des données biographiques et bibliographiques ;la problématique philosophique de l'auteur ;la problématique spécifique de l'œuvre ;la structure et la thématique de l'œuvre ;l'explication d'extraits significatifs ;des exposés d'élèves ;l'évaluation critique de l'œuvre.

L'enseignement des méthodologies de la dissertation et du commentaire de texte philosophiques doit être mené avec beaucoup de sérieux et suivant les mêmes exigences que celles qui président à l'étude des notions et des œuvres. En particulier, les étapes essentielles de chacun de ces deux exercices devront être définies en termes d'objectifs pédagogiques opérationnels à atteindre les uns après les autres. Le professeur veillera à ne pas se limiter à de simples considérations théoriques, mais accordera au contraire à la pratique la place centrale en proposant aux élèves des modèles concrets. L'initiation à ces exercices se fera au cours du premier trimestre de l'année scolaire. Le professeur observera une cadence régulière, de manière à inciter les élèves à organiser leur travail personnel. L'évaluation se fera par séquence, en fonction des enseignements déjà dispensés, avec, à terme, un galop d'essai devant intervenir « BU phi » tard dès la quatrième séquence et épousant les caractéristiques de l'épreuve-type d'examen, à savoir :

Pour les séries A et B : 2 sujets de dissertation dont 1 sous forme de citation ou proche d'une citation, 1 sujet de commentaire de texte. En plus de la dissertation et du commentaire de texte, les professeurs sont tenus : de diversifier les exercices écrits et oraux ;d'initier les élèves à la lecture philosophique par le biais d'explications préparées et orientées, de lectures dirigées et de compte-rendu de lecture ;d'organiser des exposés qui sollicitent la culture et l'expérience des élèves, leur capacité à analyser de manière critique des documents, des articles de journaux et de revues, des émissions radio-diffusées ou télévisées.

Pour les séries C, D, E : 2 sujets de dissertation dont 1 sous forme de citation ou proche d'une citation, 1 exercice sur texte.

Enfin, des exercices de pensée logique seront obligatoirement donnés aux élèves à raison d'une heure au moins tous les 15 jours pour les séries A et B et d'une heure au moins par mois pour les séries C, D et E. Ces exercices ont pour finalité d'entraîner progressivement

les élèves à la science du discours non-contradictoire et de les sensibiliser aux exigences d'une pensée rigoureuse.

L'Arrêté N°301/D/30/MINEDUC/SG/IGP/ESG/ESTP/IPN-PH du 18 Septembre 2000 fixant la nature de l'épreuve de philosophie stipule :

L'épreuve comporte deux types de sujets au choix : deux dissertations, un exercice sur texte.

La dissertation consiste pour le candidat à répondre à la question posée par le sujet en présentant un point de vue et en le discutant de manière à aboutir à une conclusion à travers une argumentation rigoureuse et musclée.

Le commentaire de texte consiste à cet exercice passe par la détermination des propositions essentiels du texte. L'articulation de ces propositions essentielles doit permettre en amont de retrouver la thèse centrale du texte. Le critique du texte portera sur cette thèse de l'auteur. La réinterprétation du texte consistera à montrer ce qui reste vrai du texte par-delà les critiques et les objections formulées à son endroit.

L'exercice sur texte tend à faire comprendre la pensée d'un auteur et à l'apprécier sous la forme d'un essai personnel. À cet effet, un questionnaire est proposé au candidat et figure au bas du texte. Compte tenu de la durée de l'épreuve, les sujets, en général, seront conçus de manière allégée. Le texte, en particulier, ne devra pas excéder quinze (15) lignes. Un maximum de quatre (4) questions est admis ou autorisé.

La première porte sur la détermination de l'idée générale ou centrale du texte et/ou sur ses grandes divisions ou structure ou articulations ;

La deuxième a trait à une explication de concepts ou d'expressions-clé tirés du texte.

La troisième se rapporte à un aspect particulier du texte ou à un point de vue de l'auteur du texte.

En somme, les trois premières questions du sujet ou de l'exercice sur texte portent sur la compréhension.

La quatrième, enfin, ou essai personnel, est une invite à une réflexion, personnelle de la part du candidat, le texte en constituant absolument le point de départ.

La Circulaire N° 118/C/20/MINEDUC/SG/IGP/DEXC du 09 mai 1978 fixe le Barème pour la correction des épreuves de Philosophie au Baccalauréat.

Du barème de correction de la dissertation : L'économie de ce texte est la suivante : la Présentation (P) : (voir si la copie est lisible, d'aspect agréable, si elle n'est ni surchargée, ni raturée : (2 points). Introduction : Position et compréhension du problème, énoncé clair du plan (ou de la démarche) que le candidat se propose de suivre : (4 points). Examen du

problème : mise en ordre des idées : rigueur dans l'argumentation (exposé d'une thèse), discussion (ou réfutation) de la thèse. Précision des termes, maîtrise du vocabulaire philosophique et rédaction (R) (3 points). Connaissance des auteurs (A) : (3 points).

Savoir reproduire une pensée quelconque, avec une référence précise (il ne s'agit pas forcément de citer de larges extraits, mais de traduire fidèlement la pensée d'un auteur qui puisse renforcer un argument du devoir). Il faut cependant éviter l'abus de citations et savoir utiliser les auteurs à bon escient. Conclusion ou solution du problème (C) : (2 points) : rappel du projet qui a guidé le candidat, indication du point d'aboutissement du projet initial, sobriété dans ces deux opérations de la conclusion.

Du barème de correction du commentaire de texte philosophique : Présentation (2pts) ; définition du problème (3pts) ; explication analytique (6pts) ; réfutation du texte (2pts) ; réinterprétation (4pts) ; conclusion (3pts).

Du barème de l'exercice sur texte : S'agissant de la notation de l'exercice sur texte, les points seront répartis de la manière ci-après : 1^{ère} question : 3 points ; 2^{ème} question : 2 points ; 3^{ème} question : 3 points ; 4^{ème} question : 12 points

Pour ce qui est de cette ultime question ou essai personnel, les correcteurs voudront bien suivre et appliquer le barème ci-dessous : P (présentations) 1 point ; I (Introduction) 2 points ; EP (Examen du problème) 5 points ; R (rédaction) 1 point ; A (utilisation des auteurs) 2 points ; C (conclusion) 1 point

La Circulaire N°11/06/C/MINESEC/SG/IGE/IDP/SH du 13 Mars 2006 fixant les critères d'appréciation de l'épreuve de philosophie.

La faute commise par l'apprenant sera soulignée dans le texte de la copie et une annotation indiquant sa nature sera portée à la marge suivant les sigles ci-après. : Gr. = Faute de grammaire ; Orth. = Faute d'orthographe ; Voc. = Mot utilisé à la place d'un autre ; CS. = Dire le contraire de ce qu'on veut exprimer ; NS = Phrase n'ayant pas de sens ; MC = Mauvaise construction de la phrase ; Mfr. = Mauvaise formule ; Digr = Digression ; Rd. = Redondance, Redite. Répétition.

Critères d'appréciation des copies de dissertation :

- Présentation (2 pts) : lisibilité et propreté de la copie : sans rature ni surcharge ; aspect agréable matérialisé par la séparation nette des parties et des paragraphes.

- Introduction (4 pts) : définition des concepts ; analyse et compréhension du sujet ; formulation du problème philosophique ; cohérence de ces trois étapes.

- Examen du problème (5 pts) (6 pts pour les séries scientifiques et techniques) : exposé d'une thèse ; discussion de la thèse ; bilan de la discussion ; qualité de m'argumentation

- Rédaction. (3 pts) : maîtrise de la langue ; précision des termes ; maîtrise du vocabulaire philosophique

- Connaissance des auteurs (4 pts) (3 pts pour les séries scientifiques techniques) : traduction fidèle de la pensée des auteurs utilisés ; précision et richesse des références philosophiques ; pertinence et conformité au contexte ; usage non-abusif des citations

- Conclusion (2 pts) : rappel du projet initial ; indication du point d'aboutissement ; concision dans ces deux opérations.

Critères d'appréciation des copies de commentaire de texte :

- Présentation (2 pts) : lisibilité et propreté de la copie : sans rature ni surcharge ; aspect agréable matérialisé par la séparation nette des parties et des paragraphes

- Définition du problème (3 pts) : détermination du thème ; formulation du problème du texte relativement à ce thème.

- Explication analytique (6 pts) : détermination de la thèse de l'auteur ; explication des idées principales soutenant cette thèse ; élargissement à la doctrine d'ensemble de l'auteur ou à l'histoire de la philosophie ; culture philosophique.

- Réfutation du texte (2pts) : recul, distanciation critique par rapport au texte ; objections, réserves, divergences ; éventuellement, contradictions avec d'autres aspects de la pensée de l'auteur.

- Réinterprétation du texte (4 pts) : bilan de la discussion ; validité du texte ; son intérêt et sa portée philosophiques ; sa contribution à l'histoire de la pensée.

- Conclusion (3 pts) : rappel du problème examiné dans le texte : indication de la solution proposée ; concision dans ces deux opérations

Critères d'appréciation des copies de l'exercice sur texte :

- Première question (3 pts) : détermination de la thèse de l'auteur ; détermination des idées principales soutenant cette thèse.

- Deuxième question (2 pts) : explication par rapport au contexte ; maîtrise du vocabulaire philosophique

- Troisième question (3 pts) : effort de compréhension et d'approfondissement ; culture philosophique

- Quatrième question (12 pts) : Cf. dissertation

Voilà comment devrait s'enseigner la philosophie dans les salles de classe au Cameroun. Mais et en dépit desdites instructions ministérielles, voici comment s'enseigne majoritairement la philosophie dans les salles de classe.

1.3.2.2. Du curriculum prescrit en section anglophone.

General Presentation of the Syllabus

Logic is the science of the thought that govern correct reasoning. It is concerned with distinguishing correct reasoning from incorrect reasoning. It enables the learners to develop a clear understanding of certain fundamental concepts and processes in which the power and application of Logic are emphasized through an introductory study of both traditional and modern Logic. It develops in the learners a cluster of competencies such as critical reflection, communication skills, creative thinking, teamwork and collaboration.

Place of the Syllabus in the Curriculum

Ordinary level Logic syllabus is designed to help the learners acquire the basic rudiments of logic and equally use them in their daily life. It permits the learners to develop basic necessary tools and techniques of acquiring and developing critical thinking skills throughout life.

Contribution of the Teaching Syllabus to the Broad Area (field)-of-learning

Logic as a science of sound argumentation contributes to the study of the construction of sound arguments and engages in problem solving. It analysis basic concepts and apply basic principles to situations such as ethics, environment, economy, religion, culture, managements and jurisprudence.

Contribution of the teaching Syllabus to One or More Areas-of-living

Logic is an indispensable tool for reasoning in all academic disciplines and day-to-day living. The Ordinary Level Logic syllabus serves as a prerequisite for Advanced level Philosophy. It handles issues that will help the learners communicate freely, express their ideas and thoughts.

Subject Syllabus: Logic

Form III

Foundation of logic: presentation of the families of situations covered by the syllabus

N°	Families of Situations	Areas-of-Living
01	Critical analysis	<ul style="list-style-type: none"> • Promotion of critical thinking throughout life • Development of critical thinking
02	Use of ideas, words and terms (Communication)	Promotion of good communication skills
03	Logic and language	Development of good writing skills to avoid errors in life

Summary Table for Logic Syllabus

CYCLE	CLASS	TITLE OF MODULE	STATUS	DURATION
FIRST	FORMS 3	• The foundation of Logic	Compulsory	20
		• The first operation of mind: Simple apprehension (ideas, words and terms)		24
		• Definitions and Logical Division		16

- Total Number of hours: 72
- teaching-Learning: 48
- Integration activities: 12
- Evaluation and remediation :12
- Number of hours per Week: 2
- Coefficient: 2.

Telles sont les instructions édictées par la hiérarchie en vue d'améliorer l'enseignement.

En venant à la rescousse des professeurs, le MINESSEC entend ainsi revaloriser l'enseignement de la discipline.

1.3. Justification du problème

Nous avons constaté que les performances scolaires ne sont pas bonnes ou même qu'elles sont médiocres. D'emblée nous nous posons des questions : est-ce un problème d'objectifs assignés à l'enseignement de cette discipline ? Est-ce un problème de contenus ? Est-ce un problème de méthodologie d'enseignement ? Est-ce un problème d'évaluation des exercices philosophiques ? L'enseignement dispensé ne serait-il pas distant des instructions officielles édictées par la hiérarchie et consignées dans les Arrêtés ministériels ?

Par ailleurs, de par leur enseignement, certains professeurs sont devenus des modèles ; alors, dans les représentations collectives, s'est dessiné le portrait des professeurs-types. L'histoire de la philosophie fait ainsi allusion à Jules Lachelier, Alain (Émile Chartier), Alexandre, ... Doit-on penser que l'enseignement dispensé dans les salles de classe au Cameroun s'écarte totalement des méthodes utilisées par ces professeurs réputés les plus excellents, normaliens et agrégés ?

Cette problématique relève de la didactique et seuls les didacticiens devraient y répondre judicieusement. Par contre nous nous proposons de comprendre ledit enseignement, d'évaluer l'enseignement de la philosophie tel que dispensé dans nos salles de classe.

Cette évaluation est un impératif catégorique afin d'orienter, de réguler l'enseignement de la philosophie en vue de promouvoir de bonnes performances scolaires.

- D'où le titre de notre sujet de recherche : Évaluation et didactique du philosophe en classes terminales au Cameroun.

1.4- État de la question.

Pour Jean – Calvin, B. (2007) et al. L'évaluation d'une formation en éducation n'est pas une tâche de tout repos. C'est ainsi qu'évaluer l'enseignement de la philosophie serait une tâche méticuleuse à mener. En effet l'évaluation revêt plusieurs caractéristiques indépendantes quant à leur contenu mais liées quant aux résultats produits. Ainsi on évaluera indépendamment, la pertinence d'une formation, son efficacité, son efficience, sa faisabilité, l'adéquation des ressources et des stratégies. Toutefois, une évaluation qui porterait par exemple sur la pertinence d'une formation ou sur sa faisabilité peut donner l'occasion de se prononcer sur l'efficacité de ladite formation. On pourra tout aussi déjà se prononcer sur l'ajustement des objectifs.

L'évaluation consiste donc pour ces auteurs à se prononcer sur les intrants (objectifs de la formation, ressources et stratégies prévues et effectives, les produits de la formation) et les extrants (le contexte dans lequel se déroule cette formation) : les desiderata des formés, l'amélioration recherchée par la formation, l'amélioration des textes qui régissent ladite formation; l'évaluation est envisagée dans sa globalité. C'est un tout.

De Ketele et Roegiers (1993) rejoignent les auteurs sus – cités pour définir l'évaluation d'une formation comme le fait de se prononcer sur l'adéquation des éléments qui entrent dans la formation.

Il est possible de distinguer l'évaluation en fonction de leur visée. Suchman, E. (1967) propose cinq objets possibles d'évaluation, soit : l'effort, la pertinence, l'efficience, l'efficacité et le processus.

Selon Patton (1978), cité par Stève B. (2000 : 208), l'évaluation de l'effort est l'analyse de la qualité et de la quantité des activités nécessaires pour atteindre un résultat désiré. L'évaluation de la pertinence est la correspondance entre les besoins identifiés et les objectifs formulés. L'évaluation de l'efficience est une analyse des activités et des ressources nécessaires pour atteindre le résultat. Il s'agit du rapport entre la quantité des ressources utilisées (temps, argent, matériel, ressources humaines, etc.) pour produire une certaine quantité de biens et de services. L'évaluation de l'efficacité d'un programme se centre principalement sur l'atteinte des objectifs ou sur l'impact que produit un programme en termes de changements. Le degré d'atteinte des objectifs s'établit par une comparaison entre les résultats attendus et les résultats obtenus. L'évaluation de processus de formation se fonde non seulement sur les dynamiques internes afin de comprendre pourquoi et comment un programme fonctionne ou ne fonctionne pas, mais aussi l'identification des forces et des faiblesses du programme, tout en se préoccupant de la coordination des différentes parties de ce programme de formation.

Pour Le Boterf *et al* (1985), plusieurs types de critères peuvent alors être mis en jeu. En plus des critères de pertinence, d'efficacité et d'efficience, nous retrouvons aussi des critères de conformité, de cohérence et d'opportunité. Les critères de conformité sont de l'ordre de la vérification. Ils s'attachent à contrôler l'application de mesures, de règlements, de conventions, de dispositions concernant le bon fonctionnement du système " audité ".

Pour Legendre (1983), il s'agit de vérifier si les analyses de besoins, la rédaction des objectifs, le choix des formules pédagogiques, l'utilisation des évaluations et la gestion des apprentissages s'effectuent selon ce qui a été prévu. Les critères de cohérence cherchent à vérifier l'adéquation existant entre les décisions internes au processus de formation (objectifs, activités, ressources, etc.) ou encore entre les activités de formation et les autres éléments du système social de l'entreprise. À ce niveau, la vérification porte sur les liens entre les items mentionnés précédemment. À titre d'exemple, il est possible de s'attarder sur le lien existant entre les objectifs d'un programme de formation et le choix des activités pédagogiques pour faciliter l'atteinte de ceux-ci. Les critères d'opportunité, quant à eux, concernent la maîtrise du temps ; il s'agit de prendre action au moment opportun.

1.5. Question de recherche

La didactique du philosophe qui ne promeut pas de bonnes performances scolaires doit être évaluée.

Une approche évaluative a des éléments constitutifs. Une seule approche ne peut intégrer tous les éléments. Pour qu'une approche soit complète et qu'elle puisse guider une évaluation, elle doit pouvoir compter selon Wenger, T. (2015 p.1) sur une « communauté de pratique » qui va progressivement l'étoffer.

Notre étude trouve son explication dans les théories évaluatives de Patton, M.Q et La Bossière (2012) axée sur l'utilisation, la théorie de la motivation intrinsèque et extrinsèque de Deci et Ryan (1985), la théorie de l'investissement dans l'enseignement de Lê Thankhoi (1985).

Dans l'éventail des approches possibles en évaluation (axées soit sur les méthodes, l'utilisation, les valeurs et l'attention à la justice sociale), et dans le cadre de notre étude, nous avons opté pour les approches concernées par l'utilisation. En effet, les évaluations devraient être jugées en fonction de leur utilité.

La théorie de Patton, M.Q. (2008) axée sur l'utilisation tient du fait qu'elle est foncièrement concernée par l'utilisation et organisée en conséquence.

L'évaluation d'efficacité qui découle de la théorie de l'investissement de Lê Thankhoi (1985), théorie empruntée aux économistes de l'éducation, tient au fait que l'éducation est un investissement et les résultats doivent être atteints ; d'où la recherche de l'efficacité et de l'efficacité dans le processus éducatif.

La théorie de l'investissement dans l'enseignement de Lê Thankhoi (1985) et portant sur l'évaluation des systèmes de formation théorise l'optimisation du rendement d'un système de formation. Cette perspective conduit son auteur à aborder la problématique sous une dimension économique et cela à travers deux types d'indicateurs : les indicateurs liés à la productivité des systèmes, c'est-à-dire à leur efficacité et les indicateurs liés aux investissements spécialement en ce qui a trait au coût de la formation et en se traduisant dans l'étude de l'efficacité, c'est – à- dire leur capacité à obtenir les produits pour le moindre coût.

A cette conception de l'auteur, est apparue une tendance à l'élargir en y introduisant une dimension sociale par la prise en compte des problèmes d'équité ; c'est- à- dire, et selon Woodhall, M. (1988. P. 259) « la façon dont les coûts et les avantages de l'investissement sont distribués parmi les différents groupes de la société ». Aussi, les experts internationaux en évaluation des systèmes de formation s'accordent pour articuler la problématique de

l'évaluation de système de formation autour de ces trois concepts. : Efficacité, efficience, équité.

D'emblée la théorie de l'investissement dans l'enseignement de Lê Thanhhoi (1985) connaît donc des limites ; des insuffisances sont évidentes. En effet, on ne saurait restreindre l'évaluation de la qualité d'une formation ou de l'enseignement aux seules dimensions économiques et sociales. Ce serait éluder des dimensions fondamentales de la formation ou de l'enseignement : la dimension pédagogique et la dimension conative.

La théorie de la motivation intrinsèque et extrinsèque de Deci et Ryan (1985), théorie cognitive relative à l'apprentissage, tient du fait qu'un système de formation est lié à sa capacité à engendrer l'engagement de la part des apprenants ; l'engagement étant la qualité indispensable de tout système de formation : celle de donner aux apprenants l'envie d'apprendre et de provoquer l'engagement de ceux-ci dans une démarche d'apprentissage.

La dimension pédagogique selon Gérard, F.M. (2 001 .p.55) est « liée à la spécificité des produits engendrés par les systèmes de de formation et qui devait se traduire par l'étude de l'équilibre dans la prise en compte de toutes dimensions de savoir et du processus d'enseignement-apprentissage en tant qu'éléments constitutifs du produit formation » ; la dimension conative s'intéresse à la dépense d'énergie que les sujets du système de formation sont prêts à investir et qui pourrait s'étudier par la capacité du système de formation à développer dans ses produits l'engagement pour ce qui est de l'apprentissage.

Ces approches théoriques sont complétées par une approche pratique : approche par compétences de Roegiers, X. (2004),

L'article scientifique de Gérard, F.M. (2 001) intitulé Évaluation de la qualité d'une formation nous sert également de béquilles.

Il y a lieu d'affirmer que l'évaluation de l'enseignement de la philosophie est tributaire des caractéristiques qui feront de cet enseignement, un enseignement de qualité.

Alors seulement, nous pouvons poser notre question de recherche et nos questions spécifiques.

La question de recherche qui sera disséquée en question spécifiques s'énonce ainsi qu'il suit : Comment évaluer la didactique du philosophe en vue d'une pratique de classe qui promeuve de bonnes performances scolaires ?

En d'autres termes : Quelle orientation donner à l'évaluation de l'enseignement de la philosophie dans les classes terminales ?

Notre question de recherche a deux variables qui sont malheureusement trop abstraits pour faire l'objet d'une recherche empirique : évaluation, didactique du philosophe.

Pour Mace, G. (1988), nous devons les transformer en concepts opératoires, ou en termes plus précis. La construction du concept opératoire consiste alors à dégager des sous-concepts qui seront généralement des propriétés ou attributs plus concrets du concept central.

Nous pouvons à cet effet opérationnaliser lesdits concepts ou nous référer aux auteurs qui en ont traité.

1.5.1. Définition de la VI et de la VD

Au regard de notre travail de recherche et de son titre, il y a deux variables : une variable indépendante (Évaluation) et une variable dépendante (Enseignement de la philosophie).

La variable indépendante correspond au phénomène que nous manipulons pour comprendre le problème posé. C'est en quelque sorte la cause dans le cas d'hypothèse causale ; cette variable est par ailleurs la variable contrôlée ou variable manipulée.

La variable dépendante quant à elle est ce que nous manipulons ou l'objet de notre manipulation.

Ainsi nous disons que la variable est ce qui est sujet au changement, quelque chose dont la forme peut varier en fonction du nombre, du genre et de la fonction. Rouquette et Ginelli (1979 p.11) définissent la variable comme : « *tout ce qui varie et seulement ce qui varie dans un système d'expérimentation ou d'observation particulière. En d'autres termes, le concept de variable s'applique à tout élément discernable du système qui prend plusieurs états différents* ».

On entend ainsi par variable, ce qui est sujet au changement, quelque chose dont la forme peut varier en fonction du nombre, du genre ou de la fonction.

Si certaines variables peuvent être suffisamment précises pour être directement étudiées, d'autres par contre doivent subir une transformation avant de servir de guides pour l'analyse. C'est ce qui ressort de nos variables indépendante et dépendante.

1.5.1.1. Définition de la VI

Les travaux des économistes de l'éducation ont abordé l'évaluation du système de formation sous une dimension économique et cela à travers deux types d'indicateurs : les indicateurs liés à la productivité du système, c'est-à-dire leur efficacité pour ce qui est des produits obtenus ; les indicateurs liés aux investissements, spécialement en ce qui a trait aux coûts de la formation, se traduisant dans l'étude de l'efficacité du système, c'est-à-dire sa capacité à obtenir les produits pour le moindre coût.

Les auteurs Psacharopoulos et Woodhall (1988) introduisent une dimension sociale par la prise en compte des problèmes d'équité, c'est-à-dire la façon dont les coûts et les avantages de l'investissement sont distribués parmi les différents groupes des formés.

Gérard F.M. (2001) estime quant à lui que tous les auteurs sus-cités semblent restreindre « la qualité » de la formation à la dimension socioéconomique en oubliant deux dimensions qui apparaissent fondamentales : d'une part, la dimension pédagogique qui est liée à la spécificité des produits engendrés par le système de formation, et qui devrait se traduire par l'étude de l'équilibre dans la prise en compte de toutes les dimensions du « savoir » dans le processus d'enseignement : apprentissage, en tant qu'éléments constitutifs spécifiques du produit formation. Cette notion est notamment liée à la pertinence des objectifs poursuivis par le système, d'autre part, la dimension conative c'est-à-dire la dépense d'énergie que les sujets du système de formation, principalement les élèves, sont prêts à investir et qui pourrait s'étudier par la capacité du système de formation à développer dans ses produits l'engagement tant pour ce qui est de l'apprentissage que de l'action.

Telles sont les cinq caractéristiques d'un système de formation et en l'occurrence, un système éducatif, qu'il faudrait prendre en compte dans l'évaluation de la qualité d'un système éducatif. Gérard F.M. (2001) précise que cinq caractéristiques pourraient s'articuler sous la forme de leur intitulée commune en E... comme évaluation : les deux qualités placées aux extrémités (efficacité et efficience) sont liées comme l'indiquent leurs trois premières lettres communes, à l'effort à fournir par le système, les deux qualités situées à la charnière des axes (équité et équilibre) sont relatives par leur étymologie, à la notion d'égalité, même si leur mise en œuvre nécessite inévitablement la création d'inégalités, l'axe supérieur (équité et efficacité) porte surtout sur les produits du système alors que l'axe inférieur (équilibre et efficience) aborde plutôt le processus mis en œuvre, l'engagement, enfin, est au centre du système et permet de réunir les autres qualités, voire de leur donner sens.

1.5.1.2. Définition de la VD

Les professeurs de philosophie n'ont pas à aller chercher bien loin les principes de leur enseignement. Ils n'ont qu'à s'appliquer à eux-mêmes les règles qu'ils expliquent tous les jours à leurs élèves, à savoir les règles de Descartes dans son *Discours sur la méthode*.

La première règle consistera à ne donner aux élèves que des idées claires et distinctes, de manière à ne leur proposer pour vrai que ce qui leur paraîtra évidemment être tel. Pour cela, il ne suffit pas que ces notions paraissent claires au professeur : c'est de la clarté pour les élèves qu'il s'agit. Il faut s'assurer par l'interrogation qu'elles ont été bien comprises, que

d'autres idées ne sont pas venues à la traverse de celles-là, que des difficultés, dont les jeunes gens eux-mêmes n'ont pas conscience, ne font pas obstacle aux notions reçues et n'en altèrent pas la nature. Il faut que le professeur s'interroge lui-même et se dise : Si tu n'avais pas la longue préparation philosophique que tu as reçue, comprendrais-tu toi-même ces idées qui te paraissent si simples ? Il faut tenir compte des idées moyennes, de ce qu'on appelle le sens commun, trop dédaigné par nos philosophes qui ne réfléchissent pas que le sens commun d'aujourd'hui est le résultat du travail philosophique des siècles. Il faut partir de ce qui est généralement accepté, et, comme dit Descartes, « communément reçu parmi les mieux sensés ».

La seconde règle de Descartes consiste à « diviser les difficultés ». Cette règle s'applique merveilleusement à l'enseignement de la philosophie. Il ne faut pas traiter toutes les questions à la fois ; il faut les distinguer et les échelonner. C'est un abus et un danger que de donner trop d'idées à digérer en même temps. Chaque question doit être étudiée en elle-même et pour elle-même. C'est le fait de la faiblesse ou de l'inexpérience d'appliquer à tous les sujets les mêmes formules et de tout résoudre par un « Sésame, ouvre-toi » universel

La troisième règle, qui se déduit des deux autres, c'est qu'il faut procéder graduellement, aller du simple au composé, du plus facile au plus difficile.

Que la philosophie en effet soit placée dans l'enseignement secondaire ou dans l'enseignement supérieur, dans les deux cas, il sera toujours impossible de faire commencer les élèves par les idées les plus abstraites et les plus difficiles. Nulle part, on ne peut commencer par précipiter les esprits tête baissée dans les systèmes de Spinoza ou de Hegel ; on ne commencera pas par leur faire lire le *Parménide* de Platon ou la *Critique de la raison pure* ; et si, par impossible, on employait une telle méthode, ce serait au détriment d'une bonne éducation philosophique et de la liberté d'esprit des élèves. Plongés tout d'abord dans des formules qu'ils ne comprendraient pas, ils les accepteraient toutes faites, en raison du goût bien connu de la jeunesse pour les formules abstraites. Tel serait le danger d'un enseignement philosophique où l'on commencerait par les choses les plus difficiles, au lieu de débiter par les plus simples.

Dans le fait, pas plus dans les Facultés que dans les lycées, on ne peut se passer d'un premier enseignement qui donne les notions les plus simples et les plus faciles, à l'aide desquelles on doit s'élever plus tard aux plus difficiles. Il y a donc, de toute nécessité, un enseignement élémentaire en philosophie comme du reste dans toutes les autres sciences.

Au regard du programme de philosophie, l'enseignement de cette discipline se compose de quatre parties distinctes qui doivent être maintenues dans une certaine proportion. Ces quatre

parties sont : le cours proprement dit, ou la leçon ; l'interrogation des élèves, la correction des devoirs et l'explication des textes. Sans doute, il faut que l'élève apprenne à penser par lui-même ; mais pour cela il lui faut un certain fonds d'idées qu'il ne trouvera pas tout seul et pour qu'il les comprenne et devienne capable de les discuter, il faut qu'elles lui soient présentées d'une manière suivie, logique et graduée. L'interrogation a trop de hasards ; ou, si elle n'en a pas, c'est qu'elle est une fausse leçon. Il en est de même de l'explication des textes. L'élève aimera toujours mieux entendre une parole vivante que de suivre un texte mort et qui ne parle pas. En un mot, il faut fournir à l'élève une certaine matière à l'aide de laquelle il puisse ensuite lire et comprendre les auteurs, les discuter et, à l'aide de son maître, les juger. Telle est la raison d'être de la leçon, sans laquelle on n'agira jamais sur un auditoire d'écoliers,

Le mieux est de joindre à une leçon orale un sommaire dicté soit avant, soit après la leçon : et ce sommaire doit être assez étendu pour que les élèves puissent y retrouver toute la substance de la leçon et soient, par suite, dispensés de rédiger. Il faut, d'autre part, que l'élève intervienne d'une manière active dans la classe ; le mettre en scène et le forcer de parler, tel est l'office de l'interrogation. La correction des devoirs est encore un moyen très efficace de faire intervenir activement l'élève dans la classe : car c'est une occasion encore d'interrogation, de discussion, de conversation. Enfin le dernier exercice est celui de l'explication des textes. Il est utile d'insister sur l'intérêt et l'importance de cet exercice qui est encore une occasion de faire parler l'élève, de s'assurer qu'il comprend.

1.5.2. Des indicateurs de la VI et de la VD

Nous déterminons à présent les indicateurs des caractéristiques retenues pour l'évaluation de l'enseignement de la philosophie : les indicateurs de l'efficacité, de l'efficience, de l'équité, de l'équilibre des savoirs, de l'engagement.

Aussi nous déterminons les indicateurs de l'enseignement de la philosophie.

L'indicateur est ce qui permet de reconnaître une variable.

Un indicateur « est une mesure qui informe notamment sur la santé et la qualité du fonctionnement du système, sur ce que connaissent les élèves, ce qu'ils sont capables de faire, sur l'évolution positive ou négative de ces conditions et sur les différentes significations qui peuvent exister entre les aires géographiques ou les situations à un moment donné ». De Landsheere (1992 : 112).

1.5.2.1. Des indicateurs de la VI

Gérard, F.M. (2001) énonce les indicateurs généralement étudiés dans l'évaluation des systèmes éducatifs

De l'efficacité

Dans des systèmes éducatifs, les indicateurs généralement utilisés pour évaluer l'efficacité interne portent sur le nombre des réussites, des redoublements, des abandons, les niveaux de diplômes, etc., mais aussi sur les niveaux atteints par les élèves en cours de formation dans les différentes matières d'enseignement ou sur la comparaison entre les profils de compétences atteints à la sortie par rapport à ceux d'entrée.

De l'efficience

L'efficience d'un système est liée à son efficacité, mais pas de manière absolue. L'évaluation de l'efficience s'attarde sur la nature et le volume des moyens mis en œuvre pour exécuter le programme de formation et donc pour atteindre ses résultats. Il s'agit de mettre en relation les produits du système avec les ressources - qu'elles soient institutionnelles, humaines, matérielles, financières, spatiales, temporelles ou encore méthodologiques - qui ont été mises à sa disposition.

L'efficience est le rapport entre le niveau d'efficacité et les ressources. Prenons deux sessions de formation A et B dont les niveaux de gains relatifs (sur les mêmes objectifs) sont respectivement de 80% et de 60%. La session A est plus efficace que la session B. Imaginons que pour atteindre ces résultats, la session A ait duré cinq jours, alors que la session B se soit déroulée en trois jours. Le niveau d'efficience (temporelle) de la session A est de $80/5 = 16$, alors que celui de la session B est de $60/3 = 20$. La session B est donc - d'un point de vue temporel - plus efficiente que la session A.

L'évaluation de l'efficience devrait donc prendre en compte toutes les ressources qui ont été utilisées dans une formation, de quelque type qu'elles soient. Les coûts financiers seront bien sûr considérés, mais aussi les ressources humaines, soit les personnels formateurs ou non¹⁸, et les ressources non matérielles comme les stratégies et les méthodes pédagogiques, ou encore les ressources temporelles pour ce qui est du temps consacré à la formation.

Quoique timides, des efforts sont actuellement faits pour tenter d'estimer les coûts humains, à travers des concepts tels que l'engagement, c'est-à-dire des efforts consentis par une personne pour obtenir un produit déterminé ; ou encore les coûts sociaux sur le plan des familles relativement, par exemple, à l'ascension ou à la régression sociale, ou sur le plan

d'un pays relativement à l'incidence de l'amélioration du système éducatif sur la santé, sur l'économie et sur le développement du pays en général.

De l'équité

Le concept d'équité est lié à la justice sociale : un système éducatif est d'autant plus équitable qu'il réduit les disparités entre les plus forts et les plus faibles, entre les groupes favorisés et défavorisés. Selon McMahon (cité par Psacharopoulos & Woodhall, (1988), trois types d'équité peuvent être relevés :

L'équité horizontale, à laquelle on donne également le sens de traitement égal pour des individus égaux ;

L'équité verticale, qui fait référence à un traitement inégal pour des individus inégaux (ce qui, bien sûr, pose la question de savoir comment il convient de se former un jugement sur l'égalité et l'inégalité) ;

Enfin, l'inégalité intergénérationnelle, qui se situe entre les deux types d'inégalités et s'attache simplement à s'assurer que les inégalités existant au sein d'une génération ne sont pas forcément transmises à la génération suivante.

La notion d'équité est complexe, en raison notamment de la multiplicité des interprétations possibles. La plupart des responsables et experts de l'éducation estiment que chaque individu doit avoir les mêmes chances d'accès au système éducatif, ce qui justifie, notamment, les efforts des organismes financiers internationaux en matière d'accès des filles à l'éducation. Il existe aussi - la plupart du temps - un accord sur la nécessité d'égalité de chances d'accès à une même qualité d'enseignement pour tous.

Face à la multiplicité d'interprétation possible de l'équité, Sall et De Ketele (1997) proposent que l'évaluation de celle-ci tienne compte de cinq types d'équité :

L'équité socio-économique d'accès, dont les indicateurs lient le nombre d'inscription dans un système à des variables indépendantes telles le sexe, le niveau socio-économique, l'appartenance ethnique, les études antérieures, etc. ;

L'équité de confort pédagogique prenant en compte des indicateurs comme le niveau de formation des enseignants, les taux d'encadrement, la quantité et la qualité des outils didactiques, etc. ;

L'équité de production pédagogique qui conduit à se demander si - à niveaux d'accès et de compétences au départ égaux - les programmes conduisent à des niveaux de production pédagogique équivalents (ce questionnement étant fortement lié à ce que nous appelons l'équilibre d'un système éducatif) ;

L'équité pédagogique, que Bressoux (1993) définit comme la réduction de l'écart qui existe entre les forts et les faibles relativement aux performances scolaires entre le début et la fin de l'action pédagogique ;

L'équité externe ou équité d'accomplissement, qui s'intéresse à l'égalité des chances de se réaliser professionnellement à la fin d'une formation pour les différents groupes de la société, à niveau de formation égale, ou à durée de formation égale.

On sent bien l'importance de la notion d'équité pour les systèmes éducatifs.

De l'équilibre des savoirs :

Pour être de qualité, un système de formation doit être équilibré ; c'est-à-dire prendre en compte toutes les dimensions du savoir et du processus d'enseignement-apprentissage ; entant qu'éléments constitutifs spécifiques du produit « formation ». L'équilibre d'un système de formation porte sur sa dimension pédagogique.

Ce qui est visé est que l'individu soit à même d'utiliser les acquis de la formation pour solutionner les situations auxquelles il sera confronté.

Pour atteindre cet objectif, la didactique de l'apprentissage du philosophe s'efforce de transmettre et de développer un certain « savoir » chez chaque individu, et il le fait de manière équilibrée lorsque toutes les dimensions de ce savoir sont effectivement promues auprès de l'apprenant.

Le « savoir » se manifeste à travers certaines activités : des *savoir-reproduire*, lorsqu'il s'agit de répéter ce qui a été précédemment appris ; des *savoir-faire*, qui exigent un travail de transformation face à une situation structurellement différente de celle de l'apprentissage ; des *savoir-être*, qui concernent des savoir-faire qui sont passés dans l'habituel. Ils sont devenus des comportements spontanés et témoignent ainsi de ce qu'« est » la personne.

Ces différentes activités peuvent - chacune - s'exercer dans différents domaines : le *domaine cognitif*, qui concerne toutes les activités d'ordre essentiellement mental ou intellectuel ;

Le *domaine psycho-sensori-moteur*, qui recouvre toutes les activités d'ordre essentiellement gestuel, nécessitant un contrôle kinesthésique ou le recours aux sens ;

Le *domaine socio-affectif*, qui concerne toutes les activités d'ordre essentiellement affectif ou social, se traduisant par des attitudes, des valeurs, etc.

Ces différents types de savoirs ont besoin pour être réellement et complètement utilisés par la personne de s'intégrer les uns aux autres, c'est-à-dire d'établir des relations significatives et mobilisables entre eux. Mis en interrelation constante, les différents savoirs

gagnent non seulement en profondeur, mais aussi s'affinent de plus en plus. Petit à petit, les frontières entre les différents types de savoir – savoir reproduire, savoir-faire, savoir-être - s'estompent à leur tour pour ne plus former qu'un seul et unique *savoir intégré*, qui permet de maîtriser tous les aspects du domaine concerné.

Plus le savoir est intégré, plus il permet d'être confronté à de nombreuses situations. Selon la variété des situations qui peuvent être solutionnées, on peut définir :

Les *connaissances*, qui sont des savoirs existant, de manière juxtaposée, en dehors de toute situation ;

Les *capacités*, qui - selon cette approche²¹ - peuvent être définies comme l'actualisation d'un savoir-reproduire, d'un savoir-faire ou d'un savoir-être permettant la réalisation de performances s'activant pour l'essentiel dans un champ d'apprentissage, que celui-ci soit scolaire ou même professionnel ;

Les *compétences*, qui sont la mobilisation intégrée d'un ensemble de ressources (dont les différents types de savoirs) permettant d'appréhender des situations variées et d'y répondre de la manière la plus adéquate possible. Ces situations appartiennent à un champ que l'on pourrait qualifier « d'activité », voulant par-là dire qu'elles s'inscrivent dans l'action, de quelque type que soit celle-ci, professionnel, familial, social, ou autre. Une compétence parfaitement maîtrisée doit permettre, en théorie, de résoudre toutes les situations dépendant de son univers, quel que soit leur degré de complexité.

Un enseignement équilibré est celui qui parvient à prendre en compte toutes les dimensions du savoir que nous avons pu mettre en évidence.

Il cherche donc : à développer chez l'apprenant des savoir-reproduire, des savoir-faire et des savoir-être ; à aborder les domaines cognitif, psycho-sensori-moteur et socio-affectif ; à intégrer ces différents savoirs et domaines de telle sorte que l'élève non seulement acquière des connaissances mais aussi et surtout exerce des capacités pour tendre progressivement vers des compétences permettant de gérer le plus grand nombre possible de situations.

Il existe cependant d'autres aspects de l'équilibre d'un système d'enseignement, dont notamment (Gérard & Roegiers, 1993) :

L'équilibre entre les apports d'informations et les activités développant chez l'élève la capacité d'apprendre à apprendre ;

L'équilibre entre les activités fonctionnelles (réelles ou simulées) et les activités de structuration ; etc.

Les indicateurs qui permettront des lors d'évaluer l'équilibre d'un système éducatif sont de nature essentiellement qualitative, dans la mesure où ils doivent prendre en compte la

manière avec laquelle le «savoir» est développé chez les apprenants. Sans présumer des réflexions qui devraient avoir lieu source plan, on pourrait définir des indicateurs tels que :

Le degré de prise en compte des différents domaines et activités de l'apprentissage dans les curriculums, dans les manuels scolaires, dans la formation des maitres, etc. ;

Le type d'activités d'apprentissage évaluées dans les épreuves d'évaluation de passage de classe ou de niveau, d'orientation ou de certification ;

La répartition et le poids, dans l'horaire scolaire, des activités de type cognitif, psychosensori-moteur ou socio-affectif ;

Le degré d'intégration des activités d'apprentissage, évaluées essentiellement par le nombre d'apprentissages antérieurs et les relations entre ceux-ci sollicités dans des situations proches de la vie quotidienne, tant au moment des apprentissages qu'au moment des évaluations ;

Les indicateurs qui permettent d'évaluer l'équilibre d'un système éducatif sont de nature essentiellement qualitative dans la mesure où ils doivent prendre en compte la manière avec laquelle le « savoir » est développé chez les apprenants. On pourrait définir les indicateurs tels que : le degré de prise en compte des différents domaines et activités de l'apprentissage dans les curricula, dans les manuels scolaires, dans la formation des enseignants ; le type d'activités d'apprentissage évaluées dans les épreuves d'évaluation et leurs poids dans l'horaire.

De l'engagement

De l'opérationnalisation : L'engagement nous semble constituer la qualité première et indispensable de tout système de formation : tout simplement celle de donner aux apprenants - qu'ils soient élèves, étudiants, chômeurs, travailleurs, etc. - l'envie d'apprendre et de provoquer l'engagement de ceux-ci dans une démarche d'apprentissage.

Cet engagement est lié à la motivation, mais ce lien n'est pas automatique. En effet, certains apprenants peuvent être motivés par un apprentissage, sans pour autant décider de s'engager et de fournir les efforts nécessaires à la maîtrise de celui-ci, par exemple parce qu'ils estiment qu'une écoute attentive lors du cours leur permet une maîtrise suffisante. Inversement, il existe des apprenants qui s'engagent activement dans un apprentissage, sans pour autant être motivés par celui-ci, par exemple parce que la notion de «devoir» est importante pour eux, en raison notamment d'un «surmoi » puissant. La qualité d'un système de formation est dès lors liée à sa capacité à engendrer un engagement de la part des apprenants.

1.5.2.2. Des indicateurs de la VD

Pour un système éducatif, on étudiera également des indicateurs qualitatifs : les enseignants présentent-ils l'apprentissage comme un plaisir ou commun fardeau ?

L'évaluation met-elle en avant les réussites ou les échecs ? L'élève est-il acteur de son apprentissage ou spectateur de l'enseignement du professeur ?

Mais il faut cependant être attentif, tout en n'oubliant pas leur causalité multiple, à la portée de certains indicateurs quantitatifs.

À partir de ces indicateurs énoncés par Gérard, F.M. (2001), nous désignons les indicateurs pertinents pour notre étude :

- pour l'efficacité : les profils de compétence atteints en fin d'année scolaire par rapport à ceux en début d'année scolaire ;
- pour l'efficacité : les stratégies et les méthodes pédagogiques mises en œuvre pour atteindre les résultats
- pour l'équité : l'écart qui existe entre les forts et les faibles relativement aux performances scolaires en début d'année scolaire, l'écart qui existe entre les forts et les faibles relativement aux performances scolaires en fin d'année scolaire
- Pour l'équilibre des savoirs : le degré d'intégration des activités d'apprentissage (savoir-reproduire, savoir-faire, savoir-être) au moment des apprentissages, le degré d'intégration des activités d'apprentissage (savoir-reproduire, savoir-faire, savoir-être) au moment des évaluations.
- Pour l'engagement et au niveau des élèves : qualité d'écoute des consignes relatives à la définition de l'objectif terminal du cours (les élèves suivent-ils attentivement la définition de l'objectif terminal du cours ?) ; participation des élèves aux cours à travers la pertinence des questions qu'ils posent et en relation avec l'objectif terminal du cours ; assiduité des élèves pendant les cours.

1.3.3. Des indicateurs de la VI et de la VD retenus

Au regard des indicateurs de la VI et de la VD, nous désignons les indicateurs pertinents pour notre étude :

1.5.3.1. Des indicateurs de la VI retenus

- Pour l'efficacité : les profils de compétence atteints en fin d'année scolaire par rapport à ceux en début d'année scolaire ;

- Pour l'efficacité : les stratégies et les méthodes pédagogiques mises en œuvre pour atteindre les résultats. Notons encore que la performance d'un système éducatif ne dépend pas uniquement du volume des ressources engagées, mais aussi de leur qualité et de la manière dont elles sont utilisées.
- Pour l'équité : la réduction de l'écart qui existe entre les forts et les faibles relativement aux performances scolaires entre le début et la fin de l'action pédagogique.
- Pour l'équilibre des savoirs : le degré d'intégration des activités d'apprentissage (savoir-reproduire, savoir-faire, savoir-être) tant au moment des apprentissages qu'au moment des évaluations.
- Pour l'engagement : la motivation des élèves. L'engagement est un indicateur de la motivation, produit par celle-ci.

En somme, nous nous intéressons aux indicateurs qualitatifs.

1.5.3.2. Des indicateurs de la VD retenus

Dans notre étude, il s'agit moins d'apprendre une ou des philosophies, que d'apprendre à philosopher. Le concept d'apprentissage du philosophe s'inspire de la formule de Kant dans la critique de la raison pure : « *On ne peut apprendre la philosophie, on ne peut qu'apprendre à philosopher.* » Kant, E. (1965 p.561).

Nous retenons donc : apprendre à philosopher ; c'est-à-dire apprendre à exercer son jugement, son esprit critique.

1.6. Questions spécifiques de recherche.

Après avoir défini les VI et VD, construit les indicateurs desdites variables, nous pouvons à présent poser la question spécifique de recherche. Notre question générale de recherche a été assez vague pour faire l'objet d'une vérification scientifique. Nous voulons à présent la rendre vérifiable en formulant une question spécifique qui prend en compte les cinq caractéristiques de l'évaluation de qualité d'un système de formation.

L'évaluation de la qualité d'un système de formation requiert pour Gérard, F.M. (2001) cinq dimensions ou critères ou éléments. À travers la revue de littérature nous constatons qu'il existe un lien ou une relation entre ses diverses dimensions. En effet, l'« efficacité » d'un système de formation est étroitement liée à l'« équilibre des savoirs » ; ces deux dimensions font appel à l'« efficacité » du système ; l'« équité pédagogique » trouve ici une place considérable d'autant plus que nous sommes dans la massification des savoirs.

L'« engagement » est la condition *sine qua non* pour que les véritables concernés que sont les élèves et les enseignants mettent en branle tout le processus.

Au regard des dimensions sus-évoquées, nous posons cinq questions spécifiques de recherche :

1.6.1. Première question spécifique de recherche

L'évaluation de l'efficacité nous permet de distinguer deux types d'efficacité : l'efficacité interne et l'efficacité externe. En efficacité interne, il s'agit de vérifier les différents processus et activités permettant d'obtenir les résultats escomptés au terme du processus de formation alors nous évaluons les acquis de formation ou l'efficacité pédagogique. En effet, si l'évaluation de la didactique de l'apprentissage du philosophe se réalise parce que l'on souhaite améliorer les résultats scolaires/ à croître les taux de réussite ou des notes aux évaluations, il suffit de voir ce qu'il en est dans les scores obtenus aux évaluations de dissertation philosophique (évaluation des acquis).

Parlant de l'efficacité externe, il s'agit de vérifier si le processus de formation conduit aux changements dans les pratiques quotidiens des sortants du système ; c'est l'évaluation du transfert ou de l'impact. L'évaluation du transfert : il suffirait d'observer les sortants du système de formation et de voir s'ils mettent ou non en pratique les acquis de formation (efficacité externe). L'utilisation peut être facilitée par la définition d'objectifs d'application. Le principe d'objectifs d'application est de décider d'un certain nombre d'objectifs à mettre en œuvre / à la portée des sortants du système de formation et qu'il pourrait aussi mettre en œuvre dans leur existence quotidienne. Il suffira de vérifier si ces objectifs d'application sont réalisés ou non pour se faire une bonne idée du transfert. Ainsi par exemple, il faudrait pouvoir évaluer l'efficacité pour ce qui est de la citoyenneté responsable des sortants du système, de leur épanouissement personnel, de la communication sociale !

D'où notre première question spécifique de recherche : comment l'évaluation de l'efficacité de la pratique d'enseignement du philosophe pourrait-elle permettre d'améliorer significativement les performances scolaires ?

1.6.2. Deuxième question spécifique de recherche

L'évaluation de l'efficacité d'une formation met davantage l'accent sur les moyens mis en œuvre dans la formation. La notion d'efficacité dans une formation exprime la relation entre ce qui est effectivement réalisé et les moyens mis en œuvre pour obtenir ce résultat.

C'est une comparaison entre le résultat obtenu et les efforts consentis ou les ressources investies pour l'atteinte d'un objectif. C'est dire que dans la mise en œuvre d'une formation, on peut obtenir de très bon résultats avec peu de moyens et d'efforts ou contraire obtenir les mêmes résultats avec plus de temps, de ressources utilisées et d'efforts consentis.

D'où notre deuxième question spécifique de recherche : comment l'évaluation de l'efficacité de la pratique d'enseignement du philosophe pourrait-elle permettre d'améliorer significativement les performances scolaires ?

1.6.3. Troisième question spécifique de recherche

L'évaluation de l'équité nous conduit à nous demander si le programme de philosophie conduit à des niveaux de production pédagogique équivalents, s'il contribue à la réduction de l'écart qui existe entre les forts et les faibles relativement aux performances scolaires entre le début et la fin de l'action pédagogique.

D'où la troisième question spécifique de recherche : comment l'évaluation de l'équité de la pratique d'enseignement du philosophe pourrait-elle permettre d'améliorer significativement les performances scolaires ?

1.6.4. Quatrième question spécifique de recherche

Pour l'évaluation de l'équilibre des savoirs nous vérifions si la didactique de l'apprentissage du philosophe s'efforce de transmettre et de développer un certain « savoir » chez les élèves de manière équilibrée lorsque toutes les dimensions de ce savoir sont effectivement promues auprès des apprenants.

D'où la quatrième question spécifique de recherche : comment l'évaluation de l'équilibre des savoirs de la pratique d'enseignement du philosophe pourrait-elle permettre d'améliorer significativement les performances scolaires ?

1.6.5. Cinquième question spécifique de recherche

L'évaluation de l'engagement nous permet de vérifier si l'enseignement de la philosophie donne aux élèves l'envie d'apprendre, s'il provoque en ceux-ci une démarche d'apprentissage.

D'où la cinquième question spécifique de recherche : comment l'évaluation de l'engagement de la pratique d'enseignement du philosophe pourrait-elle permettre d'améliorer significativement les performances scolaires ?

À toutes ces questions, nous formulons une réponse provisoire : l'hypothèse générale de recherche.

1.7. Hypothèse de recherche

Notre étude comporte une hypothèse générale et des hypothèses spécifiques.

1.7.1. Hypothèse générale

La réponse hypothétique que nous formulerons à la suite de la question de recherche est la suivante : l'évaluation de la pratique d'enseignement du philosophe pourrait permettre d'améliorer significativement les performances scolaires.

L'hypothèse est « *une proposition de réponse à la question posée* ». Comme toute proposition, l'hypothèse formulée peut être vraie ou fautive selon qu'elle est confirmée ou infirmée. Par ailleurs cette définition de Grawitz rappelle que sans question, il ne saurait y avoir d'hypothèse. Aussi il est indispensable que l'hypothèse soit vérifiable, c'est-à-dire qu'elle soit « *formulée en termes tels que l'observation et l'analyse, la conception de la recherche puissent fournir une réponse à la question posée* ». Grawitz M. (1979 p.403). C'est donc elle qui suggère les procédures de recherche. D'où cette remarque : l'hypothèse est « *la trame de fond, la ligne directrice que suivra le chercheur dans les premières étapes de son travail.* » Robert (1984 p. 64).

L'hypothèse constitue le pivot ou l'assise centrale de tout travail scientifique. Sachant au départ que toute connaissance scientifique ne progresse qu'en présence d'un questionnement, ce dernier ne peut être productif que si on lui fournit une orientation de réponse éventuelle au moyen de l'hypothèse. C'est pourquoi elle est au centre du travail scientifique dans la mesure où la démonstration à structurer n'est rien d'autre que la vérification de l'hypothèse ; c'est donc l'hypothèse qui oriente et donne son sens à la démonstration, fournit l'orientation générale du travail.

Le phénomène que nous observons est celui de l'offre éducative en philosophie ; et conformément à la démarche hypothético-déductive, nous nous sommes posé une question provisoire et nous formulons à présent, une réponse générale provisoire.

En effet, l'hypothèse joue un rôle de premier plan dans le processus de recherche. Elle est à la fois à la fin d'un processus et au début d'un autre processus. C'est *le résultat de la conceptualisation et le point de départ de l'expérimentation ou vérification* Mace, G. (1988 p.40).

1.7.2. Hypothèses spécifiques

L'hypothèse générale est assez vague pour faire l'objet d'une vérification scientifique. Nous l'avons rendue vérifiable en formulant l'hypothèse spécifique de recherche. L'hypothèse spécifique de recherche est une hypothèse mesurable et opérationnelle qui met en relation les indicateurs de mesure des variables indépendantes et dépendantes.

D'où les cinq hypothèses spécifiques suivantes :

L'évaluation de l'« efficacité » de la pratique d'enseignement du philosophe pourrait permettre d'améliorer significativement les performances scolaires.

L'évaluation de l'« efficience » de la pratique d'enseignement du philosophe pourrait permettre d'améliorer significativement les performances scolaires.

L'évaluation de l'« équité » de la pratique d'enseignement du philosophe pourrait permettre d'améliorer significativement les performances scolaires.

L'évaluation de l'« équilibre des savoirs » de la pratique d'enseignement du philosophe pourrait permettre d'améliorer significativement les performances scolaires.

L'évaluation de l'« engagement » de la pratique d'enseignement du philosophe pourrait permettre d'améliorer significativement les performances scolaires.

1.8. Objectifs de l'étude

L'objectif de l'étude est le but que l'on se propose d'atteindre à la fin d'un travail de recherche. Nous distinguons dans ce travail l'objectif général et l'objectif de recherche (les objectifs spécifiques). Notre souci majeur est d'améliorer les performances des apprenants en philosophie. Selon Raynal et Rieuner (2010), l'objectif est défini comme énoncé d'intention décrivant le résultat concret attendu à la suite d'une action. Il s'avère que l'objectif d'une recherche fait référence à ce à quoi voudrait aboutir le chercheur au travers d'une démarche scientifique.

L'objectif général concerne la contribution que le chercheur espère apporter en étudiant un problème donné.

L'objectif poursuivi par notre étude est de déterminer les chances de réussite scolaire et d'accomplissement social des élèves. Ceci permettra de revisiter le système d'enseignement du philosophe dans l'enseignement secondaire général, de piloter les enseignements afin d'améliorer les performances scolaires. Cette étude permettra en outre aux responsables en charge de l'éducation de prendre en compte un certain nombre d'indicateurs susceptibles d'aider à la prise de décision.

Aussi, notre étude requiert un objectif général et cinq objectifs spécifiques

1.8.1. Objectif général

Nous voulons vérifier si l'évaluation de la pratique d'enseignement du philosophe pourrait permettre d'améliorer significativement les performances scolaires.

De manière générale, notre étude vise à vérifier si les performances de l'apprenant peuvent être améliorées par une pratique d'enseignement de qualité.

1.8.2. Objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques sont les différents moyens précis par lesquels le chercheur atteindra l'objectif général.

L'objectif spécifique est la forme la plus finalisée de l'objectif général. Il se présente sous forme de modalités précises dont chacune est étroitement en relation avec une catégorie d'analyse. Ainsi l'objectif de recherche concerne les activités que le chercheur compte mener en vue d'atteindre l'objectif général.

OS1 : Notre intention est de vérifier si l'évaluation de la pratique d'enseignement du philosophe dans nos salles de classe pourrait permettre d'atteindre les objectifs ; plus spécifiquement, nous voulons vérifier si la pratique d'enseignement du philosophe est efficace.

OS2 : Notre intention est de vérifier si l'évaluation de la pratique d'enseignement du philosophe telle que mise en œuvre dans nos salles de classe, pourrait réduire les disparités d'entre les élèves forts et les élèves faibles. Plus précisément nous voulons vérifier si la pratique d'enseignement est équitable.

OS3 : Nous voulons vérifier si l'évaluation de la pratique d'enseignement de philosophe pourrait se faire avec un gaspillage minimum de ressources. Plus précisément, nous voulons vérifier si la pratique d'enseignement du philosophe est efficiente.

OS4 : Nous voulons vérifier si l'évaluation de la pratique d'enseignement développe un certain savoir chez les élèves et s'il le fait de manière équilibrée. Plus précisément, nous voulons vérifier si la pratique d'enseignement du philosophe promeut l'équilibre des savoirs.

OS5 : Nous voulons vérifier si l'évaluation de la pratique d'enseignement du philosophe donne aux élèves l'envie d'apprendre. Plus précisément nous voulons vérifier si la pratique d'enseignement provoque en les élèves l'engagement dans leur démarche d'apprentissage.

1.9. Intérêt de l'étude

L'intérêt de cette étude est d'ordre scientifique. Il s'agit pour nous de poser les balises au pilotage de l'enseignement du philosophe qui n'a produit jusqu'ici qu'un faible rendement. Ainsi la présente étude pourrait générer des informations en vue d'une remédiation du problème. Il s'agit de faire asseoir le programme du philosophe dans l'enseignement secondaire général sur une forteresse imprenable en écartant définitivement les approches de solutions non fondées sur des méthodes et des outils non-appropriés. Aussi, les éducateurs et autres chercheurs en sciences de l'éducation y trouveront les réflexions qui pourraient éventuellement les aider à faire avancer la recherche en curricula et évaluation.

1.10. Type d'étude

Notre étude requiert deux variables qui nécessitent des études quantitatives (VD) et qualitatives (VI). En effet, après une enquête quantitative, une phase qualitative complémentaire peut aider à interpréter certains résultats attendus. *« On peut ainsi concevoir, au lieu de la succession classique, un va- et-vient entre les phases qualitatives et quantitatives, celles-ci servant alors à mettre en évidence des relations que celle-là permettront d'interpréter. »* Ghiglione, R et Matalon, B. (1970 p.94).

Nous privilégions à cet effet une démarche triangulaire combinant les trois paradigmes suivants : le paradigme descriptif, le paradigme compréhensif et le paradigme explicatif.

Pour Mucchielli, A. (2004), la description phénoménologique est une description se référant au vécu dans son immédiat existentiel qui doit mener à la saisie des « essences » des phénomènes. Cette description se veut d'abord un retour au phénomène tel qu'il est éprouvé au niveau de la réalité humaine vécu immédiatement dans la conscience. Cela implique la mise entre parenthèses des connaissances intellectuelles acquises, du savoir tout fait et tout prêt, dont l'interposition nous empêche de percevoir directement les phénomènes. L'exercice spirituel de recherche, de l'essentiel humain du phénomène commence donc d'abord par l'abandon de tout le savoir que l'on a sur le phénomène.

Dans notre étude, le paradigme descriptif vise à décrire les éléments constitutifs du curriculum de philosophie que sont : les objectifs, la méthodologie, les activités d'apprentissage et d'enseignement, les méthodes d'évaluation.

Le paradigme compréhensif vise à saisir les significations que lesdits éléments entretiennent entre eux.

Le paradigme explicatif essaie d'insérer la didactique de l'apprentissage du philosophe dans un contexte plus général afin de mieux y porter un jugement de valeur.

Décrire, comprendre, expliquer, constituent des échelons de l'échelle qu'est la théorie. Décrire d'abord, c'est-à-dire déterminer l'ensemble et les composantes d'un phénomène, comprendre, en reconnaissant les relations qu'elles développent, entretiennent ou rompent ; expliquer, insérer ce phénomène dans un système plus général qui lui donne sa signification. Deslauriers, J.P. (1991 p.15).

En vue de mettre en branle ces différents paradigmes, la recherche qualitative qui a produit des travaux ayant fait époque va nous servir de béquille. Maxwell (1997), estime que les études qualitatives sont appropriées lorsqu'on tente de comprendre le processus par lequel les événements surviennent et de produire les descriptions étayées d'un contexte réel. Cette analyse nous permettra évidemment d'évaluer la qualité de l'enseignement de la philosophie dans le secondaire camerounais. « *L'évaluation en éducation consiste à porter un jugement de valeur sur les résultats de la mesure d'un programme ou du rendement scolaire des élèves, sur la base des critères ou des normes déterminées en vue d'une prise de décision.* » Tsafak, G. (2001 p. 262). L'enseignement du philosophe dans nos lycées et collèges n'assurant pas de bonnes performances scolaires, devra être évalué en vue de proposer un enseignement de qualité.

1.11. Délimitation de l'étude

Nous évaluons la pratique d'enseignement du philosophe qui génère de mauvaises performances scolaires dans les sous-systèmes francophone et anglophone des lycées et collèges du Cameroun en général et plus précisément dans les lycées et collèges des régions du Centre, de l'Ouest, du Littoral et du Sud. En sous-section anglophone, nous sommes limité aux archives et autres rapports des inspecteurs régionaux de philosophie. Cette étude se déroule pendant les années scolaires 2017-2018, 2018-2019, 2019-2020.

Aussi notre étude est délimitée dans l'espace et dans le temps.

Tableau synoptique des variables, indicateurs...

Nous dressons un tableau récapitulatif du sujet, des variables, des indicateurs, des modalités, des outils de collecte de données. Ce tableau donne une vue synoptique des différents éléments du sujet traité.

Tableau 2 : Tableau récapitulatif de thème, question de recherche, objectif de recherche, hypothèse de recherche, variables de l'étude, indicateurs, modalités, outils de collecte

Sujet	Question de recherche	Objectif de recherche	Hypothèse de recherche	Variables de l'étude	Indicateurs	Modalités	Outils de collecte
Évaluation et didactique du philosophe en classes terminales	QRG : comment évaluer la pratique d'enseignement du philosophe en vue d'améliorer significativement les performances scolaires ?	ORG : Nous voulons vérifier si l'évaluation de la pratique d'enseignement du philosophe pourrait permettre d'améliorer significativement les performances scolaires	HRG : L'évaluation de la pratique d'enseignement du philosophe pourrait permettre d'améliorer significativement les performances scolaires.	VIG : L'évaluation de la didactique de l'apprentissage du philosophe	Indicateurs quantitatifs et qualitatifs	- Efficace, - Moins efficace - Manque d'efficacité	Tests
					Indicateurs qualitatifs	- Efficace - Moins efficace - Manque d'efficacité	
					Indicateurs qualitatifs.	- Équitable - Peu équitable - Manque d'équité	
					Indicateurs qualitatifs	- Équilibre - Peu équilibré - Manque d'équilibre	
	Indicateurs qualitatifs	- Engagé - Peu engagé - Manque d'engagement					
				VDG : Les performances scolaires.	Notes des élèves	- Bonnes - Passables - Médiocres	Tests
	QRS1 : Comment l'évaluation de l'efficacité de la pratique d'enseignement pourrait-elle	ORS1 : Nous voulons vérifier si l'évaluation de l'efficacité de la pratique d'enseignement du philosophe pourrait permettre d'améliorer	HRS1 : L'évaluation de l'efficacité de la pratique d'enseignement du philosophe pourrait permettre	VIS1 : L'évaluation de l'efficacité de la didactique de l'apprentissage du philosophe	- Profils des compétences atteints	- Efficace, - Moins efficace - Manque d'efficacité	Tests

	permettre d'améliorer significativement les performances scolaires ?	significativement les performances scolaires	d'améliorer significativement les performances scolaires.	VDS1 : Les performances scolaires.	Notes des apprenants	– Bonnes – Passables – Médiocres	Tests
	QRS2 : Comment l'évaluation de l'efficacité de la pratique d'enseignement pourrait-elle permettre d'améliorer significativement les performances scolaires ?	ORS2 : Nous voulons vérifier si l'évaluation de l'efficacité de la pratique d'enseignement du philosophe pourrait permettre d'améliorer significativement les performances scolaires	HRS2 : L'évaluation de l'efficacité de la pratique d'enseignement du philosophe pourrait permettre d'améliorer significativement les performances scolaires.	– VIS2 : L'évaluation de l'efficacité de la didactique de l'apprentissage du philosophe	- Ressources humaines et pédagogiques engagées	- Efficace - Moins efficace - Manque d'efficacité	Tests Observation participante
				VDS2 : Les performances scolaires.	Notes des apprenants	– Bonnes – Passables Médiocres	Tests
	QRS3 Comment l'évaluation de l'équité de la pratique d'enseignement pourrait-elle permettre d'améliorer significativement les performances scolaires ?	ORS3 : Nous voulons vérifier si l'évaluation de l'équité de la pratique d'enseignement du philosophe pourrait permettre d'améliorer significativement les performances scolaires	HRS3 : L'évaluation de l'équité de la pratique d'enseignement du philosophe pourrait permettre d'améliorer significativement les performances scolaires.	– VIS3 : L'évaluation de l'équité de la didactique de l'apprentissage du philosophe	- Réduction ou Augmentation de l'écart entre les forts et les faibles	- Équitable - Peu équitable - Manque d'équité	Tests Observation participante
				VDS3 : Les performances scolaires.	Notes des apprenants	– Bonnes – Passables - Médiocres.	Tests
	QRS4 : Comment l'évaluation de l'équilibre des savoirs pourrait-elle permettre d'améliorer significativement les performances scolaires ?	ORS4 : Nous voulons vérifier si l'évaluation de l'équilibre des savoirs de la pratique d'enseignement du philosophe pourrait permettre d'améliorer significativement les	HRS4 : L'évaluation de l'équilibre des savoirs de la pratique d'enseignement du philosophe pourrait permettre d'améliorer significativement les	– VIS4 : L'évaluation de l'équilibre de la didactique de l'apprentissage du philosophe	- Répartition des activités du savoir	- Équilibre - Peu équilibré - Manque d'équilibre	Tests Observation participante
				VDS4 : Les performances	Notes des	– Bonnes	

		performances scolaires	performances scolaires.	scolaires.	apprenants	– Passables - Médiocres	Tests
	QRS5 : Comment l'évaluation de l'engagement de la pratique d'enseignement pourrait-elle permettre d'améliorer significativement les performances scolaires ?	ORS5 : Nous voulons vérifier si l'évaluation de l'engagement de la pratique d'enseignement du philosophe pourrait permettre d'améliorer significativement les performances scolaires	HRS5 : L'évaluation de l'engagement de la pratique d'enseignement du philosophe pourrait permettre d'améliorer significativement les performances scolaires.	– VIS5 : L'évaluation de l'engagement de la didactique de l'apprentissage du philosophe	- L'élève comme acteur ou spectateur de son apprentissage	- Engagé - Peu engagé - Manque d'engagement	Observation participante
				VDS5 : Les performances scolaires.	Notes des apprenants	– Bonnes – Passables - Médiocres	Tests

INDICATEURS

Efficacité : Performances scolaires ; Niveaux atteints par les élèves au cours des enseignements ; Comparaison entre les profils de compétences atteints en fin d'année scolaire par rapport à ceux en début d'année scolaire.

Efficience : Les stratégies et les méthodes pédagogiques utilisées ; Les ressources temporelles pour ce qui est du temps consacré aux enseignements.

Équité pédagogique : Réduction de l'écart qui existe entre les élèves forts et les élèves faibles relativement aux performances scolaires entre le début et la fin des enseignements.

Équilibre des savoirs : Transmission et développement d'un certain nombre de savoirs chez les élèves ; Transmission faite de manière équilibrée ; Toutes les dimensions du savoir sont polluées.

Engagement : Présenter l'enseignement comme un plaisir ou un fardeau ; L'évaluation des élèves met en avant les réussites ou les échecs ; L'élève est acteur de son apprentissage ou spectateur de l'enseignement du professeur.

Conclusion

Ce chapitre consacré aux jalons de notre étude, relève de la préparation intellectuelle du travail que nous voulons mener sur la didactique du philosophe. Il répond à la question : où est le problème ? Pourquoi cette recherche est-elle intéressante ? Quelle question de recherche ? Quel intérêt revêt cette étude ? Il s'agit en fait d'un ensemble de questions connexes dont les liens démontrent la pertinence de la recherche proposée du point de vue du savoir ainsi que du point de vue du social. La problématique contextualise l'objet et lui donne sa profondeur conceptuelle. Cette préparation intellectuelle constitue le socle du travail que nous menons ; et alors seulement il requiert tout le sens qui lui est dévolu.

CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL ET REVUE DE LITTÉRATURE

Introduction

Ce chapitre met en exergue l'ensemble des éléments théoriques et pratiques qui permettent de mieux comprendre le sujet traité. Ce cadre est celui de l'évaluation axée sur l'utilisation ; en abrégé : EAU. Patton, M.Q. et La Bossière, E. (2012) pensent que les évaluations devraient être jugées en fonction de leur utilité. Nous évaluons pour orienter, pour réguler l'enseignement de la philosophie. Au plan pratique, nous nous situons dans l'approche par compétences et nous référons aux caractéristiques de l'évaluation de la qualité d'une formation énoncées par Gérard, F.M. (2001). Mais avant tout, nous procédons à l'opérationnalisation des concepts inhérents aux deux pôles de synthèse du libellé de notre sujet de recherche.

2.1. Définition des concepts

Un concept est un terme, une abstraction faite à partir d'événements observés. C'est une représentation qui vise à simplifier la pensée en résumant un certain nombre d'événements sous un vocable général. Aussi, il convient de définir les concepts que nous devons manipuler. Pour Durkheim, E. (1999 p. 34), « *La première démarche du sociologue doit être de définir les choses dont il traite afin que l'on sache bien de quoi il est question. C'est la condition de toute preuve et de toute vérification* ». Nous définirons les concepts et les sous – concepts relatifs à l'Évaluation et à l'enseignement de la philosophie. Pour ce faire nous partirons de leurs étymologies, donnerons la définition des auteurs ; nous procéderons à cet effet à un dialogue entre ces auteurs et ferons une synthèse pour préciser le sens convenable à notre étude.

Notre sujet fait intervenir les concepts situés dans les deux pôles de synthèse de notre sujet ; nous ferons également recours à d'autres concepts consubstantiels sans lesquels notre étude ne saurait être intelligible. Ainsi, nous avons enrichi cette liste par deux concepts fondamentaux de l'étude : qualité, curriculum. Les concepts et sous – concepts sont les outils qui nous permettent de mieux comprendre le problème de l'enseignement de la philosophie.

2.1.1. Qualité

Selon le Petit Larousse Compact (1992), qualité vient du latin *qualitas* ; de *qualis*.: manière d'être, bonne ou mauvaise de quelque chose ; état caractéristique de quelque chose.

Ce qui fait qu'une chose soit plus ou moins recommandable. On pourrait parler de la qualité d'une marque de voiture ou d'un système de formation académique. Parlant par exemple de la qualité d'une formation, cette qualité sera dite bonne si elle assure de bons résultats et sera de mauvaise qualité si les élèves échouent aux examens certificatifs. Mais il serait simpliste de conclure ainsi lorsqu'on parle de « qualité » ; il convient plutôt de le démontrer, compte tenu de la nature polysémique de ce concept et donc l'interprétation n'est pas de tout repos.

On parlera ainsi de la qualité d'un enseignement. Cette qualité sera dite bonne quand ses différents déterminants seront assurés de manière équilibrée. Cette qualité sera mauvaise dès lors qu'on y décèlera des défaillances notoires

Par ailleurs, la qualité d'un enseignement est tributaire de la compétence de l'enseignement. Ainsi pour Perrenoud, Ph. (2004), la qualité d'un enseignement est avérée si cet enseignant sait organiser et animer les situations d'apprentissage, gérer la progression des apprentissages, concevoir et faire évoluer les dispositifs de différenciation, impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail, faire travailler les élèves en équipe,

Ainsi la qualité de l'enseignement d'une discipline dépend pour une grande part de l'enseignant de ladite discipline.

L'enseignant se trouve donc être le véritable levier d'un enseignement de qualité.

Pour Bouchard, C. et Plante J. (2002) on distingue généralement trois types de qualité :

La qualité transversale prend en compte toutes les caractéristiques d'un organisme et qui entretiennent des relations entre elles.

La qualité désirée ou postulée n'a pas de définition précise. Cette qualité est logée dans l'esprit même de celui qui en parle. C'est ainsi par exemple que certains parents d'élèves jugent de bonne qualité, la formation reçue par leurs enfants dès lors que ceux-ci ont réussi leur Baccalauréat. Pour eux, seul le Baccalauréat importe, même si les spécialistes en éducation peuvent constater des biais dans ladite formation et dûs à la conjoncture socio-économico-politique, par exemple

Pour Endrizzi, L (2014), il n'existe pas de dimension universelle de la qualité en général et de la qualité de l'enseignement en particulier .

Toutefois, en lien avec les caractéristiques du système de formation de qualité telles que proposées par Gérard F.M. (2001), nous retenons que la qualité de l'enseignement se réfère aux cinq caractéristiques : efficacité, efficience, équité, équilibre, engagement.

2.1.2. Processus

Le processus est un ensemble de fonctions plus ou moins coordonnés et régulières et aboutissant à un phénomène qui en est le produit.

On attend donc de l'enseignement d'une discipline qu'elle garantisse l'acquisition des compétences ; que cet enseignement soit de qualité.

Au regard de notée sujet, le processus de l'enseignement doit être efficace, efficient, équitable, garantir l'équilibre des savoirs, susciter l'engagement des élèves ou des apprenants.

2.1.3. Didactique

Didactique, de son étymologie grecque, didaskein, signifie : enseigner, montrer, mettre en exergue.

Ainsi, didaskaleiton qui en dérive, signifie : école ; et celui qui est chargé de l'enseignement : didaskitos.

Le didacticien est celui qui analyse de l'enseignement au moyen de la didactique. Parlant de son origine grecque, la didactique est perçue comme, une science ou l'art de l'enseignement qui, en réalité, constitue son objet. Les auteurs ci-dessous, cités par Belinga Bessala, S. (2005, p. 19) définissent la didactique : « *la didactique est la science de l'éducation qui a pour objet l'étude du processus d'enseignement et d'apprentissage, l'élaboration rationnelle des programmes scolaires, des enseignements à dispenser, la gestion de la classe, l'étude des méthodes et techniques didactiques et la docimologie* ».

Pour Bénédicto, A. (1 997), la didactique étudie le processus relatif à l'enseignement-apprentissage en général et relatif aux différentes disciplines d'enseignement. Fernández, P. (1 977) apporte à cette définition de Bénédicto, la précision selon laquelle, la didactique, tout en étudiant le processus d'enseignement-apprentissage, elle organise la formation intellectuelle des apprenants.

Zabalza, M .A . (1 990) quant à lui, résume les points de vue des auteurs sus cités en définissant la didactique comme la science qui examine et résout les problèmes et toute difficulté inhérente à l'enseignement et à l'apprentissage. Étant donné du côté de l'enseignement, on voit l'enseignant lui - même et du côté de l'apprentissage, on voit l'élève.

Il est communément distingué deux types de didactique : la didactique générale et la didactique spéciale.

La didactique générale étudie les méthodes et les techniques de l'enseignement en général. Elle s'adresse à la conduite de la classe, c'est – à – dire à sa planification.

Disons toutefois que cette didactique générale est un abus ; elle n'existe réellement pas. La didactique se veut spécifique. On ne peut parler de didactique sans la rapporter à une discipline de référence ; il s'agit dans notre étude, de la philosophie ; d'où didactique de la philosophie.

La didactique spéciale ou didactique spécifique s'adresse à l'enseignement d'une discipline particulière. Ainsi par exemple, la didactique de la philosophie s'intéresse à l'enseignement de cette discipline qui a ses caractéristiques propres.

Fonkoua, P. (1998 p. 16) « *La didactique d'une discipline est la science qui étudie, pour un domaine particulier, les phénomènes d'enseignement, les conditions de la transmission de la culture propre à une institution et les conditions de l'acquisition de connaissance par un apprenant. Son objet est de délimiter la nature du savoir en jeu, des relations entre le savoir, le professeur et les élèves, de gérer l'évolution de ces savoirs au cours de l'enseignement.* »

Dans cette étude, nous ferons nôtre cette définition de Belinga Bessala, S. (2005 p. 32) qui cadre avec notre sujet :

la didactique est la science de l'éducation qui a pour objet d'étude les processus d'enseignement et d'apprentissage, l'élaboration rationnelle des programmes scolaires, des enseignements à dispenser, la gestion de la classe, l'étude des méthodes et techniques didactiques, et la docimologie.

En somme, la didactique est la science de l'éducation qui étudie le processus de l'enseignement et de l'apprentissage, et par ricochet, les méthodes d'enseignement et de l'apprentissage.

2.1.3.1. Triangle didactique

La structure didactique est constituée de 3 pôles : l'enseignant, l'élève, le savoir. La didactique s'intéresse aux interactions entre ces trois pôles qui se manifestent en situation d'enseignement. La nature spécifique des savoirs en jeu, les relations entretenues avec eux par le professeur et les élèves, l'évolution de ces rapports en cours d'enseignement. Voilà les éléments essentiels qu'étudie la didactique. Le triangle didactique représente ces relations. La didactique prend en considération tous les partenaires de la relation didactique, relation spécifique qui s'établit entre un maître, un élève et un savoir, dans un environnement scolaire et à un moment déterminé.

L'idée de triangulation est émise par Houssaye J. (2006) qui en fait même le sujet de sa thèse en 1982. Quant à lui, la place, le rôle de l'enseignant, de l'élève, du savoir, sont déterminés dans la situation pédagogique dans laquelle s'inscrit ledit triangle.

Plus tard, en 1986, l'acte pédagogique est un triangle pédagogique qui met en relation les trois processus suivants :

- processus enseigner ; situé entre l'enseignant et le savoir ;
- processus former ; situé entre l'enseignant et les élèves ;
- processus apprendre ; situé entre les élèves et le savoir.

Si pour Houssaye, J. (2006) le triangle pédagogique suffit pour définir les relations entre les trois principaux acteurs de l'enseignement en pédagogie, il en est autrement pour les didacticiens dans le domaine de la didactique. En effet, c'est Chevillard Y. (1985) qui émet l'idée d'un triangle didactique. En effet pour lui, le triangle est semblable à un système dans lequel tous les éléments se tiennent quoique chaque élément ait un axe qui lui soit particulier. (Houssaye s'intéresse aux pôles tandis que Chevillard s'intéresse aux côtés du triangle). Mais contrairement au triangle pédagogique de Houssaye où la question des méthodes pédagogiques est primordiale, dans le triangle didactique ce sont les interactions entre les éléments du triangle didactique qui sont envisagés et donc examinés :

- l'axe épistémologique, entre l'enseignant et le savoir
- l'axe pédagogique entre l'enseignant et l'élève
- l'axe psychologique, entre l'élève et le savoir.

L'axe épistémologique a pour objet de mettre en place l'acte d'enseignement du savoir à enseigner. Ainsi l'enseignant s'en tient uniquement et absolument aux savoirs et connaissances accessibles aux élèves ; ce qui variera pour ainsi dire selon leur âge mental ou psychologique. Pour y arriver, l'enseignant opère une transposition didactique.

Pour Chevillard, Y. (1986 p. 126), l'axe pédagogique qui se tient en bonne place dans le triangle est le lieu de l'examen approfondi et sérieux « des conditions de l'intervention didactique ». Il s'agit pour cet auteur « *des tâches complexes et plurielles qui sont dévolues à l'enseignant dans la gestion de la situation didactique, car l'enseignant a pour tâche non la prise en charge de l'apprentissage, mais la prise en charge de la création des conditions de possibilité de l'apprentissage* ».

L'axe psychologique puise aux sources de la psychologie génétique piagélienne et du constructivisme. Partant de l'idée que l'élève construit ses connaissances, cet axe se veut pour perspective l'exploration des conditions de l'apprentissage et notamment la construction des concepts par l'apprenant, « *leur utilisation, leur réinvestissement, les pré-requis que supposent les contenus, à assimiler, les stratégies particulières d'apprentissage* ».

Ce triangle prend source dans la modélisation de Houssaye. Bien que le triangle pédagogique et le triangle didactique aient des bases différentes, « *toute pédagogie est*

articulée sur la relation privilégiée entre deux des trois éléments et l'exclusion du troisième avec qui cependant chaque élu doit maintenir contacts ». Houssaye J. (2006 p.7). C'est dire que ce qui prime d'abord et avant tout dans les deux approches, c'est la compréhension de la relation entre les éléments et non les éléments en tant que tels.

Nous ne saurons toutefois battre en brèche les autres acteurs qui interagissent dans le processus enseignement-apprentissage. En effet, les relations entre l'enseignant et l'administration de l'école ou encore les relations entre l'école et la famille peuvent influencer le processus enseignement-apprentissage.

D'autre part, le savoir n'est pas figé ; il est évolutif quoique ce soit une évolution non linéaire. Le savoir connaît des rebondissements évidents ; ce qui justifie l'examen d'une approche épistémologique.

Au regard des axes sus- cités, il y a lieu de noter que le savoir tel quel ne saurait se limiter au savoir- savant. Le savoir- savant ne pourrait mieux s'enseigner que su son enseignant y met du sien ; c'est – à – dire le savoir – maître ; et ceci ne peut se faire aisément que si l'élève est doté de connaissances préalables acquises par le passé dans son cursus scolaire ou éducatif : le savoir – élève.

Il s'en déduit que l'enseignant dans toute séquence didactique ne doit pas perdre de vue que toutes ces données sont liées au savoir – savant, au savoir – maître et au savoir – élève sont les conditions sine qua non d'un enseignement efficace, efficient.

Dans le triangle didactique, le pôle savoir, dense, est au centre des protagonistes que sont l'enseignant et l'élève. Ces deux derniers s'en trouvent liés par le fait même. Tout didacticien digne de ce nom ne pourrait éluder les relations qui constituent le lieu d'identification des éventuels blocages et difficultés à résorber pour avancer vers la connaissance scientifique ; l'enseignant se présentant dès lors comme simple médiateur. Cette médiation de l'enseignant passe par une mise en rapport direct de l'élève avec l'élève ; celui- ci devenant par le fait même l'élément principal et actif dans l'élaboration de son propre savoir.

« D'où l'importance pour le maître de bien connaître les processus cognitifs de l'apprentissage pour élaborer ensuite des structures d'aide à l'élève pour qu'il apprenne. »

2.1.3.2. Didactique et pédagogie

Peut-être faudrait-il établir la différence entre la didactique et la pédagogie. La pédagogie concerne l'ensemble des méthodes et des techniques d'enseignement (impositive, active...) destinées à assurer, dans les meilleures conditions possibles, la transmission ou

l'appropriation du savoir, en fonction des données de la psychologie et de la physiologie infantine.

En clair, la relation didactique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec le savoir et qui lui permet d'enseigner, alors que la relation pédagogique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec l'étudiant et qui permet le processus former.

Cornu, L. et Vergnion, A. (1992 p.6) distinguant didactique et pédagogie écrivent que les didactiques concernent l'art ou la manière d'enseigner les notions propres à chaque discipline et assimilent le souci didactique au souci scientifique d'enseigner correctement, fidèlement, un savoir, c'est-à-dire selon l'exercice qui lui est propre. La didactique est donc l'art ou la méthode de communiquer un savoir déterminé selon l'ordre ou la logique qui tient à sa nature et à sa spécificité. Perrin, A. (1994). Si donc la didactique est l'art de communiquer une connaissance déterminée, il n'y a de didactique que là où il y a des connaissances déterminées et la possibilité d'une didactique de la philosophie présuppose ainsi l'existence d'une connaissance prédéterminée.

Si la pédagogie est plus centrée sur la relation maître-élève, sur la prise en compte des facteurs inhérents à l'élève, la didactique concerne principalement la relation maître-savoir, les obstacles liés à la discipline et leur perfectionnement.

2.1.4 Philosophie

Ce mot vient de deux mots grecs : *philein* (amour) et *sophia* (savoir). Étymologiquement le mot philosophie veut dire amour de la sagesse. La philosophie n'est pas la sophia elle-même, science et sagesse à la fois ; c'est seulement le désir, la recherche, l'amour de cette sophia.

La philosophie est science, *épistémé* et non *doxa*. La philosophie vise l'Absolue ; c'est le savoir de la totalité. A ce stade, on parle de savoir savant, de savoir dans son état scientifique, compréhensible par les seuls philosophes, les savants, une certaine élite ; c'est le savoir des spécialistes de ce domaine. Aussi ce savoir scientifique doit subir de multiples transformations afin de se constituer en tant qu'objet d'enseignement. C'est la transposition didactique externe ; le savoir à enseigner ou le curriculum prescrit ou formel représente le résultat des élaborations composées de connaissances, des valeurs, des compétences que les élèves doivent assimiler tout au long des enseignements.

La philosophie est pensée réflexive, pensée critique, pensée rigoureuse et cohérente, quête du sens ou encore de l'absolu. Cette pensée critique et réflexive tend à se réaliser dans

le discours vrai et universel, absolument cohérent, soucieux de fonder toutes ses propositions afin de parvenir à l'unité systématique du savoir.

La philosophie serait pour nous l'art d'exercer rationnellement son esprit critique.

Le mot philosophie signifie étymologiquement l'amour du savoir. Pythagore affirme que la philosophie n'est qu'une recherche du savoir et Platon nous enseigne que c'est le savoir qui doit être recherché et l'opinion congédiée.

2.1.5. Didactique du philosophe

La philosophie en tant qu'une discipline scolaire qui a ses caractéristiques propres. Il y a lieu qu'elle s'enseigne différemment que les autres matières et au regard de ses particularités. La didactique du philosophe doit certainement en prendre acte dans toute séquence didactique.

Pour Cornu, L. et Vergnioux, A. (1992 p. 8) « *la didactique est l'art ou la manière d'enseigner les notions propres à une discipline spécifique* » ; c'est en cela que la didactique est différente de la pédagogie qui est l'art de l'enseignement en général. Parlant de la philosophie.

la didactique s'intéresse 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 manière dont il les expose. Elle réfléchit à la façon dont un enseignant, avec une double formation philosophique et pédagogique-didactique, peut aider les élèves à franchir des obstacles, particulièrement celui des pseudo-certitudes que leur confèrent leurs opinions. Il s'agit donc davantage d'une didactique de l'apprentissage du philosophe que de l'enseignement de la philosophie. » (Unesco 2000 : 10) cité par Tozzi, M (2000 p.14) .

En s'intéressant beaucoup plus à l'élève en cours d'initiation, l'enseignant se doit de privilégier le cursus d'acquisition des connaissances de l'élève par rapport au savoir qu'il lui communique. Il s'appesantit beaucoup plus sur les difficultés et autres obstacles rencontrés par l'élève en cours d'initiation, de son apprentissage. L'enseignant ne se focalise pas sur les exposés des doctrines philosophiques et autres savoirs ; il aide son élève à atteindre les objectifs visés.

Aristote identifiera la philosophie à un savoir encyclopédique : « *j'appelle philosophe, celui qui, dans la mesure du possible, possède la totalité du savoir* ». Pour cet éminent penseur, la philosophie est un savoir et celui qui le détient peut l'enseigner. Aristote fonde sa propre école, le lycée (ainsi surnommée à cause de la proximité du temple d'Apollon Lycéen). Tout en marchant sous les ombrages (d'où le nom de péripatéticien, de promeneurs, donné à ses disciples) Aristote faisait au lycée deux sortes de cours : le matin, pour les initiés, des

cours ésotériques ; l'après-midi, pour un auditoire plus vaste, des cours exotériques, autrement dit, des cours publics procédant par questions et réponses.

Faut-il conclure qu'Aristote faisait déjà la didactique de la philosophie ?

Peut-on et doit-on enseigner la philosophie ? L'enseignement de la philosophie est-elle possible ? Déjà Kant nous en avertit, et dit-il, « *il n'y a pas de philosophie qu'on puisse apprendre, on ne peut qu'apprendre à philosopher.* » Kant, E. (1965 p.624). La philosophie n'est que « *la simple idée d'une science possible qui n'est donnée nulle part in concreto mais dont on cherche à s'approcher par différentes voies* ».

Pour Perrin, A. (1996), si le propre de tout savoir est d'être transmissible par l'enseignement, on ne saurait *a contrario* concevoir une méthode qui permettrait de transmettre un amour, un désir, une recherche, c'est-à-dire, en un sens au moins, un manque. Toutefois, il y a lieu d'envisager l'enseignement de la philosophie comme l'entraînement à la réflexion Perrin, A. (1994 p.36) se demande ce qu' « *il faut enseigner comme l'essentiel de la philosophie et ce que les élèves des classes terminales peuvent assimiler* ».

En effet, si la philosophie est essentiellement pensée, on ne pourrait l'enseigner mais quand il s'agit de la philosophie comme processus de pensée, on peut en initier les élèves ; c'est-à-dire leur enseigner.

Nous mettons ainsi l'élève au cœur de cette formation et c'est à cet effet que nous privilégions la didactique à la pédagogie.

2.1.6. Pratique d'enseignement

La notion de pratique enseignante est employée dans un bon nombre de recherches et constitue leur objet d'étude: on parle de pratiques d'enseignement, d'apprentissage, d'enseignants, d'élèves, de pratiques pédagogiques, culturelles, professionnelles, institutionnelles, familiales, etc. Cependant il n'existe pas une définition univoque de la notion de "pratique" mais plusieurs définitions selon les disciplines, les champs théoriques et les problématiques.

Chevallard (1999) considère que la pratique enseignante se caractérise par le rapport personnel d'un individu x à un objet o... toute activité humaine consiste à accomplir une tâche t d'un certain type T au moyen d'une certaine technique, justifiée par une technologie, à son tour justifiable par une théorie. Pour lui, toute pratique se laisse analyser en un système de tâches, c'est-à-dire d'activités bien circonscrites qui se découpent dans le flux de la pratique.

Blanchard-Laville (2002), dans une approche clinique, s'appuie sur le modèle de Chevallard. Pour elle la pratique « c'est la posture, c'est-à-dire la façon d'investir la tâche, de se relier aux différents objets (au sens psychique du terme) que sont les élèves, le savoir, l'institution, qui détermine la pratique ».

Nous retenons que la pratique d'enseignement du philosophe évoque ce que les professeurs et les élèves font et comment ils le font. La définition donnée par Sensevy et Mercier (2007) reste la plus fonctionnelle pour nous. Dans une approche comparatiste en didactique, ces auteurs définissent la pratique en utilisant la notion d' "action didactique", c'est-à-dire "ce que les individus font dans des lieux (des institutions) où l'on enseigne et où l'on apprend", en considérant que cette action est réalisée conjointement par le professeur et ses élèves.

- la pratique de la didactique du philosophe suscite entre le professeur et les élèves un climat serein marqué par la participation active de tous même si les contributions sont données dans des proportions variées. D'un côté, on a des activités d'apprentissage et de l'autre des activités d'enseignement. Le professeur fait faire par ses élèves les activités d'apprentissage (lecture des textes philosophiques, propose des exercices philosophiques). Il pose lui-même des actes afin de mieux orienter les activités d'apprentissage (coordonne les débats, se déplace dans la salle de classe, porte les points saillants du cours au tableau, ...) ; ce sont les activités d'enseignement.

Dans notre étude la pratique d'enseignement est assimilée à la pratique de classe puisque nous considérons la classe comme un système et que la façon dont fonctionne ce système influence l'apprentissage des élèves. La pratique de classe serait donc une "action conjointe" du professeur et des élèves qui contribuent ensemble à l'élaboration du savoir dans la classe et à son apprentissage par les élèves.

La pratique d'enseignement génère plusieurs sous- concepts relatifs à la réalité encourue par leurs auteurs : offre d'éducation, offre scolaire, offre de formation, offre d'éducation, ... Toutefois et dans leur contenu réel, toutes ces œuvres renvoient à la même réalité éducative : l'enseignement dispensé par l'enseignant dans sa salle de classe pendant les séquences didactiques. La pratique d'enseignement de la philosophie, par exemple, consiste en tout ce qui se fait en classe par l'enseignant en vue d'amener l'élève à l'exercice de son jugement. Et en ce sens, la pratique d'enseignement de la philosophie désigne les modalités d'enseignement de la philosophie dans les salles de classes et dont il faudrait distinguer de la pratique de la philosophie dans la rue ou sur la place publique.

2.1.7. Performances scolaires

Les performances scolaires sont le degré de réussite des élèves en une discipline ou en un ensemble de matières qui leur ont été enseignées.

L'enseignant-évaluateur se fonde sur les réponses données ou fournies par lesdits élèves aux diverses évaluations.

Au terme d'une séquence didactique, l'enseignant a une idée précise du degré de réussite de ses élèves. Il s'emploie pour ainsi dire à évaluer leurs travaux scolaires. Il a une idée des performances scolaires de ses élèves.

Les performances scolaires sont des notes obtenues que ce soit dans une matière ou moyenne de notes dans toutes les matières, on se rend compte qu'elle peut être bonne ou mauvaise. C'est pourquoi on parle de bonnes performances et de mauvaises performances.

La compétence est différente de la performance. Ainsi l'élève est performant à l'occasion d'un test, d'une épreuve. Il peut ne plus être performant dans une autre épreuve. La compétence est permanente, durable, et consiste à réaliser les mêmes aptitudes à plusieurs occasions, à toutes les situations. La compétence d'un élève s'étend à d'autres situations-problèmes, de la vie

Pour Roegiers, X. (2003), dans le langage scientifique, la performance désigne tout simplement le fait de réaliser une tâche, c'est-à-dire le fait de passer à l'acte, sans précision du degré de réussite de cette tâche. Mais dans le langage commun, la performance désigne un degré d'acquisition, un niveau de réussite dans une épreuve : tel apprenant a réalisé telle performance... On n'est performant que par rapport à d'autres qui le sont moins.

La compétence au contraire, se mesure en termes de potentiel à accomplir des tâches données. Elle complète d'autres compétences que possède la même personne, naturellement par l'expérience acquise ou à travers un apprentissage systématique. Elle ne fait que mesurer la personne à elle-même.

Dans le cadre du présent travail, la performance désigne un résultat individuel. Vu sous cet angle, la performance se résume finalement à une réponse fournie par un apprenant aux stimulations éducatives ou encore les notes obtenues par l'apprenant aux différentes évaluations qu'il a effectuées en classe.

En ce sens, on parlera de performances scolaires en une discipline. Au sortir d'une épreuve de philosophie, on aura les performances des élèves.

Certains seront plus performants et d'autres le seront moins. En considérant donc les performances scolaires en termes de notes obtenues que ce soit dans une matière ou moyenne

de notes dans toutes les matières, on se rend compte qu'elles peuvent être bonnes ou mauvaises. On parlera de bonnes performances ou de mauvaises performances scolaires. Une évaluation dans une discipline donnée est le lieu de qualifier les performances des élèves.

L'échec et la réussite sont deux entités des performances scolaires. Les bonnes performances scolaires sont la marque de la réussite tout comme les mauvaises performances scolaires sont l'étalon de l'échec. L'élève qui échoue et celui qui réussit ne sont pas logés à la même enseigne. L'un est en difficulté et l'autre semble maîtriser sa trajectoire scolaire.

L'échec renvoie à une série de causes qui semblent déterminantes et dont on peut parfois mesurer l'impact au moyen de calculs divers. La réussite, au contraire, ne réfère qu'à l'autonomie du sujet et on ne peut guère aller au-delà du recensement des circonstances favorables qui l'accompagnent. L'idée dominante pourrait être bien celle-ci : il existe des causes évidentes de l'échec scolaire alors qu'il n'existerait pas de causes précises de la réussite, à moins qu'on ne considère que l'absence de causes d'échec puisse être elle-même la cause principale de la réussite. (Gayet, M. (1997 p. 9)

Seules des approches sociologiques, psychologique ou même clinique, pédagogique suffiraient à démêler cet écheveau que sont les performances scolaires.

2.1.7.1 Facteurs sociaux

C'est en situation de compétition, par exemple, que l'on parle d'échec scolaire. Un enfant ne peut se sentir en échec que s'il se compare à ses camarades de classe. Si on supprime la compétition entre eux, l'échec n'aura plus de sens ; chaque élève progressant à son rythme. L'attitude de compétition ou de rivalité entre les compagnons de classe induit une part considérable sur la trajectoire scolaire et donc sur les performances scolaires.

L'émulation est un facteur pédagogique important. Ceci n'est possible qu'entre les pairs ; il n'est donc pas souhaitable cet enseignement-apprentissage entre le précepteur et l'élève qui réduirait à coup sûr, à presque rien cette émulation liée à la concurrence. C'est la condamnation de la pratique du préceptorat et de l'élève. « C'est le groupe tout entier qui participe à l'évolution intellectuelle de chacun de ses membres comme on peut l'étudier soit dans le travail par équipe, soit dans la pratique du texte libre... L'explication d'un texte faite en commun profite à toutes les réactions et chacune d'elles provoque une rectification, une mise au point ». Mialaret, G. (1964 : 116).

Pour Houssaje, J. (1982), la relation éducative se ramène à la maîtrise du triangle didactique ou pédagogique dont les trois sommets sont : le maître, l'élève et le savoir. Aucun des trois sommets du triangle n'est négligeable, de même que le rapport de chaque sommet aux deux autres et Meirieu, P. (1988) rappelle combien il est essentiel de prendre en

compte tous les sommets du triangle : maître-élève dans la relation pédagogique ; maître-savoir le chemin didactique ; élève-savoir dans la stratégie d'apprentissage.

Le triangle pédagogique a peut-être une certaine utilité quand on veut décrire toutes les instances de la relation éducative et expliquer la transmission du savoir] Mais si on veut aborder la question de l'échec et de la réussite à l'École, il faut recourir à un schéma plus complexe qui met en avant les instances sociales auxquelles réfèrent les performances scolaires. L'enfant a derrière lui des instances de contrôle qui évaluent ses performances scolaires, lui renvoient une image valorisée ou ternie et qui influencent sa trajectoire ultérieure. Ces instances sont le maître (ou les maîtres), la famille et les compagnons de classe, sans oublier l'enfant lui-même qui se juge en permanence ou qui anticipe les jugements qui seront portés sur lui. Au-dessus de l'instance magistrale, se place naturellement l'Institution scolaire faite tout à la fois de rapports de collaboration entre les enseignants de l'établissement et de leur soumission variable à des règlements et à des circulaires sous le regard vigilant des inspections départementales ou régionales. Au-delà de l'autorité parentale et pour la justifier, on trouverait un ensemble beaucoup plus confus de règles de vie, de croyances ou de codes tant bien que mal dérivés de la classe sociale d'appartenance de la famille. Les maîtres comme les parents transmettent à l'enfant un code de bonne conduite et fonctionnent en un sens comme des intermédiaires d'instances plus générales. Quant aux compagnons de classe, soumis eux aussi aux mêmes jeux d'influences, ils élaborent également tous ensemble des codes de cohabitation et des rituels que l'élève devra intérioriser. Gayet, D. (1997 p. 13).

C'est dire que pour mieux cerner l'échec et la réussite scolaire, plusieurs tableaux sont envisagés. L'élève est influencé dans son cursus scolaire par plusieurs phénomènes auxquelles il est soumis. Il est ainsi empêtré dans les relations familiales, pédagogiques, sociales auxquelles il ne saurait s'en départir et qui ont un impact sur sa trajectoire scolaire, bien évidemment. Il s'agit en fait d'un « tissu de relations complexes qui délimitent plusieurs niveaux de réussite et d'échecs scolaires ». Gayet, D. (1997 : 14). On ne saurait aujourd'hui s'en tenir uniquement au seul Q.I même si l'intelligence humaine a une part importante dans la réussite ou l'échec scolaire tel que le présente Reuchlin, M. (1991). En effet certains enfants qui sont en échec scolaire ne sont pas nécessairement victimes d'un QI inférieur à 100 ; et ceux qui réussissent n'ont pas toujours un QI au-delà de cette moyenne.

Les études portant sur la démographie scolaire montrent une inégalité des chances en fonction du milieu social d'origine des apprenants. C'est ainsi que pour de nombreux élèves, le monde de l'école est souvent un univers qui leur est étranger ; en tout cas différent de celui de leur famille d'origine, plus ou moins étranger à leur propre vie quotidienne, où la communication est différente et les rapports humains plus distants. Au contact de cette nouvelle vie qui est l'enceinte de l'école, les enfants plus fragiles seront "perdus" et, l'éprouveront par l'échec, d'autres s'en départiront tout naturellement. Pour ceux d'entre eux qui retrouvent à l'école la même ambiance que dans leur famille, les mêmes valeurs et les mêmes représentations sociales, la probabilité de réussite est particulièrement élevée. C'est ce qui traduit en général la réussite des enfants issus de familles d'enseignants. Pour Seibel, C.

(1983) la réussite et l'échec scolaire sont fonction de la distance socio-culturelle entre le milieu social de l'enfant et l'institution scolaire. Ce n'est pas nécessairement lié aux QI des élèves. Les bonnes ou les mauvaises performances scolaires, sont tributaires du milieu social des enfants.

La prise en compte des considérations sociales en appelle aux considérations psychologiques, biologiques...

L'enfant est un être vivant qui vit dans un milieu ; le connaître, c'est à la fois connaître sa réalité biologique, sa réalité psychologique et le milieu dans lequel il se développe ; c'est aussi connaître son histoire, ses expériences et les étapes successives de sa formation. Le premier grand domaine auquel doivent s'initier les éducateurs est donc celui de la genèse de l'enfant, étudiée sous tous ses aspects : biologique, psychologique et sociale. Comment comprendre l'inattention de l'enfant si l'on ne connaît rien de la fatigue biologique des rythmes de son activité, du niveau de ses intérêts mentaux, de l'état de ses motivations, du climat familial et des difficultés que l'enfant rencontre avec les siens ? L'éducateur devra donc connaître parfaitement les différents stades de la croissance pour comprendre et accepter certaines réactions enfantines, pour comprendre et en modifier d'autres, pour savoir quelles peuvent être ses exigences en ce qui concerne l'introduction des nouveaux.
Mialaret, G. (1964 p.: 84)

Bourdieu, P. et Passeron, J. C. (1964) révèlent que les jeunes accédant aux études supérieures sont majoritairement issus des catégories socio-professionnelles dominantes. C'est dire que l'élève n'est pas le seul responsable de son échec, puisque celui-ci dépend en parti d'un héritage culturel insuffisant ou différent de celui que requiert le système scolaire. Si ce lien très fort unissant l'échec scolaire et l'origine sociale demeure incontestable, il se trouve cependant nuancé par le fait qu'en dépit de données socio-culturelles, similaires, les élèves obtiennent des résultats évidemment très différents.

2.1.7.2 Facteurs psychologiques

Rousseau (1966) lance un cri vers les éducateurs : « Commencez par connaître vos élèves, car, très assurément vous ne les connaissez pas ». En effet, si le menuisier doit connaître parfaitement la qualité du bois qu'il utilise pour fabriquer les meubles, l'enseignant qui "travaille" sur des êtres humains que sont les élèves, doit les connaître suffisamment s'il veut construire le savoir avec eux ou même s'il veut les amener à l'état adulte, s'il veut construire le pouvoir-être, une attitude favorable. Connaître ses élèves c'est connaître leur état psychologique et pour faire œuvre d'éducateur, cette connaissance préalable est indispensable. Dans l'action éducative, l'enseignant se doit d'en tenir compte s'il veut améliorer les performances scolaires de ses élèves ou tout simplement les amener à bon port.

Alain (1932) abonde dans le même sens. Pour cet auteur, « vous dites que pour instruire il faut connaître ceux que l'on instruit. Je ne sais. Il est peut-être plus important de

connaître ce que l'on enseigne ». Ce sont les élèves. Pour les connaître, il faut étudier leur psychologie et les observer. C'est le lieu ici d'un recours à la pluridisciplinarité ou de l'interdisciplinarité dans l'acte d'enseignement pour de bonnes performances scolaires. Le psychologue nous apprend que l'enfant/l'élève est un être à part entière, c'est un être qui a une culture, c'est-à-dire un être qui a son mode d'être, d'agir, de penser... Il est en devenir ; il passe par des stades de développement et pour l'instruire, l'enseignant doit s'en tenir aux exigences de chaque stade : il doit par exemple respecter le stade des opérations concrètes qui a ses réalités /exigences tout à fait différents de celles du stade des opérations formelles. Cette connaissance d'ordre psychologique s'accompagnera par la connaissance du milieu originel de l'enfant ; et pour cela, il doit l'observer en classe, en dehors de la classe, ... Tout ceci pour lui adapter l'enseignement et non lui dispenser des enseignements qu'il n'est pas capable de comprendre. Cette connaissance de l'élève est le gage de ses performances scolaires.

Alain (1932) ne néglige pas la connaissance que doit posséder l'enseignant. Pour enseigner il faut connaître ce que l'on enseigne, ce que l'on doit faire acquérir aux élèves. Le maître en ce sens est considéré comme un support. Il ne doit pas savoir seulement ce qu'il doit enseigner ; il doit savoir bien plus afin de dominer son enseignement. Il est clair qu'aucun de ces deux points de vue n'exclut l'autre. Si l'enseignant doit connaître ses élèves afin de leur adapter l'enseignement, il est nécessaire également de connaître ceux que l'on enseigne. On pourrait donc pencher sur la connaissance des élèves car une ignorance des lois psychologiques induit de grandes difficultés et risques de traumatiser profondément les élèves malmenés et le faire complètement échouer l'action éducation qui génère de mauvaises performances scolaires.

2.1.7.3. Facteurs environnementaux

Toutefois, on ne saurait s'en tenir globalement aux données sociologiques. Boisson, G. (1974) estime qu'il faille tenir compte de multiples variables susceptibles d'interagir avec les données sociologiques telles que la taille de la famille, l'intérêt que les parents portent pour les études de leurs enfants... Il s'agit en fait de mesurer l'impact de l'environnement, de s'intéresser aux données environnementales. Pour Bourgain, M. (1991), l'échec ou la réussite scolaire ne saurait se limiter à la seule école ; il faudrait en parler en tenant compte de l'environnement de l'école : l'usage de la télévision et des téléphones portables par les enfants, un lieu réservé où l'enfant pourrait s'isoler pour étudier, la promiscuité avec son lot de perturbation, l'harmonie familiale, la monoparentalité, le changement fréquent d'école.

L'éducation en peut s'exercer sans un minimum de conditions matérielles favorables. Les élèves travaillant dans des structures scolaires adaptées aux exigences des techniques modernes d'éducation, installés dans de bonnes conditions de vie et de travail, verront leur performance scolaire s'améliorer. Un élève qui travaille dans des conditions idoines a de fortes chances de progresser : cet élève dispose par exemple d'une chambre personnelle ou dispose d'un lieu réservé où il étudie en toute tranquillité. Par contre l'élève vivant dans la promiscuité ou dans un milieu où le bruit assourdissant des bars a fait son lit, verra ses performances scolaires sérieusement affectées : il ne fera pas correctement ses devoirs à domicile, apparaîtront en lui des signes de nervosité et d'agressivité dus à son environnement qui l'empêche de dormir suffisamment. Vermeil G. (1976) a montré que la durée du sommeil est étroitement corrélée à la réussite scolaire.

Il ne s'agit pas de mettre l'élève dans de l'opulence ni même de construire des châteaux pour les écoles de fréquentation ; il faut juste des structures adaptées et des conditions de vie acceptables. C'est le lieu de limiter les effectifs dans les salles de classe. Les effectifs pléthoriques font perdre de son efficacité à l'action éducative de l'enseignant et les performances scolaires en prennent un sérieux coup.

Aussi note-t-on que la réussite ou l'échec ne se mesurent ni uniquement par le seul rapport du chemin didactique (rapport du maître au savoir), ni dans la relation pédagogique (relation maître-élève), ni même dans la stratégie d'apprentissage (relation élève-savoir) ; mais aussi par le rapport que l'élève détient avec l'environnement social. « Il est plus facile pour un enseignant d'expliquer que son action pédagogique est inopérante en cause « d'obstacles éducatifs majeurs provenant des familles que de remettre en question ses propres méthodes de fonctionnement ». Gayet, D. (1997 : 109).

Pourtant il y a lieu d'affirmer que ce que les enseignants font en classe est sans conteste les premiers des déterminants scolaires de l'apprentissage, de la réussite ou de l'échec des élèves. En effet, les pratiques pédagogiques étant diversifiées, certains sont plus efficaces que d'autres. Il y en a qui aideront les élèves à assurer leur réussite et d'autres qui les conduiront droit à l'échec. « Il y a des façons d'enseigner qui interdisent à l'élève de comprendre. L'échec est toujours double : à un échec dans les apprentissages répond en écho un échec dans les enseignements. Le raté pédagogique n'est rien d'autre qu'une rupture de lien. » Gayet, D. (1997). L'échec ou la réussite peut résulter du bon ou du mauvais usage de techniques d'apprentissage ou de méthodes pédagogiques. L'enfant échoue parce qu'on ne lui a pas proposé de bonnes méthodes ; l'adéquation de techniques d'enseignement-apprentissage aux procédures cognitives utilisées par l'enfant n'a pas été assurée.

2.1.7.4 Facteurs pédagogiques

On n'a pas manqué d'opposer la tête bien faite à la tête bien pleine ; d'emblée, on veut condamner la mémoire. Montaigne () le formule en des termes bien frappés lorsqu'il affirme que savoir par cœur n'est pas savoir ; d'où la relation entre mémoire et intelligence ; ce qui est à l'origine de conceptions pédagogiques variées : d'abord la mémoire est considérée comme une fin en soi et l'on apprend pour apprendre ; ensuite une brutale réaction qui s'alimente à la pensée de Montaigne pour qui savoir par cœur n'est pas savoir, c'est tenir qu'on a donné en garde à sa mémoire ; enfin, une campagne pédagogique contre les connaissances, la possession des automatismes. Alors Rousseau peut trancher en affirmant que la seule habitude qu'on doit laisser prendre à l'enfant est de n'en contacter aucune. Il y a lieu de vanter les bienfaits d'un enseignement qui n'apprendrait rien à l'élève et qui se contenterait de lui faire faire une gymnastique intellectuelle pour développer ses structures logiques. Ce à quoi dépendent ses performances scolaires.

Certaines pratiques de l'école conduisent infailliblement à l'échec. C'est ainsi qu'« en violation des exigences de la philosophie (qui est débat critique et non révélation dogmatique) et des principes de la saine pédagogie (qui est interactive plutôt qu'unilatérale), l'enseignement philosophique dans bon nombre de nos classes terminales s'est malheureusement dévoué pour s'orienter vers une sorte de liturgie de la parole à sens unique. Au lieu d'être, comme il se doit, les animateurs/régulateurs d'une action collective de formation où l'élève se voit confier une part active, de nombreux professeurs (paradoxalement encouragés en cela par des apprenants étonnement complices de leurs bourreaux) se complaisent dans le rôle en réalité peu enviable de pontifes castrateurs. Adeptes de mandarinat et uniquement soucieux, comme des sophistes, d'érudition et d'éloquence, ils assomment de discours magistraux de pauvres élèves ébahis, offerts en victimes étrangement consentantes à leur "one man show" aussi efficace que spectaculaire. Par étonnant dès lors que cette dérive didactique ait engendré au niveau des apprenants, non seulement les obstacles épistémologiques que sont la désaffection et la passivité vis-à-vis de la philosophie, mais aussi les mauvaises performances tant décriées à l'occasion des diverses évaluations. Ngueti, M. (1999 p. 7).

Ajoutons à cela le savoir-être des enseignants ; certains d'entre eux ont une attitude qui constitue en fait une force d'inertie à la fonction enseignante. Ils se refusent à toute innovation pédagogique. Foaleng, M. (2014). Il y a urgence que les enseignants sachent concevoir, réaliser et évaluer leurs actions pédagogiques dans le sens de l'efficacité pédagogique ; des enseignants qui ne soient pas de simples exécutants de ce que d'autres, maîtrisant mal le contexte auraient conçu pour eux. Ils doivent être des professionnels de l'éducation, *c'est-à-dire des enseignants à la fois responsables, intègres, compétents et engagés ; des enseignants qui maîtrisent à la fois les principales connaissances et les principaux actes d'enseignement, tout en restant ouverts au changement* (Foaleng, M. (2014, p. 72).

C'est aussi le lieu d'affirmer que les éléments propres de la personnalité de l'enseignant concourent à l'adaptation scolaire des élèves. Les connaissances professionnelles de l'enseignant ne sont pas parallèles à sa moralité. Un tel enseignant saura innover au quotidien à travers une pédagogie différenciée qui permettra à chacun de ses élèves de réussir suivant son rythme personnel ; c'est la conjugaison des trois savoirs dans

l'acte d'enseignement : savoir, savoir-faire, savoir-être ; l'attitude de l'enseignant qui relève de son savoir-être peut fort heureusement orienter d'une façon décisive la trajectoire scolaire de l'élève, dont de ses performances : « Entre les maîtres et les élèves, il y a aussi des histoires d'amour, même si elles ne se racontent pas ». Gayet, D. (1997 p. 141). C'est dans un jeu d'interactions sociales que la relation éducative s'origine ; et c'est là que les performances scolaires trouvent leur signification.

Peut-on éluder les effectifs pléthoriques de nos salles de classes qui ont une part importante dans les performances scolaires ? Comment en effet avoir en charge un nombre important d'élèves et parvenir à suivre la progression de chacun d'eux ? On observe souvent qu'après une évaluation hebdomadaire ou mensuelle, certains enseignants ne s'intéressent plus aux élèves faibles et l'écart de performances entre les forts et les faibles se creuse davantage. Les pédagogues conseillent plutôt de différencier les méthodes, de pratiquer la pédagogie différenciée principalement définie par les recherches de Louis Legrand.

Si on suit les conseils de Louis Legrand, il faut parvenir à différencier les méthodes en fonction de chaque élève, mettre en place un véritable travail d'équipe, organiser de fréquentes concertations avec tous les partenaires concernés par l'école et s'appuyer sur des projets d'établissement ». Legrand L. (1983) cité par Gayet D. (1997, p. 154)

Dans nos salles de classe bondées, cette pédagogie différenciée n'est qu'un vœu pieu et s'ensuivent les faibles performances scolaires. Pourtant si on assurait à tous les élèves des conditions d'apprentissage appropriées, on pourrait arriver à un maximum de performances scolaires.

Mvesso, A. (1989) fait mention des travaux des deux chercheurs américains Robert Rosenthal et Lenore F. Jacobson (1964). Ces travaux ont porté sur la notion d'attente du maître et son impact sur le développement intellectuel des élèves.

Pour Mvesso, A. (1989), le mérite des deux chercheurs américains pré-cités est de montrer par une approche psycho-sociologique comment l'enseignant par ses attentes, peut provoquer l'échec ou le succès de l'apprenant grâce à une interaction psychologique subtile. En effet, l'analyse sociologique traditionnelle des échecs impute le handicap des élèves issus des classes défavorisées aux caractéristiques socio-culturelles et socio-économiques propres à ces classes. Si pour nos deux auteurs, ce système explicatif du handicap scolaire des classes défavorisées est parcellaire, il faut insérer à l'intérieur de ces variables explicatives traditionnelles, une variable psychologique : pourquoi ne pas voir aussi dans son échec (l'échec de l'élève issu des classes défavorisées) la conséquence de ce que le maître s'attend à le voir échouer ? En d'autres termes ses déficiences s'expliquent-elles directement par ses

caractéristiques économiques et culturelles, ou par la réaction de l'enseignant à ces caractéristiques ? Aussi assurément, avancent-ils, la perception n'est pas une caractéristique neutre de la personne qui perçoit. Elle est largement lestée de caractéristiques du sujet perçu et celles-là exercent une influence sur cette perception. Il s'agit pour eux d'élargir cette problématique et d'amener la réflexion sur une hypothèse claire pouvant fournir une explication originale du handicap scolaire marquant lourdement la catégorie d'apprenants dont le niveau de vie se situe au bas de l'échelle sociale. Les causes inhérentes aux performances scolaires sont multiples : causes sociales, environnementales et institutionnelles.

Le fait qu'un élève échoue à s'approprier le savoir dispensé et à acquérir les compétences requises relève de facteurs multiples et indissociables. En effet, la réussite scolaire est un processus complexe, où interagissent des phénomènes hétérogènes, et elle ne peut pas être réduite à la présence ou à l'absence de tel ou tel facteur.

2.1.8. Curriculum

Le curriculum est un instrument descriptif du programme de l'enseignement d'une discipline scolaire ; on peut y lire : le contenu à enseigner, la méthode d'approche des séquences d'enseignement, l'évaluation des connaissances.

Isambert-Jamati, V. (1990) établit une distinction entre le curriculum formel (les contenus, les programmes, les finalités définies par les Autorités) et le curriculum réel (tel qu'il est pratiqué dans la salle de classe).

Pour Roegiers (2003 p.76) « *le curriculum enrichit la notion de programme d'enseignement en précisant, au-delà des finalités et des contenus, certaines variables du processus même de l'action d'éducation ou de formation : les méthodes pédagogiques, les modalités d'évaluations, la gestion des apprentissages* ».

Les auteurs du curriculum considèrent les éléments principaux de cet important aiguillon de l'action éducative comme des parties indissociables d'un projet. Au regard de la revue de littérature de ce concept, trois types de curriculum se dégagent : le curriculum ouvert, le curriculum fermé et le curriculum flexible.

Roegiers, (2003) estime que toute définition du curriculum doit rendre compte de certaines pratiques pédagogiques fondées sur des interactions avec l'environnement. Cette ouverture à l'environnement prend tout particulièrement son sens lorsqu'on raisonne en termes d'intégration des acquis. L'intégration consiste ici à faire résoudre des situations-problèmes nouvelles par les élèves. En effet, certains élèves connaissent leur leçon mais

n'arrivent pas à utiliser leurs connaissances pour résoudre une situation-problème. C'est pour cette raison que l'enseignement doit leur apprendre à intégrer leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être. Si l'élève n'apprend pas à intégrer, il ne pourra pas relier ses différents savoirs entre eux. Il ne pourra pas aller plus loin que restituer des connaissances, ou résoudre des exercices scolaires. Il ne sera pas capable d'affronter des situations nouvelles dans la vie ou dans la suite de sa scolarité. C'est dire qu'il ne peut mobiliser ses savoirs que s'il est compétent. Aussi pour Perrenoud, Ph. (2000), le développement des compétences doit être au cœur du curriculum.

Kelly, (1989) à travers le concept d'itinéraire pédagogique apporte une vision beaucoup plus large dans la compréhension de la notion du curriculum. Pour cet auteur, l'itinéraire pédagogique traite des contenus, des méthodes d'enseignement-apprentissage, des buts, des objectifs et les moyens qui permettent de mesurer l'efficacité de l'action éducative et partant du curriculum dès lors que c'est le curriculum qui est la boussole des pratiques éducatives proprement dites. Aussi, l'analyse de Kelly (1989) montre que le curriculum à travers son itinéraire pédagogique n'est pas une structure fixe. L'itinéraire pédagogique est appelé à s'adapter à l'environnement et se modifier au fur et à mesure. Aussi et en admettant que la société change et évolue, la révision du curriculum ou de l'itinéraire pédagogique s'impose.

Delorme, (2005) estime qu'il n'y a pas de curriculum convenable à toutes les sociétés ou à tous les pays. L'éducation comparée est assez édifiante à ce propos. Aussi l'ancrage socio-culturel du curriculum est de mise pour son élaboration. En se référant par exemple à l'article 5 de la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun qui stipule que l'un des objectifs de l'éducation est la formation des citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien-être commun, il y a lieu de prendre des dispositions particulières pour élaborer le curriculum des disciplines scolaires.

En somme pour ces auteurs, le curriculum doit être adapté aux besoins de la société dans laquelle il s'origine au lieu de se focaliser sur les modèles universel et théoriques pour ainsi le curriculum ne saurait être figé ou fermé.

2.1.9. Programme

Un programme selon Nadeau (1981) et repris par Tsafak, G. (2001 p.285) se définit au plan opérationnel comme « *un ensemble organisé de buts, d'objectifs spécifiques, de contenus organisés de façon séquentielle de moyens didactiques, d'activités d'apprentissages et de procédés d'évaluation pour mesurer l'atteinte de ses objectifs.* »

Un programme peut s'échelonner sur plusieurs années et nécessiter un grand nombre de cours et d'objectifs tous reliés à l'apprentissage d'une matière ou d'un ensemble de matières.

De plus en plus, la notion de curriculum semble se substituer à celle de programme d'études.

2.1.10. Mesure

« *La mesure (qui est plus restrictive que l'évaluation) est l'association ou l'attribution des nombres ou des symboles à des personnes, à des objets selon des règles données* » Tsafack (2001 p.36).

Pottiez, J. (2013). « *La différence fondamentale entre la mesure et l'évaluation est que le résultat de cette dernière est un jugement de valeur essentiellement qualitatif et qui comporte une part de subjectivité alors que la mesure résulte de l'observation* ».

2.1.11. Évaluation

Selon le dictionnaire historique de la langue française (1992), une évaluation est Le concept d'évaluation est également perçu comme un processus comprenant une série d'opérations reliées à une collecte rigoureuse d'informations permettant d'améliorer les prises de décision des acteurs concernés (Gauthier, 1992 ; Stufflebeam, 1980).

L'évaluation est une démarche qui vise à donner de la valeur, prendre du recul, émettre un constat sur une situation et prendre des décisions au regard des objectifs de départ et des finalités de l'action.

Évaluer c'est mesurer le chemin parcouru, pour progresser, réajuster, mettre en cohérence. L'évaluation est un outil au service de la démarche du progrès qui s'inscrit dans le souci de l'amélioration continue de nos actions. C'est aussi un outil de clarification et de valorisation auprès des partenaires.

L'évaluation vise au final la prise de décision sur l'établissement d'un jugement de valeur. En ce sens on ne saurait confondre mesure et évaluation. De Ketele définit l'évaluation comme « un processus qui consiste à recueillir un ensemble d'informations ; à confronter par une démarche adéquate cet ensemble d'informations à un ensemble de critères et à attribuer une signification aux résultats de cette confrontation en vue de pouvoir fonder et valider une prise de décision cohérente avec la fonction visée » (De Ketele (2014 p. 127). « D'une façon générale, l'évaluation est une appréciation, une estimation de la valeur d'une chose, d'une personne en particulier de son comportement, d'un phénomène, d'une activité ou de son produit ».

Le système d'enseignement de la philosophie est donc cet ensemble d'action, de moyens, de méthodes et de supports planifiés à l'aide desquels les apprenants sont incités à améliorer leurs connaissances, leurs comportements ou leurs attitudes. Il s'agit en fait d'un « ensemble de cours formant un tout et destinés à permettre aux apprenants d'atteindre certains objectifs ». Burton et Rousseau (1995 p. 10).

L'évaluation du système d'enseignement de la philosophie consiste à investiguer en vue d'obtenir des informations sur les effets du système d'enseignement de la philosophie tel que défini dans un programme et de porter un jugement sur la valeur de ce système d'enseignement à la lumière de cette information.

Nadeau M.A. (1988) propose une définition de programme comme étant un regroupement organisé de but, d'objectifs spécifiques, de contenus présents de façon séquentielle, de moyens didactiques, d'activités d'apprentissages et de procédés d'évaluation pour vérifier l'atteinte des objectifs visés. Ceci précise le mode d'enseignement de la discipline concernée, en clair, du système d'enseignement de ladite discipline. Voilà ce qui doit être évalué.

Bideau et Bussière (1988) cité par Stève B. (2000 p. 207) définissent l'évaluation d'un programme comme étant « l'ensemble des activités permettant de mesurer et d'apprécier l'efficacité avec laquelle les objectifs d'un programme sont poursuivis, l'impact du programme, sa pertinence et l'efficacité de ses moyens d'exécution ».

Pour Martin, H. ; Pierre, V. et Amélie, B (2010), l'évaluation de programme se définit comme une cueillette systématique d'informations sur les différentes composantes d'un programme ainsi que leurs interactions, et ce, dans le but d'en faire une description détaillée d'en comprendre le fonctionnement et, ultimement, de porter un jugement. Pour que ce jugement soit valide et crédible aux yeux des détenteurs d'enjeux, il doit s'appuyer sur une méthodologie rigoureuse, reposer sur une information de qualité, prendre en considération les différents points de vue des personnes concernées, développer une argumentation cohérente. Parlant de méthodologie, ils font référence à la sélection des répondants, aux instruments de mesure et aux modalités de collecte et d'analyse des données. Cependant tous reconnaissent que si la méthodologie est essentielle, elle n'en demeure pas moins insuffisante, seule, pour mesurer la crédibilité du jugement, il faut une information de qualité : informations « prévues », les informations qui émergent en cours de route ; il faut prendre en considération les différents points de vue : le point de vue de l'ensemble des détenteurs d'enjeux de façon à dresser un portrait fidèle de la réalité ; il faut développer une argumentation cohérente : mettre

en évidence le fil conducteur entre la question d'évaluation et/ou les objectifs, la méthodologie utilisée, les modalités retenues pour traiter les données, et le jugement généré.

Dans le cadre de cette étude, nous retenons la définition suivante : « En éducation, l'évaluation consiste à porter des jugements de valeurs sur les résultats de la mesure sur la base des critères arrêtés en vue d'une prise de décision ». Tsafack, G. (2001 p. 36).

2.2. Revue de littérature

Notre sujet présente deux pôles de synthèse (évaluation de l'apprentissage du philosophe, pratique d'enseignement) autour desquels nous focaliserons la revue de littérature. Nous avons enrichi ces deux pôles de synthèse par un aspect fondamental sans lequel notre revue de littérature ne saurait être intelligible ; il s'agit de la didactique de philosophe.

Cette revue de littérature vise ainsi à faire le bilan de ce que l'on sait sur l'évaluation et l'enseignement de la philosophie. Elle est analytique dans la mesure où elle ne consiste pas à faire une liste des auteurs et de leurs idées, mais plutôt, elle identifie des tendances, des orientations, en mettant les auteurs en dialogue entre eux, et soumettant leurs idées et leurs travaux à la critique. Elle démontre ce que l'on sait, ce qui a déjà été fait, de façon à aller plus loin.

À la fin de cette revue de littérature, nous repositionnons notre travail par rapport à ce qui a déjà été fait : nous montrons en quoi notre travail sera différent de ceux des autres.

2.2.1. L'enseignement de la philosophie dans la Grèce antique

L'enseignement de la philosophie dans l'antiquité.

En effet, la philosophie est enseignée depuis des lustres. De Socrate à Descartes, de Merleau Ponty aux nouveaux philosophes, la philosophie a fait l'objet d'un enseignement. Du préceptorat aux salles de classe à effectifs pléthoriques, les doctrines philosophiques et autres pensées d'auteurs ont été étudiées et enseignées.

Le concept de didactique du philosophe est récent quoique n'apportant pas de révolution dans l'enseignement de la philosophie.

Une approche didactique est un modèle didactique qui essaie de répondre aux questions suivantes : dans quel but doit-on enseigner et apprendre ? (finalité et justification) ; qu'est-ce qui doit être enseigné et appris ? (contenu) ; Comment doit-on enseigner et apprendre ? (méthode) ; Comment doit-on examiner ce qui a été appris ? (méthode d'évaluation). Ainsi, différentes approches didactiques de la philosophie ont été développées.

2.2.1.1. L'enseignement des sophistes

Pour Karsenti, J. (1996), l'enseignement de la philosophie pour les sophistes s'articule autour des techniques transparentes, transmissibles d'acquisition d'une compétence ; mais elle interpelle aussi une dimension émotionnelle plus obscure, présente dans la relation maître-disciple et présente surtout dans cette capacité du maître à entrouvrir un espace d'innovation transcendant la simple technicité, un espace esthétique où la culture brille et où joue la séduction.

Il y a lieu de regretter que certains commentateurs aient donné une consonnance péjorative au mot sophiste, un sens défavorable. C'est ainsi que Platon soutient que les sophistes enseignent l'art de soutenir une chose et son contraire en même temps, le pour et le contre d'un sujet, avec éloquence et sans jamais être pris au dépourvu « *de ne jamais être pris au dépourvu dans la discussion et de faire valoir, au besoin, le faible contre le fort, c'est-à-dire le faux ou l'injuste, contre la thèse vraie et bien fondée. Les sophistes sont des philosophes professionnels qui enseignent aux jeunes gens l'art de discuter des problèmes généraux, de mettre les arguments en ordre et de les présenter avec art et éloquence* ». Platon, *phédon* 58 A -59A.

L'enseignement des sophistes est pourtant digne d'intérêt pour l'enseignement de la philosophie en général, car, remplissant les conditions d'un discours rationnel ou de logique formelle.

2.2.1.2. L'enseignement de Socrate

La maïeutique était l'enseignement véhiculée par Socrate. Si on en écarte le concept de réminiscence à coloration platonicienne, cet enseignement pourrait être perçu comme un processus permettant à l'élève de retrouver ses propres forces intellectuelles.

Quand le précepteur entretient son élève sur un sujet donné et que ce dernier a déjà une certaine expérience de la vie quotidienne, il n'y a vraiment pas, au début, de la difficulté pour lui à en parler. Il dit avec aisance ce qu'il vit au quotidien et ce qui lui vient en esprit. Si son précepteur lui demandait par exemple ce qu'est la vertu, il dirait que c'est une disposition constante à faire du bien. Il dirait même pour paraphraser Aristote qu'« une hirondelle ne fait pas le printemps ». Le précepteur qui va évoluer dans la causerie éducative avec son élève lui donnera des exemples de la vie quotidienne qui remettent en cause la définition que vient de donner l'élève. Alors l'élève se rendra compte que la définition du mot vertu qu'il avait donnée n'était pas suffisante ou ne seyait pas à tous les cas.

Continuant dans la même foulée la discussion, les réponses de l'élève suscitent en son précepteur d'autres questions jusqu'au moment où l'élève se rend compte qu'il est loin de la bonne réponse. Et c'est alors qu'il prendra la juste mesure de son niveau intellectuel et son véritable rapport à la connaissance. C'est en ce sens qu'il faut comprendre l'enseignement de Socrate qui ne « *cessait de poser les questions les plus candides à des gens qui, sûrs de leur savoir, s'amusaient fort, pour commencer, de la naïveté de Socrate. Mais bientôt les questions de Socrate les embarrassaient, ils découvraient les contradictions de leur propre pensée et s'apercevaient qu'ils ne savaient rien, révélés à eux-mêmes dans leur ignorance et leur nudité par l'ironie socratique* ». Platon, Phédon 59A L'enseignement ne consiste pas nécessairement à donner ou à exposer aux élèves les pensées des auteurs philosophiques ou des doctrines philosophiques ; l'enseignant à l'instar de Socrate peut les amener à découvrir par eux – mêmes ce qui était en puissance en eux. Il s'agit pour l'enseignant d'amener ses élèves à les actualiser. On le voit par exemple dans le dialogue de Platon intitulé Ménon.

Socrate ne transmet à Ménon aucun savoir. Il se contente de poser des questions. La matière de la réflexion c'est ici non le savoir de Socrate, mais le savoir de Ménon. Ménon n'apprend rien, il réfléchit. Les problèmes qu'il découvre étaient à son insu déjà impliqués dans son expérience et son savoir antérieurs. Socrate se comparait volontiers à sa mère qui était sage-femme. Il n'enseignait rien mais se contentait d'« accoucher » les esprits, de les aider à mettre au jour les problèmes et les difficultés qu'ils portaient en eux-mêmes. Socrate est le philosophe par excellence en ceci précisément qu'il n'enseigne rien mais nous fait réfléchir. Platon, Ménon 12A.

On le voit, Socrate interroge un petit esclave sur une question de géométrie, démontre à son interlocuteur qu'il n'apprend rien à cet homme, mais lui permet seulement « *grâce à de simples interrogations de retrouver de lui-même, en lui-même, la science* » Platon, Ménon (85d).

Vue sous cet angle, la méthode active semble bien comme l'a dit Lapie, P. (1920) interrogative, et en un certain sens, il est bien vrai que savoir interroger, c'est savoir enseigner.

Ce que Socrate avait déjà senti s'inscrit en bonne place dans les instructions du 2 septembre 1925 en France pour l'enseignement de la philosophie. En effet, pour une bonne part, les jeunes gens sont surtout appelés à mieux comprendre, à interpréter avec plus de profondeur ce que, en un sens, ils savent déjà, à en prendre une conscience plus lucide et plus large. En tout cas, c'est à ce point de vue que le professeur de philosophie se placera volontiers dans la période d'initiation. Il ne faudrait pas que l'étonnement fécond qu'un jeune homme prouve au premier contact avec la philosophie risquât de dégénérer en découragement.

En effet, il y a lieu pour l'enseignant d'amener l'élève à s'étonner de ce qu'il ne savait rien ou pas encore. Le véritable rôle de l'enseignant est d'amener l'élève à découvrir la vérité cachée qui couvait quelque part alors qu'il n'y voyait que des apparences. Tout ce processus doit se faire avec la participation des deux acteurs que sont l'enseignant et l'élève face au savoir. L'enseignant doit toujours associé ses élèves au mouvement de la pensée.

Une leçon ne saurait revêtir la forme d'une homélie où les élèves restent passifs. Quelle qu'en soit la séquence d'une leçon, l'enseignant ne serait pas en train de jouer son véritable rôle s'il ne mettait pas ses élèves en état de pensée, en activité intellectuelle réelle.

Ce doit être surtout, On le voit, cet enseignement à la Socrate est aujourd'hui l'exemple -type de la méthode active qu'on rencontre sur toutes les lèvres et dont les enseignants ne s'y prennent pas toujours à bon escient.

La méthode active consisterait pour ainsi dire à amener l'élève à élaborer ses propres connaissances ; l'enseignant n'étant qu'un guide. La connaissance véritable semble donc être celle acquise par l'élève lui – même et non celle qui lui a été dictée ou imposée. Il serait donc judicieux de procéder comme Socrate dans l'éducation de la raison.

Enseigner la philosophie consiste donc à amener les élèves à réfléchir, à remettre en question, à s'interroger. La maïeutique socratique est un des modèles de la réflexion philosophique ; il s'agit en fait de l'acte d'interroger, la mise en question.

Tel est l'enseignement dans les rues d'Athènes, mais peut être, en certains lieux aujourd'hui.

2.2.1.3. L'enseignement Platon

Chez Platon est consacrée comme pratique de la philosophie, la pratique de la dialectique, art du dialogue ou de la discussion. Platon cherche à parvenir au sommet de l'éducation : la connaissance du Bien. Il la fait au moyen de la dialectique. Par exemple, l'ascension dialectique c'est l'itinéraire par lequel nous nous élevons du monde sensible vers le monde des idées (dialectique ascendante), au plus bas degré, les simples impressions sensibles (eikasia), un peuple haut, les opinions établies (pistis) puis la pensée discursive (dianoïa) qui construit un raisonnement à partir de figures comme font les géomètres, enfin au sommet la pensée intuitive, l'illumination directe par l'idée (noésis).

Platon a déterminé ainsi une méthode générale qui n'a pas fini d'épuiser toutes ses conséquences pédagogiques ; la méthode selon laquelle l'éducation n'est pas une communication extérieure du maître vers l'élève, mais un appel à l'intériorité d'un disciple.

Platon prolonge donc l'enseignement de son maître Socrate. Il s'agit pour cet auteur de s'assujettir à une vérité posée comme un absolu qui est saisissable. Pour Gauthier, C. et Tardif, M. (1996), l'accent n'est plus mis sur la discussion ou le dialogue mais sur la connaissance. L'accent est mis sur la relation entre l'éducateur et l'éduqué, à un savoir objectif, consistant, universel, indépendant d'eux-mêmes et de leurs opinions variables dont le maître est le représentant compétent auprès de l'élève.

Le dialogue n'est plus une expression nécessaire et suffisante du philosophe comme chez Socrate et les sophistes, il devient un moyen au service de la conversion au vrai. La vérité est une voie qui mène à elle. Connaître, apprendre deviennent des actes purificateurs, de ruptures avec l'illusoire.

2.2.1.4. L'enseignement d'Isocrate

La rhétorique conserve des liens étroits avec la philosophie. Alors comment maîtriser cet art du beau discours ? Quelle est la méthode d'apprentissage préconisée par Isocrate (436-338av. J.C.) ? Peu enclin à la spéculation théorique, il donne quelques informations succinctes, présente un exemple, décompose ensuite les parties du discours à la manière du pédagogue et invite les élèves à se mettre à l'œuvre. « Chaque mois, un cours permet de contrôler les progrès de chacun. Tout l'enseignement s'organise autour d'un idéal d'eulogia du beau discours. » Pietri, Ch. (1981 : 163)

Que dire de la didactique de philosopher dans la Grèce antique ?

En effet, des présocratiques aux socratiques, il n'y a qu'un pas, vite franchi. En effet, si l'histoire de la philosophie parle de l'idéalisme de Platon, Aristote s'élève rigoureusement contre la théorie des idées. Il se raconte que Platon et Aristote discutent tout en marchant ; le premier montre le ciel et le monde des idées, l'autre la terre et la réalité. Malgré cette différence, peu de choses les distinguent sur le plan des conceptions didactiques. Sur le plan de la didactique de la philosophie, Aristote avec le lycée reste dans la lignée de l'académie.

2.2.2. Des courants d'enseignement en philosophie aux nouvelles pratiques philosophiques

La pratique d'enseignement du philosophe s'origine dans les fondements de la didactique de la philosophie.

2.2.2.1. Principaux courants d'enseignement en philosophie

La didactique centrée sur la philosophie : l'enseignement expérimental de Claude Collin, la didactique de la clarté de Jacqueline Russ, la voie de l'herméneutique d'Alain

Vergnioux, les techniques de production de l'INRP, la double médiation textuelle et magistrale d'André Perrin, les travaux sur la lecture ou la dissertation de François Raffin.

L'enseignement ouverte qui met l'accent sur la logique d'apprentissage et qui intègre les apports des sciences humaines : des théories de l'apprentissage pour Nicole Grataloup du GFEN ou des travaux en sémiotique pour F. Godet du GREPH, les acquis de la linguistique moderne pour Frédéric Cossuta, la conceptualisation selon une approche cognitiviste pour Françoise Rollin et Britt-Mari Barth.

L'enseignement de la philosophie selon Michel Tozzi. Les objectifs noyaux de l'enseignement philosophique se définissent par rapport à certains processus de pensée, c'est-à-dire la conceptualisation, la problématisation et l'argumentation. Ces compétences s'inscrivent dans un paradigme problématisant. Elles peuvent être travaillées par des exercices spécifiques qui impliquent personnellement l'étudiant. L'enjeu philosophique prend son sens véritable dans des tâches complexes de lecture et d'écriture qui permettent l'investissement des processus de pensée. Des modèles didactiques de la lecture, de l'écriture et même de l'oral philosophique sont donc possibles.

Le modèle de Robert Tremblay : le rôle de l'information, des connaissances philosophiques, comme élément intégrateur de ces processus de pensée présentée par Michel Tozzi.

2.2.2.2. De nouvelles pratiques philosophiques

De plus en plus, de nouvelles pratiques d'enseignement de la philosophie fusent de toutes parts. Toutes ces activités concernant des méthodes, des publics et des lieux nouveaux, s'appellent les NPP : Nouvelles Pratiques Philosophiques. Il s'agit « *de pratiques réflexives pour les participants, et de pratiques d'accompagnement à l'élaboration d'une pensée pour les responsables de ces activités* ». Tozzi, M. (2012, p 14) ; ce sont de nouvelles figures philosophiques convoquées, subsumant celles classiques de l'enseignant . « *Ces pratiques sont dites philosophiques, parce qu'elles visent toutes à faire réfléchir rationnellement leurs participants sur des questions existentielles et essentielles pour l'homme, et à se développer une attitude réflexive devant la vie, son sens, les valeurs, bref apprendre à philosopher* » Tozzi, M. (2012 pp.14-15).

Les pratiques sont dites nouvelles parce qu'ici l'enseignement de la philosophie ne se passe plus dans une structure appropriée comme au lycée, mais se passe dans la rue, sur la place publique. Aussi, pour les historiens de la philosophie, il y a lieu de se demander si

Socrate ne le faisait déjà pas en son temps. Socrate discutait avec les gens qu'il rencontrait, échangeait avec eux sur tous les sujets.

Tozzi, M. (2012) s'en écarte tout simplement parce qu'il étend l'enseignement de la philosophie aux plus jeunes alors que Socrate ne discutait qu'avec des adultes.

Tozzi, M. (2012) se concentre sur l'enseignement du philosophe à la maternelle ou au primaire.

Kant E. (1797 p.624) avance dans la *Critique de la raison pure* qu'il s'agit davantage d'« apprendre à philosopher » qu'« apprendre la philosophie ». Cet apprentissage du philosophe peut donc se faire dans la rue ou dans les salles de classe.

Parlant de « nouvelles pratiques philosophiques », il ne s'agit pas de procéder comme on le ferait dans les salles de classe : faire écouter et assimiler des enseignements, étudier des doctrines philosophiques et autres thèses d'auteurs, rédiger des dissertations philosophiques. Il s'agit plutôt d'engager une réflexion à visée philosophique avec des gens. Il s'impose dès lors des méthodes appropriées, à la Socrate par exemple, pour véhiculer le message afin d'atteindre les objectifs visés.

Ainsi Brénifier, O. (2002 p.8) se réclame explicitement de la maïeutique socratique, dans sa façon de conduire de façon directive, « dans un pas à pas rigoureux un dialogue philosophique »

Dans le travail qui peut s'opérer dans la discussion sur les idées émises, on peut avoir un rapport philosophique sinon à la vérité, du moins au *vraisemblable* (comme dit Perelman relisant Aristote), et notamment apprendre progressivement à raisonner, par la pratique de la *dialectique* dans l'échange.

Galichet, F. (2004) montre de son côté qu'il s'agit dans la communauté de recherche en classe, et c'est son intérêt, de travailler sur les *croyances*, au sens kantien du terme. Une croyance n'est en effet ni une foi ni une opinion ni une inspiration, mais, comme le dit Kant dans *Que signifie s'orienter dans la pensée ?* un « sens commun » qui fait que « nous ne permettons à personne d'être d'un avis différent », bien que nous ne puissions démontrer la justesse de cette exigence. Ce qui fait, comme il l'affirme dans la *Critique de la faculté de juger*, que le débat sur la croyance ne relève pas de la « dispute » (*disputieren*), articulée autour de concepts « déterminés » et « objectifs », mais de la discussion.

Quant à Usclat, P. (2012) il éclaire son propre travail de terrain, en établissant les conditions auxquelles le maître peut et doit selon lui intervenir dans la discussion avec

les élèves, en mettant en relation certaines caractéristiques de la discussion à visée philosophique avec des notions habermassiennes : la communauté de recherche avec la pragmatique universelle ; la discussion avec la pratique argumentative du « *meilleur argument* » ; l'éthique discussionnelle avec la « *situation idéale de parole* » ; l'engagement dans le monde et « l'agir communicationnel », par opposition à un agir stratégique.

Lipman, M. (1995, 2003) a mis au point et stabilisé une démarche, avec tout un matériel didactique pour les élèves et les maîtres : lecture d'un chapitre d'une de ses romans philosophiques (il y en a sept de la maternelle à la fin de l'enseignement), émergence par les enfants de questions qu'ils se posent à partir du texte, vote sur l'une d'elles, et discussion entre les élèves sous la conduite et vigilance philosophique du maître, qui les accompagne dans leur réflexion individuelle et collective. Le praticien cherche ainsi à favoriser chez les enfants une « pensée d'excellence », c'est-à-dire à la fois critique auto-corrective, créative et attentionnée.

Martens, E. (2004-2005) en Allemagne : pour lui, le philosopher consiste dans la mise en œuvre d'« *actes de pensée* ». Il en décrit cinq, empruntés à l'histoire de la philosophie : savoir décrire des situations, des phénomènes (acte phénoménologique), savoir comprendre, découvrir des valeurs (acte herméneutique), analyser de manière logique l'argumentation et la validité de points de vue (acte analytique), opposer et comparer différents points de vue (acte dialectique), faire preuve d'un penser courageux (acte spéculatif). Tels les cinq doigts de la main, ceux-ci sont tous indépendants les uns par rapport aux autres, mais forment un tout. Ils forment aujourd'hui selon Martens, E. (2005) cinq courants philosophiques indépendants, qui sont déjà bien présents dans les discussions socratiques chez Platon. Ces actes désignent des mouvements de pensée qui se reflètent dans le langage. Ils manifestent à la fois le mouvement volontaire de penser, qui est invisible pour autrui, et la manifestation de cette volonté, rendue possible par le langage. Il y a dans ce modèle une réflexion théorique pour construire une didactique du philosopher, qui a pour objectif de favoriser dans la pratique de classe l'ensemble de ces différents actes philosophiques.

Il y a la méthode préconisée depuis 1996 par le psychologue développementaliste et psychanalyste d'enfants Jacques Lévine : présenter d'abord aux enfants l'importance pour eux, en tant qu'hommes, d'aborder tel problème (ex : « Qu'est-ce que grandir ? », avec son enjeu anthropologique) ; puis les laisser s'exprimer en un tour de table volontairement sans aucune intervention du maître, pour ne pas les influencer dans l'élaboration de leur pensée ; leur faire réécouter enfin leurs paroles, sur lesquelles ils

peuvent alors réagir. Il s'agit pour les enfants, en se mettant dans une posture de réflexion vis-à-vis des grands problèmes qui se posent aux hommes, d'expérimenter leur condition de sujets pensants (des « pens'êtres »), de faire l'expérience du « cogito » (allusion à Descartes) dans un « groupe cogitans », de développer un langage intérieur réflexif à haute voix, de construire et d'oser exprimer leur formalisation balbutiante du monde.

Tozzi M. (1994) de son côté a constitué une didactique du philosophe pour les élèves des classes terminales des lycées : il a dégagé empiriquement, à partir de ce qui était attendu par les enseignants de philosophie dans les travaux d'élèves (leurs dissertations à l'examen terminal), trois capacités philosophiques de base : la problématisation de notions et questions, la conceptualisation de notions par l'exploration de leur trame conceptuelle, l'argumentation rationnelle fondant une thèse ou des objections. L'apprentissage du philosophe consisterait d'une part à acquérir ces capacités à partir d'exercices spécifiques, d'autre part à apprendre à les articuler sur des tâches complexes de lecture, d'écriture et de discussion, pour acquérir les compétences de la pensée réflexive.

Quant à Nicolas Go (2006), en s'appuyant sur la pédagogie de Célestin Freinet, il reprend dans sa thèse en cours à Montpellier 3 le concept de « méthode naturelle » de celui-ci, et tente de fonder une « méthode naturelle en philosophie ». Il s'agit, dans le cadre anthropologique d'une didactique de la complexité, d'utiliser l'émergence d'« événements » dans la classe pour les exploiter philosophiquement, par un guidage du maître qui comme dit Lipman, « suit le groupe où il va », mais en l'accompagnant par des exigences intellectuelles. Il définit ainsi un certain nombre de gestes professionnels pour favoriser l'apprentissage du philosophe des élèves : accueillir et valoriser une idée, reformuler, synthétiser, rappeler la question, demander une définition, une distinction, une précision, un argument, mettre en exergue des divergences, provoquer une émergence et l'examiner etc.

Par ailleurs, les débats philosophiques organisés par l'enseignant sont une approche de l'enseignement de la philosophie ; ce qui constitue « le point névralgique de l'enseignement de la philosophie en classe d'initiation » selon Tharrault, F. (2016).

Le débat instauré en classe entre les élèves serait pour ainsi dire le moyen le plus adéquat d'enseignement à condition qu'il soit bien organisé et bien mené par l'enseignant qui joue le rôle de modérateur ; faut-il dire ici que tout dépend du sujet choisi au coût d'une séquence didactique.

Le débat doit démarrer autour d'un problème philosophique suivi d'une problématique conséquente.

Dans ce cas, la disposition des élèves en classe doit tenir compte de leur personnalité individuelle différente. Assis face à face ou en rond autour de leurs tables, ils bénéficieraient au mieux des échanges car se regardant dans les yeux. C'est dire que certaines dispositions seraient plutôt un handicap pour ledit débat ; il en est ainsi de la disposition en rangées. Même si la participation des élèves au débat est libre, il est souhaitable que tous disent leur point de vue sur tous les sujets. Alors l'enseignant doit s'y faire pour réussir à faire parler même ceux des élèves des plus taciturnes. La compétence de l'enseignant en dépend.

Faut-il être chevronné pour pouvoir enseigner ? Nous ne le pensons pas. L'enseignant de philosophie a juste besoin de préparer le débat, avoir une idée parfaite du contenu de la séquence didactique, envisager le canevas d'une compréhension par l'enseignant.

Le débat est d'ailleurs « *une pratique de la démocratie* ».

Parmi les exigences d'un débat bien mené, se tient en bonne place, sa durée. En effet, quarante minutes au maximum nous semblent le temps nécessaire pour amorcer un débat à caractère philosophique entre les élèves. Aussi, ceci permet que chaque participant et donc chaque élève ait le temps nécessaire pour se forger une réponse sur question donnée.

L'évaluation dudit débat ne saurait en aucun cas être éludée. Même si l'évaluation individuelle est difficile en fait, l'appréciation générale du débat doit être envisagée ; c'est par – là que l'enseignant aura la juste mesure de son enseignement et pourra se prononcer sur l'atteinte de l'objectif.

Une certaine pratique orale de l'enseignement s'apparente au débat : la discussion. Ici, l'enseignant n'évoque aucune référence : traces écrites, ouvrages, doctrines philosophiques,

Il s'agit ici, pour l'enseignant qui s'en inspire, de commencer sa séquence didactique par un questionnement qui comporte un problème.

Ce questionnement part de l'étonnement qui est sans doute l'une des origines de la philosophie au même titre que l'émerveillement. En effet les élèves en classe d'initiation s'étonnent ou s'émerveillent face aux merveilles de la nature.

Ce questionnement détecté, alors la discussion libre peut s'installer autour.

Au cours de la discussion, toutes les pistes sont possibles ou explorées. Go,N.(2 010) parle quant à lui , et parlant de l'incertitude dans une discussion libre , y voit la « condition vraie de la philosophie » . Dès lors que toutes les voies peuvent être empruntées, il y a possibilité d'errer pour entrer dans un processus philosophique authentique.

Le plus important est de rappeler le rôle de l'enseignant qui demeure celui de guide de la discussion, d'orienteur. Il joue le rôle de simulateur pour que le débat se développe. Go, N. (2 010) emploie d'ailleurs l'expression « contraindre les interactions ». Pour que la discussion ait un intérêt et puisse se développer l'enseignant doit renvoyer les idées des élèves les unes aux autres, montrer les contradictions ou au contraire les similitudes. La discussion s'enrichit des différentes interactions et l'enseignant est comme un chef d'orchestre.

En somme, l'idée est de partir d'un questionnement relatif à l'émerveillement ou à l'étonnement pour parvenir à un débat coopératif et avec le concours où l'encadrement de l'enseignant. L'enseignement de la philosophie en dépend pour une grande part.

D'autre part, et en commençant par la définition même de la philosophie, et en admettant que la philosophie s'interroge sur une question qui n'a pas de réponse établie, on est encore dans l'incertitude. Aussi faut-il insister sur le fait que la philosophie n'apporte pas de réponse unique et définitive. La philosophie ouvre ainsi à un débat fait de pour et de contre, de compréhensions et d'interrogations.

Les débats philosophiques tels que les conçoivent des auteurs tels Tozzi, M. (2 009), Lipmann (2 003), Fribourg, H. (2 013) constituent la pierre d'achoppement de l'enseignement de la philosophie. Ils insistent sur la notion de discussion à visée philosophique et par des échanges oraux. Ils accordent une place à l'écrit et soutiennent que la discussion peut prendre appui sur une lecture significative, telle un conte, qui permettra de faire émerger des débats. Ils proposent enfin une méthode pour la conduite des débats philosophiques qui se résument en trois moments : le questionnement, le débat proprement dit et la trace écrite.

Mais la HEP Fribourg se distingue surtout en proposant une méthode « *aporétique favorisant l'apparition de contradictions au sein des représentations dans la communauté de recherche. La communauté de recherche n'est autre que le groupe d'élèves participants* ».

2.2.3. Pratique d'enseignement du philosophe et compétences attendues des élèves

Les compétences attendues des élèves sont relatives aux significations données au concept « apprendre à philosopher ». Ces significations dérivent de la tradition philosophique : le questionnement, l'émerveillement, le doute, la critique, ... En effet, les philosophes eux – mêmes ont une certaine conception de la philosophie et dont l'élève en classe d'initiation devrait s'en approprier.

- Réfléchir sur le savoir s'interroger sur lui, le mettre en question

- Doubter méthodiquement de ses sens et du monde extérieur.
- Respecter en toute chose la structure formelle de la raison.
- Interroger en permanence le monde.
- Exercer son esprit critique.
- Consommer son droit à dire.
- Exercer la liberté dans et par la réflexion.
- Exercer le jugement et la réflexion sur les textes philosophiques.

Ces compétences ne sont pas forcément l'objet de consensus. Soit. Toutefois elles sont le minimum attendu au terme de l'enseignement-apprentissage du philosophe.

Une macro-compétence peut se décliner en compétences de niveaux inférieurs. Par exemple la problématisation d'une question (macro compétences) peut se décomposer en opposition de deux auteurs, en la pensée repoussoir (micro-compétences) Il y a donc d'un emboîtement des compétences et les compétences globales se laissent décomposer en compétences qui renvoient à des tâches partielles.

Il y aurait un risque à vouloir entraîner des apprenants à des opérations qui ne seraient que les segments d'une tâche et dont aucune, prise en elle – même, ne renverrait à une finalité. Car si précisément ce sont des opérations élémentaires, le lien qu'elles ont avec la globalité de la tâche dans laquelle elles s'insèrent peut-être très obscur aux yeux du novice.

2.2.3.1. Réfléchir sur le savoir s'interroger sur lui, le mettre en question

La philosophie est d'essence réflexive. Elle est une connaissance seconde. Elle est une réflexion sur l'ensemble de notre culture, de nos savoirs et de nos pouvoirs, à un moment donné du savoir. Tel est le sens de la métaphore hégélienne : l'oiseau de minerve. En effet la chouette de minerve ne prend son vol qu'à la fin du jour, comme la réflexion philosophique dont elle le symbole, ne s'éveille à chaque étape de la culture que pour prendre une conscience globale et critique de toutes les connaissances de toutes les œuvres de l'histoire qui l'ont précédée.

Hegel (1966 p.6), principes de la philosophie de droit « *pour dire un mot sur la prétention d'enseigner comment doit être le monde, nous remarquons qu'en tout cas, la philosophie vient toujours en retard. En tant que pensée du monde, elle apparaît seulement lorsque la réalité a accompli et terminé le processus de formation...Ce n'est qu'au début du crépuscule que la chouette de minerve prend son vol* ».

En effet, la philosophie ne peut se manifester que lorsqu'ont été résolus les problèmes relatifs à l'existence matérielle. On peut y entendre un écho lointain d'une remarque déjà effectuée par Aristote : la théorie, le goût de l'abstraction ne se développe que comme une variante du loisir.

2.2.3.2. Douter méthodiquement de ses sens et du monde extérieur

Douter ne consiste pas à douter pour douter mais douter en vue de parvenir à la vérité. Il convient donc de procéder à un doute méthodique.

Descartes, R. (1983) se veut plus précis et méthodique quand il commence par distinguer les idées qui animent l'être humain : « les idées adventices, les idées factices, les idées innées ». Ces idées sont le triptyque de notre doute.

Descartes (1983, p.26) doute d'abord de ses sens. Nos sens sont trompeurs, tout le monde le sait. Vue de loin une tour carrée paraît ronde et chacun a pu être dupé un jour ou l'autre « *par des choses peu sensibles et fort éloignées* ». Aussi, dit-il, « *je suis ici, assis auprès du feu, vêtu d'une robe de chambre, ayant un papier entre les mains* ». Comment douter d'une perception aussi présente et aussi banale ? Descartes pour exercer son effort volontaire de doute, invoque ici l'argument du rêve. Ne m'arrive-t-il pas de rêver en mon sommeil et de songer la nuit que « *j'étais habillé, que j'étais auprès du feu quoique je fusse tout nu dedans mon lit ?* » Il s'agit d'un doute volontaire et systématique.

Descartes doute même des vérités mathématiques. Il trouve toujours un argument pour suspecter les sciences complexes (physique, astronomie, médecine) ; « enfin soit que je veille soit que je dorme deux et trois joints ensemble formeront toujours le nombre de cinq et le carré n'aura jamais plus de quatre côtés ». Vergez, A. (1983 : 16) En effet il y a un Dieu qui peut tout. Et la toute-puissance de Dieu peut aller jusqu'à truquer les évidences ; c'est l'hypothèse d'un Dieu trompeur.

Il convient de bien comprendre l'intention méthodologique de Descartes. Pourquoi refuse-t-il toutes ses anciennes opinions ? Pourquoi identifie-t-il ce qui est simplement douteux et ce qui est faux ? C'est que, dit Descartes, « *lorsqu'on veut dans un panier de pommes, trier les bonnes pommes et les pommes pourries, le plus simple est, dans un premier moment, de vider la totalité du panier. C'est ainsi que le doute méthodique de Descartes est un doute radical* » Vergez, A. (1983 p. 16) ; c'est un doute exigeant, hyperbolique, qui se veut sans concessions. Le doute de Descartes va prendre fin à la découverte du sujet pensant. Pour Descartes, il y a donc des idées innées qui ne viennent pas de l'expérience. D'ailleurs Descartes commence par douter de ses sens qui sont trompeurs et de tous les messages de

l'expérience. Il n'y a qu'une chose dont il ne peut douter, c'est qu'il pense. Bien loin de faire dériver au départ les idées de l'expérience, Descartes affirme que la pensée est connue avant le monde et plus sûrement. Et c'est par une analyse de sa pensée, de son « *cogito* », qu'il va découvrir les idées innées alors qu'il doute encore de l'existence même des choses sensibles.

En effet, dit-il, « *quand bien même me persuaderais-je qu'il n'y a « aucun ciel, aucune terre, aucun esprit ni aucun corps, quand bien même tous les objets de mes pensées seraient de pures illusions, un je ne sais quel trompeur très puissant et très rusé employant toute son industrie à me tromper toujours, il reste que si je suis trompé j'existe de sorte qu'après y avoir bien pensé et avoir soigneusement examiné toutes choses, enfin il faut conclure et tenir pour constant que cette proposition : je suis, j'existe, est nécessairement vraie toutes les fois que je le prononce ou que je la conçois en mon esprit* ». Descartes, R. (1983, p. 35) Tel est le *cogito ergo sum*, je pense donc je suis. C'est une vérité indubitable à laquelle parvient Descartes. Il met le doute au service de la recherche du vrai ; ce à quoi s'en tiendrait l'enseignement de la philosophie.

Par ailleurs, Descartes (1983 p.42) veut une méthode universelle inspirée de la rigueur mathématique et de ses longues chaînes de raison ». La première règle est celle de l'évidence : n'admettre aucune chose pour vraie que je ne la connaisse évidemment être telle. Autrement dit se garder de toute « précipitation » et de toute « prévention » et ne tenir pour vrai que ce qui est clair et distinct ; autrement dit ce que je n'eusse aucune occasion de mettre en doute. L'évidence n'est donc pas ce qui saute aux yeux, c'est ce dont je ne peux douter malgré tous mes efforts, ce qui résiste à tous les assauts du doute, une évidence-résidu, le produit de l'esprit critique. La seconde règle est la règle de l'analyse : diviser chacune des difficultés en autant de parcelles qu'il se pourrait. La troisième règle est celle de la synthèse : conclure par ordre mes pensées en commençant par les objets les plus simples et les plus aisés à connaître pour monter peu à peu comme par degrés à la connaissance des plus composés. La quatrième règle est celle des dénombrements si entiers que je fusse assuré de ne rien omettre. L'enseignement du philosophe/de la philosophie consiste pour l'enseignant d'initier l'élève à la méthode, la voie conduisant à la vérité ; seules les « vérités de la foi » sont à l'abri de sa méthode.

2.2.3.3. Respecter en toute chose la structure formelle de la raison

L'élève en classe d'initiation à la philosophie doit pouvoir mettre de l'ordre dans son raisonnement et même dans tout ce qu'il entreprend au cours de son existence. Aussi, il doit connaître les principes rationnels qui servent à mettre de l'ordre dans la connaissance. En tout

cas ce qui s'offre à l'élève est multiple et son esprit doit y mettre de l'ordre ; son enseignant se doit de l'aider, de le guider dans ce sens. C'est ainsi qu'il doit lui communiquer les principes de la raison grâce auxquels nous connaissons les choses. Kant E. (1965 p.165) les nomme : « *principes de temps, d'espace, de substance, de causalité, de finalité* ». Ce sont les origines qui constituent notre connaissance et dérivent des deux aspects de la raison : la raison théorique qui juge du vrai et du faux et la raison pratique qui juge du bien et du mal.

En effet, le milieu dans lequel nous situons les connaissances données par les sens, c'est l'espace.

Celui dans lequel nous situons les connaissances données par la conscience, c'est le temps. Il y a des relations données entre les choses dans l'espace et dans le temps ; l'esprit doit les concevoir étant donné que les phénomènes se modifient indépendamment de l'intelligence : c'est la substance .

L'esprit ne peut concevoir un⁸ phénomène sans supposer un autre phénomène comme condition du premier. On nomme le premier la cause, le second effet. D'où le principe rationnel : tout phénomène a une cause.

L'esprit est amené à se représenter tout cela comme convergent vers une fin : principe de finalité.

Tels sont les principes qui constituent 95 - notre connaissance. Kant parle de « principes régulateurs de la connaissance. Il écrit :

On ne peut qu'apprendre à philosopher, c'est-à-dire à exercer le talent de la raison dans l'application de ses principes généraux à certaines tentatives qui se présentent, mais toujours avec cette réserve du droit qu'à la raison de reprocher ces principes jusque dans leurs sources et de les confirmer ou de les rejeter. Kant, E. (1965, pp. 624-625).

Cette structure formelle de la raison ou du raisonnement doit être acquise par l'élève afin de formuler de manière intelligible sa pensée. On y voit les lois du raisonnement, les fondements de la logique. Les résultats scolaires de l'élève dépendent pour une grande part de leur acquisition.

Les principes généraux de la raison sont selon Leibniz (1703 p.76) « *nécessaires comme les muscles et les tendons le sont pour marcher, puisqu'on n'y pense point. Ces principes ne figurent jamais explicitement dans nos raisonnements, mais ils sous-tendent toutes leurs démarches* ».

L'élève de la classe d'initiation ne doit pas perdre de vue les grands principes logiques de l'antiquité : le principe d'identité, le principe de non – contradiction, le principe du tiers exclu.

Le principe d'identité affirme que toute chose considérée sous un même rapport est identique à elle – même. Ainsi par exemple, ce qui est. A est A. Ce qui n'est pas.

Ainsi l'élève qui rédige une dissertation philosophique par exemple, doit conserver un sens au concept qu'il utilise tout au long de son devoir.

Le principe de non- contradiction affirme qu'une proposition ne peut être à la fois vraie et fausse. Aristote dans les Seconds Analytiques l'énoncé ainsi qu'il suit : « il est impossible que le même attribut appartienne et n'appartienne pas au même sujet sous le même rapport ». Ainsi par exemple, le Bic avec lequel j'écris ne peut pas être à la fois rouge et noir.

Le principe du tiers exclu affirme qu'une proposition et sa négation ne peuvent être toutes fausses. Ce principe exclu une troisième éventualité. Un bien l'encre de mon Bic est rouge ou bien c'est non rouge.

Le principe de raison suffisante postulé que tout ce qui se passe s'explique, a sa raison d'être. Lorsque que ce qui est ou que tout changement à une cause, je ne puis même pas concevoir et imaginer qu'il puisse en être autrement.

On le nomme encore principe du déterminisme. Les phénomènes ne se produisent pas par hasard. Ils sont déterminés par leurs conditions d'existence et on peut les prévoir à partir de ces conditions d'existence lorsqu'elles sont connues.

La raison semble donc se présenter comme un ensemble de principes, de règles qui dirigent le travail de la pensée. Ces principes paraissent universels et nécessaires. Universels car, en toutes circonstances, tout le monde les utilise ou du moins doit les utiliser pour penser et reconnaître leur valeur en y réfléchissant. Nécessaires et universels parce qu'il ne paraît pas possible de se passer d'eux pour penser, qu'ils sont la condition nécessaire de toute pensée cohérente et logique. L'élève doit se familiariser avec ce mode de raisonnement logique, de pensée logique. L'enseignant doit initier ses élèves à cette compétence active. Il doit leur apprendre le respect de la structure formelle de la raison.

Il s'avère inopportun pour l'enseignant de prétendre faire ingurgité les connaissances aux élèves sans que ces derniers perçoivent leur cohérence logique ; sinon cela ressemblerait à l'affabulation, à l'inédit.

Les grands philosophes à travers leurs écrits, tiennent des discours logiques sous toutes ses facettes.

Qu'est-ce que la philosophie ? Telle est la question que pose l'enseignant de philosophie à ses élèves à la leçon inaugurale au mois de septembre, mois de la rentrée scolaire. S'il prétend n'en rien savoir lui-même, imaginez la stupéfaction de ses élèves. Ils vont se gausser d'un enseignant de philosophie qui ne sait pas ce qu'est la discipline dont il a la charge d'enseigner. Cependant, sa réponse serait pleine de signification. Elle signifierait que la philosophie n'est pas une matière de connaissance. En effet notent Vergez, A. et Huisman, D. (1969). Dans toutes les autres disciplines vous avez quelque chose à apprendre : en mathématiques, une suite logique de théorèmes ; en physique, en sciences naturelles, en histoire, un ensemble de faits ou d'événements qu'on s'efforce de vous expliquer d'une façon rationnelle.

Aussi l'étude de la philosophie est inséparable de celle des textes des philosophes. À la différence des vérités scientifiques, les vérités philosophiques ne peuvent être distinguées du mouvement de l'esprit qui les découvre, et se découvre en elles. Universelles, elles demeurent pourtant personnelles. Si on fait de la physique sans connaître les physiciens, on ne peut faire de la philosophie sans étudier les philosophes. La compréhension du cogito exige la connaissance de Descartes, la découverte du caractère a priori de l'espace suppose qu'on se mette à l'école de Kant. La philosophie ne peut se séparer de sa propre histoire. Cette connaissance des philosophes est indispensable et dans une conception pédagogique qui paraît saine, elle devient un élément important de la situation scolaire.

2.2.3.4. Interroger en permanence le monde

L'esprit critique consiste à critiquer en vue de connaître, de parvenir à la vérité. Ce qui est différent de l'esprit de critique qui consiste à critiquer pour critiquer ou pour le simple plaisir qu'on en éprouve.

La philosophie se veut essentiellement critique, à la recherche de la vérité qui ne semble jaillir que de la confrontation d'idées avec la mise à l'écart de toutes les passions et autres obstacles épistémologiques.

Au lieu d'adresser des louanges à la tradition africaine, il faut plutôt l'interroger, la critiquer, la recréer.

ce qui vaut de tout temps, caractérise la véritable philosophie, c'est son caractère essentiellement réflexif et critique. La philosophie, ce n'est pas un contenu idéologique qu'il s'agit d'apprendre ou de faire apprendre. La philosophie c'est l'interrogation permanente : le questionnement permanent... quand on demandait à Socrate des recettes, il n'avait qu'une réponse, toujours la même, à donner : je ne sais qu'une chose, c'est que je ne sais rien... Tous ceux qui ont eu tendance d'assimiler philosophie et anthropologie sont fatalement portés à présenter la philosophie comme quelque chose qu'on puisse apprendre,

à la réduire à des contenus plus ou moins doctrinaux qui se donnent à prendre ou à laisser. La chose peut être grave du côté de l'enseignement où l'esprit de l'ethnophilosophie ne serait préoccupé que par la transmission des contenus prétendument philosophiques au détriment de la réflexion critique elle-même. Njoh-Mouelle, E. (1983: p.26).

2.2.3.5. Exercer son esprit critique

Un exposé philosophique est toujours une argumentation, une démonstration, une réfutation. La philosophie est dialectique, discussion, débat contradictoire au cours duquel s'affrontent des pensées individuelles, chaque participant étant tenu de défendre ses idées par un effort théorique personnel. Ce qui exclut l'unanimité et le dogmatisme, la réduction de la philosophie à un système clos de croyances collectives et immuables.

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 véritable soit-elle, n'est recevable avant d'être passée au crible de la pensée critique. En fait la philosophie est essentiellement sacrilège en ceci qu'elle se veut d'instance normative suprême ayant seule droit de fixer ce qui doit ou non être tenu pour sacré et de ce fait abolit le sacré pour autant qu'il veut s'imposer à l'homme du dehors. Towa, M. (1981 pp. 29-30).

2.2.3.6. Consommer son droit à dire

Contrairement aux autres disciplines d'enseignement, les séquences didactiques en philosophie sont le lieu par excellence du droit à penser mais surtout à dire. Ailleurs dans d'autres sciences, les élèves doivent retenir des théories et théorèmes.

En philosophie, il n'est rien de semblable. Sans doute vous demande-t-on de retenir quelques-unes des idées et des théories des grands philosophes. Mais vous n'êtes pas tenus de partager ou d'approuver l'une ou l'autre de ces théories. D'ailleurs aucun système philosophique n'a jamais obtenu l'accord unanime des esprits compétents. Par exemple Saint Thomas d'Aquin et Karl Marx sont tous deux de grands philosophes, mais leurs « systèmes » sont tout à fait différents et même antagonistes. Si vous attendiez de la philosophie un ensemble de connaissances précises et sûres et qu'il vous suffirait de recevoir, votre déception sera complète. Faute de vous donner un savoir, la philosophie vous proposera-t-elle un art de vivre, une morale ? Mais les systèmes qui proposent à l'homme des règles de conduite sont aussi divers que ceux qui prétendent expliquer le monde. Il n'y a pas, en philosophie, de « vérités » du même ordre qu'un théorème ou qu'une loi physique. Au cours de l'histoire les systèmes succèdent aux systèmes. Chaque philosophe s'emploie à réfuter ceux qui le précèdent et sera réfuté à son tour.

Pour Gillespie, C. (2009 pp.112-113) quand il arrive en philosophie, l'élève demande à se situer dans un rapport immédiat au discours, il demande du « débat philosophique », la

possibilité de dire immédiatement son opinion impensée, d'être consommateur de son droit à dire. Cette exigence n'a pas lieu en mathématiques, ou dans les domaines techniques. Le cours de philosophie est le lieu d'expression par excellence. L'élève vit alors comme une déception le fait de ne pas pouvoir ouvrir le débat d'opinions immédiatement, et comme une violence, le fait qu'il faille passer, par l'espace de l'apprentissage institué, avec la dénivellation nécessaire entre l'élève et le professeur. Instituer cet espace du dialogue sans l'aide du symbolique, sans l'aide de la structure symbolique républicaine, de l'espace public commun qu'est censée offrir la politique, semble être la tâche qui incombe au professeur de philosophie plus qu'à un autre. Il faut créer un lieu propre à accueillir l'expression. Mais le professeur a ici à créer seul, ex-nihilo, ce qui était auparavant donné dans et par la cité, c'est-à-dire précisément l'espace de la classe.

L'élève revendique son droit de parler au nom de telle ou telle appartenance communautaire, il entend consommer son droit à dire, voire, dans une invocation vide de sens, son droit au droit. Sans formuler la revendication politique d'un modèle néolibéral, c'est néanmoins ce que demandent de fait certains élèves : que la classe de philosophie soit un lieu où l'on distribue la parole à des revendications communautaires avec un temps et un « respect » égal. Mais la condition du cours de philosophie, c'est que puisse avoir lieu une parole non thétique et non dogmatique. Le professeur peine ici à faire reconstruire l'espace d'une classe, pour qu'advienne une parole publique et que le « débat », ou plus justement le dialogue, ne soit pas le lieu de morcèlement de thèses privées. Le problème est qu'il doit le faire sans s'appuyer sur la symbolique républicaine, ou alors il lui faut expliquer ce que l'espace public veut dire, ce qui est de plus en plus long et difficile puisque qu'au dehors précisément, ce n'est plus une réalité et que les élèves n'en ont pas l'expérience.

2.2.3.7. Exercer sa liberté dans et par la réflexion

Boillot, H. (2014) estime qu'enseigner la philosophie consiste à penser librement devant ses élèves, offrir le spectacle vivant d'un homme qui pense et qui exerce son jugement. Il ne s'agit pas d'apprendre une discipline qui serait la philosophie, mais utiliser toutes les ressources de sa connaissance de la philosophie pour développer une pensée personnelle, pour penser par soi-même, invitation en acte faite à l'élève d'exercer à son tour son jugement. L'identité de la philosophie se trouve liée à des représentations collectives qui dessinent le portrait d'un professeur idéal (idéal abstrait, ou modèle, que la profession illustre et détermine par l'exemple de grands maîtres) Lachalier, Alain, Alexandre pour les principaux.

En effet, l'enseignement de la philosophie semble celui de l'apprentissage à la liberté d'esprit et à la raison critique. La philosophie est d'essence réflexive et donc sous-tendue de liaison. Ici il s'agit de porter un jugement au regard de la seule raison et non influencé par des considérations irrationnelles ; le chemin de la vérité, du savoir, exclut toute passion. L'esprit critique seul devient le véritable rempart contre la passion doctrinale.

Le professeur de philosophie se doit de se doter de la double casquette d'homme de science recherchant la vérité et professeur exerçant sa liberté pédagogique. Ce qui est d'ailleurs bien édicté dans les instructions officielles d'enseignement de la philosophie. Cette double casquette

En regard des instructions relatives à l'enseignement de la philosophie en France „ le professeur de philosophie met en « œuvre une double liberté : la liberté pédagogique qui consiste pour le professeur de traduire librement dans les modalités particulières et quotidiennes de son enseignement les programmes, les objectifs définis par la tutelle ; aussi les Inspecteurs pédagogiques exercent le contrôle de ces dispositions en respectant la liberté pédagogique des professeurs ainsi définie. Mais le professeur doit aussi mettre en œuvre la liberté philosophique ou la liberté du philosophe ». Le professeur se doit de délivrer un enseignement personnel et original ; c'est ce qui justifie d'ailleurs le choix d'un programme de notions abstraites et indéterminées.

Les notions du programme sont l'indication de simples pistes de réflexion pour les professeurs, et le cadre des sujets d'examen qui à leur tour, sollicitent de la part des élèves non la récitation d'un cours ni des connaissances précises, mais un acte de réflexion. L'indétermination d'un programme de notion serait donc le seul à même de respecter et la liberté pédagogique du professeur, et les exigences d'un enseignement réflexif, ainsi que veut l'enseignement philosophique. Boillot, H. (2014 p. 1).

En effet la philosophie est d'essence critique. Pour Marcien Towa « la philosophie ne commence qu'avec la décision de soumettre l'héritage philosophique et culturel à une critique sans complaisance. Aucune donnée, aucune idée soit- elle n'est recevable avant d'être passée au crible de la pensée critique ». La philosophie doit se situer dans un travail de tri au regard de la seule raison. C'à quoi le professeur s'emploie en classe devant ses élèves qui chercheront eux- aussi les capacités à l'exercice réflexif.

À l'individu de chercher en lui-même, les capacités propres à l'exercice réflexif. Cet élan vers l'effort philosophique ne saurait être imposé ni par une forme rigide d'enseignement ni par un quelconque dogme prétendument intangible ; au contraire la tâche de se libérer progressivement de toutes les tutelles revient à l'individu lui-même. Enseigner la philosophie

et apprendre à philosopher, c'est donc peut-être dans un premier temps s'empêcher de transmettre des corpus de savoir au sens strict du terme.

2.2.3.8. Exercer le jugement et la réflexion sur les textes philosophiques

Pour Perrin, A. (1994), la philosophie est la pensée critique et réflexive qui tend à se réaliser dans le discours vrai et universel, absolument cohérent, soucieux de fonder toutes ses propositions afin de parvenir à l'unité systématique du savoir. Soit il reste donc à savoir où se trouve ce savoir éminent et constituant, si on prétend l'enseigner. Ce ne peut être que là où toutes les exigences qui en sont constitutives se trouvent rassemblées, c'est-à-dire dans des textes, dans des œuvres de la tradition philosophique.

Philosopher consiste à exercer le talent de la raison en réfléchissant de façon critique à partir des philosophies en lesquelles s'est historiquement développée l'idée de philosophie. C'est cela qui peut s'apprendre et c'est cela qui doit être enseigné. L'enseignement de la philosophie présuppose la capacité d'exercer le jugement et la réflexion sur les textes majeurs de la tradition philosophique qui sont en effet le lieu de la philosophie. Il distingue trois objectifs noyaux qui constituent le triangle didactique de la philosophie : être capable de conceptualiser philosophiquement une notion, être capable de problématiser philosophiquement une question ou une notion, être capable d'argumenter philosophiquement une thèse.

Pour Kozłowski, G. (2010), le professeur du philosophe ne doit pas seulement communiquer sa réflexion personnelle en tant que « philosophe » ou les connaissances académiques, des problématiques philosophiques de l'histoire de la philosophie. Il doit communiquer les compétences à faire acquérir aux élèves pour qu'ils apprennent à penser par eux-mêmes, notamment à lire philosophiquement un texte ou rédiger une dissertation philosophique.

Les compétences à acquérir et dont à apprendre aux élèves dépendent de la conception de la philosophie des auteurs : éveiller un questionnement (socratique), éveiller un doute (cartésien), exiger l'argumentation, soumettre à l'esprit critique, mettre en œuvre l'esprit philosophique, se familiariser à la recherche, se plaire à la recherche de la vérité, s'armer d'outils intellectuels nécessaires pour mieux affronter l'existence quotidienne, débattre à la Socrate avec ceux qu'on rencontre ; bref, vivre au sens de mener une vie sociale intégrée.

Ces compétences attendues des élèves nécessitent que les enseignants initient leurs élèves à la pensée philosophique, au discours logique, au débat d'idées ; d'où la compétence qui leur incombe.

2.2.4. Les différents niveaux institutionnels d'enseignement du philosophe

La pratique d'enseignement du philosophe ne saurait être identique à tous les niveaux dans lesquels cette discipline est enseignée. On ne saurait enseigner la philosophie de la même manière aux enfants du primaire comme à ceux du secondaire ou du supérieur. Les enfants de 5 ans ne pensent pas comme ceux de 12-14 ans ou comme les adultes.

Au lieu donc de s'attarder sur la question philosophique de l'âge du philosophe, attardons-nous plutôt sur l'adaptation didactique spécifique de l'apprentissage du philosophe. Aussi, comment la philosophie s'enseigne-t-elle au niveau préscolaire et primaire, au secondaire et au supérieur ?

Quelle pratique d'enseignement à travers ces niveaux éducatifs ?

Le travail abattu par le professeur dans les salles de classe permet de dégager des orientations de l'enseignement du philosophe ainsi, certains enseignants partent des contes, d'autres procèdent à l'étude des textes philosophiques et d'autres aussi s'en tiennent aux enseignements magistraux.

2.2.4.1. La pratique du philosophe au niveau pré-scolaire et primaire

Concevoir l'enseignement de la philosophie au niveau pré-scolaire et au primaire relève de l'idéal. Toutefois, l'enseignement du philosophe peut revêtir plusieurs procédés relatifs aux différents niveaux et au regard du public cible. C'est ainsi que par le truchement des contes, l'enseignement de la philosophie au primaire pourrait susciter la curiosité des enfants et donc stimuler leur pensée. Les contes véhiculent une morale, une pensée profonde que l'enseignant peut exploiter pour un enseignement adapté à ce niveau ; un éveil de la réflexion est fort possible à travers les contes.

En effet, la philosophie ne saurait être le lot des adultes ou des privilégiés. La philosophie peut s'enseigner désormais à tour de bras, dans la rue, au secondaire, au primaire. En effet et partant de l'enseignement de la philosophie aux enfants, nous constatons que la capacité réflexive des enfants peut se mesurer à travers des débats. Ainsi par exemple, dans une salle de classe de l'école primaire, une question sur l'existence quotidienne peut tracasser les enfants ; il revient au maître de bondir sur l'occasion pour en discuter avec eux. Au cours du débat, l'enseignant permet que toutes les opinions s'expriment. Les interventions du maître sont neutres et consistent seulement à apporter des éclaircissements, corriger les contradictions, montrer ce sur quoi ils s'accordent ou ne s'accordent pas.

D'un tel débat, il se dégage que les problèmes existentiels intéressent les enfants du niveau primaire et qu'ils aiment bien à en débattre. Azémar J. (1979) cité par Tozzi, M. (2012, p. 29).

«les problèmes d'existence habitent fortement les enfants de cinq ans, qu'ils demandent à en parler et à rencontrer la position des autres, que leur joie est visible quand ils peuvent le faire... Pas d'enseignement versé par l'adulte, mais seulement l'enseignement que donne la rencontre avec les autres. Ces différents points de vue, introduits sur un mode d'égalité, déclenchent un travail intérieur, et c'est ce qui compte... ».

Jaspers, K. (1976) se veut explicite à travers une observation minutieuse des enfants. Pour ce penseur du XIX^{ème} siècle, l'être humain est essentiellement un sujet pensant. La philosophie n'est pas une question d'âge.

En effet, les enfants ne sont pas aussi naïfs qu'on pourrait le penser. A travers les questions qu'ils posent et qui embarrassent même les adultes, il y a lieu d'y voir les rudiments de la réflexion philosophique : des paroles et des questions dont le sens plonge directement dans les profondeurs philosophiques.

Les enfants poseront des questions sur l'origine du monde, sur la fin du monde ... L'adulte qui essaie d'y répondre se rendra vite compte que les questions s'engendrent à l'infini.

En collectionnant les questions des enfants et les tentatives de réponses données par les adultes, on pourrait constituer toute une philosophie enfantine.

On alléguera peut-être que les enfants répètent ce qu'ils entendent de la bouche de leurs parents et des autres adultes ; cette objection est sans valeur lorsqu'il s'agit de pensées aussi sérieuses.

L'enseignant, au regard de ces questions d'enfants, en tire celles qui présentent un intérêt philosophique, c'est-à-dire « *qui concernent tous les hommes et chacun, qui sont susceptibles de plusieurs réponses et qui exigent réflexion préalable car la réponse ne va pas de soi* » Tozzi, M. (2012 p.844). C'est cela qui constitue d'ailleurs le support pédagogique. On remarquera donc que des questions d'enfants aux mythes, les supports pédagogiques sont multiples et variés. Tout support choisi aidera à développer chez l'élève la pensée critique, l'affinement du jugement.

Il faut à cet effet que le travail de l'enseignant soit attractif, motivant, qu'il soit en prise avec les questions existentielles des enfants et les problèmes sociétaux qui les enveloppent. « *Ces supports peuvent rester lettre morte s'ils ne sont pas travaillés et reliés*

préalablement à l'engagement dans le processus d'apprentissage de l'élève, ce qui suppose une présentation ajustée à sa zone de développement proximal, celle où il peut franchir un palier avec l'enseignant, sans être encore autonome » Tozzi, M. (2012 p. 110).

Avec les enfants et donc aux niveaux pré- scolaire et primaire, il convient d'adapter l'enseignement de la philosophie à leur âge. Il y aura donc un enseignement pour les enfants différent de celui destiné aux adolescents, par exemple l'enseignement ici peut bien se faire au travers des contes assorti de dialogue avec la classe une autre pour les adultes ; la philosophie avec les jeunes esprits, c'est-à-dire à l'âge de l'étonnement peut se faire au travers du dialogue. L'enseignement de la philosophie repose sur le dialogue avec la classe. Les instructions de l'Éducation Nationale française le précisent également : *« le dialogue appartient à l'essence de la philosophie elle-même, parce que la philosophie a commencé et commence toujours par cette vie commune de l'esprit institué par le dialogue ...»* L'objet du dialogue est de donner aux élèves un modèle vivant de discussion proprement philosophique » E.N. (1964 pp. 15-16).

2.2.4.2. La pratique d'enseignement du philosophe au secondaire

Après l'âge de l'étonnement, il y a lieu de philosopher véritablement ; c'est-à-dire d'exercer son esprit critique. La philosophie désignant tout effort entrepris par l'esprit humain dans son souci d'intellection et de compréhension des questions se rapportant à l'existence de l'homme et à la connaissance du monde. Tel est l'enseignement au niveau secondaire. Cet enseignement vise à affiner l'esprit critique des élèves ; ce qui paraît préalable et nécessaire pour toute action véritablement humaine.

La philosophie est enseignée dans les séries générale, scientifique et technique de l'enseignement secondaire au Cameroun. Dans chaque cas, l'enseignant s'intègre à des préparations de cours très différentes relevant des finalités également très différentes. Mais dans chaque cas cet enseignement conserve et illustre les exigences majeures dans l'enseignement qui se veut philosophique, c'est-à-dire que l'enseignement du philosophe dépend beaucoup plus naturellement des principes de classes ou de séries dans lesquelles il est dispensé. Les classes de terminales littéraires jouissent auprès des Autorités d'une certaine faveur si l'on s'en tient nombre de notions à étudier et au coefficient accordé à cette discipline.

2.2.4.3. L'enseignement du philosophe au supérieur

La qualité de l'enseignement du philosophe au supérieur dépend de la qualité de l'enseignement au secondaire ; ce qui implique notamment qu'entre ses deux niveaux, le lien reste consubstantiel et vivant. Il s'agit de la même discipline et les mêmes exigences dans les conditions différentes.

Au niveau supérieur, enseignement de la philosophie et recherche sont inséparables. Il n'y a pas d'abîme en philosophie entre recherche et enseignement ; les acquis de l'une peuvent servir assez directement l'autre.

2.2.2.4. L'enseignement philosophique et recherche

Le lien constitutif de l'enseignement et de la recherche est propre à la philosophie. À la différence d'autres disciplines, en particulier scientifiques, que l'on peut pratiquement enseigner au lycée dans l'ignorance de la recherche contemporaine (par exemple les mathématiques ou la physique), le lien entre enseignement et recherche est une spécificité de la philosophie, du métier de professeur de philosophie : il y a un rapport vivant, et même vital, entre enseignement et recherche, entre la philosophie faite dans les classes et dans les amphithéâtres et les livres de philosophie que l'on publie.

2.2.4.4.1. L'enseignement philosophique et autres corpus

Il apparaît en effet essentiel qu'un enseignant de philosophie fasse la preuve de sa capacité à réfléchir rigoureusement en prenant pour objet de connaissances, des pratiques, des textes, des œuvres, etc. autres que ceux qui constituent traditionnellement le corpus commun de sa discipline. Il en est de même avec les sujets de philosophie sur la philosophie, comme si le discours qu'elle tient sur elle-même était la pierre de touche de la formation philosophique et le meilleur stimulant pour les recherches.

On assiste à la fin de la traditionnelle occultation française de la philosophie médiévale ; les recherches récentes en philosophie médiévale par exemple et les nombreuses traductions désormais accessibles constituent un déplacement et un enrichissement dont les classes peuvent à présent bénéficier. L'étude des notions au programme obéit à la même logique.

Ainsi par exemple, la notion de Conscience inscrite dans la première partie du programme peut être abordée autrement : les modes d'approche qui étaient implicitement privilégiés par le passé ne sont plus, loin s'en faut, des références philosophiques : nous

voulons parler de la psychanalyse, du marxisme et, en lien avec la thématique de la philosophie du soupçon, de la philosophie de Nietzsche au fil conducteur d'une critique de la souveraineté métaphysique du sujet conscient. Pour traiter aujourd'hui de la conscience, et selon Olivo, G. (2009), il est possible de partir des expressions de la langue ordinaire qui offre de multiples recours au vocabulaire de la conscience par lesquels donner à voir aux élèves qu'ils connaissent déjà en un sens fort bien ce dont il s'agit avec la conscience, dans l'équivocité même de ses emplois : ainsi en va-t-il, formulé dans le désordre, de la bonne/mauvaise conscience éprouvée à faire/ne pas faire ce que l'on doit; de la voix de la conscience; du fait d'être en paix avec sa conscience, d'avoir sa conscience pour soi; de témoigner ou de parler contre sa conscience; de libérer, soulager, décharger sa conscience dans l'aveu; de dire ce que l'on a sur la conscience; d'avoir quelque chose sur la conscience; de n'avoir pas de conscience; de prêter serment sur sa conscience; d'avoir de la conscience; de faire quelque chose en conscience; d'avoir la conscience large; d'avoir un cas de conscience; d'alerter la conscience publique; d'un travail consciencieux; de la difficulté dont on a conscience; de la perte de conscience; du fait de se conduire de manière inconsciente; d'être inconscient des problèmes; de l'inconscience des enfants, qui dit aussi bien leur innocence que leur ignorance, etc. Ce sont tous des usages plus ou moins courants auxquels peuvent facilement être affectées des situations de vie usuelle.

Peut alors aisément être dégagée l'idée que, dans la plupart de ces cas, la conscience ne décrit pas un objet ou une chose, mais un rapport: ainsi la perte de conscience abolit mon rapport à ce qui m'environne; la mauvaise conscience traduit un rapport à des valeurs, à un devoir auxquels je manque en abolissant précisément le rapport contraignant à des valeurs qu'est le devoir; le travail consciencieux traduit la qualité d'un rapport, d'une attention prêtée à ce qui est fait; le fait d'avoir conscience d'un obstacle, d'une difficulté traduit le fait que je me rapporte en connaissance de cause à cet obstacle, en sachant de quoi il en retourne, etc.

Il s'agit dès lors de présenter aux élèves le paradoxe et par là la difficulté qu'il y a à penser non pas de manière réifiante ou réifiée une chose ou un objet, mais ce quelque chose de très spécifique qu'est un rapport : la conscience est-elle par conséquent une chose ou un rapport ? Et si elle s'avère un rapport, quelle est la manière d'être d'un rapport ? À son tour, ce rapport à moi-même qu'exprime ce que l'on appelle la conscience de soi est-il de même nature que le rapport à un objet ? Me rapporte-je à moi-même comme je me rapporte à un objet, de connaissance, d'usage etc., ce qui permet de décliner la question selon les repères (objectif/subjectif, absolu/relatif, etc.) ? Ou encore ce rapport à soi qu'est supposé décrire la conscience de soi est-il médiat ou immédiat ? Enfin, si la conscience est un rapport que

chacun de nous est, qu'est-ce que cela signifie que d'être un rapport ? S'agit-il d'un rapport entre deux choses préexistantes qui nous constituent (un corps et une âme ; une âme et ses objets de connaissance) ou bien d'un rapport qui constitue les choses qui sont ainsi mises en rapport en nous (je me découvre par la conscience comme ayant un corps, une âme ou encore des facultés de penser qui sont autant de modalités de ce rapport que serait la conscience) ? Envisagée selon ce contexte, le parcours dans lequel pourrait être insérée la notion de conscience pourrait comprendre l'inconscient (comme autre compréhension d'un rapport entre instances psychiques ? Comme modalité non aperçue de facultés dont nous avons par ailleurs connaissance dans leurs formes aperceptibles, telles que conçues par exemple dans la théorie leibnizienne des petites perceptions?), la perception (comme forme exemplaire de la conscience conçue comme relation, la conscience perceptive étant conçue comme la forme originaire et paradigmatique de la conscience d'objet?), la temporalité (comme essence de ce rapport, la conscience ne pouvant qu'être que temporelle?), l'existence (comme nom propre de ce rapport, la conscience ne pouvant être dite être, mais seulement exister, étant hors d'elle-même et donc relation pure?) et enfin autrui (si je suis ce rapport qu'est la conscience, comment poser autrui comme *alterego*, dès lors qu'il ne m'est jamais donné d'être ce rapport qu'est autrui?). Les suggestions entre parenthèses sont affectées de points d'interrogation pour signifier qu'il s'agit bien de pistes proposées dans la continuité du parcours envisagé, et en aucun cas de thèses, ni même de réponses suggérées.

Un second parcours possible naîtrait du privilège accordé dans les exemples usuels de la langue au registre moral. Une des difficultés envisageables consiste à se demander si l'on peut concevoir une conscience (morale donc) sans évaluation? S'agit-il dans ce cas d'un jugement (ce qui donnerait une autre compréhension de la conscience comme rapport) ? Dès lors, ce jugement est-il réifiant ou objectivant (se rapporte-t-on en effet aux choses morales selon des rapports de connaissance ?) Est-il passible de vérité ? Questions qui engagent dès lors à envisager aussi bien la question de la vérité (en tant qu'elle relèverait d'un jugement ? En tant que la conscience morale serait susceptible de relever d'un jugement de vérité ?), que celles de la liberté (comme fondement de la conscience morale ?) et du devoir.

Il ressort du travail entrepris que la «conscience» ne requiert pas, pour être traitée, que l'on accorde un privilège quelconque à la question de la réflexivité ou de la transparence à soi qui a longtemps régné comme un passage obligé (auquel s'opposait la théorie freudienne de l'inconscient).

2.2.4.4.2. L'enseignement de la philosophie et production de nouveaux savoirs

L'enseignement philosophique et recherche ne se contente pas de contribuer à la formation de la personnalité et la construction du sujet dans ses multiples dimensions (cognitive, affective, morale ou sociale), il entend plus mettre les étudiants en condition de produire de nouveaux savoirs, de contribuer à l'avancement de leur discipline et de les rendre capables de réagir aux transformations incessantes que connaît l'articulation des savoirs au sein des différentes cultures. Il s'agit donc d'un enseignement technique et disciplinaire qui vise la formation des spécialistes ou de formateurs et qui fait de la formation à la recherche l'une des raisons d'être. C'est l'enseignement d'un savoir philosophique sous forme de méthodes de recherche, de catégories, de concepts, de critères de validité de l'argumentation et de structures plus ou moins formelles permettant de construire les mondes physique, historique, moral et rationnel. Le savoir philosophique que l'on produit et enseigne se distingue donc de l'apprentissage du philosophe qui caractérise l'éducation primaire et secondaire. L'enseignement cesse d'avoir comme fonction première l'éducation de la personne pour devenir principalement un savoir technique.

2.2.5.- L'évaluation d'un système de formation

D'autres auteurs optent pour une autre voie, celle de l'évaluation du curriculum du philosophe. Leurs travaux se déclinent à travers leurs points de vue sur la notion même de l'évaluation d'un programme de formation.

Les définitions proposées dans les travaux antérieurs montrent fort bien que des différences existent dans l'évaluation du système de formation. Ces différences se situent au niveau des paradigmes utilisés ou alors au niveau des visées entre les principaux modèles ; ce dont nous allons découvrir dans la revue de littérature.

Au niveau des paradigmes, Stève, B. (2000 : 208) distingue d'un côté le paradigme formaliste (Pôle quantitatif), de l'autre, le paradigme naturaliste (pôle qualitatif), diamétralement opposés. Lecompte et Rutman (1982) cités par Stève B. (2000 : 208), pour distinguer ces deux pôles, proposent cinq dimensions : soit la délimitation du phénomène à étudier, la perception de la réalité à étudier, l'ampleur de la généralisation, la perspective des chercheurs et la façon d'élaborer l'évaluation.

Par ailleurs, il est possible de distinguer l'évaluation en fonction de leur visée. Suchman, E. (1967) propose cinq objets possibles d'évaluation, soit : l'effort, la pertinence, l'efficience, l'efficacité et le processus.

Selon Patton (1978), cité par Stève B. (2000 : 208), l'évaluation de l'effort est l'analyse de la qualité et de la quantité des activités nécessaires pour atteindre un résultat désiré. L'évaluation de la pertinence est la correspondance entre les besoins identifiés et les objectifs formulés. L'évaluation de l'efficacité est une analyse des activités et des ressources nécessaires pour atteindre le résultat. Il s'agit du rapport entre la quantité des ressources utilisées (temps, argent, matériel, ressources humaines, etc.) pour produire une certaine quantité de biens et de services. L'évaluation de l'efficacité d'un programme se centre principalement sur l'atteinte des objectifs ou sur l'impact que produit un programme en termes de changements. Le degré d'atteinte des objectifs s'établit par une comparaison entre les résultats attendus et les résultats obtenus. L'évaluation de processus de formation se fonde non seulement sur les dynamiques internes afin de comprendre pourquoi et comment un programme fonctionne ou ne fonctionne pas, mais aussi l'identification des forces et des faiblesses du programme, tout en se préoccupant de la coordination des différentes parties de ce programme de formation.

Pour Le Boterf *et al* (1985), plusieurs types de critères peuvent alors être mis en jeu. En plus des critères de pertinence, d'efficacité et d'efficacité, nous retrouvons aussi des critères de conformité, de cohérence et d'opportunité. Les critères de conformité sont de l'ordre de la vérification. Ils s'attachent à contrôler l'application de mesures, de règlements, de conventions, de dispositions concernant le bon fonctionnement du système " audité ".

Pour Legendre (1983), il s'agit de vérifier si les analyses de besoins, la rédaction des objectifs, le choix des formules pédagogiques, l'utilisation des évaluations et la gestion des apprentissages s'effectuent selon ce qui a été prévu. Les critères de cohérence cherchent à vérifier l'adéquation existant entre les décisions internes au processus de formation (objectifs, activités, ressources, etc.) ou encore entre les activités de formation et les autres éléments du système social de l'entreprise. À ce niveau, la vérification porte sur les liens entre les items mentionnés précédemment. À titre d'exemple, il est possible de s'attarder sur le lien existant entre les objectifs d'un programme de formation et le choix des activités pédagogiques pour faciliter l'atteinte de ceux-ci. Les critères d'opportunité, quant à eux, concernent la maîtrise du temps; il s'agit de prendre action au moment opportun.

Kirkpatrick (1998) propose un modèle de quatre niveaux. Il s'agit de l'évaluation des réactions (satisfaction), des apprentissages (atteinte des objectifs), du transfert des apprentissages et enfin des retombées sur l'organisation. Ce type d'évaluation s'inscrit dans un processus d'apprentissage qui comporte quatre phases : l'ouverture, l'acquisition, la rétention et le transfert. Les quatre phases sont hiérarchisées entre elles. L'individu en

formation doit d'abord être ouvert à l'apprentissage pour pouvoir par la suite, acquérir, retenir et transférer les nouveaux apprentissages : l'évaluation des réactions tente de cibler les éléments qui pourraient créer de l'insatisfaction chez les apprenants et ainsi empêcher la première phase du processus d'apprentissage : l'évaluation des apprentissages est intimement liée à l'atteinte d'objectifs d'apprentissage. Il s'agit de l'appréciation des connaissances, des habiletés ou des attitudes d'un apprenant dans le but de déterminer dans quelle mesure les objectifs d'apprentissage ont été atteints. Cette évaluation peut se situer à différents stades : avant la formation pour repérer le niveau de départ, en cours de formation pour renforcer les acquisitions et susciter les ajouts nécessaires, à la fin de la formation pour une évaluation globale et quelques mois plus tard pour voir si le phénomène de la mémoire sélective s'est manifesté. Le transfert des apprentissages pourrait être défini comme étant le rappel de ce qui a été appris et son application à différents contextes. L'évaluation du transfert des apprentissages est donc une étape cruciale pour juger de l'efficacité d'un programme de formation. L'évaluation des retombées consiste à évaluer jusqu'à quel point la performance au travail des individus contribue à l'efficacité de l'organisation. Il convient de préciser que cette évaluation qui convient à une entreprise peut bien, s'adapter à la réalité d'un système éducatif.

Ce modèle envisagé par Kirkpatrick a connu des aménagements. Haccoun et al. (1997) estiment que l'application du modèle de Kirkpatrick ne permet pas de comprendre pourquoi une formation s'avère efficace et comment elle pourrait être améliorée. Ces auteurs mettent en relief quatre dimensions qui seraient des déterminants potentiels du succès d'un programme de formation, soit le sentiment d'efficacité personnelle, le contrôle perçu, la motivation et le soutien perçu. Un des moteurs les plus fondamentaux du comportement humain, du moins de l'apprentissage, est le jugement que porte un individu sur ses capacités de réussir. Ainsi pour faire quelque chose, il faut non seulement être capable de le faire, mais aussi s'en tenir capable. Par conséquent pour être jugé réussi, un programme de formation doit viser le développement ou, à tout le moins, la consolidation du sentiment d'efficacité personnelle. Aussi, le fait de s'estimer capable d'influencer son propre travail ou de contrôler les savoirs, pouvoir-faire ou savoir-être visés par la formation a un impact sur l'utilisation de ceux-ci. Par ailleurs, les principales caractéristiques d'apprenants motivés, sont l'importance qu'ils accordent aux objectifs de la formation, l'impression que la formation leur sera utile et le sentiment d'être capable d'appliquer ce qu'ils ont appris. D'autre part, les attentes de soutien de la part de l'apprenant, concernant son retour dans son milieu de travail, ont un effet déterminant sur les efforts qu'il fera pour utiliser les nouveaux apprentissages.

Le collège Montmorency au Québec, dans sa politique institutionnelle d'évaluation des programmes se réfère aux six critères d'évaluation reconnus par la commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC), c'est-à-dire, la pertinence, la cohérence, les méthodes pédagogiques, l'adéquation des ressources, l'efficacité et la qualité de la gestion du programme. L'examen de la pertinence permet d'établir le lien entre les objectifs poursuivis par le programme et les besoins éducatifs et socioéconomiques à satisfaire, c'est-à-dire les attentes et les besoins de la société, des universités, du monde du travail et de la population étudiante. L'examen de la cohérence indique que le choix des activités d'apprentissage et leur agencement, présenté dans le plan de formation doivent favoriser le développement des compétences visées et l'attente des buts et des objectifs prescrits. L'examen des méthodes pédagogiques utilisées dans un programme permet de vérifier l'atteinte des objectifs visés. L'examen de l'adéquation des ressources permet de vérifier l'adéquation des ressources humaines, matérielles et financières affectées au programme et en lien avec ses visées. L'efficacité du programme permet de vérifier l'atteinte des buts et des objectifs visés par le programme. Un programme efficace permet aux élèves de réussir et d'obtenir un diplôme, ce dernier étant le reflet véritable du fait que les compétences visées ont été développées et que les buts et les objectifs ont été atteints. L'examen de la gestion de programme fournit des indicateurs quant au fait que les ressources affectées au programme permettent de concevoir, de gérer, de planifier, dispenser et évaluer l'enseignement en ayant toujours à l'esprit la qualité du programme permettent de concevoir, de gérer, de planifier, dispenser et évaluer l'enseignement en ayant toujours à l'esprit la qualité du programme de formation. « Il y a lieu d'affirmer pour ainsi dire que les modèles d'évaluation varient avec les auteurs sur le plan de la définition, du rôle de l'évaluateur du programme, du but qu'il poursuit, de l'instance majeure sur laquelle l'auteur insiste, du type d'évaluation choisi et des construits proposés ». Tsafak (2000 : 296).

2.2.6. Orientation personnelle

De tout ce qui a été dit et fait, face aux approches qui ont fait le principal centre d'intérêt de la revue de littérature ci-dessus énoncée, il est opportun de préciser l'orientation propre de ce travail, de dire comment nous entendons l'aborder : nous nous proposons d'évaluer l'enseignement de la philosophie au regard des cinq dimensions relevées et relatives à l'évaluation d'une formation dans une approche par compétences.

Cependant seuls les deux premiers paliers nous intéressent dans notre étude : avant - évaluation et après- évaluation.

Avant-évaluation, nous répondons aux questions suivantes : Les besoins des élèves sur le terrain sont-ils en accord avec les ressources mises en œuvre ? Les compétences attendues pourront-elles avoir lieu ? L'ingénierie éducative telle que développée peut-elle permettre de développer les compétences visées ? Les ressources et stratégies sont-elles adéquates ? Ainsi, avant la formation, nous évaluons le processus afin d'avoir une grande marge de manœuvre pour apporter les ajustements. C'est une évaluation d'orientation qui porte sur la pertinence de la formation et sur sa faisabilité.

Pendant la formation nous procédons à une évaluation de régulation (des stratégies et des ressources) et principalement sur l'adéquation des ressources et des stratégies. Aussi nous cherchons à détecter apprenants la maîtrise de la compétence à développer. Aussi nous nous posons la question : quelle est la nature de l'évaluation formative prévue dans le programme ? Dans notre étude, nous ne nous intéressons pas de la vie quotidienne de nos élèves après leur passage en classe. Nous ne saurons les évaluer dans leur existence quotidienne. Toutefois nous reconnaissons que la formation qu'ils ont reçue aura un impact dans leur vie de tous les jours.

Une formation pertinente est celle qui permet d'atteindre les changements attendus sur le terrain. En effet, une formation peut réussir sur le plan interne, c'est-à-dire, au niveau des processus et des résultats immédiats, sans pour autant assurer l'impact positif de ces résultats dans la vie courante (il s'agira donc d'un manque de pertinence ou d'un manque d'efficacité externe). Nous ne saurons donc répondre à cette autre question : les acquis de formation sont-ils transférés dans l'existence quotidienne ?

L'originalité de notre étude se décline donc au plan méthodologique. Aussi au cours de l'évaluation d'une des caractéristiques tels que « efficacité » ou même « engagement » d'un système de formation, nous pouvons nous prononcer sur les caractéristiques « équilibre », « équité » ou encore « efficacité » qui sont bien les cinq caractéristiques de l'évaluation de la qualité de la didactique du philosophe que nous voulons mener.

Aussi pour mener à souhait ce sujet, nous nous référons à deux théories d'ancrage.

2.3. Théories explicatives du sujet

La théorie est définie par Grawitz, M (1990 p.10). Comme « *un système explicatif que l'expérimentation confirme ou non* ». Ainsi la théorie explicative du sujet est une construction formelle permettant l'explication du phénomène que nous étudions. Dans l'optique de comprendre et d'expliquer le phénomène de la pratique d'enseignement du philosophe dans nos salles de classe, nous nous servons de trois théories d'ancrage :

- La théorie de l'investissement dans l'enseignement de Lê Thành Khôi (1985)
- Théorie de la motivation intrinsèque et extrinsèque de Deci, E.L. et Ryan, R.M. (1985)
- Théorie générale de système de Boulding, K. (1968)

L'enseignement de la philosophie en classes terminales nécessite une évaluation à mi – parcours afin de mieux piloter les enseignements.

Les économistes de l'éducation dont la préoccupation est d'optimiser le rendement des systèmes se sont penchés sur la question. Ils ont abordé la problématique sous une dimension économique, et cela à travers deux types d'indicateurs : des indicateurs liés à la productivité des systèmes (efficacité) et ceux inhérents à l'enseignement proprement dit qui se contribuent à l'efficience.

L'enseignement en tant qu'offre attendue par les acteurs de l'éducation dérive du capital humain représenté par les enseignants et dont mesurera l'efficacité et l'efficience de leur activité.

l'efficacité étant la façon donc les dépenses d'éducation sont traduites en résultats d'apprentissage ; l'efficience étant le rapport entre ce qui est réalisé et les moyens mis en œuvre, cette analyse rejoint celle de ceux qui pensent que l'enseignement doit produire de bons résultats scolaires ou performances scolaires, les résultats scolaires étant ce qui dérive des moyens mis en jeu pour leur obtention. C'est ainsi par exemple que pour les économistes de l'éducation, l'activité éducative est un investissement qui constitue un investissement qui est mis en œuvre par les enseignants et dans leurs élèves.

La tendance actuelle est à l'ouverture des systèmes éducatifs au monde productif qui nécessite des compétences avérées des sortants du système. Nous n'envisageons pas cela dans le cadre de notre étude. Nous reconnaissons toutefois que l'évaluation de l'enseignement de la philosophie tel qu'édicté pourrait permettre d'améliorer significativement les comportements des sortants du système ou tout simplement des élèves en fin de de classe.

Par ailleurs, si l'objectif poursuivi par l'évaluation de l'enseignement de la philosophie est déterminé par la pratique de classe des enseignants au regard des moyens matériels et immatériels qui leur a été donnés, alors il faudrait se tourner en plus de ce qui fait l'efficacité et l'efficience de l'enseignement, vers ce qui ferait son équité.

Par ailleurs l'engagement semble constituer la qualité première et indispensable de tout système de formation : celle de donner aux apprenants l'envie d'apprendre et de provoquer l'engagement de ceux-ci dans une démarche d'apprentissage. En effet, les apprenants doivent être mus par la volonté de réussir. Ils doivent être engagés et un système de formation doit

provoquer l'engagement des apprenants ; ce qui justifie l'utilisation de la théorie de la motivation dans notre étude.

Aujourd'hui, est apparue une tendance à élargir la conception en introduisant une dimension sociale par la prise en compte des problèmes d'équité. On ne peut toutefois pas restreindre l'évaluation en matière d'éducation en oubliant deux dimensions : la dimension pédagogique et la dimension conative.

Par ailleurs, l'enseignement du philosophe se pratique en classe et devant des élèves dont chacun a son tempérament, sa psychologie. Un enseignement ne peut prétendre atteindre les objectifs si l'enseignant élude la psychologie de l'éduqué. « *La psychologie de l'éducation a pour objet d'une part, l'étude des apports de la connaissance psychologique de l'homme à son processus d'éducation et d'autre part l'étude des effets psychologiques des phénomènes éducatifs sur le système et sur les acteurs.* » Tsafak, G. (2001 p. 176). L'enseignant du philosophe se doit donc de prendre en bonne place l'état d'esprit qui anime ses élèves.

D'autre part, l'enseignement se présente comme un système dont les éléments sont intimement liés : les connaissances déclaratives et méthodologiques des élèves (intrants) sont tributaires de cet enseignement (processus) en vue d'asseoir des compétences (extraits) nécessaires visées par le programme. Il convient de préciser qu'aucun de ces éléments ne saurait être envisagé à part ; ces éléments sont enrôlés dans un système.

2.3.1. La théorie de l'investissement dans l'enseignement de Lê Thànk Khôi (1985)

Dans le Larousse, une théorie est un ensemble de concepts, de propositions, de modèles articulés qui a pour but d'expliquer un phénomène.

Investir signifie placer des capitaux dans une entreprise ; ces capitaux étant une forme d'investissement qui vont générer à terme des bénéfices ou de produits.

Lê Thànk Khôi s'appuie sur la théorie du capital humain. « *D'inspiration néo-classique, cette théorie porte que tout individu (l'Homo, oeconomicus) cherche à maximiser ses revenus. Il investit entre lui-même (en son éducation, sa santé, son information, ...etc.) pour que ce capital (humain et pas seulement intellectuel) lui apporte dans l'avenir des buts supérieurs aux coûts (y compris le manque à gagner) qu'il aura encourus. L'individu est à la fois libre et capable de faire cet investissement.* » Lê Thànk Khôi (1985 p. 242).

Dans le cadre de notre étude cet investissement est fait dans l'enseignement-apprentissage. Dans l'enseignement, en ce qui concerne les professeurs et dans l'apprentissage en ce qui concerne les élèves. L'investissement dans l'enseignement-

apprentissage vise pour ainsi dire, une amélioration significative des performances scolaires. qui dérivent des compétences acquises au cours de l'enseignement. Ces compétences deviennent par le fait même, le capital humain incarné par les élèves qui en sont les véritables bénéficiaires ; d'où le nom de capital humain. Leclercq, F.

L'éducation est alors représentée comme un investissement en capital humain. Les individus s'investissent dans leurs études en fonction des bénéfices qu'ils espèrent en retirer. De ses décisions résulte la demande d'éducation ; le système d'enseignement est l'offre qui vient répondre à cette demande. L'enseignement –apprentissage est dès lors conçu comme un processus de production de capital humain dont on peut analyser l'efficacité, c'est-à-dire la façon dont les dépenses d'éducation sont traduites en résultats scolaires.

Ce qui n'est possible qu'au travers d'une éducation sagement menée.

Lê Thànk Khôi (1985) considérant l'éducation comme une *industrie*, se demande quelle est la combinaison optimale des facteurs de production : le travail des apprenants et des enseignants, les structures, les contenus et les méthodes, le matériel pédagogique, les logos, l'architecture. L'économie (la science économique) ne consiste pas à réduire les coûts seuls ni à augmenter les avantages seuls, mais à maximiser leurs rapports : on peut accepter des coûts pour des avantages supérieurs, des coûts en baisse pour des avantages égaux, des coûts supérieurs si les avantages augmentent pour que proportionnellement.

Il s'agit en fait de se poser la question ultime : comment organiser la didactique d'apprentissage du philosophe pour que les ressources investies se traduisent effectivement par un accroissement des compétences des principaux concernés que les élèves ?

Cet auteur met en garde ceux-là qui se contenteraient de la dimension quantitative de l'économie de l'éducation. Ils éluderaient ainsi la dimension qualitative ; en effet, il fait remarquer que « beaucoup de plans d'éducation faits par les économistes ont échoué faute d'avoir tenu compte des aspects sociologiques ou pédagogiques. Cela dit, il se pose un certain nombre de questions portant essentiellement sur l'efficacité, l'efficience de l'investissement consentis : à quels coûts les résultats sont-ils obtenus ? Comment sont-ils obtenus ? Toutes ces questions s'appliquent à l'éducation, qui, selon Lê Thànk Khôi (1985 : 239)

un système recevant des entrées (apprenants, enseignants, connaissances, valeurs, matériel, ressources financières), les transforme plus ou moins (par ses contenus et ses méthodes) pour en faire des sorties ou produits. Entrées processus et sorties sont régis par des finalités et objectifs extérieurs (politiques, sociaux, économiques, etc.) ou propres au système (qualité).

Sall et De Ketele (1997 p.120). « *En analysant, on ne saurait ne pas s'interroger si le mode de financement répond non seulement au critère de l'optimum économique, mais aussi à celui de l'équité sociale. En effet, de nos jours, la dimension sociale du développement est*

intégrée dans les approches économiques. Aussi, la dimension sociale du développement, la recherche de plus de justice sociale, de plus d'équité sont de plus en plus présentes dans les analyses économiques. Équité, efficacité, efficience, sont la trilogie du développement socio-éco et socio-culturel. » Pour ces deux auteurs, l'intégration d'indicateurs d'équité, à côté d'indicateurs d'efficience et d'efficacité serait la voie idoine pour un revisitage des systèmes éducatifs en général et du curriculum d'une discipline scolaire en particulier. En effet, l'évaluation de l'enseignement a pour but de comprendre son processus dans les salles de classe ; l'enseignement dispensé nécessite bien évidemment une évaluation en vue d'une amélioration des performances scolaires par exemple, les indicateurs d'efficience et d'efficacité devront s'adjoindre à ceux d'équité.

Pour Lê Thànk Khôi (1967) les économistes de l'éducation, « *l'enseignement est une industrie particulière qui ne doit pas moins tendre, comme toute industrie, au rendement le plus élevé... le rendement étant un rapport entre un résultat et le moyen mis en œuvre pour l'obtenir* ». Nous faisons fi du rendement quantitatif qui se focalise par exemple sur le nombre d'élèves formés ou de diplômés sortant du système d'élèves qui ont obtenu leur diplôme en fin d'année. Plutôt notre étude est axée sur le rendement qualitatif qui s'intéresse à l'enseignement proprement dit et permet aux élèves d'acquérir des connaissances et des compétences nécessaires à leurs études.

Pour cet auteur l'économie de l'éducation prend en compte l'efficacité, l'efficience et l'équité de cet investissement dont l'évaluation devrait s'appesantir sur ces trois caractéristiques

Notre étude s'inscrit dans le registre de Mesure et évaluation. Il s'agit de mesurer et d'évaluer l'enseignement de la philosophie qui génère à ce stade, de mauvaises performances scolaires. La théorie de l'investissement dans l'enseignement nous semble indiquée pour lire le phénomène observé et procédé à son évaluation. Tout investissement mérite des retombés qui ne peuvent être cerné qu'au terme d'une évaluation.

Avec cette théorie de l'investissement, la dimension sociale du développement, la recherche de plus de justice sociale, de plus d'équité, sont de plus en plus présentes dans les analyses économiques. Équité, efficacité et efficience sont la trilogie du développement socio- économique, culturel.

Pour Tsafak, G. (2 000 pp. 210-211) , « les dépenses qui ont permis aux êtres humains d' acquérir des capacités sont des investissements ; ainsi les économistes de l' éducation considèrent que les dépenses de l' éducation sont des investissements qui sont rentables . Zn

effet, l'investissement s'opère en attente d'un bénéfice ou revenu excédent sur le capital investi ...L'éducation est un investissement rentable pour l'individu et pour la société, donc un facteur de développement. Toutefois, cette rentabilité dépend de la qualité de l'éducation, de ses contenus, de ses méthodes et de sa capacité à satisfaire les besoins de l'individu et de la société ».

2.3.2. Théorie de la motivation intrinsèque et extrinsèque de Deci, E.L. et Ryan, R.M. (1985)

Les auteurs concernés considèrent que l'engagement est un bon indicateur de la motivation produit par celle-ci. En effet, L'état psychologique, physiologique de l'apprenant, la motivation, sont des éléments déterminant dans le processus d'apprentissage. Deci,E.L.et Ryan, R.L.(1985, p.18) ,

« La motivation désigne le processus psychologique et physiologique, responsable du déclenchement ou de l'entretien d'un comportement ainsi que la valeur appétitive ou aversive conférée aux éléments du milieu sur lequel s'exerce ce comportement. La motivation est donc la force qui pousse l'individu à l'action ».

La motivation est perçue comme une source d'énergie, une direction ou encore la persévérance que les individus éprouvent dans leurs actions ainsi que dans leurs intentions. Pour ces deux chercheurs, la motivation humaine est le fruit de trois besoins psychologiques : le besoin de compétence, le besoin d'appartenance sociale et le besoin d'autonomie. C'est ce besoin qui semble difficilement conciliable avec l'exercice d'une pression extérieure sur l'élève. En effet, le besoin d'autonomie représente le désir, peut-être même la nécessité pour tout individu de se sentir comme étant maître de ses choix au moment d'initier un comportement. Il convient donc de satisfaire ce besoin d'autonomie préalable et indispensable au développement de la motivation chez l'élève même si cet élève est soumis à des contraintes scolaires extérieures : exemple de la menace d'un travail noté pour obliger les élèves à s'impliquer en classe.

Cette théorie, initialement présentée par Deci, E.L en 1975 est enrichie par Déci, E.L et Ryan, R.M en 1985 et en 2002. Cette théorie présente l'originalité de distinguer deux types de motivation suivant qu'elle est imposée ou non : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque.

« La motivation intrinsèque est celle dans laquelle l'action est conduite uniquement par l'intérêt et le plaisir que l'individu trouve à l'action, sans attente de récompense externe ». Ces auteurs font référence à la théorie des pulsions que Gérard, F.M (2001) exprime à peu

près en ces termes : tout déséquilibre d'un besoin physiologique ou biologique entraîne *ipso facto* une pulsion qui conduit l'individu à le combler : le besoin d'eau, d'air... sera assouvi par l'individu. Il doit agir pour rejoindre l'homéostasie qui consiste à se situer dans un état équilibré où il n'y a pas le sentiment d'un besoin à satisfaire. Aussi pourra-t-il travailler davantage et combler ses lacunes. Le besoin de réussite et la motivation de réussite peuvent constituer un puissant facteur de succès scolaire. Les éducateurs doivent être à même de stimuler l'émulation saine des élèves. Celle-ci pourrait générer le besoin et la motivation de réussite et porter au plus haut niveau les performances scolaires des apprenants. Un élève aura envie d'apprendre dès lors qu'il prendra conscience qu'il doit apprendre ; et un système de formation donnera cette envie lorsqu'il permettra aux apprenants de réaliser cette prise de conscience.

Par ailleurs et à tout moment, notre organisme est activé, qu'il y'ait ou non un manque à combler ou un but extérieur. Ce n'est, par exemple, que dans des cas très rare que la faim nous *pousse* à agir de façon pressante. La plupart du temps, nous choisissons au contraire de manger ou non, de grignoter ou de nous attabler devant un repas copieux, après avoir choisi parmi les aliments disponibles, ceux qui nous plaisent le mieux. Aussi, Deci et Ryan montrent que nous sommes davantage attirés par une activité qui nous permet de développer un sentiment de compétence. C'est ainsi que les meilleures performances sont souvent attribuables aux personnes ayant le sentiment d'effectuer des choix dans la façon d'organiser leur travail ; et selon cette motivation intrinsèque, ce sont souvent les buts qu'on s'est donnés et les projets d'avenir qui orientent le choix de nos comportements actuels. Ce ne sont pas tellement les buts eux-mêmes qui motivent nos comportements, mais bien plutôt l'intention de les atteindre. Un système de formation créera l'engagement des apprenants s'il parvient à susciter cette intention, s'il prend appui sur les projets d'avenir des apprenants Gérard, FM (2001).

La motivation extrinsèque est celle où l'action est provoquée par une circonstance extérieure à l'individu (punition, récompense, pression sociale, obtention de l'approbation d'une tierce personne,). Ces auteurs font ici allusion à la théorie du comportement telle qu'elle est défendue par les néo- béhavioristes selon lesquels un individu se met en action en fonction d'un but extérieur à lui. Un système de formation donnera l'envie d'apprendre lorsqu'il créera cette motivation extrinsèque. Un système de formation peut prendre un certain nombre de mesure pour inciter les élèves à travailler davantage à travers les primes scolaires, les tableaux d'honneur, les encouragements, les félicitations, etc... Ces éléments constituent une motivation ou incitation des élèves à plus d'efforts et de travail scolaire.

Les psychologues ont démontré que le comportement dépend de la composition du milieu interne de l'organisme et des stimulations externes qui agissent par l'intermédiaire du système nerveux. La motivation peut donc être considérée comme premier élément de la conduite humaine. C'est elle qui met en mouvement l'organisme. Dans le domaine de l'éducation, la motivation est généralement considérée comme un facteur fondamental de l'apprentissage. L'enseignant a le devoir de motiver les apprenants à apprendre : apprendre aux élèves à apprendre en mettant à leur disposition des méthodes et des techniques d'apprentissages ; en un mot, la technologie de l'apprentissage.

Ces deux types de motivation sont complétés par un troisième état : l'amotivation

L'amotivation où l'individu a le sentiment d'être soumis à des facteurs hors de tout contrôle. L'amotivation se distingue de la motivation extrinsèque par l'absence de motivation lésée au sentiment de ne plus être capable de prévoir les conséquences de ses actions.

Une deuxième originalité de cette théorie est d'organiser des motivations entre elles suivant une échelle continue de régulation ou d'auto-détermination. Aussi, les comportements des élèves qui sont véritablement motivés, sont teintés d'initiative personnelle ; ces élèves font montre de perspicacité en classe. Cette théorie est à l'origine de nombreuses études autour de facteurs pouvant faire évoluer l'auto-détermination d'un individu notamment dans le milieu scolaire où il est question de la motivation des élèves. Toutefois elle mérite bien de réserves.

Cette théorie a le mérite de réunir une variété de conceptions. Toutefois, elle peut être à la source de désengagement lorsqu'elle favorise chez l'apprenant un sentiment d'incompétence apprise ayant un rôle inhibiteur. D'autre part, le danger de cette approche est qu'un enfant récompensé à chaque action positive aura de moins en moins envie d'agir sans récompense ou simplement pour le plaisir de se sentir utile ou agréable.

2.3.3. Théorie générale de système de Boulding, K. (1968)

Boulding, K. (1968 p.76) « *affirme qu'un système est un ensemble d'éléments intimement liés : intrants, processus, extrants dans notre études, les intrants sont les besoins des élèves en didactique du philosophe ; les processus sont l'enseignement proprement-dits dispensés par les professeurs ; les extrants sont les compétences acquises par les élèves* ».

La Théorie générale des systèmes est une dénomination qui a été adoptée pour décrire un niveau de maquette théorique qui se situe entre les constructions hautement généralisées des mathématiques pures et des théories spécifiques des disciplines spécialisées. Les mathématiques tentent d'organiser les relations très générales en un système cohérent, qui,

cependant n'a pas nécessairement besoin d'une quelconque connexion avec le monde « concret » qui nous entoure.

Il étudie toutes sortes de relations abstraites à partir d'une quelconque situation ou d'un corpus de la connaissance empirique. Cela ne se limite pas toujours aux relations « quantitatives » étroitement définies – en fait, le programme de développement des mathématiques qualitatives et structurelles est déjà en marche, bien que cela ne soit pas aussi avancé comme le programme classique des mathématiques quantitatives et numériques. Néanmoins, vu que les mathématiques classiques contiennent en quelque sorte toutes les théories, ces dernières n'en contiennent aucune ; car elles sont basées sur le langage de la théorie, qui, cependant ne nous donne pas le contenu. *A contrario*, nous avons les disciplines et les sciences distinctes qui possèdent leurs propres corpus théoriques. Chaque discipline correspond à un certain segment du monde empirique, et chacune développe des théories qui sont particulièrement applicables à ses propres segments empiriques. La physique, la chimie, la biologie, la psychologie, la sociologie, l'économie, et bien d'autres encore, tirent parti de certains éléments de l'expérience de l'homme et élaborent des théories et des modèles d'activité (recherche) qui donnent des résultats satisfaisants en termes de compréhension, et qui sont appropriés à leur segment particulier.

Ces dernières années, le besoin de disposer d'un ensemble de constructions théoriques systématiques permettant de discuter des relations générales du monde empirique se fait de plus en plus sentir. C'est la quête de la théorie générale des systèmes. Elle ne cherche pas, bien entendu, à établir une « théorie générale de pratiquement tout », unique et autonome, qui remplacerait toutes les théories spéciales de chaque discipline.

Une telle théorie serait pratiquement dénuée de contenu, puisque nous payons toujours la généralité en sacrifiant le contenu, et tout ce que nous pouvons dire sur pratiquement tout n'est presque rien.

La nécessité d'une théorie générale des systèmes est accentuée par la situation sociologique actuelle de la science. La connaissance n'est pas quelque chose qui existe et se développe dans l'abstrait. Elle est le résultat des organismes humains et de l'organisation sociale. La connaissance, en d'autres termes, est toujours ce que l'on sait : la transcription la plus parfaite de la connaissance par écrit ne représente pas une connaissance si personne ne la connaît. La notion de connaissance se développe cependant par la réception d'informations significatives, c'est-à-dire par la réception du message par un connaisseur apte à réorganiser sa connaissance. Nous esquiverons discrètement la question relative aux réorganisations qui constituent une « croissance » de la connaissance en définissant la « croissance sémantique »

de la connaissance comme l'ensemble des réorganisations qui peuvent être discutées profitablement par écrit ou par oral, par les personnes compétentes. La science, autrement dit, est un sujet de discussion rentable pour les scientifiques dans leur rôle de chercheurs. La crise de la science aujourd'hui est due à la difficulté croissante d'un tel sujet de discussion rentable pour l'ensemble des scientifiques. La spécialisation a dépassé le commerce, la communication devient de plus en plus difficile entre les disciples, et la République du savoir se fragmente en sous-cultures isolées avec des lignes de communication infimes entre elles - une situation qui constitue une menace de guerre civile intellectuelle. La raison de cet effondrement du système de connaissances est due au fait que lors de la spécialisation, les récepteurs de l'information sont à leur tour spécialisés. En conséquence, les physiciens ne parlent qu'aux physiciens, les économistes aux économistes - pire encore, les physiciens nucléaires ne parlent qu'aux physiciens nucléaires et les économétriciens aux économétriciens. On en vient parfois à se demander si la science ne va pas s'arrêter dans un assemblage d'ermes murés, chacun marmonnant pour soi-même des mots dans une langue privée que lui seul peut comprendre. De nos jours, les arts ont sans doute devancé les sciences dans ce désert d'inintelligibilité mutuelle, mais il se peut que ce soit simplement parce que les intuitions rapides de l'art atteignent l'avenir plus rapidement que le travail de terrain laborieux du scientifique. Toutefois, plus la science se divise en sous-groupes et moins la communication est possible entre les disciplines, plus il y a de risques que la croissance totale des connaissances soit ralentie par la perte des communications pertinentes. La prolifération de la surdité spécialisée implique que quelqu'un qui devrait savoir quelque chose que les autres savent n'est pas en mesure de le savoir par manque de connaissances générales.

L'un des objectifs de cette théorie est de développer ces notions généralisées tout en élaborant un cadre de théorie générale, afin de permettre à un spécialiste de capter les communications pertinentes des autres. Ainsi, l'économiste qui se rend compte de la forte similitude formelle entre la théorie de l'utilité en économie et la théorie du champ en physique est généralement mieux plac e pour apprendre des physiciens² que celui qui ne le sait pas. De même un spécialiste qui travaille avec le concept de croissance - qu'il soit cristallographe, virologue, cytologue, physiologiste, psychologue, sociologue ou économiste - sera plus réceptif aux contributions des autres s'il est conscient des nombreuses similitudes du processus de croissance dans des domaines empiriques très différents.

Il n'y a véritablement pas de doute sur la demande de théorie générale des systèmes sous une marque ou une autre. Il est un peu plus embarrassant de vérifier l'approvisionnement. En existe-t-il, et si oui, où ? Quelles sont les probabilités d'en obtenir davantage, et si oui,

comment ? La situation pourrait être considérée comme prometteuse et en fermentation, bien que l'on ne puisse pas dire exactement ce que l'on promet ou brasse. Un phénomène que l'on pourrait appeler « mouvement interdisciplinaire » se manifeste depuis maintenant un certain temps. Les premiers indices en sont généralement le développement d'une discipline hybride. Ainsi, la physico-chimie a fait son apparition au cours du troisième quart du XIXe siècle, la psychologie sociale au cours du deuxième quart du XXe siècle. Dans les sciences physiques et biologiques, la liste des disciplines hybrides est désormais assez longue - la biophysique, la biochimie, l'astrophysique sont toutes autant des disciplines bien établies. Dans les sciences sociales, l'anthropologie sociale est assez bien établie, la psychologie économique et la sociologie économique sont juste à leur début. Ce sont des signes même que l'économie politique qui est morte à l'état embryonnaire depuis une centaine d'années, pourrait connaître une renaissance.

Ces dernières années, une nouvelle évolution de grand intérêt a vu le jour sous la forme d'inter disciplines « multi sexuelles ». Les disciplines hybrides, comme leurs noms composés l'indiquent, proviennent de deux parents académiciens respectables et honnêtes. Les inter disciplines nouvelles ont des origines bien plus variées et parfois même obscures, et résultent de la réorganisation de matériaux provenant de divers domaines d'étude. La cybernétique, par exemple, est issue de l'électrotechnique, de la neurophysiologie, de la physique, de la biologie et même d'un peu d'économie. La théorie de l'information, qui tire son origine de l'ingénierie des communications, possède des applications importantes dans de nombreux domaines, notamment la biologie et les sciences sociales. La théorie de l'organisation est issue de l'économie, de la sociologie, de l'ingénierie, de la physiologie et de la science de gestion qui est elle-même un produit tout aussi multidisciplinaire. Sur le plan plus empirique et pratique, le mouvement interdisciplinaire se manifeste par le développement d'instituts interdépartementaux de toutes sortes. Certains d'entre eux trouvent leur base d'unité dans le domaine empirique qu'ils étudient, tels que les instituts de relations industrielles, d'administration publique, d'affaires internationales, etc. Certains s'organisent autour de l'application d'une méthodologie commune à de nombreux domaines et problèmes différents, comme le *Survey Research Center* et le *Group Dynamics Center* de l'Université du Michigan. Plus important encore que ces développements visibles et peut-être plus difficile à percevoir et à identifier, c'est l'insatisfaction croissante dans de nombreux départements, particulièrement au niveau des études supérieures, avec l'arrière-plan théorique classique existant pour les études empiriques qui constituent l'essentiel de la production des thèses de doctorat. Pour ne citer qu'un seul exemple tiré du domaine qui m'est le plus familier. Par

tradition, les études sur les relations de travail, la monnaie et la banque, et l'investissement étranger sont issues du département d'économie. Toutefois, bon nombre des modèles théoriques et des cadres requis dans ces domaines ne proviennent pas de la « théorie économique » telle qu'elle est généralement enseignée, mais par d'autres sciences. Les étudiants du département d'économie ont cependant peu d'occasions de se familiariser avec ces modèles théoriques, qui peuvent être adaptés à leurs études, et ils s'impatientent avec la théorie économique, dont une majeure partie n'est pas forcément appropriée.

Il est évident qu'il y a une bonne dose d'excitation interdisciplinaire à l'étranger. Cependant, pour être productive, cette excitation doit fonctionner dans un certain cadre de cohérence. En effet, il est trop facile pour le mouvement interdisciplinaire de se transformer en indiscipline. Pour ne pas perdre le sens de la forme et de la structure qui constitue la « discipline » des différentes disciplines séparées, le mouvement interdisciplinaire doit par conséquent développer une structure qui lui est propre. Cela me semble être la grande tâche de la Théorie générale des systèmes.

Il existe deux approches possibles aux organisations de la Théorie générale des systèmes, qui devraient être considérées comme complémentaires plutôt que concurrentes, ou du moins comme deux voies qui méritent chacune d'être explorées. La première approche consisterait à examiner l'univers empirique, à identifier certains phénomènes généraux qui se retrouvent dans nombre de disciplines différentes, et à tenter de construire des modèles théoriques généraux adaptés à ces phénomènes. La seconde approche consiste à classer les domaines empiriques dans une hiérarchie de complexité d'organisation de leur « individu » de base ou unité de comportement. Quelques exemples de la première approche permettront de mieux la comprendre, sans prétendre à l'exhaustivité. Dans presque toutes les disciplines, par exemple, nous retrouvons des exemples de populations - des agrégats d'individus se conformant à une définition commune, auxquels des individus sont ajoutés (nés) et soustraits (morts) et dans lesquels l'âge des individus est une variable identifiable pertinente. Ces populations présentent des mouvements dynamiques qui leur sont propres et qui sont souvent décrits par des systèmes d'équations de différences assez simples. Les populations de différents types d'espèces présentent également des interactions dynamiques entre elles, comme dans la théorie de Volterra. Les modèles d'évolution et d'interaction des populations touchent un grand nombre de domaines différents - les systèmes écologiques en biologie, la théorie du capital en économie qui traite des « biens » des populations, l'écologie sociale, et même certains problèmes de mécanique statistique. Dans tous ces domaines, l'évolution de la population, aussi bien en chiffres absolus qu'en termes de complexité, peut être traitée en

matière de natalité et des fonctions de survie qui relie le nombre de naissances et de décès dans des groupes d'âge spécifiques à divers aspects du système. Dans tous ces domaines, l'interaction des populations peut être abordée sous le prisme des relations de concurrence, de complémentarité ou de parasitisme entre les populations de différentes espèces, qu'il s'agisse d'animaux, de marchandises, de classes sociales ou de molécules.

Un autre phénomène qui revêt une importance presque universelle pour toutes les disciplines est celui qui concerne l'interaction d'un « individu » donné avec son environnement. Chaque discipline étudie un certain type « d'individu » - électron, atome, molécule, cristal, virus, cellule, plante, animal, homme, famille, tribu, État, église, entreprise, corporation, université, etc. Chacun de ces individus présente un « comportement », une action ou un changement, et lequel comportement est lié d'une manière ou d'une autre à l'environnement de l'individu, c'est-à-dire aux autres individus avec lesquels il entre en contact ou en relation. Chaque individu est considéré comme étant composé d'une structure ou d'un complexe d'individus de l'ordre immédiatement inférieur - les atomes constituent un assemblage de protons et d'électrons, de molécules d'atomes, de cellules de molécules, de plantes, d'animaux et de cellules d'hommes, d'organisations sociales d'hommes. On explique le comportement de chaque individu par la structure et la disposition des individus inférieurs qui le composent, ou par certains principes d'équilibre ou d'homéostasie selon lesquels certains « états » de l'individu sont « privilégiés ». Le comportement est décrit en termes de restauration de ces états privilégiés lorsqu'ils sont perturbés par des changements dans l'environnement.

Un autre phénomène à portée universelle est la croissance. La théorie de la croissance est en fait une subdivision de la théorie du « comportement » humain, car la croissance est un aspect important du comportement. Néanmoins, il existe des différences importantes entre la théorie de l'équilibre et la théorie de la croissance, ce qui justifierait peut-être le fait que la théorie de la croissance soit classée dans une catégorie spéciale. Il n'y a guère de science dans laquelle le phénomène de croissance n'a pas une certaine importance, et bien qu'il y ait une grande différence de complexité entre la croissance des cristaux, des embryons et des sociétés, bon nombre de principes et de concepts importants aux niveaux inférieurs sont également éclairants aux niveaux supérieurs. Certains phénomènes de croissance peuvent être étudiés à partir de modèles de population relativement simples, dont la solution donne des courbes de croissance de variables uniques. À des niveaux plus complexes, les problèmes structurels deviennent dominants et les interrelations complexes entre la croissance et la forme représentent le centre de l'intérêt. Cependant, tous les

phénomènes de croissance présentent suffisamment de similitudes pour suggérer qu'une théorie générale de la croissance n'est en aucun cas une impossibilité³.

La théorie de l'information et de la communication représente un autre aspect de la théorie de l'individu et des interrelations entre les individus qui pourrait être traité de façon particulière. Le concept d'information tel que développé par Shannon a eu des applications intéressantes en dehors de son domaine d'origine qui est l'ingénierie électrique. Il est bien entendu inadéquat pour traiter les problèmes impliquant le niveau sémantique de la communication. Sur le plan biologique, toutefois, le concept d'information peut servir à élaborer des notions générales de structuration et de mesure abstraite de l'organisation qui nous donnent, en quelque sorte, une troisième dimension fondamentale au-delà de la masse et de l'énergie. Les processus de communication et d'information se retrouvent dans une grande variété de situations empiriques et sont incontestablement essentiels au développement de l'organisation, tant dans le monde biologique que social.

Ces différentes approches des systèmes généraux à travers divers aspects du monde empirique peuvent conduire en fin de compte à quelque chose de semblable à une théorie générale des champs de la dynamique de l'action et de l'interaction. Toutefois, il s'agit là d'un long chemin à parcourir.

« Une seconde approche possible de la théorie générale des systèmes consiste à disposer les systèmes et les constructions théoriques dans une hiérarchie de complexité, qui correspond approximativement à la complexité des individus de divers champs empiriques ». Cette approche est plus systématique que la première et conduit à un « système de systèmes ». Elle ne saurait pour autant remplacer entièrement la première, car il peut toujours y avoir des concepts et des constructions théoriques importantes qui se trouvent en marge du cadre systématique. Je suggère ci-dessous une éventuelle disposition des « niveaux » du discours théorique.

Le premier niveau est celui de la structure statique. On pourrait l'appeler le niveau des cadres. Il correspond à la géographie et à l'anatomie de l'univers - les motifs des électrons autour d'un noyau, le motif des atomes dans une formule moléculaire, la disposition des atomes dans un cristal, l'anatomie du gène, de la cellule, de la plante, de l'animal, la cartographie de la terre, du système solaire, de l'univers astronomique. La description exacte de ces cadres est le début d'une connaissance théorique organisée dans presque tous les domaines, car sans une description exacte des relations statiques, aucune théorie fonctionnelle ou dynamique précise n'est possible. Ainsi, la révolution copernicienne était en réalité la

découverte d'un nouveau cadre statique pour le système solaire, qui a permis une description plus simple de sa dynamique.

Le deuxième niveau d'analyse systématique est celui du système dynamique simple avec des mouvements prédéterminés et nécessaires. On pourrait l'appeler le niveau de l'horlogerie. Le système solaire lui-même est bien-sûr la grande horloge de l'univers du point de vue de l'homme, et les prévisions délicieusement exactes des astronomes témoignent de l'excellence de l'horloge qu'ils étudient. Les appareils simples, tels que le levier et la poulie, et même les appareils très compliqués, tels que les machines à vapeur et les dynamos, font partie de cette catégorie. La majeure partie de la structure théorique de la physique, de la chimie et même de l'économie fait partie de cette catégorie. On peut noter deux cas de figure particuliers. Les systèmes d'équilibre simples font réellement partie de la catégorie dynamique, car tout système d'équilibre doit être considéré comme un cas précis pour un système dynamique, et sa stabilité ne peut être déterminée que par les propriétés de son système dynamique parent. Les systèmes dynamiques stochastiques qui mènent à des équilibres, malgré toute leur complexité, font également partie de ce groupe de systèmes ; il en est ainsi de la vision moderne de l'atome et même de la molécule, chaque position ou partie du système étant donnée avec un certain degré de probabilité, l'ensemble présentant néanmoins une structure déterminée. Deux types de méthodes analytiques sont importants ici, que nous pouvons appeler, selon l'usage des économistes, statique comparative et dynamique réelle. Dans la statique comparative, nous comparons deux positions d'équilibre du système en fonction de différentes valeurs des paramètres de base. Ces positions d'équilibre sont généralement considérées comme la solution d'un ensemble d'équations simultanées. La méthode de la statique comparative consiste à faire une comparaison des solutions lorsque les paramètres des équations sont modifiés. La plupart des problèmes mécaniques simples sont résolus par cette méthode. En dynamique réelle, par contre, nous présentons le système comme un ensemble d'équations différentielles, qui sont ensuite résolues sous la forme d'une fonction explicite de chaque variable en fonction du temps. Un tel système peut aboutir à une position d'équilibre stationnaire, ou non - il existe de nombreux exemples de systèmes dynamiques explosifs, un exemple très simple est celui de la croissance d'une somme à intérêts composés ! La plupart des réactions physiques et chimiques et la plupart des systèmes sociaux présentent en fait une propension à l'équilibre - sinon le monde aurait explosé ou implosé depuis longtemps.

Le troisième niveau est celui du mécanisme de contrôle ou du système cybernétique, que l'on pourrait surnommer le niveau du thermostat. Il se distingue du système simple

d'équilibre stable, principalement par le fait que la transmission et l'interprétation de l'information représentent une partie essentielle du système. Par conséquent, la position d'équilibre n'est pas simplement déterminée par les équations du système, car le système évoluera vers le maintien d'un équilibre donné dans certaines limites. Ainsi, le thermostat maintiendra toute température à laquelle il peut être réglé. Ainsi, le thermostat conservera toute température à laquelle il peut être réglé, car la température d'équilibre du système n'est pas déterminée uniquement par ses équations. L'astuce ici, bien entendu, est que la variable essentielle du système dynamique est la différence entre une valeur « observée » ou « enregistrée » de la variable principale. Si cette différence n'est pas nulle, le système évolue de manière à la réduire ; ainsi le fourneau émet de la chaleur lorsque la température enregistrée est « trop froide » et s'éteint lorsque la température enregistrée est « trop chaude ». Le modèle d'homéostasie, qui revêt une telle importance en physiologie, est un exemple de mécanisme cybernétique, et de tels mécanismes existent à travers l'ensemble du monde empirique du biologiste et du spécialiste des sciences sociales.

Le quatrième niveau est celui du « système ouvert », ou structure auto-entretenu. À ce niveau, la vie commence à se différencier de la non-vie : on pourrait l'appeler le niveau de la cellule. Il existe évidemment quelque chose comme un système ouvert, même dans les systèmes d'équilibre physico-chimique ; les structures atomiques se conservent au milieu ; les structures atomiques se conservent au milieu d'un débit d'électrons, les structures moléculaires se conservent au milieu d'un débit d'atomes. Les flammes et les rivières sont aussi des systèmes essentiellement ouverts d'un type très simple. Toutefois, au fur et à mesure que l'on s'élève dans l'échelle de complexité de l'organisation vers les systèmes vivants, la propriété d'auto-entretiens de la structure au milieu d'un flux de matière devient d'une très grande importance. Un atome ou une molécule peut probablement exister sans débit : l'existence de l'organisme vivant le plus simple est inconcevable sans l'ingestion, l'excrétion et l'échange métabolique. La propriété d'auto-entretiens est étroitement liée à la propriété d'autoreproduction. Il se peut, en effet, que l'autoreproduction soit un système plus primitif ou de « niveau inférieur » que le système ouvert, et que le gène et le virus, à titre d'exemple, soient capables de se reproduire sans être des systèmes ouverts. Savoir à quel moment de l'échelle de complexité croissante commence la « vie » n'est peut-être pas une question importante. Il est cependant clair que, lorsque nous en arrivons à des systèmes qui se reproduisent et se maintiennent au milieu d'un flux de matière et d'énergie, nous avons quelque chose à laquelle il serait difficile de refuser le titre de « vie ».

Le cinquième niveau pourrait être appelé le niveau génétique-sociétal ; il est caractérisé par la plante et il domine le monde empirique du botaniste. Les caractéristiques remarquables de ces systèmes sont, premièrement, une répartition du travail entre les cellules de manière à former une société cellulaire avec des parties différenciées et mutuellement dépendantes (racines, feuilles, graines, etc.), et deuxièmement, une différenciation nette entre le génotype et le phénotype, associée au phénomène de croissance *equifinal* ou « *blueprinted* ». À ce niveau, il n'y a pas d'organes de détection hautement spécialisés et les récepteurs d'information sont diffus et incapables de transmettre un grand nombre d'informations - il n'est pas certain qu'un arbre puisse distinguer autre chose que la lumière de l'obscurité, les jours longs des jours courts, le froid du chaud.

Lorsque nous passons du monde végétal au règne animal, nous passons progressivement à un autre niveau, le niveau « animal », qui se caractérise par une mobilité accrue, un comportement téléologique et une conscience de soi. Nous observons ici le développement de récepteurs d'informations spécialisés (yeux, oreilles, etc.), ce qui entraîne une augmentation considérable de la prise d'informations ; nous observons également un développement important des systèmes nerveux, qui mène finalement au cerveau, en tant qu'organisateur de la prise d'informations sous forme de structure de connaissances ou d'« image ». Au fur et à mesure que nous nous élevons dans l'échelle de la vie animale, le comportement représente une réponse non pas à un stimulus spécifique mais à une « image », une structure de connaissances ou une vision de l'environnement dans son ensemble. Cette image est bien sûr déterminée en dernier ressort par les informations reçues dans l'organisme ; la relation entre la réception d'informations et la construction d'une image est néanmoins extrêmement complexe. Il ne s'agit pas d'un simple rassemblement ou d'une accumulation d'informations reçues, bien que cela se produise fréquemment, mais d'une structuration des informations en un élément essentiellement différent de l'information elle-même. Une fois l'image bien structurée, la plupart des informations reçues modifient très peu l'image - ces informations traversent la structure lâche pour ainsi dire sans la heurter. Une fois l'image bien structurée, la plupart des informations reçues modifient très peu l'image - ces informations traversent la structure lâche pour ainsi dire sans la heurter, tout comme une particule subatomique peut traverser un atome sans rien heurter. Il arrive cependant que l'information soit « capturée » par l'image et qu'elle y soit ajoutée, ou que l'information atteigne une sorte de « noyau » de l'image et qu'une réorganisation intervienne, avec des variations profondes et radicales du comportement en réponse apparente à ce qui semble être un très petit stimulus.

Les difficultés de prédiction du comportement de ces systèmes sont en grande partie dues à cette intervention de l'image entre le stimulus et la réponse.

Le prochain niveau est le niveau « humain », c'est-à-dire l'être humain individuel est considéré comme un système. En plus de toutes, ou presque toutes les caractéristiques des systèmes animaux, l'homme possède une conscience de soi qui est différente de la simple conscience. Son image, en plus d'être bien plus complexe que celle des animaux supérieurs, présente une qualité autoréflexive : il ne se contente pas de savoir, mais il sait qu'il sait. Cette propriété est probablement liée au phénomène du langage et du symbolisme. En effet, c'est la capacité de parler ou de produire, d'absorber et d'interpréter des symboles, par opposition à des signes simples comme le cri d'alarme d'un animal, qui distingue le plus nettement l'homme de ses congénères moins évolués. L'homme se distingue également des animaux par une image nettement plus élaborée du temps et des relations ; l'homme est probablement la seule espèce qui sait qu'elle meurt, qui envisage dans son comportement une durée de vie entière, et même plus qu'une durée de vie. L'homme existe non seulement dans le temps et l'espace mais aussi dans l'histoire, et son comportement est profondément influencé par sa vision du processus temporel dans lequel il se trouve.

En raison de l'importance vitale pour l'homme individuel des images symboliques et du comportement fondé sur celles-ci, il n'est pas facile de dissocier clairement le niveau de l'organisme humain individuel du niveau suivant qui est celui des organisations sociales. Malgré les histoires occasionnelles d'enfants sauvages élevés par des animaux, l'homme isolé de ses semblables est pratiquement inconnu. L'image symbolique est tellement essentielle dans le comportement humain que l'on soupçonne qu'un homme véritablement isolé ne serait pas « humain » dans son acception habituelle, bien qu'il soit potentiellement humain. Néanmoins, il convient, à certaines fins, de distinguer l'individu humain comme un système des systèmes sociaux qui l'entourent et, à cet effet, on peut dire que les organisations sociales constituent un autre niveau d'organisation. L'unité de ces systèmes n'est peut-être pas la personne - l'individu humain en lui-même - mais le « rôle » - cette partie de la personne qui est concernée par l'organisation ou la situation en question, et il est tentant de définir les organisations sociales, ou presque tout système social, comme un ensemble de rôles liés entre eux par des canaux de communication. Cependant, les interrelations entre le rôle et la personne ne peuvent jamais être complètement négligées - une personne au profil carré dans un rôle rond peut devenir un peu plus ronde, mais elle rend aussi le rôle carré, et la perception d'un rôle est tributaire des personnalités de ceux qui l'ont occupé dans le passé. À ce niveau, nous devons nous préoccuper du contenu et de la portée des messages, la nature et les

dimensions des systèmes de valeurs, la transcription d'images dans un registre historique, les symbolisations subtiles de l'art, de la musique et de la poésie, et l'éventail complexe des émotions humaines. L'univers empirique représente ici la vie humaine et la société dans toute sa complexité et sa richesse.

Pour parfaire la structure des systèmes, nous devrions ajouter une dernière tourelle pour les systèmes transcendants, même si l'on peut nous accuser à ce stade d'avoir construit Babel jusqu'aux nuages. Toutefois, il y a les ultimes, les absolus et les inéluctables inconnus, qui présentent également une structure et une relation systématiques. Ce sera un jour triste pour l'homme lorsque personne ne pourra plus poser les questions qui n'ont pas de réponse. Un des avantages de présenter une hiérarchie de systèmes de cette manière est qu'elle nous donne une idée des lacunes actuelles dans les connaissances théoriques et empiriques. Les modèles théoriques adéquats s'étendent jusqu'au quatrième niveau environ, et guère au-delà. Les connaissances empiriques sont déficientes à pratiquement tous les niveaux. Au niveau de la structure statique, il existe donc des modèles descriptifs assez adéquats pour la géographie, la chimie, la géologie, l'anatomie et les sciences sociales descriptives. Même à ce niveau le plus simple, on est loin d'avoir résolu le problème de la description adéquate des structures complexes. La théorie de l'indexation et du catalogage, par exemple, est encore à ses débuts. Les bibliothécaires savent assez bien cataloguer les livres, les chimistes ont commencé à cataloguer les formules structurales et les anthropologues ont commencé à cataloguer les sentiers culturels. Le catalogage des événements, des idées, des théories, des statistiques et des données empiriques vient à peine de commencer. Pourtant, la simple multiplication des documents au fil du temps nous obligera à mettre en place des systèmes de catalogage et de référence beaucoup plus adaptés que ceux dont nous disposons actuellement. Il s'agit peut-être du principal problème théorique non résolu au niveau de la structure statique. Dans le domaine empirique, il existe encore de grandes zones où les structures statiques sont très peu connues, bien que la connaissance progresse rapidement, grâce à de nouveaux appareils de sondage comme le microscope électronique. L'anatomie de cette partie du monde empirique qui est comprise entre la grande molécule et la cellule reste cependant obscure en de nombreux points. Or, c'est précisément cette zone, qui comprend par exemple le gène et le virus, qui détient le secret de la vie et le virus - qui détient le secret de la vie, et jusqu'à ce que son anatomie soit clarifiée, la nature des systèmes fonctionnels impliqués sera inévitablement obscure.

Le niveau du « mécanisme d'horlogerie » est celui de la science naturelle « classique », notamment la physique et l'astronomie, qui est probablement le niveau le plus développé dans

l'état actuel des connaissances, surtout si l'on étend le concept pour la théorie des champs et les modèles stochastiques de la physique moderne. Même ici il y a cependant d'importantes lacunes, notamment aux niveaux empiriques supérieurs. Il reste encore beaucoup à apprendre sur la mécanique pure des cellules et des systèmes nerveux des cerveaux et des sociétés.

Au-delà du deuxième niveau, les modèles théoriques adéquats se font plus rares. Ces dernières années ont connu de grands développements aux troisième et quatrième niveaux. La théorie des mécanismes de contrôle (« thermostats ») s'est imposée en tant que nouvelle discipline ou cybernétique, et la théorie des systèmes auto-entretenus ou « systèmes ouverts » a également fait des progrès rapides. Cependant, on peut difficilement soutenir qu'il y a eu plus qu'un début dans ces domaines. Nous savons très peu de choses sur la cybernétique des gènes et des systèmes génétiques, par exemple, et encore moins sur les mécanismes de contrôle impliqués dans le monde mental et social. De même les processus d'auto-entretiens restent essentiellement mystérieux en de nombreux points, et bien que la possibilité théorique de construire une machine auto-entretenu qui serait un véritable système ouvert ait été suggérée, nous semblons être très loin de la construction effective d'une telle similitude mécanique de la vie.

Au-delà du quatrième niveau, on peut se demander si nous ne possédons même pas encore les rudiments de systèmes théoriques. La complexité du mécanisme de croissance par lequel le complexe génétique organise la matière qui l'entoure est presque un mystère complet. À ce jour, quoi que l'avenir nous réserve, seul Dieu peut faire un arbre. Face aux systèmes vivants, nous sommes presque impuissants ; nous pouvons occasionnellement interagir avec des systèmes que nous ne comprenons pas : nous sommes même incapables de les reproduire. Le caractère ambigu de la médecine, qui oscille entre magie et science, témoigne de l'état des connaissances systématiques dans ce domaine. Plus on monte dans l'échelle, plus l'absence de systèmes théoriques appropriés se fait sentir. Nous pouvons difficilement nous imaginer construire un système qui serait dans n'importe quel sens reconnaissable « conscient », et encore moins auto-conscient.

L'une des fonctions les plus utiles du schéma ci-dessus est peut-être de nous empêcher d'accepter comme définitif un niveau d'analyse théorique qui est inférieur au niveau du monde empirique que nous étudions. Puisque, dans un sens, chaque niveau englobe tous ceux qui lui sont inférieurs, il est possible d'obtenir beaucoup d'informations et d'aperçus précieux en appliquant des systèmes de bas niveau à des sujets de haut niveau. Ainsi la plupart des schémas théoriques des sciences sociales se situent encore au niveau (ii), se hissant juste maintenant au niveau (iii), bien que le sujet en question implique clairement le niveau (viii).

L'économie, par exemple, est encore largement une « mécanique de l'utilité et de l'intérêt personnel », d'après la phrase magistrale de Jevons. Sa base théorique et mathématique est essentiellement tirée du niveau de la théorie de l'équilibre simple et des mécanismes dynamiques. Elle vient à peine de commencer à utiliser des concepts tels que l'information, qui sont appropriés au niveau (iii), et ne fait pas appel à des systèmes de niveau supérieur. De plus, avec cet équipement rudimentaire, elle a obtenu un minimum de succès, dans le sens où quiconque essaie de manipuler un système économique est presque sûr de s'en sortir mieux s'il connaît quelques notions d'économie que s'il ne les a pas acquises. Toutefois, à un moment donné, les progrès de l'économie dépendront de sa capacité à s'affranchir de ces systèmes de bas niveau, aussi utiles soient-ils en tant que premières approximations, et à utiliser des systèmes qui sont plus directement appropriés à son univers - lorsque, bien évidemment, ces systèmes seront découverts. On pourrait citer de nombreux autres exemples comme l'utilisation tout à fait inappropriée du concept d'énergie dans la théorie psychanalytique, ou encore la longue incapacité de la psychologie à se détacher d'un modèle stérile de type stimulus-réponse.

En définitive, le schéma ci-dessus pourrait servir de mise en garde, même aux Sciences de la gestion. Cette nouvelle discipline représente une rupture importante avec les modèles mécaniques trop simples de la théorie de l'organisation et du contrôle. Elle met l'accent sur les systèmes de communication et la structure organisationnelle, sur les principes d'homéostasie et de croissance, ainsi que sur les processus de décision dans l'incertitude, qui, nous amène bien au-delà des modèles simples de comportement de maximisation datant même de dix ans. Les progrès réalisés au niveau de l'analyse théorique mènent assurément à des systèmes plus puissants et plus fructueux. Nous ne devons cependant jamais oublier que même ces progrès ne nous mènent guère au-delà des troisième et quatrième niveaux, et que lorsque nous traitons des personnalités et des organisations humaines, nous touchons à des systèmes du monde empirique qui dépassent de loin notre capacité de formulation. Nous ne devrions donc pas être complètement surpris si nos systèmes les plus simples, en dépit de leur importance et de leur validité, nous déçoivent de temps à autre.

Malgré tous ses progrès, la science a encore un très long chemin à parcourir. La Théorie générale des systèmes peut parfois être embarrassante en soulignant le chemin qu'il nous reste à parcourir, et en mettant fin aux revendications philosophiques excessives pour des systèmes trop simples. Toutefois, elle peut aussi se révéler utile en indiquant, dans une

certaine mesure, le chemin à parcourir. Le squelette doit sortir du placard avant que ses os secs puissent vivre.

Conclusion

Ce chapitre nous a permis de faire une revue de littérature des travaux consubstantiels à notre sujet d'étude. Ainsi, Évaluation et Enseignement de la philosophie ont été les deux pôles d'attraction ou pôles de synthèse.

Les concepts et sous- concepts ont été opérationnalisés avant d'être admis dans le sens que nous leur accordons dans notre travail.

Trois théories expliquent et éclairent notre sujet ; des théories d'ancrage sans lesquelles notre travail serait sans fondement. En effet pour Ouellet, A. (1999 p. 85), « *une recherche sans modèle théorique, sans cadre, peut être une série d'actions sans fondement qui risquent de ressembler davantage à de l'agitation intellectuelle, à de l'animation sans structure, à une tempête d'idées* ». Ce cadre théorique nous permet de mieux appréhender ou de mieux comprendre le processus de formation en général et l'enseignement de la philosophie dans nos lycées et collèges en particulier.

DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Il convient de définir ici la méthode appropriée pour atteindre l'objectif visé. Notre démarche méthodologique conditionne ce travail scientifique, éclaire les hypothèses et détermine les conclusions. La pratique d'enseignement du philosophe impose une recherche plus proche du terrain et qui épouse fidèlement les contours fluctuant du système d'enseignement. On ne saurait étudier le phénomène enseignement- apprentissage du philosophe avec un instrument qui vise la généralité. Il faut s'approcher du terrain, entrer en classe, se faire plus inductif et se laisser imprégner par la réalité effective dans les salles de classe. Ce qui justifie que notre recherche soit ramenée au centre de l'actualité ; une recherche qui produit et analyse des données descriptives, telles que les séquences didactiques du professeur du philosophe et les comportements observables de celui-ci et de ceux de ses élèves. Aussi il y a lieu d'affirmer d'emblée que cette recherche qualitative ne rejette pas les chiffres et les statistiques dans la mesure où les résultats aux diverses évaluations en sont tributaires. Nous disons que cette recherche se concentre plutôt sur l'analyse du phénomène étudié qu'est la pratique d'enseignement du philosophe, sur le sens que les acteurs donnent à l'action, sur sa description, sa compréhension et son explication

CHAPITRE 3 : LA SCIENCE DE L'ÉVALUATION DE L'ÉDUCATION

Introduction

L'évaluation est une démarche qui vise à donner de la valeur, prendre du recul, émettre un constat sur une situation et prendre des décisions au regard des objectifs de départ et de finalité de l'action. Il s'agit en fait de mesurer le chemin parcourir pour progresser, pour réajuster. L'évaluation est un produit au service des sciences en général et particulièrement en sciences sociales et sciences humaines. En éducation plus précisément, ses objets et ses méthodes sont si diversifiés que l'on parle aujourd'hui de science de l'évaluation et dont les domaines phares sont : L'évaluation des apprentissages qui s'intéresse au niveau d'atteinte des objectifs pédagogiques et l'évaluation de programme d'études qui s'intéresse de façon globale à l'étude d'une discipline ou de plusieurs disciplines. Cette évaluation en éducation est tributaire des théories ou des approches évaluatives qui sont un ensemble de prescriptions concernant la pertinence et l'organisation de l'évaluation : sa visée, ses questions, ses méthodes et le rôle de l'évaluateur. L'évaluation de la pratique d'enseignement relève bien évidemment de cette science. Pour mener à terme l'évaluation de la pratique d'enseignement objet de notre étude, il convient d'examiner d'abord la nature de la théorie en évaluation et ses différentes déclinaisons ; ensuite nous examinerons le curriculum de la philosophie pour définir et organiser cette discipline d'enseignement. Enfin, il nous sera possible d'élaborer ledit curriculum et d'entreprendre son évaluation.

3.1. Approche théorique en évaluation de programme d'études

Les théories évaluatives qui constituent un ensemble de prescriptions qui concernent la pertinence et l'organisation de l'évaluation : sa visée, ses questions, ses méthodes et le rôle de l'évaluation.

3.1.1. Nature de la théorie en évaluation de programme d'études

Pour Donaldson, S.L et Lipsey, M.W. (2006) la théorie est un ensemble de concepts, principes, lois, valeurs, postulats et propositions plus ou moins formalisé. C'est un cadre de référence qui aide les humains à comprendre le monde dans lequel ils vivent et y fonctionner. La théorie constitue également une lentille conceptuelle qui permet de simplifier le réel en distinguant ce qui est important de ce qui ne l'est pas. Les théories remplissent généralement l'un ou l'autre des deux ensembles de fonctions suivants : décrire, classer, expliquer et prédire

le réel ; juger le réel à l'aune de critères normatifs et prescrire certaines actions pour le transformer).

Pour Littlejohn, E. (1989), toute tentative d'explication ou de représentation d'un aspect de la réalité constitue une théorie. Une théorie est à la fois une abstraction et une construction de l'esprit. Le but d'une théorie est de découvrir, de comprendre et de prédire les événements. Une théorie est une manière de concevoir et de percevoir les faits et d'organiser leur représentation. Elle sert à conceptualiser et à expliquer un ensemble d'observations systématiques relatives à des phénomènes et à des comportements complexes. Elle sert aussi à découvrir un fait caché. Il s'agit donc d'une construction de l'esprit élaborée suite à des observations systématiques de quelques aspects de la réalité. Une théorie sert donc à définir, décrire, comprendre, expliquer, représenter et prédire un phénomène particulier et un ensemble de relations propres à ce phénomène suite à la vérification d'un certain nombre d'hypothèses. Elle sert aussi à poser de nouvelles questions, à structurer en partie les observations, à porter un jugement sur la réalité et même, dans certains cas, à prendre des décisions qui influencent le cours des événements quotidiens.

Toutefois, une théorie crée une réalité qui permet de concevoir, de percevoir, de comprendre et d'expliquer un aspect du réel de manière logique et formelle. Il est donc plus fécond de se demander si une théorie est utile plutôt que de se demander si elle est vraie.

L'envergure d'une théorie fait référence à son domaine d'application et se fonde sur le principe de généralité. Une théorie doit être assez générale pour s'appliquer, d'une part, à plusieurs phénomènes ou, d'autre part, à un petit nombre d'événements dans plusieurs situations. L'opportunité d'une théorie signifie que la perspective théorique utilisée est appropriée aux questions théoriques posées.

Les approches évaluatives offrent donc des prescriptions d'orientation pratique qui ont trait à des questions qui concernent la pertinence et l'organisation de l'évaluation, notamment sa visée, ses questions, ses méthodes, le rôle de l'évaluateur et des parties prenantes ainsi que la manière de gérer les contraintes de l'évaluation. Les approches évaluatives ne s'y résument toutefois pas.

La théorie recoupe donc de multiples réalités dans le champ de l'évaluation.

Pour Daigneault, P.M. (2011), en évaluation, la famille des approches théoriques est d'une taille plus que respectable et ne cesse de s'élargir. Aussi, l'évaluation de quatrième génération, le modèle CIPP, l'évaluation inclusive, l'évaluation participatrice de type pratique, l'évaluation centrée sur la théorie, l'évaluation réaliste, l'évaluation centrée sur

l'utilisation et l'évaluation féministe ne représentent que quelques-unes des nombreuses approches évaluatives qui composent cette grande famille.

Il n'est cependant pas de notre propos de discuter ici des avantages et des points faibles de toutes. Nous nous limitons à l'approche participative. En matière d'enseignement, le but de la participation est d'associer autant que faire se peut les participants à la prise de décisions relatives à leur formation, comme par exemple ce qu'ils veulent apprendre, quand ou comment et dans quel ordre.

3.1.2. De la valeur de la théorie en évaluation du programme d'études

Qu'il soit possible de réaliser des évaluations sans avoir recours à une approche théorique formelle ne signifie pas pour autant que cette pratique soit souhaitable, tant s'en faut. L'apport des théories à la pratique évaluative doit être souligné.

Tout d'abord, la théorie fournit aux évaluateurs un langage qui leur permet de communiquer les uns avec les autres, mais également avec les commanditaires et autres parties prenantes à l'évaluation. La théorie définit en outre l'identité professionnelle des évaluateurs et constitue en quelque sorte le « visage » qu'on présente aux personnes externes à la profession. Mais la raison la plus importante de s'intéresser à la théorie est sans contredit les bénéfices que l'évaluateur peut en retirer en ce qui a trait à la manière dont il réalise l'évaluation. En effet, chaque évaluation est unique et comporte une multitude de décisions relatives notamment aux visées, aux valeurs, aux devis, aux méthodes et à la participation des parties prenantes. Or pour Mark, M.M. (2005), un évaluateur complètement analphabète sur le plan théorique risque « d'effectuer ces choix » de manière accidentelle, possiblement parce qu'il ne connaît qu'une façon de faire ou parce qu'il préfère suivre toujours la même « recette » d'une évaluation à l'autre. Au contraire, un évaluateur qui a une bonne connaissance des approches évaluatives peut mieux expliciter ses choix dans une évaluation et est plus conscient des possibilités qui s'offrent à lui. En somme, un évaluateur qui maîtrise une ou, encore mieux, plusieurs approches théoriques est à même de mieux réfléchir à sa propre pratique. En raison de leur nature prescriptive, les approches évaluatives peuvent guider les choix de l'évaluateur en ce qui a trait, par exemple, aux méthodes à utiliser, aux circonstances de leur utilisation et à leurs fins. Mark, M.M. (2005) affirme que ces prescriptions sont souvent fondées sur les leçons tirées de l'expérience d'autres évaluateurs (Mark, 2005). En effet, même l'évaluateur le plus chevronné ne peut avoir été confronté à plus d'une fraction des situations évaluatives possibles. La théorie permet de cristalliser ce savoir expérientiel et offre un moyen de le communiquer.

3.1.3. De l'équilibre théorie – pratique en évaluation de programme d'études

La pratique sans théorie est aveugle ; la théorie sans pratique est vide. Nkrumah, K. (1965 : 119). Pour paraphraser cet éminent chef d'État et parlant de l'évaluation de l'éducation, nous disons que rien n'est plus pratique qu'une bonne théorie. Les approches théoriques en évaluation de l'éducation qui sont un ensemble de prescriptions concernant la pertinence et l'organisation de l'évaluation, sa visée, ses questions, ses méthodes et le rôle de l'évaluateur, offrent des opportunités à l'évaluateur car elles ne sont pas déconnectées de la réalité du praticien. Pour Kurt Lewin, rien n'est plus pratique qu'une bonne théorie.

Il convient de rétablir l'équilibre qui devrait, exister entre la théorie et la pratique. La théorie ne constitue cependant pas une panacée qui se traduit automatiquement par de meilleures pratiques évaluatives. En effet, les connaissances théoriques ne facilitent pas toujours les choix auxquels fait face l'évaluateur dans sa pratique. D'une part, les implications pratiques de certaines approches évaluatives ne sont pas toujours évidentes. D'autre part, une connaissance étendue des différentes approches théoriques élargit la palette des possibles en ce qui a trait au choix des valeurs, des visées, des méthodes et des pratiques de l'évaluation. Enfin, une attention accrue à la théorie ne doit pas nous amener à négliger le savoir pratique, c'est-à-dire l'ensemble de connaissances tacites qui se révèlent dans l'action, et l'exercice du jugement.

3.2. Modèle théorique en évaluation de programme d'enseignement du philosophe

Des éléments fondamentaux constituent la totalité des infirmations pour décrire, comprendre et expliquer la pratique d'enseignement, objet de notre étude. Il s'agit d'un outil d'auto-évaluation qui passe en revue les principaux éléments habituellement présents dans les curricula. Ce modèle invite à vérifier leur présence pour en porter à terme, un jugement qualitatif sur ces derniers. Il est conçu pour des fins d'évaluation et devrait permettre à l'enseignant de connaître le programme pour vérifier s'il est conforme aux exigences établies et quels aspects pourraient faire l'objet d'amélioration. Les performances scolaires en dépendent sinon en totalité, ou du moins pour l'essentiel. L'enseignement du philosophe de qualité est tributaire de cet outil/instrument qu'est le curriculum prescrit.

À cet effet, nous distinguons deux étapes : une première étape ayant pour but d'identifier les champs d'analyse concernant les éléments constitutifs du curriculum selon la conception du programme relevant de Richards, C. et Rodgers, T.S. (1986) qui comprend les champs d'analyse suivants : Caractéristiques générales du programme d'études, Objectifs

généraux et spécifiques, contenus, tâches et activités proposées, orientations didactiques, le rôle des matériels d'instructions, évaluation.

Une seconde étape entreprend l'étude détaillée des éléments précisant les niveaux de cette analyse et les catégories établies pour chacun des champs auxquels nous nous référons. Ces deux étapes de notre étude constituent, au plan théorique, des informations nécessaires pour décrire et comprendre avec suffisamment de précision le curriculum du philosophe dans nos classes terminales, curriculum qui est au centre de l'action éducative puisque c'est à partir de lui que seront organisés les enseignements. Du curriculum prescrit au curriculum réel, il n'y a qu'un pas, un pas vite franchi.

3.2.1. Caractéristiques générales du programme d'études

Au regard du bulletin administratif de l'instruction publique en France en 1890, bien peu de personnes contestent l'utilité et la nécessité de l'enseignement philosophique. Mais l'on se demande où cette étude doit être placée. Appartient-elle à l'enseignement secondaire ou à l'enseignement supérieur ? Aux lycées ou aux Facultés ? Quelques bons esprits, précisément à cause de la haute idée qu'ils se font de la philosophie, croient que cette science appartient spécialement à l'enseignement supérieur et est au-dessus de la portée des jeunes gens qui font leurs études secondaires. Ce ne serait donc pas diminuer la philosophie, mais lui rendre un juste hommage que de la replacer à son véritable rang, c'est-à-dire au nombre des études supérieures.

Elle est le couronnement des études et elle est la synthèse des lettres et des sciences. Par la psychologie et la morale, elle donne l'unité aux lettres ; par la logique et la métaphysique, elle donne l'unité aux sciences, le tout ramené à l'unité de l'esprit humain. Aux esprits littéraires elle donne quelque chose de l'esprit scientifique ; aux esprits scientifiques elle donne quelque chose de l'esprit littéraire. Par l'analyse de l'imagination et de la sensibilité, par les études sur le beau et sur le langage, les élèves retrouveront, sous une forme plus générale et plus élevée, les études de goût et de langue auxquelles ils ont été formés dans toutes leurs classes de lettres. Par l'étude des définitions, du raisonnement et des méthodes, ils retrouveront l'explication généralisée de tous les procédés logiques dont ils se sont servis dans l'étude des sciences. Enfin, au-dessus de ce double courant d'études, ils rencontreront des préoccupations nouvelles, très appropriées à leur âge, les préoccupations des problèmes moraux et religieux. À quel moment leur parlera-t-on de ces problèmes si ce

n'est au moment où ils entrent dans la vie et où ils ont besoin de toutes leurs forces pour en soutenir les épreuves ?

Non seulement la philosophie vient compléter et couronner les Mondes littéraires et scientifiques, et par là entre nécessairement dans l'enseignement secondaires mais elle y entre encore comme moyen de culture intellectuelle ayant sa vertu propre et son efficacité originelle. Elle développe en effet des facultés qui ne trouvent pas une nourriture suffisante dans les exercices antérieurs : c'est l'esprit d'analyse, l'esprit d'examen, l'abstraction et la généralisation, le raisonnement, en un mot, toutes les facultés discursives, mais appliquées aux faits moraux qui ne tombent pas sous les sens et qui ne sont pas pesés dans des balances matérielles.

Ce qui caractérise la philosophie, c'est l'unité, l'esprit d'ensemble : c'est le sentiment de l'harmonie universelle.

Ce qui caractérise la philosophie, c'est que tout est dans tout. Toutes les questions s'enveloppent les unes dans les autres. Donnez une seule question à un philosophe : il en fera sortir toutes les autres ; et à moins de lui mettre un bâillon sur la bouche, vous ne l'empêcherez pas de philosopher.

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.

3.2.2. Objectifs généraux et spécifiques

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.

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.

Une fois recensés l'ensemble des objectifs du programme du philosophe, il importe d'analyser quels sont les domaines identifiés par rapport au développement des compétences générales individuelles qu'on prétend promouvoir chez l'élève. Mais avant cela, il convient de bien cerner les concepts de : But, objectif général, objectif spécifique, objectif non-spécifique. Un but est un énoncé général d'intention qui définit l'orientation à long terme d'un programme d'enseignement. Il explicite de façon concrète sa finalité, autre mot ayant acquis un sens technique en pédagogie¹. Énoncer des buts, c'est préciser ce qui mérite d'être enseigné. Les buts d'un programme de didactique du philosophe ne seraient pas tout à fait les mêmes que ceux d'un programme de formation de mathématiciens. L'exercice collectif qui consiste à énoncer les buts d'un programme au moment de sa création précise l'orientation générale de ce programme, c'est-à-dire les buts assignés à un programme déterminent tout ce qui s'en suit.

Un objectif général est un bref énoncé d'intention, formulé en termes plus ou moins précis, qui indique les résultats auxquels doit conduire un processus d'apprentissage à l'intérieur d'un programme. L'objectif général est formulé pour décrire la formation nécessaire à faire acquérir à l'étudiant.

Un objectif spécifique est un énoncé, formulé en termes de comportements observables, qui décrit le plus précisément possible les résultats auxquels doivent conduire une ou plusieurs activités pédagogiques à l'intérieur d'un programme. "Un objectif spécifique permet de faire le lien entre un sujet donné et la performance que va réaliser l'étudiant" Prigent (1990 : 23). Outil opérationnel, l'objectif spécifique est rédigé du point de vue de l'étudiant, et décrit ce que celui-ci devra être capable de faire au terme de son apprentissage. C'est pourquoi un objectif se définit toujours par rapport à un résultat.

Finalement nous pouvons considérer comme des objectifs non spécifiques tous ceux qui sont formulés de façon inadéquate.

Il convient d'insister sur le fait qu'une des conditions nécessaires pour assurer l'efficacité de l'enseignement, c'est la connaissance de la part du professeur de la structure et de la nature des objectifs que l'on veut atteindre lorsque les élèves apprennent des contenus

spécifiques; c'est-à-dire, pour que l'aide du professeur ait une incidence efficace sur la construction significative des apprentissages des élèves, il faut impérativement que celui-ci connaisse la nature des objectifs et leur processus de construction...

En effet, on peut affirmer que plus l'on connaît ce que l'élève est en train de faire lorsqu'il apprend et applique des contenus, plus le professeur sera capable de comprendre et optimiser les processus d'enseignement-apprentissage.

Il s'agit donc d'une question fort intéressante puisque l'objectif fondamental c'est de tenir compte, au préalable, de la connaissance de la nature des objectifs et de leur incidence par rapport aux résultats à attendre concernant l'élève (par exemple : conceptualiser, problématiser, argumenter etc.).

C'est pour cela que notre propos consiste à assurer que les objectifs (qui constituent la pièce fondamentale des programmes) puissent être soumis à une analyse à partir de l'opération mentale à mettre en place, nous permettant ainsi de juger la qualité du programme par rapport aux buts poursuivis.

3.2.3. Contenus

Après les objectifs, les contenus constituent la matière principale des programmes.

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. La liste des notions et celles 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.

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.

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.

L'étude méthodique des notions est précisée et enrichie par des repères.

Avant de procéder à l'organisation définitive de ce contenu, une analyse s'impose. On pense ici à la nécessité d'analyser et de clarifier les relations que ces différents éléments de contenu ont entre eux. Certaines notions sont plus importantes que d'autres, certaines servent d'assises à d'autres, certains points sont plus centraux, d'autres périphériques, etc. Au-delà de l'importance des concepts étudiés ou de leur relation d'antériorité ou de postériorité, il faut considérer leur difficulté relative et le temps d'apprentissage qu'ils requièrent. Il importe aussi de vérifier si les étudiants à qui on s'adresse disposent vraiment de tous les préalables nécessaires à une bonne maîtrise des contenus qui feront l'objet d'enseignement.

3.2.4. Tâches et activités proposées

Il ne faut pas perdre de vue que l'enseignement philosophique se compose de quatre parties distinctes qui doivent être maintenues dans une certaine proportion. Ces quatre parties sont : le cours proprement dit, ou la leçon ; l'interrogation des élèves, la correction des devoirs et l'explication des textes

Sans doute, il faut que l'élève apprenne à penser par lui-même ; mais pour cela il lui faut un certain fonds d'idées qu'il ne trouvera pas tout seul et pour qu'il les comprenne et devienne capable de les discuter, il faut qu'elles lui soient présentées d'une manière suivie, logique et graduée. L'élève aimera toujours mieux entendre une parole vivante que de suivre un texte mort et qui ne parle pas en un mot, il faut fournir à l'élève une certaine matière à l'aide de laquelle il puisse ensuite lire et comprendre les auteurs, les discuter et, à l'aide de son maître, les juger. Telle est la raison d'être de la leçon, sans laquelle on n'agira jamais sur un auditoire d'écoliers, -Quant à la manière de faire le cours, il n'y a pas lieu d'imposer une méthode uniforme.

Le mieux est de joindre à une leçon orale un sommaire dicté soit avant, soit après la leçon : et ce sommaire doit être assez étendu pour que les élèves puissent y retrouver toute la substance de la leçon et soient, par suite, dispensés de la rédiger.

Il faut, d'autre part, que l'élève intervienne d'une manière active dans la classe ; le mettre en scène et le forcer de parler, tel est l'office de l'interrogation.

La correction des devoirs est encore un moyen très efficace de faire intervenir activement l'élève dans la classe : car c'est une occasion encore d'interrogation, de discussion, de conversation. Il est souvent possible de transformer une copie faible en copie passable en montrant à l'élève comment, dans son propre plan et avec ses propres idées, si faibles qu'elles soient, il serait possible de faire quelque chose de meilleur. Il est utile

d'insister sur l'intérêt et l'importance de cet exercice qui est encore une occasion de faire parler l'élève, de s'assurer qu'il comprend.

Enfin le dernier exercice est celui de l'explication des textes. Il est utile d'insister sur l'intérêt et l'importance de cet exercice qui est encore une occasion de faire parler l'élève, de s'assurer qu'il comprend.

Tel est l'ensemble d'idées qui nous paraissent devoir diriger l'enseignement philosophique dans nos lycées. Cet enseignement doit être surtout *propédeutique*, comme dit Kant, c'est-à-dire préparatoire. C'est une introduction à la science philosophique. Ceux qui voudront la pousser plus loin et l'étudier comme science pure pourront le faire en suivant les cours des Facultés. Ils le feront surtout d'une manière utile, en se préparant à la licence en philosophie.

L'analyse des activités du programme nous permet de constater si le choix des activités qui fourniront les éléments de débats d'idées (la philosophie est essentiellement débat) qui constituent une excellente application des objectifs et des contenus retenus dans le programme.

Les activités doivent être assurées dans un contexte riche, où non seulement les connaissances des auteurs mais aussi les valeurs personnelles de l'élève sont mises à contribution. Dans ce cadre, le programme représente une solution intéressante au défi posé par le concept de l'esprit critique en plaçant l'apprenant dans des situations qui la favorisent et en centrant les activités sur cet objectif.

3.2.5. Orientations didactiques

Que la philosophie en effet soit placée dans l'enseignement secondaire ou dans l'enseignement supérieur, dans les deux cas, il sera toujours impossible de faire commencer les élèves par les idées les plus abstraites et les plus difficiles. Nulle part, pas plus en Allemagne qu'ailleurs, on ne peut commencer par précipiter les esprits tête baissée dans les systèmes de Spinoza ou de Hegel ; on ne commencera pas par leur faire lire le *Parménide* de Platon ou la *Critique de la raison pure* ; et si, par impossible, on employait une telle méthode, ce serait au détriment d'une bonne éducation philosophique et de la liberté d'esprit des étudiants. Plongés tout d'abord dans des formules qu'ils ne comprendraient pas, ils les accepteraient toutes faites, en raison du goût bien connu de la jeunesse pour les formules abstraites. Tel serait le danger d'un enseignement philosophique où l'on commencerait par les choses les plus difficiles, au lieu de débiter par les plus simples.

Dans le fait, pas plus dans les Facultés que dans les lycées, on ne peut se passer d'un premier enseignement qui donne les notions les plus simples et les plus faciles, à l'aide desquelles on doit s'élever plus tard aux plus difficiles. Il y a donc, de toute nécessité, un enseignement élémentaire en philosophie comme du reste dans toutes les autres sciences.

On peut donc dire qu'en général la philosophie, considérée surtout au point de vue de l'enseignement secondaire, n'est autre chose que « l'art de penser », et l'on peut appliquer à la philosophie tout entière cette définition que Port-Royal n'avait appliquée qu'à la *logique*. En même temps que l'art de penser, elle enseigne l'art de penser librement, car c'est une seule et même chose. Penser librement, c'est penser par soi-même, c'est voir clair dans ses propres idées, « n'admettre pour vrai que ce qui paraît évidemment être tel ». Pour former l'esprit à cette rare faculté, le professeur a plusieurs moyens. Le premier est l'exemple : il pense devant l'élève en lui montrant comment on s'y prend pour traiter une question et la résoudre ; c'est ce qu'on appelle la leçon. Il commence par indiquer, expliquer clairement et circonscrire la question posée ; il en montre les différentes parties ; il expose ce qu'il faut savoir déjà pour traiter cette question, les différentes notions qu'elle implique, l'ordre dans lequel ces notions doivent se suivre et se déduire les unes des autres, les diverses difficultés, les faits qui sont à expliquer ou ceux qui servent à expliquer, et il conclut par voie de déduction ou d'induction, suivant les cas.

Les professeurs de philosophie n'ont pas à aller chercher bien loin les principes de leur enseignement. Ils n'ont qu'à s'appliquer à eux-mêmes les règles qu'ils expliquent tous les jours à leurs élèves, à savoir les règles de Descartes dans son *Discours sur la méthode*.

La première règle consistera à ne donner aux élèves que des idées claires et distinctes, de manière à ne leur proposer pour vrai que ce qui leur paraîtra évidemment être tel. Pour cela, il ne suffit pas que ces notions paraissent claires au professeur : c'est de la clarté pour les élèves qu'il s'agit. Il faut s'assurer par l'interrogation qu'elles ont été bien comprises, que d'autres idées ne sont pas venues à la traverse de celles-là, que des difficultés, dont les jeunes gens eux-mêmes n'ont pas conscience, ne font pas obstacle aux notions reçues et n'en altèrent pas la nature. Il faut que le professeur s'interroge lui-même et se dise : Si tu n'avais pas la longue préparation philosophique que tu as reçue, comprendrais-tu toi-même ces idées qui te paraissent si simples ? Il faut tenir compte des idées moyennes, de ce qu'on appelle le sens commun, trop dédaigné par nos philosophes qui ne réfléchissent pas que le sens commun d'aujourd'hui est le résultat du travail philosophique des siècles. Il faut partir de ce qui est généralement accepté, et, comme dit Descartes, « communément reçu parmi les mieux sensés ».

La seconde règle de Descartes consiste à « diviser les difficultés ». Cette règle s'applique merveilleusement à l'enseignement de la philosophie. Il ne faut pas traiter toutes les questions à la fois ; il faut les distinguer et les échelonner. C'est un abus et un danger que de donner trop d'idées à digérer en même temps. Chaque question doit être étudiée en elle-même et pour elle-même. C'est le fait de la faiblesse ou de l'inexpérience d'appliquer à tous les sujets les mêmes formules et de tout résoudre par un « Sésame, ouvre-toi » universel.

La troisième règle, qui se déduit des deux autres, c'est qu'il faut procéder graduellement, aller du simple au composé, du plus facile au plus difficile.

Les notions et les auteurs 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.

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,

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.

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 d'auteurs.

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.

Tout d'abord il convient de souligner que les orientations didactiques et/ou la méthode utilisée ne sont pas une fin en soi ; ils doivent s'effacer derrière les objectifs qui sont premiers et qu'ils doivent servir.

Les situations scolaires créent des conditions d'activité qui s'organisent à partir de l'initiative de l'enseignant et/ou de l'initiative de celui qui apprend. Trois dimensions peuvent être retenues pour l'analyse de la façon dont se répartissent les initiatives entre enseignant et apprenants : le but clé l'activité, sa procédure, ses moyens.

L'apprenant est considéré comme l'élément essentiel du processus d'enseignement-apprentissage. On parle depuis longtemps d'une "centration" sur l'apprenant : c'est en fonction

de ses besoins, de ses habitudes d'apprentissage, de ses caractéristiques cognitives ou culturelles, que l'on va élaborer la méthode la mieux adaptée.

Les conseils et orientations méthodologiques des programmes mettent l'accent sur la convenance qu'il y a à adopter un pluralisme méthodologique orienté sous la base des principes d'une méthodologie active et participative centrée sur l'apprenant.

La nécessité d'adopter des méthodologies centrées sur l'apprenant suppose la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée. Le ressort de l'activité de l'élève est souvent le résultat d'un complexe de motifs et de motivations que l'enseignant cherche à orienter et à dynamiser.

3.2.6. Le rôle des matériels d'instruction

Les ressources explicitement prévues pour un apprentissage des langues sont non seulement plus importantes et plus diversifiées qu'auparavant, mais, en outre, disponibles sur des supports très divers. Il suffit d'examiner les catalogues diffusés par les éditeurs de manuels scolaires et de matériel didactique pour avoir une idée de la palette des supports envisageables.

Les aides pédagogiques peuvent avoir trois fonctions : illustrer et prolonger les messages de l'enseignant, être une source autonome d'information, être l'occasion d'une création de la part des apprenants. Les ressources d'apprentissage sont des outils qui s'insèrent dans une démarche. L'efficacité atteinte dépend autant de la valeur de la démarche qui doit favoriser l'activité de celui qui apprend, que de la qualité de l'outil.

Comme on a déjà signalé le choix des moyens pédagogiques adéquats dépend des objectifs que l'on poursuit. Il faut donc choisir les supports qui fourniront les éléments langagiers à apprendre. Dans ce cadre, les ressources doivent constituer de véritables aides à l'apprentissage. Il s'agira de rassembler et de proposer des documents variés et des suggestions multiples d'activités permettant de développer les activités de compréhension et d'expression des élèves. Il faut finalement qu'elles soient adaptables : en fonction des objectifs définis, en fonction des objectifs déterminés, en fonction des choix méthodologiques.

3.2.7. Évaluation

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.

Évaluer les résultats des apprentissages c'est chercher à savoir dans quelle mesure il y a bien acquisition : cette évaluation fait partie intégrante de la procédure. Elle doit être constante et permet à l'apprentissage de s'effectuer en indiquant les éléments acquis et les réorientations nécessaires. Elle porte sur deux domaines : le contenu de l'apprentissage (ce qu'on a appris en termes de langue) et sur le procédé d'apprentissage (la manière dont on a appris ce contenu est-elle satisfaisante ?). L'apprenant est le premier concerné par l'évaluation, aussi convient-il de l'aider à mesurer lui-même ses propres progrès au moyen de procédures d'auto-évaluation.

"Aucun processus d'évaluation n'a de sens indépendamment des objectifs d'apprentissage visés ; réciproquement, un objectif n'existe véritablement que s'il inclut, dans sa description même, ses modes d'évaluation".

Les formes et modalités d'évaluation envisageables sont nombreuses.

En contexte pédagogique, il existe deux types d'évaluation: l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

L'évaluation formative, de nature descriptive et qualitative, s'appuie sur la prise d'informations concernant les différentes matières d'apprentissage et son objectif est de renseigner l'élève, le responsable de ses études, les professeurs et tous ceux qui interviennent dans le processus d'acquisitions de connaissances et dans la réalisation des objectifs du programme.

L'évaluation sommative, quant à elle, arrive quand les activités pédagogiques sont terminées. Elle consiste à accumuler des résultats de mesure et d'évaluation afin de déterminer le succès ou l'échec de l'étudiant.

Les orientations sur l'évaluation incluses dans les programmes de LVE sont généralement présentées dans l'introduction des programmes.

Étant donné l'importance attribuée dans les programmes au domaine des objectifs et des contenus, la valorisation accordée à l'évaluation reste également prioritaire.

Tous ces facteurs doivent être considérés de façon globale permettant d'envisager l'évaluation comme un instrument permettant d'améliorer la qualité des apprentissages.

3.3. Approche systémique du programme d'études

3.3.1. De la nature du système

Pour Von Bertalanffy, L. (2012), un système peut être défini comme un complexe d'éléments en interaction. Par « interaction » nous entendons des éléments p liés par des relations R , en sorte que le comportement d'un élément p dans R diffère de son comportement dans une autre relation R' . S'il se comporte de la même façon dans R et R' , il n'y a pas interaction et les éléments se conduisent indépendamment par rapport aux relations R et R' .

Un système est un ensemble d'éléments en interaction les uns avec les autres.

Il semble alors qu'une théorie générale des systèmes serait un outil utile ; elle fournirait des modèles utilisables par diverses disciplines et transférable de l'une à l'autre.

L'expression un peu ésotérique, « un tout est plus que la somme de ses parties », signifie simplement que les caractéristiques constitutives ne peuvent s'expliquer à partir des caractéristiques des parties prises isolément.

Manning, H.E.C. (1967) fait allusion à un premier ministre canadien met « l'approche par les systèmes » dans son programme politique, déclare : Il existe des interactions entre tous les éléments et tous les constituants de la société. Tous les facteurs essentiels, dans les problèmes publics, toutes les solutions, les politiques et les programmes, doivent toujours être considérés et évalués comme les composantes liées d'un système global.

Au cours des deux dernières décennies nous avons assisté à l'émergence du « système comme concept-clef de la recherche scientifique. Bien sûr, les systèmes ont été étudiés depuis des siècles, mais quelque chose de nouveau a été ajouté... La tendance à analyser les systèmes comme un tout plutôt que comme une agrégation de parties est compatible avec le penchant de la science contemporaine à ne plus isoler les phénomènes dans des contextes étroitement confinés, à ne plus décortiquer les interactions avant de les examiner, à regarder des « tranches de nature » de plus en plus larges.

3.3.2. Les concepts fondamentaux du système

À l'aune des différentes définitions du concept, Durand, D. (1983) dégage quatre sous concepts fondamentaux qui doivent être présents dans un système : l'interaction, la totalité, l'organisation et la complexité :

- L'interaction des éléments d'un système est l'action réciproque modifiant le comportement ou la nature de ces éléments. Bertalanffy, J.V. (1991) entend par interaction des éléments p liés par des relations r , en sorte que le comportement d'un élément p dans R diffère de son comportement dans une relation R .

- Parlant de totalité, l'expression « un tout est plus que la somme des parties » signifié pour Bertalanffy, L.V. (1991) que les caractéristiques constitutives ne peuvent s'expliquer à partir des caractéristiques des parties prises isolément ; en effet, un système peut être défini comme un complexe d'éléments en interaction, comme un tout, une totalité. Si le système est d'abord un ensemble d'éléments, il ne s'y réduit pas. Selon la formule consacrée, le tout est plus que la somme de ses parties, Bertalanffy, L.V. (1991) montre qu'on ne peut obtenir le comportement de l'ensemble comme somme de ceux des parties et qu'on doit tenir compte des relations entre les divers systèmes secondaires et les systèmes qui les coffrent pour comprendre le comportement des parties.

- L'organisation est l'agencement d'une totalité en fonction de la répartition de ses éléments en niveaux hiérarchiques. Selon son degré d'organisation, une totalité n'aura pas les mêmes propriétés et ces propriétés dépendent des relations qui s'instaurent dans le nombre d'éléments.

- La complexité d'un système dépend du nombre de ses éléments et du nombre de types de relation qui lient ces éléments entre eux. Ces éléments sont plus ou moins homogènes ou hétérogènes. Dans un curriculum, les éléments sont plus ou moins homogènes : objectifs, contenus, méthodologie, évaluation, par exemple.

Adopter une approche systémique, c'est adopter une démarche pour étudier un système qui s'efforce, au lieu de saisir séparément les différentes parties, d'appréhender de façon globale l'ensemble des comportements du système en s'intéressant tout particulièrement à leurs liaisons et à leurs interactions. C'est aussi chercher à comprendre comment chaque élément contribue à la finalité du système tout en préservant sa propre identité.

Aussi comparée à l'approche analytique ou à la logique cartésienne (diviser chacune des difficultés en autant de parcelles qu'il se pourrait...), l'approche systémique nécessite un renversement de perspective.

Ainsi la théorie des systèmes est un principe selon lequel tout est système ou tout peut être conceptualisé selon une logique de système ; d'où la théorie systémique ou approche systémique.

3.3.3. L'approche systémique de situation pédagogique

Pour Berger, G. et Brunsvic, E. (1981), l'approche systémique en éducation est une méthode d'enseignement qui permet, à partir de l'analyse de situations éducatives concrètes, d'améliorer l'efficacité du processus d'enseignement et d'apprentissage. C'est alors un

instrument de fabrication d'un nouveau modèle d'enseignement. Ces auteurs confirment que l'approche systémique en éducation n'est ni une théorie des systèmes éducatifs, ni une méthode particulière d'enseignement ou éducation. C'est une forme de pensée. *Ce qui va déclencher la réflexion de l'éducation et son désir de changement, c'est soit un échec, soit une contradiction entre ses objectifs et la réalité, ou entre ses propres objectifs et ceux qui lui sont proposés par l'institution.* Berger, G. et Brunsvic, E. (1981p. 27).

L'enseignant traditionnel pourrait être en déphasage avec les nouvelles finalités de formation imposées par l'institution et ses méthodes habituelles. Les pédagogues ont alors proposé des éléments d'une méthode d'analyse en suivant les principes de l'approche systémique.

Bertalanffy, L.V. (1991) a proposé une conception organique de la biologie montrant l'importance de l'organisme considéré comme un tout ou un système. Il définit le système comme un complexe d'éléments en interaction.

Derosnay, J. (1975) quant à lui, définit le système comme un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisés en fonction d'un but. Pour Morin, E. (1977), le système est comme une unité globale organisée d'interrelations entre éléments, actions ou individus.

Ainsi, à l'inverse de la logique cartésienne qui dissocie, partage, décompose, la logique systémique associe, rassemble les uns vis-à-vis des autres dans leur rapport à l'ensemble.

À l'inverse de l'approche analytique qui prend en compte le problème considéré, et tente d'appréhender l'ensemble, l'approche systémique veut prendre en compte l'ensemble du système auquel appartient le problème considéré, afin de l'appréhender par les interactions qu'il entretient avec les autres éléments du même système.

3.4. Repères théoriques et pratique d'enseignement

L'évaluation de la pratique d'enseignement ne saurait se passer d'une prise en compte des processus : processus organisateurs des pratiques enseignantes, processus d'étude et d'apprentissage, processus interactifs enseignement-apprentissage. Aussi les théories d'enseignement-apprentissage sont inscrites dans le paradigme dit « processus-produit » à visée prescriptive. Ce sont des processus organisateurs de l'enseignement-apprentissage.

3.4.1. Des théories d'enseignement

Pour Dunkin, M. G. et Biddle, B. J. (1974) les théories fondées sur une approche behavioriste qui postule des relations entre les comportements du maître ou sa personnalité,

ses caractéristiques “a priori” et les résultats des élèves, mettent l'accent sur le rôle primordial de l'enseignant et minimisent les variables relatives aux élèves ou aux contenus. Les comportements ou styles d'enseignement sont alors les variables explicatives. Les variables d'entrée (enseignement) et les variables de sortie (résultats des élèves) sont mises en relation selon une causalité linéaire, unidirectionnelle. Les acquisitions des élèves sont mesurées par des tests qui évaluent leurs progressions. Certaines variables venant du maître sont alors considérées comme efficaces et reproductibles. Elles proviennent souvent des théories et modèles pédagogiques du moment.

Aussi, le constructivisme développe l'idée que les connaissances se construisent par ceux qui apprennent. Pour le constructivisme, acquérir des connaissances suppose l'activité des apprenants, activité de manipulation d'idées, de connaissances, de conceptions. Activité qui vient parfois bousculer, contrarier les manières de faire et de comprendre qui sont celles de l'apprenant. L'individu est donc le protagoniste actif du processus de connaissance, et les constructions mentales qui en résultent sont le produit de son activité.

Aussi, celui qui apprend n'est pas simplement en relation avec les connaissances qu'il apprend : il organise son monde au fur et à mesure qu'il apprend, en s'adaptant.

Cette perspective constructiviste insiste sur la nature adaptative de l'intelligence, sur la fonction organisatrice, structurante qu'elle met en œuvre. Cette capacité d'adaptation s'appuie sur deux processus d'interaction de l'individu avec son milieu de vie : l'assimilation et l'accommodation.

Par rapport au constructivisme, l'approche sociocognitive ou socio constructive introduit une dimension supplémentaire : celle des interactions, des échanges, du travail de verbalisation, de coconstruction, de co-élaboration. Cette idée de base transparaît dans bon nombre de titres d'ouvrages d'aujourd'hui : *interagir et connaître, on n'apprend pas tout seul, interagir pour apprendre*, etc. L'apprentissage est alors davantage considéré comme le produit d'activités sociocognitives liées aux échanges didactiques enseignant – élèves et élèves - élèves. Dans cette perspective, l'idée d'une construction sociale de l'intelligence est prolongée par l'idée d'une auto-socio-construction des connaissances par ceux qui apprennent.

Dans le cadre socioconstructiviste, les conditions de mise en activité des apprenants sont essentielles, car ce qui se joue dans les apprentissages ce n'est pas seulement l'acquisition de connaissances nouvelles ou la restructuration de connaissances existantes ; c'est également le développement de la capacité à apprendre, à comprendre, à analyser ; c'est également la maîtrise d'outils. Ce n'est donc plus seulement par ce que l'enseignant transmet,

et par les formes de mise en activité des élèves confrontés à des situations problèmes, que les élèves apprennent. C'est par des mises en interactivité (entre élèves et entre enseignant et élèves) que le savoir se construit.

Avec les théories cognitives de l'apprentissage, l'élève devient acteur, le rôle du maître change, il agit en interaction avec les élèves et "la problématique de la recherche contemporaine sur l'enseignement porte sur l'articulation du processus enseignement-apprentissage en situation, en contexte". Les recherches s'appliquent à "décrire en profondeur l'articulation des processus d'enseignement et d'apprentissage dans le contexte social et culturel d'une classe pour en restituer le fonctionnement".

On voit, également inspirés du cognitivisme, se développer aussi les modèles sur « la pensée des enseignants » (Shavelson, 1981, Tochon, 1993) qui ont étudié la nature cognitive de l'enseignement : les préparations, les planifications et les prises de décision de l'enseignant qui influent sur les pratiques. Cette orientation renvoie assez souvent à une vision de la cognition comme instance exclusive de contrôle de la pratique enseignante.

Les modèles « écologiques » ont réhabilité l'importance de la "situation" (Bronfenbrenner, 1986) au sein de laquelle se déroule l'enseignement. L'enseignant est à la fois dans des situations qui le contrôlent mais aussi acteur, constructeur de situations. L'enseignement est alors conçu comme la mise en œuvre et la gestion de situations ; le concept de "situation" remplace dans les recherches celui "d'objectif" utilisé dans le paradigme "processus-produit" en essayant de comprendre comment interagissent les variables en jeu.

Pour Bru, M. (1991) enfin, cette dernière décennie, les modèles interactionnistes et situationnistes, "modèles systémiques" ou "intégrateurs" tentent d'articuler plusieurs types de variables concernant à la fois l'enseignant, l'apprenant et la situation. C'est dans cette approche des processus que s'inscrivent aujourd'hui les travaux qui visent à décrire « l'articulation des processus d'enseignement et d'apprentissage couplés en situation ». Pour ce faire, ils se sont centrés sur l'étude des processus d'interactions enseignant-élèves que nous avons situés au sein du modèle dit des "processus interactifs contextualisés". Ce modèle prend d'abord en compte les variables d'action opératoires observables concernant à la fois l'enseignant, les élèves et leurs interrelations. Il adjoint ensuite les variables médiatrices sous-jacentes (cognitives, socio-affectives, psychologiques ou sociales) à l'œuvre dans une situation pédagogique et il y ajoute enfin les interprétations de la situation par les acteurs. Les approches ont parfois cherché à mieux saisir les processus de contextualisation

(contextualisation interne, externe, temporelle) pour mieux connaître la façon dont sont organisées et s'organisent les pratiques enseignantes.

Pour les auteurs tels que Le-Bastard-Landrier S., Suchaut B., (2000), ces travaux vont permettre de souligner l'importance de ce qui se passe au niveau de la classe et de la pratique du maître, de repérer des variables en jeu, voire des régularités. Ces travaux ne considèrent pas l'élève comme acteur "*d'un processus interactif enseignement-apprentissage*", et n'ont donc pas pu comprendre comment ces variables interagissent. D'où les limites de l'explication par la variable « méthode d'enseignement ». En effet « les techniques pédagogiques n'expliquent qu'une part assez faible de l'efficacité pédagogique »

Pour Walberg, H.J., Wang, M.C. et Haertel, G.D. (1993), ces travaux ne portent que sur l'enseignement efficace et non sur les pratiques. Ces travaux réduisent l'étude de l'enseignement aux seuls comportements observables de l'enseignement et visent à déterminer l'efficacité de l'enseignement. Les modalités d'enseignement sont analysées pour leurs effets sur les performances des élèves. Ces travaux sont inscrits dans le paradigme dit « processus produit » à visée prescriptive.

Ces constats invitent à examiner finement la façon dont s'y prend l'enseignant en situation d'enseignement-apprentissage pour « maximiser le temps actif d'apprentissage », pour « proposer aux élèves des activités adaptées » ... Ce sont bien les processus qu'il faut mieux connaître : processus caractéristiques des pratiques non réductibles à une méthode ou à une technique et processus organisateurs des pratiques qui font que l'enseignant est en mesure de « gérer les situations ».

3.4.2. Des stratégies d'apprentissage

Un modèle systématique de l'apprentissage cognitif appliqué à l'enseignement a été élaboré par David P. Ausubel. Selon lui, la qualité d'un apprentissage dépend à la fois de la quantité, de la clarté et de l'organisation des connaissances et de son articulation aux connaissances antérieures : « Si j'avais à réduire la psychologie de l'éducation à un seul principe, je dirais ceci : le plus important des facteurs influençant l'apprentissage est ce que l'apprenant sait déjà. » En outre, D.P. Ausubel affirme que la structure cognitive fait l'objet d'une organisation hiérarchique : les concepts généraux précèdent les concepts particuliers, les nouvelles connaissances s'ancrent sur les anciennes. Dans cette optique, il propose des moyens pour rendre plus efficace un apprentissage, notamment celui des « ordonnateurs » (éléments qui « ordonnent » le savoir). Dans les manuels scolaires, les résumés qui précèdent les textes, le rappel de certaines règles ou principes avant d'entreprendre une activité, (« Ce

qu'il faut savoir », « Mots clés », « Ai-je vraiment compris ? ») sont les traces tangibles de l'utilisation des ordonnateurs.

Les chercheurs cognitivistes se sont également préoccupés de découvrir les différentes « stratégies d'apprentissage » mises en œuvre par un individu pour apprendre. Souligner les passages importants d'un texte, faire des fiches de synthèse, réciter mentalement certains passages... telles sont quelques-unes des tactiques ou stratégies d'apprentissage utilisées par les élèves pour apprendre et comprendre. C. Weinstein et R.E. Mayer ont classé les stratégies d'apprentissage en plusieurs catégories :

- Les stratégies d'énumération consistent à mémoriser des listes de mots. Par exemple, on peut diviser une leçon en cinq paragraphes avec chacun un mot clé de référence ;

- Les stratégies d'élaboration se fondent sur l'établissement de liens entre les informations. Par exemple, si j'apprends l'anglais, je cherche à retenir le sens d'un mot (*pushy* : « arrogant ») en l'associant à une image mentale : un individu « pousse » (proche du mot *pushy*) une autre personne ;

- Les stratégies organisationnelles reposent sur l'organisation structurée de l'information. Par exemple, on peut retenir les informations principales de cet article en le découpant en paragraphes et en idées principales et en les résumant sous forme de tableau ;

- Les stratégies de contrôle de la compréhension : un bon lecteur est un lecteur qui sait adapter sa vitesse de lecture à l'objectif qu'il s'est donné ou à son niveau de compréhension d'un texte. Cet autocontrôle est une stratégie « métacognitive » importante pour la lecture ;

- Les stratégies affectives jouent sur l'analyse et la maîtrise de ses émotions afin de faciliter un apprentissage : se relaxer avant un examen, apprendre à gérer son temps, se concentrer pour étudier, etc.

Les stratégies d'apprentissage sont donc des opérations cognitives ou métacognitives destinées à mieux intégrer l'information. De nombreuses stratégies ont été recensées dans la littérature scientifique. La prise de notes, l'auto-examen, la planification du temps, la méthode KWL (*Know, Want to know, Learn*), où l'élève est amené à évaluer au cours d'un apprentissage ce qu'il sait (*Know*), ce qu'il veut savoir (*Want to know*), puis ce qu'il a appris (*Learn*), ou encore le système Murder proposé par D. F. Dansereau et qui fait appel à différentes étapes. Murder est le raccourci de *Mood* (établir l'humeur nécessaire à l'étude), *Understand* (comprendre la tâche), *Recall* (se rappeler), *Detail* (détailler l'information), *Expand* (développer) et *Review* (examiner le résultat final).

À côté des stratégies d'apprentissage de l'élève, on s'est beaucoup intéressé aux stratégies d'enseignement, c'est-à-dire à l'approche pédagogique choisie par l'enseignant. Afin

d'aider les élèves à développer leurs capacités à traiter l'information et à organiser leurs connaissances, un modèle d'« enseignement stratégique » a été développé par B. F. Jones. L'objectif pour l'enseignant est d'« établir des buts bien délimités, de recourir à son répertoire de stratégies pour atteindre ces buts, prévoir les problèmes, (...) et d'évaluer le processus de planification et d'enseignement à la fin de l'activité ».

Pour l'enseignant, c'est un modèle exigeant. Il oblige tout d'abord à définir ses objectifs, les contenus et ses stratégies d'enseignement qui seront, par exemple, présentés à sous forme de tableaux et de schémas. Mais, par ailleurs, l'enseignant doit accorder une attention particulière à la démarche des élèves, à leurs connaissances et à leurs stratégies. Il doit les amener à verbaliser leurs stratégies d'apprentissage et à en évaluer l'efficacité. Enfin, les composantes affectives et sociales doivent également être prises en compte.

Au fond, les stratégies d'enseignement supposent d'intégrer différents paramètres qui jouent sur un bon apprentissage. On rejoint alors les modèles d'enseignement qui cherchent à prendre en compte les acquis de diverses approches : béhaviorisme, cognitivisme, sociocognitivisme.

Il n'y a donc pas une bonne méthode d'éducation, applicable partout et toujours, mais une diversité de stratégies et de niveaux d'intervention, en fonction des sujets, des moments et des élèves.

Il s'agit alors de se situer dans une visée de connaissance, descriptive, explicative et compréhensive de l'organisation et du fonctionnement des pratiques enseignantes effectivement mises en œuvre.

Les différentes théories aujourd'hui en débat peuvent alors apporter des références pour approfondir la connaissance des pratiques enseignantes. La difficulté principale étant de se libérer des modèles réducteurs qui par simplification extrême conçoivent la pratique : soit comme la réalisation d'un acte souverain parfaitement conscient et maîtrisé. Ce qui pourrait parfois revenir à considérer comme irrationnelle toute action qui n'est pas engendrée par des raisons explicitement posées d'un individu parfaitement autonome, pleinement conscient de ses motivations ; soit comme le résultat de déterminismes qui font que celui qui agit n'est qu'un simple agent à l'intérieur d'un système qui le dépasse.

3.5. Décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement

Une manière de poser un premier cadrage pourrait consister à proposer une définition de l'enseignement ; la chose est loin d'être aisée. Empruntons à Chatel (2002) une première définition : « enseigner, c'est tenter de faire apprendre quelque chose à autrui ».

Nous considérons qu'enseigner « c'est mettre en place des situations didactiques, pédagogiques, matérielles, temporelles, relationnelles, affectives... susceptibles de favoriser l'apprentissage ». Enseigner, ce n'est donc pas seulement transmettre des connaissances (déclaratives), mais c'est aussi mettre en place des situations qui devraient permettre aux élèves de construire des connaissances (procédurales) et des compétences. Ainsi, on peut considérer que les conditions sont favorables à des apprentissages potentiels et qu'elles le sont plus encore lorsque les pratiques des élèves sont dynamisées (médiation) en favorisant leur rencontre avec la tâche, au sens ergonomique du terme², grâce à des actions-interactions maître-élève(s) et élève-maître. Nous nous positionnons là clairement dans des perspectives constructivistes et socioconstructiviste.

3.5.1. Des pratiques enseignantes

Lorsque l'on évoque ce que peuvent être les pratiques enseignantes, on en vient à constater que de nombreuses pratiques s'y rattachent. Un enseignant agira dans le cadre de ses pratiques professionnelles de bien des manières en rencontrant les parents, en travaillant avec ses collègues à la conception de projets pédagogiques, en participant à des réunions institutionnelles, ... en faisant classe. Nous nous intéressons dans cette contribution aux pratiques d'enseignement, pratiques que déploie un enseignant en situation de « face à face pédagogique », c'est à-dire lorsqu'il est directement confronté à ses élèves *in situ*.

Lorsque nous évoquons les pratiques enseignantes, nous évoquons l'ensemble des pratiques professionnelles d'un enseignant. Celles-ci dépassent largement l'espace de la classe. Au-delà de leurs pratiques d'enseignement les maîtres sont amenés, dans le cadre de leur profession, à déployer de nombreuses autres pratiques.

Les pratiques enseignantes désignent d'abord ce que font les enseignants dans la classe lorsqu'ils sont en présence des élèves.

Mais si la notion de pratiques enseignantes comprend les pratiques d'enseignement-apprentissage dans la classe, elle ne s'y réduit pas. L'enseignant a d'autres pratiques que le face à face pédagogique, on peut citer : les pratiques de préparation d'un cours, les pratiques de présentation d'un cours (orale, audio-visuelle, multimédia), les pratiques d'organisation matérielle de la classe, les pratiques de maintien de l'ordre dans la classe, les pratiques d'encadrement des travaux des élèves, les pratiques d'évaluation, les pratiques de travail en équipe pédagogique, les pratiques de réunions avec les parents d'élève...

La pratique n'est pas la mise en œuvre d'une simple rationalité, la résultante d'une planification préalable ; elle se construit en situation à partir de microdécisions, d'approximations bricolées et d'ajustements.

La pratique enseignante est définie comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon effective, sa compétence propre d'accomplir son activité professionnelle : l'enseignement.

La pratique, c'est à la fois l'ensemble des comportements, actes observables, actions, réactions, interactions mais elle comporte aussi les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision sous-jacents : « c'est la double dimension de la notion de pratique qui la rend précieuse » comme le dit J. Beillerot (1998) en précisant « d'un côté, les gestes, les conduites, les langages ; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies et les idéologies qui sont invoqués ».

La pratique de l'enseignant renvoie à une activité professionnelle située, orientée par les fins, les buts et les normes d'un groupe professionnel. C'est une pratique sociale qui se traduit par la mise en œuvre des actes à la fois contraints et choisis d'une personne : « la pratique c'est le faire, l'agir professionnel, la mise en œuvre des actions que traduisent les Nantes, (Équipe d'accueil 2661), manières de faire d'une personne » (CREN). Université de Nantes Centre de Recherche en Éducation.

Isambert-Jamati, V. (1990) distingue *la pratique*, conçue comme encadrée par des contraintes (les textes officiels, la tradition), par un ensemble de rôles à jouer, de la praxis, mise en œuvre par un acteur autonome. Il préfère parler de praxis pédagogique et non de pratique : « il nous paraît indispensable de se donner ce concept de praxis pris dans son sens supérieur, celui d'une visée d'autonomie qui en appelle à une transformation de la réalité et de le faire jouer avec celui de pratique compris comme production au sens industriel du terme... ».

L'utilisation du terme de pratique ne se limite donc pas aux aspects comportementaux, la pratique n'est pas seulement repérable par ses procédures et ses produits mais également par ses processus. Cela va dans le sens que propose Barbier, J. M. (1996) lorsqu'après avoir défini la pratique « comme un processus de transformation d'une réalité en une autre réalité, requérant l'intervention d'un opérateur humain (procès opératoire) », il s'intéresse aux processus d'accompagnement d'une pratique qu'il désigne par « procès de conduite » (« gestes mentaux », « phénomènes représentationnels ») et par « procès affectif » (« phénomènes indissociablement liés à l'image de soi, individuelle ou collective »). Bru (travaux OPEN 2001) suggère de compléter par la présence d'un « procès axiologique » pour

désigner les choix par rapport à des valeurs éducatives mais ce procès peut tout aussi bien faire partie du « procès de conduite ».

3.5.2. Des pratiques d'enseignement

Par pratiques d'enseignement, nous désignons les activités déployées en classe, en face à face pédagogique.

Notre objet est de tenter de caractériser ce que fait l'enseignant en classe lorsqu'il enseigne d'une manière générale et lorsqu'il évalue oralement ses élèves de façon particulière. Tout naturellement, nous avons été amenés à tenter de définir un certain nombre de concepts ou de notions liés à cet objet. Les premiers sont relatifs à ce que fait concrètement l'enseignant en classe, plus particulièrement à la notion de « pratique d'enseignement » dans un premier temps.

Nous définissons le concept de « pratique » à partir du cadre théorique sociocognitif développé par Bandura, A. (2003). Selon l'auteur canadien, toute pratique humaine peut se caractériser par trois dimensions en inter-relations : les facteurs personnels internes, les comportements et l'environnement. Ces trois familles de facteurs sont en constante interaction, s'influencent réciproquement pour construire peu à peu le sujet particulier, quel qu'il soit, ainsi que ses pratiques.

En référence à Bandura, A. (1997) et à son modèle triadique réciproque, le fonctionnement humain, comme les pratiques d'enseignement par exemple, est le produit de l'interaction dynamique de trois séries de facteurs : personnels, comportementaux et environnementaux.

Bien que les travaux de Bandura, A. sur la première dimension s'attachent essentiellement à étudier le sentiment d'efficacité personnelle, on peut concevoir que les facteurs personnels sont constitués d'aspects plus largement cognitifs, émotionnels, mnésiques, attentionnels ou représentationnels. Ainsi, les connaissances, les représentations sociales ou professionnelles, l'identité, l'habitus ou les schèmes en font partie. Nous nous centrerons dans ce chapitre sur les représentations professionnelles de cet enseignant.

Pour ce qui concerne la deuxième dimension, la notion de comportement utilisée par Bandura revêt une logique behavioriste en accord avec ses travaux princeps même si ce point est parfois remis en question aujourd'hui par Carré, P. (2004). Nous lui préférons la notion d'activité telle qu'elle est décrite dans le champ de la didactique professionnelle, par exemple au sens de Pastré, P. (2011). Dans cette perspective, l'activité de l'enseignant est à la fois productive (transformation du réel à des fins d'enseignement c'est-à-dire de création de

conditions qui devraient permettre l'apprentissage des élèves ¹⁾ et constructive (transformation du sujet-enseignant lui-même). Ces deux activités sont indissociables : l'enseignant ne fait pas que produire des transformations dans l'activité des élèves qui devraient leur permettre de construire des connaissances, il se transforme également lui-même en enrichissant son répertoire de ressources cognitives, en apprenant lui aussi de sa propre activité (on retrouve ici les facteurs personnels décrits par Bandura). Ces connaissances font partie intégrante des représentations professionnelles des enseignants (Talbot, 1998).

Nous étudions la troisième dimension décrite par Bandura, celle d'environnement, en mobilisant la notion de contexte(s) que nous utilisons depuis plus de quinze ans maintenant Talbot, L. (1997). Le sujet, l'enseignant en l'occurrence, se trouve dans un certain environnement (supposé réel). Il est extérieur et indépendant de l'acteur. C'est un « réel », un donné que l'on (l'enseignant ou le chercheur) ne pourra connaître de façon exhaustive. Cet environnement n'est jamais accessible en tant que tel. Celui-ci est constitué de faits, de contraintes, de ressources qui seront perçues ou non par la personne (du fait de sa formation, de sa personnalité, de ses représentations, de son activité, de ses actions, etc.). Cet environnement est dynamique Rogalsky, J. (2003) : les élèves apprennent et se construisent aussi en dehors de l'activité de l'enseignant. Il s'agit là d'une nouvelle difficulté dans l'étude des pratiques d'enseignement car cette dynamique engendre de nouveaux degrés d'incertitude quant à l'efficacité de tel ou tel élément des pratiques... Nous appelons contexte(s) l'ensemble des éléments perçus de l'environnement par le sujet.

Ainsi l'activité, les représentations professionnelles et le(s) contexte(s) de cet enseignant sont en constante interaction et s'influencent réciproquement. Ils organisent ses pratiques d'enseignement.

3.5.2.1. De l'activité du professeur

Nous différencions les activités « *enseignantes* » qui sont beaucoup plus larges des activités « *d'enseignement* » que l'on circonscrit au contexte classe. Nous entendons par enseignement les activités des professeurs qui, dans le contexte classe, visent à « *créer des conditions matérielles, temporelles, cognitives, affectives, relationnelles, sociales pour permettre aux élèves d'apprendre* » Bru, M. (2001 :7).

L'activité du professeur est donc constituée d'une multitude de variables d'action potentiellement analysables. Toutes ne peuvent pas être étudiées. Il convient de faire des choix.

3.5.2.2. Des variables

Nous avons choisi de nous centrer sur les travaux réalisés sur l'effet-maître pour dégager, opérationnaliser des variables susceptibles d'être pertinentes dans la description et l'analyse de l'activité du professeur.

Brophy, J.F. et Good, T.L. (1970) montrent que toutes les pratiques enseignantes ne se « valent » pas. Certaines sont plus efficaces (capacité à élever le niveau moyen d'une classe) et équitables (capacité à égaliser le niveau des élèves) que d'autres.

Baumann, J.F. (1986) démontre que les enseignants efficaces et équitables mettent en place des activités d'enseignement « directes » ou « explicites » Qu'est-ce à dire ?

Généralement il s'agit de la description d'activités d'enseignement très structurées, voire dirigistes, que l'on peut synthétiser en quatre phases successives.

L'enseignant qui fixe les objectifs et s'assure de leur compréhension par les apprenants (évaluation diagnostique). Il travaille à petit pas et gère son programme avec dextérité en focalisant l'attention des élèves sur les notions essentielles à maîtriser.

Le maître donne ensuite des exercices de manipulation collectifs en grand groupe classe ou en petits groupes, il se contente alors de poser des questions de compréhension de niveau cognitif relativement faible pour permettre à un plus grand nombre d'élèves de connaître la satisfaction d'avoir donné une bonne réponse.

Puis il donne des exercices individuels ou propose des activités autonomes pour ses apprenants en réagissant immédiatement à leurs réponses ou interventions. Il arrive à impliquer ses élèves dans les apprentissages.

Enfin, il met en place des révisions régulières (quotidiennes, hebdomadaires, mensuelles...) de la notion étudiée pour assurer une accessibilité et une automatisation (accent mis sur la mémoire de travail), il propose des évaluations qui correspondent à ce qui a été effectivement enseigné et fait beaucoup de répétitions qui portent sur les apprentissages de base... Il s'intéresse aux apprentissages fondamentaux et se démarque de l'enseignant « animateur ».

Ensuite, selon Baumann, J.F. (1986) les travaux sur les pratiques enseignantes efficaces, qui ne font pas référence de façon claire à l'enseignement explicite ou direct, expliquent le phénomène en mobilisant généralement sept macros variables citées de façon relativement récurrente Bressoux, P. (1994).

Tout d'abord et deuxièmement donc, selon Talbot, L. (1997) les professeurs efficaces et équitables ont construit des représentations professionnelles positives. Ils font généralement le postulat de l'éducabilité cognitive, ils entretiennent de grandes espérances dans la réussite

de chacun de leurs élèves, ils manifestent à leur égard des attentes de réussite judicieuses et encourageantes, ils sont enthousiastes et projettent clairement leur engouement au sein de la classe.

Ensuite, les professeurs efficaces et équitables sont des experts dans la gestion didactique. Leur enseignement est centré sur les tâches données aux élèves, le temps réservé à l'apprentissage est conséquent, les procédures routinières de gestion et d'administration n'occupent qu'un minimum de temps de la classe. La gestion des zones proches de développement est judicieuse, les activités d'enseignement sont centrées sur les élèves et non uniquement sur la discipline académique. Ils s'assurent que les apprenants comprennent les objectifs d'apprentissage visés. Ils réagissent immédiatement aux réponses et aux interventions des élèves, ils organisent les activités d'apprentissage et leurs présentations de façon telle qu'il y ait une continuité dans leur organisation didactique, ils accordent dans leur routine journalière, une grande priorité aux objectifs scolaires.

La quatrième variable mise à jour dans ces travaux concerne la gestion pédagogique de la classe qui se fait généralement de façon démocratique. Les maîtres efficaces et équitables posent de nombreuses questions et pratiquent des feedbacks positifs (des louanges rares, mais distribuées à bon escient). Ils développent un système de règles qu'ils font respecter d'une façon conséquente en permettant aux élèves de prendre des décisions concernant leurs besoins personnels et méthodologiques sans avoir à obtenir l'approbation incessante de l'enseignant (autonomie). Leur style pédagogique est à la fois ferme et juste et de fait, ils consacrent moins de temps à la gestion et au contrôle de la classe (discipline). Ils savent obtenir et diriger l'attention des élèves, selon un ensemble d'activités qui comprend la projection de la voix, le rythme de présentation, une explication et un temps de synthèse au début et à la fin de chaque activité, une période de transition entre les différentes activités et une sollicitation constante de l'attention des élèves. Ils communiquent leurs attentes clairement et régulièrement aux élèves, ils établissent dès le début de l'année des procédures et mettent en place des règles quant à l'organisation pédagogique, administrative et à la « direction » de classe. Ils savent créer dans leur classe un environnement général qui est par ordre de priorité, positif, chaleureux, agréable et juste. Les enseignants efficaces sont invariablement de bons dirigeants de classes : ils savent réduire et prévenir les comportements perturbateurs de la part de certains élèves ; ils savent réagir promptement afin de régler certains problèmes avant qu'ils ne se transforment en crise. Dès le début d'année, ils font comprendre aux élèves qu'ils ont des responsabilités à assumer en les leur rappelant tout au long de l'année.

Pour Gardner, M. (1993) la cinquième variable citée de façon récurrente dans ces recherches concerne la variété didactique et pédagogique de l'activité de ces maîtres : diversité dans le matériel didactique et pédagogique, dans les ressources auxiliaires utilisées, diversité dans les activités d'enseignement employées, alternance de l'enseignement direct (explicite) avec des approches plus socio-constructivistes, interventions orales et écrites de la part des élèves et des enseignants, approches inductives et déductives, variation dans la présentation des exercices et des situations problèmes ainsi que dans les registres sémiotiques utilisés. Ces activités d'enseignement variées seraient l'occasion de ne pas enfermer l'élève dans un format unique de résolution, de s'adresser à toutes les formes d'intelligence et à tous les fonctionnements cognitifs.

La sixième variable caractéristique concerne la gestion du temps organisatrice de l'activité enseignante. Pour Bressoux, P. (2007) les maîtres efficaces limitent les activités relatives à l'organisation de la leçon, pour réserver le plus de temps possible aux activités relatives à l'apprentissage. Ils gèrent efficacement leur temps, de même que celui de la classe et ils le répartissent de façon à ce que plus de périodes possibles soient allouées aux activités d'apprentissage. De fait, le temps d'implication dans la tâche de la part des élèves est corrélé au temps d'enseignement dans ces conditions. Ces enseignants sont très organisés à court (séance) à moyen (journée, semaine, séquence) et long terme (trimestre, année). Ils ont une idée très précise de ce qu'ils veulent faire et accomplir. Ils planifient soigneusement leur activité d'enseignement, identifient et s'emploient à la réalisation des objectifs scolaires à court, moyen et à long termes. Ils modifient leurs stratégies en fonction du progrès de leurs élèves ou de leurs difficultés d'apprentissage.

Septièmement, les activités d'enseignement des professeurs efficaces et équitables se caractérisent par le principe de clarté. Clarté de la présentation des tâches et des instructions à accomplir par les élèves, clarté dans l'organisation générale des activités d'enseignement. L'explication des concepts et des notions se réalise de façon simple et logique. Ces professeurs utilisent un langage d'un niveau approprié [bonne gestion des zones proximales de développement (ZPD)], ils développent une diction nette et bien agencée, ils mobilisent des idées cohérentes et des enchaînements logiques. Ils ne répètent pas les explications ou les directives plusieurs fois car ils sont entendus et compris généralement. Leurs questions ne donnent pas lieu à une foule de remarques demandant des clarifications de la part des élèves.

Enfin, pour Sarrazy, B. (2002), Bressoux, P. (1994) Talbot, L. (2009) les pratiques d'enseignement efficaces et équitables révèlent de l'organisation d'un système d'évaluation régulier. Pour suivre de près les progrès des élèves et percevoir leur manque de

compréhension éventuel. L'activité évaluative fréquente du professeur est corrélée positivement à la réussite scolaire, notamment lorsqu'elle est associée à des « feed-back » et favorisant des régulations orales importantes. Elle permettrait alors de mieux prendre en compte l'hétérogénéité « péri-didactique » (la pluralité du niveau scolaire) des élèves ainsi que leur estime de soi et leur motivation. Les élèves ayant un statut scolaire plutôt faible, plus sensibles à l'activité d'enseignement que les élèves forts progresseraient mieux, ce qui implique une réduction des écarts de performances.

Un des objectifs des pratiques d'enseignement est de créer des situations pour faire avancer le processus. Nous proposons une définition de la notion de « processus », terme utilisé à plusieurs reprises dans ce chapitre, à partir des sciences appliquées : un processus est une succession de changement « d'états » d'un système sur un temps infiniment court. Il existe alors un état initial qui subit des transformations grâce à une procéduralisation et une opérationnalisation de différentes tâches pour produire alors un état final. Le phénomène se répète indéfiniment tant qu'il existe une activité du système ou du sujet (Mutel, 1978).

Une de nos hypothèses de travail est que certains enseignants se servent de l'hétérogénéité péri-didactique comme instrument d'enseignement (au sens de Rabardel, 1995) pour orchestrer les interactions verbales à partir de l'activité évaluative orale au sein de la classe. Dans un souci d'efficacité, les actions verbales évaluatives s'organiseraient alors en s'adressant d'abord aux élèves faibles. Dans le cas de réponses incorrectes, le professeur effectuerait des remédiations et/ou des ajustements de son activité d'enseignement. Ensuite, il s'orienterait vers les bons élèves pour faire progresser le processus didactique en se servant de leurs bonnes réponses (Amade-Escot, 2009).

3.5.2.3. Des représentations professionnelles

La théorie sociale cognitive de Bandura souligne l'importance que jouent les systèmes d'attentes dans les décisions de s'engager ou non dans une action déterminée. Si l'auteur étudie plus particulièrement sur cette dimension le sentiment d'efficacité personnelle (les évaluations par l'individu de ses propres aptitudes) ou l'estime de soi (les évaluations de sa valeur personnelle), nous avons choisi de nous centrer, comme nous avons pu le dire précédemment, plus précisément sur les représentations professionnelles des enseignants qui constituent des représentations sociales mises en œuvre et spécifiées par trois dimensions: les objets professionnels (objets pertinents, valorisés dans les enjeux du contexte, polymorphes) ; les acteurs et les groupes professionnels (représentations de tâches, intention, normes, statut, savoir-faire, expériences, valeurs, modèles, références idéologiques...).

Ces représentations professionnelles sont donc élaborées dans l'action et l'interaction professionnelles et constitue un élément important lié aux pratiques d'enseignement efficaces et équitables.

Sous des approches différentes, un certain consensus s'opère autour des définitions et des caractéristiques des représentations sociales. Elles sont en fait des manières d'interpréter et de penser la « réalité », le contexte.

La troisième dimension caractéristique des pratiques humaines développée dans les travaux de Bandura est celle de l'environnement.

3.5.2.4. De l'environnement

Les sujets sociaux apparaissent à la fois comme les producteurs et les produits de leur environnement. Leurs actions sont à la fois adaptatrices et génératrices. On ne peut donc étudier les pratiques d'enseignement sans étudier l'environnement dans lequel elles s'opèrent. Le sujet, l'enseignant en l'occurrence, se trouve dans un certain environnement (supposé réel) extérieur et indépendant du sujet. C'est un « réel », un donné que l'on (l'enseignant ou le chercheur) ne pourra connaître de façon exhaustive. Cet environnement n'est jamais accessible en tant que tel. Celui-ci est constitué de faits, de contraintes, de ressources qui seront perçues ou non par le sujet (du fait de sa formation, de sa personnalité, de son activité...). Les activités qui en découlent ne sont pas la simple réalisation des prévisions du professeur. Elles sont contraintes par leur propre effectuation, par le contexte et donc par certaines dimensions imprévisibles.

Ainsi les représentations professionnelles, l'activité et les contextes sont en constante interaction et s'influencent réciproquement. Dans cette perspective, nous nous proposons de décrire, comprendre et expliquer les pratiques enseignantes en analysant ces trois dimensions et leurs interactions de façon concomitante résumées par le schéma suivant :

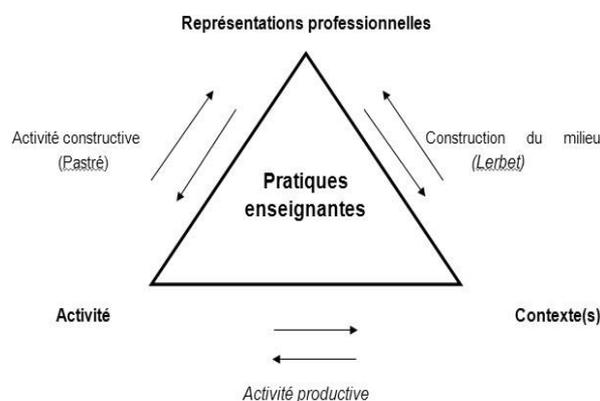


Schéma 1 : Les pratiques enseignantes

Si l'étude des trois dimensions prises isolément ne pose pas de gros problèmes méthodologiques, il n'en est pas de même de la dynamique de leurs interactions.

Un schéma est un moyen de représentation simplifiée, figurée, symbolique et fonctionnelle de réalités perceptibles ou non perceptibles et de relations. En fait, le schéma est une représentation logique d'aspects essentiels d'une réalité.

Le schéma réduit à l'essentiel ce qu'il représente. C'est une technique très utile qui facilite l'illustration, la présentation, la description, l'explication et même l'analyse de différentes réalités au moyen de points, de lignes, de barres, de courbes, d'aires, de couleurs, etc.

Bien que s'attachant à l'essentiel, le schéma permet une représentation claire, simple et efficace de certains aspects d'une théorie ou d'un modèle. En traduisant visuellement ce qui est énoncé dans un texte, il permet d'en comprendre mieux et plus rapidement la signification. Il rend possible et facilite les comparaisons entre des réalités différentes et permet de visualiser des tendances et divers types de relations. Il facilite la mémorisation de ce qui est expliqué dans un texte.

Il peut aussi donner l'illusion d'avoir compris. Représentant l'essentiel, le schéma est évidemment réducteur de la réalité et ne s'y substitue point.

Un schéma doit représenter adéquatement, mais aussi de manière esthétique, les faits ou les idées énoncés.

Ces pratiques enseignantes relatives au programme d'études obéissent à une logique favorisant à terme, leur évaluation. D'où la théorie du programme

Si l'évaluation est une façon de répondre à la demande sociale, voire d'améliorer les pratiques et la formation des enseignants, un détour préalable par des recherches consacrées aux processus nous a paru tout aussi nécessaire.

3.6. De l'élaboration du programme d'études

Comte, A. (1998), en décrivant l'activité scientifique affirme que « Science d'où prévoyance, prévoyance d'où action ». La science en nous aidant à découvrir et à connaître les lois de la nature, nous permet de prévoir ladite nature (prévoir ses manifestations et agir sur elle). Dans la même perspective, Descartes, R. (1637) affirme quant à lui que grâce à la science nous sommes devenus « maîtres et possesseurs de la nature ». Pour ces deux auteurs, l'activité scientifique n'est mieux menée qu'à partir d'une connaissance parfaite de la nature. De même, dans l'ingénierie évaluative en éducation l'évaluation de qualité d'un programme dépend pour une grande part de ce qu'a été l'élaboration de ses différentes déclinaisons.

L'évaluation lorsqu'elle s'applique à un programme d'enseignement, cherche à déterminer la « valeur » de ce programme, tant en ce qui concerne le contenu de l'enseignement (à quoi les connaissances seront-elles utiles ?) que les objectifs eux-mêmes (quels objectifs est-ce que le programme d'enseignement est supposé atteindre ?).

Pour Depover, C. (2006), la notion de curriculum est préférée à celle de programme d'études pour définir le système de finalisation de l'action éducative. Le curriculum est ainsi au centre de l'action éducative puisque c'est à partir de lui que sont organisés les enseignements et c'est également l'instrument qui servira de référence pour un bon nombre de décisions qui orientent l'évaluation de la pratique d'enseignement ou même d'un programme.

3.6.1. Les sources du curriculum

Il est courant de situer l'origine du curriculum au niveau des besoins auxquels le système éducatif est appelé à répondre. Ainsi, dans l'élaboration d'un curriculum, l'analyse des besoins occupera généralement une place importante.

Il nous paraît important d'attirer l'attention sur **la place des valeurs** dans ce processus.

Par exemple, si la valeur « respect de la vie humaine » n'est pas suffisamment ancrée, il sera difficile de faire émerger des besoins en matière d'éducation sanitaire ou d'éducation pour la paix.

Les valeurs constituent donc le substrat à partir duquel les besoins pourront émerger. En l'absence de ce substrat, seuls certains besoins apparaîtront.

Ce rôle d'orientation joué par les valeurs permet notamment d'expliquer que, les curricula ainsi que les pratiques pédagogiques continuent à diverger fortement d'une région du globe à l'autre.

L'orientation de l'éducation au Cameroun fixe les dispositions générales de l'éducation en ses articles 4 et 5.

Article 4 : L'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socio- culturels, politiques et moraux.

Article 5 : Au titre de la mission générale définie à l'article 4 ci- dessus, l'éducation a pour objectifs :

- La formation des citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun.

- La formation aux grandes valeurs éthiques universelles que sont la dignité et l'honneur, l'honnêteté et l'intégrité ainsi que le sens de la discipline.
 - L'éducation à la vie familiale.
 - La promotion des langues nationales.
 - L'initiation à la culture et à la pratique de la démocratie, au respect des droits de l'homme et des libertés, de la justice et de la tolérance, au combat contre toutes les formes de discrimination, à l'amour de la paix et du dialogue, à la responsabilité civique et à la promotion de l'intégration régionale et sous – régionale.
 - La culture de l'amour de l'effort et du travail bien fait, de la quête de l'excellence et de l'esprit de partenariat.
 - Le développement de la créativité, du sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise.
 - La formation physique, sportive, artistique et culturelle de l'enfant.
- La promotion de l'hygiène et de l'éducation à la santé.

3.6.2. Analyser les besoins

Comme le souligne Lecointe, M. (1997), en matière d'analyse des besoins, deux approches peuvent être mises en œuvre.

Une approche inductive qui part des besoins exprimés spontanément par les différentes catégories de public visé et qui aboutit à la production d'un nouveau curriculum produit sans tenir compte du curriculum existant.

Une approche déductive qui consiste à partir de l'état du curriculum tel qu'il existe aujourd'hui pour définir ce qui serait à modifier et à améliorer. Le point de départ de cette seconde approche consiste à demander aux différents acteurs du système éducatif de se prononcer sur les finalités, les buts et les objectifs actuels en vue de proposer certaines améliorations.

On considère généralement que les besoins des apprenants ne doivent toutefois pas, à eux seuls, déterminer le curriculum. Les besoins de la société sont également à prendre en compte pour aboutir à un curriculum qui soit au service de l'épanouissement personnel de chacun mais aussi du développement de la société. L'équilibre entre ces deux ordres de besoins relève d'une décision relevant de la politique éducative.

Le curriculum est garant du processus enseignement- apprentissage devant conduire à l'atteinte des objectifs définis dans l'orientation de l'éducation.

Pour y arriver, des compétences scolaires doivent s'acquérir à travers des disciplines inscrites au programme.

3.6.3. Clarifier la politique éducative

Pour réaliser cette clarification, il est utile de distinguer plusieurs niveaux ou plusieurs couches qui correspondent à différentes formulations de la politique éducative.

À un premier niveau, on trouve **la politique éducative déclarée** qui prend la forme de déclarations d'intentions formulées par les responsables politiques. Il est clair que de telles formulations ne fourniront que des indications très générales pour l'orientation du curriculum.

À un second niveau, on trouve ce que nous appellerons **la politique éducative formelle** qui décrit les options fondamentales ayant fait l'objet d'un consensus auprès des représentants de la nation. Il s'agit généralement d'un texte qui a été soumis aux assemblées représentatives et qui a fait l'objet d'un décret ou d'une loi.

Le troisième niveau correspond à **la politique éducative effective**, c'est-à-dire celle qui est réellement pratiquée. Le passage de la politique éducative formelle à la politique éducative effective correspond à un processus de décantation qui transforme progressivement les intentions du législateur pour les accommoder aux réalités du terrain.

3.6.4. Définir les référentiels

Pour spécifier ce qui sera attendu du système éducatif, on va s'efforcer d'utiliser des formulations de plus en plus précises.

La première étape de ce travail de spécification va concerner l'établissement des référentiels qui vont permettre de spécifier ce que les apprenants seront capables de faire à l'issue de leur processus de formation ou à certaines étapes clés de celui-ci. Par exemple, dans un enseignement de base organisé en trois cycles de deux ans, on trouvera un référentiel de compétences qui précisera ce qui est attendu des élèves à l'issue de chacun des cycles.

À l'école primaire camerounaise par exemple, 6 compétences disciplinaires et 5 compétences transversales ont été retenues dans le socle national de compétences.

Un référentiel de compétences décrira les compétences dont la maîtrise sera attendue à l'issue d'un cycle de formation pour répondre aux exigences de l'insertion professionnelle directe (s'il s'agit d'une formation professionnelle) ou différée (s'il s'agit d'une formation à caractère plus général) mais aussi de l'insertion sociale et culturelle.

Le profil de sortie des apprenants à l'enseignement primaire au Cameroun est défini en termes d'attentes de fin de niveaux (il y en a trois) pour chaque discipline ; chaque attente est assortie des critères d'évaluation.

À côté des exigences liées à l'insertion professionnelle, sociale et culturelle d'autres dimensions méritent d'être prises en compte dans l'élaboration d'un référentiel. Ainsi, certains spécialistes mettent l'accent, à ce niveau, sur les démarches mentales en considérant que l'éducation doit avant tout développer chez l'apprenant certaines démarches cognitives ou certaines formes de raisonnement et que les contenus sur lesquels ces activités seront exercées n'ont finalement qu'une importance secondaire.

3.6.5. Opérationnaliser le curriculum

La composante opérationnelle du curriculum est celle qui concerne directement les acteurs de terrain en particulier ceux qui seront directement impliqués dans sa mise en œuvre. C'est le cas notamment d'un enseignant qui serait associé à une commission chargée d'élaborer de nouveaux référentiels ou encore d'un directeur qui siègerait dans une assemblée consultative chargée d'élaborer une nouvelle politique éducative.

Pour spécifier, à ce niveau, les attentes vis-à-vis du système éducatif plusieurs notions peuvent être mobilisées. C'est ainsi que depuis une vingtaine d'années, **les acteurs concernés** par cet aspect du curriculum ont pris l'habitude d'exprimer leurs attentes en termes d'objectifs à atteindre par les apprenants. Plus récemment, une nouvelle notion est apparue à ce niveau qui est celle de compétence. Sans compter que, pour chacune de ces notions, certains termes leur ont été associés afin de les spécifier ou de les nuancer. On parle ainsi d'objectif opérationnel, d'objectif général, d'objectif spécifique, de compétence de base, de compétence terminale, compétence transversale...

À travers cet arsenal sémantique, il s'agit en fait de préciser ce qu'on attend des élèves au terme d'une séquence d'enseignement plus ou moins longue. Lorsqu'il s'agit d'une séquence relativement courte comme dans le cas d'une leçon d'environ cinquante minutes, on s'exprimera généralement en termes d'objectif. Ainsi, une leçon visera la maîtrise d'un nombre limité d'objectifs (deux ou trois).

3.6.5.1- Les centres d'intérêt.

Un centre d'intérêt est un champ thématique autour duquel les apprentissages, à travers toutes les disciplines, doivent se faire sur une période d'un mois. L'idée est de regrouper plusieurs leçons autour d'un thème qui devient le centre des enseignements de la semaine ou au cours du mois. Ceci permet de mieux fixer l'attention de l'élève.

Tous les enseignements qui se font pendant une période donnée au regard d'un centre d'intérêt constituent une unité d'apprentissage qui se déploie autour d'un projet pédagogique

initié par l'enseignant et les élèves ; c'est l'enseignement par projet. Dans ce cas il y a croisements des apprentissages.

À l'enseignement primaire au Cameroun, les unités d'apprentissage sont construites autour des centres d'intérêt (08 au total) pour chaque niveau.

Ces centres d'intérêt sont le lieu d'expression des compétences à développer sur une période d'apprentissage donnée autour des thématiques choisies en vue de créer des liens étroits entre l'éducation et le développement durable : la nature, le village et la ville, l'école, les métiers, les voyages, la santé, sports et loisirs, dans l'espace.

Chaque centre d'intérêt comprend trois sous-centres d'intérêt à exploiter, à raison d'un par semaine.

Il convient surtout de noter que toutes les disciplines enseignées vont puiser les éléments d'acquisition des connaissances et de construction des savoirs autour des centres d'intérêt retenus par l'État et au regard de la loi d'orientation de l'éducation :

- La nature : les phénomènes physiques naturels, la vie végétale, la vie animale
- Le village, la ville, la vie traditionnelle au village, la vie moderne en ville, la sécurité.
- L'école : les enseignements, les apprentissages, l'utilité de l'école.
- Les métiers : les artisans, les professionnels, la création des entreprises.
- Le voyage : les moyens et les voies de communication, les émotions du voyage, les accidents.
- La santé : les éléments de la santé, les maladies endémiques et les pandémies, l'industrie du médicament.
- Sports et loisirs : les sports de compétition, les loisirs pour jeunes, le sport pour la santé.
- Dans l'espace : le système solaire, les voyages dans l'espace, les situations spatiales

3.6.5.2- Les domaines généraux du curriculum.

Un domaine est constitué par des champs d'expériences et de connaissances qui permettent aux apprenants de mieux comprendre le monde et d'agir dans le sens de sa transformation qualitative.

Le curriculum de l'enseignement primaire au Cameroun comprend 5 domaines d'apprentissage qui sont au plus, une réponse aux finalités nationales de l'éducation de base ; ce qui justifie la flopée des disciplines au programme.

Les cinq domaines sont : connaissances fondamentales, vie communautaire et intégration nationale, vie courante, identité culturelle, culture numérique.

Les connaissances fondamentales s'acquerront à travers des disciplines dites instrumentales : le français, l'anglais, les mathématiques, les sciences et les technologies, les sciences humaines et sociales, les technologies de l'information et de la communication. Ces disciplines constituent 60% du volume horaire total.

La vie communautaire et intégration nationale se développent à travers les sciences humaines et sociales, les langues et les cultures nationales. Ce qui constitue 5% du volume horaire total.

La vie courante passe le développement personnel, l'éducation artistique, l'éducation physique et sportive. Ceci représente 20% du programme.

L'identité culturelle se construit par les disciplines telles que les langues et cultures camerounaises, l'éducation artistique. Ceci vaut 5 % du volume horaire annuel.

La culture numérique passe par les disciplines telles que les NTIC, les mathématiques, les sciences et technologies, français et littérature, anglais, éducation artistique. Ce qui correspond à 10 % du volume horaire annuel.

La répartition horaire dans l'enseignement dans un système scolaire en dépend pour une grande part.

3.6.5.3- La répartition horaire annuelle.

Au regard des domaines ci-dessus répertoriés, la répartition annuelle peut se présenter ainsi qu'il suit :

Le calendrier des activités annuelles édicté par le MINEDUB- MINESSEC devient un aiguillon indispensable pour cette répartition. Ce calendrier fixe les diverses périodes d'interruption de classe, la période de fréquentation, etc ...

3.6.5.4- Évaluation des apprentissages.

Le curriculum définit les types d'évaluations que l'enseignant mobilisera. Quatre types d'évaluations sont généralement envisagés : Évaluation diagnostique, Évaluation formative, Évaluation sommative, Évaluation certificative.

Les évaluations se feront sous forme écrite, orale et pratique.

Pour que l'évaluation soit un instrument de maîtrise du processus d'apprentissage pour l'enseignant et pour l'élève, elle devrait avoir un caractère diagnostique et non pas une orientation sommative qui conduit à un pointage dichotomique en termes d'échec ou de réussite d'une tâche. Une approche sommative ne permettra pas de savoir ce qui a entraîné les difficultés rencontrées par l'élève.

Les notations des copies d'évaluation sont évaluées concomitamment : non acquis (0-9), en cours d'acquisition (10-12), acquis (13-16), excellent (17-20).

En tant qu'élément qui permet d'enseigner, on retrouve dans le curriculum :

- L'ontologie de référence.
- Les contenus disciplinaires pour développer les compétences du socle national.
- Les centres d'intérêt
- Le profil de sortie du cycle des approfondissements.
- Les domaines généraux du curriculum
- La méthodologie d'enseignement.
- L'évaluation des apprentissages.

3.6.6. Les niveaux de définition du curriculum

Pour comprendre la logique qui préside à l'élaboration du curriculum, il peut être intéressant de situer les différentes opérations que nous venons de décrire par rapport à un découpage à trois niveaux de l'organisation du système éducatif : Politique éducative (formelle), Gestion de l'éducation, Réalisation quotidienne de l'action éducative (niveau technique). Tels sont les trois niveaux de structuration d'un curriculum

À un premier niveau, on trouve les décisions d'ordre politique qui, dans un état démocratique, relève des assemblées représentatives. Il s'agit du point d'entrée naturel pour changer en profondeur un curriculum.

La politique éducative joue un rôle de référent pour les autres niveaux de définition du curriculum. Pour qu'elle remplisse pleinement ce rôle, il s'agit toutefois qu'elle soit suffisamment explicite dans sa formulation mais aussi qu'elle fasse l'objet d'un large consensus auprès de toutes les personnes concernées, de près ou de loin, par l'éducation.

3.6.7. Assurer la pertinence du curriculum

Pour assurer la pertinence du curriculum, il est nécessaire de préserver la congruence des décisions qui ont été prises à chacun des niveaux.

Ainsi, il est essentiel que les choix en matière de politique éducative prennent en compte les résultats de l'analyse des besoins.

De même, la congruence entre les choix en matière de politique éducative et les référentiels de compétence devra également être éprouvée. Par exemple, si la politique éducative met l'accent sur l'adéquation entre formation et insertion professionnelle et sociale,

il sera important de s'assurer que les référentiels font explicitement référence à des compétences de cet ordre.

La pertinence d'ensemble du curriculum est essentielle à garantir car on sait que celle-ci influence directement la qualité de l'éducation ainsi que la persévérance à l'apprentissage (UNESCO, 2000).

Kelly, A.V. (1989) utilise le terme itinéraire pédagogique pour indiquer ce qui doit être inclus dans l'étude du programme d'enseignement pour atteindre le but recherché. C'est le chemin à parcourir avec toutes ses étapes. C'est un vaste domaine d'études qui ne traite pas seulement des contenus, mais aussi de méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Il précise en outre les buts et les objectifs qu'il envisage d'atteindre et les moyens qui permettent d'en mesurer l'efficacité.

Les objectifs sont les résultats escomptés du programme d'enseignement, ce qu'on espère que seront les élèves formés par le programme. Ces objectifs sont classés en trois groupes : connaissances, savoir-faire, attitudes. Le programme est donc explicite sur ce que les élèves / les sortants du système devront connaître à la fin du cours (connaissances) ; ce qu'ils devront être capables de faire (savoir-faire) ; quel type de personnes ils devront être (attitudes). Ainsi le programme d'enseignement comprend les objectifs de formation aussi bien que l'ensemble des connaissances que les élèves devront avoir acquises et les activités de toute nature qu'ils devront accomplir pour atteindre les objectifs. Un objectif se présente donc comme ce que les élèves doivent faire ou ce qu'ils doivent savoir ou être capables de faire après avoir suivi avec succès le programme envisagé ou avoir été soumis aux expériences pédagogiques prévues (dissertation philosophique ou commentaire de texte philosophique). Aussi, faudrait-il distinguer les objectifs généraux des objectifs spécifiques.

Il s'agit pour Kelly, A.V. (2011) de franchir des étapes lors de la rédaction des objectifs : déterminer les changements de comportement pour que les objectifs soient véritablement atteints, des changements dans le comportement de l'élève devront avoir lieu. Des signes évidents sont nécessaires pour s'en assurer. Pour cela, les objectifs devront être formulés au moyen de verbes d'action et non de verbes mentalistes ; ensuite, les conditions dans lesquelles le comportement nouveau devra être acquis (durée par exemple). Enfin il faudra définir les critères d'acceptation des résultats.

Un moyen mnémotechnique facile pour se rappeler que la rédaction des objectifs doit se faire en tenant compte de tout ce qui précède est de se souvenir du mot SMART. Les objectifs doivent être S = spécifiques, M = mesurables, A = atteignables, R : réalistes, T : en un temps donné.

Le savoir-faire dans ce contexte concerne toutes sortes de savoir-faire, qu'ils soient physiques (moteurs) ou mentaux, c'est-à-dire de la capacité de faire des choses ou de les concevoir.

Les attitudes et les comportements qui devraient être acquis seraient définis à la suite d'une collaboration des différents intéressés.

Les modalités de la mise en œuvre des objectifs sont parties intégrantes du programme d'enseignement. Il faut passer des objectifs aux activités pédagogiques.

Le but de l'enseignement est la réalisation de l'apprentissage. L'évaluation fournit à l'enseignant les indices de l'atteinte ou non des objectifs visés.

L'évaluation est souvent laissée pour la fin du programme. Il s'agit de contrôler les acquis, les apprécier, de mesurer les résultats individuels des élèves.

En cours de mandat, les évaluateurs doivent prendre une série de décisions à caractère théorique et méthodologique. Ils peuvent donc s'appuyer sur l'ensemble de leurs connaissances théoriques, méthodologiques, et empiriques. Sans cet appui, évaluer un programme demeure un exercice périlleux où la collecte, l'analyse, et l'interprétation des données sont réalisées sans point de repère. La fiabilité et la validité de la démarche évaluative peuvent alors être sérieusement mises en doute. Aussi, l'étude des théories et de la pratique contribue au progrès des connaissances, permet d'améliorer notre pratique, et favorise les débats d'idées au sein d'une discipline.

Les approches théoriques sont trop souvent ignorées par les évaluateurs qui ne les connaissent pas ou encore les jugent peu applicables dans leur pratique. Les approches théoriques offrent pourtant des bénéfices importants aux évaluateurs et ne sont pas aussi déconnectées de la réalité du praticien qu'on le croit généralement.

Les approches théoriques peuvent en effet contribuer à rehausser la qualité et surtout l'utilité des évaluations, à condition bien sûr que ceux et celles qui pratiquent l'évaluation connaissent et valorisent ces approches.

Quoiqu'il en soit, il apparaît clair que la théorie évaluative doit faire l'objet d'une plus grande attention de la part des évaluateurs. Et cela suppose que les praticiens comprennent les avantages associés à une meilleure connaissance des approches et se familiarisent avec celles-ci. Une connaissance étendue des différentes approches théoriques élargit la palette des possibles en ce qui a trait au choix des valeurs, des visées, des méthodes et des pratiques de l'évaluation. Les théories évaluatives permettent de comprendre et d'agir sur le terrain / ce qui se passe dans la pratique.

La pratique de l'évaluation n'évolue pas de façon indépendante.

Dans le meilleur des cas, l'évaluation doit mener vers l'utilisation.

3.7- Mesure et évaluation d'une formation dans une approche par compétences

Pour Roegiers, X(2 000) , trois moments ponctuent l' évaluation d'une formation : ce que l'on évalue, c'est-à-dire le point de vue selon lequel on se place pour évaluer : on évalue la pertinence de la formation, son efficacité, son efficience, etc. C'est le « **quoi** » évaluer.

Le moment où on évalue avant la formation, pendant la formation, en fon de formation, après la formation. C'est le « **quand** » évaluer.

La formation de l'évaluation, c'est-à-dire le pourquoi évaluer : on évalue pour orienter (évaluation de certification). C'est le « **pourquoi** » évaluer.

Avant la formation, on mène une évaluation d'orientation, qui porte sur la pertinence de la formation et sur sa faisabilité. Pendant la formation, on mène une évaluation de régulation, qui porte sur l'adéquation des ressources et des stratégies. En fin de formation, on mène une évaluation de certification, qui porte sur l'efficacité et sur l'efficience de la formation.

Il convient de noter toutefois que lors d'une évaluation de régulation, on peut déjà se prononcer de façon partielle sur l'efficacité d'une formation. Lors de la même évaluation de régulation, on peut également ajuster les objectifs, et revenir pour un moment encore sur la pertinence de la formation. De même, lors d'une évaluation de certification, on oriente déjà souvent une formation future. Même si on peut souvent se contenter du schéma simplifié qui consiste à associer « avant-orientation », « pendant-régulation », en fin de-certification », ce sont des précisions qu'il est bon de garder en tête.

3.7.1- « Quoi évaluer ? » : qu'évalue-t-on dans une formation

On peut comparer une formation à une boîte, ouverte sur son environnement

Dans la boîte, il y'a les objectifs de la formation (c'est-à-dire les compétences à développer), les ressources et les stratégies prévues, les ressources et les stratégies effectives, et les produits de la formation.

À l'extérieur de la boîte, il y'a le contexte dans lequel se déroule la formation : les besoins des acteurs, le changement que l'on cherche à produire sur le terrain, le cadre normatif qui régit la formation (les lois, les règlements, les statuts...).

Poir De Ketele et Roegiers (1 993), l'évaluation d'une formation, à quelque niveau que ce soit, consiste à se prononcer sur l'adéquation entre ces différents éléments, c'est-à-dire

la relation que ces éléments entretiennent entre eux, en vue de prendre une décision fondée (De Ketele & Roegiers, 1993).

3.7.1.1- Les relations entre les éléments de la boîte.

On peut porter deux types de regards sur cette boîte, qui définissent deux catégories de relations : on considère les relations que la boîte (la formation) entretient avec son environnement, sans décomposer ce qui se passe à l'intérieur de cette boîte (ce sont les relations externes) ; on examine ce qui se passe dans la boîte, indépendamment de ce qui se passe à l'extérieur, c'est-à-dire indépendamment du contexte ; ce sont les relations internes.

Il ne faut pas confondre les relations internes et externes avec la notion d'évaluation interne ou externe, qui fait référence aux personnes qui évaluent. Une évaluation interne est une évaluation menée par des acteurs qui n'ont pas participé au processus. Cette dernière prend souvent la forme d'un contrôle ou d'un audit.

Les relations externes sont celles qui relient la formation à son environnement : la pertinence de la formation, l'adhésion, l'efficacité externe de la formation, la conformité de la formation. On ne s'intéresse pas à ce qui se passe à l'intérieur de la formation-on la considère provisoirement comme une boîte fermée, que l'on n'ouvre pas-, mais on s'intéresse à ce qui la relie au contexte dans lequel elle se déroule.

Ces relations représentent autant de points de vue différents que l'on adopte lors d'une évaluation. Elles répondent aux questions suivantes :

Le changement attendu sur le terrain, les compétences, les ressources mises en œuvre rencontrent-ils les besoins des acteurs ? (Adhésion)

Les compétences à développer au cours de l'action de formation sont-elles pertinentes par rapport au changement attendu sur le terrain ? (Pertinence)

La formation a-t-elle permis de réaliser le changement attendu sur le terrain ? (Efficacité externe ou rendement externe Transfert Impact)

Les produits sont-ils conformes au cadre normatif ? (Conformité)

Parmi celles-ci, la pertinence est particulièrement importante, parce que c'est elle qui permet de dire si on s'est trompé de formation ou non.

Les relations internes sont celles qui relient deux composantes de la formation, en considérant la formation en tant que telle, sans tenir compte de son environnement. On peut évaluer l'efficacité interne de la formation, son efficience, etc.

Ces relations représentent une série d'autres points de vue que l'on peut adopter lors d'une évaluation. Elles répondent aux questions suivantes :

Les moyens prévus (stratégies et ressources) sont-ils ceux qui vont permettre de développer les compétences professionnelles visées ? (**Cohérence des moyens**)

Les compétences professionnelles visées peuvent-elles être atteintes compte tenu des moyens disponibles ? Ne faut-il pas revoir les objectifs en conséquence ? (**Faisabilité**)

Les moyens effectifs (stratégies et ressources) sont-ils ceux qui avaient été prévus et sont-ils suffisants au regard des nécessités du déroulement de la formation ? (**Effectivité des moyens (stratégies et ressources)**)

Les compétences professionnelles ont-elles effectivement présentes de ressources humaines, de temps, d'énergie, d'argent ? (**Efficacité interne (ou performance ou rendement interne)**)

3.7.1.2- Les relations d'efficience, d'efficacité et de pertinence d'une formation.

En effet quelques-unes de ces évaluations sont particulièrement importantes et délicates à cerner.

On parle d'**efficacité** d'une formation pour signifier que les résultats visés au départ par les objectifs sont effectivement obtenus et qu'ils sont positifs, c'est-à-dire conformes aux critères de qualité prescrits.

On distingue l'efficacité interne et l'efficacité externe.

L'efficacité est dite interne lorsque les différents processus et activités permettent d'obtenir les résultats escomptés au terme du processus de formation, conformément aux conditions, critères et indicateurs définis à la base, avec les normes de qualité requises.

Sens strict, l'efficacité des activités de formation devrait se mesurer sur la base de l'écart constaté entre les résultats d'un post-test et ceux d'un pré-test relatif à cette compétence.

L'efficacité est dite externe lorsque le processus de formation conduit aux changements dans les pratiques, conformément aux normes de qualité requises. L'évaluation externe est donc l'évaluation des effets de la formation (du transfert), ainsi que de l'impact concrets sur le terrain, à la suite de cette formation, mais des changements concrets sur le terrain, à la suite de cette formation.

La notion d'**efficience** en formation exprime, quant à elle, le rapport résultats/moyens, c'est-à-dire la relation entre ce qui est effectivement réalisé et les moyens mis en œuvre pour obtenir ce résultat. C'est une comparaison entre le résultat obtenu et les efforts consentis ou les ressources investies pour l'atteinte d'un objectif.

C'est dire, en d'autres termes, que dans la mise en œuvre d'une formation, on peut obtenir de très bons résultats avec peu de moyens et d'efforts (formation efficiente) ou, au contraire, obtenir les mêmes résultats en termes de quantité et de qualité avec plus de temps, de ressources utilisées et d'efforts consentis (formation moins efficiente).

La **pertinence** d'une formation pose la question suivante : faut-il organiser cette formation-là ? Une formation pertinente est donc une formation bien orientée, c'est-à-dire une formation qui permet d'atteindre les changements attendus sur le terrain (voir chapitre 1).

Une formation peut réussir sur un plan purement inter, c'est-à-dire au niveau des processus et des résultats immédiats, sans pour autant assurer l'impact positif de ces résultats dans la vie courante ou pour l'avenir, à savoir le long terme. Il s'agit alors d'un manque de pertinence, qui se traduira après la formation par un manque d'efficacité externe : on ne peut pas parler de rentabilité socio-économique à son sujet. Dans ces conditions, c'est l'utilité sociale des activités développées (activités de formation pour notre cas) qui fait défaut.

La formation n'était pas pertinente, parce que ce n'était pas une formation qui permettait de résoudre le problème.

3.7.2- « Quand évaluer ? » : le moment d'une évaluation

Souvent, on pense à tort que le moment principal de l'évaluation d'une formation se situe à la fin de celle-ci, en particulier le dernier jour. Au contraire, dans une conception intégratrice de la formation, la fin de la formation est en général le moment le moins important pour évaluer, par rapport à trois autres moments : avant la formation, pendant la formation, après la formation.

3.7.2.1 Avant la formation

Les principales évaluations à mener avant une formation (voir en 7.1) sont : l'évaluation de la pertinence de la formation (faut-il organiser cette formation ?), l'évaluation de la faisabilité de la formation (peut-on réussir compte tenu des moyens dont on dispose ?), l'évaluation de l'adhésion des acteurs (les acteurs adhèrent-ils à la formation ?).

3.7.2.2- Pendant la formation

On procède à ce que l'on appelle généralement « évaluation formative », qui consiste à déterminer les difficultés que rencontre chaque participant, et à y remédier.

3.7.2.3- En fin de formation

Selon les accents que l'on met, on peut, en fin de formation, plutôt se concentrer sur l'évaluation de l'efficacité interne, c'est-à-dire l'adéquation des produits aux objectifs (les compétences sont-elles atteintes par tous les participants ?), ou sur l'évaluation de l'efficacité, qui pose la question de savoir si on a procédé de la manière la plus économique, en temps, d'énergie, de ressources financières.

3.7.2.4- Après la formation

Dans une conception intégratrice de la formation, il est particulièrement important que l'évaluateur se rende sur le lieu de travail des participants quelque temps après la formation, pour évaluer ce qui a été effectivement mis en pratique.

C'est l'évaluation de l'efficacité externe, ou évaluation du transfert, qui porte soit sur les effets de la formation, si on s'intéresse à ce qui est mis en œuvre tout de suite après la formation, soit sur l'impact de celle-ci, si on s'intéresse à ce qu'il en reste après un certain temps.

3.7.3 Pourquoi évaluer ?

Il s'agit ici d'examiner la fonction d'une évaluation.

À côté du « quoi » évaluer, et du « quand » évaluer, se pose une troisième question ; celle du « pourquoi » évaluer. En effet, nous avons vu ci-dessus qu'une évaluation débouchait sur une décision. La question « pourquoi évaluer ? » reflète le type de décision à prendre. Une évaluation doit, au contraire, être essentiellement envisagée dans une fonction formative, c'est-à-dire une fonction d'amélioration du processus. Nous pouvons distinguer trois fonctions principales qui accompagnent le processus de formation dans toutes les étapes de son déroulement, à savoir : la fonction d'orientation, la fonction de régulation et la fonction de validation.

Ces trois fonctions correspondent à trois types de décisions : orienter, réguler et valider.

3.7.3.1- La fonction d'orientation

Il s'agit de l'ensemble des évaluations qui sont menées *ex ante*, c'est-à-dire celles que l'on mène avant la formation. On parle aussi d'évaluations préliminaires. Comme outil de gestion, ces évaluations permettent de faire l'état des lieux des activités. Selon l'objet sur

lequel elles portent, elles visent surtout la pertinence de la formation, sa cohérence, sa faisabilité, ou encore l'adhésion des participants.

L'évaluation d'orientation d'une formation est la plus importante de toutes, car c'est là que le gestionnaire dispose de la marge de manœuvre la plus importante pour ajuster le processus et garantir la réussite de la formation.

3.7.3.2- La fonction de régulation

On parle de régulation lorsqu'une évaluation est menée en cours de processus, en vue d'adapter celui-ci en fonction des problèmes rencontrés.

Si cette régulation consiste à adapter la réalité à ce qui était prévu, sans pouvoir changer de façon souple, avec un souci de produire du sens, et avec une possibilité de changer ce qui était initialement prévu, il s'agit d'une véritable évaluation (évaluation de régulation).

Prenons, par exemple, un gestionnaire de formation qui se rend compte, au cours de la formation, que les participants arrivent avec un retard de plus en plus prononcé. Il peut – dans une optique de contrôle – acter le fait et réagir de façon administrative (sermonner les participants, sanctionner les retards...), pour faire respecter la norme. Mais il peut aussi essayer de comprendre la raison pour laquelle les participants arrivent en retard (le contenu ne correspond pas à ce que les participants attendent, les méthodes pédagogiques sont directives, les participants s'ennuient ...). Dans ce second cas, il est dans une logique d'évaluation : il ajuste le processus non pas en fonction d'une norme à respecter, mais en fonction de l'analyse qu'il fait des causes du dysfonctionnement.

3.7.3.3- La fonction de validation.

L'évaluation de validation est une évaluation dont la fonction est de confirmer ou d'approuver un résultat ou un processus. Elle est souvent menée « ex post », en fin de formation.

Pour le commanditaire de la formation, cette évaluation contribue à déterminer si chaque acteur a rempli son contrat, et peut aider à récompenser, à valoriser, à encourager ceux qui méritent de l'être, ou, au contraire, à sanctionner ceux qui n'ont pas rempli leur part de contrat.

3.7.4- Comment évaluer ?

Les méthodes et les techniques d'évaluation sont relatives à l'objet de l'évaluation . Toutefois, trois questions principales doivent être abordées :

- quelles informations recueillir ?
- comment recueillir les informations ?
- comment traiter les informations ?

3.7.4.1- Les types d'informations à recueillir

On peut classer en deux catégories les types d'informations que l'on peut recueillir (De ketele & Roegiers, 1993 ; Gerard, 2003) :

- les faits ;
- les représentations.

Par exemple, si on veut évaluer l'efficacité interne de la formation, on peut vérifier si les compétences professionnelles à acquérir sont effectivement acquises par les participants, en les mettant en situation. On recueille alors des faits. Mais on peut aussi leur demander s'ils estiment que les compétences professionnelles visées sont acquises. On recueille alors des représentations.

3.7.4.2- Les méthodes et techniques de recueil d'informations.

Quatre méthodes principales sont envisagées pour le recueil d'informations : l'observation, le questionnaire, l'interview, l'analyse de documents.

Le chercheur peut se servir des outils de recueil d'informations : guide d'interview, guide d'observation, ...

Si un outil de recueil d'informations exige un traitement trop long, ou trop lourd, il faut modifier l'outil, par exemple en transformant une partie des questions ouvertes en questions fermées. En général, il est bon de se limiter à une ou deux questions ouvertes dans un questionnaire d'évaluation d'une formation, parce que le traitement des questions ouvertes est plus long que celui des questions fermées.

Par ailleurs un traitement d'informations doit viser avant tout la production de sens. L'intérêt est de comprendre ce qui se passe : comprendre pourquoi on obtient tels résultats, comprendre pourquoi on se heurte à telle difficulté, etc.

Ne pas hésiter à compléter l'information

Dans le prolongement de l'idée précédente, il ne faut pas hésiter à compléter un recueil d'informations pendant ou après le traitement des informations, notamment en menant quelques entretiens complémentaires. Par exemple, si un questionnaire révèle que les participants n'ont pas maîtrisé telle nouvelle ou telle technique nouvelle, et que l'on n'ait pas

d'explication à cette non-maîtrise, il est bon de poser la question à quelques participants, pour avoir une explication.

3.7.5 - L'évaluation du rendement interne d'une formation

Pour évaluer si les compétences professionnelles visées par la formation sont acquises par un participant, on pourrait recourir à un questionnaire de satisfaction : « Estimez-vous avoir acquis telle compétence ? » Mais on a souvent besoin d'aller plus loin et d'évaluer concrètement le niveau de compétence acquis, c'est-à-dire de se situer sur le plan des faits, sur le plan des performances réelles des apprenants.

L'évaluation du rendement interne d'une formation peut se faire à travers des questionnaires de satisfaction, à travers la mesure des performances des apprenants.

3.7.5.1- L'évaluation de l'acquisition d'une compétence professionnelle de base

On recourt aux situations complexes pour évaluer si un apprenant a acquis les compétences professionnelles visées par la fonction.

Comment se prononcer sur la maîtrise de la compétence ?

Tout comme pour apprécier une production complexe d'un élève, on recourt à des critères de correction pour évaluer la production d'un apprenant.

- le critère de pertinence de la production : l'apprenant produit-il ce qu'on lui demande de produire ?
- le critère d'utilisation correcte des principes et des concepts de la pédagogie de l'intégration : ce que l'apprenant produit, est-ce correct sur le plan conceptuel ? Sa production respecte-t-elle l'esprit d'une approche par compétences, et plus précisément professionnelle visée est d'élaborer une situation d'intégration, la situation respecte-t-elle les caractéristiques d'une situation d'intégration ? Est-elle significative ? Comprend-elle une fonction opérationnelle en lien avec la vie quotidienne (ce qui demandé à l'élève a-t-il un sens, ou est-ce purement scolaire ?) Est-elle en lien avec la compétence de base visée ? Est-elle réellement complexe ?
- le critère de complétude : l'apprenant a-t-il produit tout ce qui était demandé de produire ?
- le critère de réalisme : l'apprenant a-t-il produit quelque chose de réaliste, compte tenu de son contexte de travail ?
- le critère d'orientation : l'apprenant a-t-il fait preuve d'originalité dans sa production ?

- le critère d'autonomie : l'apprenant a-t-il produit seul, ou s'est-il aidé par un collègue ou par le formateur ?

3.7.5.2- Le calcul du rendement interne de la formation

Pour mesurer le rendement interne d'une formation, il faut commencer par déterminer le nombre de participants qui ont acquis les compétences. Un calcul sommaire du rendement interne peut alors se faire de façon très simple : on compte le nombre de participants qui ont acquis la compétence, et on divise par le nombre de participants inscrits.

3.7.6- L'évaluation du rendement externe de la formation.

En effet, comme on cherche à obtenir des informations en différé, on n'est plus en contact direct avec les participants. Il faut les contacter un à un, soit en se rendant sur leurs lieux de travail, et en recourant à l'observation, soit en leur soumettant un questionnaire ou en leur proposant un entretien téléphonique. Les participants ne sont pas les seuls auprès desquels on recueille des informations : leurs collègues et leurs supérieurs hiérarchiques sont souvent aussi sollicités.

Un premier indicateur est de déterminer quel est le délai entre la fin de la formation et la mise en œuvre effective des compétences professionnelles acquises dans la classe, dans l'école, dans la circonscription. En effet, nous avons vu au chapitre 1 que, si les acquis de la formation ne sont pas mis en œuvre dans les quelques semaines qui suivent la fin de la formation, la formation est inutile.

Une autre série d'indicateurs est liée à la façon dont les compétences sont mobilisées sur le terrain. Le sont-elles au moment où elles doivent l'être ? Le sont-elles à la fréquence souhaitée ? N'y a-t-il pas de dérive qui s'est installée ? Sont-elles conformes à ce que l'on attendait ? Les participants les mettent-ils en œuvre de façon spontanée, ou attendent-ils qu'on leur dise de le faire (autonomie) ? Pour répondre à ces questions, il est nécessaire d'aller sur le terrain.

Il existe une autre stratégie, qui évite d'aller sur le terrain : celle de croiser des informations issues de différentes catégories d'acteurs à propos du transfert des compétences sur le terrain. Supposons, par exemple, que la compétence à installer chez un enseignant soit de gérer correctement une activité d'intégration dans sa classe. On peut interroger la personne concernée, le directeur de l'école, et le conseiller pédagogique, ou l'inspecteur. On recoupe les avis des différentes personnes

L'APC repose sur l'idée que l'évaluation ne doit pas se limiter à la simple mesure des connaissances théoriques des élèves. Cette approche vise à évaluer les performances des apprenants en se focalisant sur les compétences qu'ils ont développées au fil de leur apprentissage.

Conclusion

L'importance fondamentale des approches théoriques en enseignement et plus précisément en évaluation dudit enseignement est une marque de ce que la théorie influence nécessairement la pratique. Les théories ne sauraient être ignorées des usagers que sont les enseignants et les évaluateurs. Un enseignant-évaluateur ! Tel est le prototype acteur des sciences de l'éducation. L'enseignement puise ses fondements théoriques dans la psychologie, la sociologie, la philosophie et autres sciences humaines et cognitives. Cette diversité de champs théoriques est à la base des différentes approches théoriques : socioconstructivisme, constructivisme, behaviorisme, cognitivisme. Les approches évaluatives sont quant à elles utiles pour appréhender la façon de faire des évaluations. L'enseignement étant un phénomène devant être évalué périodiquement, il convient de comprendre l'ensemble des règles, des prescriptions et d'interventions, de cadres qui guident l'évaluation et qui spécifie ce qu'est une bonne évaluation.

CHAPITRE 4 : LA MÉTHODOLOGIE

Introduction

Ce chapitre consacré à la méthodologie vise à décrire l'ensemble des règles, des techniques et des étapes à exploiter et à utiliser pour la collecte des données sur le terrain. Il s'agit de rendre compte de notre manière de faire, de procéder pour rendre pratiques et concrètes les analyses effectuées dans le cadre théorique. C'est la préparation pratique à l'enquête. Notre étude s'appuie sur une approche quantitative et sur une approche qualitative et nous donne l'occasion de recueillir les données des performances scolaires tandis que l'approche qualitative nous permet d'accéder à leur compréhension. Les deux approches sont complémentaires pour une saisie réelle du problème. Aussi, cette triangulation méthodologique veut qu'on ait recours à plus d'outils ou d'instruments de recherche : l'observation, l'entretien, les évaluations écrites ... Ceci nous permet de recueillir et de confronter les données provenant de plusieurs sources.

Ce chapitre prend en compte l'ensemble des individus devant faire l'objet de l'étude, l'ensemble limité et représentatif desdits individus, les procédés utilisés pour la collecte des données, la validation des instruments de collecte et la méthode ayant permis d'analyser lesdites données.

4.1. Identification des sujets de l'étude

L'identification des sujets consiste à présenter les sujets qui font partie de notre échantillon, de décrire les caractéristiques observées. Cet échantillon est constitué de : les enseignants, les apprenants, les principaux d'établissements, les IPR et les IPN.

Nous avons identifié les enseignants par la lettre majuscule **E** affectée des indices de 1 à n+ : **E1, E2, E3, E4, E5, E6, etc.** Les apprenants sont désignés de la même manière mais par la lettre **A**.

4.2 Population de l'étude et échantillon

L'échantillon repose sur la notion de population.

4.2.1. Population de l'étude

La population d'étude est un ensemble d'individus pouvant faire l'objet d'une étude statistique. Dans le cadre de notre étude nous avons deux types de population : la population cible et la population accessible.

La population cible ou population parente ou population souche est l'ensemble de sujets auxquels les résultats de la recherche s'appliquent. C'est en fait celle ciblée par le chercheur dans sa problématique.

Cette population d'étude désigne l'ensemble des individus ayant plus ou moins les mêmes caractéristiques sur lesquelles le chercheur mène ses investigations.

La population cible englobe l'ensemble des individus répondant aux critères généraux de l'étude. Ce sont ceux chez qui s'appliquent en principe la proposition de recherche. Tsafack G. (2004). Il s'agit pour notre sujet des enseignants de philosophie et des élèves de classes de terminales A.

La population accessible est un sous-ensemble de la population cible disponible ou alors facilement repérable par le chercheur. C'est l'ensemble des individus que le chercheur a la possibilité de rencontrer. La population accessible est constituée de l'ensemble des professeurs de philosophie des lycées d'enseignement général et de leurs apprenants. Dans notre étude, il s'agit des enseignants de philosophie et des apprenants. Nous présentons ici les enseignants de la région du centre ; ceux des autres régions sont présentés en annexe numéro 14.

4.2.1.1. Population des enseignants

La population cible de cette étude est l'ensemble des professeurs de philosophie du Cameroun et des élèves des classes terminales littéraires de l'enseignement secondaire de la sous-section francophone.

Les fichiers des enseignants consultés au service de la carte scolaire des délégations régionales des enseignements secondaires donnent le nombre exact des professeurs de philosophie au cours de l'année scolaire 2018-2019.

Lesdits fichiers sont présentés de la même manière que celui de la région du centre suivant :

Tableau 3 : Répartition des enseignants du philosophe dans la région du centre

Année scolaire 2019-2020

Bassins pédagogiques	Total hommes	Total femmes	AP	Total général
Haute Sanaga	16	-	-	16
Lékié	36	08	04	44
Mbam et Inoubou	07	01	-	08
Mbam et Kim	06	-	-	06
Mefou et Afamba	14	22	11	36
Mefou et Akono	19	06	07	25
Nyong et Kellé	17	05	-	23
Nyong et Mfoumou	07	02	-	09
Nyong et So'o	11	07	-	18
Yaoundé I	06	09	05	15
Yaoundé II	03	03	01	06
Yaoundé III	11	15	02	26
Yaoundé IV	11	10	-	21
Yaoundé V	06	04	-	10
Yaoundé VI	07	07	03	14
Yaoundé VII	05	04	04	09
Total	183	103	37	286

L'enseignement du philosophe s'ouvre ici aux deux sexes quoique de manière disproportionnée. Les femmes représentent 36% des professeurs et les hommes 64%. L'enseignement du philosophe reste l'une des disciplines la moins féminisée des disciplines de l'enseignement général dans cette région du centre.

4.2.1.2. Population des élèves

Le service de la carte scolaire des Délégations régionales des Enseignements secondaires élaboré chaque année la liste des élèves des classes terminales. En date de la célébration de la journée internationale de philosophie, le 15 novembre 2019, la distribution des élèves inscrits en classes terminales dans la région du centre se présente ainsi qu'il suit dans la région du centre. Voir tableau 4. Les listes des autres régions figurent en annexe.

Tableau 4 : Fichier des élèves des classes terminales dans la région du centre : année scolaire 2018-2019.

Bassins pédagogiques	Établissements	Inscrits	Présents
HAUTE SANAGA	L. Nkoteng	143	140
	L. Nanga Eboko Rur	23	12
	L.T Nanga Eboko	31	30
LEKIE	L.B. Nkooza	384	373
	L. Nkolassa	23	23
	L. Otele	28	26
	L. Nkolve	22	22
	L. Efok	122	122
	L. T. Nkometou	55	45
	Col. Chr. Roi d'Obout	14	14
MBAM ETINOUBOU	L. Classique Bafia	100	100
	L. T. d'Ombessa	81	53
	L. de Batchenga	73	52
MBAM ET KIM	L. B de Ntui	60	50
MEFOU ETAFAMBA	L. NkolAfamba	26	19
	L. Nkoabang	358	341
	L. B. Mfou	154	149
	L. Essazok-Nsimalen	59	53
	L. Moderne Nkooza	312	312
EFOUETAKONO	L. Ongot	39	34
	L. Ngoumou	80	80
	L. Oveng-Mbankomo	14	14
	L.B. Mbalngong	284	258
	L. Tech Ngoumou	21	21
	L. B. Akono	62	60
MFOUNDI	Col. Ayungha	15	12
	Centre David Lavoisier	45	38.
	Col. Diderot	58	52
	Col. St. Mutien Marie	07	07
	Compl. Adv. Odza	473	449
	Inst. Pol. Junior	12	10
	Col. Les Aiglons	45	35
	Col. Fleming	138	128
	Centre Ed. Bastos	10	10
	Col. Les Sapins	41	32
	Col. Xavier Ebomo	53	50
	Inst. Matamfen	208	186
	L.B. Ekorezok	329	274
	L. Nkolndongo	525	418
	Col. Joseph Stintzi	71	69
	L.T. Charles Atangana	248	190
	L. Minkan	302	251
	L.T. Yaoundé 2	116	102
	L.T. Nkolbisson	74	72
	L.G. Leclerc	1033	858
MFOUNDI	L. B. Etoug Ebe	404	382

	L.T. Nsam	135	103
	Col. Benisuza	40	32
	Col. St Benoit	190	189
	L.B. Mimboman	448	425
	L.B. Emana	245	224
	L. Biyem Assi	987	563
	L. B. Mendong	763	691
	L Ahala	315	274
	Col. Montesquieu	144	140
	Col. Sigmund Freud	33	33
	Col. Champs du Lys	24	23
	Col. Rosa Parks	45	45
	Com. B. Bilikcity	29	17
	Int. Zang Mebenza	242	201
	L. de la Cité verte	483	381
	Col. B. les Bambis	60	60
	, L. de Nkolbisson	480	458
	L. B. de Nkol-Eton	50	20
	L. Nsam-Efoulan	492	400
	Col. F. X. Vogt	52	52
	Col. B. Esp. de Minkan	21	14
	Col. P. L. B-Olive	25	14
	Col. B. Les Oisillons	12	12
	Col. Inst. Djilo	3	3
	Complexe Nina et IFA	45	36
	L. T. Matomb	01	01
	L. de Mandoumba	35	35
	L. d'Eseka	315	300
	L. Ngog-Mapubi	41	39
	Col. Marie A. d'ESEKA	41	24
	L. de Makak	97	97
	L. Bot-Makak	53	49
	Col. E. de Libamba	10	10
	L. d'Eroundendi	13	13
NYONG ET KELLE	L. B. Akolinga	74	63
NYONG ET MFOUMOU	L. Nkolmetet	62	41
	L. B. Mbalmayo	272	230
	L.B. Ndzeng	36	36
	Col. Nina Ifa	62	45
	L.T. Mbalmayo	38	29
	Col. St. Cœur Marie	123	116
	L. Mengueme	17	16
	Col. Jean Paul II	173	166
	L. Mbalmayo Rural	95	78
	L. T. Mbalmayo New Town	46	40
	L. Mbalmayo-Oyack	178	166
	Col. Jean-Paul II	144	128
Total		13904	12010

4.2.2. L'échantillon de l'étude

L'échantillon est un ensemble limité et représentatif de la population que le chercheur se fixe étant donné qu'il ne peut mener ses recherches sur ladite population puisqu'elle est généralement très large. L'échantillon doit être représentatif, c'est-à-dire qu'il doit avoir toutes les caractéristiques de la population de laquelle il est extrait, de manière à étendre et à généraliser les résultats obtenus à partir de la recherche menée sur lui.

4.3 Échantillonnage et technique d'échantillonnage.

La sélection d'une partie dans un tout se fait par des techniques précises.

4.3.1- L'Échantillonnage.

Notre recherche n'exige pas que l'échantillon soit représentatif d'une population donnée. Pour Mucchielli A. (1999), lorsque la saturation théorique est atteinte, elle confère une base très solide à la généralisation ; à cet égard, elle remplit pour l'approche qualitative la même fonction que la représentation pour l'enquête par questionnaire.

La représentativité n'étant pas absolue dans une étude qualitative.

Pour Péladeau & Mercier (1993), la recherche qualitative a l'avantage de pouvoir être appliquée à un très petit échantillon, voire à un seul sujet et d'être à mesure de produire très rapidement de l'information quant à l'efficacité à court terme d'une intervention. Elle permet également d'obtenir des informations précises sur le processus d'intervention,

4.3.2 - Technique d'échantillonnage

Nous avons le choix entre les techniques probabilistes où l'on fait intervenir les jeux de probabilités et les techniques non probabilistes ou raisonnées où toute probabilité est exclue. Le chercheur peut s'appuyer sur son jugement, peut interroger toute personne qu'il rencontre et qui peut apparaître dans son échantillon.

Nous procédons dans notre étude à la technique non probabiliste ou empirique ou raisonnée. Notre échantillonnage se fait de façon raisonnée ; il s'agit précisément de l'échantillonnage par jugement. Nous choisissons l'échantillon en nous appuyant sur notre jugement et en conformité avec l'objet de notre étude. Nous avons choisi les régions du centre, du sud, de l'ouest et du littoral. Nous avons choisi les classes à effectifs non pléthoriques, à effectifs contrôlables, maîtrisables.

Pour Deslauriers J.P. (1991 p.88), « *en recherche qualitative, on recourt à ce qu'on appelle l'échantillon non probabiliste, qui cherche à reproduire le plus fidèlement la*

population globale en tenant compte des caractéristiques connues de cette dernière ». L'échantillon non probabiliste est dès lors intentionnel alors que l'échantillon probabiliste en vigueur dans la recherche quantitative repose sur le hasard.

Dans cette étude, nous choisissons de nous entretenir avec lesdits AP, compte tenu de leur ancienneté dans l'enseignement du philosophe et surtout compte tenu de leur expérience. En effet, si l'on s'en tient à l'éthique et à la déontologie de l'éducation, « *dans l'exercice de leur profession, les enseignants devraient être promus ou récompensés selon l'expérience, le rendement, le mérite, et les compétences acquises à des postes de responsabilité dans l'enseignement comme Inspecteur ou Administrateur scolaire* » Tsafack, G. (1998 p.165). Par ailleurs, la promotion au titre de l'AP devrait répondre aux mêmes critères. Les États généraux de l'éducation tenus à Yaoundé en 1995 mettent un accent particulier sur les critères de promotion à un poste de responsabilité dans l'éducation.

Avec la recherche qualitative et malgré le petit nombre d'enseignants interrogés, des conclusions pertinentes et soutenues peuvent être tirées, notamment à tout ce qui peut se ramener à un inventaire plus ou moins structuré d'attitudes, de représentations, de comportements, de motivations, de processus, etc. En effet, à partir de nos entretiens et des observations de classe, nous pouvons tirer des conclusions relatives à chacune des modalités recensées. L'être humain étant un « *pour soi* » et non un « *en soi* » comme l'affirme Sartre, il n'a pas une nature donnée et figée ; certaines composantes affectives des situations étudiées sont souvent difficiles à saisir par un questionnaire faute d'un vocabulaire adéquat et adapté à tous les cas : « *une personne domine beaucoup mieux ses réponses à des questions précises que son discours face à un enquêteur non directif* ». Ghiglione, R. et Matalon, B. (1979 p. 94).

À titre illustratif dans les sept bassins pédagogiques du Mfoundi, nous avons choisi les classes des collèges du secteur privé tenues par les professeurs de lycée officiant comme vacataires.

Compte tenu de ce que les effectifs respectent les normes prescrites par le MINESEC, les enseignants sont censés ici faire leur travail dans les règles de l'art. Aussi on s'attendrait à de meilleures performances scolaires.

Tableau 5 : Fichier des établissements scolaires de la région du centre

Bassins pédagogiques	Établissements	Inscrits	Présents
HAUTE SANAGA	L. Nanga Eboko Rur	23	12
LEKIE	L. Otele	28	26
MBAM ET INOUBOU	L. de Batchenga	73	52
MBAM ET KIM	L. B de Ntui	60	50
MEFOU ET AFAMBA	L. Essazok-Nsimalen	59	53
MEFOU ET AKONO	L. Ongot	39	34
MFOUNDI	Centre David Lavoisier	45	38
	Col. Diderot	58	52
	Col. Les Aiglons	45	35
	Col. Benisuzza	40	32
	Col. Sigmund Freud	33	33
	Col. B. les Bambis	60	60
	Col. B. Les Oisillons	12	12
NYONG ET KELLE	L. de Makak	97	97
NYONG ET MFOUMOU	L. B. Akonolinga	74	63
NYONG ET SOO	L. T. Mbalmayo New Town	46	40
Total		563	477

4.4. Description de l'instrument de collecte de données

L'enquête est la méthode utilisée en Sciences sociales. En effet, on distingue plusieurs types d'enquête : le questionnaire, les entretiens ou interviews, le focus group discussion, l'observation, etc. Tout dépend du type d'étude mais aussi des objectifs que vise le chercheur. C'est pourquoi l'instrument de collecte de données doit être valide et approprié au type d'étude. En ce sens, *on étudie le fond de la mer avec une sonde ; si celle-ci ramène de la vase, c'est que le fond de la mer est vaseux. Si elle ramène de la boue, c'est que le fond de la mer est boueux. Si elle ne ramène rien, c'est que la ficelle est très courte.* Grawitz, M. (1990 p. 603).

C'est ainsi qu'en fonction de nos objectifs, nous utiliserons : l'observation et l'entretien. Nous observons les professeurs en situation de classe et nous nous entretenons avec eux. Nous soumettons les élèves aux tests, ou plus précisément, nous les soumettons aux épreuves de dissertation philosophique.

Ces épreuves figurent en annexe 4.

4.4.1. Les évaluations écrites.

Le plus simple pour évaluer l'efficacité d'un système d'enseignement ou de l'enseignement de la philosophie serait de s'en tenir aux performances scolaires.

L'évaluation écrite diagnostique sert à mesurer les performances scolaires au regard des capacités des élèves après deux mois et demie de classe (mi-novembre). Nous les évaluons en dissertation philosophique.

Nous proposons des sujets de dissertation inhérents aux notions du programme : un sujet question et un sujet-citation. Ces épreuves prennent en compte les objectifs fixés par l'enseignement de la philosophie. En effet, au lieu de se contenter des résultats d'examens scolaires traditionnels avec leur biais non scientifiquement contrôlables, des tests fondés sur les objectifs, construits, administrés et corrigés dans des conditions standards. Tsafak (2000 p. 87) ces sujets vont nous permettre de mieux évaluer l'impact du programme de philosophie sur les performances scolaires.

L'évaluation écrite est le lieu de reconnaître ou de mesurer les aptitudes ou les compétences des élèves au cours de l'année scolaire.

Conformément aux instructions ministérielles, une cadence régulière des exercices est de mise ; deux ou trois exercices écrits par trimestre. Aussi et en ce qui concerne les dissertations, la périodicité de trois dissertations trimestrielles hormis l'épreuve de composition doit être assurée. Nous avons remis aux professeurs de notre échantillon les exercices (les tests) à passer aux élèves à raison d'un test par trimestre. Ces tests intermédiaires n'ont permis de voir s'il y a une réduction des écarts qui existaient au départ de l'année scolaire entre les plus forts et les plus faibles ou s'ils se sont accentués au cours de l'année scolaire.

L'évaluation écrite du troisième trimestre consiste à réévaluer les élèves à travers les mêmes épreuves de l'évaluation diagnostique pour vérifier si le processus didactique a contribué à une amélioration significative des performances scolaires. Aussi, ceci nous permet d'avoir une idée précise du processus didactique du philosopher en général.

L'enseignement du philosopher permet-il d'atteindre les objectifs visés ? Assure-t-il l'équité souhaitée ? C'est le lieu de dire ici que la réduction de l'écart entre les forts et les faibles qui relève de l'équité se fait simultanément avec la recherche de l'efficacité du processus didactique.

En ce qui concerne particulièrement les tests (évaluations intermédiaires), nous avons exigé que les professeurs rédigent un texte relatif à la correction de chaque copie qu'ils

insèrent dans la copie de l'élève. Les remarques qu'ils jugent nécessaires seront assorties des détails pouvant permettre à l'élève d'améliorer ses compétences scolaires ; l'élève peut alors reprendre son devoir en revisitant les remarques formulées par son professeur.

Une note chiffrée est donnée au regard des critères communs établis en fonction de chaque sujet. Cette note chiffrée est accompagnée d'une appréciation globale de la copie de l'élève.

4.4.2. L'entretien

La grille d'entretien avec les enseignants figure à l'annexe 5 L'entretien s'entend comme une situation qui engage l'enquêté et le praticien. Il se caractérise par un échange verbal entre le consultant et le consulté ; on parle dans ce cas d'entretien non armé.

L'entretien pour Grawitz, M. (1999) est un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale pour recueillir des informations en relation avec le but fixé. Cet entretien se passe entre le chercheur et celui ou ceux qui pourront lui apporter des informations sur le sujet, objet de la recherche. Il convient surtout de préciser qu'il ne saurait s'agir d'une discussion entre eux. Aussi, le chercheur peut se servir d'un magnétophone ou de tout autre appareil pour enregistrer les échanges qui sont soit directs soit semi-directifs, mais essentiellement libres.

- L'entretien avec les enseignants

Nous allons procéder à un entretien semi-directif. Les enseignants vont aborder le développement du thème comme ils l'entendent à partir d'une question posée. Nous allons de temps en temps essayé de les ramener dans le sujet quand nous constaterons qu'ils s'en écartent.

Nous aurons à écouter des AP et découvrirons à travers la singularité de chaque rencontre les pratiques de classe qui sont les leurs. Il s'agit pour nous de chercher à saisir les significations qu'ils donnent aux situations qu'ils vivent.

La collecte des données nécessite des grilles d'observation et d'entretien en vue d'observer les enseignants en situation de classe ; des grilles devant servir à une meilleure évaluation du système d'enseignement du philosophe dans nos lycées et d'en porter un jugement de valeur.

La grille d'entretien commence par une question principale suivie de questions complémentaires aux fins d'expliquer la question principale. Une question de clarification vient ramener l'interlocuteur dans le sujet au cas où il s'en écarterait. Il s'agit pour nous de comprendre les points de vue des différents acteurs de l'éducation quant à l'enseignement de la philosophie.

Par ailleurs, la recherche en Sciences sociales se heurte parfois à la complexité du comportement humain. Quant aux auteurs comme Pourtois J.P. et Desnet H. (1997 p.116) *cette dimension plurielle du comportement humain oblige les sciences de l'homme à adopter une démarche relativiste : la multiplicité des sources permet de mieux cerner la complexité à laquelle la source unique serait une voie plus ou moins limitée. Rendre compte de la diversité de l'homme impose donc de multiplier et de conjuguer les modalités de recherche.* C'est ainsi que nous avons jugé opportun de nous entretenir avec les apprenants, de recueillir leur point de vue ; d'ailleurs ce sont eux les véritables censeurs des enseignants.

Cette pratique est celle de la triangulation. Elle constitue aujourd'hui un critère de scientificité.

- L'entretien avec les élèves

La grille d'entretien avec les élèves figure à l'annexe 10

Nous avons organisé des focus group discussion en suivant la même procédure que les entretiens avec les enseignants.

La méthode des focus groupes (groupes focalisés) est une méthode qualitative de recueil des données qui permet par l'expression directe des participants de faire émerger des idées diverses, parfois inattendues pour le chercheur. L'entretien collectif permet de donner plus de poids aux critiques que dans les entretiens individuels. Cette méthode de recueil de données permet d'évaluer les représentations des participants.

La réalisation de groupes focalisés exige le respect de certaines règles méthodologiques afin d'assurer la validité et le caractère scientifique de la démarche.

Elle se présente en plusieurs étapes, souvent parallèles :

- l'échantillonnage
- l'élaboration du guide d'entretien qualitatif
- la transcription du verbatim des discussions enregistrées
- l'analyse des données et la synthèse des résultats selon des méthodes qualitatives.

Aussi, nous allons constituer des groupes assez homogènes pour que les débats soient fructueux et égalitaires. Nous allons regrouper les apprenants par 04 pour assurer une dynamique de groupe. Ceci a permettra à chacun de s'exprimer aisément et librement.

Nous n'avons pas communiqué le thème de notre étude aux apprenants pour éviter qu'ils ne se concertent au préalable car nous voulions explorer leurs réactions spontanées.

Notre guide d'entretien tient compte des catégories d'analyse. Une trame de questions ouvertes, simples et faciles à comprendre. Nous avons travaillé en dehors des salles de classe,

dans une atmosphère détendue et peu bruyante. Les discussions avaient lieu autour d'une table (pas trop grande) pour stimuler la discussion car les uns et les autres doivent se regarder et tous doivent être mis au même pied d'égalité. Le matériel d'enregistrement est placé au milieu de la table et accessible à toutes les voix.

Les données enregistrées (verbatim) ont été transcrites pour assurer la validité et la richesse des résultats.

Une synthèse de chaque thème trouvé dans ces catégories a été présentée de façon succincte avec une ou deux citations pour illustrer les propos.

Nous sommes conscient du fait que l'imperfection d'une entrevue est la désirabilité sociale ou la tendance des participants de (ne) dire à l'interviewer (que) ce qu'ils pensent comme socialement acceptable ou souhaitable plutôt que ce qu'ils sentent vraiment ou pensent. Ceci pourrait être un biais considérable à notre enquête ; raison pour laquelle nous avons voulu compléter notre entretien par une observation de classe.

4.4.3. L'observation

La grille d'observation de la pratique d'enseignement figure à l'annexe 7. *L'observation participante est une technique de recherche qualitative par laquelle le chercheur recueille les données de nature surtout descriptive en participant à la vie quotidienne du groupe, de l'organisation, de la personne qu'il veut étudier* (Deslauriers, J. P., 1991 p. 46).

Nous avons assisté aux cours dispensés par les enseignants afin de mieux les observer dans leur pratique de classe.

Pour combattre le problème des participants réagissant à être observés, nous avons observé assez longtemps pour que les enseignants s'habituent à être observés et se comportent naturellement. C'est dire que nous avons effectué plusieurs visites de classe ayant pour dessein de faire « oublier » notre présence aux enseignants. En effet, une seule visite de classe n'aurait jamais suffi à identifier suffisamment les pratiques de classe de nos enquêtés.

Nous avons observé les enseignants en situation de classe ; d'où une observation participante.

L'observation *Peut être définie comme un regard porté sur une situation sans que celle-ci soit modifiée. Regard dont l'intentionnalité est de nature générale et agit au niveau du choix de la situation et non au niveau de ce qui doit être observé dans la situation, le but étant le recueil des données afférentes à la situation.* Ghiglione, R. et Matalon, B. (1978 p. 10).

Pour Njiale, P.M. (2006 p.55),

L'observation peut aussi se réaliser par le biais d'une approche ou d'une méthode qualitative permettant de décrire simplement une situation donnée. Elle répond au besoin de comprendre et d'éclairer un phénomène nouveau jusque-là mal connu ou pas du tout connu. Elle se pose comme un premier prélèvement de la réalité, pour mieux la questionner et sert ainsi de tremplin vers la formulation des hypothèses.

Kohn et Nègre (1991) cité par Njiale, P.M. (2006 p. 56) conçoivent l'observation dans les sciences humaines « *comme une démarche qui comprend une action, le résultat de celle-ci et la méthode utilisée* ». Dans le champ de la psychologie et de ces domaines annexes, ces auteurs distinguent plusieurs types d'observation : directe/indirecte ; en extériorité ; participante ; clinique. On parle parfois d'observation invoquée et d'observation provoquée ; la première porte sur les variables qu'on ne peut que repérer (ex. : sexe, l'âge, les catégories socioprofessionnelles, la personnalité) alors que la seconde a trait aux variables manipulées (temps de réaction, intensité du stimulus).

Nga Ndongo, V. (1999 p.23) affirme : « *l'observation directe favorise l'accès immédiat aux comportements, aux actes et aux objets en tant que situation et contexte pratiquement réel dans lesquels interagissent différents acteurs sociaux.* ». Cette technique a favorisé l'identification du problème inhérent à notre étude.

L'observation fait partie des moyens de connaissance de soi et des autres. Elle peut se dérouler en situation naturelle ou dans un contexte d'expérimentation. Il s'agit d'une démarche bien définie qui repose sur un support méthodologique éprouvé (grille d'observation, règle d'enregistrement et de codage) répondant au souci de la preuve et de la généralisation. Njiale, P.M. (2006 p. 55)

L'observation est une technique qui se situe à la base du processus de la connaissance. Elle est caractérisée par sa spontanéité sur le terrain, autrement dit, une sorte de connaissance préscientifique. C'est dans cette perspective que Bachelard, G. (1980, p. 23) pense que « *l'expérience première est l'expérience placée au-dessus de la critique* ». De fait, elle implique le contact direct, immédiat avec la réalité et invite le chercheur à observer sur le vif en temps réel, in situ. D'où l'exigence d'une curiosité de la part de l'observateur dont les sens doivent être aux aguets.

L'observation indirecte n'est pas exclue dans notre étude. « *On peut déduire ce qui se fait ou ne se fait pas sur les élèves individuellement et collectivement en classe et les conditions dans lesquelles cela se fait à partir des informations fournies par les élèves eux-mêmes, par leurs enseignants et par leurs principaux. L'enseignement et l'apprentissage planifiés ne se déroulent pas uniquement en classe mais aussi dans l'environnement de la classe et la famille* » Tsafak (2000 p.88).

Pour observer la conduite du processus didactique et pour recueillir les données pendant l'expérimentation, une grille d'observation s'avère nécessaire. Cette grille porte uniquement sur la VI et ses indicateurs. La grille d'observation en situation d'enseignement ainsi présentée permettra de relever un ensemble de récurrences d'un type de comportement de l'enseignant, en lien avec les indicateurs du processus didactique.

Cette grille d'observation s'inspire du modèle des travaux de Parmentier, P. Paquey, L. *et al* (2002). Pour apprécier les différents indicateurs, l'échelle de Likert a été adoptée et plus précisément une échelle de présence qui a quatre (04) niveaux : toujours, parfois, rarement, jamais.

Nous observons les enseignants en situation de classe, c'est-à-dire, en plein cours. Nous observons de manière systématique les pratiques didactiques des enseignants en nous aidant de la grille d'observation. À cet effet, Nkeck Bidias, S. (2011 p. 148) observe : la grille d'observation de leçon est un instrument servant à des fins uniquement descriptives et consistant en une liste de caractéristiques ou d'actions à côté desquelles un espace est prévu pour que l'observateur en indique la présence ou l'absence.

Cette grille comporte 5 grands moments que nous observons simultanément :

- l'efficacité :

Notre observation porte sur l'efficacité du processus de l'enseignement de la philosophie où il est question de voir comment le professeur de philosophie conduit à leur maîtrise par les élèves les « *objectifs-noyaux* » dont parle Perrin, A. (1994) et qui constituent le triangle didactique du philosophe : *Conceptualiser philosophiquement une notion, problématiser philosophiquement une question ou une notion, argumenter philosophiquement une thèse.*

Un élève qui aura maîtrisé ces trois objectifs pourra rédiger convenablement une dissertation philosophique et obtenir une bonne note. En tout cas, ses performances scolaires seront acceptables

- l'équité :

Notre observation porte également sur l'équité que produit le processus de l'enseignement de la philosophie. Nous observons comment les professeurs font progresser la moyenne des résultats des élèves, s'ils réduisent les écarts qui existaient au départ de l'année scolaire entre les élèves les plus forts et les plus faibles ou s'ils ne font qu'accentuer ces écarts Braibant, J.M. et Gérard, F.M. (1996) ont montré que parmi les enseignants qui n'augmentent guère la moyenne des performances des élèves dont ils ont la charge, certains ont réussi à

diminuer l'écart entre les forts et les faibles, alors que d'autres (enseignants inefficaces et inéquitables) ont encore augmenté cet écart.

- l'efficience :

Nous observons comment les élèves bénéficient ou ne bénéficient pas des ressources humaines et pédagogiques qui sont censés être mises à leur disposition ; aussi nous nous posons les questions suivantes : les professeurs s'investissent à suffisance dans leur tâche ? Les ressources pédagogiques / méthodologiques sont-elles mises à profit ? En effet, la PPO est inscrite au programme et les enseignants doivent s'y conformer. Mais

si nous nous plaçons dans une perspective du temps présent, nous savons que les méthodes doivent se modifier selon les élèves (selon leur âge, leur niveau intellectuel) ; cette relativité des méthodes est importante car nous nions avec force l'existence d'une méthode en soi, en quelque sorte. Toutes méthodes pédagogiques résultent de la rencontre de plusieurs facteurs et c'est en ce sens que l'éducation sera toujours un art : celui d'adapter, à une situation précise, les indications générales données par les livres de la méthodologie. Dans notre étude, ces indications méthodologiques sont contenues dans l'Arrêté sus-indiqué. La réflexion méthodologique, à un certain niveau, a pour but de chercher comment, sans perdre de leur cohérence, les méthodes éducatives peuvent être modifiées pour s'adapter au mieux à la situation et aux problèmes à résoudre. Mialaret, G. (1964 p. 49).

En somme nous observons comment les professeurs varient leurs méthodes d'enseignement, comment ils s'investissent dans leur tâche dès lors qu'ils sont des professeurs qualifiés, maîtrisant les actes et les méthodes d'enseignement de leur discipline.

- l'équilibre :

Nous observons d'autre part comment les leçons prennent en compte les différents savoirs : savoir-reproduire, savoir-faire, savoir-être.

Par rapport au savoir-reproduire, nous nous posons des questions : le professeur communique-t-il les connaissances philosophiques inhérentes aux notions étudiées ? Présente-t-il les points de vue des philosophes relatifs aux notions dispensées ? Recourt-il à l'histoire de la philosophie ? En effet, l'art pédagogique le plus consommé n'est rien sans la matière qui lui sert de support. Nous observons les connaissances dispensées aux élèves et qui constituent le savoir à acquérir dans une leçon de philosophie.

En outre, nous observons comment le professeur procède dans le processus d'acquisition du savoir. Comme Perrin, A. (1994), conceptualise-t-il philosophiquement la notion à enseigner ? Problématise-t-il philosophiquement une question ou une notion ? Argumente-t-il philosophiquement les thèses et autres points de vue des auteurs sollicités dans son cours ? C'est le savoir-faire ?

Compte tenu de jeunes élèves que le professeur a devant lui (16,17 ans), pour que son enseignement porte des fruits, il doit lui-même être d'une conduite réfléchie et modérée

assortie de la prudence et de la circonspection, il doit faire montre d'un esprit critique, il doit affiner son jugement ; tout ce qui caractérise la sagesse. Rappelons qu'en son sens étymologique la philosophie est amour de la sagesse. Les élèves se doivent de copier leur enseignant ne serait-ce que par l'exercice de l'esprit critique qu'il manifeste pendant ses leçons. En philosophie, éveiller l'intelligence des élèves, les instruire exige un savoir-être professionnel de premier ordre : un rare dévouement animé par un grand amour, un don de soi.

Un enseignement philosophique équilibré est celui qui prend en compte toutes ces trois dimensions du savoir que nous voulons observer en situation de classe chez les enseignants de philosophie : savoir-reproduire, savoir-faire, savoir-être. En somme, nous observons la manière par laquelle le savoir est développé chez les élèves.

- Engagement :

Nous observons comment le professeur donne du sens aux apprentissages, comment il motive ses élèves ; nous observons s'il leur montre à quoi vont servir les notions étudiées en philosophie : conscience et inconscient, nature et culture, l'existence et la mort,...La didactique du philosophe doit situer continuellement les apprentissages dans les situations qui ont du sens pour les élèves et leur montrer comment ils doivent utiliser leurs acquis dans les situations de vie , dans leurs existence quotidienne. C'est en cela d'ailleurs que d'aucuns ont trouvé que l'APC était une réponse aux problèmes d'alphabétisation fonctionnelle. Les élèves doivent se sentir concernés par les enseignements reçus ; leur engagement en dépend. S'ils ne se sentent pas concernés par ce qui leur est proposé comme éducation, il y a lieu de parier que le travail de l'enseignant est un perd temps.

Il s'agit pour les didacticiens de la philosophie, de penser les acquis des élèves en termes de rédaction des exercices philosophiques ; il ne s'agit donc pas seulement d'un cumul de connaissances théoriques dont ils ne sauront pas s'en servir à bon escient pendant les devoirs. Les connaissances doivent être bien utilisées. Pourtois J.P. et Desnet H. (1997 p. 88), affirment que : *Cette dimension plurielle du comportement humain oblige les sciences de l'homme à adopter une démarche relativiste : la multiplicité des sources permet de mieux cerner la complexité à laquelle la source unique serait une voie plus ou moins limitée. Rendre compte de la diversité de l'homme impose donc de multiplier et de conjuguer les modalités de recherche.*

Cette pratique est celle de la triangulation qui revêt plusieurs caractéristiques : triangulation des sources, triangulation interne, triangulation des observateurs, triangulation

théorique, triangulation par combinaison de niveaux, triangulation spatiale, triangulation méthodologique, ...

Dans notre étude, nous mettons en œuvre l'entretien et surtout l'observation participante. Cette méthode permet de comprendre l'enseignement de la philosophie qui génère jusqu'ici de faibles performances scolaires.

Nous sommes conscient du fait que l'imperfection d'une entrevue est la désirabilité sociale ou la tendance des participants de (ne) dire à l'interviewer (que) ce qu'ils pensent comme socialement acceptable ou souhaitable plutôt que ce qu'ils sentent vraiment ou pensent. Ceci pourrait être un biais considérable à notre enquête ; raison pour laquelle nous avons voulu compléter notre entretien par une observation de classe.

La triangulation qui consiste à conjuguer et à multiplier les modalités de la recherche constitue un critère de scientificité. Plusieurs types de triangulation sont possibles ; toutefois, la triangulation méthodologique nous a semblé la mieux appropriée. Cette triangulation consiste à appliquer différents instruments pour le même événement étudié ce qui permet de mieux aiguillonner les investigations de terrain ; une seule source étant insuffisante pour une étude qui revêt plusieurs caractéristiques ou dimensions.

4.5. Confirmation préalable de la triangulation

Nous avons procédé à une double validation : validation interne et validation externe.

4.5.1. La validation interne

Nous avons examiné le curriculum de philosophie en ses étapes-clés : les objectifs, les contenus, la méthodologie et l'évaluation. Ensuite nous avons élaboré des tests inhérents aux cinq caractéristiques de l'évaluation d'un programme de formation. Nous avons soumis ces tests à l'appréciation de notre directeur pour qu'il vérifie si nous pouvions obtenir à partir d'eux, des informations fiables. Après quelques retouches, il les a estimés susceptibles de recueillir les données scientifiques. C'est la validation interne.

4.5.2. La validation externe

Pour nous assurer de l'obtention effective des informations recherchées, nous avons procédé à une pré-enquête où ces tests ont été administrés auprès des élèves et des enseignants qui ne font pas partie de notre échantillon : les enseignants et les élèves des collèges du secteur confessionnel. Cette pré – enquête nous a conduit à rectifier le contenu des tests afin

de les rendre plus intelligibles... Au sortir de cette pré-enquête, nous avons apporté des correctifs à notre instrument. Telle a été la validation externe.

Deux étapes nous ont permis de valider nos instruments de mesure : l'entretien et l'observation. En effet, la validation des instruments nous permet de nous assurer qu'ils ne sont pas ambigus pour les répondants ou qu'ils permettront effectivement de recueillir les informations dont nous avons besoin dans notre étude.

En effet, nous avons constaté que nos questions n'avaient pas les mêmes significations aux uns et aux autres. C'est dire que nos questions n'étaient pas intelligibles pour tout le monde. Il a fallu donc les reformuler, procéder à leur fiabilité. Une question est fiable si elle a la même signification pour tout le monde. On parle donc d'accord inte-juge.

Plus précisément *la pré-enquête* a été faite pour ajuster nos instruments. À cet effet, Ghiglione R. et Matalon B. (1983) déclarent que la pré-enquête est un instrument d'expérimentation. Notre pré-enquête qui a porté sur 28 apprenants et six enseignants nous a permis de peaufiner nos instruments.

C'est ainsi que nos instruments ont été validés pour l'enquête proprement dite

Les méthodes de collecte de données sont multiples dans l'évaluation d'un système d'enseignement: l'observation, l'entretien, le dépouillement de la documentation spécialisée, l'étude de dossiers, les enquêtes, la consultation de spécialistes, les études de cas, les observations directes. La consignation des résultats de ces observations en photos ou sur vidéo peut aussi être très utile, et les documents ainsi obtenus peuvent avoir un impact considérable sur le lecteur des rapports d'évaluation.

Une évaluation est toujours plus riche lorsqu'on recourt à plusieurs méthodes qui donnent des éclairages complémentaires. C'est la triangulation méthodologique.

4.6. Justification du choix de l'instrument

Les tests (les dissertations philosophiques proposées aux élèves), l'observation de classe, l'entretien avec les véritables concernés que sont les enseignants et les élèves sont incontournables dans cette étude dès lors qu'il faut aller en profondeur pour mieux comprendre l'enseignement de la philosophie et mieux le piloter.

4.6.1. Justification des tests

Pour Meyer, R. (1997), les évaluations traditionnelles de type standardisé permettent difficilement d'établir une relation directe entre la qualité de l'enseignement dispensé et les performances scolaires. Les performances scolaires observées par cette forme d'évaluation

sont influencées par plusieurs autres facteurs, dont les acquis antérieurs des élèves, leurs habiletés, la qualité de l'enseignement reçu antérieurement, le niveau socio-économique. Une telle forme d'évaluation ne permet pas d'isoler l'impact de l'enseignant et donc de son enseignement des autres facteurs scolaires ou non scolaires qui ont influencé les performances scolaires.

De même nous ne saurons-nous cantonner sur les examens certificatifs car comme le souligne Tsafak, G. (200 p. 87)

il est difficile aujourd'hui d'évaluer sur les examens scolaires officiels à cause des effets de la démobilisation, des grèves surtout clandestines du personnel enseignant, qu'il s'agisse du temps réel d'enseignement lorsque l'enseignant est même présent à l'école, en classe, ou de l'effet de trop grande indulgence des correcteurs induit par un état psychologique perturbé.

Au lieu donc de nous fonder sur les résultats des examens certificatifs, des sujets d'évaluation fondés sur les objectifs du programme, corrigés par des enseignants plus expérimentés (les AP) nous ont permis de nous prononcer sur la didactique du philosophe, de l'impact de l'enseignement sur les apprentissages des élèves.

Les tests fondés sur les objectifs, construits, administrés, vont permettre de pouvoir répondre à un certain nombre de questions :

- la didactique du philosophe permet-il d'atteindre les objectifs visés ?
- les objectifs du programme sont-ils bien définis ?
- les contenus du programme sont-ils appropriés ?
- la méthodologie est-elle adaptée à la discipline ?
- l'évaluation proposée est-elle congruente ?
- le programme de philosophie tel que présenté peut-il générer de meilleure performance scolaire ?

Aussi les réponses à ces questions pourront permettre un meilleur pilotage le curriculum de philosophie pour de meilleures performances scolaires.

4.6.2. Justification de l'observation

L'observation directe apporte généralement de preuves plus convaincantes que les sources secondaires. Aller sur le terrain obtenir des renseignements de première main sur le sujet de l'évaluation est un moyen très efficace de recueillir de l'information et des données. L'observation directe permet à l'évaluateur d'obtenir d'une façon holistique des données sur le système de formation et sur ses répercussions et de se faire une idée complète sur son fonctionnement.

L'observation a favorisé l'identification du problème inhérent à l'enseignement de la philosophie dans nos établissements scolaires. Aussi a-t-elle facilité la saisie du sens de la maîtrise de la didactique dans le processus enseignement/apprentissage.

4.6.3. Justification de l'entretien

La technique d'entretien, en particulier l'entretien semi-directif nous a été utile à plus d'un titre. Nous avons reformulé la question de recherche, examiné des informations obtenues par d'autres instruments, en l'occurrence l'observation participante.

L'entretien semi-dirigé se justifie parce qu'il n'est pas question d'une étude de cas : les objectifs et les indicateurs sont clairement définis et le chercheur tout en restant ouvert aux nouvelles données, sait plus ou moins la direction qu'il donne à son travail.

Notre entretien semi-dirigé se fera à l'aide d'un dictaphone et d'une grille d'entretien.

L'entretien avec les apprenants nous a permis de recueillir des données complémentaires à l'observation et à l'entretien avec les enseignants. En effet, ces derniers en mal de notoriété professionnelle pourraient biaiser par moments leur comportement.

Les faits en Sciences sociales sont humains et donc complexes et instables. De fait, un seul instrument ne permet pas vraiment d'appréhender cette complexité et sa dynamique évolutive, d'explicitier et de rendre intelligibles les processus sous-jacents. *Comme les phénomènes qu'elles reflètent, les données propres aux Sciences sociales sont ordinairement complexes, ambiguës, parfois même totalement contradictoires. L'analyse qualitative implique de se plonger aussi longtemps que possible dans cette complexité et cette ambiguïté, de les accepter et finalement de les transmettre au lecteur en les clarifiant et en les approfondissant.* Huberman & Miles (1991).

4.7. Procédure de collecte des données

La collecte des données obéit à une procédure administrative préalable.

Avant la collecte de nos données, nous allons au préalable solliciter auprès du chef de Département de Curricula et évaluation de l'Université de Yaoundé I, l'attestation de recherche nous permettant de nous rendre dans les lycées et collèges du pays, mais aussi d'entrer dans les centres de recherche environnants et autres bibliothèques publics.

Cette procédure administrative étant réglée, nous pouvons alors descendre sur le terrain.

4.7.1. Collecte des données relatives aux évaluations.

La collecte des données de la VD obéit à la passation des sujets de dissertation philosophique auprès des élèves.

Il a fallu répondre à la question : quel est l'exercice approprié pour vérifier l'atteinte des objectifs ? Pour Ngoa Mebada (1999) si l'on considère les modalités énonciatives des sujets de dissertation philosophique, on distingue traditionnellement quatre types de sujets : les sujets énoncés sous forme de notion ; les sujets consistant en son rapport entre notion ; les sujets énoncés sous forme de citation. Conformément au programme officiel, les deux premiers sujets sont opératoires dans le cadre de l'évaluation formative qui intervient en cours d'apprentissage. C'est dire qu'il ne nous a pas paru judicieux d'y avoir recours lorsqu'il s'agit d'évaluer l'atteinte des objectifs. En effet, ces genres de sujets ne conviennent pas pour vérifier si les objectifs sont atteints tant et si bien que cela n'est possible qu'en fin d'une formation ou en fin d'une séquence de formation-apprentissage. On peut tout au moins proposer ces types de sujet comme devoir faire à la maison et consistant à amener l'élève à un travail de recherche qui contribue à l'acquisition et à l'approfondissement des connaissances philosophiques. Ce genre de sujets prédispose davantage d'un exposé de type cumulatif où on présente des connaissances faites. Ce genre de sujets n'est pas approprié lorsqu'on veut tester les capacités de démonstration, d'argumentation de l'élève, son aptitude à conduire une réflexion personnelle.

Les deux autres sujets répondent beaucoup plus aux objectifs de l'enseignement philosophique et aussi à l'objectif de la dissertation philosophique.

Par ailleurs, le commentaire de texte philosophique répond à peu près aux mêmes exigences que la dissertation philosophique.

En somme, à la question quel est l'exercice pour vérifier l'atteinte des objectifs, nous avons retenu la dissertation philosophique. Cet exercice qui est différent de la composition littéraire :

Bénard, Ch. (1856 p. 6). « *La dissertation, en général est une œuvre de l'esprit qui (...) consiste essentiellement à raisonner (dissserter). Raisonner (...) c'est réfléchir, méditer, discuter, penser méthodiquement ; c'est savoir non seulement d'un principe tirer une conséquence ou remonter d'une conséquence à son principe, mais aussi analyser un fait, en dégager la loi ou la vérité générale et la développer ; ou examiner une question, en démeuler le nœud, en chercher la solution, motiver son opinion en l'appuyant sur des preuves évidentes et solides ; c'est sonder la valeur de telle ou telle maxime, apprécier un système, en montrer le côté vrai et le côté faux, réfuter un sophisme ou un paradoxe, combattre une erreur, la dévoiler dans son origine et ses conséquences. Souvent, entre deux opinions*

extrêmes et contradictoires, c'est adopter l'opinion moyenne où réside ordinairement la vérité ».

La dissertation est la forme la plus personnelle et la plus élaborée du travail de l'élève de philosophie. C'est là que se mesure pleinement son intelligence. Aussi est-il nécessaire qu'elle soit bien adoptée.

Ces sujets de dissertation ont été soumis à l'appréciation des inspecteurs pédagogiques régionaux et nationaux, pour s'assurer qu'ils sont conformes aux exigences de l'enseignement philosophique en classes terminales des lycées et orientés vers l'atteinte des objectifs dudit enseignement. Mais surtout pas introduits dans la banque des sujets de l'OBC.

Après ces préalables, nous avons procédé au passage des tests.

Le pré-test nous permet de mesurer les performances scolaires trois mois après la mise en branle du processus didactique de l'apprentissage du philosophe.

L'enseignement dispensé aura permis aux élèves d'engranger quelques connaissances méthodologiques susceptibles de les aider à la rédaction des exercices philosophiques. Le test ou l'expérience consiste à observer durant l'année scolaire le degré d'acquisition de connaissances atteint par les élèves ; ce qui permet également d'évaluer l'enseignement dispensé dans les salles de classe.

Il est important de souligner que les épreuves du pré-test et du post-test respectent les critères de l'Arrêté définissant les épreuves de Baccalauréat de l'enseignement secondaire général.

Ces épreuves de contrôle ou évaluation formative ont pour rôle d'ajuster les enseignements mais surtout de réduire mes écarts entre les faibles et les forts sans léser les forts ou les plus doués.

Le pré-test a été passé le mercredi 27 novembre 2018 à 15 heures et le post-test a été passé le mercredi 24 avril 2019 à 15 heures également. Ces tests ont été administrés dans les mêmes conditions aux élèves de Tle A Allemand et de Tle A Espagnol. A l'occasion nous avons obtenu gracieusement de la Direction de l'Établissement, des papiers de composition (format OBC).

Les différentes épreuves d'évaluation sont présentées en annexe ...

Les tests ont été administrés directement dans les salles de classe sous la surveillance des professeurs de philosophie ayant voulu apporter leur contribution à la réussite de l'étude dont ils seront bien évidemment les premiers bénéficiaires.

Des difficultés ont été rencontrées : Certains élèves ne veulent pas consacrer leur mercredi soir à autre chose qu'à étudier en groupe ou qu'à rentrer à la maison pour préparer leurs examens. Par ailleurs, les effectifs souhaités n'ont pas été atteints ; nous aurions bien voulu passer les épreuves même dans les séries scientifiques. Malheureusement, les élèves de ces séries attendent le tirage au sort entre le français et la philosophie et n'entendent pas faire un effort supplémentaire aléatoire/inutile.

- La correction des copies : une séance d'harmonisation des corrections a été faite. Au cours de cette séance, les correcteurs se sont mis en situation de candidats et ont traité individuellement les sujets/épreuves. Ensuite, ils sont passés aux discussions et se sont entendus sur le minimum exigé d'une copie d'élève : le problème bien posé, la problématique explicite, ... Ils ont laissé l'utilisation d'auteurs philosophiques à l'appréciation de l'élève. Ils ont discuté et arrêté les consignes de correction afin d'uniformiser leurs jugements. L'effet correcteur peut être ainsi contrôlé, neutralisé ou réduit. N'oublions surtout pas que nous sommes ici en philosophie où les points de vue sont des plus relatifs. Les sujets proposés et proposition de correction sont contenus dans l'annexe...

Lesdites épreuves ont été corrigées dans des conditions standardisées (en salle). Ce qui nous a permis de répondre à certaines préoccupations qui nous taraudaient l'esprit : quels sont les résultats d'apprentissage des élèves en philosophie ? Quelle est la courbe des notes ? Qui réussit mieux (l'ancien élève ou le nouveau élève en terminale) ?

L'appréciation des copies

Nous nous sommes conformés aux arrêtés ministériels, qui précisent le contenu des critères d'appréciation de l'épreuve de philosophie.

L'un des points focaux desdites instructions est la correction des copies des évaluations écrites : la dissertation philosophique et le commentaire de texte philosophique. À cet effet, la faute commise par l'apprenant sera soulignée dans le texte de la copie et une annotation indiquant sa nature sera portée à la marge suivant les sigles ci-après :

Gr. = Faute de grammaire ; Orth. = Faute d'orthographe ; MUA : mot utilisé à la place d'un autre ; DCE : dire le contraire de ce que l'on veut exprimer. PNS : phrase n'ayant pas de sens. MC. = Mauvaise construction de la phrase ; Mfr. = Mauvaise formule ; Digr. = Digression ; Rd. = Redondance, redite, répétition.

D'autre part, les sigles du barème de correction doivent être portés sur les copies des apprenants conformément à l'Arrêté Ministériel du 16 février 1996 définissant les épreuves des Baccalauréats de l'enseignement secondaire général. En dissertation philosophique, les rubriques sont les suivantes : P : 2pts (La présentation) ; I : 4pts (L'introduction) ; E : 6pts

(Examen du problème posé) ; R : 3pts (Rédaction et Précision des termes) ; A : 3pts (Connaissance des auteurs) ; C : 3pts (Conclusion). Le total donne : 20 pts

Pour le commentaire de texte : P (présentation) : 2pts ; Dp (définition du problème) : 3pts ; Ea (explication analytique) : 6pts ; Rf (réfutation) : 2pts ; RI (réinterprétation) : 4pts ; C (conclusion) : 3pts. Total = 20pts). Les correcteurs sont tenus de noter de 1 à 20 tout en indiquant sur chaque copie d'élève des appréciations détaillées devant permettre à l'élève d'avoir une idée précise de la note obtenue .et portée sur sa copie.

Au vu de ces critères d'appréciation, il y a lieu d'affirmer qu'un candidat peut obtenir 20/20 en dissertation philosophique tout comme en mathématiques ou en d'autres disciplines ; le souci étant de donner l'occasion à tout élève de parfaire ses performances scolaires en philosophie.

4.7.2. Collecte des données relatives au curriculum

La collecte des données de la VI nécessite d'identifier les éléments constitutifs du programme de philosophie. Aussi, Richards, J.C. et Rodgers, T.S. (1986) ont identifié les éléments constitutifs du programme tels qui suit : « *les objectifs ; le choix du contenu et son organisation, autrement dit la progression adoptée ; les tâches et activités préconisées ; les rôles des apprenants tels qu'impliqués par ces tâches et activités ; les rôles assignés à l'enseignement ; les rôles des matériels didactiques* ». Ces six éléments constituent pour ces auteurs des informations servant à décrire le contenu des programmes ; ce sont les principaux éléments que l'on trouve dans les programmes. Il s'agit pour nous de vérifier leur présence dans le programme de philosophie.

Nous nous entretenons avec les enseignants sur la notion de programme ; en cette discipline qu'est la philosophie, le programme est un outil de travail sinon plus important que le manuel de philosophie, du moins autant. Aussi le professeur de philosophie doit connaître le programme et y ajuster ses enseignements. En tout cas, il doit être arrimé à l'évolution curriculaire de sa discipline. L'entretien avec les enseignants porte sur les éléments constitutifs du programme de philosophie tels que définis dans l'Arrêté portant définition des programmes de philosophie en classe francophone dans les établissements d'enseignement secondaire général : les objectifs, les contenus, les tâches et activités préconisées, les orientations didactiques ou méthodologiques, les orientations pour l'évaluation. Ces éléments constituent les points focaux du programme. L'entretien avec les professeurs vise à comprendre ces différents points afin d'y porter un jugement de valeur mais surtout de

vérifier si ledit programme est susceptible d'améliorer les performances scolaires en philosophie.

Les objectifs :

La formulation des objectifs est importante quand il faut évaluer un programme afin de proposer un autre plus approprié. Ainsi, « *la définition des objectifs force à réfléchir de façon systématique sur le nombre des apprentissages à inclure dans le programme, leur nature, leur pertinence, leur séquence, leur mode d'évaluation* ». Nunez, F. (2005 p. 264). Cet exercice est une condition *sine qua non* pour construire le programme. Nous nous entretenons avec les enseignants sur la structure et la nature des objectifs définis dans le programme.

- Les contenus :

Les contenus à enseigner ou les notions à enseigner ont une relation directe avec les objectifs ; ce sont les contenus qui permettent en dernière analyse, l'atteinte des objectifs. Le programme de philosophie comporte 28 notions à étudier et 03 œuvres d'auteurs différents. Tel est le contenu servant d'enseignement-apprentissage en vue d'atteindre les objectifs escomptés.

- Les tâches et activités proposées :

Les activités à mener visent à l'atteinte d'objectif bien défini. Les activités ne sont donc pas seulement que le déploiement du processus d'enseignement qui mène à l'atteinte des objectifs.

- Orientations didactiques/ méthodologiques.

En dépit de ce qu'une méthode peut être proposée, il revient toujours à l'enseignant de l'adapter à sa classe. S'il est vrai qu'il faille centrer l'enseignement sur l'élève, c'est compte tenu de ses aptitudes intellectuelles ou cognitives ; alors seulement, l'enseignant doit trouver la méthode appropriée à cet effet. « *Ces conseils et orientations méthodologiques des programmes mettent l'accent sur la convenance qu'il y a à adopter un pluralisme méthodologique orienté sous la base des principes d'une méthodologie active et participative centré sur l'apprenant.* » Nunez, F. (2005 p. 270).

- Orientations pour l'évaluation :

L'évaluation est le moyen par lequel l'enseignant mesure les acquis de ses élèves et lui permet de faire des réorientations de ses enseignements. C'est également le moyen par lequel on vérifie si les objectifs sont atteints. D'où la nécessité d'y recourir en début, au cours et à la fin du processus didactique.

4.8. Méthode d'analyse des données

Les éléments du curriculum constituent en fait l'essentiel en enseignement de la philosophie. Les enseignants sont tenus en dépit de leur liberté pédagogique de s'y conformer dans leurs enseignements : les objectifs, les contenus, la méthodologie, l'évaluation.

4.8.1. Analyse des éléments du curriculum

Il est question pour nous de comprendre le système d'enseignement de la philosophie tel que dispensé dans nos lycées et de produire des descriptions étayées d'un contexte réel. Nous procédons d'une part à l'analyse quantitative et d'autre part à l'analyse qualitative. L'analyse quantitative nous sert à cerner la pratique d'enseignement. Les techniques d'analyses qualitatives sont explorées pour l'analyse du système d'enseignement de la philosophie : analyse documentaire, analyse du contenu et analyse systémique.

Après avoir identifié les éléments constitutifs du programme, nous entreprenons une analyse détaillée desdits éléments. Nous posons comme point de départ des questions précises portant sur les différents éléments du programme.

- Caractéristiques générales du programme

Les éléments du curriculum constituent en fait l'essentiel en enseignement de la philosophie. Les enseignants sont tenus en dépit de leur liberté pédagogique de s'y conformer dans leurs enseignements : les objectifs, les contenus, la méthodologie, l'évaluation.

- Les objectifs

Quelles sont les caractéristiques de l'enseignement de la philosophie ? Quels types d'objectifs y retrouve-t-on ? Les différents objectifs sont-ils de même ordre ? Les objectifs visés sont-ils concourent-ils vers le développement des compétences chez les élèves ? Le programme de philosophie favorise-t-il certains domaines et opérations mentales ? Les différents objectifs sont-ils divergents ou se complètent-ils ?

- Les contenus

Existe-t-il des contenus de différente nature ? Les contenus et les objectifs sont-ils congruents ? Ya-t-il des relations entre les éléments du contenu ? Ya-t-il des notions inscrites au programme et qui soient prisées que d'autres ? L'enseignement dispensé en classe prend-il en compte l'ordre des notions ? Certaines notions servent-elles d'assises aux autres ? Quelles difficultés observe-t-on dans l'étude des notions ? Quel temps d'apprentissage consacré pour l'étude d'une notion ? Les élèves ont-ils les prés acquis suffisant pour suivre les enseignements ?

Les activités proposées concourent – elles aux objectifs définis ? Les activités sont – elles diverses et planifiées ? Les élèves doivent prendre des initiatives personnelles ? Les instructions officielles proposent- elles des stratégies d'apprentissage ?

- Orientations didactiques

Les procédures méthodologiques prévues dans le programme sont-elles diversifiées ? L'apprenant est-il formé à l'autonomie dans l'initiation à la philosophie ? Les stratégies d'enseignement-apprentissage favorisent-elles la mise en œuvre d'une pédagogie de la réussite, de l'échec ou de la négociation ?

- Le rôle des matériels d'instruction

Le programme prévoit-il des stratégies d'apprentissage ? Le programme propose – t- il des aides pédagogiques ? Les professeurs sont – ils encadrés par les inspecteurs pédagogiques ? Ya -t-il des manuels scolaires prévus ?

Quelle est la fréquence des évaluations ? Quels sont les types d'évaluation prévus ? Les évaluations sont- elles centrées sur des connaissances ou sur l'exercice du jugement ?

4.8.2. Analyse des données relatives à l'observation et à l'entretien

Cette analyse se fait en regard de la grille d'évaluation. En effet la grille d'évaluation permet de porter un jugement sur la qualité d'une production ou d'un processus (l'enseignement par exemple).

Cette grille d'évaluation est subdivisée en critères ou caractéristiques, éléments observables, d'une échelle constituée en une succession d'éléments gradués à divers degrés de possession de la qualité visée par le critère (une succession d'éléments gradués de gauche à droite par convention). Cette grille comporte la définition de la façon dont le jugement global est porté, l'assemblage de la grille et son expérimentation.

Nous nous en tenons à l'échelle qualitative et nous attribuons une qualité ou une appréciation aux caractéristiques recherchées.

La pondération accordée aux critères (caractéristiques) d'évaluation reflète l'importance accordée à chacun en fonction de l'objet mesuré. Nous avons sollicité à cet effet, les services d'un statisticien de l'éducation. Les pourcentages accordés aux critères sont les suivants : engagement (25 %), efficacité (22%), équilibre des savoirs (20%), efficience (18%), équité pédagogique (15%). Cf. annexes n°9, n°10, n°11, n°13.

L'analyse des données se fait à travers les catégories d'analyse (familles de situation) correspondants aux différents facteurs de la VI, des facteurs spécifiques (sous-catégories ou sous-familles de situation).

Le tableau récapitulatif du thème, de la question de recherche, de l'objectif général, des questions spécifiques, des familles (catégories d'analyse) et des sous-familles (sous-catégories d'analyse) est présenté en annexe.

L'analyse des données est définie comme une technique de recherche pour la description objective et quantitative du contenu manifeste de la communication. L'analyse de contenu est donc une des méthodologies qualitatives qui consiste en un examen systématique et méthodique des documents textuels ou visuels. C'est une méthode scientifique, systématisée et objectivée de traitement exhaustif de matériel très varié par l'application d'un système dit de codage/décodage conduisant à la mise au point d'un ensemble de catégories (exhaustives, pertinentes, objectives et clairement définies) dans lesquelles les divers éléments du matériel analysé sont systématiquement classifiés au cours d'une série d'étapes rigoureusement suivies dans le but de faire ressortir les caractéristiques spécifiques de ce matériel dont une description scientifique détaillée amène à comprendre la signification exacte du point de vue de l'auteur à l'origine du matériel analysé, et ce en s'adjoignant au besoin d'analyse quantitative sans jamais toutefois s'y limiter, mais en se basant sur une excellente analyse qualitative complète et détaillée des contenus manifestes, ultimes révélateurs du sens exact du phénomène étudié, et complété dans certains cas par une analyse des contenus latents afin d'accéder alors au sens caché potentiellement véhiculé, le tout conduisant à divers niveaux d'interprétation du matériel, l'analyse de contenu pouvant porter sur des phénomènes statiques d'une part et s'avérer d'une grande richesse lorsqu'appliquée dans une perspective développementale d'autre part.

L'analyse de contenu s'intéresse ainsi aux significations du texte, aux indications qu'il apporte sur le sujet étudié. Celles-ci sont dégagées par la lecture et organisées, catégorisées selon le modèle qui guide le chercheur.

Une analyse de contenu nécessite une sélection de documents textuels ou visuels, généralement effectuée en accord avec une question de recherche déterminée au préalable ou, dans une approche inductive, en cherchant à questionner un objet dont on a une idée générale préalable. Les textes utilisés peuvent provenir de nombreuses sources : livres d'auteurs, rapports administratifs, registres officiels, transcription d'entretiens ou du discours, de conversation, dialogues... Ensuite, l'analyse de contenu procède à une lecture de documents pouvant s'effectuer par ordinateur ou non. Weft QDA, NUD.IST, NVivo et ATLAS.Ti sont parmi les nombreux logiciels informatiques permettant l'analyse de contenu textuel.

Huberman et Miles (1991, 1994) définissent globalement le processus d'analyse en trois étapes consistant : à condenser les données, à présenter les données, à formuler et vérifier

les conclusions. Dans le cadre de notre étude, nous allons procéder : à la transcription des données, au codage des données, au traitement et à l'interprétation des données.

- La retranscription des données

La première étape fait l'inventaire des informations recueillies et les met en forme par écrit. Ce texte (appelé Verbatim) représente les données brutes de l'enquête. Plutôt que de traiter directement des enregistrements audios, il est préférable de les mettre à plat par écrit pour en faciliter la lecture et en avoir une trace.

Les données enregistrées (verbatim) ont été transcrites pour assurer la validité et la richesse des résultats.

Une synthèse de chaque thème trouvé dans ces catégories a été présentée de façon succincte avec une ou deux citations pour illustrer les propos.

L'agrégation des analyses

On ne peut se contenter de la simple juxtaposition des analyses et entretiens individuels ; il est nécessaire d'en - faire une synthèse, c'est-à-dire de tenir sur l'ensemble de ceux-ci un discours unique, un discours prenant en considération à la fois les traits communs aux différents entretiens et leurs différences, en les organisant dans la mesure du possible

- Le codage des informations

Durant la lecture et les recherches subséquentes, le chercheur procède à la classification de ses documents. Il crée des catégories ou attribue des codes aux documents qui vont lui permettre de les différencier éventuellement entre eux. Ces catégories ou codes peuvent être liés au contenu du document (par exemple : champs sémantiques) ou au contexte de sa production (par exemple : source, date, auteur).

Le codage explore ligne par ligne, étape par étape, les textes d'interview. Il décrit, classe et transforme les données qualitatives brutes en fonction des données écrites. La grille sert à valider les théories auxquelles l'enquête se réfère.

- Le Traitement des données

Le traitement des données qualitatives consiste à étudier les idées des participants (analyse empirique), les mots qu'ils utilisent (analyse lexicale) et le sens qu'il leur donne (analyse de renonciation).

L'unité d'analyse qualitative est le mot. À ce titre, la linguistique en constitue le fondement épistémologique. La recherche qualitative partage les mêmes propriétés que la linguistique moderne avec un lexique, une syntaxique et une sémantique. Ce qui renvoie à un langage, domaine de l'analyse de la réalité qualitative.

L'analyse est traditionnellement organisée de façon empirique. Elle repose sur une compréhension approfondie des données et sur une démarche itérative qui organise un va et vient entre les informations recueillies et l'analyse. Plus le chercheur s'imprègne du Verbatim et plus il est capable d'en comprendre le sens et d'en creuser les idées. L'analyse empirique suit une procédure en 4 stades : un stade analytique (étude en profondeur des sous-catégories), un stade synthétique (mise en évidence des idées centrales et des catégories), un stade explicatif (recherche des facteurs explicatifs et des relations entre les catégories et les sous-catégories) et un stade d'évolution.

Le stade analytique approfondit les idées de base (les sous-catégories). Il intervient après le codage pour étudier les associations d'idées qu'elles contiennent. Il reprend l'examen des données, les phrases, les morceaux de phrases et les idées qu'elles évoquent. Il note les positions convergentes et les positions divergentes, sous catégories par sous catégories.

Dans une seconde phase, le stade synthétique étudie les idées clés et les catégories centrales (encore appelés concepts, variables, construits). Il s'agit aussi d'un processus de classement de leurs caractéristiques (les composantes à expliquer), ou leurs causes (les composantes explicatives), de leur contexte (les composantes standards de situation et les composantes de temps) et des conséquences qui en sont issues. L'objectif est de sélectionner les dimensions clés en réduisant la masse d'informations (les sous-catégories), en reliant le particulier au général, en fusionnant les variables qui ont des différences de forme, en organisant les données de base et en les décomposant.

Ensuite, le troisième stade est un stade de recherche des facteurs explicatifs et de validation des relations. Il recherche si les différentes composantes (les catégories) varient dans le même sens (relations positives) ou en sens contraire (relations négatives). Il détermine si l'influence s'exerce de façon unique (de l'une vers l'autre) ou de manière réciproque (de l'une et l'autre dans les 2 sens). Il analyse si les composantes explicatives ont le même poids (effet additif), si elles se manifestent en même temps et sont reliées entre elles (effet interactif), si elles agissent comme des intermédiaires (effet médiateur) ou si elles augmentent ou elles diminuent leur rôle (effet modérateur). Si la démarche est inductive, toutes ces données sont opérationnalisées à partir des dimensions explorées sur le terrain.

Enfin, le dernier stade est un stade d'évaluation des idées clés et des facteurs qui les influencent.

Il s'agit concrètement de :

- Lire et relire le discours des répondants (le Verbatim).
- Comprendre leurs discours et gestes

- Se mettre à leur place pour mieux les comprendre.
- Ne pas interpréter leurs idées. Les comprendre littéralement.
- Être le plus objectif possible. Se garder de toute subjectivité, de tout préjugé, de toute prénotion ; garder la stricte neutralité
- Ne pas négliger leurs contradictions et chercher à en saisir le sens.
- Être indifférent aux informations qui nous plaisent ou qui nous choquent.

L'interprétation des données. L'étape d'interprétation a généralement lieu durant les étapes de lecture et de classification. L'analyse de contenu est en essence proche de ce qu'on apprend à faire au cours de français : comprendre le texte, en faire la synthèse, en extraire les idées... Pour cela on peut construire un tableau au fur et à mesure de lecture, fabriquer seul ou en groupe une carte conceptuelle. L'analyse de contenu s'intéresse aux significations du texte, aux indications qu'il apporte sur le sujet traité.

En analyse qualitative, le chercheur est en mode de quête de sens. Et ce sens n'est pas directement donné ; il émerge à travers l'examen des codes et des blocs de données codés à travers un travail de mise en liens de différents éléments pour dévoiler les significations qui sont parfois implicites aux données. C'est une entreprise de longue haleine au cours de laquelle le chercheur peut s'appuyer sur un ensemble de stratégies et techniques que proposent différents auteurs : Glaser et Strauss (1967), Huberman et Miles (1991), Strauss et Corbin (1990, 1995), Vander Maren (1995), cités par Miles et Huberman (2003).

Plus précisément, les données recueillies doivent répondre aux objectifs de la recherche.

Même les non-dits et les mimiques faciales seront interprétés.

Les étapes que nous suivons sont les suivantes :

- 1^{ère} étape : la réduction des données. Nous transcrivons et nous traduisons les données.

- 2^{ème} étape : nous procéderons à la condensation des données, à leur transposition et à leur arrangement. Il s'agira en fait de résumer les entretiens de chacun de nos participants.

3^{ème} étape : nous présenterons les données : c'est la reconstitution et la narration. Il s'agit somme toute de donner du sens au discours des intervenants c'est-à-dire aller au-delà des données que nous avons sous la main.

Nous aurons chaque fois présent à l'esprit que le sens doit émerger des données et non du chercheur ni de sa théorie de recherche ; c'est dire que les données peuvent ne pas répondre à la question de recherche. Ceci nous permet d'éviter le biais méthodologique.

- L'analyse systémique

Colorette *et al* (2008 : 6) définissent le système comme « un ensemble plus ou moins complexe de parties qui sont en interaction entre-elles, lequel ensemble est en contact avec un environnement. » à cet effet, un système d'enseignement peut renvoyer à des composantes telles que les contenus, les méthodes d'enseignement, l'évaluation ! Qui entretiennent des relations entre elles. Berger et Brunswick (1981) estiment que penser en terme systémique signifie penser en termes relationnels. C'est porter un regard sur les composantes relationnelles qui favorisent le changement et l'évolution ou maintiennent les difficultés. Il s'agit dans notre étude de répondre à la question : quelle relation entretiennent les différentes composantes du système d'enseignement de la philosophie telles que prescrites dans le curriculum ?

- L'analyse documentaire

L'analyse documentaire est une opération qui consiste à présenter sur une forme concise et précise des données caractérisant l'information contenue dans un document ou dans un ensemble de documents. Ce/ces documents peuvent permettre de vérifier des données observées ou être à la base même de l'étude. Dans notre étude, le document concerné est le curriculum de philosophie telle prescrit dans l'Arrêté N°114/D/28/MINEDUC/SG/IGP/ESG du 7 octobre 1198 portant définition des programmes de philosophie en classe francophone dans les établissements d'enseignement secondaire général.

Aussi l'analyse documentaire nous permet d'identifier les informations contenues dans ledit curriculum, à les exprimer sans interprétation ni critique, sous une forme concise et précise. En clair, il s'agit de répondre à la question : De quoi traite ce document.

Ainsi, l'analyse qualitative nous a donné des résultats fiables auxquels nous nous en tenons. Grâce à cette méthode, nous sommes parvenus à des thèmes émergents dans notre étude, à des résultats inattendus : le sexe du professeur, le statut du professeur, l'âge du professeur, l'expérience du professeur. Les mauvaises performances scolaires seraient aussi dues à la pédagogie par objectifs non maîtrisée par les enseignants.

4.8.3. Analyse des données relatives aux évaluations scolaires.

Nous utilisons les performances scolaires mesurées par des exercices philosophiques (dissertation philosophique), au regard de la notation édictée par la hiérarchie et consignée dans les Arrêtés ministériels et les circulaires. Ces résultats exprimés en chiffres prennent la forme des données statistiques représentées dans des tableaux. Nous ajoutons à ces tableaux

les pourcentages ou taux correspondants de réussite ou d'échec des élèves. Et alors nous nous prononçons sur les performances conformément au barème d'appréciation des résultats scolaires en vigueur dans les lycées et collèges du Cameroun

L'analyse statistique ou probabiliste de ces résultats vise à établir des relations mathématiques entre les variables. « *Les statistiques peuvent être utilisées pour réduire les données qui sont alors présentées sous la forme de moyenne arithmétique, d'écart par rapport à la moyenne, d'écart-type, de médiane et de quartile, ou encore pour établir dans l'analyse, des relations mathématiques entre les variables par la construction d'échelles, l'établissement de pourcentages ou d'indices, le calcul des corrélations ou encore l'analyse factorielle.* » Mace, G. (1988 p. 97)

Il s'agit ici de montrer la procédure que nous aurons à utiliser pour dépouiller les résultats des épreuves.

Nous avons le choix entre le dépouillement manuel et le dépouillement par ordinateur. Toutefois, nous avons opté pour les deux : nous avons procédé au dépouillement manuel et au dépouillement par ordinateur, pour les besoins de la cause.

- dépouillement manuel

Nous avons procédé à deux types d'analyse : l'analyse descriptive et l'analyse inférentielle

- L'analyse descriptive

Après la collecte des données, nous nous sommes servi de la statistique descriptive en calculant le pourcentage et les fréquences.

- dépouillement par ordinateur

Contrairement au dépouillement manuel où le chercheur compte les réponses comme l'on compte les bâtonnets, le dépouillement par ordinateur nécessite l'intervention d'un statisticien informaticien qui se sert d'un ordinateur pourvu du logiciel SPSS et d'un système de code pour décompter les scores obtenus.

En clair, le dépouillement porte sur les notes obtenues par les élèves aux évaluations, les entretiens avec les enseignants et les observations dans les salles de classe sur l'enseignement proprement dit.

L'appréciation des résultats

Que le dépouillement soit manuel ou par ordinateur, « *l'appréciation des résultats se fera en référence à l'échelle de notation et d'évaluation des élèves de l'enseignement secondaire fixée par la circulaire du Ministère de l'Éducation Nationale en date du 07 mars 1984 portant barème d'appréciation des livrets scolaires* » . Tsafak (2000 p. 114).

Le barème d'appréciation des résultats scolaires est présenté en annexe 10.

L'approche qualitative est compatible à l'analyse des phénomènes holistiques et globalistes. Une approche holistique tient des faits humains pour des totalités qui peuvent être expliquées si on se limite à étudier séparément leurs différentes composantes. C'est pourquoi elle est globale, s'attachant à l'ensemble des dimensions qui caractérisent chaque phénomène. Jodelet (2002). Dans l'analyse qualitative, les variables étant multiples et en interaction, il n'est pas possible de déterminer leur poids relatif. C'est pourquoi on parle de données qualitatives pour caractériser ce type d'approche. Les techniques appropriées sont : l'observation participante, l'entretien individuel, l'entretien de groupe et l'étude de documents écrits ou iconographiques. Jodelet (2003). L'approche retenue ici se situe dans l'observation participante et l'entretien individuel puisque nous devons observer l'enseignant en situation de classe et nous entretenir avec lui dans un carrefour pédagogique. Anadon (2006 p. 15) se veut plus clair lorsqu'il dit :

La recherche qualitative interprétative est celle par laquelle les chercheurs se sont intéressés à comprendre la signification que les individus donnent à leur propre vie et à leurs expériences. Le point de vue, le sens que les acteurs donnent à leurs conduites ou à leur vie est matière d'observation et de recherche. Ici, on met en valeur la subjectivité dans la compréhension et l'interprétation des conduites humaines et sociales.

Pour Mucchielli, A. (1996), une méthode qualitative est une stratégie de recherche utilisant des techniques de recueil et d'analyse qualitative dans le but d'explicitier, en compréhension, un « fait humain ». L'objet d'une recherche qualitative est donc un phénomène humain qui n'est pas d'essence scientifique comme une maladie organique, comme un processus chimique, ... Ce fait humain n'est donc pas en général, directement visible. Il n'est donc pas comme le « fait social ».

Dans notre étude, nous procéderons à la triangulation des sources et à la triangulation théorique :

- la triangulation des sources implique de récolter les informations auprès d'informateurs multiples : les enseignants et les apprenants.
- la triangulation théorique permet de décrypter les informations recueillies et d'interpréter les résultats du traitement des données à l'aide des théories complémentaires.

La mise à jour de ce fait humain nécessite des efforts intellectuels faits « *en situation* », orientés vers sa recherche et sa mise à jour. Ces efforts sont supportés par des techniques spécifiques dites techniques de recueil et d'analyse des données.

Les techniques d'analyses qualitatives sont complémentaires ; l'analyse documentaire, l'analyse de contenu, et l'analyse systématique.

- L'analyse documentaire peut être définie comme une opération intellectuelle ou un ensemble d'opérations visant d'identifier les informations contenues dans un document ou un ensemble de documents et à les exprimer sans interprétation ni critique sous une forme concise et précise. Le document concerné dans notre étude est le programme de philosophie tel que défini par l'Arrêté N°114/D/28/MINEDVC/SG/IGP/ESG du 7 Octobre 1998.

L'analyse sert à décrire et à caractériser le contenu dudit document. Il s'agit en fait de répondre aux questions : de quoi traite ce document ? Quels en sont les éléments essentiels ? Aussi, il est nécessaire d'appréhender le contenu total du document.

- L'analyse du contenu s'intéresse aux significations du texte, aux indications qu'il apporte sur le sujet étudié. Aussi le support d'analyse de contenu est le discours produit dans le processus de communication. L'analyse de contenu tente de dégager la signification de l'énoncé pour l'émetteur, c'est à dire sa subjectivité, de l'autre côté, elle cherche à établir la pertinence pour le récepteur, à savoir son objectivité ;

- L'analyse systématique tient sur le fait qu'il y a un complexe d'éléments en interaction. « Un système est un ensemble plus ou moins complexe de parties qui sont en interaction entre elles, lequel ensemble est en contact avec un environnement ».

Colorette *et al.* (2008 :6) : Vu sous cet angle, une situation d'apprentissage peut être considérée comme un système renvoyant à un fonctionnement social dont les composants sont les ressources, les méthodes d'enseignement, l'évaluation,... Cette approche s'oppose pour ainsi dire à l'approche holistique, il s'agit de remplacer la compréhension du réel par la décomposition de ses éléments telle que le préconise Descartes dans son discours de la méthode : « dénombrements si entiers...que je fusse assuré de ne rien omettre ». Il s'agit en fait de décrire le réel par la prise en compte d'un tout d'emblée saisi comme un tout entier et comme un système qui a des sous-systèmes ou des parties. L'analyse systématique est essentiellement inductive, c'est-à-dire qu'elle s'organise du particulier au général. Elle essaie de rendre le réel intelligible à partir d'un tout différent de l'ensemble des pratiques ou d'un tout plus grand que l'ensemble des parties.

Que ce soit la phase qualitative ou la phase quantitative, nous parvenons au résultat selon lequel, il y a une relation entre la qualité de la didactique de l'apprentissage du philosophe et les performances scolaires. Plus précisément, la qualité de la didactique du philosophe peut améliorer significativement les performances de l'apprenant.

4.9. Mesure et évaluation de la qualité de la didactique du philosophe

L'évaluation se positionne dans une approche qui est un ensemble d'éléments mis à la disposition de l'évaluateur pour construire l'évaluation.

4.9.1. Mesure et évaluation de l'efficacité

L'efficacité de l'enseignement de la philosophie est établie lorsque les différents processus et activités d'enseignement permettent d'obtenir les résultats escomptés au terme dudit processus.

Les indicateurs qui permettent d'évaluer l'efficacité de l'enseignement de la philosophie se déclinent dans ce travail de recherche au niveau des acquis, ou encore de la pédagogie : est-ce que les objectifs ont été atteints ? Sont-ils positifs ? En d'autres termes, les élèves ont-ils acquis à la fin des enseignements reçus au cours de l'année scolaire les compétences qui étaient visées par les objectifs de l'enseignement ? Quels sont les profils de compétences atteints en fin d'année scolaire par rapport à ceux de début d'année scolaire ?

En effet, l'enseignement de la philosophie en classe d'initiation ne consisterait pas à communiquer des connaissances philosophiques ou des développements de l'histoire de la philosophie. Cet enseignement consisterait plutôt à faire acquérir par les élèves, des compétences qui leur serviront à philosopher à leur tour.

Et en rentrant dans la tradition philosophique, des compétences à faire acquérir par les élèves seraient : le questionnement, la critique, l'étonnement, le doute.

Ainsi, l'enseignement efficace de la philosophie se focaliserait davantage sur ces différents états d'écrit à faire acquérir par les élèves.

Et c'est que nous vérifions au cours de nos visites de classe. Nous observons les professeurs dans ce que Guillermo Kozłowski (2014, p. 115) appelle leur « *volonté d'éveiller chez les élèves un questionnement socratique, un étonnement aristotélicien, un doute cartésien, comme attitude nécessaire pour faire la philosophie* ».

A ces compétences dites passives, nous associons les compétences dites actives que Tozzi, M. (1983) appelle les « objectifs – noyaux de l'apprentissage du philosophe : conceptualiser une notion, problématiser une question, argumenter une thèse ». Nous observons comment l'enseignant met-il en œuvre ces « objectifs-noyaux ».

Nous nous intéressons aux différents processus et activités permettant d'obtenir les résultats escomptés au terme du processus de formation. Ce qui nous permet de nous prononcer sur la maîtrise des compétences visées. Ainsi par exemple à la fin de l'année scolaire, tous les élèves doivent rédiger correctement (introduction, corps du devoir, transition

entre les parties, utilisation des auteurs, conclusion) en cinq pages au maximum et en quatre heures une dissertation philosophique. Ce qui laisse entrevoir qu'ils maîtrisent les trois compétences sus – définies.

Nous les mesurons en déterminant le nombre de participants qui ont acquis les compétences par un calcul simple. Le taux d'appréciation se calcule au regard du nombre d'élèves ayant rempli les conditions et les critères définis à la base par le nombre total d'élèves, le tout multiplié par 100.

Ce n'est évidemment qu'une approximation, parce que la réussite d'une formation est essentiellement une question de qualité et de plus-value plutôt que de quantité, mais il est souvent utile de se poser la question en termes quantitatifs, dans une optique de redevabilité des ressources mises à la disposition pour la formation » Bipoupout, J.C et al (2008 p. 204).

4.9.2. Mesure et évaluation de l'efficience

L'évaluation de l'efficience met en relation les résultats scolaires avec les ressources non matérielles, c'est-à-dire les stratégies et les méthodes pédagogiques en œuvre dans le processus didactique.

Plus précisément, l'évaluation de l'efficience se décline dans les ressources immatérielles comme les stratégies et les méthodes pédagogiques ou encore les ressources temporelles pour ce qui est du temps consacré aux enseignements. Les méthodes d'enseignement sont – elles centrées sur l'enseignant (cours magistraux) ? Sont-elles centrées sur l'élève (apprentissage actif) ?

Pour mesurer l'efficience nous nous référons aux méthodes pédagogiques utilisées par l'enseignant : privilégie-t-il un modèle transmissif où il séduit ses élèves par ses connaissances académiques des problématiques philosophiques ou utilise-t-il un type d'enseignement qui s'attache à intéresser les élèves, à leur apprendre comment développer des compétences inhérentes à la rédaction d'une dissertation philosophique ou de tout autre exercice philosophique ?

C'est dire que l'évaluation de l'efficience tient compte de ce que l'enseignement de la philosophie conduit aux bonnes performances scolaires soit avec peu de moyens et d'efforts (enseignement efficient) ou au contraire, avec plus de ressources utilisées et d'efforts de la part des enseignants (enseignement moins efficient), par exemple.

Alors nous pouvons vérifier le degré d'engagement de ressources humaines et physiques, pédagogiques, méthodologiques, investies par les enseignants dans leur tâche quotidienne.

4.9.3. Mesure et évaluation de l'équité pédagogique

Dans notre étude et compte tenu des objectifs visés, nous évaluons l'équité pédagogique. L'équité pédagogique, que Bressoux (1993 p.118) définit comme « *la réduction de l'écart qui existe entre les forts et les faibles relativement aux performances scolaires entre le début et la fin de l'action pédagogique* » ;

L'équité pédagogique ou plus précisément l'équité en enseignement se déploie au cours du processus d'enseignement en vue de réduire les disparités entre les élèves forts et les élèves faibles. Ce qui nécessite un pré- test en début d'enseignement afin de discerner ceux des élèves qui se démarquent de ceux qui traînent le pas. En tout cas, il convient pour les besoins de la cause, de connaître ses élèves avant d'enclencher le processus d'enseignement-apprentissage. Notons surtout qu'il ne s'agit pas en réduisant les écarts entre les forts et les faibles, de constituer une force d'inertie pour les forts. Il s'agit peut-être de relever le niveau des faibles en rehaussant celui des forts.

L'indicateur de l'équité pédagogique est la réduction de l'écart qui existe entre les forts et les faibles relativement aux performances scolaires entre le début et la fin de l'action pédagogique.

Aussi, une évaluation formative se veut récurrente ou évaluations à mi – parcours ou tout simplement des tests de contrôle de niveau. L'objectif étant de réduire le plus possible les écarts entre les élèves sans toutefois rabaisser les plus forts.

Il convient de dire qu'il ne s'agit pas du préceptorat mais bien d'une didactique de l'apprentissage du philosophe qui s'intéresse aux difficultés des élèves aux fins d'y trouver des solutions.

Nous observons comment l'enseignant au cours de son enseignement, s'intéresse à ses élèves, s'intéresse à leurs démarches d'apprentissage, à leurs difficultés ; nous observons comment il aide ses élèves à franchir les obstacles épistémologiques qui constituent une véritable force d'inertie à l'appréhension des enseignements. C'est ce qui constitue ce que Tozzi, M. (2007) appelle « *didactique de l'apprentissage du philosophe* » en place et lieu de l'enseignement de la philosophie. En effet, en parlant d'enseignement de la philosophie, on entrevoit le fait pour le professeur de philosophie de s'intéresser plutôt « *à son savoir sur les doctrines et à la manière de les exposer* » qu'à ses élèves.

4.9.4. Mesure et évaluation de l'équilibre des savoirs

Parlant de l'équilibre des savoirs, nous évaluons la prise en compte de toutes les dimensions du « savoir » dans le processus d'enseignement-apprentissage, en tant

qu'éléments constitutifs du produit formation. Ces savoirs se manifestent à travers certaines activités : savoir-reproduire, savoir-faire, savoir-être.

En clair, nous vérifions si l'enseignant du philosophe s'efforce de transmettre et de développer les savoirs chez les élèves et surtout s'il le fait de manière équilibrée lorsque toutes les dimensions de ce savoir sont promues auprès des élèves : savoirs, savoir-faire, savoir-être.

Les indicateurs qui permettent d'évaluer cet équilibre sont de nature essentiellement qualitative, dans la mesure où ils doivent prendre en compte la manière avec laquelle le savoir est développé chez les élèves.

Concrètement, comment mesurer cela dans l'enseignement de la philosophie ?

Nous observons le déploiement de la pédagogie de l'intégration ou APC, en enseignement la philosophie. Étant entendu que cette pédagogie a pour objectif de faire posséder par l'élève certains acquis (connaissances, savoir – faire, procédures, attitudes...) mais surtout, lorsque à tout moment, il peut mobiliser de façon concrète et intégrée.

Nous vérifions le type d'activités d'apprentissage évaluées dans les épreuves d'évaluation : dissertation philosophique, commentaire de texte philosophique. L'enseignant s'intéresse-t-il aux connaissances philosophiques de ses élèves ? S'intéresse-t-il à la maîtrise de la méthodologie de la rédaction des exercices philosophiques ? S'intéresse-t-il à la forme de la copie de l'élève (écriture soignée, écriture sans fautes, sans ratures, respect du timing accordé à l'épreuve, ...le style) ? En somme, s'intéresse-t-il au fond et à la forme des exercices philosophiques écrits par les élèves ?

La dissertation philosophique est le lieu de mesurer le degré de prise en compte des différentes activités dans le processus didactique de l'apprentissage du philosophe : savoir-reproduire, savoir-faire, savoir-être. Nous voyons si l'élève transpose dans un travail personnel et vivant les connaissances acquises par l'étude des notions et des œuvres (savoir-reproduire) ; s'il tient un discours ordonné, organisé, intelligible (savoir-faire) ; la dissertation est également le lieu d'apprécier l'exercice du jugement de l'élève, son esprit critique. L'élève doit avoir la qualité de quelqu'un qui a le jugement sain, qui juge bien, qui a des opinions justes (savoir-être). Ces savoirs doivent se développer pendant le processus didactique et de manière équilibrée, par le professeur ; invitation en acte fait à l'élève de s'en servir à son tour dans les devoirs de dissertation philosophique ou de commentaire de texte philosophique.

- Nous mesurons le degré de prise en compte des activités d'apprentissage (savoir-reproduire, savoir-faire, savoir-être) dans les copies de dissertation philosophique ou du commentaire de texte philosophique des élèves. Ici l'élève doit faire montre d'une culture

philosophique avérée (savoir-reproduire) il doit tenir un discours intelligible, organisé, qui obéit à une logique (savoir-faire) ; une copie de dissertation philosophique par exemple est celle où l'élève y fait montre de réflexion personnelle de créativité mais aussi d'esprit critique (savoir-être).

4.9.5. Mesure et évaluation de l'engagement

Nous évaluons la capacité de l'enseignement de la philosophie à développer chez les élèves un engagement pour leur apprentissage.

Les indicateurs sont ici d'ordre qualitatif : l'enseignement de la philosophie dans nos salles de classe donne – t-il aux élèves l'envie d'apprendre ? Provoque-t-il leur engagement dans une démarche d'apprentissage ? Les enseignants présentent- ils l'apprentissage comme un plaisir ou comme un fardeau ? L'évaluation met- elle en avant les réussites ou les échecs ? L'élève est- il acteur de son apprentissage ou spectateur de l'enseignement du professeur ?

Concrètement, comment mesurer cela dans l'enseignement de la philosophie dans nos salles de classes ?

L'enseignant peut se situer par exemple dans une approche par compétences ou pédagogie de l'intégration ; alors, il amène l'élève à situer continuellement les apprentissages dans des situations qui ont du sens pour lui. Cela permet de développer la motivation de l'élève.

Nous évaluons la capacité de l'enseignement de la philosophie à développer chez les élèves un engagement pour leur apprentissage.

L'étude des notions ou des œuvres est assortie d'exemples. Ces exemples seront choisis dans l'environnement immédiat de l'élève, doivent être proches de son centre d'intérêt : des exemples vivants et attrayants. Aussi les sujets proposés en dissertation philosophique seront consubstantiels à leur existence immédiate ; ce qui stimule leur motivation et donc leur engagement. Ainsi par exemple un sujet de dissertation ainsi libellé amènerait les élèves à prendre position au travers d'un travail personnel. *Au cours d'une discussion, certains parents d'élèves au regard de la conjoncture économique actuelle considèrent comme du temps perdu, toutes ces heures consacrées à l'enseignement de la philosophie. Partagez-vous le même point de vu ?*

Aussi, l'engagement du processus didactique de l'apprentissage du philosopher se mesure au travers des illustrations au cours de l'étude des notions et des œuvres mais aussi au travers des sujets proposés aux évaluations. Ces illustrations du cours et ces sujets de

dissertation constituent le levain de l'engagement, de la motivation des élèves. L'engagement est un bon indicateur de la motivation, produit par celle-ci.

4.10. Validation des hypothèses

C'est le lieu de dire si les hypothèses ont été confirmées ou infirmées. Nous vérifions si l'hypothèse fournit une explication consistante des résultats. Aussi une grille d'évaluation s'impose.

Selon Rejeanne, C. et al. (2011 p.11) :

une grille d'évaluation est un outil subdivisé en critères d'évaluation et en éléments observables (indicateurs), chacun étant accompagné d'une échelle de valeur. Cette échelle d'appréciation est la partie de la grille d'évaluation qui se présente sous forme d'un continuum et qui permet d'indiquer la qualité ou la quantité des comportements décrits. L'échelle est une succession d'éléments gradués, de gauche à droite par convention, qui correspondent à divers degrés de possession de la qualité visée par le critère. Ces degrés varient selon le chercheur et selon son appréciation ; il peut choisir : pas du tout, un peu, assez, beaucoup, ... il peut choisir d'autres appréciations : jamais, rarement, souvent, toujours

Les échelles peuvent être numériques, alphabétiques, descriptives ...graphiques, pictographiques (utilisation des pictogrammes pour illustrer les échelons), ...qualitatives, descriptives, globales. En vue de porter un jugement global, nous procéderons à la pondération des critères ; c'est-à-dire accorder un certain pourcentage aux critères d'évaluation. Il en est de même pour les objets d'évaluation.

La grille d'évaluation de la pratique d'enseignement de philosopher est présentée au tableau 3.

4.11. Le devis et le rapport d'évaluation

Le devis d'évaluation décrit les buts de l'évaluation ainsi que les questions spécifiques qui se posent au sujet du programme à évaluer. Ces questions émergent notamment du suivi des indicateurs de programme. Notre devis contient les rubriques suivantes : une description de la situation du programme, un énoncé des buts de l'évaluation, la liste des questions à examiner en lien avec les critères d'évaluation, une description de la méthodologie d'évaluation (cueillette, analyse et interprétation des données).

L'opération de collecte de données exploite, d'une part, les informations disponibles dans le système d'information sur les programmes et, d'autre part, des données spécifiquement collectées dans le cadre de l'évaluation au regard des questions formulées dans le devis.

La réalisation proprement dite de l'évaluation comprend la collecte des données, leur analyse et leur interprétation de même que la rédaction des rapports d'évaluation suivie de la détermination du plan d'action.

Le rapport d'évaluation contient une description de la situation du programme, la description du processus d'évaluation : questions posées, critères, méthodologie de cueillette de données, processus d'analyse. Ce rapport contient en outre les analyses des données, les conclusions et les plans d'action qui en découlent.

Le rapport d'évaluation d'un programme donne lieu d'un plan d'action qui fait partie intégrante du rapport d'évaluation. Il contient l'ensemble des suites à donner les responsables désignés pour chacune des actions d'évaluer de même qu'un échéancier de réalisation. Bien évidemment dans toutes ces opérations d'évaluation, la participation des enseignants, des élèves est importante afin de recueillir les données les plus riches possibles ; c'est dire qu'ils doivent être associés à une réflexion constructive sur le programme.

4.12. La recherche multivariée

L'analyse multivariée recouvre un ensemble de méthodes destinées à synthétiser l'information issue de plusieurs variables pour mieux l'expliquer.

La recherche multivariée nous a permis de spécifier le pourcentage d'explication de chacune de ces caractéristiques et nous a permis de les hiérarchiser en fonction de leur contribution à l'amélioration des performances scolaires des élèves : engagement, efficacité, équilibre des savoirs, efficience, équité pédagogique

Les pourcentages d'explication se présentent ainsi qu'il suit : engagement (25%), efficacité (22%), équilibre des savoirs (20%), efficience (18%), équité pédagogique (15%).

4.13. Normes de rédaction et de présentation

Les balises de la production des documents scientifiques au sein de la faculté des sciences de l'éducation sont fixées par une équipe scientifique composée de professeurs provenant de tous les départements.

4.13.1- Normes de la rédaction

Les normes de rédaction et de présentation obéissent aux normes APA de la septième édition et aux instructions édictées par la Faculté des sciences de l'éducation de Yaoundé I.

La rédaction du texte étant faite en français, en caractères Times de 12 points., le résumé du texte est traduit en anglais.

4.13.2- Normes de présentation

Le style gras est utilisé pour les titres et les sous- titres.

Les citations de trois lignes ou moins sont insérées dans le texte entre guillemets tandis que les citations longues sont détachées du texte principal par un interligne d'un et demi et saisies en italique sans guillemets et sans alinéa, à simple interligne en retrait de 10 mm à gauche et de 5 mm à droite.

Les notes sont présentées de la manière suivante : nom de l'auteur, année de publication, titre de l'ouvrage, mention d'édition, la page de l'ouvrage où on se réfère.

La bibliographie se subdivise en rubriques à contenus équilibrés : ouvrages généraux, articles scientifiques, revues, sites Web consultés.

Conclusion

Nous avons voulu dans ce chapitre consacré à la méthodologie, rendre compte de notre démarche. *La méthodologie est la science de la méthode ; c'est la branche de la logique qui étudie les principes et les démarches de l'investigation scientifique.* Grawitz, M. (2004 p. 16). Compte tenu de nos objectifs, nous avons utilisé les instruments de collecte suivants : l'entretien et l'observation. La dimension plurielle du comportement humain nous a obligé à adopter une démarche relativiste. La multiplicité des points de vue nous a permis de mieux cerner la complexité face à laquelle l'approche unique serait une voie stérile. Cette pratique est celle de la triangulation qui constitue un critère de scientificité. Cette démarche nous permettra à coup sûr, de nous prononcer sur l'enseignement de la philosophie dans nos salles de classe. Ce chapitre rend compte de notre démarche compte tenu de nos objectifs, nous avons évalué le programme de philosophie à travers des tests administrés aux formés. Après avoir fixé le but ou objectif de notre évaluation, nous avons défini les questions d'évaluation dont nous voulons trouver les réponses.

TROISIÈME PARTIE : CADRE OPÉRATOIRE

Le cadre théorique a été consacré à la présentation des notions ou concepts, les auteurs et les théories qui vont nous permettre de mieux cerner le sujet. Le cadre méthodologique nous a permis de présenter les moyens et instruments de recueil des données nécessaires à l'étude. Nous avons précisé et justifié le choix de la stratégie de vérification et des instruments de collecte des informations qui ont été utilisés. En somme nous avons rendu compte de notre démarche compte tenu des objectifs. Il nous reste maintenant à passer au processus de recherche sur le plan opérationnel : le traitement des données. Le cadre opératoire nous permet de présenter et d'analyser les données recueillies ; nous faisons l'effort de découvrir les liens à travers ces données. Analyser les données, « *c'est rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les sens de ce qui est présenté, formuler et classer tout ce que contient ce document ou communication* ». Muchielli, R. (1979 p.17). Aussi l'analyse est destinée à mettre en exergue les éléments constitutifs de l'enseignement du philosophe, à comprendre leur fonctionnement afin d'avoir les éléments nécessaires d'une interprétation adéquate.

CHAPITRE 5 : PRESENTATION ANALYTIQUE DES RESULTATS

Introduction

Nous présentons et analysons les données de la pratique d'enseignement du philosophe dans nos classes telles que recueillies au cours de l'enquête. Cette analyse se fait à partir du résultat de croisement des données de la variable indépendante et des données de la variable dépendante. Il s'agit en fait de dire si oui ou non la pratique d'enseignement du philosophe améliorerait significativement les performances de l'apprenant. Aussi l'analyse documentaire, l'analyse de contenu, l'analyse systémique sont prises en compte. Nous analyserons les informations contenues dans les documents tels que les rapports des inspecteurs pédagogiques régionaux sur les enseignements de philosophie, les registres officiels (analyse documentaire) ; les transcriptions d'entretiens avec les enseignants, les observations de classe (analyse de contenu) ; les relations qu'entretiennent les différentes composantes du système d'enseignement de la philosophie (analyse systémique). Notre approche est dès lors qualitative puisqu'il est question de décrire (décrire les éléments constitutif du programme) ; de comprendre (saisir les significations que lesdits éléments entretiennent entre eux) ; d'expliquer (insérer la pratique d'enseignement du philosophe dans un contexte plus général afin de mieux y porter un jugement de valeur) le processus d'enseignement du philosophe qui génère à ce stade de piètres performances scolaires.

5.1. Présentation analytique des résultats des évaluations

L'enseignement du philosophe ne saurait se limiter pour à dispenser des cours ou des connaissances sur les notions inscrites au programme. Aussi l'apprentissage ne saurait être purement passif ni consister exclusivement à assister aux cours.

Nous présentons les résultats de l'évaluation diagnostique, des évaluations intermédiaires et de l'évaluation de fin d'année scolaire. « *L'appréciation de ces résultats se fait en référence à l'échelle de notation et d'évaluation des élèves de l'enseignement secondaire fixée par la circulaire du Ministère de l'éducation nationale en date du 07 mars 1984 portant barème d'appréciation des livrets scolaires* ». Ce barème s'applique donc à toutes les disciplines scolaires. Les notes vont de 0 à 20 pour « *les besoins de comparaison et d'additivité* ». Tsafak, G. (2000 p.112).

5.1.1. L'évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique a été passée le 27 novembre 2018 ; soit deux semaines après la journée internationale de la philosophie où les élèves sont soumis au concours de la meilleure dissertation philosophique. Trois tiers ou trois poches de résultats se dessinent : la première poche est constituée des élèves ayant obtenu une note se situant entre 03/20 et 05/20 ; la deuxième poche est constituée d'élèves ayant eu une note se situant entre 06/20 et 08/20 et la troisième est celle des élèves ayant obtenu entre 09/20 et 11/20. Ainsi, on observe un écart-type de 2 à 3 points entre les différentes poches.

Il y a lieu de noter toutefois que le « tiers » supérieur n'est pas sensiblement perceptible car n'étant constitué que d'une poignée négligeable d'élèves.

Les performances scolaires sont particulièrement faibles ou insuffisantes au regard des objectifs poursuivis.

Les élèves qui arrivent en majorité de la classe de première et qui abordent la dissertation philosophique pour la première fois ont tendance à y projeter la méthode qui leur a été recommandée pour la dissertation française ou la dissertation d'histoire ou de géographie enseignée/apprise dans les classes antérieures. On peut comprendre que les méthodes de dissertation de ces différentes disciplines se complètent, mais la spécificité de la dissertation philosophique n'est pas encore maîtrisée par la majorité des élèves.

Les acquis antérieurs, les habiletés, la qualité de l'enseignement philosophique reçu à ce niveau de l'année scolaire ne sont pas suffisants pour de bonnes performances scolaires.

5.1.2. Les évaluations intermédiaires

Les évaluations intermédiaires qui permettent de mesurer la progression des performances scolaires ont été passées les 23 janvier 2019 et 27 mars 2019. Les évaluations de fin d'année scolaire qui servent à vérifier si les objectifs sont effectivement atteints ont été atteints sont passées le 24 avril 2019.

Au sortir des dites évaluations, on s'attendrait que les élèves en difficulté connaissent une amélioration de leurs performances ; alors se justifierait l'efficacité de l'enseignement du philosophe sur les résultats des élèves. En effet, l'enseignant, par la gestion de classe et de son enseignement, influence l'apprentissage des élèves, améliore leur rendement. Ce principe pédagogique vaut pour toutes les disciplines y compris la philosophie. Aussi et malheureusement, les résultats des tests intermédiaires ne permettent pas d'affirmer que le processus didactique aient atteint les résultats ou objectifs visés : réduire le fossé entre les

faibles et les moyens ou les forts. L'équité pédagogique de la didactique de l'apprentissage du philosophe n'est donc pas établie.

Les résultats de ces tests intermédiaires montrent l'existence de plusieurs cas de figure : les écarts qui existaient au départ entre les plus forts et les faibles se sont accentués dans certaines classes tandis que dans d'autres classes, ces écarts ont été réduits. Dans certaines classes encore, les écarts ont été maintenus.

Doit-on conclure que les modalités pédagogiques mises en œuvre diffèrent d'un enseignant à l'autre ?

5.1.3. Les évaluations de fin d'année scolaire

Si les résultats de fin d'année scolaire sont meilleurs que ceux de l'évaluation diagnostique, ils se situent toujours en-deçà des objectifs poursuivis. Les moyennes générales de notes se situent autour de 09 sur 20 et varient de 06 à 08. Jusqu'à 50% des élèves n'atteignent le seuil de performance acceptable de 10 sur 20. L'abaissement de ce seuil à 09 sur 20 ne modifie pas toute appréciation. Il y a lieu de dire que la pratique d'enseignement du philosophe telle que dispensée dans nos classes est peu efficace. Le processus la pratique d'enseignement du philosophe n'influence pas significativement le développement des compétences visées.

Si l'on considère que les résultats scolaires issus des évaluations faites en fin d'année scolaire, sont le lieu de vérifier si les élèves ont acquis les compétences visées, alors, il y a lieu d'affirmer que les objectifs sont atteints dans une moindre mesure seulement ; on observe à travers les copies des évaluations peu de traces évidentes de compétences attendues ou visées. Un enseignant va jusqu'à dire que « *cela ne marche pas* » ; tel est son sentiment en tant qu'animateur pédagogique, sentiment qu'il assure être partagé par de nombreux autres collègues, au regard de ce qui se dit dans la salle des professeurs et au cours des réunions pédagogiques.

À l'observation participante, nous disons qu'il peut y avoir des réussites indéniables. Soit. Mais à taux réduit.

« *En effet, tous les élèves n'échouent pas, une faible proportion d'entre eux atteignent les résultats fixés ou s'en rapprochent pendant que les autres, plus nombreux, produisent des résultats insuffisants* ». Tsafak, G. (2000 p. 86). Cette remarque de Tsafak pour d'autres disciplines vaut également pour la philosophie.

L'échec de participe-t-il d'une fatalité ? Les piètres performances des élèves en philosophie étaient-elles les effets pervers d'une certaine manière d'enseigner la philosophie ? Telles sont des questions que se pose Ngueti M. (1999 p.7). En effet et

en violation des exigences de la philosophie (qui est débat critique et non révélation dogmatique) et des principes de la saine pédagogie (qui est interactive plutôt qu'unilatérale), l'enseignement philosophique dans nombre de nos classes terminales s'est malheureusement dévoyé pour s'orienter vers une sorte de liturgie de la parole à sens unique. Au lieu d'être comme il se doit, les animateurs / régulateurs d'une action collective de formation où l'élève se voit confier une part active, de nombreux professeurs de philosophie, paradoxalement encouragés en cela par des apprenants étonnamment complices de leurs bourreaux, se complaisent dans le rôle en réalité peu enviable de pontifes castrateurs. Adeptes de mandarinat et uniquement soucieux, comme des sophistes, d'érudition et d'éloquence, ils assomment de discours magistraux de pauvres élèves ébahis, offerts en victimes étrangement consentantes à leur one man show aussi inefficace que spectaculaire

C'est dire que certains enseignants de philosophie s'éloignent de l'enseignement proprement dit et passent leur temps à « éblouir » les jeunes élèves qui sont devant eux. Ces enseignants donnent à vrai dire, l'impression de soliloquer au lieu de communiquer des connaissances à leurs élèves. Et lorsqu'on s'imagine que lesdits élèves doivent être soumis aux exercices philosophiques de dissertation philosophique ou de commentaire philosophique en cours et en fin d'année scolaire, on ne peut que conjecturer aux résultats médiocres.

En effet, on les a entendus à plusieurs reprises se plaindre de leurs apprenants à cause des scores obtenus. Certains d'entre eux affirment même « être désespérés et confessent toute honte bue qu' «ils en sont arrivés à renoncer à tout effort d'intéressement de leurs élèves à la chose philosophique, se contentant désormais tout simplement de couvrir le programme ; c'est-à-dire en fait de les assommer de contenus bruts sans leur faire acquérir le moindre savoir-faire ». Ngueti M. (1999 p. 7).

Pour certains enseignants, les mauvaises performances scolaires sont dues à l'étendue du programme : 28 notions, 03 œuvres, 02 méthodologies. Pour ces enseignants il est difficile de préparer les élèves à tout ce programme en l'espace de sept mois de cours. Ils estiment que ces notions et œuvres requièrent un grand nombre de sujets possibles qu'un élève en classe d'initiation à la philosophie ne saurait résoudre.

Mais, à s'y pencher sérieusement, on ne saurait attribuer ces mauvaises performances scolaires à l'étendue du programme ; les sujets proposés devraient être conçus en sorte que le sujet proposé amène l'élève à réutiliser ce qu'il a appris pendant l'étude des notions pour résoudre le problème. Aucun sujet ne devrait être centré sur une seule notion. Ainsi un élève qui a suivi les cours régulièrement ne peut être totalement dérouté face aux sujets de dissertation. Les sujets proposés doivent être englobants, par exemple : *Dépend-il de soi pour*

être heureux ? La conscience de soi suffit-il à la connaissance de soi ? Ce sont là des sujets qui demandent à l'élève de parcourir un certain nombre de notions pour les résoudre. Un élève qui a été assidu aux cours, s'en tirerait à bon compte.

Par ailleurs, en consultant les épreuves proposées par les enseignants, on y trouve de « *mauvais* » sujets ou tout simplement des sujets trop difficiles pour les élèves en classe d'initiation : Des sujets ainsi libellés ne peuvent qu'embarrassés de jeunes esprits. Sujet 1 : L'expérience est-elle la source de nos connaissances ? Sujet 2 : Est-il absurde d'affirmer que le monde est absurde ? Certains sujets proposés au baccalauréat embarrassent les enseignants eux-mêmes. Ainsi, pendant les séances d'harmonisation de la correction des sujets qui donnent lieu au corrigé-type, on a vu l'embarras dans lequel se trouvaient certains enseignants. Il y en a même parmi eux qui s'inspiraient nécessairement de ce corrigé -type pour corriger les copies. C'est ainsi que les élèves qui s'écarteraient dudit corrigé-type seraient mal notés. En effet, certains sujets mettent à la peine les professeurs et même leurs Inspecteurs. C'est le lieu de remarquer que les Inspecteurs et les enseignants de champ sont logés à la même enseigne ; d'ailleurs le mode de nomination des Inspecteurs n'obéit à aucun critère d'ancienneté ou de compétence.

L'observation directe montre que pour les élèves, la philosophie est quelque chose de réservé aux grands esprits de ce monde ou tout simplement un genre de méditation transcendante. Ainsi, d'obstacles épistémologiques aux obstacles pédagogiques, il n'y a qu'un pas qui est vite franchi : les apprenants n'ont plus d'engouement à l'apprentissage et sont inactifs en classe ou tout simplement amorphes. On ne peut dès lors que s'attendre à de mauvaises performances aux diverses évaluations. En effet, même si les performances scolaires sont fortement liées à la condition sociale, philosophique, pédagogique des élèves, leur explication par l'inégalité naturelle des aptitudes ne saurait être balayée d'un revers de main. En classe de philosophie, les élèves qui se sentiront à l'aise au cours des enseignements sont ceux-là qui possèdent une bonne culture générale acquise en littérature, en histoire, en géographie...

Toutefois, il faut remarquer que parmi ces élèves, il y en a qui possèdent un degré d'audit plus élevé. Ceci relève de dispositions naturelles de chaque élève. Il y a lieu d'expliquer l'inégale performance scolaire en philosophie par l'inégalité naturelle des aptitudes cognitives des élèves.

En somme l'évaluation d'avant l'examen du Baccalauréat tient lieu de réel instrument de mesure des performances scolaires. Cette évaluation traduit mieux le niveau réel des élèves. Sur ce, il y a lieu d'affirmer que les résultats scolaires sont insuffisants ; en tout cas,

en-deçà de 10/20, seuil de performance acceptable : les notes sont dispersées entre 04/20 et 15/20 avec une forte concentration entre 07/20 et 09/20.

Alors faut-il se tourner vers la pratique d'enseignement de cette discipline pour en chercher les causes.

5.2. Présentation analytique des éléments de l'enseignement de la philosophie au Cameroun

L'Arrêté N° 114/D/28/MINEDUC/SG/IGP/ESG du 7 Octobre 1998 portant définition des programmes de philosophie en classes francophones dans les établissements d'Enseignement Secondaire Général, fixe les finalités, objectifs généraux et les objectifs spécifiques.

Cet arrêté est présenté en annexe 3.

Il y a lieu d'affirmer que cette structuration constitue le curriculum de l'enseignement du philosophe. Les finalités, les objectifs, les contenus, la méthodologie, l'évaluation. Nous nous devons de comprendre ladite structuration.

5.2.1. Les finalités

De par sa nature, la philosophie vise le savoir. La philosophie a un but vers lequel tendent les actions de l'enseignant. Celui-ci doit suivre les lignes directrices tout au long du processus d'enseignement.

Aussi devrait-on se référer à l'épistémologie de ladite discipline. L'épistémologie d'une discipline examine le mode d'élaboration particulier de la connaissance dans le champ qui la concerne. Aussi l'histoire de chaque discipline est très instructive sur son mode de fonctionnement théorique. En effet, tout savoir scientifique naît comme réponse à un problème spécifique dans la société. Pour enseigner une discipline, il faut par conséquent maîtriser son épistémologie. Dans notre étude, il est question de la philosophie générale enseignée dans les lycées et collèges. Aussi, nous demandons-nous : pourquoi est-elle née ? Pour résoudre quel problème ? Quelle est l'ontologie de référence ? Quel est le type d'homme que l'on recherche ? Pour quel type de société ? Aussi nous nous interrogeons sur son évolution et sa situation actuelle.

Un arrêté ministériel fixe les finalités de l'enseignement de la philosophie dans les lycées et collèges ainsi qu'il suit : l'enseignement de la philosophie dans nos établissements a pour finalité de favoriser : l'apprentissage et le recours à la réflexion entendue comme préalable à toute action véritablement humaine ; 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 ; la vision rationnelle du monde. Il s'agit de former chez les élèves l'esprit critique et scientifique qui permettent à l'homme d'éviter les prises de position gratuites, de manière à n'adhérer à une opinion qu'au terme d'une analyse soutenue par des arguments rigoureux et convaincants ; 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.

Telles sont les finalités dévolues à l'enseignement du philosophe dans nos lycées et collèges. La philosophie s'intéresse à l'homme comme sujet pensant et l'enseignement du philosophe a pour finalité : la formation du sujet pensant.

En effet, former les élèves à l'esprit critique, leur apprendre à avoir une vision rationnelle du monde, leur enseigner le sens de l'esprit civique et de la culture démocratique, on peut remarquer que tout cela s'apprend également dans toutes les autres disciplines inscrites au programme : mathématiques, histoire, géographie, éducation civique et morale, ... Aussi ce serait la marque du manque d'efficacité dans le processus didactique. « *Qui trop embrasse, mal étreint* », dit l'adage. En parlant de citoyenneté, il n'est plus question de philosophie, mais de morale, d'un outil pédagogique avec des connaissances philosophiques. Or le cours d'ECM est déjà bien inscrit au programme des Terminales. En effet, on ne saurait philosopher pour une cause qui lui est extérieure : culture de l'esprit civique, culture démocratique. Il faut faire la philosophie pour elle-même, pour la valeur émancipatrice de la pensée.

Il est de même des finalités relatives à la « *l'apprentissage et le recours à la réflexion, entendue comme préalable à toute action véritablement humaine* » définie dans le curriculum.

Aussi s'interroge-t-on : quelle serait la caractéristique du camerounais au regard de l'enseignement du philosophe ? Quel type d'homme voulons-nous former au Cameroun ? A ces deux questions une seule réponse : un homme qui pense. Et l'enseignement du philosophe devrait s'y prêter. La philosophie est une science humaine qui a pour objet le sujet pensant. C'est ainsi que pour Descartes, l'homme est pensée. Il y a une chose dont Descartes ne peut douter même si le diable veut le tromper. « *Quand bien même tout ce que je pense serait faux, il reste assuré que je pense* ». Descartes (1637 p.143). Je pense (cogito, donc je suis (ergo sum). Ce n'est pas un raisonnement (malgré le donc, le ergo), c'est une intuition, et une intuition plus solide que l'intuition du mathématicien, c'est une intuition

métaphysique et méta-mathématique. Elle porte non sur un objet mais sur un être. L'homme se définit par la pensée et n'existe que dans la mesure où il est conscient de son existence pensante. L'essence de l'homme, c'est sa pensée. C'est le lieu de distinguer la pensée de la réflexion. Dans le domaine de la réflexion, on dira par exemple qu'il n'y a qu'une manière de penser vrai sur un problème et cette vérité vient non pas de nous mais de la structure de l'objet. En revanche il y a mille manières de se tromper ; ceci dépend de la bonne ou de la mauvaise application des principes logiques de la pensée ; d'où la réflexion. La pensée quant à elle est l'organisation des activités mentales pour résoudre un problème. Ainsi penser est une activité mentale, une façon d'agir sur les réels avec les images

Aussi le Cameroun a besoin d'hommes qui pensent, se pensent, pensent leur devenir. Plus qu'une urgence d'aide financière (en Afrique) il y a pour ce continent sinistré, urgence de pensée... Je vois en effet dans l'enlisement de la pensée, la raison première de l'enlisement de nos sociétés dans l'ornière du sous-développement.

5.2.2. Les objectifs généraux

Pour Prégent, R. (1990 p. 22). « *Les objectifs généraux sont le lieu grâce auquel s'exprime une intention éducationnelle abstraite qui permet de décrire globalement l'ensemble des changements durables (cognitifs, affectifs, psychomoteurs) qu'on souhaite voir se produire chez les élèves durant un cours* ». Aussi le curriculum fixe ces objectifs généraux ainsi qu'il suit : pour orienter les jeunes vers ces finalités, les objectifs suivants sont à rechercher : introduire et habituer les élèves à la lecture de textes philosophiques d'auteurs africains et non africains, spécialement de tradition philosophique occidentale, compte tenu du rôle joué par l'Occident dans l'histoire générale de la pensée ; 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 notre contexte socio-historique ; faire réfléchir, d'une façon méthodique, sur les problèmes actuels des sociétés africaines.

L'objectif général définit les niveaux de connaissances, de savoir-faire et de savoir-être à acquérir par les élèves au terme d'une période donnée, par exemple, l'année scolaire.

De l'analyse de contenu il en ressort que ces objectifs généraux du philosophe sont susceptibles d'interprétations diverses auprès des enseignants. En effet, les expressions telles que : initier les élèves à une pensée rigoureuse, faire réfléchir... Sont suffisamment vagues et prêtent à équivoque. Comment éduque-t-on à la pensée rigoureuse ? Comment fait-on réfléchir ? Des réponses précises à ces questions garantiraient l'efficacité du processus

didactique du philosophe dans nos salles de classe. Malheureusement le curriculum reste « muet » à ce sujet. Pourtant, il convient de recourir à l'essence même du philosophe pour s'en abreuver et exprimer une intention éducationnelle qu'on souhaiterait voir se traduire chez les élèves : le débat d'idées ou le dialogue, par exemple. Socrate lui-même n'enseignait pas, mais dialoguait avec ceux qu'il rencontrait, engageait une discussion évolutive avec ses interlocuteurs. Le dialogue serait ainsi un modèle de discussion proprement philosophique. Et l'on voit que la caractéristique « *équité* » dans le processus didactique serait assurée car les forts et les faibles dialogueraient en toute quiétude ; le professeur jouant tout simplement le rôle de guide ou de modérateur du dialogue. Ainsi de toutes les intentions éducationnelles qu'il faut souhaiter voir se produire chez les élèves en classes de philosophie, se tient en bonne place l'habitude au dialogue, au débat d'idées.

On ne saurait confiner les professeurs et leurs élèves à la pensée occidentale ou africaine. Il existe bel et bien d'autres traditions hautement philosophiques et dont certains enseignants reconnaissent ignorer : les traditions philosophiques arabe, asiatique, Avicenne (980-1037), parlant de la civilisation arabo-musulmane a fait une synthèse de la pensée islamique, du platonisme et de l'aristotélisme et qui est une source inépuisable de la pensée philosophique. Les penseurs chinois Confucius et Lao Tseu sont des monuments de la pensée philosophique où les professeurs et les élèves iraient s'abreuver. Malheureusement on observe plutôt une unidimensionnalité philosophique focalisée sur la pensée philosophique occidentale et africaine.

5.2.3. Les objectifs spécifiques

Parlant des objectifs spécifiques, le curriculum insiste sur la compréhension et la maîtrise des grands systèmes philosophiques et des grands courants de pensée, la connaissance objective et critique des thèses qui alimentent le débat philosophique en Afrique, la perception et l'importance des sciences humaines dans la formation de la personnalité et dans l'organisation de la société.

Ainsi formulés, ces objectifs spécifiques sont vagues et essentiellement mentalistes. Pour Prigent, R. (1990), l'objectif spécifique est un énoncé formulé en termes de comportements observables qui décrit « *les résultats auxquels doivent conduire une ou plusieurs activités pédagogiques à l'intérieur d'un programme. Un objectif spécifique permet de faire le lien entre un sujet donné et la performance que va réaliser l'élève* ». Outil opérationnel, l'objectif spécifique est rédigé du point de vue de l'élève et décrit ce que celui-ci devra être capable de faire au terme de son apprentissage. Or le curriculum reste muet sur le

type d'opérations mentales à mettre en œuvre. Ce qui pose un problème sérieux aux enseignants dans leurs enseignements. Pourtant on pourrait pallier à cette difficulté en se référant à Perrin, A. (2002) qui pense que l'enseignement de la philosophie est destiné à apprendre à l'élève à : conceptualiser une notion (définir en compréhension une notion ; à initier l'élève à la problématisation d'une question (initier les élèves à s'interroger sur le sens, s'interroger sur la vérité, leur apprendre à douter, mettre en question ses propres opinions) ; à argumenter une thèse (capacité à soutenir une thèse par des raisons dûment fondées). En ce sens le processus didactique serait plus efficace. L'efficacité interne serait plus ou moins assurée dans la mesure où les différents processus et activités permettrait d'obtenir de bonnes performances scolaires au terme du processus didactique ou de processus de formation.

Aussi, la formation doit avoir des effets positifs dans l'existence quotidienne de l'élève : c'est l'efficacité externe lorsque le processus didactique conduit au changement dans les pratiques quotidiennes des élèves. En ce sens, les objectifs dits spécifiques à la philosophie devraient être réellement philosophiques d'autant plus que la philosophie a une identité propre. C'est une science mais une science qui s'occupe de la pensée, du sujet pensant. En effet, un coup d'œil dans l'histoire de la philosophie décèle moult caractéristiques spécifiques à cette discipline ; ce sont des exemples de sagesse tant et si bien que la philosophie est amour de la sagesse. La sagesse étant considérée ici comme une conduite réfléchie et modérée, la prudence, la circonspection, la retenue. La philosophie quant à elle est la connaissance spéculative du monde, qui cherche à en expliquer l'ordre ; elle est aussi une actualisation des résultats de cette connaissance spéculative à la réalité quotidienne, à la vie. Ainsi par exemple, les objectifs spécifiques de la philosophie sont plus précis en ce sens : la sérénité dans l'existence quotidienne, le courage dans l'existence quotidienne, la joie de vivre, le culte de la raison, l'excellence, ...

L'histoire de la philosophie fourmille d'objectifs spécifiques consubstantiels à la philosophie. Pour Épicure par exemple, l'enseignement de la philosophie vise la sérénité de l'homme ; ce à quoi doivent s'atteler les didacticiens de l'apprentissage du philosophe. Ceux-ci doivent apprendre à leurs élèves, comme Épicure, à fuir la douleur, c'est-à-dire à fuir tous les risques, toutes les aventures. Épicure condamne les plaisirs artificiels (ceux de luxe, de l'orgueil) et même les plaisirs qui tout en étant naturels ne sont pas strictement nécessaires à la vie (comme ceux liés aux passions sexuelles). De tels plaisirs sont mêlés d'agitation et sont l'occasion de souffrance. En fait, le sage ne cultivera que les plaisirs à la fois naturels et nécessaires et se contentera du strict minimum : un peu de pain, un peu d'eau, un peu de paille pour dormir, un peu d'amitié.

Pour Kant, l'enseignement du philosophe doit être axé sur le logicisme qui se vit dans l'action morale et qui n'a d'autre souci que de respecter la forme même de la raison.

Ainsi l'efficacité du processus de l'enseignement du philosophe consistera à mettre un accent particulier sur les principes de la raison que devra manipuler l'élève au terme du processus ; ceci aura des répercussions dans son existence quotidienne.

Pour Njoh Mouelle, E. (1980), l'enseignement de la philosophie doit viser l'excellence de l'homme et les marques certaines de l'excellence de l'homme sont l'aptitude à la liberté, la créativité. L'excellence de l'homme invite donc celui-ci à quitter la transition, le passage pour accéder à son devenir. C'est un homme résolument engagé dans le processus de libération. Une double libération de lui-même et de l'autre. Et on peut se demander de quoi se libère-t-il ? Il se libère de toutes les formes institutionnelles et paralysantes de la vie. C'est l'homme qui répudie la superstition de l'ordre établi. Il montre aux autres hommes que la société close n'est pas leur véritable destination quoi qu'elle réponde le plus immédiatement à leurs penchants, que leur véritable destination est l'humanité, c'est à dire une société humaine sans frontière.

Même les littéraires profonds nous proposent des comportements pleins de sagesse. C'est ainsi que face à l'arbitraire du destin par exemple, chacun peut se forger une existence et un univers à la mesure de ses aspirations : André Malraux par exemple propose l'art comme l'anti-destin. Antoine de St. Exupéry propose l'action créatrice, Albert Camus propose l'acceptation stoïque et dédaigneuse du destin (c'est l'une des raisons d'estimer Sisyphe heureux), Alfred de Vigny propose le nouveau dieu salvateur de la science et des idées ; ainsi au mal philosophique il propose le silence ; il faut être muet, aveugle et sourd au cri des créatures car

*Gémir, pleurer, prier est également lâche.
Fais énergiquement ta longue et lourde tâche.
Dans la voie ou le sort a voulu d'appeler
Puis, après, comme moi, souffre et meurs sans parler ».
Au mal social il propose l'amour, la pitié.*

Autant d'attitudes pleines de sagesse qui constitueraient les objectifs spécifiques de la didactique de l'enseignement du philosophe. Dès lors la difficile tâche qui consiste à déterminer les contenus se pose avec acuité. Toujours est-il qu'il doit y avoir une congruence entre les objectifs et les contenus proposés.

5.2.4. Les contenus

Pour réaliser ces objectifs, le processus d'enseignement examine des notions et des exercices philosophiques.

Ces notions sont réparties en trois directions qu'encadrent une introduction et une conclusion. L'introduction générale comporte deux notions : qu'est-ce que la Philosophie ? La Philosophie en Afrique. La première partie intitulée l'homme dans ses rapports avec autrui comporte 13 notions : la Conscience et l'Inconscient ; désir et Passion ; personnalité et Personne ; Autrui ; la société ; la Morale ; le Droit et la Justice ; l'État et le Pouvoir ; la violence ; Liberté et Responsabilité ; Tribu et classe sociale ; le Panafricanisme. La deuxième partie intitulée l'homme dans ses rapports avec la nature comporte 10 notions : Nature et culture ; l'Art ; le Travail et les modes de production ; le Développement en Afrique ; la Pensée logique ; l'Espace et le Temps ; la Science ; les Mathématiques ; les Sciences de la matière ; les Sciences Humaines. La troisième partie intitulée l'homme dans ses rapports avec l'absolu comporte 3 notions : la Vérité ; l'Existence et la Mort ; Dieu et la religion. La conclusion a une notion : l'homme et l'histoire.

L'étude des notions est suivie de trois œuvres dont l'une porte sur la philosophie africaine et les deux autres sur la philosophie occidentale : Platon, l'apologie de Socrate, Njoh Moellé, E. De la médiocrité à l'excellence.

Les trois parties du programme sus-indiquées et leurs contenus respectifs que sont les notions et les œuvres à étudier, correspondent aux points d'ancrage de la réflexion philosophique. Aussi, en faisant le tour de la question, l'ambition du programme est de situer l'homme dans son cadre de vie afin de le comprendre comme un être qui n'est pas fait une fois pour toute mais qui se fait avec d'autres hommes au cours de son existence ; il s'agit de le comprendre comme un homme en devenir dans un contexte historique. Le programme donne de comprendre que l'homme n'est pas pensé pour être enfermé dans un concept, mais pour être laissé à lui-même. Philosopher serait donc donner à l'homme les chances de se réaliser pleinement.

En série A, 8 heures hebdomadaires sont consacrées aux 28 notions inscrites au programme, à l'étude des œuvres et à l'étude de la méthodologie.

Pour atteindre les objectifs, le processus didactique de l'apprentissage du philosophe doit s'efforcer de transmettre et de développer un certain « *savoir* » chez les élèves à travers certaines activités (les activités du savoir). Gérard, F.M. (2001) les énumère ainsi qu'il suit : le savoir-reproduire, le savoir-faire et le savoir-être.

Les savoir-reproduire consistent à pouvoir relire ou refaire un message, un geste, un acte appris ou donné, sans y apporter de transformation significative. Ainsi par exemple, dans une dissertation philosophique, l'élève cite un auteur parce que l'idée dudit auteur s'intègre dans ses propos ; mais aussi il le cite sans omission ni ajout au point où s'il oublie les termes exacts qu'a utilisés l'auteur, il vaut mieux *oublier* la citation. En effet, même si l'élève n'est pas obligé de retenir de longues citations, l'effort de rétention doit porter sur les expressions et les termes les plus significatifs. La situation dans laquelle s'exerce l'activité est semblable à celle dans laquelle s'est réalisé l'apprentissage ; d'où le distinguo entre le savoir-reproduire littéral, qui est une répétition parfaitement identique au message initial (l'élève peut répéter mot à mot la définition du concept de phénoménologie, par exemple) et le savoir-reproduire transposé qui permet à l'élève de dire ou de faire la même chose, en utilisant ses propres termes ou sous une autre forme.

Les savoir-faire ne nécessitent par contre aucun travail de transformation, d'un message, d'un geste, d'un acte donné ou non donné. La situation dans laquelle ils s'exercent n'est pas structurellement semblable à la situation qui a servi à leur apprentissage (conduire un débat ou un exposé sur un thème donné). Ainsi par exemple, le jour du baccalauréat qui est un jour bien différent d'un simple jour de classe, l'élève doit faire montre de sa maîtrise de la méthodologie de la rédaction des exercices philosophiques.

Les savoir-être manifestent quant à eux la façon d'appréhender sa propre personne, les autres, les situations et la vie en générale, dans sa manière de réagir et d'agir. C'est la façon de se comporter face au changement, d'aborder une situation nouvelle. Il s'agit en fait de comportement qui s'installe dans l'habituel (avoir l'habitude de consulter le Vocabulaire technique et critique de la philosophie de Lalande, A ; utiliser en toute circonstance dans la vie son esprit critique, ...). Le savoir-être manifeste ce qu'est fondamentalement la personne, dans toutes ses composantes, dans sa globalité. Ainsi par exemple, un devoir de philosophie rédigé sans ratures, sans fautes est toujours préférable à un autre truffé de *coquilles*. Aussi l'élève par un travail personnel, lisible, bien argumenté doit faire d'un penseur en puissance.

Ces différents savoirs sont complémentaires et aussi importants les uns que les autres. C'est à travers le savoir-reproduire que se fondent le savoir-faire et le savoir-être. Ainsi pour pouvoir rédiger une dissertation philosophique originale et soignée (savoir-être), l'élève doit apprendre ce qu'est une dissertation (savoir-reproduire), apprendre à distinguer une dissertation philosophique d'une dissertation française apprise antérieurement en classes de seconde et première (savoir-faire). Il en va ainsi de la plupart des savoirs - être qui ne sont que l'intériorisation du savoir-faire et du savoir-reproduire.

Il ressort de l'analyse documentaire que le programme intentionne de parler de l'homme. Ses concepteurs se sont appuyés sur le cartésianisme qui conseille la simplification comme méthodologie pour la connaissance du réel. Ce programme est assorti de notions qui sont des catégories renvoyant à la vision fragmentée de l'homme.

Il y a des notions fondamentales (des notions relevant par exemple de la psychologie, de la logique, de la métaphysique...) et des notions relevant des questions vives (tribu et classe sociale, le développement en Afrique, le panafricanisme). Les notions fondamentales l'emportent en nombre par rapport aux questions vives, aux questions de l'ordre de l'actualité. Les notions sont présentées comme des têtes de chapitre à suivre dans l'ordre prescrit. C'est à la lecture des notes provenant des représentants nationaux de l'enseignement du philosophe que sont les inspecteurs pédagogiques nationaux et les autres initiateurs des programmes qu'on peut comprendre enfin ce qui motive le choix desdites notions mais aussi le sens à donner à leur enseignement

Ces notions sont l'objet de regroupements certainement discutables et remodelables ; l'essentiel reste l'étude complète de ces notions rattachées à un problème ou une préoccupation philosophique dont le choix et la formation relèvent de l'initiative et de la compréhension de l'enseignant. Ces notions ne représentent pas seulement des chapitres à étudier mais des directions dans lesquelles on invite l'enseignant à engager ses recherches et sa réflexion ainsi que celles de ses élèves. Une notion peut ainsi comprendre plusieurs chapitres.

Il convient également de souligner que l'ordre des chapitres ne lie pas la liberté du professeur, mais celui-ci est tenu à traiter non seulement tout le programme, mais tous les chapitres d'une division avant d'aborder les chapitres d'une autre division. Par exemple l'étude du thème Autrui doit être abordée dans le cadre des relations de l'homme avec autrui. Il est donc normal d'épuiser d'abord cette première partie avant d'aborder la notion de Vérité qui s'inscrit dans le cadre des rapports de l'homme avec l'absolu. Traiter par exemple le problème de la Passion à la suite de l'Art est une manifestation d'incohérence dans les idées et le manque d'unité dans le programme.

En procédant à l'analyse de chaque partie du programme dont l'ordre est impératif on constate une inégale répartition des notions que l'on peut résumer ainsi qu'il suit : introduction générale (2 notions) : soit 7% ; première partie du programme (12 notions) soit 42,8% ; deuxième partie (10 notions) soit 35,7% ; troisième partie du programme (3 notions) soit 10,7% ; conclusion (1 notion) soit 3,5%.

L'introduction générale a pour fonction de préciser l'objet de la philosophie considérée comme une science puisque l'on cherche à la différencier des autres disciplines scientifiques. C'est aussi le lieu de dégager l'importance de la philosophie dans une Afrique qui se démène encore dans la nuit noire du sous-développement. Les trois parties qui suivent l'introduction générale s'intéresse à l'Homme : l'Homme dans ses rapports avec autrui ; l'Homme dans ses rapports avec la nature ; l'Homme dans ses rapports avec l'absolu. En effet, au moment de réfléchir sur l'existence humaine, il peut paraître normal de se demander ce qu'est l'homme en général. Aussi les diverses sciences humaines de par leurs objets que par leurs méthodes s'emploient à cette tâche. Ce qui rassemble ces sciences est qu'elles ont pour objet l'homme dans ses différentes dimensions ; mais il y a lieu de douter qu'elles parviennent à cerner cet être humain dans sa globalité. Ceci abouti à insister sur la spécificité de l'homme qu'on ne saurait limiter à la seule dimension animale, mais dont il fallait garder présent à l'esprit qu'il n'y a d'être authentiquement humain que s'il se déploie rationnellement dans son univers.

L'anthropologie philosophique (l'homme comme sujet pensant) qui est le prolongement de l'anthropologie pragmatique (l'homme est un vécu quotidien) est enrichie par une médiation sur l'histoire, la vie, la morale et sur le mystère que constitue dans l'être humain la présence de la liberté de faire le bien pour éviter le mal. Et comme ces diverses sciences humaines qui affirment à priori leur scientificité semblent peut capables de réfléchir sur leur propre enracinement idéologique et de mettre en question leurs postulats implicites ; on comprend que leur prétention initiale à mettre fin au discours philosophique sur l'homme apparaisse aujourd'hui bien vaine.

L'analyse de contenu montre que les enseignants ne sont pas du même avis sur l'ordre des notions tels que mentionné dans le programme ; certains enseignants estiment par exemple que la notion couplée « conscience et inconscient » ne devrait pas figurer à ce rang dans le programme : troisième notion dans l'étude des notions. On pourrait également le dire par rapport aux autres notions : désir et passion, personne et personnalité. En effet, ces notions couplées s'avèrent être d'une complexité d'enseignement et d'apprentissage. Aussi on pourrait enseigner d'abord les notions plus accessibles telles que : autrui, morale. Il s'agit pour ces enseignants de faire entrer progressivement les élèves dans le programme en commençant par les notions moins ardues Descartes, R. (1637 p.3) *conclure par ordre ses pensées en commençant par les objets les plus simples et les plus aisés à connaître pour monter peu à peu comme par degrés à la connaissance des plus complexes*. Ceci ressemble au modèle de l'escalier dont parle Victorri, C. (2009 p.165). *Le modèle de l'escalier qui veut que*

la première marche soit accessible pour que l'on voie ensuite, quels seront les marches ou degrés suivants.

L'enseignant **E5** dit s'en tenir au programme tel qu'il est : « j'enseigne les notions dans l'ordre des chapitres tels qu'ils sont prescrits dans ce programme, sans plus. ». L'enseignant **E6** procède parfois au groupement de chapitres : « Ce procédé me facilite la progression de mes enseignements. »

E3, en début du mois d'octobre, c'est-à-dire un mois et demi seulement après la rentrée scolaire, se permet déjà de donner des devoirs de dissertation philosophique à ses élèves. Il prétend qu'il les prépare au concours de la meilleure dissertation philosophique qui a lieu en mi-octobre de chaque année à l'occasion de la journée internationale de philosophie. On comprend donc que la méthodologie de la dissertation a été bâclée. **E3** affirme que « les élèves font la dissertation française depuis la classe de seconde et qu'ils sont déjà habitués aux dissertations ». Il ignore que la dissertation française n'est pas la dissertation philosophique. Or pour Perrenoud Ph. (2004) il est possible de vivre dans un pays et n'avoir qu'une vague idée du pays limitrophe, Perrenoud Ph. (2004). En effet, dicter aux élèves une méthodologie de la dissertation philosophique est fâcheux.

Par ailleurs, l'Arrêté sus-cité précise que la longévité d'une œuvre au programme est de cinq ans. Toutefois, les trois œuvres au programme jusqu'ici datent de plusieurs décades : Apologie de Socrate de Platon, De la Médiocrité à l'excellence de Njoh Mouelle, Essai sur la problématique philosophique dans l'Afrique actuelle de Marcien Towa. Pourtant il y a nombre d'auteurs majeurs parmi lesquels pourraient être choisies des œuvres à étudier. Dans la tradition occidentale on peut citer

Dans l'antiquité et le moyen-âge : Platon ; Aristote ; Épicure ; Lucrèce ; Sénèque ; Cicéron ; Épictète ; Marc Aurèle ; Sextus Empiricus ; Plotin ; Augustin ; Averroès

Au XV^{ème} et au XVI^{ème} siècle : Anselme ; Thomas d'Aquin ; Guillaume d'Ockham. Machiavel ; Montaigne ; Leibniz.

Au XVII^{ème} siècle : Bacon ; Hobbes ; Descartes ; Pascal ; Spinoza ; Locke ; Malebranche

Au XVIII^{ème} siècle : Vico ; Berkeley ; Condillac ; Montesquieu ; Hume ; Rousseau ; Diderot ; Kant.

Au XIX^{ème} siècle : Hegel ; Schopenhauer ; Tocqueville ; Comte ; Cournot ; Mill ; Kierkegaard ; Marx ; Nietzsche.

Au XXème siècle : Freud ; Durkheim ; Husserl ; Bergson ; Alain ; Russell ; Bachelard ; Heidegger ; Wittgenstein ; Popper ; Sartre ; Arendt ; Merleau-Ponty ; Levinas ; Foucault.

En ce qui concerne les auteurs africains, on citerait des noms tels : Paulin Hountondji, Nkombé Oléko, Njoh Mouellé, Alassane N'Daw ? Tshiamalinga Ntumba, Marcien Towa, Eboussi Boulaga, Kwame Nkrumah, Amo Antoine-Guillaume, ...

Le même arrêté précise que l'étude des notions est suivie de l'étude des trois œuvres dont l'une portera sur la philosophie africaine et les deux autres sur la philosophie occidentale. Or dans la pratique, nous avons plutôt une œuvre sur la philosophie occidentale et deux œuvres sur la philosophie africaine. Aussi se demande-t-on : que faut-il entendre ici par philosophie africaine ? Par philosophie occidentale ?

Il faudrait surtout noter que les concepts de philosophie africaine et de philosophie occidentale restent superflus. Est en cause, en un mot, l'univocité du mot philosophie. En effet, pour Hountondji, P. (1977) il n'existe du point de vue de la nature de l'acte philosophique, ni philosophie occidentale, ni philosophie africaine, ni philosophie asiatique, ... La philosophie comme type d'attitude mentale est universelle et son concept est univoque. La philosophie consiste en une réflexion, en une perpétuelle remise en question de ce que nous connaissons, une remise en question de notre savoir. Il ne s'agit pas non plus que les philosophes doivent développer les mêmes thèmes d'un pays à l'autre, d'un continent à l'autre. Il s'agit d'adopter un même style d'interrogation. Que ce soit en Europe ou en Afrique, ou en Asie, ..., l'homme a les mêmes préoccupations face à ses problèmes fondamentaux, à sa destinée et face à l'absolu. En effet, il peut y avoir des philosophes africains sans une philosophie africaine, tout comme il peut y avoir une philosophie française ou chinoise sans une philosophie française ou chinoise mais des philosophes français ou des philosophes chinois.

La préoccupation essentielle de quelques enseignants avertis a trait aux notions inscrites au programme. Un des animateurs pédagogiques se demande s'il existe une relation entre les objectifs et les contenus proposés.

Si les objectifs et les contenus relèvent essentiellement du curriculum formel, les activités d'enseignement –apprentissage relèvent du curriculum réel. Les performances scolaires en dépendent sinon pour l'essentiel, du moins pour une grande part.

5.2.5. Les activités d'enseignement –apprentissage

Les activités d'apprentissage sont tout ce que le professeur fait faire par les élèves pour une participation active au cours et les activités d'enseignement sont l'ensemble de ce que fait l'enseignant pour dispenser les enseignements.

Tout enseignement digne de ce nom passe nécessairement par des activités entretenues d'une part par les professeurs et d'autre part par les élèves. « L'enseignement est entendu ici comme l'ensemble des influences ou des événements sélectionnés, planifiés par l'enseignant en vue de provoquer, activer et soutenir l'apprentissage chez l'élève ». Tsafak, G. (2000 pp. 87-88). Les activités d'apprentissage sont celles auxquelles les élèves sont soumis pour une participation optimale et efficiente au cours qui leur est dispensé car l'élève n'apprend vraiment que lorsqu'il participe lui-même activement au processus d'apprentissage.

De l'analyse documentaire, il en ressort que les Inspecteurs pédagogiques dans les Cahiers n°5 du Département de Philosophie, ont mis à la disposition des enseignants des fiches pédagogiques portant sur l'étude de chaque notion du programme. Lesdites fiches ont été élaborées sur la base des propositions émanant du terrain. Une analyse desdites fiches permet de déceler un matériau de base et des outils théoriques et pédagogiques pouvant permettre la préparation d'un cours dans le cadre de la PPO.

5.2.5.1. Le rôle des enseignants tel qu'impliqués dans ces tâches et activités

Bien avant le cours, le professeur dans un contexte où la majorité des élèves n'ont pas d'œuvres, remettent le texte d'appui ou les textes choisis au chef de classe. Chaque élève en fait une photocopie. À l'entame du cours, le professeur fait faire par les élèves, la lecture du texte d'appui. Il met en œuvre le questionnaire sur ledit texte ; donne la parole aux élèves en vue de la recherche collective des réponses aux questions posées, suscite le débat. Il se déplace dans la salle de classe, contrôle la prise de notes par les élèves. Il encourage à la participation de tous les élèves et récompense les méritants. Au cours de ce débat d'idées, il porte les points saillants au tableau. À la fin, il résume les débats. Alors seulement il peut soumettre les élèves à une évaluation afin de s'assurer que les objectifs poursuivis ont été atteints. À ce niveau, chaque séquence didactique se solde par une ou des questions d'évaluation posée(s) sous forme de sujet-question et non sous forme de sujet-citation.

Tel est le déploiement d'un cours de philosopher sur les notions. À travers des activités bien ciblées, l'enseignement du philosophe, matérialisé dans les savoirs acquis par l'élève, est destiné à former le jugement de celui-ci, à développer sa capacité de raisonnement

logique, de former des propositions rationnellement justifiées, de déployer une argumentation cohérente pour fonder ses affirmations. C'est dans la dissertation philosophique que doit transparaître cette capacité à réfléchir personnellement. Aussi, l'élève doit acquérir des savoir-faire, à travers des activités précises. Compte tenu de l'importance de la dissertation dans l'enseignement du philosophe, la majorité des enseignants y consacrent deux heures par semaine sur les huit heures de cours de philosophie. Ceci se justifie dans la mesure où la dissertation philosophique ou le commentaire de texte philosophique sont le lieu de la mesure des performances scolaires.

Les formes de discours écrit les plus appropriées pour évaluer le travail des élèves en philosophie sont la dissertation et le commentaire de texte. Ces deux exercices reposent 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 présenter parmi les sens d'un mot celui qui est pertinent pour le raisonnement que l'on conduit, etc... celle de la maîtrise des distinctions entre les repères qui aident l'élève à analyser et à comprendre les sujets et les textes proposés à la réflexion et à construire un propos conceptuellement organisé.

Ainsi, pour l'étude de la dissertation philosophique, l'enseignant procède à la définition de la dissertation philosophique en montrant aux élèves sa spécificité par rapport à la dissertation française, historique, ... Aussi le professeur présente la différence entre les styles narratif, explicatif, narratif et le style argumentatif, démonstratif. Ce qui amène les élèves à distinguer ces différents genres. Ils savent désormais à quoi répond un texte littéraire et un texte philosophique. Alors seulement, l'enseignant peut s'investir dans l'étude de la méthodologie de la dissertation philosophique.

Aussi certains apprentissages s'imposent : introduire à un problème ; mener et analyser un raisonnement ; apprécier les valeurs d'un argument ; exposer et discuter une thèse ; rechercher un exemple illustrant un concept ou une difficulté ; établir ou restituer une transition entre deux idées ; élaborer une conclusion. Ces exigences 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.

La dissertation philosophique consiste à tenir un discours intelligible sur un sujet donné. La dissertation philosophique énonce une thèse qui prétend à une validité universelle ; c'est un discours objectif, rationnel, valable pour toute personne raisonnable. Dans la dissertation philosophique doit transparaître cette capacité à réfléchir personnellement,

dispenser par soi-même de manière logique, cohérente et argumentée. Aussi, les activités d'enseignement-apprentissage de la méthodologie de la dissertation philosophique sont menées avec beaucoup de délicatesse d'autant plus que les élèves peuvent la confondre avec la méthode de la dissertation française qu'ils ont apprise dans les classes antérieures.

Le professeur, à partir d'un exemple, définit les concepts et dégage les champs d'application. À cet effet, les élèves indiquent les concepts clés du sujet, proposent des définitions et situent le sujet dans son champ d'application. Le professeur propose des sujets de dissertation, donne des points possibles de départ et des techniques de problématisation, au même titre que lors de la problématisation des notions. La problématisation étant la pierre d'achoppement de l'introduction, les élèves peuvent commencer à rédiger l'introduction d'un devoir de dissertation philosophique. Le professeur fait lire un ou plusieurs textes aux élèves et leur demande d'indiquer parmi eux ceux qui présentent une thèse. Dès lors que la philosophie est un débat où plusieurs thèses se confrontent, le professeur fait lire des textes critiques ou procède lui-même à la critique desdites thèses ou demande aux élèves de formuler une thèse et la critiquer. Le professeur montre comment passer d'une thèse à une autre et comment formuler celle-ci (la transition). Il invite les élèves à formuler une synthèse, ou à proposer la solution finale à ce débat entre les thèses. Le professeur montre aux élèves les parties de la conclusion : rappel du problème posé à l'introduction, rappel des parties du devoir, et rappel de la solution finale. Et alors seulement, les élèves peuvent être soumis à la rédaction d'une dissertation philosophique.

5.2.5.2. Le rôle des apprenants tel qu'impliqués dans ces activités

L'élève n'apprend vraiment que lorsqu'il participe lui-même activement au processus d'apprentissage. Aussi, une place importante se doit d'être accordée aux questions posées par les apprenants car celles-ci sont souvent la manifestation d'un besoin de comprendre et de connaître que l'enseignant avisé ne devrait pas manquer de saisir pour « placer » le maximum de savoirs et de savoir-faire. Et si d'aventure (ce qui est loin d'être impossible) le professeur n'a pas sur-le-champ la réponse à la question d'un élève, qu'il le reconnaisse en toute honnêteté et humilité, s'en excuse et explique au moins comment il faudra procéder pour la trouver. En tout état de cause, le chercheur qu'il est devra en tout cas, dès que possible, revenir sur la question pour apporter la réponse idoine.

Lorsque, a contrario, ce sont les élèves qui ne donnent pas la réponse à la question posée, il vaut mieux, plutôt que verser dans la facilité en les condamnant sans autre forme de procès ou en répondant soi-même tout de suite, admettre, ne serait-ce qu'à titre d'hypothèse

de travail, que celle-ci jure, dans son contenu ou dans sa formulation, avec l'une au moins des conditions d'un bon questionnement. En clair, vérifier si la question à laquelle les élèves n'arrivent pas à répondre remplit au moins l'une des conditions suivantes :

- la question doit être en relation aussi étroite que possible avec l'objectif dont il s'agit justement, de mesurer le degré de réalisation.

- la forme et le fond doivent être accessibles aux élèves.

- les savoirs et savoir-faire visés à travers la question doivent être effectivement enseignés. Il s'agit de la congruence parfaite entre ce à quoi on a formé l'élève et ce à quoi porte l'évaluation. C'est un sacro-saint principe de la docimologie.

Cette pratique de classe est un gage de l'efficacité du processus didactique de l'apprentissage du philosophe si l'on prend en compte l'homogénéité supposée être d'entre les élèves. Chacun d'eux a un probatoire. Pourtant l'analyse des rapports des conseils d'enseignement en sa rubrique « suggestions » montre que les professeurs sont presque déçus du niveau scolaire de leurs élèves ; ces derniers ne satisfont pas globalement, ou dans beaucoup de cas, aux critères du philosophe. Ces élèves présentent des déficits, d'ailleurs perceptibles aussi dans d'autres disciplines ; mais cela devient plus préoccupant dès lors que la philosophie est une nouvelle matière inscrite au programme. Certains de ces élèves n'ont pas eu l'habitude de discuter ou de débattre avec leurs enseignants dans les classes antérieures, et alors ne sont pas habitués à la contradiction. D'autres, et en plus de ce déficit, ne sont pas habitués à développer leur pensée. Or la philosophie ou la dissertation philosophique requiert un degré d'analyse et donc de la contradiction où plusieurs thèses s'affrontent ; ceci ne se faisant que dans un développement d'une certaine longueur ou simplement sur plusieurs pages et dans un discours cohérent et logique.

L'analyse de quelques copies de dissertation montre que les mauvaises notes enregistrées sont dues à ces déficits d'élèves mais aussi à leur insuffisance d'autonomie. En effet, au cours de la méthodologie de la dissertation, on leur a appris que le corps du devoir comprend une thèse, une antithèse et une synthèse. La thèse et l'antithèse peuvent être facilement perçues par les élèves mais la synthèse qui demande de prendre position, de donner la solution finale au débat, est généralement ratée. Dès lors qu'il faille prendre position, trouver une solution personnelle et originale au problème posé et débattu tout au long du devoir, la plupart des élèves ne savent plus à quel saint se vouer. Et si une dissertation philosophique vaut par la capacité de l'élève à produire un devoir personnel assorti de jugement critique, alors il y a problème si cette condition n'est pas remplie. Autant de déficits

d'élèves qui constituent des obstacles à l'enseignement-apprentissage du philosophe et les performances scolaires en prendront un sérieux coup.

Par ailleurs les enseignants font remarquer que leurs élèves n'ont en tout et pour tout que leur cahier de cours de philosophie. Il y en a même qui n'ont pas les œuvres au programme et c'est ce qui justifie aussi la culture lacunaire des élèves. En effet, le professeur du philosophe doit dispenser son cours sans pouvoir compter sur la moindre culture de ses élèves.

Les activités d'enseignement-apprentissage sont donc le lieu, pour l'enseignant de communiquer un contenu avec exercice du jugement dont l'enseignement du philosophe est indissociable ; et pour l'élève, l'occasion d'opérer une appropriation vive, associée d'esprit critique. C'est dire que l'enseignement du philosophe est un enseignement où un contenu ou une culture philosophique initiale est enseignée et alors apprise. Il convient donc de considérer comme un manque ou un handicap, la pratique de classe, malheureusement assez fréquente chez les professeurs et qui consiste à éluder, volontairement ou involontairement mais surtout involontairement certains procédés sans lesquels le processus didactique ne saurait être de bonne qualité.

À l'observation participante pourtant on ne s'embarrasse guère à affirmer que dans nos salles de classe le débat critique ou tout simplement le dialogue qui doit prévaloir entre le professeur et ses élèves est éludé.

En effet, la philosophie a cette particularité que le dialogue appartient à son essence. Aussi le professeur du philosophe a tout intérêt de susciter un dialogue, un débat d'idées, dans sa salle de classe. Un cours de philosophie qui plonge les élèves dans une sorte de passivité ou dans un isolement, est raté d'office. Par contre, on peut jurer que le cours a sinon atteint l'objectif, du moins en voie de l'être si dans la salle de classe règnent un climat de convivialité, l'interaction entre le professeur et les élèves, la participation active de tous les protagonistes. En effet aucune séquence didactique ne saurait se réduire à un cours magistral, s'orienter vers une sorte d'évangile où le prédicateur a seul la parole. Ici, contrairement aux autres disciplines (maths, histoire, géographie...) et sans exagération aucune, toute séquence didactique est une œuvre collective où élèves et professeur apportent chacun une contribution à l'édification de l'ouvrage, bien évidemment dans des proportions variées. Dans le triangle didactique, chacun doit pouvoir jouer sa partition face au savoir.

On ne saurait scinder par conséquent les activités d'enseignement des activités d'apprentissage.

On observe que pour les enseignants, il y a un temps pour enseigner et un temps pour apprendre. Ils dispensent des enseignements que leurs élèves étudient à domicile. Or, pour Barnier G. (2001 p128) « *il n'est ni suffisant, ni satisfaisant dans une perspective de psychologie de l'éducation d'aborder de manière séparée les actes d'enseignement et ceux d'apprentissage, de poser de manière disjointe des problèmes d'enseignement par rapport aux problèmes d'apprentissage* ». En effet, on n'apprend pas la philosophie comme on apprend n'importe quelle autre discipline scolaire, qu'il s'agisse de contenu comme de méthodes. L'apprentissage du philosophe est pris en charge par le cours du professeur. Le professeur, pendant son cours, doit penser librement devant ses élèves, offrir le spectacle vivant d'un homme qui pense et qui exerce son jugement. Il utilise toutes les ressources de sa connaissance de la philosophie pour développer une pensée personnelle, pour penser par soi-même, invitation en acte faite à l'élève d'exercer son jugement.

L'enseignement et l'apprentissage du philosophe doit être pensé conjointement. On ne saurait disjointement temps d'enseignement et le temps d'apprentissage en philosophie comme on le ferait dans d'autres disciplines. Ici l'élève apprend en même temps que le professeur enseigne. Les deux questions relatives à l'enseignement-apprentissage se posent concomitamment : comment je m'y prends pour enseigner ? Comment s'y prennent-ils pour apprendre ?

Le professeur doit lui-même donner dans l'agencement de son cours l'exemple de diverses démarches dont l'élève pourra s'inspirer dans les développements qu'il aura à construire à l'occasion des exercices philosophiques. Il revient au professeur 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. Ainsi les élèves seront plus engagés, motivés ; d'où la caractéristique « engagement » dans la didactique de l'apprentissage du philosophe, mais aussi la caractéristique « efficacité » tant ici bien que les ressources stratégiques et méthodologiques soient utilisées rationnellement.

5.2.6. La méthodologie

Les procédures méthodologiques prévues dans le programme ne sont pas diversifiées. Sans être soumis à une méthode particulière, le professeur doit pouvoir, s'il le faut, utiliser plusieurs méthodes pour atteindre l'objectif visé ; on ne saurait le confiner à une seule méthode, fut-elle la PPO. Le professeur est libre de sa méthode comme de ses opinions.

De l'observation participante aux rapports d'inspection consultés, il en ressort que la pratique de classe des professeurs est souvent en général, teintée d'une verticalité, laissant place au monologue.

En effet, beaucoup d'enseignants se sont accrochés à la pédagogie traditionnelle qui fonctionne sur le mode de l'enseignement magistral et dogmatique, le professeur monopolisant la parole sur la base d'un cours qu'il a pris soin de rédiger et qu'il dicte à ses "*ouailles*", les obligeant ainsi à recopier *in extenso* même s'ils n'y pigent rien.

Pour les enseignants, la spécificité de la philosophie et son caractère systématique font qu'on ne peut lui appliquer à la lettre la pédagogie par objectif, sous peine d'un appauvrissement de perspective. La philosophie est la pensée par excellence et on ne saurait disséquer la pensée.

Pour les enseignants, l'innovation pédagogique ici répond plutôt à un effet de mode. Les approches pédagogiques sont proposées très régulièrement sans que l'on ait vu la portée et l'utilité dans l'enseignement philosophique par une évaluation minutieuse et conséquente. Ces innovations intempestives sont, peut-être, une des causes des piètres performances scolaires en philosophie. Le système d'enseignement de la philosophie, en s'arrimant à l'enseignement des autres disciplines par le truchement des instructions officielles, devient le lieu d'expérimenter la multitude des innovations pédagogiques provenant d'autres lieux et dont les professeurs de philosophie ne maîtrisent pas. On assiste plutôt à un embrouillamini au plan méthodologique et dont la conséquence est que les enseignants ne savent plus à quel saint se vouer. Ils ne savent plus quelle approche mettre en œuvre.

L'observation de classe nous a permis de constater que les enseignants ne prennent pas toujours le soin de préparer ou de clarifier les actions qu'ils se proposent de mener avec leurs élèves. Sur leur fiche pédagogique telle que l'exige la PPO, les activités sont mentionnées, les objectifs généraux et intermédiaires sont définis. La fiche pédagogique est bien élaborée. Mais pendant l'acte d'enseignement, ils se perdent en conjectures et tombent dans des digressions indigestes. À la fin de la leçon, les sujets proposés en évaluation ne tiennent pas toujours compte de l'objectif de la leçon et alors cet exercice n'est plus congruent ; pourtant l'un des points focaux de la PPO est celui de la congruence entre l'objectif et l'évaluation.

En somme, tous les enseignants sont rompus à la méthode traditionnelle, préparent dans la solitude leurs leçons et n'ont plus qu'à les déverser magistralement sur les apprenants ébahis. Tous parlent pourtant de méthode active incarnée par la PPO mais ignorent son applicabilité.

La pratique de la PPO pourrait être l'un des motifs qui sous-tendent les faibles performances des apprenants. En effet au plan pédagogique, tous les enseignants disent « suivre les instructions officielles ». **E5** affirme que « nous pratiquons la PPO qui consiste pour moi à définir un objectif pour mon cours. » **E2**, animateur pédagogique affirme quant à lui que « cette pédagogie prescrit des documents tels que le projet pédagogique, la fiche pédagogique... Les enseignants doivent les produire en début d'année avant d'entrer en classe. Pour ce faire, nous nous réunissons en conseil d'enseignement, munis des Arrêtés relatifs à la confection de ces outils ».

E2 qui est A.P. se veut plus précis :

Les enseignants se conforment aux instructions ministérielles. Ce qui est fondamental dans cette pédagogie, c'est le souci d'assigner à chaque leçon un objectif à atteindre par les deux partenaires que sont l'enseignant et l'apprenant, lesquels doivent par conséquent mettre en place des stratégies cohérentes et déployer des activités concourant à la réalisation effective de leur projet, l'enseignant jouant davantage le rôle d'accompagnement et de coordonnateur.

Leurs propos relèvent de l'instruction ministérielle devant déterminer les pratiques de classe en philosophie dans les établissements scolaires de la République.

Les enseignants affirment non sans raison que la tutelle leur a imposé la PPO mais qu'ils ne la maîtrisent pas. À preuve **E1** définit l'OPO en utilisant les verbes mentalistes alors qu'il faut utiliser un verbe d'action. Il déclare : Je ne sais pas concrètement les principes de base de la pédagogie par objectifs » Son cours est expositif, transmissif. **E2** dit connaître un peu la pédagogie par objectifs mais qu'il lui arrive souvent « d'exposer magistralement le cours et de dicter les notes à prendre ».

Pour **E3** « le programme est long et il faut l'achever. Le meilleur moyen d'achèvement dudit programme consiste à exposer magistralement les notions comme je le fais sans trop me confiner à la PPO. »

E4 dit ne pouvoir utiliser la pédagogie par objectifs « parce qu'il est encore à ses débuts et pense qu'avec le temps, il s'en tirera à bon compte ». Même si à l'ENS « nous recevions des enseignements en pédagogie, on ne nous avait pas appris concrètement comment utiliser la PPO dans nos activités de classe ».

Tout ce que **E5** sait de la PPO est que « cette approche exige qu'on ne dicte pas tout le cours à l'apprenant mais qu'on l'amène à découvrir par lui-même l'objet et la finalité d'une séquence d'enseignement ; en somme, qu'il construise lui-même son apprentissage ».

E5 affirme « guider ses élèves au cours des débats » alors que son collègue **E1** affirme ne « tenir compte des préoccupations de ses élèves qu'à la fin de son exposé magistral et

exclusivement dans la phase qu'il consacre aux réponses aux questions éventuelles des élèves. »

Voici comment s'enseigne majoritairement la philosophie dans nos lycées concernés. L'enseignant expose magistralement les notions au programme ainsi que la méthodologie des exercices philosophiques ce qui se traduit par l'enseignement transmissif délivré par les enseignants et qui ne soit nullement opportun à l'élève en classe d'initiation à la philosophie. L'enseignant est un philosophe tout court. Il se contente de donner à l'apprenant des savoirs à mémoriser, sans se soucier de sa capacité à mobiliser ces savoirs, de pouvoir les connaître et de pouvoir les utiliser. La philosophie est devenue ici une discipline très magico-centrique, où l'enseignant se focalise sur sa relation à une discipline qui l'avait passionné dans ses études, et sur laquelle il se demandait, maintenant qu'il avait passé un concours de haut niveau théorique, ce qu'il allait magistralement exposer à des élèves ; ce qu'il allait « *dire et non faire-faire* » Granger, V. (2008).

5.2.2.7- Les supports pédagogiques

Les supports didactiques constituent une rubrique importante de la fiche pédagogique. Pour chaque séquence d'apprentissage, le professeur y mentionne les supports adéquats : les extraits de textes d'auteurs par exemple. Les enseignants consciencieux remettent lesdits extraits pour photocopie au chef de classe. Ceux des élèves chercheurs, recourent à un manuel ou aux cours photocopiés, ou aux photocopiés des sujets traités de philosophie qui inondent le marché.

Le cours de philosophie n'est ni un mémoire ni une thèse ; toutefois cela nécessite un minimum de recherche. Il s'agit pour l'enseignant du philosophe de se documenter sérieusement à des sources appropriées qu'il prendra soin de les communiquer aux élèves. Ceci ne relève pas uniquement de son honnêteté intellectuelle mais aussi et surtout parce qu'il a le devoir d'indiquer aux élèves désireux d'apprendre et d'approfondir leurs connaissances, à savoir au moins où butiner.

Toutefois, les photocopiés de philosophie que les professeurs rédigent et qui sont supposés être consultés par les élèves ne sont pas produits avec sérieux pour permettre aux véritables concernés que sont les élèves d'accroître leurs apprentissages. Les bibliothèques, dans les lycées où l'on en trouve, ne sont pas suffisamment équipées et dans aucune de ces bibliothèques, il y a le moindre abonnement en revues à caractère philosophique.

Quoique les matériaux pédagogiques proposés ne soient pas persuasifs et que le programme permette de faire des choix ouverts et diversifiés, le contexte dans lequel se

déploie l'enseignement du philosophe est tellement pauvre que les enseignants recourent éternellement aux cours qu'ils ont reçus à l'université et à l'ENS au moment où ils ne savaient pas réellement grande chose de la profession enseignante du philosophe.

Par ailleurs, on s'est rendu compte que les élèves et leurs enseignants ont les mêmes matériaux pédagogiques. Ce qui remet sur la table, le laxisme et la paresse qui caractérisent les professeurs. Leurs cours sont copiés dans les livres connus des élèves, à l'instar de celui publié par Ngoa Mebada, H., Nsoe Nsoe, M. et Beakolo Komo, L.D (2008). *Philosophie en Afrique. Notions et textes*. Yaoundé : Les classiques camerounais. Ils sont devenus le guide actif de leurs élèves en basant leurs cours sur un manuel dont ils commentent de temps en temps et font ensuite étudier et reproduire de mémoire ; ils transmettent la philosophie, ils ne font pas acquiescer le philosophe. Ils n'amènent pas les élèves à exercer leur esprit critique, leur jugement selon le sacro-saint principe de la philosophie ; ils font accumuler les matériaux ; ils ne font pas éclore et grandir les forces latentes de leurs élèves.

D'autre part et sans connaître à fond toutes les sciences, le professeur du philosophe doit se familiariser un peu avec elles. Certains enseignants du philosophe avouent n'être abonnés à aucune revue philosophique. Or c'est à la lecture des dites revues qu'ils pourront mieux s'informer, avoir une vaste culture. Inévitablement, leurs élèves et parfois leurs parents, leur poseront des questions auxquelles, ils doivent pouvoir répondre.

5.2.8. Les activités d'évaluation

Un arrêté ministériel fixe la nature de l'épreuve de philosophie

L'épreuve comporte deux types de sujets au choix : deux dissertations, un exercice sur texte. La dissertation consiste pour le candidat à répondre à la question posée par le sujet en présentant un point de vue et en le discutant de manière à aboutir à une conclusion à travers une argumentation rigoureuse et musclée.

De l'évaluation du commentaire de texte : Le commentaire de texte consiste à cet exercice passe par la détermination des propositions essentielles du texte. L'articulation de ces propositions essentielles doit permettre en amont de retrouver la thèse centrale du texte. La critique du texte portera sur cette thèse de l'auteur. La réinterprétation du texte consistera à montrer ce qui reste vrai du texte par-delà les critiques et les objections formulées à son endroit.

De l'évaluation de l'exercice sur texte : L'exercice sur texte tend à faire comprendre la pensée d'un auteur et à l'apprécier sous la forme d'un essai personnel. À cet effet, un questionnaire est proposé au candidat et figure au bas du texte. Compte tenu de la durée de

l'épreuve, les sujets, en général, seront conçus de manière allégée. Le texte, en particulier, ne devra pas excéder quinze (15) lignes. Un maximum de quatre (4) questions est admis ou autorisé.

A la première question, l'élève est convié à donner le thème et la thèse de l'auteur du texte. A la deuxième question, il doit expliquer quelques concepts- clés du texte. La troisième question porte la rédaction d'une dissertation allégée portant sur un aspect essentiel du texte.

En somme, les trois premières questions du sujet ou de l'exercice sur texte portent sur la compréhension.

La quatrième, enfin, ou essai personnel, est une invite à une réflexion, personnelle de la part du candidat, le texte en constituant absolument le point de départ.

Du barème de correction : En ce qui concerne la dissertation, les candidats seront évalués selon les critères d'appréciation fixés par la circulaire ministérielle ayant pour objet Barème pour la correction des épreuves de Philosophie au Baccalauréat.

Du barème de correction de la dissertation : L'économie de ce texte est la suivante : la Présentation (P) : (voir si la copie est lisible, d'aspect agréable, si elle n'est ni surchargée, ni raturée : (2 points). Introduction : Position et compréhension du problème, énoncé clair du plan (ou de la démarche) que le candidat se propose de suivre : (4 points). Examen du problème : mise en ordre des idées : rigueur dans l'argumentation, discussion de la thèse. Précision des termes, maîtrise du vocabulaire philosophique et rédaction (R)(3 points). Connaissance des auteurs (A) : (3 points).

Savoir reproduire une pensée quelconque, avec une référence précise (il ne s'agit pas forcément de citer de larges extraits, mais de traduire fidèlement la pensée d'un auteur qui puisse renforcer un argument du devoir). Il faut cependant éviter l'abus de citations et savoir utiliser les auteurs à bon escient. Conclusion ou solution du problème (C) : (2 points) : rappel du projet qui a guidé le candidat, indication du point d'aboutissement du projet initial, sobriété dans ces deux opérations de la conclusion.

Du barème de correction du commentaire de texte philosophique : Présentation (2points) ; définition du problème (3pts) ; explication analytique (6pts) ; réfutation du texte (2pts) ; réinterprétation (4pts) ; conclusion (3pts).

Du barème de l'exercice sur texte : S'agissant de la notation de l'exercice sur texte, les points seront répartis de la manière ci-après : 1^{ère} question : 3 points ; 2^{ème} question : 2 points ; 3^{ème} question : 3 points ; 4^{ème} question : 12 points

Pour ce qui est de cette ultime question ou essai personnel, les correcteurs voudront bien suivre et appliquer le barème ci-dessous : P (présentations) 1 point ; I (Introduction) 2 points ; EP (Examen du problème) 5 points ; R (rédactions) 1 point ; A (utilisation des auteurs) 2 points ; C (conclusions) 1 point

Des critères d'appréciation des copies ont été édictés et consignés dans un Arrêté ministériel. Il en est de même de la nature de l'épreuve des exercices philosophiques.

La faute commise par l'apprenant sera soulignée dans le texte de la copie et une annotation indiquant sa nature sera portée à la marge suivant les sigles ci-après. : Gr. = Faute de grammaire ; Orth. = Faute d'orthographe ; MPA : mot utilisé à la place d'un autre. DCE : dire le contraire de ce qu'on veut exprimer. PNS : phrase n'ayant pas de sens ; MC = Mauvaise construction de la phrase ; Mfr. = Mauvaise formule ; Digr = Digression ; Rd. = Redondance, Redite. Répétition.

Les exercices philosophiques étant le lieu de mesurer le degré d'acquisition des compétences visées dans l'enseignement du philosophe, la Tutelle et par l'entremise de la cellule pédagogique de philosophie, a pris le soin d'instruire les enseignants sur ce qui est attendu des élèves et dont les enseignants devraient leur avoir communiqué tout au long de l'année scolaire. D'où l'accent mis sur la mise en œuvre de l'intégration des savoirs acquis.

Parlant du savoir, les concepts doivent être définis en regard du contexte de leur utilisation et l'élève doit pouvoir définir le problème philosophique et la problématique conséquente. Quant au savoir-faire, la dissertation philosophique doit ressortir les trois parties du débat et les parties doivent être reliées entre elles par des transitions. Le savoir-être doit être manifeste dans les copies d'élèves ; ainsi, l'enseignant tiendra compte de la lisibilité de la copie, de la non- surcharge de la copie.

Autant d'exigences en vue d'améliorer les compétences des élèves et qui doivent être prises en compte par les professeurs. Malheureusement, certains enseignants regardent uniquement les aspects négatifs du travail des élèves en éludant les aspects positifs. Or évaluer l'élève, c'est l'aider à s'améliorer. En effet, si le barème est précis et explicite, cela devient un moyen d'auto contrôle pour l'élève qui s'en réfère de temps en temps. Il sait que les notes qu'il obtient dans les évaluations ne sont pas le fait de l'humeur du professeur, mais tiennent compte des exigences attendues d'une bonne copie ; le barème étant un gage de sûreté à la note obtenue. Alors seulement, l'engagement ou son investissement scolaire est accru.

Si c'est en terme de philosophe, c'est-à-dire exercer son jugement que se définit ce que les élèves doivent acquérir, il est impératif de construire des instruments permettant de les

évaluer, de se prononcer sur les performances scolaires. Les épreuves doivent pour ainsi dire évaluer : la compréhension de la question (il ne s'agit pas de comprendre uniquement un des termes du sujet d'évaluation, mais tous les termes de la question dans leur ensemble). Il faut problématiser la question (il faut tenir compte de la capacité à poser le problème et à dire pourquoi on se le pose). Il faut tenir compte de la logique du raisonnement. Il faut construire un raisonnement logique et cohérent. Il faut faire montre des connaissances philosophiques, être capable de s'appuyer sur les connaissances philosophiques. Il faut prendre en compte la qualité de la rédaction. La copie doit être claire et compréhensible. L'élève doit s'exprimer correctement.

La dissertation philosophique et le commentaire de texte sont donc les seuls exercices proposés au programme et les activités d'enseignement et d'apprentissage sont destinées à la préparation desdits exercices. Or il y a lieu de se demander si ce sont les seuls exercices appropriés pour l'évaluation du philosophe. D'ailleurs, les philosophes eux-mêmes ne les ont pas utilisés ou n'y ont été soumis sinon qu'à l'occasion des concours dont quelques-uns d'entre eux ont été soumis : J.P Sartre au concours d'agrégation, par exemple.

En effet, il existe d'autres formes d'écriture philosophique qui peuvent concourir à asseoir une culture philosophique initiale aux élèves d'autant plus que les élèves des classes terminales sont en classe d'initiation. À cet effet, on peut se référer aux philosophes et chacun d'eux a un genre de prédilection : le dialogue chez Platon, par exemple. Le dialogue n'étant pas uniquement oral, il est aussi écrit. Ainsi les diverses activités préparatoires en classe peuvent se faire sous forme de dialogue, de débats d'idées entre les élèves. Le professeur peut diriger les débats sur les aphorismes : « l'homme est un loup pour l'homme » ; « l'homme est un animal raisonnable » ; « l'enfer c'est les autres ».

La correspondance peut être aussi l'objet des activités. D'ailleurs cette forme a été historiquement très fréquente entre les philosophes eux-mêmes. Il s'agit de demander aux élèves de rédiger deux correspondances entre deux philosophes sur un sujet donné ; par exemple, que pensez-vous de cette pensée de Grahme Greene : « *Aucun être humain ne peut réellement en comprendre un autre.* »

En somme, le programme prévoit l'évaluation des performances scolaires que l'enseignant fait faire aux élèves, mais ce programme ne prévoit pas l'auto-évaluation, celle faite par l'élève lui-même.

En effet, de même que l'enseignant évalue ses élèves en vue de vérifier le degré d'atteinte des objectifs et en vue d'améliorer ses engagements, de même l'élève doit pouvoir s'évaluer lui-même ou s'auto-évaluer. « *L'auto-évaluation est le processus par lequel*

l'élève recueille les données et réfléchit à son propos apprentissage. C'est l'évaluation par l'élève, de ses propres progrès en matière de savoirs, savoir-faire, savoir-être. L'auto-évaluation donne à l'élève une conscience et une compréhension accrues de lui-même en tant qu'apprenant ». Les enseignants doivent initier les élèves à l'auto-évaluation. Il en est de même des stratégies quoique le cours de philosophie soit déjà en lui-même un apprentissage. Or, l'analyse documentaire ne décèle nulle part cette activité d'enseignement-apprentissage dans le curriculum prescrit. L'analyse du contenu montre que les enseignants n'en savent rien et ce n'est pas le lot des élèves non plus.

En clair, il figure dans le curriculum une méthodologie d'enseignement qu'est la PPO mais on n'y voit pas de méthodologie d'apprentissage.

À l'observation participante, les professeurs de philosophie, dans la presque totalité ou dans leur majorité, semblent n'avoir pas de connaissance précise en matière de construction de curriculum ; ils ont été mal préparés à la notion de curriculum et ne comprennent pas toujours les tenants et les aboutissants des objectifs, des contenus, de la méthodologie, des processus d'évaluation qui sont les constituants du curriculum. C'est le lieu d'inscrire un module d'enseignement sur l'élaboration des programmes à l'ENS. Pour eux, l'enseignement-apprentissage est inhérent aux manuels produits çà et là par leurs auteurs ; les manuels dits scolaires sont restés dans l'imaginaire des enseignants et de leurs élèves les outils de travail incontournables, même quand ils n'ont pas toujours été d'un apport considérable en vue de l'atteinte des objectifs définis dans le programme. Aussi faut-il dire que conformer son enseignement au curriculum prescrit..., suivre ledit curriculum dans son évolution, ne constituent pas toujours une tâche de tout repos pour les enseignants de philosophie. Pourtant cette activité pour le moins difficile est souhaitable pour exercer convenablement cet enseignement et avec plus de chance d'atteindre les objectifs définis.

L'efficacité de cet enseignement tient donc pour une part considérable à la maîtrise de cet outil-boussole qu'est le curriculum. Parlant par exemple des objectifs du programme d'enseignement, Nuñez, F. (2003 p.28) « *a insisté sur le fait qu'une des conditions nécessaires pour assurer l'efficacité de l'enseignement, c'est la connaissance de la part de ceux-ci de la structure et de la nature des objectifs qu'on veut atteindre lorsque les élèves apprennent des contenus spécifiques ; c'est-à-dire, pour que l'aide du professeur ait une incidence efficace sur la construction significative des apprentissages des élèves, il faut impérativement que celui-ci connaisse la nature des objectifs et leur processus de construction. En effet, on peut affirmer que plus l'enseignant connaît ce que l'élève est en train de faire lorsqu'il apprend et applique les contenus, plus le professeur est capable de*

comprendre et optimiser les processus d'enseignement-apprentissage. Il s'agit donc d'une question fort intéressante puisque l'objectif fondamental c'est de tenir compte au préalable, de la connaissance de la nature des objectifs et de leur incidence par rapport au résultat à atteindre concernant l'élève ».

C'est de cette fin seulement qu'il y a lieu d'espérer un enseignement du philosophe de qualité attendu dans la pratique de classe des professeurs.

Ces éléments sus présentés et analysés constituent un système, un ensemble de structures cohérentes qui, même détachées de leur contexte, restent indispensables dans le processus éducatif. L'enseignement du philosophe les intègre et devient pour ainsi dire un système d'enseignement.

5.3. Des résultats

L'évaluation de la pratique d'enseignement du philosophe est constitutive de sa qualité.

Définir la qualité de la pratique d'enseignement du philosophe s'avère une opération complexe, marquée de tensions méthodologiques qui ne permettent pas de dégager une unanimité au sein de la communauté scientifique. Mais tous les analystes s'accordent sur le fait que ce sont les variables liées au processus qui prédisent le mieux la qualité de l'enseignement – apprentissage. Autrement dit, c'est au plus près des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, au cœur même des relations entre le professeur et ses élèves qu'il faudrait porter un jugement de valeur.

5.3.1. De l'enseignement proprement dit

L'évaluation de la pratique d'enseignement du philosophe se fait au regard de ce qui se passe en classe et à travers les cinq caractéristiques suivantes : engagement, équilibre des savoirs, efficience, équité pédagogique, efficacité.

5.3.1.1. De l'engagement

Le processus didactique doit donner aux élèves l'envie d'apprendre et provoquer leur engagement dans une démarche d'apprentissage.

Au regard de l'analyse documentaire, les activités d'enseignement- apprentissage pouvant engendrer l'engagement des élèves sont diversifiées. À l'observation participante pourtant, la pratique de classe des enseignants n'en fait pas réellement cas. Il en est ainsi par exemple de l'épistémologie des notions inscrites au programme. En effet, le didacticien du

philosopher peut faire procéder à l'épistémologie de chaque notion à étudier afin de capturer d'emblée l'attention et partant, l'engagement de ses élèves. Il doit susciter en ceux-ci l'envie de comprendre et donc d'apprendre. C'est ainsi par exemple qu'à l'étude de la notion de philosophie, le professeur peut montrer aux élèves l'importance de la philosophie dans la vie. Il peut s'abreuver dans l'histoire quotidienne. À cet effet, un coup d'œil sur l'histoire de l'occident suffit pour se renseigner sur le rôle de premier ordre que la philosophie a joué pour éveiller l'esprit et jeter les bases de la science et de la technologie modernes.

La Grèce et l'occident sont passés comme toutes les autres cultures et civilisations par l'étape d'une représentation magique du monde et de la nature, étape où l'âme n'est qu'un lieu de passage des forces magiques. C'est grâce à la philosophie qu'ils ont été libérés des forces aveugles du monde magique. Il n'y a que la réflexion philosophique qui pourra lui permettre d'assimiler de l'intérieur la raison scientifique et technologique.

Cette faculté de montrer aux élèves l'importance de la notion à étudier, galvaniserait au mieux leur attention ; ils se sentiraient plus engagés, plus motivés.

Pareille activité sur toutes les notions du programme susciterait davantage l'engagement des élèves. C'est ainsi que la qualité de l'enseignement du philosophe est liée à sa capacité à engendrer un engagement de la part des élèves. Deci et Ryan (1 885, p.17) parlent de « *motivation intrinsèque* » au regard de leur théorie de la maturation intrinsèque et extrinsèque.

Il convient de dégager l'importance de toutes les notions inscrites au programme et le curriculum prescrit constitue à cet effet, un creuset où les professeurs s'abreuvèrent à souhait.

Pour montrer l'importance des notions de vérité ou de justice, le professeur peut se référer à la conception idéaliste de la philosophie chez Platon. Cet auteur met en scène l'homme d'action et le philosophe. Ce dernier est ridiculisé par l'homme d'action à cause de son inaptitude à affronter les difficultés de l'existence quotidienne. Dans le Gorgias et dans le Théétète, Platon s'est fait l'écho de critiques et contre elles il prend la défense de la philosophie. Voici le point de vue de l'homme d'action : le philosophe qui veut élever sa méditation aux dimensions de l'univers et qui s'interroge sur la condition humaine en général est tout à fait désorienté et ridicule dans les problèmes quotidiens posés par la vie réelle et dans ses relations concrètes avec les individus. Thalès étant tombé dans un puits tandis que, occupé d'astronomie, il regardait en l'air, une petite servante thrace pleine de bonne humeur se mit, dit-on, à le railler de mettre tant d'ardeur à savoir ce qui est au ciel alors qu'il ne

s'apercevait pas de ce qu'il avait devant et à ses pieds. Or, à l'égard de ceux qui passent leur vie à philosopher, le même trait de raillerie est assez bien à sa place.

Mais, aux yeux de Platon, cette maladresse du philosophe aux prises avec le concret est sans importance, parce que le monde concret, le monde de l'expérience quotidienne, des événements mobiles, n'est qu'un monde d'apparences, un jeu d'illusions. Le vrai monde, c'est celui des Idées, des vérités éternelles parmi lesquelles vit le philosophe, auxquelles il a seul accès. Ainsi les hommes sont comme des prisonniers enchaînés dans une caverne, le dos tourné vers l'ouverture, mais les yeux fixés sur la paroi. Ils ne voient rien de ce qui se passe au dehors, ils ont pour tout spectacle les ombres portées sur la muraille. Et comme ils ne peuvent rien voir d'autre, ils croient que ces ombres sont la seule réalité.

Ces personnages symbolisent les empiristes, ceux qui croient que le monde de l'expérience sensible, des événements concrets (les ombres sur la muraille) est le seul monde réel. Supposons qu'un -de ces prisonniers soit brusquement arraché à la caverne et transporté à l'extérieur, en pleine lumière. D'abord ébloui, il s'accoutume petit à petit au monde ensoleillé. Il s'aperçoit que ce qu'il prenait naguère pour le réel n'était qu'image obscure. Cet apprentissage symbolise l'initiation philosophique et le monde ensoleillé symbolise les idées éternelles, patrie du philosophe. Si le philosophe abandonne les Idées lumineuses et se replonge dans la caverne, ses yeux qui ne sont plus accoutumés à l'obscurité ne discernent même plus les ombres mouvantes que les prisonniers prennent pour la réalité. Le philosophe, dans les ténèbres de la caverne, ne voit plus rien et les prisonniers le croient aveugle et se moquent de lui. En réalité, ses yeux, faits pour la lumière, ne sont aveugles qu'aux apparences. De même l'albatros de Baudelaire, destiné à voler en plein ciel, est embarrassé par ses grandes ailes lorsqu'il est tombé sur le pont du navire, où ses ailes de géant l'empêchent de marcher.

Le philosophe paraît ainsi justifié, selon Platon, de son ignorance des réalités matérielles, de son incompetence pratique. Il a le droit de mépriser le monde sensible, puisqu'il habite le seul vrai monde, le monde des Idées. Ce monde est au fond le seul monde véritable. Platon accorde au monde sensible une certaine réalité, mais ce monde sensible n'existe que parce qu'il participe au monde des Idées qu'il en est la copie ou plus exactement l'ombre.

Pour qu'il y ait par exemple une définition de la vérité ou de la justice, une essence universelle de la Vérité ou de la Justice, il faut bien qu'il existe quelque part au-delà des vérités et des justices particulières et toutes différentes les unes des autres que nous connaissons, un autre monde, un monde d'idées ou de modèles supra-sensibles, un monde où résident la Vérité en soi, la Justice en soi, c'est-à-dire les Idées.

Le professeur du philosophe, en ramenant ses élèves à la réalité quotidienne où sévissent l'injustice, l'absence de vérité, leur fera comprendre qu'ici-bas, même si la justice n'est pas rendue, même si la vérité est tronquée, il n'y a pas lieu de s'en inquiéter outre mesure ; ces vertus telles que vécues ici-bas ne sont que des parodies.

Aussi, après le verdict du Tribunal, Socrate peut préférer la mort si c'est un passage d'ici-bas dans un autre lieu où tous les morts y sont réunis. Car on peut s'imaginer que là-bas, il y aurait un plus grand bien. Platon (1965 : 54) « *Car enfin, si en arrivant chez Hadès, débarrassé de ces soi-disant juges, on doit y trouver les juges véritables, ceux qui, dit-on, rendent là-bas la justice, Minos, Rhadamante, Eaque, Triptolène et tous ceux des demi-dieux qui ont été justes pendant leur vie, est-ce que le voyage n'en vaudrait pas la peine ?* ». Ces propos valent également pour la Vérité.

En montrant ainsi l'existence de la justice, de la vérité ou en montrant les manifestations de leur absence dans ce monde, en montrant leur effectivité dans le monde des Idées, les élèves sont motivés à suivre l'étude des dites notions.

En effet, si avant une séquence didactique, le professeur ne s'assure pas que les pré-requis ou les connaissances préalables à l'apprentissage sont maîtrisés, le risque est grand qu'il prêche au désert non seulement parce que les élèves ne sont pas pour ainsi dire prêts à recevoir les savoirs et savoir-faire nouveaux qu'on leur propose mais aussi parce qu'ils ne se sentent pas concernés, engagés.

Par ailleurs, l'élève qui ne maîtrise pas les connaissances préalables développe habituellement un sentiment d'impuissance voire d'incompétence face aux tâches proposées ; ce qui provoque sa démotivation dont parlent Deci et Ryan. L'évaluation des connaissances préalables révèle s'il est nécessaire de procéder à leur ré-enseignement. En tout cas, l'engagement des élèves en dépend pour une grande part. Il est par conséquent souhaitable de débiter les enseignements par une évaluation diagnostique faite de questions orales ou même écrites afin de vérifier si les élèves ont les compétences requises pour suivre le cours. Et ce n'est pas toujours le fort des professeurs du philosophe dans nos salles de classe ; l'engagement des élèves en prend un sérieux coup.

Il en est de même quant à la définition de l'objectif du cours. Les professeurs du philosophe dictent à leurs élèves les objectifs terminaux des cours tel qu'édictés dans les cahiers de philosophie N°5. Or ces objectifs doivent être, autant que possible, définis, redéfinis et discutés avec eux. Aussi, ils sauront où leur professeur veut les conduire. Les élèves pourront donc prendre une part active au processus de leur formation. Ils pourront s'engager parce que motivés.

En somme l'observation directe et l'analyse serrée des scripts montrent que les professeurs ne s'activent pas suffisamment pour susciter l'engagement des apprenants. Ils ne s'investissent pas dans l'évaluation diagnostique et dans la définition de l'objectif du cours.

Aussi le professeur du philosophe peut communiquer l'objectif du cours. « *Par objectif ici, il faut entendre la description du comportement ou de la performance dont l'élève doit se montrer capable au terme du cours pour que l'on puisse le dire compétent. En d'autres termes c'est la transformation intellectuelle que le professeur se propose d'opérer chez l'élève au moyen du cours.* » Ngueti, M. (1999 : 10). Il est nécessaire que les élèves soient informés de l'objectif du cours, et même que cet objectif ait été discuté avec eux ; ils seront dès lors plus attentifs, plus motivés et plus engagés et prendront par le fait même une part active au processus de leur formation.

Pour une didactique du philosophe qui se veut efficace, la problématisation doit précéder l'assignation de l'objectif ; l'objectif est en rapport direct avec la problématisation. Pour l'étude de notions telles que le « *désir* » la « *société* » ou le « *panafricanisme* », etc... la problématisation ne consiste pas à demander aux élèves ce qu'est le désir, la société ou le panafricanisme ; il convient plutôt de se poser des questions suivantes : le désir peut-elle être libération ? la société peut être exempte de conflits ? le panafricanisme est un mythe ou une réalité ? ...

Alors seulement, on peut assigner à ces notions les objectifs visés.

Parlant de désir, l'objectif peut être celui-ci : à la fin de cette séquence didactique, l'élève doit être capable de montrer à quelle condition le désir est libération. Parlant de la société, l'objectif peut être : A la fin de ce cours, l'élève doit être capable de montrer que la société aliène en même temps qu'elle libère. Parlant du panafricanisme, l'objectif peut être : À la fin de ce cours, l'élève doit être capable de montrer que le panafricanisme est une des solutions aux maux qui minent l'Afrique.

Définir l'objectif d'une séquence didactique est une activité d'enseignement-apprentissage fortement motivante. Pour qu'un élève s'engage dans une tâche d'apprentissage c'est-à-dire qu'il fasse preuve à la fois d'attention et d'efficacité, il faut qu'il soit motivé, qu'il sache où le professeur veut le mener ; ceci est perceptible dans la définition de l'objectif de cours.

Quelques informations complémentaires concernant l'engagement des élèves nous sont livrées de façon partielle, par les rapports d'inspecteurs régionaux de philosophie. En effet, ces derniers estiment que l'évaluation telle que vue de l'extérieur met en exergue les échecs que les réussites. Ils affirment que pour les professeurs du philosophe, les mauvaises

notes sont la panacée. Ce qui n'est pas nécessairement gage d'engagement des élèves pour la discipline.

D'autre part, la quasi-totalité des professeurs n'arrivent pas à relier adéquatement les contenus à des objectifs. Les objectifs d'apprentissage ne sont pas traduits en situations et activités réalisables. Ces enseignants sans exception, après avoir défini l'objectif sans y associer les apprenants, passent directement à la définition des concepts à étudier. Les élèves ne sont jamais mis face aux situations-problèmes, aux situations-complexes dont le dénouement leur faciliterait la compréhension du cours. Pourtant en didactique du philosophe, les situations-problèmes s'offrent à profusion. Ainsi par exemple, à l'étude de la notion consacrée au chapitre 1 et intitulée **qu'est-ce que la philosophie ?** le professeur peut aisément proposer cette situation-problème : *au cours d'une discussion, certains de vos camarades, affirment que toutes ces heures consacrées à l'enseignement du philosophe ne sont que du temps perdu.*

À partir de cette situation-problème, le professeur peut aisément engagé un débat sur la valeur de la philosophie.

Par ailleurs, la grandiloquence caractérise les professeurs de philosophie et les exemples qu'ils choisissent sont loin de la zone de proche développement dont parle Vygotsky (1985), des élèves ; ces exemples sont issus de l'histoire de la philosophie grecque ou occidentale alors qu'ils devraient être aussi tirés du contexte socio-historique camerounais ou africain.

Aussi, nous n'avons pas eu l'impression que les professeurs travaillent à partir des erreurs et des obstacles à l'apprentissage. Nous avons observé un cours sur le chapitre 3 du programme : Conscience et Inconscient ; voici un obstacle que rencontre l'élève et que l'enseignant aurait dû prendre en compte : en effet, l'élève se demande : « *pourquoi conscience et inconscient et non conscience et inconscience ?* » L'enseignant concerné n'a pas cru s'appesantir sur cette notion d'inconscience. Du point de vue didactique, il s'agit là d'un obstacle didactique qui doit être considéré comme une étape-clé à franchir, et donc comme un objectif d'enseignement. C'est le concept d'*objectif-obstacle* dont parle Martinand, J.L. (1996). Ce genre d'obstacle et bien d'autres ne sont pas pris en compte par nos enseignants qui sont assez jeunes dans le métier : 12 ans pour le plus ancien.

De même, au chapitre 1 intitulé : Qu'est-ce que la philosophie ? Un élève qui fait allusion à Diogène marchant en plein jour avec une lanterne allumée considère que ce dernier est un fou. L'enseignant aurait dû saisir l'occasion pour lui dire de dépasser ce comportement de Diogène et d'y voir plutôt une attitude : celle du philosophe à la recherche de l'homme, à la définition de l'homme qui constitue l'objet du cours de philosophie. À partir de cet obstacle

manifeste de l'élève, l'enseignant aurait dû s'en saisir car il doit s'intéresser aux erreurs de ses élèves, les comprendre et en profiter pour étayer son enseignement. L'élève se sent motivé et s'engage par le fait même.

D'autre part, le programme de philosophie prévoit 8 heures de cours par semaine réparties en séances de 2 heures chacune. C'est dire que les cours ont lieu 4 jours sur 5. Il revient à l'enseignant de savoir ce qu'il faut enseigner aux heures de la matinée ou aux heures de l'après-midi, en début ou en fin de semaine. Aussi les heures consacrées à l'étude des notions, à l'enseignement de la méthodologie ou de l'étude des œuvres devraient faire l'objet d'un contrat pédagogique et didactique entre l'enseignant et l'apprenant. **E5** se comporte dans sa classe en véritable dictateur. Il a enjoint à ses élèves « *d'être prêts à tout moment à suivre l'enseignement des notions ou de l'étude de l'œuvre ou encore l'étude de la méthodologie de la dissertation ou du commentaire de texte* ». Pourtant il se serait mis d'accord avec ses élèves pour consacrer par exemple l'étude des notions dans la matinée et l'étude de la méthodologie dans l'après-midi ou encore l'étude des œuvres en fin de semaine. En tout cas, cette répartition dérive d'un contrat didactique. Lorsque **E5** a entrepris de commencer l'étude du chapitre 4, les élèves du fond de la classe somnolaient presque tous et ceux des premiers bancs faisaient semblant de suivre parce qu'ils étaient tenus directement à l'œil par l'enseignant assis juste devant eux ; lui aussi, fatigué par le soleil accablant de cet après-midi. Pourtant à cette heure, une activité comme le débat autour d'un sujet de dissertation eut été salutaire pour tous au lieu d'un cours magistral insipide et peu cohérent. Nous avons observé que les élèves de **E5** n'étaient pas psychologiquement prêts à suivre un cours sur l'étude des notions en début d'après-midi ; c'est dire qu'ils n'étaient pas impliqués dans leurs apprentissages ; et donc non engagés.

Le choix de la période à exercer certaines activités est capital dans l'enseignement de la philosophie. Ainsi, pour impliquer les élèves dans des activités, cela passe par un contrat didactique implicite certes, mais aussi négocié entre l'enseignant et les apprenants. L'étude des notions et celle de l'étude des œuvres est préférable en matinée que dans l'après-midi qui est propice à un exercice de relaxation comme l'étude de la méthodologie. En effet, des 8 heures hebdomadaires prévues à l'enseignement de cette discipline, les heures « *difficiles* » de l'après-midi ou de fin de semaine devraient être consacrées aux activités moins pointues. Étudiant les effets de l'organisation du travail sur la dynamique psychique, Dejours (1993) cité par Perrenoud, Ph. (2004, p. 70) montre que « *la fatigue, le stress, l'insatisfaction, le sentiment d'aliénation et de non-sens s'accroissent lorsque l'organisation du travail est*

rigide et ne laisse aucune marge à la personne pour adapter la tâche à ses rythmes, son corps, ses préférences, sa vision des choses ».

Pour Ngueti, M. (1999), au plan pratique les apprenants doivent être des « convives actifs et enthousiastes d'un banquet philosophique Il revient à l'enseignant d'intégrer dans son enseignement, la méthode socratique : la maïeutique. En effet, les jeunes esprits assis devant lui sont de véritables potentialités qu'il faudrait rendre actives.

Aussi nos enseignants ne comprennent pas toujours que leurs apprenants ne sont pas des table-rase et qu'ils ont des prénotions et autres préjugés sur les notions à étudier. En effet, les enseignants ici, ne travaillent pas à partir des représentations des apprenants.

Le professeur du philosophe doit susciter la mobilisation des élèves par toute activité motivante qui soit. De même qu'il associe ses élèves à la définition de l'objectif du cours, de même il fait face aux représentations desdits élèves qui constituent à n'en plus douter des résistances aux enseignements et donc des facteurs démotivants. En philosophie et plus qu'en tout autre discipline d'enseignement, le professeur du philosophe doit dispenser des savoirs nouveaux qui entrent en conflit avec des conceptions antérieures des élèves communément appelées des représentations.

Une activité d'enseignement-apprentissage doit être consacrée à débloquer lesdites représentations afin de susciter les motivations des élèves et dont leur engagement en dépend pour une grande part.

Le professeur doit faire face à ces représentations qui constituent des résistances pour les élèves : il doit utiliser de la persuasion, c'est-à-dire développer des arguments pour faire adhérer les élèves à la démarche pédagogique qu'il envisage, afin de « remettre de l'ordre. » dans les esprits de ses élèves s'il veut les faire participer activement à la séquence didactique en cours et s'il veut atteindre les objectifs visés. Il s'agit en somme d'une préparation psychologique à l'étude de la notion à enseigner.

Il y a lieu d'affirmer que le fait de connaître ses élèves, connaître leurs représentations, serait un atout majeur pour l'enseignant qui voudrait voir s'améliorer l'efficacité de son enseignement. En effet, les notions inscrites au programme ne sont pas exemptés des représentations des élèves ; ces derniers peuvent avoir des idées éparses et confuses sur un sujet donné et il revient au professeur de démêler l'écheveau afin d'améliorer la qualité de ses enseignements : l'enseignant scrute lesdites représentations, cherche à les comprendre, comprendre leurs fondements, leurs tenants et aboutissants afin de les déconstruire par le truchement de son enseignement.

La déstabilisation des représentations des élèves est par ailleurs le gage de susciter leur motivation et donc leur engagement ; tout ceci pour l'enseignement du philosophe plus efficace.

En clair, il s'agit pour l'enseignant de chercher à cerner les idées que les apprenants ont sur un sujet afin d'évaluer le niveau de la classe par rapport à l'unité d'enseignement, d'éliminer des fausses idées pour en fixer les bonnes. Pour être plus explicite, l'enseignement de certaines notions philosophiques se heurte à des conceptions spontanées qui peuvent faire obstacle à l'apprentissage. Il faut donc faire émerger ces conceptions et, lorsqu'elles ne sont pas compatibles avec le savoir enseigné ; l'enseignant peut par exemple s'appuyer sur le jeu des situations-problèmes, suscitant un conflit socio-cognitif devant conduire au changement conceptuel attendu. Le choix des situations didactiques est dès lors important. Ainsi par exemple, pour une leçon portant sur la nécessité de la philosophie, l'enseignant peut faire émerger les conceptions des apprenants en leur demandant de faire état de tous les stéréotypes et archétypes *collés* aux philosophes et à la philosophie. Il peut aussi instaurer un débat contradictoire destiné à purger les conceptions ; d'où le conflit socio-cognitif.

Dans sa salle de classe, l'enseignant doit « exorciser » ses élèves pour accéder à leurs représentations afin de comprendre les raisons profondes de leur existence. Ainsi seulement, il doit mener son enseignement à bon escient.

On comprend donc qu'une nouvelle connaissance peut nécessiter de franchir un obstacle issu soit de la vie courante soit d'une difficulté conceptuelle. Du point de vue didactique, cet obstacle est qualifié d'obstacle didactique et doit être considéré comme une étape à franchir et donc comme un objectif d'enseignement. Martinand (1996). Il lui restera de dispenser son enseignement à partir de cet obstacle, c'est-à-dire entrer en dialogue avec les conceptions des apprenants, les faire évoluer pour les rapprocher des savoirs-savants à enseigner.

Ainsi,

travailler à partir des représentations des apprenants ne consiste pas à les faire s'exprimer pour les dévaloriser immédiatement. L'important est de leur donner régulièrement droit de cité dans la classe, de s'y intéresser, de tenter de comprendre leurs racines et leur forme de cohérence, de ne pas s'étonner qu'elles surgissent à nouveau alors qu'on les croyait dépassées. Pour cela, il faut ouvrir un espace de parole, ne pas censurer immédiatement les analogies fallacieuses, animistes ou anthropomorphiques, les raisonnements spontanés, sous prétexte qu'ils conduisent à des conclusions erronées. Perrenoud, Ph. (2004, p. 26).

À l'observation participante, les enseignants peuvent tous sortir d'un même moule, en l'occurrence de l'ENS. Toutefois, subsiste-t-il un large éventail d'attitudes parmi eux ; l'action de l'enseignant peut être à la fois frein et obstacle au désir ou stimulant à ce désir

d'apprendre. En effet, certains enseignants ne perdent pas toujours une seconde à susciter la motivation des élèves. C'est ainsi que l'enseignant **E1** affirme : « *Je ne suis pas payé pour cela. Tant pis si les apprenants s'intéressent ou pas à mes enseignements* ». L'enseignant **E2** dit plutôt ceci : « *Tant pis si mes apprenants ne voient ni l'intérêt ni l'utilité des savoirs que je leur dispense ; ils le comprendront plus tard* ». Alors, on peut leur rétorquer : quand ? Et à quoi cela leur servirait-il ?

Susciter ou entretenir l'envie d'apprendre n'est pas une préoccupation répandue chez nos enseignants, peut-on conclure. Le processus didactique peut être source d'engagement ou de désengagement de l'élève. Dans notre étude, ledit processus est beaucoup plus source de désengagement largement entretenu par les professeurs du philosophe.

En somme, l'élève est-il acteur de son apprentissage ou spectateur de l'enseignement du professeur ? Les enseignants présentent-ils l'apprentissage comme un plaisir ou comme un fardeau ?

L'enseignement du philosophe ne peut donc être une action unilatérale qui va du professeur aux élèves.

Les professeurs ici, en dépit des séminaires pédagogiques organisés par les Inspecteurs régionaux de philosophie, n'ont de cesse de se livrer à une sorte de discours à sens unique. Au lieu d'instituer un débat permanent entre eux et leurs élèves, ils se livrent aux discours magistraux sans que l'on voie d'ailleurs en quoi la PPO prescrite, est prise en compte.

Au sortir des entretiens avec les élèves, il est établi que cette dérive didactique a engendré leur désengagement et même de la passivité vis-à-vis de la philosophie. Les élèves sont réduits à de spectateurs qui, assistant aux enseignements dispensés par une autorité intellectuelle arbitraire et étouffante ; alors les piètres performances scolaires sont tout à fait justifiées.

L'enseignement du philosophe est ainsi présenté comme un fardeau que les élèves portent, à la Sisyphé (*En effet pour avoir défié les dieux, Sisyphé fut condamné dans la Tartare à faire rouler éternellement jusqu'au sommet d'une colline un rocher qui en redescendait à chaque fois avant de parvenir au sommet proprement dit*) un travail inutile, en somme. Car en effet, un travail doit produire des résultats.

L'engagement qui est la qualité première que doit rechercher le processus didactique du philosophe n'est pas très perceptible. C'est ainsi que l'hypothèse selon laquelle, l'évaluation de l'enseignement du philosophe par la prise en compte de la caractéristique « *engagement* » pourrait permettre d'améliorer significativement les performances scolaires, est confirmée. Car en effet, le processus didactique doit « *donner aux élèves, l'envie*

d'apprendre et provoquer leur engagement dans une démarche d'apprentissage » Gérard, F.M. (2001 p.16).

5.3.1.2. De l'équilibre des savoirs

Au plan documentaire, la didactique du philosophe doit s'efforcer de transmettre et de développer le savoir chez les élèves et de manière équilibrée lorsque toutes les dimensions de ce savoir sont effectivement promues auprès des élèves : savoir-reproduire, savoir-faire, savoir-être.

Aussi, le savoir doit être structuré afin de permettre un apprentissage le plus fécond et le plus équilibré possible ; c'est-à-dire un savoir qui donne à l'élève le pouvoir de maîtriser les situations qu'il est amené à rencontrer dans la vie quotidienne, que celle-ci soit scolaire ou sociale, ... L'élève est ainsi, amené à acquérir des savoirs pendant l'étude des notions, l'étude des œuvres et l'étude de la méthodologie (les savoirs) ; il est amené à se servir de ces savoirs dans la rédaction des exercices philosophiques (savoir-faire) ; il est amené à faire montre d'un esprit critique en toute circonstance (savoir-être). L'enseignement du philosophe doit promouvoir ces différents savoirs en même temps et de manière équilibrée. Pour Gérard, F.M. (2000), le savoir-être englobe les savoir-faire et le savoir-reproduire, ou encore le savoir-reproduire est inclus dans le savoir-faire et le savoir-être. Travailler sur le savoir-reproduire permet de mettre en place et de développer le savoir-faire et le savoir-être. Il n'y a pas opposition entre les différents types de savoirs mais intériorisation progressive.

Or dans nos salles de classe et par l'observation participante, on se rend compte que les savoirs sont simplement juxtaposés l'un à côté de l'autre, sans qu'il y ait la moindre relation entre eux. Les professeurs consacrent un temps soit à l'étude des notions, soit à l'étude des œuvres soit à l'étude de la méthodologie : un enseignement décloisonné, en fait. La caractéristique « équilibre des savoirs » est mal négociée dans le processus didactique.

Enseigner la philosophie consiste à penser librement devant ses élèves, offrir le spectacle vivant d'un homme qui pense et qui exerce son jugement. Il ne s'agit pas d'apprendre une discipline qui serait la philosophie, mais utiliser toutes les ressources de sa connaissance de la philosophie pour développer une pensée personnelle, pour penser par soi-même, invitation en acte faite à l'élève d'exercer à son tour son jugement.

L'enseignement du philosophe, tout en offrant des savoirs à l'élève, tout en lui offrant une culture philosophique initiale, doit favoriser en cet élève l'exercice réfléchi du jugement. Parler d'exercice réfléchi du jugement c'est renvoyer à une dimension de retour critique de la pensée sur elle-même qui est propre à la philosophie.

Toute séquence didactique doit mobiliser à la fois le savoir-reproduire, le savoir-faire et le savoir-être. En clair le professeur doit exposer les points de vue des auteurs sur une notion à étudier et y apporter un jugement, une réflexion critique à travers laquelle il exprime son point de vue personnel. Les exercices philosophiques ne sont que l'occasion de former et de vérifier l'aptitude de l'élève à utiliser les concepts et les réflexions développées au cours de l'étude des notions, ainsi qu'à les transposer dans un travail philosophique personnel et vivant. L'apprentissage du philosophe doit être le lot de l'élève mais aussi celui du professeur. L'élève ne fait que suivre son enseignant au regard de ce qu'il observe au cours des séquences didactiques.

À l'observation participante, on a l'impression que le savoir-reproduire et le savoir-faire riment à contre-courant. Et même si l'on peut parfois voir le professeur exercer son jugement, ces différents moments du savoir sont plutôt juxtaposés, et non intégrés à la fois dans une séquence didactique. Aussi, pour Gérard, F.M. (2000), c'est le principal reproche que certains ont pu adresser à la PPO prescrit aux professeurs de philosophie. En effet, à force de décomposer tous les apprentissages en de multiples objectifs, constituant chacun une activité clairement délimitée exercée par un certain contenu tout aussi précisément défini, on risque d'en arriver à des savoirs certes bien installés mais ne constituant en aucune sorte un savoir unifié permettant à l'individu d'aborder une multitude de situations différentes. D'où une perte de temps en enseignement et un gaspillage de ressources méthodologiques qui remettent en cause l'efficacité du processus didactique.

En somme, la prise en compte des savoirs et de manière équilibrée dans les séquences didactiques n'est pas assurée. Le savoir-être qui consiste à exercer l'esprit critique, exercer un jugement par rapport aux autres savoirs reçus n'est pas réellement perçu dans les séquences didactiques. Ceci impacte négativement l'efficacité du processus didactique et constitue un handicap aussi bien pour l'efficacité interne que pour l'efficacité externe. Quand on observe ces élèves dans leur existence quotidienne, on se demande s'ils ont une citoyenneté responsable. Le savoir-devenir n'est pas assuré au travers du processus didactique.

Ainsi l'hypothèse selon laquelle l'évaluation de l'enseignement du philosophe par la prise en compte de la caractéristique « *équilibre des savoirs* » pourrait permettre d'améliorer significativement les performances scolaires, est confirmée.

Toute séquence didactique doit communiquer à la fois les savoirs : savoirs-reproduire, savoir-faire, savoir-être. Ces différents savoirs induisent par fait même le savoir-devenir. La philosophie a une dimension théorique et une dimension pratique. Le philosophe n'est pas logé dans une tour d'ivoire, il doit descendre parmi les hommes. Le philosophe vit dans une

cité et doit être l'exemple-type de l'homme sage, c'est-à-dire qui a une conduite réfléchie et modérée, pondérée, qui a de la circonspection, de la retenue. On ne saurait limiter la philosophie à la simple connaissance spéculative du monde qui cherche à en expliquer l'ordre.

5.3.1.3. De l'efficience

L'efficience de la didactique du philosophe s'attarde sur la nature et le volume des moyens mis en œuvre pour exécuter le programme. Cette efficience exprime le rapport résultats/moyens avec les ressources méthodologiques en œuvre dans les enseignements.

Les résultats de l'étude nous conduisent à un point qui recueille l'assentiment général (celui des Inspecteurs régionaux de philosophie, des Inspecteurs nationaux) à travers les rapports d'Inspection, y compris les rapports des conseils d'enseignement des professeurs. Les professeurs sont irréprochables du point de vue de la doctrine. Les connaissances déclaratives des enseignants ne sauraient être remises en cause. La majorité de ces enseignants ont au moins une Licence en philosophie et un DIPES II. Quand on suit leurs exposés, ils ont une maîtrise acceptable des notions et une connaissance des auteurs. Ici en revanche, se fait jour, ici ou là une hésitation concernant la pratique de l'enseignement ou la méthode de l'enseignement. Doit-elle être purement dogmatique ou au contraire laisser aux élèves une certaine marge d'initiative ? C'est le lieu d'observer que les ressources non matérielles, c'est-à-dire les stratégies et les méthodes pédagogiques mises en œuvre dans nos salles de classe ne peuvent promouvoir de meilleures performances scolaires. Ce qui se vérifie dans les cahiers de cours des élèves et dans leurs copies de dissertation philosophique. Les contenus des cahiers de cours des élèves consultés sont presque identiques : les mêmes mots, les mêmes phrases se retrouvent çà et là dans lesdits cahiers. Preuve que le cours est dicté. Le professeur communique les connaissances selon la méthode expositive ; après cet exposé, il dicte le résumé aux élèves.

En somme, ceux-ci « *subissent* » le cours, subissent un enseignement. Pourtant, il est avéré qu'on peut amener les élèves par des questions à découvrir la connaissance ; c'est la méthode inventive, celle qui permet de mieux assimiler et intégrer les connaissances, au moindre coût pour l'élève et même pour le professeur. Le professeur ne se borne pas à « *épater* » ses élèves en leur tenant un discours inintelligible et à leur dicter un résumé, mais amène sa classe vers l'objectif en exerçant les élèves à la parole. C'est en fait la méthode socratique d'enseignement qui promeut l'efficience de la didactique du philosophe. Elle s'oppose de fond en comble à la méthode dogmatique encore appelée méthode d'enregistrement. En posant à ses élèves des questions habilement ménagées et graduées qui

forcent l'esprit à revenir sur lui-même et aussi à réfléchir, le professeur du philosophe joue à plein son rôle et ses élèves en sont les premiers bénéficiaires.

En mettant en œuvre cette pratique, les professeurs ne se mettraient pas hors des normes éditées par l'Inspection nationale de philosophie et incarnées par la PPO. Les résultats scolaires ou les performances scolaires dépendent donc des ressources et des moyens mis en œuvre dans le processus didactique. Et la didactique de l'apprentissage du philosophe gagnerait à obtenir les produits pour le moindre coût.

Malheureusement, l'observation participante nous a donné de constater que les enseignements prennent diverses formes. Dans l'ensemble, on observe d'un enseignant à l'autre, des pratiques de classes extrêmement diverses. **E1** et **E3** disent « *pratiquer la méthode traditionnelle* », **E2** et **E4** quant à eux affirment pratiquer la PPO. Pour **E6**, c'est le panachage des deux méthodes. Pour Perrenoud, Ph. (2004) on vogue dans des pratiques dont les unes sont en avance sur leur temps, les autres dignes de musée.

E5 dit ne « *pouvoir pratiquer la pédagogie différenciée à cause de l'effectif pléthorique* » de sa classe. Avec plus de 60 élèves, « *je ne peux m'occuper individuellement de chacun* » ; par conséquent, il ne peut rompre avec la pédagogie frontale où il donne la même leçon et les mêmes exercices. Tant pis pour ceux des élèves qui ne s'arriment pas à ces enseignements magistraux. C'est ahurissant que **E1** affirme, en parlant de la PPO que « *cette méthode est sur le terrain depuis plusieurs années mais qu'il ne la met pas encore en pratique parce qu'au-delà de la définition de cette PPO, il ne sait pas précisément en quoi ou comment on la pratique* ». **E3** affirme qu'il « *connait la PPO mais qu'il lui est impossible de l'appliquer à cause des effectifs pléthoriques, de l'immensité du programme de philosophie et du temps imparti à cette discipline* » ; or tout cet argumentaire n'a rien à voir avec la PPO.

Il y a lieu de se poser la question : pourquoi ne pas procéder à une formation continue ?

E5 dit que « *c'est par un concours de circonstance qu'il a été confronté à la pratique de cette méthode. C'est mon encadreur de stage qui m'a initié à ladite méthode* ». Les enseignants ici, dorment sur leurs lauriers et se contentent de leur formation de base. D'ailleurs **E5** dit avoir « *fini avec l'école* » et se satisfait de sa formation initiale.

Il y a donc lieu de faire le deuil des bonnes performances scolaires.

En somme, l'hypothèse selon laquelle l'évaluation de la didactique du philosophe par la prise en compte de la caractéristique « *efficience* » pourrait permettre d'améliorer significativement les performances scolaires, est confirmée ; car tout dépend en dernière analyse de la manière dont sont gérées les ressources non matérielles que sont les ressources stratégiques et méthodologiques disponibles par rapport aux objectifs visés.

5.3.1.4. De l'équité pédagogique.

La didactique du philosophe est d'autant plus équitable qu'elle réduit les disparités entre les plus forts et les plus faibles.

Il ne s'agit pas nécessairement d'élaborer des méthodes d'enseignement valables pour tous mais bien de trouver des méthodes d'observation, de découvrir des stratégies d'enseignement les mieux adaptées à chaque cas particulier. Chacun devrait être désormais convaincu qu'« *une pédagogie identique pour tous les enfants bénéficie en général le plus à ceux qui étaient initialement les plus avancés* » Reuchlin M. (1991 : 263). Quoiqu'il en soit, une méthode qui s'élabore en tenant compte tout à la fois de ce qu'est l'élève, de ce qu'il peut vraiment faire et de ce qu'il devrait acquérir, renvoie à un modèle pédagogique différenciateur qui a l'autonomie pour objectif. Or ce modèle permet de rendre pensable la réduction de l'échec scolaire, la réduction de l'écart entre les forts et les faibles.

Aussi pour Rosenshire, B.V. (1986), l'enseignement explicite et systématique consistant à présenter l'enseignement d'une discipline de façon fractionnée, marquée d'un temps pour vérifier la compréhension et assurant une participation de tous les élèves, est une méthode d'enseignement particulièrement appropriée pour favoriser l'apprentissage. Aussi ce genre d'enseignement pourrait être adapté à l'enseignement du philosophe et pourrait assurer l'équité d'entre les élèves.

Il est avéré que la philosophie est une discipline nouvelle pour des élèves qui arrivent en classes terminales et aussi une discipline complexe. Aussi une évaluation diagnostique serait la première activité d'enseignement en vue de déceler d'entre ces jeunes élèves ceux qui apprennent vite et ceux qui apprennent lentement, ceux qui sont à l'aise dans l'abstraction ou du moins ne sont pas déconcertés par elle... Même si tous ces élèves sont capables de suivre les enseignements du philosophe, tous n'ont pas les mêmes capacités. Il y a des forts et des faibles et dont le professeur doit conduire aux bons résultats. L'évaluation diagnostique et les diverses évaluations formatives sont donc le lieu pour le professeur de mesurer les capacités de ses élèves et donc de réduire le fossé entre les élèves qu'on peut qualifier de forts ou des faibles. Les informations relatives à ces différentes évaluations devraient être consignées dans le portfolio de chaque élève afin de le suivre tout au long de l'année scolaire. Ce document désigne la collection des travaux d'un apprenant qui fait foi de sa compétence en gardant des traces pertinentes de ses réalisations. L'enseignant s'y référera pour s'assurer de la progression de ses apprenants. Malheureusement, les enseignants n'en font pas une préoccupation. Et tant pis pour les performances scolaires.

Au regard du niveau de chaque élève, le professeur pourrait présenter un enseignement du philosophe adapté, un enseignement par exemple ponctué d'un temps pour vérifier leur compréhension et assurer par le fait même une participation active, fructueuse et profitable de tous les élèves surtout quand il s'agit de discipline nouvelle et suffisamment abstraite qu'est la philosophie.

Réduire le fossé entre les forts et les faibles suppose que le professeur connaisse le niveau cognitif de ses élèves mais surtout qu'il adapte la progression dans les enseignements au niveau réel de ses élèves.

Dans chaque classe de terminale, on y rencontre des redoublants et des nouveaux élèves. Les redoublants donnent l'impression d'avoir une avance sur les nouveaux, du moins en savoir-reproduire et en savoir-faire ; cette avance n'est pas perceptible en savoir-être, ou plus précisément en l'exercice du jugement, de l'esprit critique. En dépit de cette hétérogénéité d'entre les élèves, les professeurs devraient varier les situations d'apprentissage car ceci permettrait de multiplier les opportunités pour que chaque élève, fort ou faible, s'approprie en fonction de ses compétences personnelles, les savoirs enseignés ; et la didactique du philosophe, comparativement aux autres disciplines en offre moult procédés.

La didactique du philosophe aujourd'hui, met en bonne place le jeu, le plaisir parmi les éléments pouvant aider à l'apprentissage chez nos élèves. Il s'agit en fait de multiplier les situations d'apprentissage qui pourraient bénéficier au plus faibles sans pour autant léser les plus forts.

Aussi, l'hypothèse selon laquelle l'évaluation de la didactique de l'apprentissage du philosophe par la prise en compte de la caractéristique « équité » pourrait permettre d'améliorer significativement les performances scolaires est confirmée.

5.3.1.5. De l'efficacité

La didactique du philosophe ne sera efficace que si elle permet d'atteindre ses objectifs : favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi de jugement et offrir à celui-ci une culture philosophique initiale.

L'atteinte de ces objectifs passe nécessairement par une pratique de classe efficace : le professeur du philosophe doit organiser et animer les situations d'apprentissage, gérer la progression des apprentissages, impliquer les élèves dans leur apprentissage.

Tels sont les procédés jugés prioritaires quoique non exhaustifs qui, lorsqu'ils sont bien menés, peuvent assurer l'efficacité du processus didactique de l'apprentissage du philosophe.

Les techniques et les procédés que les professeurs mettent en œuvre au cours du processus didactique peuvent être la meilleure ou la pire des choses. Une séquence didactique du philosophe doit allier l'attrait à l'efficacité. On voit donc les dangers que peut présenter la leçon mal conduite et qui se traduit dans nos salles de classe par un gaspillage de ressources stratégiques et pédagogiques, l'absence d'équilibre des savoirs, le manque d'équité pédagogique, l'absence d'engagement ou de motivation des élèves ; bref la non-amélioration des compétences des élèves.

Les situations d'apprentissage consistent-elles à amener les apprenants à écouter l'enseignant, rédiger des dissertations philosophiques, lire les textes des philosophes de l'antiquité ? Alors tout enseignant serait compétent. Donner un devoir de dissertation philosophique aux élèves parce que cette activité est prescrite dans le programme, c'est ignorer quelle vertu on y prête. À l'observation directe effectuée dans nos salles de classe, il y a lieu d'affirmer que les professeurs du philosophe n'en sont pas si éloignés.

Cette compétence qui consiste en l'organisation et en l'animation des situations d'apprentissage ne semble pas au cœur du travail des enseignants enquêtés. Cette compétence est éludée ou alors en train de se construire. La compétence qui consiste en la gestion de la progression des apprentissages et qui consiste à prendre les élèves là où ils sont pour les mener un peu plus loin selon les termes de Perrenoud, Ph. (2004) « *n'est pas la chose la mieux partagée chez les professeurs* ». La compétence qui consiste à impliquer les élèves dans leurs apprentissages et qui consiste à motiver les élèves, à leur montrer la valeur pratique des notions étudiées, est éludée.

Il y a lieu de soutenir que les faibles performances scolaires, loin d'être l'expression de l'incapacité des élèves à apprendre, traduirait plutôt l'incapacité des professeurs à donner à tous les apprenants leur chance.

En somme, la comparaison entre les profils de compétence atteints par les élèves à l'occasion du pré-test à ceux atteints à l'issue du post-test, débouche sur la conclusion selon laquelle : une amélioration s'est opérée le long du processus didactique sans que toutefois les résultats escomptés soient atteints.

Ainsi, l'hypothèse selon laquelle l'évaluation de l'enseignement du philosophe par la prise en compte de la caractéristique « *efficacité* » pourrait permettre d'améliorer significativement les performances scolaires, est confirmée ; car on parle d'efficacité d'une formation pour signifier que les résultats visés au départ par les objectifs sont effectivement obtenus et qu'ils sont positifs, c'est-à-dire, conformes aux critères de qualité prescrits.

Vergez, A. et Huissman, D. (1969 p.37). *« On exprimera bien cette idée que la philosophie est recherche et non possession en définissant le travail philosophique comme un travail de réflexion. La réflexion est en quelque sorte un mouvement de retour sur soi-même (ré-flexion) de l'esprit qui met en question les connaissances qu'il possède. L'expérience de la vie nous donne une foule d'impressions et d'opinions : la pratique d'un métier, la connaissance scientifique nous livrent d'autres notions plus complètes et plus précises. Mais si riche que soit notre expérience de la vie, si approfondies que soient nos connaissances scientifiques et techniques, rien de tout cela ne tient lieu de philosophie. Être philosophe, c'est réfléchir sur ce savoir, s'interroger sur lui, le mettre en question. Définir la philosophie comme réflexion, c'est voir en elle une connaissance non du premier degré mais du second degré, une connaissance de la connaissance, un savoir du savoir ».*

Ainsi l'élève doit pouvoir prendre position, au regard des différentes thèses et autres points de vue qu'il a suivis pendant le cours.

La didactique de l'apprentissage du philosophe doit transmettre un savoir (à travers l'étude des notions et des œuvres) et produire une appropriation vive de ce savoir qui se déploie comme exercice réfléchi du jugement. C'est à cette condition seule mais indispensable que la didactique de l'apprentissage du philosophe est fondée à se dire philosophique.

L'enseignement du philosophe n'est pas philosophique seulement parce que l'enseignant a consacré une activité à la problématisation de la notion à étudier, mais aussi parce qu'il fait promouvoir l'esprit réfléchi du jugement chez l'élève. De même l'enseignement du philosophe ne récuse pas l'histoire des idées, mais seulement l'histoire des idées séparée de l'exercice du jugement.

La pratique des professeurs est essentiellement centrée sur les savoirs et le savoir-faire. Ils communiquent les connaissances au travers de l'étude des notions et l'étude des œuvres. Ainsi les élèves peuvent reproduire ce qu'ils ont appris. Ils pourront également maîtriser les étapes de la dissertation philosophique ou du commentaire de texte aux cours de méthodologie (savoir-faire). Mais le savoir-être est totalement éludé. L'enseignant fait-il preuve de l'exercice du jugement ? Cela ne nous a pas semblé effectif ; les enseignants se contentent d'exposer les points de vue des philosophes et autres courants philosophiques. Jamais ils n'y opposent une réflexion critique, aucun jugement.

De l'analyse documentaire, il en ressort que l'organisation méthodologique et progressive de l'apprentissage du philosophe est censée être prise en compte par le cours du professeur, exemple dont l'élève pourra s'en inspirer dans le développement qu'il aura à

construire, à l'occasion des exercices philosophiques. Mais à l'observation participante, il y a lieu de noter que les séquences didactiques n'obéissent pas à ce sacro-saint principe de l'enseignement du philosophe. Au contraire, les enseignants consacrent un temps à l'étude des notions au cours duquel ils passent en revue les points de vue d'auteurs, relatifs à la notion à étudier. Ils se livrent à ce jeu sans aucun exercice du jugement, sans donner leur point de vue personnel. L'enseignement du philosophe se limite ici au seul débat d'idées, de points de vue d'auteurs. Un temps sera consacré à l'étude de la méthodologie des exercices philosophiques. On assiste ainsi à une sorte de décloisonnement des savoirs au lieu de leur mobilisation dans une situation d'intégration.

À travers le discours des sujets interrogés, nous notons le manque d'animation des situations d'apprentissage. Un groupe d'apprenants relèvent : *« il y a le plus souvent un échange préalable entre notre enseignant et nous, mais le contenu de cet échange n'est pas toujours intégré dans le cours que l'enseignant dispense ; le fond du cours n'est pas affecté par nos suggestions »*. C'est dire tout simplement que les apprenants subissent le cours et partant, sont ébahis et ne savent pas où on les conduit.

Ces apprenants notent : *« les cours sont dictés et l'enseignant qui part de son domicile avec des leçons toutes faites, ne les modifie jamais après les échanges fructueux ou non avec les apprenants. »* On comprend dès lors que tout est centré sur l'enseignant dans la plupart du temps.

Au sortir de nos entretiens avec les apprenants, des aspects non prévus dans notre protocole de recherche a retenu notre attention. En effet, certains apprenants ont fait distinctement état des représentations qu'ils avaient de leur enseignant de philosophie ; d'où des thèmes émergents dont nous ne saurons éluder : le sexe du professeur, le statut du professeur, l'âge du professeur.

A1 affirme que *« les notes qu'il obtient sont liées à la lecture qu'il a du sexe de l'enseignant. »* En effet pour lui, *« un professeur de philosophie de sexe féminin ne figure pas dans l'histoire de la philosophie »*. En tout cas il dit : *« je ne connais pas de femme véritablement philosophe et lorsque madame fait son cours, j'ai l'impression que c'est de l'affabulation »*.

A2 quant à lui affirme : *« Lorsque je me représente que mon enseignant est inexpérimenté, qu'il est en début de carrière et de surcroît vacataire, j'ai du mal à le suivre. »*

A3 affirme : *« J'ai l'impression que l'âge de mon enseignant affecte mes notes pour la simple raison que pour moi un professeur de philosophie doit être un adulte et même quelqu'un qui a une calvitie. »*

On note que ces représentations font écran et empêchent toute construction du savoir.

5.3.2. Synthèse des résultats.

Tableau 6 : Tableau Récapitulatif des résultats

La recherche multivariée a abouti à la pondération des caractéristiques d'évaluation au regard de l'importance accordée à chacune d'elles : engagement (25%), efficacité (22%), équilibre des savoirs (20 %) , efficience (18%) , équilibre pédagogique (15%) .

Caractéristiques	Résultats	Observations
Engagement (25%)	<p>Le processus didactique doit donner aux élèves l'envie d'apprendre et provoquer leur engagement dans une approche d'apprentissage.</p> <p>À l'observation participante, la pratique de classe des enseignants ne stimule pas l'apprentissage : Les activités d'apprentissage pouvant engendrer l'engagement des élèves sont presque inexistantes.</p>	Peu engagé
Efficacité (22%)	<p>La didactique du philosophe ne sera efficace que si elle atteint ses objectifs : améliorer les performances scolaires, favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement, offrir à l'élève une culture philosophique initiale.</p> <p>À l'observation participante, ces vertus cardinales de l'enseignement ne sont pas perceptibles dans les enseignements dispensés.</p>	Moins efficace
Équilibre des savoirs (20 %)	<p>La didactique du philosophe doit transmettre et développer le savoir chez les élèves de manière équilibrée ; il s'agit donc de promettre toutes les dimensions de ce savoir auprès des élèves : savoir reproduire (bien prendre les notes, le cours), savoir- faire (bien rédiger une dissertation philosophique), savoir- être (faire montre d'un esprit critique, bien exercer son jugement).</p> <p>Les enseignants ne font pas preuve de l'exercice de jugement ; ils se contentent d'exposer les extraits d'auteurs choisis pour étayer leurs enseignements. Jamais ils n'y opposent une réflexion critique personnelle, aucun jugement personnel.</p>	Peu équilibrée
	<p>L'efficience de la didactique du philosophe s'attarde sur la nature et le volume des moyens mis en œuvre pour exécuter le programme.</p> <p>En enseignement du philosophe, nous devons nous attarder sur les ressources non matérielles comme les stratégies et les méthodes pédagogiques, ou encore les ressources temporelles pour ce qui est du temps consacré à</p>	

Efficienc (8%)	<p>l'enseignement proprement dit. Or seule la PPO est prescrite aux enseignants. C'est dire que les ressources non matérielles mises en œuvre dans les salles de classe ne peuvent promouvoir de meilleures performances scolaires.</p>	Peu efficiente
Equité pédagogique (15%)	<p>La didactique du philosophe est d'autant plus équitable qu'il réduit les disparités entre les forts et les faibles.</p> <p>À l'observation participante, l'enseignement du philosophe n'en tient pas compte. La pédagogie différenciée serait un indice fiable quant à la volonté des enseignants à réduire ces disparités. Mais les enseignements ne prennent pas en compte les difficultés individuelles des élèves.</p> <p>Les évaluations formatives multiples seraient une des préoccupations de l'enseignant. Mais ces évaluations se font plus en plus rares dans les salles de classe.</p>	Manque d'équité pédagogique

Conclusion

Cette étude avait pour but de présenter un état des lieux de la pratique d'enseignement du philosophe dans nos salles de classe. Nous nous sommes rendu compte qu'en dépit de la recension des écrits sur les nombreuses recherches en pratiques d'enseignement du philosophe, les enseignants ne semblent pas s'y conformer. Notre étude a fait appel à une approche méthodologique qualitative-compréhensive-interprétative, avec la seule intention de décrire la pratique de classe des enseignants pour mieux la comprendre. Nous avons analysé les données qualitatives issues des observations de la pratique de classe ainsi que les entretiens semi-dirigés des enseignants pour apporter un éclairage sur leurs pratiques d'enseignement.

Au regard d'une compétence que les élèves de terminales devraient acquérir : conceptualiser une notion ; nous remarquons beaucoup d'incohérences, de confusions et autres approximations que font les élèves ; mais qui auraient dues être évitées si les professeurs avaient pris la peine de les corriger et d'initier véritablement leurs élèves aux exigences de la logique et de la rigueur conceptuelle. En réponse à une autre compétence visant à problématiser une question, nous constatons que les professeurs n'habituent pas les élèves à la lecture des textes philosophiques. On ne saurait demander aux élèves de lire tous les ouvrages de philosophie. Soit. Mais le professeur peut remettre à ses élèves des morceaux choisis de texte, à lire ; car comme le dit Perrin, A. (1994), « *une didactique qui se propose d'apprendre à problématiser philosophiquement ne saurait s'y prendre qu'en plaçant l'élève au contact des textes où cette distinction s'effectue* ». Au regard de la compétence qui consiste

à argumenter une thèse, les enseignants sont rivés sur la conception selon laquelle la philosophie est un débat d'idées ; ils passent le temps à enseigner aux élèves à répertorier les arguments en les opposant mécaniquement les uns aux autres. Or il est ici question de les initier au contact des philosophes « *c'est-à-dire de ceux chez qui le souci de fonder l'a emporté sur celui de contredire* » Perrin, A. (1994 : 8). Il en ressort que cette pratique d'enseignement est : peu efficace car les résultats visés au départ ne sont pas effectivement obtenus et donc non positifs ; c'est-à-dire conformes aux critères de qualité prescrits ; peu efficiente car les ressources investies pour l'atteinte des objectifs sont insuffisantes ; les moyens méthodologiques mis en œuvre par les enseignants (et donc prescrits par la hiérarchie) sont peu adaptés à l'enseignement de la philosophie ; peu équitable car non seulement la moyenne des performances scolaires n'évolue pas sensiblement mais aussi parce qu'il est difficile d'établir un éventuel écart de performances d'entre les élèves ; peu équilibré : si le savoir-reproduire et le savoir-faire sont perceptibles dans l'enseignement du philosopher dans nos salles de classes, il n'en est rien du savoir-être. En effet, les professeurs n'affinent pas à suffisance l'esprit critique de leurs élèves. Les cours de philosophie s'apparentent ici au dogmatisme ou à la parole d'évangile entretenue par l'enseignant ; peu engagé : l'APC ne semble pas encore ancré dans l'enseignement de la philosophie. Les cours ne s'originent pas dans l'existence quotidienne des élèves, dans des situations qui ont du sens pour eux ; d'où leur manque d'engagement dans les enseignements reçus. Nous considérons que la pratique d'enseignement actuellement en vigueur dans nos salles de classe ne semble pas favoriser l'enseignement de qualité que nous appelons de tous nos vœux.

CHAPITRE 6 : INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

Introduction.

Décrire, comprendre, expliquer la pratique d'enseignement du philosophe dans nos établissements secondaires. Tel a été le travail de recherche auquel nous nous sommes attelé tout au long de cette recherche. Il nous revient à présent de donner un sens à nos résultats à travers leur interprétation et leur discussion. D'après Ouellet (1999), l'interprétation des résultats d'une recherche est un processus qui consiste à remonter à la théorie et à la pratique à partir du modèle obtenu et au moyen des explications. C'est ainsi qu'elle vise cinq objectifs : la contribution à l'avancement de la science, l'impact sur la science, la généralisation, l'applicabilité, l'impact sur la pratique professionnelle. Les trois premiers objectifs constituent l'interprétation et l'implication théorique des résultats. Les deux autres appellent à l'interprétation et à l'implication pratique des résultats. Aussi la structuration de ce chapitre se présente ainsi qu'il suit : le rappel des grandes lignes des théories d'ancrage que nous ont permis de lire le phénomène, l'interprétation des hypothèses, les suggestions faites à la hiérarchie du MINESSEC, les recommandations aux enseignants de champ, les difficultés rencontrées, les perspectives d'avenir.

6.1. Interprétation et implication des hypothèses de recherche

L'interprétation selon le dictionnaire Le Petit Robert (1986) a trois sens courants parmi lesquels l'explication. *L'interprétation est l'action d'expliquer, de donner une signification claire à une chose obscure ; elle explique un résultat par le dévoilement des raisons, des motifs plus ou moins évidents ; elle attribue un sens caché à des événements. Il s'agit en fait « du dévoilement du caché, de ce qui n'est pas évident ou de ce qui serait inconscient. »* Van Der Maren, J.P. (2004 p. 583). Pourquoi (pour quelles raisons, pour quels motifs) évaluer les caractéristiques qui constituent la pratique d'enseignement du philosophe ? Pourquoi quêter lesdites caractéristiques ?

Nous confrontons les variables indépendantes des hypothèses à la variable dépendante au regard des stratégies d'interprétation des hypothèses dans la perspective d'une construction du curriculum de la pratique d'enseignement du philosophe dans l'enseignement secondaire ; ce qui constituerait le moyen d'améliorer significativement les performances scolaires.

La finalité de ce travail est d'aboutir à une généralisation ; c'est-à-dire à une théorie qui traduit la contribution dudit travail au vaste champ de connaissances. Aussi, un corpus théorique nous permettra d'interpréter les résultats. Nous répondrons à notre question de recherche et à nos questions spécifiques. Il s'agit également de dire concrètement à quoi renvoie notre découverte sur le plan pratique.

6.1.1. Interprétation et implication de la première hypothèse

L'évaluation de l'engagement de la pratique d'enseignement du philosophe pourrait permettre d'améliorer significativement les performances scolaires. Telle est l'hypothèse. Pourquoi viser l'engagement en pratique de classe ? Pourquoi être plus engagé dans l'apprentissage et l'enseignement ?

6.1.1.1. Des acteurs engagés

L'engagement est une finalité digne de l'enseignement du philosophe tant pour les élèves que pour les professeurs mandatés d'accompagner leurs élèves.

L'engagement consiste à prendre position dans une action ; et s'engager c'est se mettre au service d'une cause. On parle ainsi d'un élève ou d'un professeur engagé.

Sous l'angle pédagogique, il s'agit de mettre l'élève en action, en mouvement avec un objectif de type pédagogique. Ainsi l'élève va questionner et employer des stratégies d'apprentissage selon le contexte pédagogique. L'élève doit pour entrer en mouvement, en avoir l'envie. Il s'agit de se lancer dans un projet, un projet qui nous parle, un combat qui nous importe. Ainsi l'élève se mobilisera pour améliorer significativement ses performances scolaires en philosophie.

Les performances scolaires sont tributaires du degré d'engagement dans la pratique de classe. Les enseignants faiblement engagés produiront de mauvais résultats et les plus engagés produiront des résultats acceptables. Dans l'acte didactique les contributions des élèves et celles des enseignants sont données dans des proportions variées, celles du professeur étant sans doute, supérieures à celles des élèves ; le professeur est celui qui a quelques enjambées d'avance sur l'élève qui apprend. Le professeur transmet ou fait apprendre le savoir. Aussi son engagement constitue un puissant levain dans l'acte d'enseignement-apprentissage

Les performances scolaires sont consubstantielles à l'enseignement qui est dispensé. Et si l'enseignant le fait étant bien engagé, cela va davantage à l'actif de l'élève à travers de bons résultats scolaires.

L'engagement professionnel et l'engagement organisationnel sont intimement liés dans le processus d'enseignement et par conséquent dans la réussite des élèves. C'est ainsi que les enseignants pourraient s'attendre à une forme de rétroaction de la part de leurs élèves et savoir que l'enseignement qu'ils ont dispensé a porté des fruits.

6.1.1.2. Engagement et soumission aux contraintes

Les résultats de notre étude montrent que l'élève ne s'engage que s'il comprend l'intérêt de se soumettre aux contraintes de son apprentissage. Cette idée va en droite ligne avec la théorie explicative de notre sujet : la théorie de la motivation intrinsèque et extrinsèque de Deci, E.L. et Ryan, R.M. (1985). Au regard de cette théorie, la motivation devient essentielle et on se demande pourquoi l'élève va-t-il vouloir s'impliquer dans son apprentissage et son travail.

En effet, l'élève se met au travail parce qu'il est motivé, parce qu'il a trouvé en ce travail l'énergie qui lui donne l'envie de travailler ; et c'est l'enseignant à travers le processus didactique qui doit provoquer cette motivation : la motivation extrinsèque matérialisée dans les contraintes inhérentes aux différentes séquences didactiques.

Il est communément admis que les élèves sont soumis aux contraintes extérieures et à plusieurs niveaux : une partie de la liberté de l'élève est annihilée dès lors qu'il est soumis à un code de conduite édicté par les autorités de son école ; il y a des normes comportementales auxquelles il est soumis dès qu'il franchit le seuil de l'établissement scolaire ; il doit apprendre des savoirs sans lesquels il ne pourra valider son année scolaire. Les contraintes auxquelles sont soumis l'élève sont donc l'obligation d'apprendre et l'adoption des normes comportementales.

Aussi et comme le souligne à juste titre Kant, E. (1803), l'éducation poursuit deux objectifs qu'on peut dire, contradictoires : l'action d'éduquer doit permettre à l'apprenant de s'épanouir mais ne saurait se passer de la soumission dudit apprenant à une certaine discipline. L'élève subit donc une pression extérieure liée à son apprentissage. L'existence des contraintes dans l'acte éducatif ne fait donc aucun doute. C'est leur impact sur la motivation qui pose problème. Il revient à l'enseignant d'utiliser la bonne méthode.

Grolnick, W.S. et Ryan, R.M. (1987) ont identifié un lien de causalité entre l'intérêt suscité par une tâche scolaire et le degré de contrainte exercé sur son apprentissage. Ils concluent que l'intérêt porté à l'égard de la tâche à effectuer était d'autant plus important que le degré de contrainte exercé était faible. Ils ont évalué les effets de trois méthodes d'apprentissage d'une part sur la motivation, d'autre part sur la performance scolaire et à

partir d'une tâche commune aux trois expérimentations que nous pouvons appliquer à l'enseignement du philosophe. Ainsi par exemple, nous pouvons soumettre les élèves à une tâche précise : dégager l'intérêt philosophique des maximes de Kant telles qu'énoncées dans les *Fondements de la métaphysique des mœurs*.

Ces maximes se présentent ainsi qu'il suit :

- Agis toujours de telle sorte que la maxime de ton action puisse être érigée en règle universelle.

- Agis toujours de telle sorte que tu traites l'humanité en toi et chez les autres comme une fin et jamais comme un moyen.

- Agis toujours de telle sorte que tu considères ta volonté raisonnable comme instituant une législation universelle.

La première maxime prend la forme d'un apprentissage contraint, en ce que les maximes, objet d'apprentissage étaient présentées comme devant être analysées impérativement par les élèves. Les élèves sont également informés du fait que l'apprentissage serait suivi d'un contrôle de connaissances destiné à évaluer leur savoir-reproduire. Qui plus est, le professeur peut leur faire comprendre que les résultats, les performances scolaires, à l'issue dudit contrôle, figureront dans leurs livrets scolaires aux fins de délibération du Baccalauréat.

La deuxième maxime se rapproche davantage d'un apprentissage sans contrainte. Les élèves sont soumis également à un contrôle de connaissance suite à l'apprentissage ; cependant le résultat obtenu à cette évaluation ne devrait pas avoir d'impact sur la suite de leur scolarité.

La troisième maxime qualifiée de « non dirigée », outre l'analyse des maximes, les élèves n'ont pour tâche que de répondre à des questions relatives à l'intérêt ou à la difficulté que les maximes présentent à leurs yeux.

Au regard de cette expérience, nos auteurs identifiaient un lien de causalité entre l'intérêt suscité par l'analyse des maximes et le degré de contrainte exercé sur leur apprentissage. L'intérêt porté à l'égard de la tâche à effectuer était ainsi d'autant plus important que le degré de contrainte exercé était faible. Plus encore, seule la troisième méthode demeurait favorable à un apprentissage de long terme, du fait du degré d'autonomie accordé aux élèves.

Il y a lieu de conclure que même si l'élève ne s'engage que s'il comprend l'intérêt de se soumettre aux contraintes de son apprentissage, le professeur doit pouvoir réduire ces contraintes à leur portion congrue. Il doit pouvoir accorder un certain degré d'autonomie aux

élèves sinon la contrainte exercée peut devenir démotivante. Cette conclusion sied fort heureusement à l'enseignement du philosophe où l'autonomie de l'élève est un impératif catégorique. D'ailleurs, en son principe même, l'épreuve de dissertation philosophique fait appel à l'autonomie de l'élève, puisque, au lieu de demander à l'élève l'exécution d'une consigne précise dont il aurait apprise en classe les éléments essentiels, on lui demande de dégager le problème qu'il doit traiter et d'inventer la solution. Cette solution finale doit être présentée dans la troisième partie du devoir qu'on nomme grossièrement synthèse. En fait de synthèse il s'agit réellement de dégager dans cette partie d'un devoir de dissertation philosophique, la solution finale, originale, à laquelle l'examen du problème philosophique posé à l'introduction et examiné dans les deux parties appelées thèse et antithèse, trouve sa solution : une solution personnelle au problème.

En somme, les contraintes imposées aux élèves dans leur apprentissage sont le moyen de créer en eux la motivation extrinsèque ; toutefois ces contraintes doivent être réduites à leur portion congrue, du moins être conformes, tolérables en matière de pédagogie.

6.1.1.3. Engagement et désir d'apprendre

L'apprentissage paraît impossible si l'élève n'a pas le désir d'apprendre ; et si tel est le cas, il ne fera aucun effort pour s'atteler à la tâche. Pour que l'apprentissage soit possible, il faudrait que la tâche à laquelle est soumis l'élève revête un intérêt pour cet élève. C'est le sens que donne l'élève au travail auquel il est soumis qui permet de susciter la motivation intrinsèque. Aussi le processus de l'enseignement du philosophe doit pouvoir susciter cette motivation intrinsèque. L'enseignant peut par exemple y parvenir en procédant par des consignes données aux élèves à l'entame d'une séquence didactique ; c'est la consigne qui crée le besoin correspondant à l'apprentissage.

6.1.1.4. Engagement dans l'enseignement-apprentissage.

Si l'engagement est la qualité première et indispensable de tout système éducatif, l'enseignement-apprentissage doit provoquer en les élèves l'envie d'apprendre et à l'enseignant, l'envie d'enseigner. L'engagement doit se ressentir dans le processus d'enseignement-apprentissage. Donner aux élèves le désir d'apprendre, provoquer en eux leur engagement ne peut se réaliser effectivement que si l'enseignant est lui-même engagé dans le processus d'enseignement.

Somme toute, l'engagement doit être effectif dans les deux pôles qui se manifestent en situation d'enseignement face au savoir. Ainsi, qui pourrait s'opposer à l'engagement ? Son

appel est d'autant plus pressant qu'il constitue le levain du processus d'enseignement-apprentissage surtout en une discipline qui rebute beaucoup d'élèves à l'instar de la philosophie. Le professeur du philosophe doit se poser ces questions à l'entame de chaque séquence didactique : quelles sont les pratiques d'enseignement qui favoriseraient l'engagement des élèves ? Comment susciter l'engagement de ceux-ci ? Comment obtenir des élèves un comportement qui les rende plus engagés ? Comment s'assurer qu'ils le sont ? Comment voir l'apprentissage ?

L'engagement est une participation. Cette participation s'opère à des niveaux divers et s'exprime par l'entremise d'actions à portée individuelle ou collective. Ainsi par exemple, dans l'action éducative on a l'action du professeur et celle des élèves. En relation avec le savoir, le professeur et l'élève, s'engagent chacun à sa manière. Le contrat didactique qui les lie fixe les rôles, places et fonctions de chacun d'eux, les attentes réciproques des élèves et du professeur. Chacun apporte sa participation (le professeur fait le cours, l'élève fait des exercices). Brousseau, G. (1998) parle « *de contrat didactique qui est l'ensemble des comportements spécifiques du professeur qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève attendus par le professeur* ». Ce contrat didactique ne peut s'actualiser que si chaque acteur s'attèle avec engagement dans son rôle.

6.1.2. Interprétation et implication de la deuxième hypothèse

L'évaluation de l'efficacité de la pratique d'enseignement du philosophe pourrait permettre d'améliorer significativement les performances scolaires. Telle est notre hypothèse.

Pourquoi quêter l'efficacité dans la pratique de classe ?

Enseigner consiste à permettre à tous les élèves d'atteindre les objectifs d'apprentissage fixés par le programme. L'enseignant se doit d'optimiser les réussites de ses élèves, en les accompagnant avec autant d'équité et de bienveillance possible. Alors il se doit de faire montre d'efficacité.

À l'aune des résultats de notre étude, nous nous rendons à l'évidence qu'une épistémologie du concept d'efficacité s'impose. Aussi certaines questions ne sauraient être éludées. Pourquoi viser l'efficacité en didactique du philosophe ? Pourquoi le professeur du philosophe devrait être plus rentable dans sa pratique d'enseignement ou sa pratique de classe ? Et qu'est-ce que cela signifie ? Comment optimiser l'enseignement du philosophe ? Comment accroître les compétences des élèves en enseignement du philosophe ? Comment former un enseignant de philosophie afin qu'il dispense à son tour un enseignement de qualité ? Pourquoi l'apprentissage du philosophe doit-il être efficace ? Comment faire

apprendre ? Comment voir l'apprentissage ? En somme, que vise-t-on en parlant de l'efficacité de l'enseignement de la philosophie ? Telle est la problématique à comprendre et relative à l'efficacité de l'enseignement de cette discipline scolaire.

6.1.2.1. Des finalités inhérentes au projet de l'efficacité

Un enseignement efficace est celui qui permet d'atteindre les objectifs visés et de manière positive. L'enseignement doit produire les effets attendus ; ceci vaut pour l'enseignement d'une discipline que pour tout un système de formation.

6.1.2.2. L'enseignant efficace.

Les meilleures performances sont souvent attribuables aux personnes ayant le sentiment d'effectuer des choix dans la façon d'organiser leur travail. Le professeur du philosophe, irremplaçable dans le processus éducatif, connaît les caractéristiques de la qualité de la discipline à enseigner ; il doit prendre conscience de son rôle de facilitateur qui consiste à présenter aux élèves des méthodes, des stratégies, des manières différentes d'apprendre qui peuvent être utilisées. Il prend des décisions sur le contenu/la matière, les stratégies d'enseignement et les techniques d'évaluation. Il doit assurer la transmission des savoirs et des connaissances philosophiques aux élèves qui deviendront ou peut-être pas, des philosophes en acte ou des spécialistes de l'enseignement de la discipline en question. Pour ce faire, le professeur programme des activités à condition que lesdits besoins soient universellement perceptibles.

Les activités intégreront toutes les compétences envisagées par Tozzi, M. (2004) : conceptualiser une notion, problématiser une question, argumenter une thèse.

6.1.2.3. L'élève compétent.

Les élèves sont-ils des acteurs passifs de leur apprentissage ? Que non ! Ceux-ci, à travers les activités d'apprentissage participent effectivement et de façon optimale à leur propre formation.

La division du travail en activités d'apprentissage et en activités d'enseignement constitue pour ainsi dire la garantie d'une pratique de classe plus efficace. En effet, l'élève n'apprend réellement que s'il s'adonne, en son fort intérieur à son travail/à ses études ou au processus d'apprentissage. L'élève se veut compétent pour ce faire.

6.1.2.4. De l'efficacité dans la pratique d'enseignement

Dans le triangle didactique, la majorité psychologique est du côté de l'enseignant. Face au savoir, il lui revient de faire montre de perspicacité et donc d'efficacité dans l'enseignement afin que l'élève soit à son tour efficace ou compétent.

Ce que les professeurs du philosophe font en classe est sans conteste la première des activités d'enseignement-apprentissage et de la réussite ou de l'échec des élèves. Il y a lieu de remarquer à cet effet que toutes les pratiques d'enseignement observées dans nos salles de classe n'assurent pas nécessairement de bonnes performances scolaires ou tout simplement, n'assurent pas la réussite scolaire.

Au terme de notre enquête, il appert que certaines pratiques de classe se sont avérées inefficaces, c'est-à-dire ne pouvant aider les élèves à réaliser le plus efficacement possible les apprentissages souhaités ; surtout pour une discipline nouvellement inscrite au programme comme la philosophie. Dans cette perspective, il y a lieu de rejeter l'enseignement dit traditionnel, un enseignement essentiellement expositif dominé par l'enseignant, reléguant les élèves à un rôle passif, réduisant l'activité en classe à la mémorisation des concepts et autres sous-concepts qu'ils réciteront à l'occasion des exercices philosophiques ; ce qui facilite par le fait même l'acquisition d'habiletés de niveau taxonomique inférieur. Il y a lieu ici de dire que l'acquisition du savoir en philosophie est tout autre que la mémorisation. Pour être efficace, le processus didactique de l'apprentissage du philosophe doit être un processus de construction.

Soutenir efficacement ce processus en didactique du philosophe pourrait diviser les didacticiens du philosophe. Mais tous s'accordent, pour paraphraser Kant, E. (1965, p. 165) qui affirme qu' « *il n' y a pas de philosophie qu' on puisse apprendre et qu' on ne peut qu' apprendre à philosopher* ». Tout didacticien du philosophe se doit de cheminer en ce sens, pour un processus didactique du philosophe efficace ; ce qui constitue en effet le meilleur prédicteur du rendement scolaire et de performances scolaires. Aussi, l'enseignant se doit d'être à la hauteur de la tâche en mettant en œuvre un processus didactique du philosophe efficace, dès lors que nos salles de classe sont d'effectifs pléthoriques et surtout hétérogènes.

D'emblée, on peut croire que l'enseignant du philosophe n'a que très peu d'impact sur le résultat scolaire dans une classe hétérogène. Dans nos salles de classe, disions-nous, le partage se fait d'abord entre les élèves qui se trouvent à l'aise dans l'abstraction ou du moins ne sont pas déconcertés par elle et les autres. Les premiers sont le plus souvent des élèves qui possèdent déjà une culture philosophique en littérature ; les autres, parfaitement démunis de tout horizon un peu abstrait, malgré les études qui les ont tout de même conduits en classe

terminale, sont tout à fait capables de faire la philosophie, mais ne peuvent suivre d'emblée, avec quelque profit, un enseignement classique, correspondant au programme de terminale et aux exigences de l'examen. Cette hétérogénéité au sein des élèves ne saurait handicaper la pratique d'enseignement efficace en philosophie. Coleman et *al.* (1966) ont noté dans leur rapport que cette situation n'était pas irréversible et que l'école pourrait venir contrebalancer cette disparité d'entre les élèves. À cet effet, ils ont pu mettre en évidence que la variable *enseignant* à un effet plus marqué sur la réussite scolaire, qu'ils soient forts ou faibles. Ces auteurs soulignent donc que les bons enseignants, c'est-à-dire les enseignants efficaces ont une influence plus grande sur les élèves d'une classe, fut-elle à effectif pléthorique et hétérogène.

Procéder à l'identification de procédés pédagogiques efficaces, présuppose nécessairement que l'enseignant dispose d'un pouvoir d'influence sur l'apprentissage des élèves ; ce qui se matérialise dans un processus didactique du philosopher efficace et donc de qualité. Cette influence s'avère plus importante que d'autres facteurs comme le potentiel intellectuel des élèves ou leurs dispositions naturelles à exercer leur jugement tel que le veut l'enseignement du philosopher. En tout cas, les travaux de Vang et *al.* (1994) ont identifié 28 facteurs influençant l'apprentissage pour ensuite les classer par ordre de priorité. Les deux facteurs qui se situent en tête relèvent directement de l'enseignant. L'enseignant est donc le facteur ayant le plus d'influence sur l'apprentissage des élèves ; par le biais d'une didactique bien adaptée, il affecte directement l'apprentissage de ses élèves. Ainsi, quelle qu'en soit l'hétérogénéité d'entre les élèves d'une classe, si l'on confie lesdits élèves aux enseignants identifiés comme les plus performants et donc les plus efficaces pendant une année scolaire (d'ailleurs la philosophie se fait seulement en une seule année et en classe terminale), ils obtiendront des bonnes performances scolaires. Et si ces élèves se retrouvent dans une classe d'enseignants identifiés comme moins performants et donc moins efficaces, les performances scolaires seront moins bonnes.

L'effet-enseignant, c'est-à-dire la valeur ajoutée, affecte donc indéniablement la performance scolaire de tous les élèves et on pourrait ajouter que parmi ceux-ci ce sont les élèves en difficulté qui sont les plus grands bénéficiaires sans pour autant léser les plus forts. Calvet, J. (2012 p.232) parle quant à lui d'enseignants « à valeur ajoutée » pour caractériser ceux « *des enseignants dont les scores moyens de leurs élèves sont supérieurs à ceux qu'il est possible d'envisager pour ceux-ci au regard de leurs caractéristiques ainsi que celles de la classe à laquelle ils sont scolarisés* ».

Selon Sanders, W.L. et al. (1998 p.6), « *l'origine ethnique, le niveau socioéconomique, le ratio-maître-élève et l'hétérogénéité de la classe constituent de piètres prédicteurs de l'amélioration du rendement scolaire des élèves. L'efficacité de l'enseignant représente plutôt le facteur déterminant des progrès scolaires réalisés. L'effet de l'enseignant sur le rendement des élèves se révèle additif et cumulatif. De fait, les données recueillies jusqu'à maintenant laissent présager qu'il semble douteux qu'un enseignant efficace puisse venir contrebalancer subséquemment l'impact négatif causé par un enseignant inefficace sur la performance d'un élève* ».

L'enseignant de par la gestion de sa classe et de son enseignement, influence l'apprentissage des élèves ; par conséquent, en améliorant les pratiques pédagogiques, on peut améliorer le rendement scolaire des élèves. L'efficacité de l'enseignement en dépend pour une grande part. Les pratiques enseignantes possèdent donc un pouvoir d'influence important sur la réussite scolaire des élèves. Talbot J. (2012 p. 112) ajoute que

les pratiques d'enseignement efficaces sont également les pratiques qui réduisent les écarts de performances entre les élèves forts et les élèves faibles. Les enseignants efficaces mettent en place des routines centrées sur des objectifs scolaires dont la priorité est manifeste. Ils se font un point d'honneur à achever le curriculum afin que le programme d'enseignement dans l'année scolaire soit vu dans sa totalité.

Ainsi formulée, qui pourrait s'opposer à l'efficacité ? Demens, S. (2012 p. 961) affirme que l'appel de l'efficacité : « *est d'autant plus attirant qu'il revêt, dans ses maxima et minima, une apparence d'objectivité, de neutralité et de bon sens associée aux données quantifiables, aux cibles opérationnalisées et variables découpables, observables* ».

Aussi, les meilleures pratiques, les pratiques efficaces d'enseignement sont celles-là qui produisent de bonnes performances scolaires, seraient plus facilement identifiables, pour ensuite être prescrites aux enseignants, et favoriser la performativité de l'acte d'enseignement-apprentissage.

Il y a lieu de se poser la question suivante : quelles sont plus précisément les pratiques d'enseignement estimées les plus efficaces ?

Interrogeons les didacticiens de l'apprentissage du philosophe eux-mêmes.

Le point de départ de leurs propositions se résume dans ce que « *le philosophe comme processus dispensé se décline en trois opérations intellectuelles, à la fois spécifiques et solidaires dans le mouvement de l'esprit* ». Tozzi, M. (1992 p.6) dégage trois objectifs-noyaux qui constitueront le triangle didactique du philosophe : « *conceptualiser, problématiser et argumenter ; ce sont des processus qui, quoiqu'étroitement liés, ne sauraient être confondus parce que n'ayant pas la même finalité : la conceptualisation élabore la*

définition d'une notion, la problématisation ouvre sur une question ou un problème, l'argumentation bâtit l'étayage de la conviction. Ils peuvent donc être l'angle d'attaque d'exercices didactiques spécifiques ».

Aussi la fiche pédagogique de chaque unité didactique devrait être élaborée/conçue au regard de ces trois *objectifs-noyaux*.

6.1.3. Interprétation et implication de la troisième hypothèse

L'évaluation de l'efficacité de la pratique d'enseignement du philosophe pourrait permettre d'améliorer significativement les performances scolaires.

Pourquoi quêter l'efficacité ?

L'efficacité est l'optimisation des ressources utilisées dans la production d'un résultat. C'est l'obtention d'un résultat satisfaisant en fournissant le minimum d'effort possible.

La prise en compte de *l'efficacité* dans la didactique du philosophe pourrait permettre d'améliorer significativement la pratique d'enseignement du philosophe. Telle est l'hypothèse.

Parler *d'efficacité* de la didactique du philosophe consiste à s'interroger sur l'utilisation des moyens disponibles, non pas dans l'optique de les amoindrir, mais de s'assurer de leur utilisation optimale, au service de tous les élèves.

Que proposent les didacticiens du philosophe ? Qu'en est-il de leur mise en œuvre ou de leur utilisation dans leurs salles de classe par les professeurs du philosophe ?

Ces interrogations incontournables dépendent pour l'essentiel de cette autre question : pourquoi quêter *l'efficacité* en didactique du philosophe ?

La prise en compte de *l'efficacité* dans la didactique du philosophe pourrait permettre d'améliorer significativement la pratique d'enseignement du philosophe. Telle est l'hypothèse.

Parler *d'efficacité* de la didactique du philosophe consiste à s'interroger sur l'utilisation des moyens disponibles, non pas dans l'optique de les amoindrir, mais de s'assurer de leur utilisation optimale, au service de tous les élèves.

Que proposent les didacticiens du philosophe ? Qu'en est-il de leur mise en œuvre ou de leur utilisation dans leurs salles de classe par les professeurs du philosophe ?

Ces interrogations incontournables dépendent pour l'essentiel de cette autre question : pourquoi quêter *l'efficacité* en didactique du philosophe ?

L'enseignement efficace du philosophe se mesure en termes de méthodes d'enseignement, de stratégies, dans le processus enseignement- apprentissage pour parvenir

aux bonnes performances scolaires. Ce qui ne dépend pas seulement des ressources engagées mais aussi et surtout de leur qualité et de la manière dont sont gérés le temps, les ressources disponibles en rapport aux conditions réelles de mise en œuvre du processus d'enseignement.

L'efficacité d'un système est liée à son efficacité, mais pas de manière absolue. L'évaluation de l'efficacité s'attarde sur la nature et le volume des moyens mis en œuvre pour l'exécuter le programme de formation et donc pour atteindre ses résultats. Il s'agit de mettre en relation les produits du système avec les ressources__ qu'elles soient institutionnelles, humaines, matérielles, financière, spatiales, temporelles ou encore méthodologiques__ qui ont été mises à sa disposition. L'efficacité est le rapport entre le niveau d'efficacité et les ressources. Gérard, F.M. (2001 p.7) .

Le projet d'efficacité de l'enseignement du philosophe serait davantage apprécié s'il était pris en compte dès la formation initiale des enseignants à l'ENS. C'est dans ce moule que lesdits enseignants devraient s'initier à l'efficacité de l'enseignement de leur discipline qui se déroule généralement dans des salles de classe à effectifs pléthoriques.

La recherche sur l'efficacité de l'enseignement met en relation des variables que l'on peut observer lors de l'action en classe (processus) avec les acquisitions des élèves (produit). C'est le paradigme « processus produits ».

L'enseignement efficace est inscrit dans le paradigme processus-produit. La recherche sur l'efficacité de l'enseignement met en relation des variables que l'on peut observer au cours de l'action en classe (processus, variable d'entrée, intrant, input) avec les acquisitions (produits, variable de sortie, extrant, output). L'évaluation de la pratique d'enseignement ne saura donc se passer d'une prise en compte de ces différents processus. Il paraît qu'assurer l'efficacité de l'enseignement du philosophe ne saurait se faire de tout repos comparativement à la recherche de l'efficacité. Faire beaucoup en peu de moyens est plus difficile que faire beaucoup avec beaucoup de moyens. D'où la part entre l'efficacité et l'efficacité.

En effet, selon Foaleng, M. (2004),

Envisager une réforme du système d'enseignement, c'est penser à la formation efficace du personnel enseignant qui aura charge de la rendre visible dans les pratiques de classe. Aussi, il ne s'agit pas de former les enseignants à telle pratique pédagogique particulière ; mais de les former au métier d'enseignant, pour l'éducation ; c'est-à-dire « des enseignants à la fois responsables, intègres, compétents et engagés ; des enseignants qui maîtrisent à la fois les principales connaissances et les principaux actes d'enseignement, tout en restant ouverts au changement. Foaleng, M. (2004 : 72).

L'efficacité d'un système d'enseignement est liée selon Gérard, F. M. (2001 p. 6) à son efficacité, mais pas de la manière absolue. Il s'agit pour cet auteur « *de mettre en œuvre les ressources temporelles ou encore méthodologiques. Le temps réel d'enseignement est celui qui, par rapport au temps théorique de l'année scolaire, a été effectivement exploité. Il*

conditionne dans une certaine mesure l'achèvement du programme et les apprentissages réels des élèves ». Face aux ressources méthodologiques, deux professeurs dans une séquence d'enseignement peuvent servir d'illustration. L'un peut communiquer la connaissance aux élèves : c'est la méthode expositive ; l'autre peut amener les élèves par des questions, à la Socrate, à découvrir cette connaissance. Des deux méthodes, la deuxième semble plus efficiente car permet de mieux assimiler et intégrer les connaissances.

En didactique du philosophe, même si les facteurs socioéconomiques des familles des élèves ne sont pas négligeables à l'heure du bilan des performances scolaires, on ne saurait relativiser l'influence des professeurs du philosophe et de leur pratique d'enseignement.

Globalement et schématiquement, l'enseignant efficient dans une approche « processus-produits » serait un enseignant qui propose des activités « très » structurées. Il travaille à petits pas. Il arrive à gérer son programme avec dextérité en insistant suffisamment longtemps sur les compétences à acquérir. Il propose des évaluations qui correspondent à ce qui a été effectivement enseigné. Il pose de nombreuses questions et pratique un feedback positif (des louanges rares, mais distribuées à bon escient). Il est expert, s'intéresse aux apprentissages fondamentaux et se démarque de l'enseignant « animateur ». L'enseignant efficient peut travailler de manière « frontale » et négliger la différenciation des apprentissages et les travaux de groupes. Il arrive à impliquer les élèves dans les exercices individuels. C'est une personne rigoureuse.

Cette synthèse a de quoi surprendre bon nombre de pédagogues habitués à d'autres discours basés sur des propositions pédagogiques qui s'éloignent fortement de celles présentées par ces chercheurs. Ainsi, l'enseignant « efficace » (Perrenoud, 1999 ; Meirieu, 1990 ; Astolfi 1992 ; Rey, 1998 ; Tardif, 1992), tel qu'il est présenté dans de nombreux discours pédagogiques contemporains habituellement tenus dans les formations initiales et continues, est un enseignant qui organise et anime des situations d'apprentissage. Il construit des activités où les élèves sont mis en recherche. Par l'action, les élèves sont amenés régulièrement à résoudre des problèmes. Ceux-ci ont comme objectif d'amener les élèves à modifier leurs représentations en les confrontant à des obstacles cognitifs. Il pratique régulièrement une évaluation formative, propose des travaux de groupes et met en place une différenciation des apprentissages. Il travaille avec les enfants en difficulté, suscite le désir d'apprendre, explicite le rapport au savoir et le sens du travail scolaire.

Cette opposition entre ces deux manières d'envisager la pratique d'enseignement manque sans aucun doute de nuance et apparaît depuis longtemps pour des auteurs tel que Mot (1988) comme trop sommaire, voire caricaturale. Toutefois, c'est bien cette opposition

qui alimente actuellement de nombreux débats pédagogiques aussi bien dans la sphère politique que dans la sphère pédagogique. Ainsi, l'article de Bissonnette et *al.* (2005) dans la *Revue française de pédagogie* tente de démontrer à partir de recherches inscrites dans le paradigme « *processus-produit* » que les pratiques enseignantes centrées sur l'enseignement seraient de loin plus efficaces que les pratiques enseignantes centrées sur l'élève. Ces auteurs sur la base de nombreuses recherches défendent l'idée que l'enseignement explicite (*Direct Instruction*) fortement influencé par la pédagogie de maîtrise serait beaucoup plus efficace que les pratiques enseignantes s'inspirant des propositions pédagogiques associées au paradigme de l'apprentissage et du constructivisme. D'après ces chercheurs, de nombreux auteurs estiment « *que les approches centrées sur l'élève, comme l'apprentissage à l'aide de tâches complexes, contextualisées et signifiantes, sont aux mieux fortement contestés, au pire carrément invalidés* » (Bissonnette cf. *al.*, 2005).

6.1.4 Interprétation et implication de la quatrième hypothèse

L'évaluation de l'équilibre des savoirs dans la pratique d'enseignement du philosophe pourrait permettre d'améliorer significativement les performances scolaires.

Pourquoi quêter l'équilibre des savoirs ?

Cette hypothèse est confirmée au regard des résultats d'analyse. Les résultats montrent que si tous les savoirs sont pris en compte et de manière équilibrée, l'enseignement du philosophe atteindrait ses objectifs. Ce qui justifie l'engouement à la quête de cette caractéristique.

Le mot « *savoir* » inclut le savoir au sens strict, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-devenir. En philosophie, le savoir serait constitué de doctrines philosophiques et autre culture philosophique engrangées par l'élève ; le savoir-faire, essentiellement intellectuel, pourrait être ce que Perrin, A. (1994) résume par : conceptualiser une notion, problématiser une question, argumenter une thèse ; le savoir-être serait le mode de vie de l'élève-philosophe (qui a des valeurs), sa manière de se comporter dans l'existence quotidienne et de vouloir transformer son environnement ; le savoir-devenir est défini par Deketele, J.M. (1986) comme des activités qui font appel à la capacité du sujet à se mettre en projet, à élaborer un projet, à le planifier, le réaliser, l'évaluer, l'ajuster.

Aussi, ces différents savoirs doivent être pris en compte, à la fois, dans les séquences didactiques. Ils constituent l'objet de l'enseignement du philosophe et dont les professeurs devraient s'en référer. L'acte d'apprendre à philosopher qui apparaît donc comme l'enjeu éducatif fondamental devrait prendre en compte l'équilibre des savoirs sus-énumérés, leur

intégration dans les exercices philosophiques et dans toutes les circonstances de l'existence quotidienne. L'enseignement du philosophe en dépend pour une grande part.

L'enseignement-apprentissage du philosophe est interpellé par la mise en œuvre de l'enseignement des savoirs mais surtout leur équilibre et leur intégration dans l'acte d'enseignement. L'intégration des savoirs constitue un enjeu de l'éducation en général et en enseignement du philosophe en particulier parce qu'elle se situe au centre de l'acte d'enseignement-apprentissage. Aussi l'intégration des savoirs est- il incontournable dans l'existence quotidienne humaine. Pensons par exemple à cet élève qui reçoit des enseignements sur « *la mort* », un chapitre de la troisième partie du programme de philosophie en terminale littéraire. Le professeur commence par exposer les thèses de différents penseurs (les savoirs ou connaissances) sur ladite notion ; et pour mener à bien son apprentissage, l'élève devra s'ouvrir l'esprit, écouter, organiser les connaissances reçues (savoir-faire) ; en dégager un mode de vie, une manière de vivre. Mais déjà le cours du professeur doit avoir exposé lesdits savoirs, et de manière équilibrée.

En enrichissant ses connaissances (savoirs) en acquérant des habilités (savoir-faire) et en développant des attitudes (savoir-être) l'élève restructure l'ensemble de ses savoirs. En créant des liens entre les savoirs, l'élève contribue à les consolider ; ce qui constitue un enjeu éducatif fondamental. L'élève n'a plus qu'à transformer lesdits savoirs ; ce qui signifie qu'il a développé une compétence qu'il peut mettre en œuvre lorsqu'il en éprouve le besoin ou lorsque les circonstances l'y obligent. Le savoir peut alors passer dans l'action, dans la conduite : le transfert du savoir.

Pour Laliberté, J. (1990 p.77) « *le pouvoir de transfert suppose que l'élève a mis en relation ses savoirs et qu'il les a vraiment incorporés* ». Il faut donc parler d'un élève qui puisse rapprocher la théorie de la pratique et la pensée de l'action. Cet élève aura acquis les savoirs qui lui permettent d'aller plus loin ou de passer à une étape ultérieure. En un sens, ce sera également un élève plus sûr de son identité, parce que davantage organisé et unifié intérieurement. Ce sera enfin un élève qui exerce un meilleur contrôle sur les situations de sa vie quotidienne, précisément parce qu'il est capable d'appliquer ses savoirs ou d'en faire la source de ses actions.

En contrepartie, l'élève qui n'aura pas su intégrer ses savoirs pourra connaître des blocages qui peuvent contribuer à tuer son désir d'apprendre, voire à l'amener jusqu'à l'abandon scolaire.

C'est également aborder un pan de l'efficacité externe de l'enseignement du philosophe qui est une des caractéristiques d'une formation de qualité dont parle Gérard F.M. (2004 p.33) « *Une didactique du philosophe de qualité rejoint l'apprenant dans sa capacité d'intégrer l'ensemble de ses apprentissages, donc de ses savoirs. Une pratique d'enseignement pertinente amène l'élève à enraciner en lui-même ses divers apprentissages en faisant des liens entre eux et rétablir des rapports entre ses apprentissages et la vie* ».

Pour Hoetker, J. (1970 p.188) :

c'est un chemin qu'on emprunte dès le plus jeune âge et qui présage ce qu'on sera capable de faire dans la vie adulte. Le développement équilibré des savoirs et leur intégration développent en l'élève toutes les dimensions de son « intelligence totale ». Il a ouvert par le fait même la voie du développement de toute sa personne, puisque l'intégration des savoirs fait justement appel à son désir, à sa motivation et à des attitudes elles-mêmes fondées sur des valeurs reconnues et acceptées.

Pour Ryan et Deci (2000 p.6) :

la motivation humaine est le fruit de trois besoins psychologiques : le besoin d'appartenance, le besoin d'autonomie et le besoin de compétence. C'est ce dernier besoin qui semble conciliable avec l'apprentissage du philosophe puisque l'élève doit développer des compétences à l'issue d'une séquence didactique ; augmenter une thèse, par exemple. L'intégration des savoirs n'est pas extérieure à l'acte d'apprendre. Elle en est même le cœur. Elle n'est pas de l'ordre des moyens pédagogiques à utiliser ou à mettre de côté. Elle est une finalité à poursuivre et elle témoigne ultérieurement de la réussite de l'acte d'apprendre.

L'acte d'apprentissage exige le besoin et le désir de savoir de l'élève. Ce qui conduit au plaisir d'apprendre, meilleure garantie de toute intégration des savoirs.

À quel âge apprendre l'équilibre des savoirs et leur intégration ? Les philosophes sont divisés sur la question. Karl Jaspers trouve par exemple que tout enfant est philosophe et que l'apprentissage de l'équilibre des savoirs et leur intégration peut bien se faire dans le préscolaire et le primaire. Pour cet auteur, l'enfant est « *spontanément philosophe* » si l'on s'en tient aux questions hautement philosophiques qu'il pose aux adultes.

Descartes pense quant à lui qu'il n'y a pas d'enfant-philosophe. Toutefois il y a lieu de parler d'équilibre des savoirs en rapport avec cette période capitale des études secondaires. C'est au secondaire que l'élève cherche à se définir et à se construire une vie personnelle et sociale plus autonome. C'est également le moment des remises en question de l'existence quotidienne. L'école secondaire se caractérise comme un moment d'ouverture à tous les champs du savoir. L'apprentissage du philosophe est le lieu indiqué pour une telle entreprise tant et si bien que la philosophie est caractérisée par l'esprit critique qui permettra à l'élève de distinguer le mal du bien, le vrai d'avec le faux ; cet élève aura à prendre conscience de ses connaissances, ses aptitudes, ses goûts et ses attitudes. À n'en point douter, les études au secondaire, la période d'adolescence, sont les étapes privilégiées de l'enseignement-apprentissage de l'équilibre des savoirs et de leur intégration.

Au lieu de se focaliser sur la polémique inhérente à la question de l'âge du philosophe, il vaut la peine d'envisager plutôt le rapport des savoirs et de leur intégration dans la vie d'un homme.

En effet, si des étapes ne sont pas franchies en temps et lieu, si des savoirs ne sont pas greffés au moment opportun, si l'intégration n'est pas réalisée lorsqu'elle devrait l'être, le cheminement personnel pourra être perturbé et il pourra s'avérer difficile de continuer d'avancer.

Toutefois, le déploiement de l'équilibre des savoirs et leur intégration sont un processus éducatif jamais achevé. L'apprentissage du philosophe est une œuvre permanente. La philosophie en son essence est amour de la sagesse, c'est-à-dire recherche permanente, perpétuelle de la sagesse. La sagesse en elle-même n'est jamais atteinte ; on tend indéfiniment vers elle. Socrate lui-même déclare : je sais une chose, c'est que je ne sais rien.

L'équilibre des savoirs dans l'apprentissage du philosophe comporte des moments privilégiés mais il est essentiellement de nature évolutive et perfectible. La sagesse s'acquiert au cours de toute une vie.

Aussi l'interprétation des savoirs accompagne la vie. On apprend et on intègre ses savoirs non seulement à l'école mais également tout au long de sa vie et dans tous les milieux de vie.

En somme, l'équilibre des savoirs dans l'acte d'apprentissage est un enjeu éducatif fondamental parce qu'il se situe au centre de l'apprentissage et de la réussite éducative de tous les élèves, y compris les plus faibles. Cet équilibre des savoirs est d'autant plus intéressant qu'il permet à chaque élève d'assumer son apprentissage, d'améliorer son comportement dès lors que l'on se trouve dans un environnement en pleine mutation. Au XXI^e siècle, la société est caractérisée par un changement rapide qui requiert par le fait même, l'intégration des savoirs : les savoirs, le savoir-faire, le savoir-être, le savoir-devenir. L'intégration de ces savoirs est un objectif à atteindre en matière du philosophe et témoigne de la réussite de l'apprentissage ; ce qui dépasse largement les simples performances scolaires ou résultats scolaires.

L'intégration des savoirs en philosophie n'est pas extérieur à l'acte d'apprendre. Elle en est même le cœur. Elle est une finalité à poursuivre et elle témoigne ultimement de la réussite de l'acte d'apprendre.

L'intégration des savoirs est une tâche jamais achevée et que la vie elle-même se charge toujours d'enraciner des savoirs, de dévoiler les liens qui existent entre eux et d'en forcer le transfert dans des situations multiples et variées. L'intégration des savoirs est en

somme une dimension de l'éducation permanente des personnes et, comme cette dernière, elle accompagne les lieux et les moments où la vie se déroule.

6.1.5. Interprétation et implication de la cinquième hypothèse

L'évaluation de l'équité de la pratique d'enseignement du philosophe pourrait permettre d'améliorer significativement les performances scolaires.

Telle est l'hypothèse.

Pourquoi parler d'équité en enseignement du philosophe ? Pourquoi cet engouement pour l'équité ? Pourquoi quêter l'équité ?

La qualité d'un enseignement est d'autant plus grande que les performances des élèves concernées sont plus élevées. Plus exactement encore, le professionnalisme d'un enseignant est d'autant plus important qu'il a réussi à faire de grands progrès (différence entre les résultats au début et en fin d'année) à ses élèves et que ces progrès ne soient pas seulement le fait des meilleurs élèves, mais aussi de ceux qui avaient au départ les résultats les plus faibles.

En effet, au regard des résultats d'analyse, l'équité qui peut être assurée dans une pédagogie par différenciation, permettrait d'améliorer la pratique de classe en philosophie.

Appréhender les différences de niveau au sein de la classe et parvenir à s'y adapter représente en effet des défis majeurs du professeur du philosophe, pour ne pas dire la plus grande difficulté. Le programme demande à tous les élèves d'avoir atteint en fin d'année scolaire les mêmes objectifs. Le professeur du philosophe doit, à cet effet, offrir la possibilité à chaque élève d'avancer à son propre rythme et il doit emprunter un cheminement pédagogique qui correspondrait à tous ses élèves. Équité pédagogique oblige à l'aune des différences de niveau au sein de la classe ; certains élèves réussissent mieux que d'autres. L'enseignant se sait responsable de la conduite de sa classe entière, vers la préparation de l'évaluation certificative et même d'une conduite adaptée au sein de la société.

L'équité en enseignement du philosophe devient plutôt un impératif catégorique et une exigence au plan didactique. En effet avec la massification et la démocratisation de l'école, le préceptorat, jadis en vogue à l'époque de Socrate, a cédé la place aux salles de classe à effectifs pléthoriques mais surtout marquées par une hétérogénéité à nulle autre pareille. « *Écoutons les enseignants : l'on ne peut plus, disent-ils, faire la classe à des élèves dont les référents culturels sont aussi différents, dont les motivations sont aussi diverses, dont les niveaux sont aussi inégaux.* » Meirieu, Ph. (2009 : 104). Parlant de niveaux différents des élèves, il s'agit des niveaux au plan cognitif. Les élèves d'une classe de terminale sont de

niveaux différents quoique ayant chacun un probatoire. En somme, on y rencontre des élèves forts mais aussi des élèves faibles. Et c'est alors que la didactique du philosophe doit se résoudre à combler ces écarts de performance d'entre les forts et les faibles.

Il reste néanmoins à préciser quelle forme d'équité.

Le concept d'équité est susceptible de bénéficier de plusieurs acceptions telles que Gérard F.M. (2001) en a fait état dans son évaluation de la qualité d'une formation.

6.1.5.1. Les types d'équité

L'équité est un concept pluridimensionnel et nous nous limitons dans le cadre de cette étude à l'équité de confort pédagogique et à l'équité pédagogique.

L'équité de confort pédagogique prend en compte la qualité des outils didactiques (une documentation devant aider les élèves désireux d'accroître et d'approfondir leur connaissance du sujet). L'équité pédagogique que Bressoux (1993) repris par Gérard, F.M. (2001), est défini comme la réduction de l'écart qui existe entre les forts et les faibles relativement aux performances scolaires entre le début et la fin de l'action pédagogique.

Tout dépend donc de la nature de l'équité. Quel qu'en soit le paradigme dans lequel on se trouve, l'« *équité* » peut se ramener à l'élucidation de la pratique d'enseignement et donc justifier son attrait en pratique de classe. Toutefois, ledit concept nécessite, pour une meilleure appréhension, de le distinguer des sous-concepts de justice, égalité. Ces sous-concepts au regard de celui de l'équité se complètent et offrent l'occasion de mieux saisir le phénomène étudié.

6.1.5.2. Justice et équité

Le concept d'équité serait lié à celui de justice sociale. Okin, M. (1989), théoricienne en justice sociale, soutient que pour bien comprendre le sens de la justice, il faut entrer sous la peau des justiciables et surtout dans celle des « *lésés* » de la justice. La justice sociale consiste en ce sens à examiner les questions sociales de tous ordres à partir de la position des laissés-pour comptes, des moins bien lotis. Cette réflexion ramenée à l'éducation et donc à la pratique de l'enseignement du philosophe, le professeur doit régulièrement se mettre du côté des élèves faibles pour élaborer/développer les enseignements. Ce qui a laissé certaines gens dire que l'effet enseignant, c'est-à-dire la valeur ajoutée, affecte indéniablement la performance scolaire de tous les élèves et que, parmi ceux-ci, ce sont les élèves en difficulté qui sont les plus bénéficiaires.

La qualité de la pratique d'enseignement du philosophe en dépend dans une certaine mesure. L'engouement à l'équité en didactique du philosophe repose en partie sur la capacité du professeur du philosophe à progresser dans ses enseignements avec tous ses élèves.

6.1.5.3. Egalité et équité

D'emblée, nous devons faire la distinction entre l'égalité et l'équité. L'égalité suppose la distribution à chacun d'une même quantité de biens car on se base sur le principe voulant que toutes les personnes soient égales. Ainsi par exemple, on remettra le même parchemin à tous les élèves ayant réussi le probatoire afin qu'ils accèdent en classes de terminales. Les élèves des classes de terminales sont égaux car chacun d'entre eux a un probatoire. Mais cette manière de voir les choses ne tient pas compte des disparités qui existent entre les élèves. De ces élèves « *finissants* », il y en a qui ont obtenu une bonne mention au probatoire tandis que d'autres ont été « *repêchés* ». Aussi, les élèves qui ont été admis au probatoire avec la mention « *médiocre* » ou ont été « *repêchés* » auront besoin d'une attention particulière de leur professeur basée sur une pédagogie de l'équité afin de leur faciliter la mise à niveau. Il y a lieu de dire que le traitement équitable est celui qui permet l'accès à l'égalité véritable pour les élèves qui présentent quelque handicap à l'apprentissage du philosophe.

L'équité est toutefois, différente de l'égalité. Il ne s'agit pas de mettre les élèves au même niveau, mais de relever le niveau des élèves faibles sans pour autant réduire le niveau des élèves forts. Les mesures d'égalité de traitement doivent être au bénéfice des plus « *vulnérables* » sans porter préjudice aux plus « *robustes* ».

La société et le système éducatif entretiennent des rapports évidents. Aussi l'évolution sociale entraîne par le fait même les décideurs de la Nation en général et ceux en charge de l'éducation en particulier à s'interroger sur la qualité et la pertinence du système éducatif. Les interrogations et autres analyses conduisent le plus souvent à la révision des programmes, à des modifications des méthodes pédagogiques et autres ajustements organisationnels. Tout ceci vise la qualité de l'enseignement. C'est par là que l'équilibre des savoirs, l'équité, l'efficacité, l'efficacé et l'engagement prennent tout leur sens et acquièrent toute leur richesse. En tout cas la pratique d'enseignement du philosophe en dépend pour une grande part.

6.2. Discussion des résultats

La didactique du philosophe telle que dispensée dans nos salles de classe ne peut promouvoir de bonnes performances scolaires. Peu efficace, elle ne permet pas d'atteindre les objectifs escomptés. Ce qui suscite un débat relatif à la problématique subséquente : faut-il enseigner la philosophie ou le philosophe ? Le débat ainsi suscité induit un enseignement-apprentissage-modèle du philosophe à mettre en œuvre dans les salles de classe.

6.2.1. De l'enseignement de la philosophie ou du philosophe ?

L'histoire de l'enseignement de la philosophie au secondaire fait état d'un jeune professeur de philosophie : Jules Lachelier. Qu'est-ce que la philosophie ? Se demandait-il au cours de sa première leçon. Il répondait, à la surprise de ses élèves : je ne sais pas. Aussi, le tout Toulouse s'est moqué de cet enseignant qu'on venait d'envoyer de Paris pour enseigner une discipline dont il ne savait même pas la définir.

En effet, seuls les philosophes pourraient d'emblée comprendre la réponse de ce jeune professeur. Cette réponse signifiait que la philosophie n'est pas une matière de connaissance. Si dans d'autres disciplines il y'a quelque chose à apprendre, en philosophie, il n'y a rien de semblable : en mathématiques, on apprend une suite logique de théorèmes ; en histoire, en sciences de la vie et de la terre, un ensemble de faits ou d'événements qu'on s'efforce de nous expliquer d'une façon rationnelle. Or, il s'avère qu'en philosophie, il n'est rien de semblable. On pourrait encore demander aux élèves de retenir quelques-unes des idées de Platon ou de Sartre, mais l'élève n'est pas tenu de partager ou d'approuver ces idées fussent-elles issues de grands penseurs. En philosophie, un ensemble de connaissances précises de grands philosophes et dont il faudra partager est un leurre. Grande sera la déception de ceux- là qui s'attendraient que la philosophie se résumât en un ensemble de connaissances qu'il suffirait de recevoir.

La philosophie ne donne pas un savoir ; elle propose un art de vivre, une morale.

Chaque philosophe a sa façon de voir et d'exprimer le monde. En ce sens la philosophie est une vision du monde.

Aussi, les théories philosophiques ne valent pas par leur contenu ou par les conclusions qu'elles apportent, mais par l'exemple qu'elles offrent d'une réflexion que l'on s'efforce de conduire avec rigueur. Kant, E. (1965) notait déjà qu'il n'y a pas de philosophie qu'on puisse apprendre, on ne peut qu'apprendre à philosopher. La philosophie n'est donc

que le désir, la recherche permanente de la sagesse. Le philosophe n'étant que l'apprentissage de cette recherche de la sagesse.

Voilà ce à quoi devaient s'atteler les professeurs de philosophie dans leurs salles de classe.

Jaspers, K. (1982) souligne que faire de la philosophie, c'est être en route, les questions en philosophie sont plus essentielles que les réponses et chaque réponse devient une nouvelle question. Ainsi le professeur de philosophie doit apprendre à ses élèves à s'interroger, à exercer leur réflexion critique, le talent de la raison.

L'enseignement de la philosophie se trahit en lui-même lorsqu'il dégénère en dogmatisme ; c'est-à-dire en un savoir mis en formule, définitif et complet. Malheureusement c'est ce qui s'observe dans nos salles de classe. Pour Jaspers, K. (1982) les questions en philosophie sont plus essentielles que les réponses et chaque réponse devient une nouvelle question. Tel est le philosophe qui devrait s'enseigner dans les salles de classe au lieu de ne s'arrêter qu'aux théories philosophiques et autres idées philosophiques et dont l'enseignant demande à ses élèves de comprendre et de remettre sur leur papier de composition le moment venu.

Le travail philosophique est un travail de réflexion ; la réflexion est un mouvement de retour sur soi-même de l'esprit qui met en question les connaissances qu'il possède.

Le philosophe consiste à réfléchir sur notre existence : la pratique d'un métier, la science et la technique... Être philosophe c'est réfléchir sur le savoir, s'interroger sur lui, le mettre en question. Définir la philosophie comme une réflexion, c'est voir en elle une connaissance non du premier degré mais du second degré, une connaissance de la connaissance, un savoir du savoir.

Au regard donc des résultats de cette recherche, ce n'est pas le philosophe qui s'enseigne dans nos salles de classe mais les connaissances philosophiques initiales ou autres idées des philosophes. Pourtant les professeurs auraient dû se référer aux philosophes, à l'instar de Socrate. En effet, le modèle de la réflexion philosophique et donc du philosophe demeure la maïeutique ou l'ironie socratique, c'est-à-dire, l'acte d'interroger, la mise en question. En effet dans le dialogue de Platon intitulé Menon, Socrate interroge Menon sur la vertu. Menon a une certaine expérience de la vie et de la morale, la notion de vertu est pour lui familière et il n'y a pas de difficulté à en parler. Quand Socrate demande à Menon de définir la vertu, celui-ci répond sans hésiter que la vertu consiste à être capable de commander aux hommes. Socrate objecte que l'enfant et l'esclave peuvent être vertueux et que pourtant rien ne leur appartient pas de commander. Menon n'a donné qu'un exemple de

vertu parmi d'autres ; il n'a pas proposé de définition. S'élevant alors au niveau du concept, c'est-à-dire à l'idée générale qui envisage la vertu dans toute son étendue, Menon déclare qu'être vertueux c'est vouloir les choses bonnes. Mais Socrate fait observer que l'or et l'argent sont des biens et que celui qui les recherche n'est vertueux qu'à condition d'agir conformément à la justice et à la piété.

Les réponses de Menon suscitent, on le voit, de nouvelles questions de Socrate.

En somme, Socrate ne transmet à Menon aucun savoir. Il se contente de poser des questions. La matière de la réflexion c'est ici non le savoir de Socrate, mais le savoir de Menon. Menon n'apprend rien, mais il réfléchit. Les problèmes qu'il découvre étaient à son insu déjà impliqués dans son expérience et son savoir antérieurs.

Philosopher c'est réfléchir sur les problèmes et la vie quotidienne, sur la technologie, la politique.

Notre monde, notre siècle dans lequel nous vivons après plus de deux mille ans d'histoire est infiniment plus complexe que le monde des contemporains de Socrate. L'esprit de la réflexion philosophique n'a pas changé mais sa matière s'est prodigieusement enrichie. Le philosophe ne saurait ignorer le développement prodigieux des sciences et des techniques qui est aujourd'hui un des aliments les plus précieux de ses réflexions. Pour la réflexion philosophique, toute matière étrangère est bonne et toute bonne matière lui est étrangère.

Il s'agit précisément de comprendre son temps par la pensée.

6.2.2. De l'enseignement aporétique

Il s'agit en fait d'un enseignement qui accorde une place considérable à l'aporie ou au dépassement des pensées d'auteurs au regard de l'histoire des idées passées et actuelles.

L'aporie, à proprement parler est une question objectivement indécidable, ce qui revient à dire, paradoxalement, qu'on ne peut la trancher que par une décision.

L'aporie n'est pas la question, mais l'impossibilité de répondre à la question et le sentiment d'inquiétude qui en découle.

Nous sommes dans l'aporie quand nous ne pouvons donner à une question une réponse fondée, c'est-à-dire une réponse qui n'appelle pas d'autre question.

Il n'y a donc aporie que dans les cas suivants :

La réponse à la question est ambiguë ; la réponse à la question est arbitraire ; il y a plusieurs réponses à la question, incompatibles entre elles.

Ces trois cas sont subsumés sous ce qu'Aristote appelle « *égalité de raisons contraires* »

Du point de vue logique, nous pouvons donc réduire l'aporie à son corrélat objectif, qu'Aristote appelle aussi *aporema*, et le définir exactement comme « *égalité de raisons contraires* ».

Nous sommes pris dans un « *embarras d'arguments et de contre-arguments* », dont le poids égal nous empêche de prendre parti ou encore la « *force égale des arguments* ».

Telle est la première phrase de la *Critique de la raison pure* : « *La raison humaine... est accablée par des questions qu'elle ne peut éluder, mais auxquelles elle ne peut répondre.* »

Pour Aristote, il y a des questions qui ne sont pas aporétiques (au sens strict que nous avons donné à cette expression) et d'autres qui le sont. Il n'y a d'aporie que sur la définition des objets éthiques ou métaphysiques.

Prenons le cas de l'*Antigone* de Sophocle : dans l'illustre tragédie de Sophocle, Antigène s'oppose aux ordres du roi Créon, c'est-à-dire à la volonté de l'État lorsqu'elle décide de rendre à son frère (traître à la patrie) les honneurs funèbres. Aux lois écrites de la cité, elle oppose les « *lois non écrites* » de sa conscience personnelle. Dans cette tragédie, tout le monde veut le juste. Mais qu'est-ce qui est juste ? Refuser la sépulture à l'ennemi de la cité ou, au contraire, donner une sépulture au frère mort ? Deux thèses sont ici en présence : l'une qui donne priorité à la sauvegarde de la cité, l'autre à la piété familiale. Les arguments sont égaux de part et d'autre : on a bien parlé dans les deux sens, commente le chœur. Créon et Antigone ont donc tous les deux raison. Si l'un avait raison et l'autre tort (ce qu'admettent trop aisément les lecteurs modernes, portés à donner raison à Antigone), il n'y aurait pas de tragédie.

On ne peut délibérer à l'infini. D'où l'inévitabilité de la décision et, lorsque les raisons sont égales, d'une décision qui ne peut être entièrement fondée, le refus du choix étant lui-même un choix qui rentre dans l'économie de l'alternative.

La seule question pertinente est de se demander, non comment résoudre cette aporie, mais comment la contourner.

L'aporie trouve ici l'issue en elle-même, mais sans qu'on puisse dire que la question posée et qui donne lieu à l'aporie soit résolue. Il s'agit plutôt d'une sorte de passage à un autre niveau, qu'on pourra dire transcendantal parce qu'il est une condition de possibilité.

L'aporie proprement ontologique, celle qui naît de la question « *Qu'est-ce que l'être ?* ». Cette question est déclarée par Aristote la plus aporétique des questions en ce sens qu'elle n'a pas eu de commencement et n'aura pas de fin dans le temps. (voir annexe 16)

6.2.3. De l'enseignement-modèle

Il existerait pour tout dire un canevas d'enseignement et qui inspirerait inévitablement les pratiques enseignantes de cette discipline.

6.2.3.1. L'exercice de la pensée critique

Nous proposons une conception différente de l'enseignement philosophique qui inspirerait inévitablement les pratiques enseignantes dans cette discipline.

Le but de l'enseignement philosophique serait de donner à l'élève une méthode de pensée. Dans cette perspective, les connaissances importent peu. Elles solliciteraient en effet la seule mémoire. Or un enseignement d'initiation n'a pas à faire du lycéen un érudit mais à former son jugement.

L'élève doit parvenir à penser « *par lui-même* ». On attend de l'adolescent qu'il invente et justifie une solution personnelle à un problème de philosophie devant lequel des penseurs chevronnés pourraient rester perplexes. Et cela, dans un laps de temps de quatre heures, le temps alloué à l'épreuve de philosophie au baccalauréat.

6.2.3.2. Le programme

L'apprenti philosophe doit exercer son esprit critique, peser et justifier ses affirmations. Aussi, former la pensée en dédaignant les pensées est un projet chimérique. Il faut s'appuyer sur des connaissances et par conséquent sur un programme. Il est préférable que les programmes n'imposent pas d'exigences rigides mais ouvrent un champ de réflexion.

Malheureusement les notions qui le constituent ouvrent un champ démesuré : il autorise des cheminements hétéroclites. En considérant une notion comme la conscience, un enseignant pourra s'inspirer de Maine de Biran et construire son cours à partir de l'expérience de l'effort. Mais un autre ne connaît pas ou n'apprécie pas cet auteur. Il développera le thème des illusions de la conscience et s'efforcera de démasquer les conditionnements. Ils traitent, l'un et l'autre, de la conscience, mais en réalité, ils ne parlent pas de la même chose ! Quel peut être le dénominateur commun, entre deux cours s'inspirant de problématiques aussi différentes ? Une même notion, traitée par deux professeurs, donne lieu à des enseignements disparates. La généralité des notions du programme autorise des approches aussi différentes qu'il y a de professeurs.

En effet, il n'y a pas dans les programmes actuels de philosophie, comme en sciences, des connaissances incontournables à transmettre, axe obligé du cours et rempart contre

d'éventuelles dérives. Comme le vague du programme n'impose aucune exigence précise, le maître fait ce qu'il veut, soumis aux seuls impératifs de sa conscience et de son bon sens.

Il faut oser être iconoclaste et soutenir contre Kant qu'on n'apprend pas à philosopher sans étudier la philosophie. Quel doit donc être le contenu de l'enseignement philosophique ?

La pensée philosophique est une tentative de réponse à un problème. Avant tout, le débutant doit être initié au problème. Il faut donc remplacer le programme de notions par un programme de problèmes. Des problèmes précis concernant le vivant, comme la question de la finalité, celle de l'évolution des espèces.

Aucune réflexion sérieuse sur ce thème ne peut l'ignorer et par conséquent sa connaissance peut être exigée de l'élève si le vivant est au programme.

Il y a donc là, une problématique qui transcende les particularités de temps, de lieux, de culture.

On trouve des problèmes éternels dans bien d'autres domaines de la philosophie.

Ainsi seraient proposées aux élèves, au lieu de parcours pédagogiques hétéroclites et parfois hasardeux, des problématiques précises, largement assurées de leurs lettres de noblesse puisque les grands penseurs les ont illustrées au cours des siècles. C'est pourquoi ce programme de problèmes devrait être précisé par des références obligatoires à l'histoire de la philosophie : elle devrait constituer le fond de l'enseignement à condition d'être enseignée philosophiquement.

6.2.3.3. La méthodologie

La maïeutique n'est pas la seule méthode de Socrate mais la règle de toute étude authentique : apprendre n'est que se ressouvenir ou si l'on préfère retrouver en soi, avec l'aide de l'auteur, des vérités éternelles et intransmissibles.

Mais ce n'est là qu'une première étape. Après s'être efforcé de conduire l'élève à l'expérience d'une idée, le professeur devra, ensuite, entreprendre avec lui de la peser. La discussion ne s'achèvera pas à se prononcer sur son adoption ou son rejet.

Après avoir dévoilé sa part de vérité, le maître pourra en montrer les limites.

Il faut déterminer les épreuves susceptibles de mettre en œuvre la pensée personnelle de l'élève, sans exiger de lui une impossible création. Le but est de s'assurer qu'il a, des problèmes et des auteurs proposés à sa réflexion, des connaissances indispensables. L'explication d'un texte philosophique, convenablement choisi, pourrait jouer le même rôle.

L'explication devrait, dans un premier moment, dégager cette problématique implicite.

Le candidat devrait, dans un second moment, expliquer la solution personnelle

apportée par l'auteur à ce problème général.

Enfin, dans un troisième moment, l'élève serait invité à prendre parti dans le débat en présentant un avis justifié.

Cette partie, plus personnelle, lui permettrait de témoigner de son originalité.

En effet, l'élève qui aurait franchi avec succès le cap des deux premières exigences serait déjà largement assuré de la moyenne. Par contre, un devoir n'ayant pas reconnu le problème serait jugé nul et noté comme tel.

6.2.3.4. Les exercices philosophiques

L'élève doit choisir dans le bagage conceptuel dont il dispose, les idées qui ont quelque rapport avec la question posée et de les relier avec cohérence.

La fin de l'enseignement ne saurait consister à faire de l'élève un créateur.

L'exercice philosophique nécessite que l'élève mette en œuvre sa pensée personnelle sans exiger de lui une création mais une récréation. En effet comprendre consiste à s'approprier une évidence en refaisant pour son propre compte le cheminement de l'inventeur. Il ne s'agit pas d'une création originale, mais de la récréation d'un modèle.

L'explication devrait, dans un premier temps, dégager la problématique implicite ; dans un second moment, expliquer la solution personnelle apportée par l'auteur à ce problème général ; dans un troisième moment, prendre parti dans le débat en favorisant un avis justifié ; cette partie plus personnelle lui permettrait de témoigner de son originalité.

6.2.3.5. L'évaluation

Le candidat qui aurait franchi avec succès le cap des deux premières exigences serait déjà largement assuré de la moyenne. Par contre, un devoir n'ayant pas reconnu le problème serait jugé nul et noté comme tel.

Une épreuve ainsi constituée permettrait un éventail de notations. On éviterait ainsi le regroupement artificiel des copies autour des notes 7 ou 8, par incapacité de juger faute de critères objectifs.

La séquence didactique d'une notion se dispenserait ainsi qu'il suit : épistémologie de la notion, problématisation de la notion, exposition des points de vue des philosophes au regard de cette problématisation, examen critique de ces points de vue par les enseignants ; l'enseignant tranchera par une décision ou alors montrera que la question est objectivement indécidable.

6.3. Suggestions et recommandations

Nous nous proposons de dire comment nous devons évaluer la pratique d'enseignement du philosophe en vue d'une amélioration significative des performances scolaires.

Nous ferons des suggestions à la hiérarchie et des recommandations aux enseignants.

6.3.1 Recommandations.

Les recommandations s'articulent autour des cinq caractéristiques d'un système de formation telles qu'énoncées par Gérard, F.M. (2001).

Les enseignants devront orienter leurs enseignements en fonction de l'analyse des différents apports des cinq concepts en œuvre dans l'évaluation que nous proposons. En effet, plusieurs décennies de recherche sur l'enseignement permettent d'affirmer aujourd'hui que ce que les enseignants font en classe est sans conteste le premier déterminant scolaire, de l'apprentissage et la réussite des élèves.

Aussi, les enseignants du philosophe doivent être capables d'innover dans leurs enseignements au lieu de se focaliser sur les prescriptions de la hiérarchie. De la NAP à l'APC en passant par la PPO ;, ce ne sont pas des méthodes qui devraient lier à jamais le professeur. Celui-ci ne doit pas se sentir tenu à une pratique pédagogique particulière. Plutôt, il doit les adapter aux circonstances dévolues à l'action didactique.

Par ailleurs

on s'imagine des savoirs simplement juxtaposés l'un à côté de l'autre, sans qu'il y ait la moindre relation entre eux. En effet, en décomposant des apprentissages en de multiples objectifs, constituant chacun une activité clairement délimitée exercée sur un certain contenu tout aussi précisément défini, on risque d'en arriver à des savoirs certes bien installés mais ne constituant en aucune sorte un savoir unifié permettant à l'apprenant d'aborder une multitude de situations différentes. Gérard, F.M (2000 p. 7)

D'où la nécessité de concevoir « un apprentissage qui se déroule par intégrations successives d'objectifs de plus en plus complexes. Un objectif plus intégré contient et consolide des objectifs moins complexes en même temps qu'il assure leur intégration ». De Ketele *et al.* (1988 p. 99). Un individu peut être confronté à plusieurs situations dans son existence quotidienne. Il peut dès lors maîtriser ces nombreuses situations grâce à son « savoir ». Plus son savoir (qu'il soit à dominante cognitive, socio-affective ou psychomotrice) est intégré, plus il est à même d'affronter une diversité de situations et de toutes circonstances. Il peut utiliser les connaissances qu'il a acquises pour la rédaction d'une dissertation philosophique (poser le problème, utiliser la transition, introduire une citation,...)

pour tenir un discours devant un public ou rédiger une oraison funèbre... Gérard, F.M (2000) estime de ce point de vue que l'important consiste pour un professeur de philosophie à développer chez ses élèves la capacité d'analyser de manière systématique une situation (grâce à son sens critique) et d'en retirer les éléments spécifiques à l'enseignement qui constituent autant de savoir-reproduire, savoir-faire ou savoir-être.

6.3.1.1. Recommandations relatives à l'engagement

Le professeur du philosophe en ayant présent à l'esprit que le philosophe est l'école de la liberté par excellence. Aussi, il doit laisser à ses élèves le droit d'être curieux, au nom de leur liberté de penser. C'est ce qui leur permettra de découvrir le monde par les chemins qui les intéressent. L'enseignant du philosophe doit montrer par où butiner quant à l'enseignement d'une notion par exemple, mais aussi il doit être l'écoute de ses élèves qui ne sont pas nécessairement des cires vierges. Il doit toujours être à leur écoute afin de répondre le mieux possible à leurs attentes, à leurs demandes et à leur curiosité. Les apprentissages qui suivront seront beaucoup plus faciles et rapides que ceux auxquels ils sont confrontés de manière obligatoire. Les élèves ne seront engagés que si l'enseignant leur fait goûter au plaisir de l'apprentissage.

L'enseignant présente-t-il l'apprentissage comme un plaisir ou comme un fardeau ? L'évaluation met-elle en avant les réussites ou les échecs ? L'élève est-il acteur de son apprentissage ou spectateur de l'enseignement du professeur. Telles sont les questions qui doivent tarauder l'esprit de l'enseignant du philosophe.

Les élèves qui abordent pour la première fois la philosophie peuvent ressentir de la frustration. Ils peuvent ne pas rédiger convenablement une dissertation philosophique ou un commentaire de texte philosophique. À l'inverse, lorsqu'ils ont compris ce qui n'était pas clair auparavant, c'est une sensation de soulagement qui survient, voire de satisfaction et donc peut être de leur engagement pour la suite des enseignements. Il revient donc à l'enseignant de les amener à réussir cette épreuve ; ce qui est indispensable à la réalisation de l'objectif qui stimulera davantage leur engagement. L'apprentissage du philosophe n'est ardu que pour des élèves non véritablement engagés ; et leur manque d'engagement découle aussi de la démotivation de leurs enseignants au regard de la théorie de la motivation intrinsèque et de la motivation extrinsèque de Deci et Ryan. Ainsi par exemple, pour que le passage de l'abstraction à la réalisation soit une source de motivation et non comme c'est souvent le cas, la ruine de toute motivation, il faut que la définition « des concepts » s'appuie sur des exemples maîtrisés par les élèves et valide leur intuition tout en prenant de la distance par

rapport à l'exemple » Delannoy, C. (1997 p. 78). Ainsi les élèves sont motivés ; la motivation et la compréhension sont intimement liées.

La compréhension peut être un préalable à la motivation mais c'est peut-être aussi l'inverse. En tout état de cause, l'enseignant du philosophe, doit veiller à tout moment que les élèves se sentent concernés par ses enseignements. Ceci se manifeste dans leur comportement par leur étonnement. Aristote fait de l'étonnement, l'origine de la philosophie. « *C'est l'étonnement devant le monde, le désir de comprendre notre propre relation au monde, qui sont à l'origine de la motivation d'apprentissage.* » Delannoy, C. (1997 p. 79).

En tant que professeur du philosophe, il faut réfléchir à créer une situation d'enseignement dans lequel les élèves se sentent concernés afin qu'ils aient une implication personnelle dans la tâche à accomplir. Même si l'enseignant ne peut apprendre à la place de l'élève, il peut quand même mettre en place des conditions favorables leur permettant d'avoir envie d'apprendre et donc d'être motivés. Au professeur motivé, élèves motivés ou engagés.

La motivation se construit grâce aux défis suscitant de l'intérêt ; c'est donc au professeur de les construire de manière à ce qu'ils soient sources d'engagement des élèves. « *Aider les élèves à donner du sens à l'école, c'est en dernier ressort donné du sens à ce qui justifie cette institution : les apprentissages... Apprendre est ce qui se passe lorsqu'un sujet s'approprie un objet de savoir.* » Develay, M. (1998 p. 99).

L'enseignant du philosophe est un être humain à l'image de ses élèves avec qui ils sont dans le triangle pédagogique. Il doit trouver des dispositifs accrocheurs dans l'enseignement d'une discipline redoutée par les élèves qu'est la philosophie. Il ne saurait se contenter « *dans une sorte de liturgie de la parole à sens unique* » comme le souligne Ngueti, M. (1999 p. 7).

Il doit influencer la motivation de ses élèves par le type de relations qu'il entretient avec eux. Il doit pousser les élèves à s'investir et à persévérer dans leur travail. Il se doit de relever ceux qu'il perçoit comme moins doués ou qu'il perçoit comme faibles ou peu impliqués. Au regard de son comportement, il doit encourager, stimuler et motiver ; sinon ce sera l'inverse, c'est-à-dire : décourager, bloquer et démotiver les élèves.

L'enseignant passionné par la matière ou l'activité, transmettra à coup sûr cet enthousiasme à ses élèves, ce qui peut amener chez ceux-ci une lueur, voire un véritable intérêt envers ce qui leur est enseigné.

Le désir d'apprendre est « le désir mimétique : l'enfant est attiré par les adultes qu'il aime et qu'il admire ; il désire leur ressembler et l'objet de leur désir est désirable à leurs yeux » Delannoy C. (1997 p.6). Il est donc important pour le professeur du philosophe de

montrer son plaisir d'enseigner afin de pousser ses élèves sur la voie de l'apprentissage et du développement personnel.

6.3.1.2. Recommandations relatives à l'efficacité

L'enseignant du philosophe peut améliorer l'apprentissage de ses élèves et donc les résultats scolaires ; d'où l'effet-enseignant. L'effet-enseignant en cette discipline est plus ou moins important que des facteurs tels le milieu familial, la motivation des élèves ou même leur potentiel intellectuel. Les recherches de Sanders et al. (1998) démontrent que l'effet-enseignant, c'est-à-dire la valeur ajoutée affecte indéniablement les performances scolaires des élèves et que, parmi ceux-ci, ce sont les élèves en difficulté qui sont les plus grands bénéficiaires. L'enseignement du philosophe, pour être efficace requiert deux grandes fonctions que le professeur doit garder présentes à l'esprit : la gestion de la matière et la gestion de classe. La gestion de la matière recouvre l'ensemble des activités liées à la planification, à l'enseignement et à l'évaluation. La gestion de la classe recouvre quant à elle, la discipline et la maîtrise des élèves. L'enseignement recouvre l'ensemble des activités liées à la planification de l'enseignement et à l'évaluation alors que la maîtrise des apprenants consiste à édicter un certain nombre de principes qui doivent faciliter l'enseignement.

Parlant de gestion de la matière, la planification du cours du philosophe se caractérise par la souplesse et non par la rigidité ; ceci permet à l'enseignant de se concerter sur les besoins des élèves qui posent souvent des questions inattendues. Un cours planifié d'une façon excessivement rigide est le prototype de cours antiphilosophique ; la philosophie est débat d'idées.

Parlant de l'enseignement proprement dit de la matière, l'enseignement fournit des rétroactions régulières et détaillées sur des points d'ombre des élèves. En effet, les rétroactions correctives ont un effet important sur l'apprentissage des élèves. De même, ces rétroactions promptes les aident, en ce sens qu'ils ne passent pas trop de temps à travailler sur des réponses incorrectes. Ainsi par exemple, l'enseignant efficace revient sur la distinction entre l'esprit critique et l'esprit de critique quand les élèves se fourvoient ou au besoin il reprend la partie de la leçon qui n'est pas bien comprise.

L'évaluation en enseignement du philosophe, fréquente et variée favorise l'apprentissage. Il s'agit ici, pour la simplifier, de soumettre les élèves à un débat perpétuel sur les notions à étudier : la philosophie est essentiellement débat. Le débat stimule les élèves, car il exige d'eux un grand effort et leur procure une rétroaction intermittente. Ainsi, ces

débats courts et rapides sont supérieurs aux longues épreuves de dissertation philosophique ou de commentaire de texte philosophique. L'enseignement efficace dépend en grande partie

Un enseignant efficace est celui qui a une bonne connaissance de la discipline à enseigner, qui conduit bien sa leçon en suivant progressivement un certain nombre d'étapes en accord avec la logique d'apprentissage ; il suscite et maintient l'attention de ses élèves ; il recourt à une variété de procédés pour mettre les élèves en activité permanente ; il vérifie le niveau d'atteinte des objectifs de la leçon en posant des questions de contrôle et en faisant des exercices d'application ; sa leçon atteint les objectifs si les élèves répondent correctement aux interrogations de contrôle. L'efficacité de l'enseignement est mesurable à travers ces divers indicateurs.

6.3.1.3. Recommandations relatives à l'efficience

Les enseignants doivent être capables d'innovation pédagogique. Ils ne sauraient être de simples exécutants de ce que prescrit le curriculum ou de ce que d'autres, qui ne maîtrisent d'ailleurs pas le contexte camerounais, auraient conçu pour eux.

L'enseignement philosophique efficient ne s'en tient pas nécessairement à l'enseignement classique. En effet, le modèle classique débute par la définition des objectifs à atteindre pour se terminer par le choix des évaluations, en passant par la sélection et l'organisation des activités d'apprentissage.

Il reste que l'enseignement du philosophe efficient peut éluder ce modèle classique et opter pour un modèle plus fluide. L'enseignant est le maître de sa classe ; il observe son contexte d'enseignement, puis recherche les situations d'enseignement-apprentissage qui peuvent intéresser les élèves. Ainsi les méthodes pédagogiques édictées par la hiérarchie et inscrites dans le curriculum peuvent être transcendées pour un moment. Le professeur du philosophe détermine les finalités de son enseignement et cherche les voies et moyens de les atteindre au moindre coût. La fluidité d'une séquence didactique semble en effet favoriser l'apprentissage et donc les performances scolaires. L'enseignant qui « connaît » ses élèves, leur propose des activités d'apprentissage qui tiennent compte de leurs besoins, même si le programme n'en fait pas explicitement mention.

L'enseignant doit innover. L'enseignement efficient recourt par exemple à une variété de moyens d'évaluation qui ne sont pas nécessairement édictés dans le programme, à la tenue d'un journal personnel (port folio) par exemple. À travers cet instrument, il maîtrise chacun de ses élèves et peut les aider à bon escient et à peu de frais. Il s'agit de faire beaucoup en peu.

6.3.1.4. Recommandations relatives à l'équilibre des savoirs

L'enseignement du philosophe ne se construit que sur ce que les élèves ont déjà : les pré-acquis. A la suite d'une évaluation diagnostique, le professeur a une idée du niveau de connaissances et stratégies de ses élèves. Alors il peut les aider à mieux les intégrer ou les améliorer dans l'univers des savoirs, du savoir- faire, du savoir- être et du savoir- devenir. L'enseignant devient par le fait même un bon stratège ; d'où les stratégies d'enseignement.

6.3.1.5. Recommandations relatives à l'équité

Parler d'hétérogénéité d'entre les élèves c'est reconnaître que ceux-ci ne satisfont pas tous aux conditions préalables et inhérentes à l'apprentissage du philosophe. Certains d'entre eux sont à l'aise dans l'abstraction tandis que d'autres en sont tout simplement déconcertés. Aussi il y en a qui possèdent déjà une bonne culture générale, historique, littéraire alors que d'autres en sont démunis. Pour ces « handicapés cognitifs », on observe chez eux des défaillances criardes qui handicapent largement leur apprentissage.

À l'aune de ces disparités d'entre les élèves, la didactique du philosophe doit s'attarder sur la relation éducative au cours de laquelle, elle doit sensibiliser les professeurs à la question de l'équité. L'équité en enseignement du philosophe consiste à tenir compte des difficultés de tous les élèves même s'il faut s'appesantir davantage sur celles des élèves faibles. En ignorant les besoins de ces groupes d'élèves, les conséquences peuvent être coûteuses telles qu'on le constate au regard des performances scolaires enregistrées pendant la période qu'a duré notre étude.

Aussi, les auteurs tels que Gaudet, J.A. et Lapointe, C. (2002), Dautreloux, E. (2019) ont contribué à l'émergence des concepts d'équité en éducation ; équité en éducation et pédagogie actualisante, pédagogie de l'équité : il s'agit de sélectionner les contenus d'apprentissage, varier les stratégies d'enseignement, les méthodes d'apprentissage et toute autre intervention.

Dans nos classes à effectifs pléthoriques, les élèves sont diversement lotis : certains reprennent leur classe, d'autres sont à l'aise dans l'abstraction, d'autres encore sont rebutés aux enseignements. Aussi, il y a lieu de se demander si le temps n'est pas venu de transformer cette hétérogénéité en ressources ; ne faudrait-il pas prendre acte de cette hétérogénéité, non pour éluder la pratique d'enseignement du philosophe dans une multitude de réseaux parallèles qui s'ignorerait et qu'on observe dans nos salles de classe, mais pour s'appuyer sur cette diversité, en faire un outil d'une différenciation de pratique didactique du philosophe. La démarche habituelle où l'hétérogénéité des élèves est transformée en

hiérarchie des performances doit être renversée pour mettre en place des méthodes respectueuses des différences inter-individuelles.

Les mauvaises performances scolaires en philosophie ne sont pas une fatalité et rêver d'une équité en didactique n'est pas un mythe ; ce qui réduirait justement l'écart entre les élèves forts et les élèves faibles ; ce qui ferait une pratique didactique du philosophe de qualité.

L'équité pédagogique s'origine déjà dans une bonne connaissance de ses élèves afin d'adapter l'enseignement au rythme de la progression de chacun d'eux ; c'est la différenciation de l'enseignement, la personnalisation de l'enseignement.

6.4. Suggestions

Les suggestions s'articulent autour des cinq caractéristiques d'un système de formation de qualité telles qu'énoncées par Gérard F.M (2001).

6.4.1. Suggestions relatives à l'engagement

Le programme doit laisser libre cours à l'enseignant de puiser en lui-même afin de dispenser avec plus d'efficacité son enseignement . Ainsi par exemple, le programme ne doit pas lui imposer une méthode d'enseignement. La philosophie est l'école de la liberté. On doit permettre à l'enseignant de remettre en question les idées et les méthodes traditionnelles d'enseignement. Ceci permet à l'enseignant de creuser au plus profond de lui-même pour mieux dispenser les cours. Pour le faire, il doit être engagé et s'engager davantage. L'engagement est ici considéré comme une dépense d'énergie intellectuelle supplémentaire que déploie l'enseignant pour faire passer le message : la dépense d'énergie à investir et qui pourrait s'évaluer par la capacité de la pratique d'enseignement à développer (à son tour) chez les élèves l'engagement pour l'apprentissage.

Par ailleurs, le projet pédagogique, est un contrat pédagogique entre l'enseignant et les élèves en relation avec le savoir élaboré de commun accord entre les deux acteurs : un document qui devrait rappeler à l'enseignant ses obligations envers ses élèves et donc susciter leur engagement afin de remplir les clauses dudit contrat : l'enseignant fait cours, les élèves rédigent des dissertations philosophiques ou des commentaires de textes philosophiques. Brousseau, G. (1988 p.17) « *le définit comme l'ensemble des comportements spécifiques de l'enseignant qui sont attendus des élèves et l'ensemble des comportements des élèves attendus du professeur* ».

Ce contrat devrait être un document institué par la hiérarchie et contrôlable par les IPR en Inspection pédagogique dans leurs différents bassins pédagogiques.

6.4.2. Suggestions relatives à l'efficacité

Si l'efficacité de l'enseignement d'une discipline dépend de son enseignant, alors celui – ci doit exercer son métier dans des conditions matérielles psychologiques... idoines.

La formation initiale de l'enseignant à l'ENS doit lui permettre effectivement de bien enseigner sa discipline au lycée. Il est formé en vue d'aller enseigner au lycée. Ainsi les cours qu'il recevrait à l'ENS devraient prendre en compte le programme de philosophie en vigueur au lycée, sur la méthodologie et l'évaluation à ce niveau d'enseignement.

6.4.3. Suggestions relatives à l'efficience

Si l'enseignement efficient exprime le rapport résultats-moyens, c'est – à- dire la relation entre ce qui est effectivement réalisé et les moyens mis en œuvre pour obtenir ce résultat, alors il revient à la Tutelle, à la cellule pédagogique du MINESSEC, de mettre à la disposition de l'enseignant de philosophie les moyens nécessaires à l'atteinte des résultats : les moyens en termes de liberté pédagogique, et non lui imposer une méthode d'enseignement : la PPO. L'enseignant de philosophie doit pouvoir adapter son enseignement dans sa salle de classe en regard des circonstances qui se présentent. Ainsi par exemple, il pourra selon les circonstances, procéder par l'enseignement transmissif ; l'essentiel tout comme le plus important étant de faire comprendre l'essentiel aux élèves et surtout d'atteindre les résultats escomptés.

Il y a également lieu d'un allègement du programme afin d'assurer au mieux l'efficience du processus didactique. À cet effet, les notions telles que : qu'est-ce que la philosophie ? La philosophie en Afrique, pourraient être diluées dans l'étude des autres notions. Ceci laisserait plus de temps au professeur pour achever l'étude des 28 notions inscrites au programme.

Les rapports d'Inspecteurs pédagogiques régionaux attestent que certains enseignants en sont encore à achever les deux notions sus-citées à la fin du premier trimestre ; c'est-à-dire après le tiers du parcours de l'année scolaire. Auront-ils le temps nécessaire d'enseigner les vingt-six notions restantes ? Difficile à dire.

6.4.4. Suggestions relatives à l'équilibre des savoirs

L'enseignement de la philosophie en classe d'initiation à la philosophie doit favoriser en l'élève l'exercice du jugement, le déploiement de l'esprit critique, au regard d'une culture

philosophique qu'il aura acquise au cours de l'année scolaire. Cette culture philosophique est tributaire de la culture antérieure de l'élève acquise dans les classes antérieures en littérature, en histoire, en géographie, en civisme, ...L'élève ainsi outillé sera prêt pour un débat constructif, exempt de toute passion. Il sera prêt pour une citoyenneté responsable ; il sera le prototype d'homme à relever le continent africain vers les cimes du développement.

Dans le Bulletin administratif de l'instruction public de 1864 en France, Victor Duruy cité par Poucet, B (2002 p.14) écrit

avant de rendre un élève à sa famille et à la société ou aux grandes écoles de l'Etat et aux services publics, l'Université lui demande de prouver qu'il emporte réellement du lycée ce qu'il est venu chercher. Est-ce une masse considérable de connaissances ? Non ! Ces connaissances sont le moyen mais non pas le but de l'éducation : ce but, c'est de cultiver son esprit, de l'exercer, de l'assouplir par un commerce prolongé avec les maîtres de la pensée humaine... Au lycée, on prépare l'homme.

6.4.5. Suggestions relatives à l'équité

Ainsi, au plan de l'équité du confort pédagogique, pour Nten N. (2004) le travail doit être fait en amont quant à la sélection et la formation des élèves-professeurs. Au regard de la multiplicité d'interprétation possible de l'équité, la dimension équité de confort pédagogique retient le plus notre attention.

L'équité de confort pédagogique prend en compte un indicateur comme le niveau de formation des enseignants. C'est ici que naît le problème de l'enseignement du philosophe au lycée.

La recrutement des élèves-professeurs est tronquée. Au recrutement de ces derniers, on y voit des licenciés en Anthropologie, en Sociologie, en Psychologie, Il est vrai que ce sont des filières apparentées à la philosophie. Mais il faudrait encore des efforts aux tenants de ces diplômes pour s'arrimer à l'enseignement de la philosophie. Il sera plus facile de parler de raison aristotélicienne à un licencié en philosophie qu'à un autre détenteur d'une licence de psychologie ou de sociologie, ...

Le confort intellectuel de ces élèves-professeurs est inégal au départ et cela se ressent dans les enseignements

Par ailleurs, la formation des élèves-professeurs doit être revue et corrigée. En effet, il y a comme une dissonance entre l'enseignement reçu ici et celui qu'ils auront à dispenser au lycée. Ils sont formés ici comme ils l'ont été dans les amphithéâtres de l'université sur les pensées des philosophes ou sur l'histoire de la philosophie alors qu'au lycée, ils auront à enseigner des notions et la méthodologie des exercices philosophiques.

Les enseignants sont ainsi désemparés dans les salles de classe au lycée pour certains et d'autres doivent tout simplement se recycler pour essayer enfin de se mettre à la hauteur de la tâche.

Somme toute, l'équité du confort pédagogique doit être l'une des préoccupations de la cellule pédagogique du MINESSEC.

6.5. Perspectives de recherche

L'enseignement du philosophe doit à terme, se présenter comme le modèle de l'enseignement compte tenu de sa qualité. L'enseignement de cette discipline scolaire doit être le modèle des enseignements.

Le curriculum du philosophe devrait tracer le profil de sortie souhaité au terme de l'année de philosophie et le programme centré sur l'essentiel ; ledit curriculum devrait cerner les caractéristiques d'une didactique du philosophe favorable à l'intégration des savoirs qui est centrale dans l'enseignement-apprentissage .

6.5.1. De la définition du profil de sortie

- La formation à l'ENS doit être revue et corrigée afin de faire des futurs professeurs de véritables professionnels de l'enseignement du philosophe.

Il ne s'agit pas de former les enseignants ou de leur *prescrire* une méthode d'enseignement du philosophe, fut-il la PPO, mais de les former au métier d'enseignant. L'ENS en a les moyens. Il s'agit de faire des élèves-professeurs en formation à l'ENS de véritables professionnels de l'éducation, c'est-à-dire des « *enseignants à la fois responsables, intègres, compétents et engagés, des enseignants qui maîtrisent à la fois les principales connaissances et les principaux actes d'enseignement, tout en restant ouverts au changement* ». Foaleng, M. (2014 p. 72). En effet, de tels enseignants sauront conduire efficacement les enseignements, ils sauront mieux mobiliser les ressources méthodologiques, ils sauront relever le niveau des apprenants. Une telle entreprise voudrait que la Tutelle spécifiât dans le curriculum les compétences attendues des élèves et dont les enseignants devraient les aider à les posséder. Les savoirs à acquérir et les attitudes à adopter doivent être spécifiés.

Et puisque il est question pour ces élèves d'améliorer leurs performances scolaires il importe que ces savoirs et attitudes attendus riment bien évidemment aux compétences utilisables par l'élève désireux de bien rédiger les exercices philosophiques, d'agir convenablement dans son environnement immédiat.

Établir le profil de sortie revient à s'interroger sur le devenir des apprenants. Ce qui revient à bien cerner le concept de l'efficacité externe de l'enseignement du philosophe. Et c'est bien à partir de ces données que doit s'écrire le curriculum du philosophe. Pour d'Hainaut, L. (1990 p.79) « *Si l'on souhaite reconstruire un curriculum axé sur la formation fondamentale. Ce devrait être dans l'optique d'un profil de sortie intégrateur, qui à la fois se fonde sur une représentation de la personne à former - ce qu'on appelle aussi le but à poursuivre- et se prolonge dans des objectifs éducatifs opérationnels - ce qu'on appelle aussi des objectifs terminaux - dont on puisse vérifier l'atteinte* ».

La démarche sera centrée sur l'élève et le produit (output) ne sera plus d'un haut degré de généralité. Un profil de sortie bien cerné et axé sur un processus didactique mettant en exergue les compétences fondamentales pourrait finalement amener chaque professeur à se considérer comme mettant son talent au service de l'humanité en général et de celui de ses élèves en particulier. Le curriculum peut être structuré en grands champs de compétences jugées essentielles pour permettre aux élèves de mieux résoudre les exercices philosophiques et assumer par le fait même des rôles dans la société ; d'où l'efficacité interne et l'efficacité externe du processus didactique du philosophe.

Établir le profil de sortie revient à évaluer le curriculum du philosophe en vue de sa cohérence, sa pertinence et son équilibre. Aussi il conviendra de redéfinir les notions inscrites au programme, laisser le soin aux professeurs leur entière liberté pédagogique.

Ce profil de sortie, bien mené, permettra à n'en pas douter à l'enseignant du philosophe de mieux se percevoir en vue d'un enseignement de qualité.

6.5.2. Des contenus essentiels

Le programme de philosophie ne saurait éluder le développement des sciences et des techniques, ... Si pour la réflexion philosophique toute matière est bonne, elle doit être une réflexion nourrie par des informations précises sur tel ou tel réel.

Les contenus du programme de philosophie doivent prendre en compte les questions vives du moment ; et il y en a à profusion. Le programme de philosophie ne saurait se limiter à l'étude des sciences qui ont pris leur autonomie vis-à-vis de la philosophie : psychologie sociologie, ...

Les contenus du programme de philosophie subissent aujourd'hui et de plus en plus les assauts de la techno-science, de l'actualité socio-politico-économique dont il faudrait prendre en compte.

Par ailleurs, il ne saurait être fait fi du temps scolaire qui est limité au regard du contenu illimité. L'enseignant pourrait-il enseigner toutes les notions inscrites au programme au cours d'une année scolaire ? Que non. Il convient de procéder à un élagage desdits contenus. Il importe de juger de la valeur et de la pertinence des contenus, au regard des objectifs qu'impose le profil de sortie de l'élève.

6.5.3. De la pédagogie intégrative

Le profil de sortie des contenus sont nécessaires mais non suffisants. Cela devrait se matérialiser dans le curriculum prescrit et assorti de la méthodologie de leur enseignement. En effet, la méthodologie est ce par quoi le curriculum s'actualise. Cette méthodologie doit être centrée sur l'accueil et l'accompagnement en classe d'initiation. Ici, il est admis que les élèves n'aient pas la même capacité intellectuelle et que tous n'aient pas les mêmes stratégies d'apprentissage. *En clair, on observe « des diversités de rythme entre les apprenants. Celles-ci ont souvent été évoquées pour promouvoir exclusivement les situations individualisées ».* Meirieu, Ph. (2009 p. 116). Toutefois le professeur du philosophe doit augmenter l'efficacité de l'enseignement en s'appuyant sur les neurosciences cognitives ; elles s'intéressent aux bases neurologiques des fonctions supérieures, tels le langage, la mémoire, l'apprentissage, l'attention, le raisonnement, etc. Ces champs d'intérêt sont également partagés par les sciences de l'éducation.

Pour Langevin, L. (1990 p 214), *« cette didactique centrée sur l'accueil et l'accompagnement est en quelque manière une pédagogie interactive. Elle considère l'élève comme un être actif, vivant certaines expériences et possédant des acquis culturels. Elle mise sur cet univers intérieur de l'élève, pour ensuite l'aider à s'ouvrir et à s'élargir. Elle est soucieuse de greffer les nouveaux savoirs sur les savoirs initiaux. Elle accueille et encourage la question ; elle laisse le temps au débat entre les élèves ; elle suscite l'opinion et la pensée critique non seulement à l'égard de ce qui est proposé, mais aussi en ce qui concerne les choses qui semblent acquises. C'est la voie qu'elle pratique pour amener les élèves à s'élever d'un degré dans le monde du savoir, du savoir-faire et du savoir- être ».*

Conclusion

La pratique d'enseignement du philosophe à l'état actuel ne peut générer un bon rendement. Aussi, il convient de l'évaluer à partir des apports des concepts suscités pour un meilleur pilotage. Nous avons exploré cette voie originale mais féconde qui nous paraît la mieux indiquée pour l'amélioration de la pratique de l'enseignement du philosophe. Étant

entendu que cette amélioration de la pratique de l'enseignement du philosophe passe nécessairement par son évaluation au regard des cinq caractéristiques indiquées par Gérard, F. M. (2001), il est important que l'enseignant possède des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles requises, qu'il sache adapter ses méthodes et trouver des moyens appropriés pour faire travailler les apprenants, sache adapter son travail aux besoins des apprenants. Nul doute que le travail de l'enseignant quand il est efficace et même quand il ne l'est pas du tout, a un impact certain sur l'apprenant. Nous ne prétendons pas « *avoir découvert la pierre philosophale qui pourrait transformer en or pédagogique le magma scolaire* » Gayet, D. (1997 p.10).

CONCLUSION GÉNÉRALE.

L'étude que nous avons menée a porté sur l'évaluation de la pratique d'enseignement du philosophe dans nos salles de classes terminales. En effet, à l'issue d'observation participante de la pratique de classe et au regard des performances scolaires au cours de ces dernières années scolaires, l'enseignement du philosophe dans nos établissements scolaires n'est pas de bonne qualité. L'objectif de cette étude était de trouver la thérapeutique adéquate à ce problème : procéder à une évaluation de la pratique de classe des enseignants afin de permettre une amélioration significative des résultats scolaires. Cet objectif ainsi défini nous a conduit à la position de notre question de recherche : comment évaluer la pratique d'enseignement du philosophe en vue d'améliorer significativement les performances scolaires ? La réponse à cette question s'est déclinée dans un travail présenté en trois parties et en six chapitres d'égale proportion. Équilibre des parties et des chapitres obligé ! L'évaluation de la pratique d'enseignement du philosophe qui a été possible dans une approche par compétences s'est appesantie sur les caractéristiques dévolues à une évaluation de la qualité des systèmes de formation proposées par Gérard, F.M. (2001) qui sont : l'efficacité, l'efficience, l'équité, l'équilibre des savoirs, l'engagement. Ce qui nous a permis de formuler notre hypothèse générale et nos hypothèses spécifiques. La vérification des hypothèses s'est faite par l'observation des enseignants en situation de classe, par l'entretien avec lesdits enseignants, leurs élèves, les censeurs ; nous avons consulté les cahiers de textes, les rapports d'inspection pédagogiques, nous avons consulté les archives. L'analyse de toutes ces données nous a permis de constater que les piètres performances des élèves en philosophie étaient dues à une certaine manière d'enseigner cette discipline. Un thème émergent dans notre protocole de recherche a retenu notre attention : la formation des enseignants. Ce thème émergent a été pris en compte et mériterait une recherche future. En tout état de cause, ces mauvais scores des apprenants sont dûs au fait que les enseignants de cette discipline n'ont pas une parfaite connaissance de ce qu'est le philosophe et comment l'enseigner. En somme, il s'agit de mettre sur pied une nouvelle façon d'enseigner la philosophie. Il y a lieu de procéder à un dépassement dialectique des pratiques de classe qui ont fait leurs preuves et d'acquérir les compétences relevées dans cette étude. Nous ne saurons dire, somme toute, et avec certitude que nous avons cerné tous les contours de ce problème ; les thèmes émergents de notre étude en sont une preuve irréfutable. C'est pourquoi, nous invitons d'autres chercheurs à explorer d'autres aspects du même problème afin que les méthodes et techniques d'enseignement-apprentissage de la philosophie soient de qualité, et concourent à une amélioration des performances scolaires.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Plusieurs sources de connaissances ont été exploitées : les ouvrages, les articles, les ressources du web, les revues et autres documents

Ouvrages

- Alain (1976). *Propos sur l'éducation*. Paris : PUF, 16^e édition.
- Altinok, V. (2007). *Essai sur la qualité de l'éducation*.
- Aoussaye, J. (1982). *Le triangle pédagogique, thèse doctorat*. Paris X éd. 1992. Berne, Peter Lang.
- Aristote. *Métaphysique*, A6, A9, B2, E1, M : Vrin.
- Aristote. *Seconds Analytiques*, II, 19, 100b 5-15, Traduction J. Tricot. Ed : Vrin
- Atangana Mebara, J.M., Martin, J.M., Tanga, C. (1981). *Éducation, Emploi et salaire au Cameroun. Document de travail de l'IPE*. Paris : UNESCO.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité, Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.
- Barbier, J.-M. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris : PUF.
- Barnabé, C. (1995). *Introduction à la qualité de l'éducation*. Montréal. Ed. : Les Edition transcontinentales.
- Barnier, G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris : l'Harmattan.
- Barret, D., Blundo Canto, G., Dabat, M.-H., Devaux-Spatarakis, A., Faure, G., Hainzelin, E., Mathé, S., Temple, L., Toillier, A. et Triomphe, B. (2017). *Guide méthodologique ImpresS. Évaluation ex post des impacts de la recherche agronomique dans les pays du Sud*. Cirad.
- Becker, G.S. (1964). *Human capital. A theoretical and emperal analysis with special reference to education*. Chicago, The University of Chicago Press.
- Bélanger, J.-F. (2011). L'évaluation habilitative. Dans P. M. Daigneault (dir.), *Les approches théoriques en évaluation*. Perfeval.
- Belinga, B. S. (2005). *Didactique et professionnalisation des enseignants*. Yaoundé : Ed. Clé.
- Benard, Ch. (1858). *Petit traité de dissertation philosophique*, Paris. Ed. Delagraire.

- Bénard, Ch. (1862). *De la philosophie dans l'éducation classique*. Paris : Ed. Lagrange
- Berbaum, J. (1982). *Étude systémique des actions de formation*. Paris : PUF.
- Bernard, Ch. (1862). *L'enseignement actuel de la philosophie dans les lycées et collèges, ou les antinomies de la logique classique*. Paris. Ed : Ladrance.
- Bideau, JR et Bussière, L. (1988). *Évaluation de programme : cadre de référence*. Service d'évaluation de programme. Ministère de l'éducation.
- Bipoupout J. C. et al (2008). *Former pour changer l'école. La formation des enseignants et des autres acteurs dans le cadre de la pédagogie de l'intégration*. Ed : EDICEF
- Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers*. Paris. Ed : de minuit. Coll. Le sens commun.
- Bourgain, M. (1991). *Ensemble faisons reculer l'échec scolaire, approches éducatives en banlieue*. Lyon. Ed : Chronique sociale.
- Brahimi, C. (2011). *L'approche par compétences, un levier de changement des pratiques en santé publique*. Institut national de santé publique. Gouvernement du Québec.
- Brénifier O., (2002). *Enseigner par le débat*, CRDP de Bretagne.
- Bressoux, P. (1993). *Les effets des écoles et de classe sur l'apprentissage de la lecture*. Thèse de doctorat non publié. Université de Bourgogne, Institut de recherche en économie de l'éducation. Dijon.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Bru, M. & Talbot, L. (2007). *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche*. Rennes : PUR
- Bruner. J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris. Ed : Retz.
- Burton, E. et Rousseau, R. (1995). *La planification et l'évaluation des apprentissages*. Québec : les Éditions Sainte-Yves Inc.
- Carré, D., Carpard, P. (dir) (1999). *Traité des sciences et des techniques de formation*. Paris : Dunod.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris. Ed : Anthropos.
- Chen, H.T. (1990). *Thevy-driven evaluation*. Thousand Oaks, CA. Sage.

- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble : Ed. : la pensée sauvage.
- Comte, A. (1998). *Cours de philosophie positive*. Paris. Ed. : Plon.
- Cornu, L. et Verginioux ,A. (1 992) . *La didactique en question*. CNDP.Hachette éducation . Collection « Ressources Formation » série : Enjeux du système éducatif. Paris : PUF.
- Dagenais, C. et Ridde, V. (2012). *Approches et pratiques en évaluation de programmes*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Daniel M. F., (2 0 0 8). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Québec. Ed : Les presses de l'Université du Québec.
- De Ketele *et al* (1988). *Guide du formateur*. Bruxelles : Dr Boeck Université
- De Ketele, J.M. (1986). *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive*. Bruxelles. Ed. : De Boeck Université.
- De Ketele, J-M. & Roegiers, X. (1991). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles : De Boeck.
- Deci, E.L et Ryan, R.M (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum
- Delandsheere, G. (1994). *Le pilotage des systèmes d'éducation*. Bruxelles Fd : De Boeck université
- Delannoy, C. (1997). *La motivation, désir de savoir, décision d'apprendre*. Paris. Ed : hachette éducation.
- Delauriers, J.P (1991). *Recherche qualitative*. Montréal : Génylière /Mc Graw-Hill
- Depover, C. (2006). *Conception et pilotage des réformes du curriculum. Division des politiques et stratégies éducatives*. UNESCO. Paris : Fontenoy.
- Derrida Jacques, *Le droit à la philosophie du point de vue cosmopolitique*. Paris, Verdier, 1997.
- Descartes, R. (1637). *Discours de la méthode*. IIIe partie. Hatier. Coll. « Les classiques de la philosophie ».
- Descartes, R. (1937). *Discours de la méthode*, 2^e partie. In œuvres et lettres. « Bibliothèque de la pléiade », Paris. Ed : Gallimard.
- Descartes, R. (1983). *Méditations métaphysiques. Les Intégrales de Philosophie*. Paris : Ed. : Fernand Nathan.

- Dessus, P. (2001). *La motivation en milieu scolaire document SAPEA*. Séminaire d'analyse des pratiques d'enseignement-apprentissage. France. Ed : IUFM de Grenoble.
- Devaux-Spatarakis, A., Harmach, S., Alouis, J. et Sage, K. (2021). Concilier les différents intérêts d'apprentissage d'une expérimentation : retour d'expérience sur le rôle de l'évaluateur pour favoriser les usages de l'évaluation. Dans A. Kerivel et S. James (dir.), *Comment évaluer des projets innovants encore en construction ?* INJEP Notes & Rapports 2021/14.
- Develay, M. (1992). *De l'enseignement à l'apprentissage*. Paris Ed/ ESF
- Develay, M. (1998). *Donner du sens à l'école*. Paris. Ed : ESF.
- Dilthey, W. (1942). *Introduction à l'école des sciences humaines*. Paris : PUF
- Doise, W., Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris. Ed : Inter-Éditions.
- Dozois, E., Langlois, M. et Blanchet-Cohen, N. (2011). *DE 201 : Guide du praticien de l'évaluation évolutive*. Fondation de la famille J.W. McConnell et l'Institut international des droits de l'enfant et du développement.
- Droit Roger-Pol, *Philosophie et démocratie dans le monde : une enquête de l'UNESCO*. Paris, UNESCO, 1995.
- Dunkin, M.J. et Biddle, B.J (1974). *The study of teaching*. Nauyork, Holt. Rinchart and Winston.
- Durand, M. (2002). *Réseau OPEN*. Séminaire de Nantes. Document non publié.
- Durkheim, E. (1992). *Éducation et Sociologie*. Paris. Ed : PUF
- Foreaux, F. (2009). *Enseigner la philosophie, faire la philosophie. Niveaux d'enseignement et cursus*. Paris : CNDP 2008.
- Fozing, I. (2014). *L'Éducation au Cameroun, entre crises et ajustement économique*. Paris, L'Harmattan, 212 p.
- Galichet F. (2004). *Pratiquer la philosophie à l'école*, Nathan.
- Gardner, H. (1996). *Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*. Paris : Retz.
- Gauthier, B. (1992). *De la problématique à la collecte des données*. Sillery : les presses de l'Université de Québec.
- Gayet, D. (1997). *Les performances scolaires*. Paris : L'Harmattan.
- Gérard et Roegiers (1993). *Concevoir et évaluer les manuels scolaires*. Bruxelles : De Boeck université.

- Ghiglione, R. et Matalon, B. (1970). Les enquêtes sociologiques. Théories et pratique. Paris : Armand Colin
- Go, N. (2010). *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire. Pourquoi ? Comment ?* Paris. Ed : Hachette Éducation.
- Gohier, C. (2015). *Les valeurs éducatrices au risque du néo-libéralisme*. Presses universitaires de Rouen et du A Havre. Open Edition books ;
- Grawitz, M. (1990). *Méthodes en sciences sociales*. Paris : Dalloz.
- Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : ESF.
- Hamblin, A.C. (1970). *Evaluation training*. Industrial training International, November, 33.
- Hannah Arendt. (1972). La crise de l'Éducation, in *La crise de culture*, Folio (Essais).
- Hayek, F. (1967). *The principles of a liberal social order* paru dans Hayek, F. 1967. *Studies in philosophy, Politics and Economics*. Chicago. The University of Chicago press.
- Hegel, Principes de la philosophie du droit. Paris : Gallimard.
- Hountondji, P. (1977). *Sur la philosophie africaine*. Paris, Ed. : Maspero.
- Hurteau, M., Houle, S. et Guillemette, F. (dir.). (2012). *L'évaluation de programme axée sur le jugement crédible*. Presses de l'Université du Québec.
- Husserl, E. (1970). *L'idée de phénoménologie*. Paris : PUF
- Isambert-Jalati, V. (1990). *Les savoirs scolaires*. Lille. Ed : Universitaires du Sud.
- Isambert-Jamati, V. (1990). *Les savoirs scolaires, enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris : Ed. Universitaires.
- Isambert-Jamati, V. (1990). *Des savoirs scolaires, enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris .Ed : Universitaires .
- Jatteau, A. (2020). *Faire preuve par le chiffre ? Le cas des expérimentations aléatoires en économie*. Institut de la gestion publique et du développement économique.
- Kant, E. (1965). *Critique de la raison pure* Paris : PUF, 5ème édition.
- Kant E. (1965). *Critique de la raison pure*. Paris : PUF
- Kant E. (2000). *Réflexions sur l'éducation*. trad. Alexis Philonenko. Paris. Ed. Vrin.
- Kant, E. (1800) *Logique*. Traduction Guillermit. Paris, Ed : Vrin.
- Kant, E. (1803). *Traité de pédagogie*. Paris. Ed. : F. Alcan.
- Kant, E. (1996). *Réflexion sur l'éducation. Introduction*, traduction et notes par Alexis Philonenko, Paris : Librairie philosophique J. Vrin, 8^e édition.

- Karl, J. (1976). *Introduction à la philosophie*. Paris. Ed: Plon. Coll. 10/18.
- Kelly, A.V. (1989). *The curriculum : Theory and Practice*. London: Paul Chapman Publishing.
- La République*. Paris, Gallimard (Folio), 1993.
- Lalanne Anne, *Faire de la philosophie à l'école primaire*. Paris, ESF, 2002.
- Laubier, J. (1971). *Technique de la dissertation philosophique*. Paris. Ed : Masson.
- Laurendeau Pierre. *Des enfants qui philosophent*. Montréal, Éditions Logiques (Collection Théories et pratiques de l'enseignement), 1996.
- Le Boterf, G.P. Dupont et Viallet, F. (1985). *L'audit de la formation professionnelle*. Paris : les Éditions d'Organisations.
- Lê Thanh Khôi (1967). *L'industrie de l'enseignement*. Paris. Les Éditions Minuit.
- Lecointe, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. Paris : L'Harmattan.
- Lecompte, R. et Ruman L. (1982). *Introduction aux méthodes de recherche évaluative*. Sainte-Foy : les presses universitaires de Québec.
- Legendre, R. (1983). *L'Éducation totale*. Montréal : Éditions Ville-Marie.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal /Paris : librairie Larousse
- Leibniz, (1703). *Nouveaux essais sur l'entendement. Livre I*. Paris. Ed : Garnier-Flammarion.
- Leleux Claudine (dir.), *La philosophie pour enfants : le modèle de Matthew Lipman en discussion*. Bruxelles, de Boeck, 2005
- Lysis*. Paris, Flammarion (Poche), 2004.
- Mace, G. (1988). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*. Québec : Les presses de l'université Laval.
- Marrou, H.I. (1965). *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*. Paris. Ed : Seuil.
- Martinand, J.L. (1986). *Connaitre et transformer la matière*. Berne. Ed : Lang.
- Mballa, J.J.B. (1995). *Législation et réglementation scolaire au Cameroun*. Yaoundé : CEPER.
- Meirieu, P. (2009). *L'école, mode d'emploi. Des « méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Coll. Pédagogies. 5^e édition. Ed. : ESF.
- Meirion, P. (2009). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris : Ed. : ESF. Collection pédagogiques.
- Mialaret, G. (1964). *Introduction à la pédagogie*. Paris : PUF.

- Mialaret, G. (1978). *Vocabulaire de l'éducation et des sciences de l'éducation*. Paris. Ed. : PUF.
- Mucchiéli, A. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. 2^e édition. Paris : Armand Colin.
- Muchielli ; R. (1979). *L'analyse de contenu des documents et des communications*, 3^e édition, Paris : Edition ESF
- N'DA, P. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines*. Paris. Ed : l'Harmattan
- Nadeau, M.A (1988). *L'Évaluation de programme*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Njoh Mouelle, E. (1983). *Considérations actuelles sur l'Afrique*. Ydé. Ed: Clé.
- Nkeck Bidias, R.S. (2011). *Dispositifs didactiques pour une plateforme de formation et d'enseignement sur l'éducation à l'environnement*. Thèse de doctorat
- Nkrumah, K. (1965). *Le conscientisme*. Paris. Ed : Payot.
- Ouellet, A. (1999). *Processus de recherche*. Québec : PUR.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). *La didactique professionnelle*. Revue Française de Pédagogie, 154, p. 145-198.
- Patton, M.Q. (1978). *Utilization focused evaluation*. Veverly Hills: Sage Publication.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Dix compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Bruxelles. Edi ESF.
- Perrenoud, Ph. (1999). *L'évaluation des élèves*. Bruxelles. Ed. : De Boeck.
- Perret-Clermont, A.N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne, Peter Lang.
- Perrin, A. (1994). « Une didactique de la philosophie est-elle possible ? » Article paru en octobre 1994 dans les *Cahiers philosophiques* N°6.
- Pettier, J.C. (2004). *Apprendre à philosopher*. Lyon. Ed : Chronique sociale.
- *Platon Le Banquet*. Paris, Flammarion (Poche), 1999.
- Platon, *Gorgias* (485d-486d)
- Platon, *La République*. 1/328A-8/569C.
- Platon. *Apologie de Socrate*. 17D-42B.

- Platon. *Criton*. 43B-54D.
- Platon. *Phedon*. 58A-118A.
- Postic, M et De Ketele, J.M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris. Ed. PUF.
- Pottiez, J. (2013). *L'évaluation de la formation*. Paris : Dunod.
- Poucet, B. (2002). *Enseigner la philosophie. Histoire d'une discipline scolaire*. Paris : CNRS Edition.
- Pourtois, J.P et Desmet, H. (1988). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles : Pierre Margada.
- Prégent, R(1990). *La préparation d'un cours*. Montréal : Ed.de l'école polytechnique de l'Université de Montréal.
- Psacharopoulos, G., Woodhall, M. (1988). *L'Éducation pour le développement, une analyse des choix d'investissement*. Paris : Economica.
- Raffin, F. (1994). *La dissertation philosophique à l'œuvre. Équipe de recherche en didactique. Philosophie de l'ANRP coordonnée par Raffin Françoise*. Paris. Ed : hachette éducation.
- Reuchlin, M. (1991). *Les différences individuelles à l'école*. Paris. Ed : PUF.
- Rey, B. et al (2007). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Ed. : De Boeck. 2^e édition.
- Richards, J.C. et Rodgers, T.S. (1986). *Approaches and methods in language teaching. A description and analysis*. Cambridge University Press.
- Robert, P. (1986). *Le Petit Robert 1*. Paris : Dictionnaire Le Robert 1986, édition revue 1986.
- Russ, J. (1992). *Les méthodes en philosophie*. Paris. Ed : Armand Collin « Coursus série philosophie ». Université de Sherbrooke : sciences humaines. B52.R87 1992G.
- Sall, H.N. et De Ketele, J.M. (1997). *Évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. Mesure et évaluation en éducation*, 19(3).
- Simo ,E.(2 023). *Évaluation de la didactique du philosophe et pratique d'enseignement en classes terminales au Cameroun*. Thèse en cours de soutenance à l'Université de Yaoundé 1. Cameroun. 410 pages .
- Solar, C. (2002). Les quatre clés de l'équité, in *Question d'équité en didactique et formation*, Montréal. Ed : Nouvelles.

- Stufflebeam, D.L. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Victoriaville : les Editions NHP.
- Suchman, E. (1967). *Evaluation research*. New-York: Russel Sage Foundation.
- Talbor, L. (2012). *La recherche sur les pratiques enseignantes efficaces. Question vives*. 6 (18), 1-11. Doi : 10.4000/ questions vives 1234. Théétète (172c-176c)
- Talbot, L. (1997). *Regards sur les méthodes d'éducation cognitive, représentations et pratiques à l'école primaire* (thèse de doctorat, non publiée). Université Toulouse 2 Le Mirail, France.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions LOGIQUES.
- Tharrault, P. (2016) *Pratiquer le « débat-philo » à l'école*. Paris. Ed :Retz.
- Toussaint, N. et Ducasse, G. (1996). *Apprendre à argumenter : initiation à l'argumentation rationnelle écrite. Théorie et exercices*. Sainte-Fay. ED : Le Guffon d'argile.
- Touzin, G. (1994). *Élaboration d'un plan de cours dans le contexte d'un enseignement par compétences*. Chicoutini. Ed : GT. Enr.
- Towa, M. (1981). *Essai sur la problématique philosophique dans l'Afrique actuelle*. Ydé. Ed : Clé.
- Tozzi Michel (dir.) *Les Activités à visée philosophique en classe : l'émergence d'un genre ?*. CDRP de Bretagne, 2003. *Nouvelles pratiques philosophiques : enjeux et démarches*. CDRP de Bretagne, 2002.
- Tozzi Michel et al, *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, CRDP Montpellier / CNDP / Hachette, 2001.
- Tozzi Michel *Penser par soi-même, initiation à la philosophie*. Lyon, Chronique sociale et Bruxelles, Édition EVO, 1994.
- Tozzi, M. (1992). *Vers une didactique de l'apprentissage du philosopher*. Doctorat. Université Lumière. Lyon II.
- Tozzi, M. (2012). *Nouvelles pratiques philosophiques. Répondre à la demande sociale et scolaire de philosophie*. Lyon. Ed : Chronique sociale.
- Tsafak, G. (2000). *L'enseignement secondaire au Cameroun. Tendances organisationnelles et résultats d'apprentissage des élèves*. Yaoundé, P.U.Y., 281 p.
- Tsafak, G. (2001). *Comprendre les sciences de l'Éducation*, Paris : L'Harmattan.
- UNESCO (2007) in Tozzi, M. (2007) *La philosophie : une école de la liberté* : Ed UNESCO

- Usclat Pierre, « *Le rôle du Maître dans la discussion à visée philosophique à l'école primaire. L'éclairage de Habermas* », Thèse universitaire. Université de Montpellier 3. Montpellier.
- Vergez, A. et Huisman, D. (1966). *Histoire des philosophes*. Paris : Fernand Nathan.
- Vergez, A/ et Huisman, D. (1969). *Court traité de l'action*. Paris : Fernand Nathan
- Vergez, A/ et Huisman, D. (1969). *Court traité de la connaissance*. Paris : Fernand Nathan.
- Vergniaux, A. (1992). *La didactique en question*. CNDP. Hachette. Éducation, Coll. « Ressources formation ». Université de Sherbrooke. Sciences humaines. LB. 10253 C67 1992.
- Von Bertalanffy (2012). *Théorie générale des systèmes*. Paris : Dunod
- Vygotski, L.S. (1985). *Le problème de l'enseignement et du développement mental*, in Schewly B et Bonckart, J.P. (dir.). *vygotski aujourd'hui*. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé.
- Wallerg, H.J., Wang, M.C. et Haertel, G.D. (1993). *Toward a knowledge base for school learning*. Review of Educational Research.
- White, H. (2014). *Essais contrôlés randomisés (ECR)* (Note méthodologique n° 7). UNICEF – Centre de recherche Innocenti.
- Wilson-Grau, R. et Britt, H. (2012). *Outcome* . Ford Foundation.

Articles

- Ardoino, J. (1984). *Pédagogie du projet ou projet éducatif ?* Pour. 94, 5-13.
- Baumann, J.-F. (1986). *Teaching third-grade students to comprehend anaphoric relationships : The application of a direct instruction model*. Reading research Quarterly, 21 (1), p. 70-90.
- Bonniol, J.J. (1988). *Entre les deux logiques de l'évaluation : rupture ou continuité*. Bulletin de l'ADMEE, 88(3), 1-4.
- Bouchard C. et plante, J. (2002). *La qualité mieux la définir pour mieux la mesurer*. In *Les Cahiers du service de pédagogie expérimentale*. N°11/12. Service de pédagogie expérimentale de l'Université de Liège. pp. 219-236.
- Bouchard, C. et Plante, J. (2000). *La qualité : sa définition et sa mesure*. In *Service social*, 47, n°1/2. pp. 27-62.
- Boulding, K. (1968). *General system theory*. The skeleton of science management science 2, 109-208.

- Bressoux, P. (1994). *Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres*. Revue Française de Pédagogie, 108, p. 91-137.
- Bressoux, P. (2000). Pratiques pédagogiques et évaluation des élèves. In A. Van Zanten (dir.), *L'école l'état des savoirs* (p. 198-207). Paris : Éditions la découverte.
- Daigle, M.S. (2004). *L'importance de l'évaluation fondée sur la théorie en suicidologie*. Dans Chagnon, F. et Mishara, B. (Eds). Evaluation de programmes en prévention du suicide (pp. 23-40). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec et Paris (France). EDK. (Editions médicales et scientifiques).
- De Ketele, J-M. (1986). *L'évaluation du savoir-être*. In J-M. De Ketele. (Ed.). *L'Évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* (pp. 179-208). Bruxelles : De Boeck.
- De Ketele, J-M. (1996). *L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? Pourquoi ? Pour quoi ?* Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation, 23, 17-36.
- Diagne Souleymane Bachir, « *Revisiter la philosophie bantoue* », in *Politique africaine*,
- Endrizzi, L. (2014). *La qualité de l'enseignement : un engagement des établissements, avec les étudiants ?* Dossier de veille de l'IFE, (93), 1-44.
- Foaleng, M., (2014). « Réforme Éducative et Formation des Enseignants au Cameroun », *Syllabus Review* 5, pp. 55-74.
- Gérard, D.M. (2003). « L'évaluation de l'efficacité d'une formation » *Gestion 2000*. Vol. 20. N°3. 13-33.
- Gérard, F.M. (2000). Savoir... où mais encore ? Forum-pédagogies Mai 2000, pp29-35 ;
- Gérard, F.M. (2001). *L'évaluation de la qualité des systèmes de formation. Mesure et évaluation*, 2001, vol 24, n°2-3, pp. 53-77, téléchargé le 18/06/2018 sur http://www.la_recherche_en_education.org/index.Php/afirse/article/view/15.
- Gillespie, C. et Seban, S. (2009). « La classe au cœur de la cité ». *Actes de la DGESCO. Enseigner de la philosophie*. Actes du Séminaire national. 24 et 25 mars 2009. Paris.
- Grange, G.G (1982). *Modèles qualitatifs, modèles quantitatifs dans la connaissance scientifique*. Sociologie et sociétés, VolXIV, N°01, 7-15.
- Grataloup, N. (1997). *Quelles pratiques pour philosopher dans les classes technologiques*. Pratiques de la philosophie, N°5 juin 1997. ARDAP 11.

- Haccoun, R.R., Jeanrie et Saks, AM. (1997). *Concepts et pratique contemporaine en évaluation de la formation : vers un modèle de diagnostic des impacts*. Gestion, 22. Pp. 108-113.
- Hamrouche Abdelmalek « *L'enseignement de philosophie* », in *Diotime-L'Agorà*, 10. 2001. « *La première université d'été sur la didactique de la philosophie* », in *Diotime-L'Agorà*,
- Heinze, S. (2008). *La philosophie dès l'alphabet. Découvrir la philosophie pour enfants*. Education,7.26-29.
- Hurteau, M. (2013). *Aspirer à un jugement crédible dans le cadre de l'évaluation de programme*. Dans Romainville, M. Goosdoué, R. et Vantouront, M. (dir) *Education et Enseignement supérieur*. pp. 145-161. Bruxelles. Ed.: De Boeck supérieur « Pédagogie et développement »
- Jacob,S et L.Ouvrard(2 009). » L' évaluation participative . Avantages et difficultés d' une pratique innovante « . Cahiers de la performance et de l' évaluation . Automne (1).
- Marthe H., Pierre V., Amélie B., (2011). Jugement crédible en évaluation de programme : définition et conditions requises, in *the Canadian journal of Program Évaluation*, Vol ? 25 n°2 pp. 83-101 : Canadian Évaluation Society.
- Ndzomo, M.J. (2000). « L'enseignant et l'orientation professionnelle », in *Syllabus Review* 5, 2014, pp. 151-173.
- Ngueti, M. (1999). « Enseignement de la philosophie et pédagogie par objectif », in *Cahier du département de philosophie* n° 4. Yaoundé : PUY. Collection Repères.
- Nten Nlate, S. (2004). « Philosophes face aux exigences didactiques », *Syllabus Review* 5, pp. 283-297.
- Nuñez, F. (2005). *Évaluation des programmes pour définir et organiser l'enseignement des langues vivantes étrangères*. Num.28. Paris : Contro Virtual Cervantès.
- Okoudjou Pierre-Claver, « *Comment enseigner aujourd'hui la philosophie en Afrique ?* », in P.J. Hountondji (dir.), *La rationalité, une ou plurielle ?*. Dakar, CODESRIA, 2007.
- Olivi, G. (2009). « La conscience ».« La classe au cœur de la cité » *Actes de la DGESCO. Enseigner de la philosophie. Actes du Séminaire national*. 24 et 25 mars 2009. Paris.
- Podems, D. (2018). *Rendre l'évaluation féministe praticable* (4^e trimestre, 2018). Evaluation Matters.

- Reiss Alfredo, « *La situation de la philosophie* », in *Diotime-L'Agorà*, 1. 1999.
www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/
- Robbes, B. (2009). « La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre ». Janvier 2009.
- Rogalsky, J. (2003). Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 23(3), p. 343-388.
- Rogers, P.J., Petrosino, A., Huebner, T.A et Hacsí, T.A. (2000). *Program Theory evaluation: Practice, promise, and problems*. Nous direction for Evaluation, 87 (Fall 2000), pp. 5-13
- Rosenshine, B. V. et al. (1986). *Teaching Functions in M.C.* Withock (dir). Handbook of Research on Teaching (3e ed.) pp. 376-391. New York: Macmillan.
- Rosenshine, B.V. (1986). Vers un enseignement efficace des matières structurées. In M. Grahay, D. Lafontaine (Eds). *L'art et la science de l'enseignement*. p. 304-305. Bruxelles. Ed. : Labor.
- Sanders, W. L. et Horn, S. P. (1998), *Research Findings from the Tennessee Value-Added Assessment system (TVAAS) Database: Implications for Educational Evaluation and Research*. Journal of Personnel Evaluation in Education 12 : 3 247-256.
- Sarrazy, B. (2002). *Les hétérogénéités dans l'enseignement des mathématiques. Educational Studies in Mathematics*. Kluwer Academic Publishers. (Dordrecht. Boston. London). 49, p. 89-117.
- Sasseville Michel « Philosophie pour enfants et développement intellectuel : logique, recherche et jugement », in Bulletin de la société philosophique du Québec. Automne 1994.
- Seibel, C. (1983). *Genèses de l'échec et de la réussite scolaire, intervention au congrès de l'A.G.E.M.* Lyon, 22-25-juin.
- Stève, B. (2000). « L'évaluation de programmes de formation et l'efficacité organisationnelle ». Vol 4. N° 2.
- Tahari Mohamed, « *L'enseignement de la philosophie en Algérie* », in *Diotime-L'Agorà*, 1. 1999.
- Tozzi Michel « *L'émergence des pratiques à visée philosophique à l'école et au collège : comment et pourquoi ?* », in *Spirale*, n° 35. Lille, Université de Lille 3, 2005.

- Tozzi, M. (1992). « Introduction à la problématique d'une didactique de l'apprentissage du philosophe », in *Didactique de l'apprentissage de philosophe*, Université de Montpellier III, Décembre 1992.
- Tozzi, M. (1993). Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe. In *Revue Française de pédagogie*. Volume 103. Pp 19-31.
- Tsafak G. (1989). « La supervision et l'évaluation des élèves-enseignants en stage pratique : théorie et pratique », in *Syllabus*, série Lettres et sciences humaines. Vol I, N°2, pp. 79-101.
- Tsafak, G. (1989), « La crise du développement et les systèmes éducatifs africains », in *Revue d'Afrique Unie* n°1, Mai, pp. 53-75.
- Tsafak, G. (1991), *L'état de la recherche en éducation au Cameroun*. Rapport de recherche. Réseau ouvert et centre africain de recherche, in *Éducation ***, Ydé (document non édité).
- Usclat Pierre, « *Le rôle du Maître dans la discussion à visée philosophique à l'école primaire. L'éclairage de Habermas* », Thèse universitaire. Université de Montpellier 3. Montpellier.

Webographie

- [consulté le 21/01/2022] [https:// doi.org/10.3138/cjpe.70502](https://doi.org/10.3138/cjpe.70502)
- [consulté le 21/01/2023] www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/
- [consulté le 21/01/2023] www.crdp-montpellier.fr/ressources/lagora/
 « *Aperçu sur la didactique de la philosophie* », in *Diotime-L'Agorà*, 5. 2000. [consulté le 04/05/2022] www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/
- 1. 1999. [consulté le 16/04/2022] www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/
- 2001. [consulté le 16/04/2022] www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/
- 77. Paris, Karthala, mars 2000. [consulté le 16/04/2023] www.politiqueafricaine.com/numeros/pdf/077044.pdf
- Bamberger, M., Rugh, J., Church, M. et Fort, L. (2021). L'évaluation en situation réelle : concevoir des évaluations d'impact sous contraintes de budget, de temps et de données (trad., publication originale en 2004). Dans T. Delahais, A. Devaux-Spatarakis, A. Revillard, et V. Ridde (dir.), *Évaluation. Fondements, Controverses et*

- Perspectives*. Éditions science et bien commun. [consulté le 16/04/2022] <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/evaluationanthologie/>
- Behaghel, L., Crépon, B., Gurgand, M., Kamionka, T., Lequien, L., Rathelot, R. et Zamora, P. (2013). L'accompagnement personnalisé des demandeurs d'emploi. *Revue française d'économie*, 28(1), 123-158. [consulté le 16/04/2023] <https://doi.org/10.3917/rfe.131.0123>
 - Coulé, M. Diaz, A. Ranovsky et Javier Freixas, « *La formation des professeurs de philosophie. Une expérience à la faculté de philosophie et de lettres de l'Université de Buenos Aires* », in *Diotime-L'Agorà*, 18. 2003. [consulté le 16/05/2023] www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/
 - Delahais, T. (2021). Les évaluations participatives : Plus facile à dire qu'à faire ? *LeGes*, 32(1). [consulté le 14/05/2022] <https://doi.org/10.38023/265714d6-463d-4ae3-80ef-5588489d0ec3>
 - Langon Mauricio « *Philosophie et savoirs au bac uruguayen aujourd'hui (II)* », in *Diotime-L'Agorà*, 22. 2004. [consulté le 04/05/2022] www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/
 - Lévy Mireille, Daniel Bourquin et Pierre Paroz, « *Enseigner la philosophie en interdisciplinarité : un pari risqué dans un gymnase (lycée) suisse romand* », in *Diotime-L'Agorà*, 27. 2005. [consulté le 14/05/2023] [consulté le 07/05/2022] www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/
 - Manifeste pour l'enseignement de la philosophie. Paris, Association pour la création des Instituts de recherche sur l'enseignement de la philosophie (ACIREPH), avril 2001. [consulté le 16/01/2023] www.acireph.net
 - *Philosophiques*, Société de philosophie du Québec. Canada. Podems, D. (2018). *Rendre l'évaluation féministe praticable* (4^e trimestre, 2018). Evaluation Matters.
 - Ridde, V., Baillargeon, J., Ouellet, P. et Roy, S. (2005). L'évaluation participative de type empowerment : Une stratégie pour le travail de rue. *Service social*, 50(1), 263-279. [consulté le 10/05/2022] <https://doi.org/10.7202/009972ar>
 - Robert, É. et Ridde, V. (2013). L'approche réaliste pour l'évaluation de programmes et la revue systématique : De la théorie à la pratique. *Mesure et évaluation en éducation*, 36(3), 79-108. [consulté le 21/01/2022] <https://doi.org/10.7202/1025741ar>
 - Turcotte, P.-L., Rey, L. et Brousselle, A. (2021). L'évaluation évolutive, de la théorie à la pratique : Perspectives de praticiens québécois. *Canadian Journal of*

Program Evaluation, 36(1). Tahari Mohamed, « *L'enseignement de la philosophie en Algérie* », in *Diotime-L'Agorà*, 1. 1999.

- Wicky Christian, « *L'enseignement de la philosophie* », in *Diotime-L'Agorà*, 7. 2000. [consulté le 21/01/2023] www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/
- www.erudit.org/revue/philoso/.

Revues

- Blouin, S. (2000). *L'évaluation des programmes de formation et l'efficacité organisationnelle*. vol.4 N° 2. Interactions Nov. 2000.
- Brophy, J.E. & Good, T.L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61, p. 365-374.
- Bru, M. (2001). Étudier les pratiques enseignantes : les raisons d'un choix. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, p. 5-7.
- Bulletin trimestriel d'information du secrétariat Technique permanent de la CONFEMEN (Conférence des Ministres de l'Éducation des États et Gouvernants de la Francophonie), 4^e trimestre 2016 N°43.
- Carré, P. (2004). *Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle ?* Savoirs, Hors-série, p. 9-50.
- Charters, W.F. (1963). "The social background of teaching", Skokie. Rand Mac Nally. pp. 730-739.
- Circulaire relative à l'organisation de l'enseignement, n°168 bis, 2 nov. 1938, Yaoundé : Imprimerie du Gouvernement, 1939.
- Clanet, J. (2012). *L'efficacité enseignante, quelle modernisation pour servir cette ambition ?* Question vives. 6 (18). Doi. 10 400d question vives. [12]
- Collin, C. (1978). *L'expérience philosophique, essai de didactique expérimentale*. Montréal. Ed : Ballarnin. Coll. « L'univers de la philosophie ».
- Daigneault, P.M. (2011). *Les approches théoriques en évaluation*. Québec. Bibliothèque et Archives nationales. Cahiers de la performance et de l'évaluation. Printemps 2011, N° 4.
- Delandsheere (1979). *L'évaluation d'acquis scolaires : quoi ? Pourquoi ? Pour quoi ?* Revue tunisienne des sciences de l'éducation. Bruxelles. De Boeck. Université.
- Diogène, *Revue internationale des sciences humaines*. Paris, CIPSH/UNESCO. www.unesco.org/cipsh/fre/diogene.htm

- *Diotime - L'Agorà, Revue internationale de didactique de la philosophie*. Montpellier, CRDP de Montpellier. France.
- E.N. (1964). « L'enseignement de la philosophie et la télévision ». 10 décembre. Numéro 34.
- Go N., (2006). « Une méthode naturelle de philosophie ? », *Le Nouvel éducateur* (revue de l'ICEM Freinet, n° 175 de janvier, Nantes.
- Goigoux, R. (2002). *Amelyser l'activité d'enseignement de la lecture*. In Pierre Françoise de pédagogie. N0 138.
- Hadji, C. (1998). *L'évaluation des actions éducatives*. CEDIP-Fiche en lignes N°39. Décembre 2007.
- Journal officiel de l'AOF, n°1024 du 10 mai 1924 cité par A. Moumouné, *L'éducation en Afrique*, Paris, F. Maspero, 1957, p. 57.
- Journal officiel des territoires du Cameroun, République française, 6^e année, n°60 bis (numéro supplémentaire) du 15 août 1921.
- Lipman, M. (2005). *Spirale n°15*, Revue de l'Université de Lille 3-IUFM du Pas de Calais.
- Loiola, F.A, Tardif, M. (2001). Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement. *Revue des sciences de ^{ion, (2)}XXVII*, 305-326.
- Meyers, R. (1997). *Value-added indicators of school performance: A primes*. *Economies of Éducation Review*, 16 (3).

Sites

96CA-CAAFD453F5D6

Association Internationale des Professeurs de Philosophie.

Exemple du Questionnaire en ligne de l'UNESCO pour l'Étude sur l'état lieux de l'enseignement de la philosophie dans le monde. Exemple d'un URL de connexion au Questionnaire.

- <http://wwwcafepedagogique.net/lexpresso/pages/2008/04/2020>
- <http://eq4.fr/?r=C5818062-2A2B-4EBD->
- <http://pratiquesphilo.free.fr/> Pratiques Philosophiques. France.
- <http://www.Erudit.org>. Avril 2019
- <http://www.Ore.ugam.cal/>Juillet 2020.
- <http://www.com.qc.ca.glaporte/metho/ho2/h210/h2010.hm>. Octobre 2018.

- [http://www.farzyc.cib.ma/les-déterminants-des-performances-scolaires-October 2019](http://www.farzyc.cib.ma/les-déterminants-des-performances-scolaires-October-2019).
- [http://www.fr.wikipedia.org/wiki/Focus.group.Septembre 2020](http://www.fr.wikipedia.org/wiki/Focus.group.Septembre-2020).
- http://www.gbon.ca/competence_phil.htm. Novembre 2019.
- http://www.Pavday/loans_uk. Mars 2020.
- http://www.philo.pourtous.free.fr/Articles/A.Perrin_didactique.hum Juillet 2019.
- http://www.philosophie.ac-rouen.fr/enseignement/myanaly_hm. Octobre 2018.
- <http://www.teach.unige.ch/perso/lombardf/info/dispositif/tsang-hesther-exa>. Avril 2019
- <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teacher/perrenoud/ph/main/php>. Septembre 2019.
- Projet de philosophie dans les écoles, Association canadienne de philosophie. Canada. Site de l'Institut de Pratiques Philosophiques et de son fondateur, Oscar Brenifier. France.
- Site de l'Institut de Pratiques Philosophiques et de son fondateur, Oscar Brenifier. France.
Site de Michel Tozzi. France.
- Site de Michel Tozzi. France. www.unicef.org/french/crc Convention relative aux droits de l'enfant.
- www.acpcpa.ca/projects/philosophy-in-the-schools-project/
- www.aipph.de
- www.apa.udel.edu/apa/ *American Philosophical Association*. États-Unis d'Amérique.
- www.brenifier.com
- www.brenifier.com
- www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora *Diotime-L'Agorà, Revue internationale de didactique de la philosophie*. France.
- www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora *Diotime-L'Agorà, Revue internationale de didactique de la philosophie*. France.
- www.erudit.org/revue/philoso/ *Philosophiques*, revue de la Société de philosophie du Québec. Canada.
www.ilgiardinodeipensieri.eu Site spécialisé en didactique de la philosophie. Italie.
- www.philosophy-olympiad.org Olympiades internationales de philosophie.
- www.philotozzi.com
- www.philotozzi.com
- www.unesco.org UNESCO.

- [www.unesco.org](http://portal.unesco.org/education/) UNESCO. <http://portal.unesco.org/education/> Secteur de l'Éducation, site incluant les publications de l'UNESCO en matière d'éducation. UNESCO.
- www.unesco.org/cipsh/ Conseil international de la philosophie et des Sciences humaines.

Documents

- Actes de la Conférence générale de l'UNESCO, vingtième session, Belgrade, 1978, vol. I 20 C/Résolutions 3/3.3/1. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114032f.pdf>
- Boillot, H. (2014). *L'enseignement de la philosophie en France depuis 1945 et la question de la démocratisation*. Vie du GRDS. École commune / Culture commune/séminaire Expérimentations. Politiques scolaires. Controverses pédagogiques. Apprentissage lecture. Métier enseignant. Histoire de l'école. Débats. Repères statistiques. Notes de lecture. « L'enjeu scolaire ». Paris : Ed. La Dispute.
- Breton, J.J., Boyer, R., Raymond, S. (1998). *Bilan des recherches évaluations sur les programmes d'intervention et de prévention du suicide chez les jeunes au Canada: Contexte théorique des résultats*. Montréal, QC : Hôpital Rivière-des Prairies.
- Cornu, L. et Vergnion, A. (1992). *La didactique en question*. CNDP. Hachette éducation. Collection « Ressources Formation » série : Enjeux du système éducatif Paris : PUF
- Cospérec, S. et La Marne, P. (2009), *Enseigner la philosophie, faire la philosophie*. DGESCO. Paris. Ed. : Fatuscope CEDEX.
- Cospérec, S. et la Marne, P. (2009). « La classe au cœur de la cité ». « La classe au cœur de la cité » *Actes de la DGESCO. Enseigner de la philosophie. Actes du Séminaire national*. 24 et 25 mars 2009. Paris.
- Cossuta, F. (1989). *Éléments pour la lecture des textes philosophiques*. Paris. Ed : Bordas.Cégep de Drummondville : B52.C67 Université de Sherbrooke : sciences humaines. B53C67. 1989G.
- De Ketele, J. M. (2014). Évaluation des systèmes de formation. Dans A. Jorri (dir.). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- De Ketele, J. -M. et Gérard, F. -M. (2005). *La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences*. *Mesure et évaluation en éducation*, (28)3, 126.

- Delandsheere (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : PUF.
Division de la philosophie et de l'éthique. Paris, UNESCO, 1999.
- Dreyfus, D. et Khodos, C. (1965). « L'enseignement philosophique ». *Les temps modernes*. Déc. 1965. Pp. 10001-1047.
- DSCE, DSRP (2013), *Document de stratégie de réduction de la pauvreté*.
- DSSEF (2013). *Document de stratégie du secteur de l'éducation et de la formation*.
- Godet, F. (1993). *Bulletin intérieur du GREPH*.
- *Instauration d'une Journée mondiale de la philosophie*, 171 EX/48 Rev., Conseil exécutif de l'UNESCO. Paris, 2005.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001388/138818f.pdf>
- Kozanitis, A. (2005). *Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique*. Bureau d'appui pédagogique. Montréal : École Polytechnique.
- Kozlowski, D. et al. (2014). *Évaluation des enseignements par les étudiants. Modélisation des réponses aux questions ouvertes dans le cadre de l'évaluation pédagogique annuelle de l'Université de Mons (Belgique)*. Marrakech. 26^e colloque de l'ADMEE-Europe.
- Kozlowski, G. (2010). *L'approche par compétences en philosophie*. Colloque philosophie de l'enseignement-Enseignement de la philosophie : De la transmission des savoirs à la formation des compétences » ; le 19 novembre 2010 au siège de l'UNESCO.
- *La philosophie pour les enfants, rapport*.
- Lagrée, J. et Leandri, A. (2009). « Philosophie et histoire de la philosophie ». « La classe au cœur de la cité » *Actes de la DGESCO. Enseigner de la philosophie. Actes du Séminaire national*. 24 et 25 mars 2009. Paris.
- Lapie, P. (1920). « Méthode directe, méthode active » in *Pédagogie française*, Alcan, 1920, p. 64.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e édition). Montréal ! Guérin.
- Mansour, A. (2012). *Approches par compétences*. Repères - IREM. (88) - juillet 2012.
- Marandola, L. (2017) « Du savoir savant au savoir à enseigner une transposition complète ». Mémoire de fin d'études à la HEPVS.

- Montmorency. (2010). « Politique institutionnelle d'évaluation des programmes ». Québec. 24 novembre.
- OCDE (1974). *Tendances nouvelles de la formation et des tâches des enseignants*. Rapport de synthèse. Paris : CEDEX.
- OCDE (1992 b). *L'OCDE et les Indicateurs internationaux de l'enseignement. Un cadre d'analyse*. Paris : OCDE.
- Réjeanne, C. et al. (2011). *Évaluation d'une grille d'évaluation. Atelier pédagogique à l'intention des enseignants universitaires*. Groupe ECEM.
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/>.
- Sanders, W. L. et Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual Effects of Teachers on Future student Academic Achievement*. Knoxville: University of Tennessee Value-Added and Assessment Center.
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques* 2e édition Montréal : Gaétan Morin éditeur. Chenelière éducation.

INDEX DES AUTEURS

A

Abdallah-Preteille, 59
 Alain, 10, 22, 58, 100, 113, 127, 263, 327, 329,
 354, 390
 Amade-Escot, 194
 Amélie, 108, 361
 Amo, 263, 330
 Anadon, 236
 André Malraux, 258
 Astolfi, 323
 Ausubel, 184

B

Bachelard, 215, 263
 Bandura, 188, 189, 194, 354, 356
 Barbier, 188, 354
 Barnier, 31, 32, 270, 354
 Baumann, 190, 191, 354
 Beakolo Komo, 277
 Beillerot, 187
 Belinga Bessala, ii, 58, 87, 88
 Bénard, 25, 224, 354
 Benedicto, 88
 Berger, 180, 234
 Bertalanffy, 179, 181
 Biddle, 181, 358
 Bideau, 108, 354
 Bipoupout, 140, 239, 355
 Bissonnette, 323
 Bize, 18, 355
 Blanchard-Laville, 94
 Boillot, 31, 32, 39, 127, 128, 355
 Boisson, 100
 Bouchard, 86, 355
 Boulding, 141, 148, 355, 401
 Bourdieu, 99, 355
 Bourgain, 101, 355
 Braibant, 217
 Brénifier, 114, 355
 Bressoux, 66, 191, 192, 193, 241, 333, 355
 Bronfenbrenner, 183
 Brophy, 190, 356
 Brousseau, 316, 343, 356
 Bru, 183, 188, 190, 356
 Brunsuovic, 180
 Brunswick, 234
 Bussière, 108, 354

Calvet, 319
 Carpentier, 18, 355
 Charters, 98, 356
 Chevallard, 89, 90, 94, 356
 Coleman, 319
 Colorette, 234, 237
 Comte, 196, 263, 392
 Corbin, 233
 Cospérec, 53, 356, 357
 Curriculum, i

D

Daigneault, 165, 357
 Daniel, 115, 357
 Dautreloux, 342
 De Ketele, 66, 107, 144, 241, 337, 357, 363,
 365
 De Landsheere, 33, 64, 95
 Debesse, 58
 Deci, 141, 145, 146, 286, 313, 326, 357, 401
 Dejours, 291
 Deketel, 61
 Deketele, 325, 357
 Delannay, 338
 Delorme, 105
 Demens, 320
 Depover, 105, 196, 358
 Derosnay, 181
 Descartes, 10, 23, 24, 26, 56, 57, 62, 111, 116,
 119, 120, 121, 124, 129, 174, 196, 237, 254,
 262, 263, 327, 328, 330, 331, 358, 388, 389,
 390
 Deslauriers, 79, 209, 214, 358
 Desmet, 78, 363
 Desnet, 213, 219
 Develay, 338, 358
 Dilthey, 78, 358
 Donaldson, 164
 Dreyfus, 23, 358
 Dunkin, 181, 358
 Durkheim, 10, 85, 263, 358, 390, 392

E

Émile Chartier, 22, 329
 Endrizzi, 87, 358

F

Fenandez, 88
 Foaleng, 27, 102, 240, 322, 336, 346, 359

C

Fonkoua, ii, 88

G

Galichet, 114, 359
 Gardner, 192, 359
 Gaudet, 342
 Gauthier, 107, 112, 359
 Gayet, 59, 97, 98, 101, 102, 103, 350, 359
 Gérard, 2, 59, 61, 64, 68, 69, 71, 87, 146, 147,
 259, 295, 297, 321, 322, 326, 333, 336, 337,
 343, 350, 352, 357, 359
 Ghiglione, 77, 210, 215, 221, 359
 Gillespie, 126
 Go, 117, 118, 359
 Goguelin, 18
 Good, 190, 356
 Granger, 276
 Grawitz, 73, 141, 210, 212, 244
 Grolnick, 313
 Guilhem, 58
 Guinelli, 60

H

Haccoun, 139, 360
 Haertel, 183, 367
 Hainaut, 347
 Hegel, 26, 62, 120, 173, 263, 327, 329, 371,
 388
 Heinze, 118, 360
 Hoetker, 326
 Hountondji, 263, 264, 360
 Houssaye, 89, 90
 Huberman, 223, 231, 233
 Husserl, 77, 263

I

Isambert-Jamati, 104, 188, 360

J

Jacobson, 103
 Jaspers, 130, 330
 Jodelet, 236

K

Kant, iii, 10, 23, 26, 70, 93, 114, 119, 122, 123,
 124, 125, 173, 257, 263, 303, 313, 314, 318,
 345, 360, 372, 388, 392
 Karsenti, 109
 Kelly, 105, 200, 361
 Kerlinger, 237
 Khodos, 23, 358
 Kirkpatrick, 138, 139

Kohn, 215
 Kozlowski, 119, 129, 361

L

La Marne, 53, 356
 Laliberté, 326
 Langevin, 349
 Lapie, 111
 Lapointe, 342
 Le Boterf, 138, 361
 Lê Thànk Khôi, 141, 143, 144, 145, 401
 Le-Bastard-Landrier, 183
 Leclercq, 144
 Lecointe, 197, 361
 Lecompte, 137, 361
 Legendre, 138, 361
 Leibniz, 26, 122, 263, 361
 Lipman, 115, 116, 118, 361
 Lipsey, 164
 Littlejohn, 165

M

Mace, 60, 74, 235, 361
 Maguares, 58
 Manning, 179
 Mark, 166
 Martens, 115
 Martin, 108, 354
 Martinand, 290, 293, 362
 Matalon, 77, 210, 215, 221, 359
 Matchinda, 59
 Maxwell, 79
 McMahan, 65
 Meirieu, 39, 98, 323, 333, 349, 362
 Mercier, 94, 210
 Mialaret, 58, 98, 99, 218, 362
 Miles, 223, 231, 233
 Montaigne, 102, 263, 391, 392
 Mucchielli, 77, 78, 210, 236
 Muchielli, 246, 362
 Mutel, 193
 Mvesso, 103

N

N'Da, 74, 77
 Nadeau, 106, 107, 362
 Nègre, 215
 Nga Ndonggo, 215
 Ngoa Mebada, 16, 223, 277
 Ngueti, 56, 102, 250, 270, 274, 288, 291, 339,
 362
 Nicolas Go, 116

Njiale, 215
 Njoh Mouelle, 11, 257, 263, 362
 Njoh-Mouelle, 126
 Nkeck Bidias, 217, 362
 Nkrumah, 167, 263, 362
 Nsoe Nsoe, 16, 277
 Nten, 10, 345, 362
 Nten Nlate, 10, 362
 Nunez, 227, 228
 Nuñez, 284, 362

O

Okin, 334
 Olivo, 134
 Ouellet, 162, 204, 311

P

Paquey, 216
 Passeron, 99, 355
 Pastré, 189, 363
 Patton, 137, 363
 Péladeau, 210
 Perrenoud, 105, 263, 272, 291, 299, 306, 323, 363
 Perrin, 6, 91, 93, 113, 128, 217, 218, 238, 256, 310, 324, 363, 367
 Pierre, ii, 108, 359, 361, 363, 372
 Pietri, 112
 Plante, 86, 355
 Platon, 6, 10, 11, 23, 26, 56, 62, 92, 109, 110, 111, 112, 116, 119, 132, 173, 259, 263, 270, 282, 286, 287, 327, 363, 380, 388, 389, 400
 Pottiez, 106, 363
 Poucet, 22, 23, 24, 25, 26, 30, 345, 363
 Pourtois, 78, 213, 219, 363
 Prégent, 170, 254, 256, 363
 Psacharopoulos, 61

R

Rabardel, 194
 Raynal, 75
 Rejeanne, 243
 Reuchlin, 98, 301, 364
 Rey, 34, 323, 364
 Richards, 167, 226, 364
 Rieuner, 75
 Robert, 73, 103, 113, 311, 364
 Rodgers, 167, 226, 364
 Roegiers, 68, 96, 104, 105, 357, 359
 Rogalsky, 190, 364
 Rosenshire, 301
 Rosenthal, 103

Rouquette, 60
 Rousseau, 99, 102, 107, 263, 356, 365, 389
 Rutman, 137
 Ryan, 141, 145, 146, 286, 313, 326, 357, 401

S

Sall, 61, 66, 144, 241, 365
 Sanders, 319, 339, 365
 Seibel, 99, 365
 Seme, 95, 96
 Sensevy, 94
 Shavelson, 182
 Stève, 108, 137, 365
 Strauss, 10, 233
 Stufflebeam, 107, 365
 Suchaut, 183
 Suchman, 137, 365

T

Talbot, 189, 191, 193, 320, 356, 365
 Tardif, 112, 323, 361, 365
 Tharrault, 117, 118, 365
 Tochon, 182
 Towa, 11, 126, 259, 263, 302, 303, 366, 380
 Tozzi, 34, 35, 37, 92, 113, 114, 116, 118, 131, 132, 317, 320, 366, 371
 Tsafak, 58, 79, 106, 140, 143, 212, 216, 221, 235, 237, 238, 366

U

UNICEF, 39, 86, 366
 Usclat, 115

V

Van Der Maren., 311
 Vander Maren, 233
 Vandavelde, 33
 Vang, 319
 Vergez, 121, 124, 366
 Vergnioux, 91, 92, 113, 356
 Vermeil, 101
 Victorri, 262
 Von Bertalanffy, 178, 366
 Vygotski, 97, 290, 366

W

Walberg, 183
 Wang, 183, 367
 Weinstein, 184
 Woodhall, 61, 65, 364

Z

Zabalza, 88

INDEX DES NOTIONS

A

analyse, vii, 3, 7, 19, 20, 21, 53, 60, 73, 76, 79, 85, 103, 105, 106, 108, 115, 121, 122, 137, 142, 155, 161, 163, 167, 168, 169, 171, 173, 176, 180, 185, 190, 195, 196, 197, 200, 201, 203, 213, 214, 223, 227, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 241, 243, 244, 245, 246, 247, 253, 255, 260, 261, 262, 265, 267, 268, 269, 280, 283, 285, 288, 292, 300, 303, 307, 314, 324, 332, 336, 344, 352, 358, 362, 364, 374, 379, 385, 392, 402

apprentissage, vii, 5, 6, 8, 13, 16, 17, 18, 19, 23, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 54, 55, 61, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 101, 103, 105, 106, 108, 109, 112, 113, 114, 115, 116, 119, 127, 129, 132, 136, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 147, 163, 170, 171, 172, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 191, 192, 200, 201, 216, 217, 219, 222, 223, 224, 225, 227, 229, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 247, 249, 252, 253, 256, 257, 258, 259, 260, 262, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 273, 276, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 322, 323, 324, 325, 326, 330, 331, 334, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 345, 346, 349, 353, 355, 357, 358, 361, 366, 372, 375, 376, 379, 381, 386, 387, 394, 395, 396, 397, 399, 401, 403

C

compétence, 68, 69, 70, 84, 95, 96, 109, 119, 129, 141, 145, 147, 187, 199, 200, 240, 241, 251, 301, 306, 310, 325, 326, 397

conceptualiser, 35, 37, 129, 165, 171, 256, 305, 310, 317, 320, 324

D

didacticiens, 39, 59, 89, 257, 318, 320, 324

didactique, vi, vii, 15, 18, 34, 35, 38, 39, 40, 58, 59, 66, 71, 72, 73, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 98, 101, 102, 104, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115,

116, 129, 130, 132, 140, 141, 144, 145, 148, 170, 177, 189, 191, 192, 193, 194, 211, 216, 217, 219, 222, 224, 228, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 249, 253, 255, 256, 257, 258, 259, 265, 268, 269, 270, 271, 285, 286, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 302, 303, 304, 306, 307, 310, 312, 313, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 323, 324, 325, 326, 333, 334, 336, 341, 342, 344, 346, 347, 348, 349, 350, 352, 356, 363, 364, 365, 366, 367, 371, 394, 396, 397, 399, 400, 402

didactique de la philosophie, 34, 35, 88, 109, 112, 129, 352

didactique du philosophe, vii, 39, 40, 86, 116, 217, 237, 255, 300, 303, 316, 318, 320, 321, 325, 326, 333, 334, 342, 346

discussion, 38, 54, 63, 109, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 126, 132, 150, 172, 210, 212, 213, 214, 243, 255, 279, 280, 281, 289, 311, 312, 316, 321, 324, 332, 371, 384, 385, 403, 404

E

efficacité, 2, 8, 10, 18, 33, 40, 58, 59, 61, 64, 65, 69, 70, 71, 72, 75, 81, 86, 87, 101, 102, 105, 108, 137, 138, 139, 141, 142, 144, 145, 168, 170, 177, 180, 183, 185, 189, 190, 194, 200, 210, 211, 212, 217, 238, 239, 244, 249, 255, 256, 257, 268, 283, 284, 285, 289, 292, 297, 304, 305, 306, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 326, 335, 339, 342, 343, 344, 347, 348, 349, 352, 354, 355, 356, 359, 365, 397, 399, 402, 403

efficience, 2, 40, 59, 61, 64, 65, 69, 70, 71, 72, 75, 81, 82, 87, 137, 138, 141, 142, 144, 145, 217, 238, 240, 241, 244, 253, 271, 285, 297, 298, 300, 305, 307, 321, 322, 323, 324, 335, 340, 344, 352, 397, 403, 404

élève, 6, 10, 18, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 54, 55, 59, 63, 68, 69, 83, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 110, 112, 117, 122, 123, 126, 127, 131, 132, 145, 146, 156, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 182, 183, 185, 186, 187, 192, 200, 212, 217,

- 224, 225, 226, 227, 228, 229, 240, 242, 250, 251, 256, 257, 260, 264, 265, 266, 268, 269, 270, 271, 274, 276, 281, 282, 283, 284, 288, 289, 290, 294, 295, 296, 297, 298, 301, 302, 304, 305, 307, 308, 310, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 319, 324, 325, 326, 331, 332, 336, 338, 341, 344, 345, 347, 348, 349, 372, 374, 375, 376, 394
- engagement, viii, 2, 18, 40, 59, 61, 62, 65, 69, 70, 71, 73, 75, 76, 81, 83, 86, 87, 115, 132, 141, 142, 145, 147, 216, 219, 238, 242, 243, 244, 271, 272, 282, 285, 286, 288, 289, 292, 294, 295, 304, 305, 306, 312, 315, 316, 335, 337, 338, 343, 352, 358, 373, 397, 399, 403
- enseignant, ii, iii, 2, 6, 9, 17, 18, 20, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 39, 58, 84, 86, 89, 90, 91, 92, 99, 100, 101, 103, 113, 117, 118, 122, 123, 124, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 143, 147, 167, 176, 177, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 199, 201, 216, 218, 219, 221, 227, 228, 236, 240, 241, 249, 255, 259, 261, 262, 264, 266, 268, 269, 271, 272, 275, 276, 277, 283, 284, 290, 291, 292, 293, 294, 296, 297, 299, 301, 304, 305, 307, 308, 309, 313, 315, 316, 318, 319, 320, 322, 323, 332, 333, 334, 335, 337, 338, 339, 340, 341, 343, 346, 347, 348, 349, 350, 355, 362, 364, 380, 394, 395
- enseignement, ii, vi, vii, viii, 2, 3, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 46, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 68, 69, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 100, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 121, 122, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 136, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 148, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 198, 199, 200, 201, 204, 205, 209, 211, 213, 214, 216, 218, 221, 222, 224, 226, 227, 228, 229, 234, 235, 237, 240, 242, 243, 244, 246, 247, 248, 249, 250, 252, 253, 254, 256, 257, 261, 262, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 280, 282, 283, 284, 285, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 303, 305, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 345, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 381, 387, 388, 394, 397, 401, 402, 403
- entretien, vi, vii, 33, 145, 203, 211, 212, 213, 214, 219, 220, 221, 222, 223, 227, 230, 236, 244, 272, 303, 308, 352, 394, 396, 402
- équilibre, 2, 40, 59, 61, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 81, 82, 86, 87, 141, 153, 155, 156, 161, 167, 197, 218, 228, 238, 241, 242, 244, 285, 295, 296, 297, 304, 305, 324, 325, 327, 330, 331, 335, 341, 344, 347, 352, 397, 399, 401, 403, 404
- équité, 2, 39, 59, 61, 65, 66, 69, 70, 71, 72, 75, 81, 82, 86, 87, 141, 142, 144, 145, 212, 217, 241, 244, 249, 255, 282, 285, 300, 301, 304, 305, 316, 332, 333, 334, 335, 341, 342, 345, 352, 365, 397, 399, 403, 404
- étude, v, vii, 2, 3, 5, 6, 10, 11, 12, 15, 20, 21, 28, 29, 31, 32, 36, 57, 59, 60, 61, 69, 70, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 81, 84, 85, 87, 88, 90, 94, 98, 108, 124, 134, 141, 142, 143, 145, 149, 151, 164, 167, 168, 171, 175, 176, 181, 183, 185, 190, 195, 197, 200, 201, 203, 204, 205, 207, 208, 209, 210, 214, 215, 216, 218, 219, 220, 221, 222, 225, 229, 231, 232, 234, 236, 237, 240, 241, 242, 243, 246, 250, 252, 258, 259, 261, 262, 263, 265, 266, 273, 278, 285, 288, 289, 290, 291, 292, 294, 295, 296, 298, 302, 303, 305, 307, 309, 311, 313, 316, 317, 322, 328, 333, 335, 342, 344, 352, 375, 376, 380, 381, 399, 400, 402
- évaluation, vi, vii, 2, 3, 2, 5, 8, 12, 31, 32, 33, 34, 59, 60, 61, 64, 65, 66, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 81, 82, 83, 85, 87, 96, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 117, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 162, 164, 165, 166, 167, 177, 178, 180, 181, 187, 190, 193, 196, 201, 202, 211, 213, 220, 221, 222, 223, 225, 227, 228, 229, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 247, 248, 251, 265, 268, 273, 274, 275, 278, 279, 280, 282, 283, 284, 285, 288, 289, 292, 295, 297, 300, 301, 304, 305, 306, 309, 312, 314, 316, 317, 321, 322, 323, 324, 329, 332, 333, 335, 336, 337, 339, 340, 341, 350, 352, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 381, 387, 388, 394, 397, 401, 402, 403

exercer, 6, 31, 32, 33, 40, 56, 67, 71, 92, 101, 120, 122, 127, 128, 133, 271, 277, 282, 284, 291, 296, 297, 305, 309, 319, 345, 347

F

facteur, 18, 58, 97, 104, 146, 147, 300, 319, 320

H

hypothèse de recherche, v, 5, 81

I

indicateur, 16, 61, 64, 70, 145, 243, 249
interprétation, 3, 29, 66, 86, 106, 156, 175, 201, 230, 231, 233, 234, 236, 241, 244, 245, 246, 311, 331, 371, 376, 377

J

jugement critique, 229, 269

L

liberté pédagogique, 11, 12, 128

M

mesure, vi, 18, 39, 64, 68, 73, 74, 78, 79, 93, 95, 96, 105, 106, 107, 108, 109, 138, 146, 147, 150, 154, 156, 157, 160, 162, 163, 169, 177, 178, 182, 184, 210, 216, 220, 224, 228, 231, 233, 237, 238, 240, 241, 243, 247, 251, 254, 256, 258, 265, 266, 287, 321, 322, 328, 330, 334, 335, 355, 372, 374, 388, 390, 391, 395, 398
méthode d'enseignement, 15, 27, 183, 294, 301, 343

O

objectif, iv, 29, 75, 81, 377, 378, 400
objectif de recherche, v, 5, 75, 81
observation, vii, 2, 29, 39, 60, 73, 74, 78, 107, 130, 203, 210, 211, 213, 214, 215, 216, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 230, 236, 238, 244, 249, 251, 270, 274, 275, 283, 285, 288, 293, 294, 295, 297, 299, 300, 303, 304, 305, 307, 352, 399, 402

P

performances scolaires, vii, viii, 2, 3, 16, 17, 18, 31, 39, 53, 58, 59, 66, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 79, 81, 82, 83, 85, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 143, 145, 146, 167, 203, 208, 211, 216, 217, 221, 222, 224, 226, 227, 234, 237, 241, 244, 247, 248, 250, 251, 256, 264, 265, 269, 272, 274, 282, 283, 295, 297,

298, 299, 300, 301, 304, 306, 308, 311, 312, 314, 316, 318, 319, 320, 321, 323, 324, 332, 333, 336, 339, 341, 342, 352, 359, 388, 394, 399

philosopher, ii, v, vi, vii, 2, 3, 2, 5, 6, 8, 10, 12, 15, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 46, 54, 56, 58, 59, 60, 66, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 81, 82, 83, 85, 86, 92, 93, 94, 108, 109, 112, 113, 114, 115, 116, 119, 122, 128, 129, 130, 132, 133, 136, 137, 140, 141, 143, 144, 145, 148, 162, 163, 167, 168, 169, 170, 204, 205, 209, 211, 213, 216, 217, 219, 222, 224, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 244, 247, 249, 252, 253, 254, 255, 257, 258, 259, 261, 265, 268, 269, 270, 271, 273, 277, 282, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 291, 292, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 309, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 345, 346, 347, 349, 350, 352, 359, 363, 366, 371, 372, 388, 389, 394, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404

philosophie, v, vi, vii, viii, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 44, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 61, 62, 63, 70, 72, 74, 75, 77, 84, 88, 91, 92, 93, 95, 96, 102, 107, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 142, 164, 168, 169, 171, 173, 174, 204, 205, 209, 211, 213, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 234, 237, 238, 239, 240, 243, 244, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 255, 256, 257, 259, 260, 261, 263, 264, 265, 266, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 280, 281, 283, 285, 286, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 296, 297, 298, 299, 301, 302, 305, 308, 309, 310, 312, 316, 318, 319, 324, 325, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 336, 337, 338, 339, 340, 342, 343, 344, 345, 346, 348, 349, 352, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 365, 366, 367, 371, 372, 374, 375, 376, 379, 380, 381, 383, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 394, 395, 396, 398, 399, 400, 401, 403

pratique d'enseignement, vii, 59, 76, 163, 164, 228, 247, 249, 309, 321, 326, 335, 343, 352

Prégent, 170, 254, 256, 363
 problématiser, 35, 37, 129, 171, 217, 282, 289, 305, 310, 317, 320, 324
 problème, 2, 5, 18, 20, 33, 36, 37, 38, 39, 40, 55, 58, 59, 75, 84, 104, 105, 116, 117, 125, 127, 159, 177, 181, 203, 214, 215, 222, 225, 226, 239, 251, 252, 254, 256, 261, 266, 267, 269, 279, 280, 281, 282, 289, 308, 313, 315, 320, 337, 346, 352, 366, 376, 384, 385, 390, 393, 398, 399
 processus, vii, 34, 35, 36, 37, 38, 61, 62, 66, 71, 74, 79, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 97, 104, 107, 109, 110, 113, 114, 115, 118, 120, 132, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 148, 150, 154, 158, 160, 161, 170, 176, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 188, 193, 194, 196, 198, 210, 211, 212, 215, 216, 217, 218, 222, 223, 224, 228, 229, 231, 232, 236, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 245, 246, 247, 249, 253, 255, 256, 257, 259, 265, 268, 269, 283, 284, 285, 288, 294, 295, 296, 297, 299, 300, 303, 304, 306, 311, 313, 315, 317, 318, 319, 320, 321, 323, 324, 329, 331, 344, 347, 394
 professeur, ii, 9, 11, 12, 15, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 38, 39, 53, 54, 55, 56, 62, 69, 88, 89, 92, 94, 95, 111, 127, 128, 129, 130, 133, 134, 163, 170, 174, 175, 176, 190, 193, 194, 195, 212, 217, 218, 219, 227, 229, 234, 240, 242, 255, 261, 264, 265, 266, 268, 269, 270, 271, 274, 276, 277, 278, 282, 284, 285, 287, 288, 289, 291, 292, 294, 297, 298, 300, 301, 302, 304, 305, 307, 309, 310, 312, 314, 315, 316, 317, 322, 325, 332, 334, 336, 337, 338, 339, 341, 343, 344, 346, 347, 349, 371, 372, 375, 376, 381, 394, 396, 402
 programme, vi, 2, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 24, 28, 55, 63, 64, 72, 76, 79, 86, 104, 106, 107, 108, 125, 128, 134, 137, 138, 139, 141, 143, 148, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 175, 177, 178, 179, 190, 196, 200, 201, 211, 216, 217, 220, 222, 223, 226, 227, 228, 229, 237, 238, 244, 245, 247, 250, 253, 256, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 269, 270, 274, 276, 277, 282, 283, 284, 285, 286, 290, 292, 298, 299, 302, 304, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 325, 332, 336, 341, 343, 344, 346, 348, 352, 354, 360, 361, 362, 372, 374, 375, 376, 380, 386, 387, 394, 395, 396, 399, 401, 402

Q

qualité, vii, viii, 2, 16, 17, 27, 39, 56, 58, 59, 60, 61, 64, 66, 69, 70, 71, 76, 79, 85, 86, 87, 99, 108, 133, 135, 137, 139, 141, 142, 144, 158, 162, 167, 171, 177, 178, 184, 196, 200, 202, 216, 221, 228, 237, 238, 241, 242, 243, 248, 269, 280, 282, 284, 286, 295, 299, 300, 305, 306, 309, 310, 315, 317, 319, 321, 326, 332, 333, 334, 335, 342, 343, 352, 354, 355, 358, 359, 366, 385, 386, 394, 396, 399, 402
 question de recherche, v, vii, 2, 5, 59, 74, 81, 222, 230, 234, 312, 352

R

résultats, v, vi, 2, 3, 13, 16, 17, 40, 41, 43, 44, 47, 50, 51, 58, 59, 64, 65, 69, 70, 71, 72, 77, 79, 86, 95, 99, 106, 107, 108, 137, 141, 142, 144, 149, 163, 170, 171, 176, 177, 178, 181, 200, 201, 203, 208, 211, 213, 214, 216, 217, 219, 220, 221, 222, 225, 231, 234, 235, 236, 238, 239, 240, 241, 243, 247, 248, 249, 250, 252, 256, 257, 271, 295, 298, 299, 300, 301, 306, 311, 312, 313, 314, 316, 317, 321, 322, 324, 325, 332, 335, 339, 344, 349, 352, 356, 366, 373, 395, 397, 399, 403

S

science, viii, 21, 23, 24, 53, 56, 57, 58, 87, 88, 92, 93, 110, 122, 125, 144, 149, 151, 153, 159, 160, 162, 164, 168, 173, 179, 196, 244, 254, 256, 258, 261, 278, 285, 311, 327, 355, 364, 371, 380, 382, 389
 stratégie, 39, 98, 101, 185, 236, 246, 358
 système, vii, viii, 2, 3, 2, 8, 18, 19, 27, 37, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 75, 79, 86, 87, 89, 91, 93, 94, 99, 104, 106, 107, 108, 109, 122, 124, 126, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 153, 154, 155, 156, 158, 160, 161, 163, 178, 179, 180, 181, 185, 186, 192, 193, 196, 197, 198, 199, 200, 211, 212, 213, 221, 222, 224, 228, 230, 234, 235, 237, 239, 241, 245, 247, 252, 275, 284, 293, 305, 306, 315, 317, 321, 322, 327, 334, 335, 336, 340, 343, 356, 386, 388, 390, 399, 401

T

test, 95, 211, 212, 224, 225, 238, 242, 248, 249, 251, 306
 théorie, 29, 68, 74, 77, 79, 94, 112, 120, 135, 136, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 159, 160, 161, 164, 165, 166, 167, 178, 180, 194, 195, 196,

202, 234, 286, 311, 312, 313, 326, 329, 330,
356, 357, 366, 371, 377, 378, 389, 401
triangle didactique, 89, 217, 270

V

valeur, 24, 27, 30, 32, 53, 60, 78, 79, 106, 107,
123, 131, 145, 156, 164, 166, 169, 177, 194,

196, 197, 213, 224, 227, 236, 238, 243, 247,
253, 285, 289, 305, 306, 316, 319, 334, 339,
348, 374, 397, 401
variable, vii, 17, 60, 64, 98, 104, 152, 155, 156,
183, 192, 247, 311, 319, 321

ANNEXES

Annexe 1 : Pratiques et méthodes d'enseignement du philosophe coexistent dans l'espace didactique

Paradigmes

Michel Tozzi, professeur à l'Université de Montpellier III (France) a identifié pour sa part cinq paradigmes principaux coexistant dans l'espace didactique

Le paradigme dogmatique-idéologique. On y enseigne et apprend une philosophie d'État. La philosophie apparaît comme une réponse organisée et cohérente aux questions fondamentales de l'humanité. L'aspect doctrinal est mis en avant, les questions sont posées, mais les réponses sont apportées, incontestables car fondées en raison. La doctrine est une vision du monde, une construction théorique, mais qui veut rendre compte de la réalité, et entre dans un rapport à la Vérité de l'ordre d'un savoir absolu. On peut poser des questions de compréhension, mais toute objection n'est entendue que pour refonder plus profondément la doctrine. C'est pourquoi on parle de paradigme dogmatique, car on ne peut mettre en doute sans danger les piliers de la doctrine, sans lesquels elle s'effondrerait. Cette vision du monde est nécessaire au maintien de la société globale, et sa fonction est de la justifier. C'est pourquoi il est question ici de paradigme idéologique. Le professeur fonctionnaire transmet la philosophie officielle comme vérité doctrinale. Supposons la philosophie de Hegel érigée en philosophie officielle d'État, la philosophie achevée comme savoir absolu dans l'État achevé. On a pu connaître dans l'histoire des exemples diversifiés de cette forme. Au Moyen Âge, les limites à la discussion entre théologiens sont historiquement fixées par telle interprétation du dogme. Il faudrait voir de près les formes prises récemment par l'enseignement officiel de la philosophie dans l'Espagne franquiste, ou tel autre régime fort lié à l'Église, où le thomisme comme doctrine philosophique officielle du Vatican apparaît comme idéologie philosophique officielle. Songeons aussi aux formes que prend - ou prendrait - l'enseignement de la philosophie dans un État théocratique intégriste musulman. C'est ici le rapport entre enseignement philosophique et croyance religieuse d'obédience étatique qui est posé, avec *a contrario* le développement de la démocratie et l'invention de la laïcité. Zouari Yassine⁽⁶²⁾ a bien montré dans sa thèse en sciences de l'éducation, par des entretiens auprès des professeurs de philosophie et des élèves, à quel point la culture islamique qui imprègne la Tunisie, pays d'islam pourtant modéré, peut s'avérer un obstacle culturel à l'esprit de libre examen sur des sujets jugés tabous, et entrave plus généralement une culture du questionnement. Pensons aussi aux évangélistes américains cherchant à proscrire la théorie de l'évolution des programmes scientifiques, et plus largement toutes les idées contraires à une certaine interprétation de la Bible. Il existe aussi la version inversée mais symétrique du dogmatisme athée des pays de l'ancien bloc soviétique, pour lequel le marxisme-léninisme-stalinisme était imposé comme philosophie officielle, pourchassant tout courant idéaliste, spiritualiste ou libéral, jugé politiquement subversif. On cherche donc à éradiquer la dissidence soviétique des francs-tireurs - car la philosophie est souvent aussi le refuge des opposants -, qui est ici le contrepoint de l'hérésie religieuse, dans les tentatives d'apprendre à penser librement par soi-même. C'est en fait le lien entre philosophie et dictature militaire ou oppression morale, la confusion entre philosophie et idéologie officielle, qui font ici sens et doivent être interrogés.

Le paradigme historique-patrimonial. La philosophie apparaît ici comme une forme historique majeure de la culture, la façon dont l'humanité, pour répondre aux questions qu'elle se pose sur sa condition, est passée du *mythos* (le mythe, qui tente d'expliquer sous forme narrative, métaphorique), au *logos* (le discours rationnel, que la philosophie partage avec la science). Elle a donc élaboré dans l'histoire des visions du monde, sortes de systèmes explicatifs de la relation de l'homme au cosmos, à autrui, à lui-même. Elle est ainsi une histoire de ses tentatives pour comprendre et agir sagement. Elle s'incarne dans des auteurs, autant de grands noms de philosophes qui, en élaborant des doctrines philosophiques, ont marqué l'histoire de la pensée,

amenant des ruptures et de nouvelles façons de voir. Cette histoire est un patrimoine culturel à précieusement conserver, étudier et transmettre, car il est à la fois la trace, le témoignage, le socle et le réservoir de catégories fondamentales pour penser le monde. Ces visions passées ne sont pas en effet obsolètes, comme dans l'histoire des sciences, mais toujours actuelles dans leur profondeur. La didactisation consiste alors ici en l'enseignement d'une histoire des idées⁽⁶³⁾ avec les moments forts, incontournables de cette épopée intellectuelle. Par exemple la maïeutique socratique, l'Idée platonicienne, la rhétorique aristotélicienne, le scepticisme pyrrhonien, le courage stoïcien, l'hédonisme épicurien, la théologie thomiste, le doute cartésien, l'impératif kantien, la dialectique hégélienne, la plus-value marxienne, le soupçon nietzschéen, l'inconscient freudien, la durée bergsonienne, la description husserlienne, le *Dasein* heideggérien, etc.

Le paradigme problématisant. Il est en rupture avec les deux précédents. Il s'agit moins d'apprendre une ou des philosophies que d'« apprendre à philosopher » (Kant).

Philosopher commence, comme dit

Aristote, par l'étonnement, le questionnement. C'est un cheminement qui consiste à tenter de penser ces questions cruciales, et à essayer d'y répondre, au-delà des évidences communes et des préjugés des opinions. La tâche est donc d'apprendre à penser par soi-même. Ce qui est important, c'est de voir et/ou d'élaborer à partir des questions posées les problèmes qu'elles présupposent ou entraînent, c'est-à-dire de prendre la mesure de ce qui est à la fois essentiel et urgent de résoudre pour penser l'humanité, et des obstacles à le penser. La didactisation consiste alors à ce que les textes des philosophes convoqués et les leçons du professeur de philosophie, comme exemples et modèles de pensée pensante, ainsi que les notions abordées, prennent sens par rapport à ces problèmes. Et cela de façon que les élèves puissent commencer à construire dans leur tête une pensée propre, qui devienne progressivement leur vision du monde. Il ne s'agit ni d'exposer une histoire des idées, car les concepts, les doctrines, le cours ne sont là que pour provoquer la pensée des élèves, et encore moins d'imposer une philosophie officielle, puisqu'on vise un cheminement personnel de l'élève. C'est par exemple le cas de la France, où la culture doit être investie dans la position des problèmes et l'essai méthodique de leurs formulations et de leurs solutions possibles et où « l'enseignement de la philosophie en classes terminales a pour objectif de favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement, à développer le sens de la responsabilité intellectuelle, à former des esprits autonomes capables de mettre en œuvre une conscience critique du monde contemporain » (nouveau programme de 2003).

Le paradigme démocratique-discussionnel. L'objectif est aussi problématisant, comme le précédent. Mais son originalité est de tenter d'articuler l'objectif d'apprendre à penser par soi-même avec une visée démocratique. L'enseignement philosophique est ainsi inclus, dans l'esprit du législateur, dans une perspective d'éducation à la citoyenneté ou à la démocratie, sans pour autant lui être totalement subordonné. L'idée est que la démocratie, comme régime politique, a besoin pour s'approfondir de citoyens réflexifs, c'est-à-dire capables d'avoir un esprit critique, résistant aux dérives toujours possibles de la démocratie : la doxologie, le règne de l'opinion et du nombre, la sophistique, convaincre par tous les moyens, la démagogie, etc. Comme la démocratie est consubstantiellement liée au débat, qui assure un droit d'expression et une pluralité des opinions, il s'agit de consolider réflexivement le débat démocratique.

Le paradigme praxéologique-éthique. Nommé ainsi parce que l'attention est attirée sur la *praxis*, l'action. Il s'agit d'apprendre à agir, et pas seulement à penser, afin de vivre bien, c'est-à-dire conformément à des valeurs. Philosopher, c'est adopter en connaissance de cause une certaine conduite éthique. Focaliser l'enseignement de la philosophie sur le seul apprentissage de la pensée serait amputer la discipline d'une dimension fondamentale, celle qui vise, comme disait Marx dans ses thèses sur Feuerbach, pas seulement à « interpréter le monde mais à le transformer ». Une forme historique de ce paradigme est la sagesse des philosophes prônée dans l'Antiquité. La pensée, comme le rappelle le philosophe Pierre Hadot, ne se suffisait pas d'éclairer notre compréhension du monde. Elle visait un certain type de « vie bonne » conforme à la raison et conduisant au bonheur. Que ce soit par le plaisir mesuré, l'épicurisme, ou par l'exercice de la

vertu, le stoïcisme. Le philosophe n'est pas alors dans ce paradigme seulement pour le disciple un maître-à-penser, mais un maître-à-agir. On trouve une conception modernisée de ce paradigme dans les cours de morale de certains pays comme la Belgique, le Canada francophone (Québec) ou l'Allemagne. Il s'agit en Belgique par la réflexion, par exemple à partir de dilemmes moraux, d'apprendre à clarifier et à hiérarchiser des valeurs en vue d'agir éthiquement à bon escient, sans que ces valeurs soient pour autant imposées, puisqu'elles relèvent du libre examen. La notion d'engagement est ici au centre, dans sa dimension individuelle mais aussi collective.

Tableau N°1 : Barème ajusté d'appréciation des résultats scolaires

Note moyenne	Taux de réussite	Appréciations	Sanction
0 à < 2	0 à < 10	Nul	Blâme
2 à < 7	10 à < 20	Très faible	Blâme
7 à < 8	20 à < 30	Faible	Avertissement
8 à < 9	30 à < 40	Insuffisant	Avertissement
9 à < 10	40 à < 50	Médiocre	À peine acceptable
10	50	Moyen	Satisfaisant
10 à < 12	50 à < 60	Passable	Satisfaisant
12 à < 14	60 à < 70	Assez bien, Assez bon travail	Encouragements
14 à < 16	70 à < 80	Bien, Bon, Bon résultat	Félicitations
16 à < 18	80 à < 90	Très bien	Félicitations
18 à 20	100	Excellent	Félicitations spéciales

Annexe 2 : Arrêté du 27 mai 2003 fixant le programme d'enseignement de la philosophie en classe terminale des séries générales (France)

Le ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche,

Vu le code de l'éducation, notamment son article L. 311-2 ;

Vu le décret n° 90-179 du 23 février 1990, modifié par le décret n° 2003-181 du 5 mars 2003, instituant un Conseil national des programmes ;

Vu l'arrêté du 18 mars 1999 relatif à l'organisation et aux horaires des enseignements des classes de première et terminale des lycées sanctionnés par le baccalauréat général, modifié par les arrêtés des 19 juin 2000 et 27 juin 2001 ;

Vu l'avis du Conseil national des programmes du 22 avril 2003 ;

Vu l'avis du Conseil supérieur de l'éducation du 7 mai 2003,

Arrête :

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.

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 capables 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 porte 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, les programmes se composent 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

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche – Direction de l'Enseignement scolaire <http://www.eduscol.education.fr> 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-dessous.

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	<ul style="list-style-type: none"> – La conscience – La perception – L'inconscient – Autrui – Le désir

La culture	<ul style="list-style-type: none"> – Le langage – L’art – Le travail et la technique – La religion
La raison et le réel	<ul style="list-style-type: none"> – Théorie et expérience – La démonstration – L’interprétation – Le vivant – La matière et l’esprit
La politique	<ul style="list-style-type: none"> – La société – La justice et le droit – L’Etat
La morale	<ul style="list-style-type: none"> – La liberté – Le devoir – Le bonheur
Repères :	
<p>Absolu / relatif – Abstrait / concret – En acte / en puissance – Analyse / synthèse – Cause / fin – Contingent / nécessaire / possible – Croire / savoir – Essentiel / accidentel – Expliquer / comprendre –</p> <p>En fait / en droit – Formel / matériel – Genre / espèce / individu – Idéal / réel – Identité / égalité / différence –</p> <p>Intuitif / discursif – Légal / légitime – Médiat / immédiat – Objectif / subjectif – Obligation / contrainte – Origine / fondement – Persuader / convaincre – Ressemblance / analogie – Principe / conséquence –</p> <p>En théorie / en pratique – Transcendant / immanent – Universel / général / particulier / singulier</p>	

II.1.4. Série économique et sociale

Notions :	
Le sujet	<ul style="list-style-type: none"> – La conscience – L’inconscient – Autrui – Le désir
La culture	<ul style="list-style-type: none"> – Le langage – L’art – Le travail et la technique – La religion
La raison et le réel	<ul style="list-style-type: none"> – La démonstration – L’interprétation – La matière et l’esprit – La vérité

La politique	<ul style="list-style-type: none"> – La société et les échanges – La justice et le droit – L'Etat
La morale	<ul style="list-style-type: none"> – La liberté – Le devoir – Le bonheur
Repères :	
<p>Absolu / relatif – Abstrait / concret – En acte / en puissance – Analyse / synthèse – Cause / fin – Contingent / nécessaire / possible – Croire / savoir – Essentiel / accidentel – Expliquer / comprendre –</p> <p>En fait / en droit – Formel / matériel – Genre / espèce / individu – Idéal / réel – Identité / égalité / différence –</p> <p>Intuitif / discursif – Légal / légitime – Médiat / immédiat – Objectif / subjectif – Obligation / contrainte – Origine / fondement – Persuader / convaincre – Ressemblance / analogie – Principe / conséquence –</p>	

II.1.4. Série scientifique

Notions :	
Le sujet	<ul style="list-style-type: none"> – La conscience – L'inconscient – Le désir
La culture	<ul style="list-style-type: none"> – L'art – Le travail et la technique – La religion
La raison et le réel	<ul style="list-style-type: none"> – La démonstration – Le vivant – La matière et l'esprit – La vérité
La politique	<ul style="list-style-type: none"> – La société et l'Etat – La justice et le droit
La morale	<ul style="list-style-type: none"> – La liberté – Le devoir – Le bonheur

Fait à Paris, le 27 mai 2003

Pour le Ministre et par Délégation :
Le Directeur de l'enseignement scolaire,
J-P. de Gaudemar

Annexe 3 : Arrêté N° 114/D/28/MINEDUC/SG/IGP/ESG du 7 Octobre 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

Vu la constitution du 18 janvier 1996 ;

Vu le Décret N°97/205 du 7 décembre 1997 portant organisation du gouvernement ;

Vu le Décret N°97/207 du 7 décembre 1997 portant formation du gouvernement ;

Vu 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 :

1.2.2.1- Des objectifs généraux

Cet Arrêté stipule en son article 2 que l'enseignement de la philosophie dans nos établissements est destiné à favoriser : l'apprentissage et le recours à la réflexion entendue comme préalable à toute action véritablement humaine ; 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 ; la vision rationnelle du monde. Il s'agit de former chez les élèves l'esprit critique et scientifique qui permettent à l'homme d'éviter les prises de position gratuites, de manière à n'adhérer à une opinion qu'au terme d'une analyse soutenue par des arguments rigoureux et convaincants ; 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.

Pour orienter les jeunes vers ces finalités, les objectifs suivants sont à rechercher : introduire et habituer les élèves à la lecture de textes philosophiques d'auteurs africains et non africains, spécialement de tradition philosophique occidentale, compte tenu du rôle joué par l'Occident dans l'histoire générale de la pensée ; 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 notre contexte socio-historique ; faire réfléchir, d'une façon méthodique, sur les problèmes actuels des sociétés africaines.

1.2.2.2- Des objectifs spécifiques

En plus des objectifs généraux qui sont communs à toutes les séries, les professeurs insisteront particulièrement sur les objectifs spécifiques suivants : en séries A et B 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 ; la connaissance

objective et critique des thèses qui alimentent et animent le débat philosophique en Afrique ; la perception de l'importance des sciences humaines dans la formation de la personnalité et dans l'organisation de la société. En séries C, D et E la compréhension des rapports de filiation et de complémentarité entre la science et la philosophie ; la maîtrise des apports de la logique à la pensée scientifique et technique ; l'approche socio-humaniste des problèmes de la science, de la technique et du développement.

1.2.2.3- Des contenus

Des contenus du programme : Le programme comporte deux volets : 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 Étude d'œuvres dont la connaissance contribue à l'initiation au genre et à l'esprit philosophiques en même temps qu'elle aide à la maîtrise des notions du programme. La liste des œuvres à étudier de manière intégrale est dressée par le Ministre de l'Éducation Nationale. La longévité d'une œuvre sur la liste susvisée est de cinq ans.

Ces deux volets du programme doivent être menés conjointement.

En série A, 8 heures hebdomadaires sont consacrées aux 28 notions inscrites au programme. L'introduction générale comporte deux notions : qu'est-ce que la Philosophie ? La Philosophie en Afrique. La première partie intitulée l'homme dans ses rapports avec autrui comporte 13 notions : la Conscience et l'Inconscient ; désir et Passion ; personnalité et Personne ; Autrui ; la société ; la Morale ; le Droit et la Justice ; l'État et le Pouvoir ; la violence ; Liberté et Responsabilité ; Tribu et classe sociale ; le Panafricanisme. La deuxième partie intitulée l'homme dans ses rapports avec la nature comporte 10 notions : Nature et culture ; l'Art ; le Travail et les modes de production ; le Développement en Afrique ; la Pensée logique ; l'Espace et le Temps ; la Science ; les Mathématiques ; les Sciences de la matière ; les Sciences Humaines. La troisième partie intitulée l'homme dans ses rapports avec l'absolu comporte 3 notions : la Vérité ; l'Existence et la Mort ; Dieu et la religion. La conclusion a une notion : l'homme et l'histoire.

L'étude des œuvres porte sur trois œuvres dont l'une portera sur la philosophie africaine et les deux autres sur la philosophie occidentale : Platon, l'apologie de Socrate, Njoh Moellé, E. De la médiocrité à l'excellence, Towa, M. Essai sur la problématique philosophique dans l'Afrique actuelle.

1.2.2.4- De la méthodologie

Sur le plan pédagogique, l'étude des notions ainsi que celle des œuvres se feront à la lumière des principes de l'enseignement par objectifs. Dans cette perspective, chaque cours comporte un objectif pédagogique terminal sous-tendu par des objectifs pédagogiques intermédiaires correspondant aux différentes séquences ou parties du cours, lesquelles définissent son contenu. La fiche pédagogique, qui est obligatoire, indique également les auxiliaires pédagogiques à utiliser, les activités pédagogiques et les activités d'apprentissage à mettre en œuvre, le questionnaire d'évaluation et le timing prévus pour chaque séquence.

L'étude d'une notion devra se faire en tenant compte des points suivants :organisation d'activités préliminaires conçues notamment sous forme de petites questions stimulantes et d'explications de textes ou groupements de textes relatives aux objectifs visés à travers le cours et destinées entre autres à s'assurer de l'effectivité des savoirs et savoir-faire pré-requis. Autant que possible, les textes des penseurs africains serviront de point de départ pour un dialogue avec d'autres traditions philosophiques ;une introduction comportant l'historique du thème et la problématique qui en découle; une approche systématique consistant en un examen critique de la problématique à travers un plan logique et faisant ressortir entre autres aspects pertinents les thèses majeures et essentielles sur la question ;l'étude ponctuelle et succincte de l'histoire de la philosophie chaque fois qu'il est donné de parler d'un auteur ;une évaluation finale comportant des questions précises se rapportant aux objectifs du cours ainsi que des sujets de réflexion et de débat s'inscrivant dans le prolongement des problèmes abordés?

Pour l'étude des œuvres, on tiendra compte des étapes ci-après :mise en œuvre d'activités augurales consistant notamment à recueillir et à analyser les attentes de lecture des élèves ainsi que leurs réactions par rapport aux aspects paratextuels tels que le nom même de l'auteur, la présentation matérielle du livre, la jaquette et autres caractéristiques apparentes ;organisation d'un contrôlé de lecture intervenant après un laps de temps alloué aux élèves pour prendre connaissance de l'œuvre et visant à apprécier la perception/compréhension qu'ils en ont ; élaboration avec les élèves d'un plan d'étude inspiré des étapes sus-mentionnées et comprenant notamment :des données biographiques et bibliographiques ;la problématique philosophique de l'auteur ;la problématique spécifique de l'œuvre ;la structure et la thématique de l'œuvre ;l'explication d'extraits significatifs ;des exposés d'élèves ;l'évaluation critique de l'œuvre.

L'enseignement des méthodologies de la dissertation et du commentaire de texte philosophiques doit être mené avec beaucoup de sérieux et suivant les mêmes exigences que celles qui président à l'étude des notions et des œuvres. En particulier, les étapes essentielles de chacun de ces deux exercices devront être définies en termes d'objectifs pédagogiques opérationnels à atteindre les uns après les autres. Le professeur veillera à ne pas se limiter à de simples considérations théoriques, mais accordera au contraire à la pratique la place centrale en proposant aux élèves des modèles concrets. L'initiation à ces exercices se fera au cours du

premier trimestre de l'année scolaire. Le professeur observera une cadence régulière, de manière à inciter les élèves à organiser leur travail personnel. L'évaluation se fera par séquence, en fonction des enseignements déjà dispensés, avec, à terme, un galop d'essai devant intervenir BU phi» tard dès la quatrième séquence et épousant les caractéristiques de l'épreuve-type d'examen, à savoir :

Pour les séries A et B : 2 sujets de dissertation dont 1 sous forme de citation ou proche d'une citation, 1 sujet de commentaire de texte. En plus de la dissertation et du commentaire de texte, les professeurs sont tenus : de diversifier les exercices écrits et oraux ; d'initier les élèves à la lecture philosophique par le biais d'explications préparées et orientées, de lectures dirigées et de compte-rendu de lecture ; d'organiser des exposés qui sollicitent la culture et l'expérience des élèves, leur capacité à analyser de manière critique des documents, des articles de journaux et de revues, des émissions radio-diffusées ou télévisées.

Pour les séries C, D, E : 2 sujets de dissertation dont 1 sous forme de citation ou proche d'une citation, 1 exercice sur texte.

Enfin, des exercices de pensée logique seront obligatoirement donnés aux élèves à raison d'une heure au moins tous les 15 jours pour les séries A et B et d'une heure au moins par mois pour les séries C, D et E. Ces exercices ont pour finalité d'entraîner progressivement les élèves à la science du discours non-contradictoire et de les sensibiliser aux exigences d'une pensée rigoureuse.

Article 2 : Les programmes visés à l'article premier ci-dessus entrent en vigueur à compter de la rentrée scolaire 1998/1999.

Article 3 : Sont abrogées toutes dispositions antérieures contraires aux termes du présent arrêté.

Article 4 : L'Inspecteur Général de Pédagogie chargé de l'Enseignement Secondaire Général, le Directeur de l'Office du Baccalauréat du Cameroun, le Directeur des Examens et Concours, le Directeur de l'Enseignement Secondaire Général, le Directeur de l'Enseignement Privé, les Délégués Provinciaux et Départementaux de l'Education Nationale, les Secrétaires à l'Education des différents Ordres de l'Enseignement Privé, les Chefs d'Etablissements Publics et Privés sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de la stricte application du présent Arrêté qui sera enregistré, publié au Journal Officiel en Français et en Anglais et communiqué partout où besoin sera./-

AMPLIATION :

- PRC
- PM
- MINEDUC/CAB/IGP/DIRECTIONS
- MINESUP
- DPEN ET DDEN
- REPRESENTANTS NATIONAUX DES OEP
- SECRETAIRES A L'EDUCATION DES OEP
- ETABLISSEMENTS INTERESSES
- ARCHIVES CHRONO./-

Yaoundé, le 7 octobre 1998

Le Ministre d'Etat Chargé de l'Education
Nationale

**Annexe 4 : Arrêté N°301/D/30/MINEDUC/SG/IGP/ESG/ESTP/IPN-PH du 18
Septembre 2000 fixant la nature de l'épreuve de philosophie**

L'épreuve comporte deux types de sujets au choix : deux dissertations, un exercice sur texte.

La dissertation consiste pour le candidat à répondre à la question posée par le sujet en présentant un point de vue et en le discutant de manière à aboutir à une conclusion à travers une argumentation rigoureuse et musclée.

Le commentaire de texte consiste à cet exercice passe par la détermination des propositions essentiels du texte. L'articulation de ces propositions essentiels doit permettre en amont de retrouver la thèse centrale du texte. Le critique du texte portera sur cette thèse de l'auteur. La réinterprétation du texte consistera à montrer ce qui reste vrai du texte par-delà les critiques et les objections formulées à son endroit.

L'exercice sur texte tend à faire comprendre la pensée d'un auteur et à l'apprécier sous la forme d'un essai personnel. À cet effet, un questionnaire est proposé au candidat et figure au bas du texte. Compte tenu de la durée de l'épreuve, les sujets, en général, seront conçus de manière allégée. Le texte, en particulier, ne devra pas excéder quinze (15) lignes. Un maximum de quatre (4) questions est admis ou autorisé.

La première porte sur la détermination de l'idée générale ou centrale du texte et/ou sur ses grandes divisions ou structure ou articulations;

La deuxième a trait à une explication de concepts ou d'expressions-clé tirés du texte.

La troisième se rapporte à un aspect particulier du texte ou à un point de vue de l'auteur du texte.

En somme, les trois premières questions du sujet ou de l'exercice sur texte portent sur la compréhension.

La quatrième, enfin, ou essai personnel, est une invite à une réflexion, personnelle de la part du candidat, le texte en constituant absolument le point de départ.

Annexe N°5 : Circulaire N° 118/C/20/MINEDUC/SG/1GP/DEXC du 09 mai 1978 ayant pour objet et Barème pour la correction des épreuves de Philosophie au Baccalauréat.

Du barème de correction de la dissertation : L'économie de ce texte est la suivante : la Présentation (P) : (voir si la copie est lisible, d'aspect agréable, si elle n'est ni surchargée, ni raturée : (2 points). Introduction : Position et compréhension du problème, énoncé clair du plan (ou de la démarche) que le candidat se propose de suivre : (4 points). Examen du problème : mise en ordre des idées : rigueur dans l'argumentation (exposé d'une thèse), discussion (ou réfutation) de la thèse. Précision des termes, maîtrise du vocabulaire philosophique et rédaction (R) (3 points). Connaissance des auteurs (A) : (3 points).

Savoir reproduire une pensée quelconque, avec une référence précise (il ne s'agit pas forcément de citer de larges extraits, mais de traduire fidèlement la pensée d'un auteur qui puisse renforcer un argument du devoir). Il faut cependant éviter l'abus de citations et savoir utiliser les auteurs à bon escient. Conclusion ou solution du problème (C) : (2 points) : rappel du projet qui a guidé le candidat, indication du point d'aboutissement du projet initial, sobriété dans ces deux opérations de la conclusion.

Du barème de correction du commentaire de texte philosophique : Présentation (2 points) ; définition du problème (3 pts) ; explication analytique (6 pts) ; réfutation du texte (2 pts) ; réinterprétation (4 pts) ; conclusion (3 pts).

Du barème de l'exercice sur texte : S'agissant de la notation de l'exercice sur texte, les points seront répartis de la manière ci-après : 1^{ère} question : 3 points ; 2^{ème} question : 2 points ; 3^{ème} question : 3 points ; 4^{ème} question : 12 points

Pour ce qui est de cette ultime question ou essai personnel, les correcteurs voudront bien suivre et appliquer le barème ci-dessous : P (présentations) 1 point ; I (Introduction) 2 points ; EP (Examen du problème) 5 points ; R (rédaction) 1 point ; A (utilisation des auteurs) 2 points ; C (conclusion) 1 point

Annexe N° 6 : Circulaire N°11/06/C/MINESEC/SG/IGE/IDP/SH du 13 Mars 2006 fixant les critères d'appréciation de l'épreuve de philosophie.

La faute commise par l'apprenant sera soulignée dans le texte de la copie et une annotation indiquant sa nature sera portée à la marge suivant les sigles ci-après. : Gr. = Faute de grammaire ; Orth. = Faute d'orthographe ; Voc. = Mot utilisé à la place d'un autre ; CS. = Dire le contraire de ce qu'on veut exprimer ; NS = Phrase n'ayant pas de sens ; MC = Mauvaise construction de la phrase ; Mfr. = Mauvaise formule ; Digr = Digression ; Rd. = Redondance, Redite. Répétition.

Critères d'appréciation des copies de dissertation :

- Présentation (2 pts) : lisibilité et propreté de la copie : sans rature ni surcharge ; aspect agréable matérialisé par la séparation nette des parties et des paragraphes.
- Introduction (4 pts) : définition des concepts ; analyse et compréhension du sujet ; formulation du problème philosophique ; cohérence de ces trois étapes.
- Examen du problème (5 pts) (6 pts pour les séries scientifiques et techniques) : exposé d'une thèse ; discussion de la thèse ; bilan de la discussion ; qualité de m'argumentation
- Rédaction. (3 pts) : maîtrise de la langue ; précision des termes ; maîtrise du vocabulaire philosophique
- Connaissance des auteurs (4 pts) (3 pts pour les séries scientifiques techniques) : traduction fidèle de la pensée des auteurs utilisés ; précision et richesse des références philosophiques ; pertinence et conformité au contexte ; usage non-abusif des citations
- Conclusion (2 pts) : rappel du projet initial ; indication du point d'aboutissement ; concision dans ces deux opérations.

Critères d'appréciation des copies de commentaire de texte :

- Présentation (2 pts) : lisibilité et propreté de la copie : sans rature ni surcharge ; aspect agréable matérialisé par la séparation nette des parties et des paragraphes
- Définition du problème (3 pts) : détermination du thème ; formulation du problème du texte relativement à ce thème.
- Explication analytique (6 pts) : détermination de la thèse de l'auteur ; explication des idées principales soutenant cette thèse ; élargissement à la doctrine d'ensemble de l'auteur ou à l'histoire de la philosophie ; culture philosophique.
- Réfutation du texte (2pts) : recul, distanciation critique par rapport au texte ; objections, réserves, divergences ; éventuellement, contradictions avec d'autres aspects de la pensée de l'auteur.
- Réinterprétation du texte (4 pts) : bilan de la discussion ; validité du texte ; son intérêt et sa portée philosophiques ; sa contribution à l'histoire de la pensée.
- Conclusion (3 pts) : rappel du problème examiné dans le texte : indication de la solution proposée ; concision dans ces deux opérations

Critères d'appréciation des copies de l'exercice sur texte :

- Première question (3 pts) : détermination de la thèse de l'auteur ; détermination des idées principales soutenant cette thèse.
- Deuxième question (2 pts) : explication par rapport au contexte ; maîtrise du vocabulaire philosophique
- Troisième question (3 pts) : effort de compréhension et d'approfondissement ; culture philosophique
- Quatrième question (12 pts) : Cf. dissertation

Annexe 7 : Arrêté N° 226/18/MINESEC/IGE du 22 Août 2018 portant définition des programmes d'études des classes de seconde de l'enseignement secondaire général

En ce début de millénaire, au moment où le Cameroun se fixe le cap de l'émergence à l'horizon 2035, son enseignement secondaire est confronté à de nombreux défis. Il doit notamment : offrir, dans un contexte marqué par une forte croissance des effectifs du cycle primaire, une formation de qualité à un maximum de jeunes Camerounais ; préparer ceux-ci, grâce à des enseignements/apprentissages pertinents, à s'intégrer au monde et à affronter un marché du travail de plus en plus exigeant.

En outre, les dispositifs de formation, dans leur conception et leur mise en œuvre, ont évolué de façon significative. A une école, jadis consacrée à l'acquisition de connaissance très souvent décontextualisées, s'est substituée partout dans le monde, une école soucieuse d'outiller les apprenants afin qu'ils puissent faire face à des situations de vie réelle, complexe et diversifiées. A la place d'une école coupée de la société, s'est installée une école intégrée, soucieuse du développement durable, et qui prend en compte les cultures et les savoirs locaux.

La réalisation de cette école nouvelle, inscrit dans la loi d'orientation de l'Education, et la nécessité d'insertion socioprofessionnelle requièrent l'adoption d'un paradigme pédagogique pour l'élaboration des programmes d'études : l'Approche par les compétences avec une entrée par les situations de vie.

Dans cette perspective, les nouveaux programmes d'études de l'enseignement secondaire général, ceux de l'enseignement normal, et les référentiels de formation de l'enseignement technique participent de ce grand mouvement de redynamisation de notre système éducatif et se situent en droite ligne des orientations du document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCS) qui prévoit d'ici à 2020, de porter au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire le minimum de connaissances dont devrait disposer tout Camerounais.

Ces programmes d'études définissent, en termes de savoirs, savoir-faire, savoir-être, les compétences essentielles devant être acquises par les élèves au cours du premier cycle du secondaire. Ils circonscrivent donc clairement le cadre qui permet aux enseignants d'organiser leurs activités pédagogiques. Cette réforme répond à un certain nombre d'impératifs :

- 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 s'agit donc, de mieux outiller les apprenants en termes de ressources nécessaires (savoirs fondamentaux, savoir-faire, savoir être, savoir dire, etc.), au développement optimal des compétences attendues au sortir du secondaire, et nécessaires à la poursuite des études dans le supérieur.

Situation du programme de philosophie dans le curriculum : L'enseignement de la philosophie dans les classes de Seconde de l'Enseignement Secondaire Général concerne les adolescents qui s'éveillent peu à peu aux questions essentielles de la vie : le sens de l'existence, les normes de la conduite humaine, la finalité de nos connaissances, etc.

L'objectif poursuivi est de les familiariser très tôt aux idées qui ont impulsé le développement humain et orienté positivement la vie des peuples dans le temps et dans l'espace.

Contribution du programme au domaine d'apprentissage : En tant que mère des sciences, la philosophie va aider ces jeunes apprenants, non seulement à bien penser et à mieux agir, mais aussi à questionner les fondements des connaissances déjà acquises dans les autres domaines d'apprentissage, à s'interroger sur leurs enjeux et perspectives.

Contribution du programme aux domaines de vie : Ce programme de philosophie des classes de Seconde/ESG concerne les domaines de vie suivants : Vie familiale et sociale, Média et communication. Son ambition est de prendre l'homme à l'âge nubile pour le changer en profondeur, de le citoyenniser, de l'hominiser dans la perspective d'une intégration harmonieuse à la société, à travers une communication saine et un dialogue constructif avec les autres partenaires sociaux, en vue de la consolidation du savoir-vivre-ensemble.

L'enseignement de la philosophie en Première A concerne des élèves dont la curiosité intellectuelle s'est éveillée, depuis la classe de Seconde, aux questions essentielles de la vie : le sens de l'existence, les normes de la conduite humaine, la finalité des connaissances, etc.

L'objectif poursuivi par ce nouveau curriculum est d'approfondir les acquis de la classe antérieure en vue de consolider une culture philosophique qui participe de façon significative d'une insertion réussie dans la société.

Ce programme de philosophie des classes de Première A se rapporte aux domaines de vie suivants : Vie familiale et société, citoyenneté, Média et communication. Il s'agit d'aller plus loin dans l'ambition de changer l'homme en profondeur, d'en faire un citoyen actif et un homme accompli en vue d'une intégration harmonieuse dans la société, à travers une communication saine et un dialogue constructif avec les autres partenaires sociaux, en vue de la consolidation du savoir-vivre ensemble.

Le nouveau programme des classes terminales obéit à la même logique. Le curriculum prescrit fait état des objectifs, des contenus, des activités d'apprentissage, des moyens d'évaluation des acquis des élèves ; ce qui laisse place désormais au curriculum réel.

Annexe 8 : Épreuves d'évaluation ayant servies à la mesure des performances scolaires

Sujet : Peut-on se passer de la philosophie ?

Éléments d'introduction

Les critiques adressées à la philosophie fusent de toutes parts.

Doit-on donc congédier la philosophie ?

Peut-on vivre sans philosopher ?

I) Pour quelles raisons peut-on reléguer la philosophie aux oubliettes.

- La philosophie est étonnement, une succession de doctrines parfois aussi arbitraires les unes que les autres et qui prétendent chacune détenir le monopole de la vérité mais qui ne mènent nulle part sinon à des discussions oiseuses et abstruses.

- Quelques grands noms de philosophes survivent, accompagnés de mots-clés qui rappellent vaguement leur méthode et leur système :

Socrate et le « *connais-toi toi-même* » ou « *tout ce que je sais c'est que je ne sais rien* » ;

Platon et le mythe de la caverne,

Descartes et le Cogito, terme du doute méthodique ;

Kant et l'impératif catégorique ;

Hegel et la dialectique du maître et de l'esclave,

Sartre et l'homme en situation...

Mais comme tout cela semble bien loin des préoccupations de la vie quotidienne. - La philosophie apparaît comme une vaine spéculation, un discours creux. Karl Marx : « *jusqu'ici les philosophes n'ont fait qu'interpréter le monde de diverses manières ; il s'agit maintenant de le transformer.* »

- Lorsque Aristophane fait de Socrate un simple sophiste et tourne en dérision son enseignement, il inaugure une tradition qui se poursuit jusqu'à nos jours. Ne rapproche-t-on pas fréquemment au philosophe d'être précisément « *dans les nuages* », et, au mieux, de faire de son auditeur ou de son lecteur « *un as de la parole, une cliquette, une fleur de farine* », selon les formules qu'Aristophane prête à Socrate ?

- La philosophie serait une évasion dans des abstractions éthérées et sans consistance, le philosophe serait un rêveur qui n'a pas les deux pieds sur terre. L'on se souvient à ce propos de l'histoire du philosophe qui tomba dans un puits (Thalès l'astronome) parce qu'il contemplait les astres du ciel et dont la petite servante thrace se moquait en lui disant qu'il savait voir ce qui se passait dans le ciel mais qu'il ne voyait pas où il posait ses pieds.

- Chez les Grecs le philosophe fait l'objet de la risée populaire ; cf. Diogène

Laërce qui se promène en plein jour avec une lampe allumée.

- L'on associe à souhait philosophie et révolution au sens négatif de ce terme. La philosophie serait ainsi synonyme de critique stérile et le philosophe serait un fauteur de trouble, un empêchement de tourner en rond, incapable de comprendre que la vie concrète individuelle ou sociale obéit à d'autres lois qu'à celles des belles constructions idéales.

- La philosophie serait plus négative que constructive parce qu'elle ne saurait pas voir que l'histoire concrète telle que la font les hommes, économistes et politiciens, n'est pas aussi propre que les idées absolues. De ce point de vue, le philosophe devient un homme gênant ; bon pour la mise en résidence surveillée, pour l'exil et même pour la mort. Rêveur ou engagé, le philosophe est l'homme qui semble passer à côté de l'histoire. Voilà pourquoi l'on se méfie de la philosophie ; et de la méfiance à la condamnation, il n'y a souvent qu'un pas, vite franchi.

Transition

La philosophie serait peut-être un luxe, c'est-à-dire non nécessaire à l'existence.

On pourrait fort bien se passer d'elle. Elle est inutile car n'ayant pas d'impact sur la réalité. Toutefois, à bien y regarder, il y a lieu de se demander s'il faut réellement congédier la philosophie. Ne peut-on pas envisager son importance ?

II-) Pour quelles raisons la philosophie s'impose-t-elle.

- Platon : «*Vous dites qu'il faut philosopher ? Alors il faut en effet philosopher.*

Vous dites qu'il ne faut pas philosopher ? Alors il faut encore philosopher pour le démontrer. De toute manière, il faut philosopher.»

- Philosophie et promotion de l'homme. Qui a fait découvrir qu'il faut :

Le respect de la personne humaine ?

Le respect de la liberté de pensée et d'expression ?

Le droit de l'homme au confort par sa créativité ?

La promotion de la justice sociale dans la cité ?

etc....

N'est-ce pas la philosophie ?

- Les notions de volonté générale, démocratie, séparation des pouvoirs, nous les devons aux philosophes tels que J. J. Rousseau et Montesquieu. Si ce sont « les idées qui mènent le monde », les grandes révolutions idéologiques sont le lot des philosophes. Le philosophe produit des idées, des concepts.

- La philosophie propose un art de vivre, une morale : l'épicurisme, le scepticisme, le stoïcisme,... sont de grandes philosophies essentiellement pratiques.

- Socrate, le père de la philosophie a l'obligation d'aller vers la masse, les poètes, les artisans, les hommes politiques pour les éduquer, les appeler à une refonte totale de mentalités.

- Pour Platon, le philosophe achevé est celui qui, après la dialectique ascendante entreprend une dialectique descendante.

- La réflexion philosophique serait cette instance restrictive qui, en menant l'homme à la maîtrise de soi et de ses passions instaure en l'homme une rupture avec l'instinct et les pulsions biologiques qui caractérisent « *le premier âge de l'existence* » et le règne animal.

- La philosophie libère l'homme de l'ignorance, cf. Descartes («*C'est proprement avoir les yeux fermés sans tâcher jamais de les ouvrir que de ; vivre sans philosopher.* »)

- Philosophie comme réflexion sur la technique, la science.

- Philosophie comme réflexion sur la vie en général

La philosophie est ce qui donne un sens à la vie. Elle est nécessaire à l'existence quoique sujette à de vives critiques.

En ce sens on ne saurait se passer d'elle.

III-) Solution finale

Le rejet de la philosophie par le commun des mortels est dû à son aspect théorique. La philosophie est une spéculation sur l'existence, Aristote la définit d'ailleurs comme la «*science théorique des premiers principes et des premières causes* » et Socrate est accusé d'avoir voulu connaître ce qui se passe dans les cieux et sous la terre. Toutefois, limiter la philosophie à sa dimension théorique ou spéculative serait faire preuve de cécité intellectuelle.

La philosophie est un tête-à-tête de la théorie et de la pratique, de la pensée et l'existence, de la contemplation et l'action.

Conclusion :

- Faut-il rejeter la philosophie ?

Le doit-on et le peut-on ? Le pas est vite franchi si l'on s'en tient à son caractère spéculatif. Mais on ne saurait ignorer l'impact de la philosophie dans l'existence concrète des hommes.

Sujet : Est-il vrai de dire que la conscience détermine l'homme ?

Introduction

- Domaine de réflexion :

La psychologie classique a affirmé le pouvoir de la conscience sur l'existence et le devenir de l'homme. Or les révolutions **psychanalytique** et **structuraliste** viennent remettre en cause cette primauté de la conscience sur le devenir du sujet.

- Problème

L'homme est-il un être essentiellement conscient ?

Peut-on définir l'homme par la conscience ?

Conscience est-elle l'essence de l'homme ?

La conscience est-elle le critère valable et suffisant pour définir l'homme ?

I) -L'homme, être essentiellement conscient

- Qu'est-ce que l'homme ? Telle est la question que se propose de répondre la philosophie. Des efforts déployés pour en proposer une réponse, nous retrouvons l'idée de l'homme comme être essentiellement conscient.

- Pour Descartes, l'homme se définit par la conscience et n'existe que dans la mesure où il est conscient de son existence pensante. C'est le « *Cogito ergo sum* ». «Je pense donc je suis ».

- Alain :

Ce qu'il y a de plus humain dans l'homme c'est la conscience. Ainsi l'homme ne peut douter sans avoir conscience de douter.

- Jean Paul Sartre :

L'être en situation est un être conscient. « Il n'y a pour une conscience qu'une façon d'exister, c'est d'avoir conscience qu'elle existe. »

II-) L'homme est le résultat des déterminismes, des structures, des situations.

- Durkheim :

C'est la société qui fait l'homme. L'être de l'homme (sa personnalité comme son existence) est déterminé par les institutions sociales, la culture (Ralf Linton)

- L'être de l'homme est déterminé par la place qu'il occupe dans les rapports de production (Marx), par sa situation économique, matérielle, le système politique en vigueur dans sa société.

« Ce n'est pas la conscience des hommes qui détermine la réalité sociale ; c'est au contraire la réalité sociale qui détermine leur conscience », dit Marx.

- Sigmund Freud :

L'être de l'homme est déterminé par son inconscient.

- Roger Ebacher : « *L'inconscient agit en nous, sans nous et malgré nous.* » Le fond de notre personnalité serait constitué par un « soi » ou un « ça » inconscient. Le présent pour certain n'est que le résultat de tous les événements vécus dans le passé. Il convient donc de reconnaître la place de l'inconscient dans notre existence quotidienne ou alors de reconnaître que la conscience seule ne suffit pas.

III) - Conscience et déterminismes sont responsables de l'être de l'homme.

- Bien que sous influence des déterminismes, structures et situations, l'homme est tenu par sa conscience ; ce qui le différencie de l'animal.

- L'homme est tributaire de sa conscience et des déterminismes qui pèsent sur lui.

Conclusion

- Rappel du problème

- Rappel des grandes articulations du devoir.

Sujet: « *Aucun être humain ne peut réellement en comprendre un autre* ».
Partagez-vous ce pessimisme de Graham Greene ?

Introduction

En psychologie classique, la connaissance d'autrui apparaît comme l'acte de connaître les modalités psychiques d'un être humain. Cette connaissance ne fait pourtant pas l'unanimité. Certains psychologues pensent qu'on peut comprendre Autrui par des procédés établis. Tel n'est pas le point de vue de Graham Greene qui pense qu' « *Aucun être humain ne peut réellement en comprendre un autre* ». En effet, est-il véritablement possible de comprendre Autrui? Les moyens nous permettant de connaître Autrui sont-ils fiables ? Ne peut-on pas remettre en cause cette connaissance ?

Développement

Autrui apparaît doté d'un corps qui ressemble au mien ; mais comment pénétrer son intimité? Comment connaître sa pensée, ses réactions, son affectivité? Cette connaissance s'avère pourtant capitale afin d'éviter les malentendus et conflits qui peuvent surgir entre lui et moi. En effet, la vie en société nous recommande de comprendre nos semblables et cela en toute circonstance.

Ainsi le raisonnement me permettra de comprendre Autrui. Sachant par exemple, et par expérience personnelle que le rire est le signe de la joie, je conclus en voyant mon voisin rire qu'il est joyeux. Je me fonde sur le principe de causalité qui veut que les mêmes causes produisent les mêmes effets, et c'est par une induction que j'arrive à cette conclusion que mon voisin est joyeux : j'ai établi là une caractéristique de la nature humaine. Je me mets à la place de l'autre dans l'exacte mesure où je sais, par expérience du miroir que l'autre donnant des signes de colère ou de désespoir est intérieurement semblable à ce que je suis moi-même lorsque je manifeste de tels signes. En tout cas, grâce à un Raisonnement, par analogie, une compréhension du psychisme d'autrui est possible.

De même, l'amour, la fréquentation des autres seraient la voie indiquée pour mieux les comprendre, les connaître. En effet, parmi les personnes que je fréquente, je sais « *qui est qui* » ; je sais que telle est capable de tenir sa parole, telle autre non, telle a du cœur, telle autre est égoïste. En ce sens Saint Augustin nous rappelle qu' « *On ne connaît personne sinon par l'amitié* ». C'est dire que l'amitié, la sympathie seraient la forme privilégiée de la communication des consciences.

Dans les relations interindividuelles, il y a des indices qui ne trompent pas. Par exemple, à travers le langage, nous pouvons connaître « *l'âme* » de notre interlocuteur. Les mots simples, une simplicité dans les phrases apportent parfois des révélations certaines. Le langage, les actes que nous accomplissons nous renseignent parfaitement sur le psychisme d'autrui.

Transition : La connaissance d'autrui est donc possible. Nous pouvons accéder au psychisme d'autrui par raisonnement, par amitié ou par le langage ou par tout autre moyen. Mais jusqu'à quel point ces divers procédés nous permettent-ils de connaître nos semblables ?

La connaissance d'autrui est certes possible mais elle ne coule pas de source, "pour cause. Il semble difficile de programmer l'Individu comme un objet. On ne saurait non plus le comprendre au même titre qu'un théorème mathématique ou le loi physique.

L'Homme est inconscient, instable. C'est en ce sens qu'il faudrait peut-être comprendre ces mots de Montaigne : « *L'homme est ondoyant et divers* ». »

Même l'état d'âme de l'homme est fluctuant. Il peut être content maintenant et être meurtri l'instant d'après. Il peut même rire alors qu'il est fâché ou pleurer alors qu'il est content. Pascal conclut en ce sens que le moi est foncièrement hypocrite et imprévisible: « *Le moi est haïssable* », affirme-t-il. C'est dire qu'Autrui ne sera jamais cerné en sa totalité.

Marcel Proust renchérit: « *Une personne est une ombre où nous ne pouvons jamais pénétrer, pour laquelle il n'existe pas de connaissance directe, au sujet de quoi nous nous faisons des croyances nombreuses à l'aide de paroles et d'actions, lesquelles les unes et les autres ne nous donnent que des renseignements insuffisants et d'ailleurs contradictoires* ».

Par ailleurs, s'il y a une difficulté à se connaître soi-même compte tenu de l'univers inconscient qui nous habite, est-il encore plus difficile de connaître Autrui. Autrui est versatile, c'est-à-dire d'humeur changeante, inconstant, lunatique.

La connaissance d'autrui serait un acquis si les hommes étaient identiques. "Malheureusement, chaque être humain est unique. « *Chaque homme porte en soi la forme entière de l'humaine condition* », affirme Montaigne. On ne saurait comprendre tous les hommes de la même manière et avec les mêmes procédés. C'est ce qui rend problématique la communication des consciences.

Transition : Si donc nous pouvons comprendre Autrui à travers certains |procédés, nous nous rendons à l'évidence que cette connaissance ne saurait être ^exhaustive. Que dire en définitive de la connaissance d'autrui ?

La réflexion, le raisonnement analogique, l'analyse attentive, discursive des comportements, sont la voie d'accès à la connaissance d'autrui. C'est très souvent par analogie avec moi-même, par un travail de réflexion à partir de mes expériences personnelles et de mes connaissances que je puis entrer en communication avec les états de conscience des autres. Mais cette connaissance semble le malgré tout entachée de quelque illusion. Souvent en croyant découvrir Autrui tel qu'il est, je ne fais que le recouvrir de mes songes. Je l'aperçois non tel qu'il est mais tel que je voudrais qu'il soit. Je prends pour intuition ce qui est projection. L'homme est une figure énigmatique, un sphynx. Nous pouvons le connaître, certes. Mais cette connaissance a des limites.

Conclusion

Il s'agissait de savoir si la connaissance d'autrui est possible. Nous disons que | cette connaissance se ferait à travers divers procédés qui existent dans les relations interindividuelles. Toutefois, cette connaissance n'est pas évidente et demeure incertaine. A bien y voir donc Autrui apparaît comme un mystère et prétendre le connaître exhaustivement est un leurre. Peut-être faudrait-il le considérer comme une personne, comme un moyen par lequel toute conscience se révèle.

Sujet : La société doit-elle avoir raison sur l'individu? -

Introduction :

- La société doit-elle nous dicter nos conduites ?
- La société doit-elle dominer l'individu ?

I - Prédominance de la société sur l'individu

- Durkheim :

« *La société nous commande parce qu'elle est extérieur et supérieure à nous ; la distance morale qui est entre elle et nous fait d'elle une autorité devant laquelle notre volonté s'incline.* »

Le premier devoir de l'individu est donc d'obéir à la société.

- Kant :

Le devoir est un impératif catégorique.

- Les traditionalistes pensent que l'individu ne doit pas compter, que ses exigences devraient s'effacer devant l'autorité sacrée de la famille.
- Pour Auguste Comte, « *la société humaine se compose de familles et non d'individus* » ; l'individu n'est pas l'élément de la société, mais sa négation. C'est la famille qui est la cellule sociale, l'individu n'est rien.

- Au XX^e siècle, l'homme est remplacé par les structures. C'est le groupe dans lequel nous sommes qui compte. L'homme seul est un homme perdu.

II) L'individu valorisé

- Certains héros entrent en conflit avec les règles collectives établies.

Cf. le héros bergsonien

La morale ouverte : la conscience individuelle s'insurge contre les exigences de la société.

- Jean Paul Sartre :

L'homme est une liberté engagée.

- La résistance que chacun apporte secrètement aux contraintes collectives, ou tout simplement le désir de solitude, témoignent du fait que l'individu réclame pour lui-même le droit d'exister et qu'il soit tenu compte de ses penchants ou ses intérêts.

- Notre personnalité dépend de notre caractère.

Chaque homme a son « idiosyncrasie » (Nietzsche), c'est-à-dire cette capacité qu'à chaque être à lutter contre les stimuli extérieurs.

III) Solution

L'homme naît dans une société qui a ses lois. Toujours est-il qu'il ne pourrait être marionnette sociale, une girouette. Doué de raison, il peut transcender son environnement et garder son autonomie.

Conclusion

- rappel du problème
- Rappel de la solution.

Annexe 9 : Grille d'entretien avec les enseignants

La grille d'entretien commence par une question principale suivi de questions complémentaires aux fins d'explicitier la question principale. Une question de clarification vient ramener l'interlocuteur dans le sujet au cas où il s'en écarterait.

Cette grille d'entretien est axée sur les caractéristiques de la qualité de la didactique de l'apprentissage du philosophe.

Question principale	Questions complémentaires	Question de clarification
<p>Efficacité : Qu'est-ce qu'une didactique du philosophe efficace ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - les élèves répondent-ils correctement aux interrogations de contrôle ? - les notes obtenues aux activités d'intégration sont-elles satisfaisantes (atteignent-elles le seuil de performance fixé comme acceptable) ? - l'enseignant suit-il progressivement un certain nombre d'étapes en accord avec la logique du processus d'apprentissage ? - la fiche de préparation permet-elle de voir comment le travail est organisé ? - l'enseignant recourt-il à une variété de procédés pour mettre les élèves en activité permanente ? (les interroger, les écouter, renvoyer les questions, solliciter les élèves indifférents ou apathiques ?) - l'enseignant vérifie-t-il le niveau d'atteinte des objectifs de la leçon en posant des questions de contrôle ? - l'écart entre les niveaux d'entrée et celui de sortie est-il positif ? 	<p>Le processus didactique que vous déployez permet-il d'atteindre les objectifs ?</p>
<p>Equilibre : la communication du savoir se fait-elle de manière équilibrée ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - toutes les dimensions du savoir sont-elles effectivement promues auprès des apprenants ? - l'enseignement dispensé développe-t-il chez l'apprenant les différents types de savoir ? - l'enseignant intègre-t-il ces différents savoirs de telle sorte que l'élève non seulement acquiert des connaissances mais aussi et surtout exerce des capacités pour tendre progressivement vers des compétences permettant de gérer le plus grand nombre possible de situations ? - les épreuves d'évaluation vérifient-elles effectivement l'appropriation de toutes les dimensions du savoir ? 	<p>Le savoir-reproduire, le savoir-faire et le savoir-être sont-ils promus dans chaque séquence didactique ?</p>
<p>Equité : Le processus didactique réduit-il les disparités entre les élèves ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - le programme de philosophie prévoit-il des séances de mobilisation des compétences afin de réduire le fossé entre les forts et les faibles ? - les performances scolaires des faibles et des forts entre le début et la fin de l'action pédagogique se réduisent-elles ? - l'enseignant réduit-il l'écart qui existait au départ entre les forts et les faibles ? - l'enseignant ne fait-il qu'accentuer l'écart entre les forts et les faibles ? 	<p>l'enseignant recourt-il à la pédagogie par différenciation ?</p>
<p>Engagement : Qu'est ce qui</p>	<ul style="list-style-type: none"> - l'enseignant présente-t-il l'apprentissage comme un plaisir ou comme un fardeau ? - l'évaluation met-elle en avant les réussites ou les 	<p>Un élève non motivé peut-il se consacrer à</p>

<p>montre qu'un élève est motivé ?</p>	<p>échecs ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'élève est-il acteur de son apprentissage ou spectateur de l'enseignement du professeur ? - l'enseignant suscite-t-il et maintient-il l'attention des élèves ? - l'enseignant suscite-t-il l'intérêt que la leçon présente ? - varie-t-il les stimuli par des mouvements en classe et par l'alternance des communications verbales et non verbales ? - l'enseignant donne-t-il à ses élèves la possibilité de prendre conscience de ce qu'ils apprennent ? - l'enseignant présente-t-il l'objectif d'apprentissage ? 	<p>l'apprentissage ?</p>
<p>Efficienc e : Les ressources sont-elles bien mobilisées ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - les ressources sont-elles bien mobilisées ? - les résultats sont-ils à la mesure des sommes dépensées ? Les méthodes pédagogiques imposées dans le programme sont-elles adaptées à l'enseignement de la philosophie ? l'enseignant consent-il des efforts pour obtenir un résultat déterminant ? - quel temps consacre-t-il à la formation ? - quelles sont les stratégies et les méthodes pédagogiques utilisées ? 	<p>Le curriculum mentionne-t-il les méthodes d'apprentissage ?</p>

Annexe 10 : Grille d'entretien avec les élèves

La grille d'entretien commence par une question principale suivi de questions complémentaires aux fins d'explicitier la question principale. Une question de clarification vient ramener l'interlocuteur dans le sujet au cas où il s'en écarterait.

Cette grille d'entretien est axée sur les caractéristiques de la qualité de la didactique de l'apprentissage du philosophe.

Question principale	Questions complémentaires	Question de clarification
<p>Equilibre : La promotion des différents savoirs dans les séquences didactiques</p>	<p>Savoirs</p> <ul style="list-style-type: none"> - comment opérationnalisez-vous un concept ? - comment problématiser-vous une question ? - comment argumentez-vous une thèse ? <p>Savoir-faire</p> <ul style="list-style-type: none"> - comment rédiger une dissertation philosophique ? - comment rédiger un commentaire de texte philosophique ? <p>Savoir-être</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelles sont les appréciations généralement portées en marge de vos copies de dissertation philosophique ou de commentaire de texte philosophique ? 	<p>Quelle est la structure d'une dissertation philosophique ? Quelle est la structure d'un commentaire de texte philosophique ?</p>
<p>Efficacité : les acquis des élèves au terme d'une séquence d'apprentissage</p>	<ul style="list-style-type: none"> - À ce jour, avez-vous une bonne culture philosophique initiale ? - Utilisez-vous cette culture au cours des débats d'idées ? - Estimez-vous que le contrat pédagogique (entre vous et votre professeur) est respecté ? 	<p>Votre professeur suit-il le programme établi en début d'année ?</p>
<p>Équité : Relever le niveau des élèves</p>	<ul style="list-style-type: none"> - certains de vos camarades de classe ne se sentent-ils pas à l'aise dans l'abstraction ? 	<p>Le professeur aide-t-il les élèves faibles à progresser ?</p>
<p>Engagement : motiver les élèves dans leur apprentissage</p>	<ul style="list-style-type: none"> - votre professeur vous met-il à l'aise dans l'enseignement ? - L'enseignement reçu est-il pour vous un plaisir ou un fardeau ? 	<p>Ressentez-vous l'envie d'apprendre la philosophie ? Pourquoi ?</p>
<p>Efficiace : la méthode pédagogique utilisée</p>	<ul style="list-style-type: none"> - le professeur a-t-il une méthode pédagogique particulière ? - cette méthode vous est-elle accessible ? - le temps consacré aux enseignements vous paraît-il suffisant ? 	<p>À quel moment de l'année scolaire avez-vous maîtrisé la rédaction d'une dissertation philosophique ou d'un commentaire de texte philosophique ?</p>

Annexe 11 : Grille d'évaluation de la pratique d'enseignement

L'évaluation vise à émettre un jugement de valeur sur le pratique d'enseignement du philosophe au regard des 05 caractéristiques mentionnées. Une réflexion en amont dégage le critère et les indicateurs sur lesquels nous avons des attentes. Une échelle de valeur et associée à chaque caractéristique.

Objets d'évaluation	Exemple de critères et d'indicateurs	Échelle de valeurs
<p align="center">Efficacité</p> Capacité de la didactique du philosophe à atteindre ses objectifs	Profil de compétence atteint en fin d'année scolaire par rapport à ceux en début d'année scolaire	- Efficace, - Moins efficace - manque d'efficacité
<p align="center">L'efficience</p> Capacité de la didactique du philosophe à obtenir des produits pour le moindre coût	Stratégies et méthodes pédagogiques mise en œuvre pour atteindre les résultats	- Efficient - moins efficient - manque d'efficience
<p align="center">Équité</p> Capacité de la didactique du philosophe à réduire les disparités entre les plus forts et les plus faibles	Réduction de l'écart existant entre les élèves forts et les élèves faibles entre le début et la fin d'année scolaire	- Équitable - Peu équitable - Manque d'équité
<p align="center">Équilibre des pouvoirs</p> Capacité de la didactique du philosophe à prendre en compte toutes les dimensions du <i>savoir</i> dans l'enseignement-apprentissage	Degré d'intégration des activités d'apprentissage tant au moment des apprentissages qu'au moment des évaluations	- Équilibré - Peu équilibré - Manque d'équilibre
<p align="center">Engagement</p> Capacité de la didactique du philosophe à donner aux apprenants l'envie d'apprendre et provoquer leur engagement dans une démarche d'apprentissage	<p>- Professeurs Susciter la motivation des élèves (donner sens aux enseignements)</p> <p>- Élèves * Qualité d'écoute des consignes * participation aux cours * assiduité aux cours</p>	- Engagé - Peu engagé - Manque d'engagement

Annexe 12 : Barème d'appréciation des résultats

Les élèves performants sont ceux qui ont régulièrement une moyenne de 10/20 et plus aux évaluations écrites de dissertation philosophique ou de commentaire de texte philosophique.

Dissertation philosophique		Commentaire de texte		Notation	Appréciation
Sigles	Barème de correction	Sigles	Barème de correction		
P	2pts	P	2pts	[0-03/20]	Nul
I	4pts	Dp	3pts	[04-05/20]	T. faible
E	6pts	Ea	6pts	[05-07/20]	Faible
R	3pts	Rf	2pts	[08-09/20]	Médiocre
A	3pts	Ri	4pts	[10-11/20]	Passable
C	2pts	C	3pts	[12-13,5/20]	Assez bien
				[14-16/20]	Bien
				16 et +	Très bien

Dissertation philosophique

P : Présentation

I : Introduction

E : Examen du problème

R : Rédaction et précision des termes

A : Connaissance des auteurs

C : Conclusion

Commentaire de texte

P : Présentation

Dp : Définition du problème

Ea : Explication analytique

Rf : Réfutation

Ri : Réinterprétation

C : Conclusion

Annexe 13 : Grille d'observation participante

Nous adaptons la grille proposée par Scallon, G. (2 004). Cet auteur subdivise ce document en critères et en éléments observables, chacun étant accompagné d'une échelle. Cette échelle consiste en une succession d'éléments gradués appelés échelons.

Caractéristiques	Éléments observables	Jugement de caractéristique
Engagement (25%) Nous évaluons la capacité de la didactique du philosophe à développer chez les élèves un engagement dans leur apprentissage.	La didactique du philosophe donne-t-il aux élèves l'envie d'apprendre ? Les enseignants présentent-ils l'apprentissage comme un fardeau ou comme un plaisir ? L'évaluation met-elle en avant la réussite ou l'échec ? L'élève est-il acteur de son apprentissage ou un spectateur ?	<ul style="list-style-type: none"> - Engagé, - Peu engagé, - Manque d'engagement.
Efficacité (22%) L'Efficacité est établie lorsque les différents processus et activités d'enseignement-apprentissage permettent d'obtenir les résultats escomptés.	Nous observons que les élèves ont acquis les compétences visées à la fin de chaque séquence didactique. Nous observons les professeurs dans leur volonté d'éveiller chez les élèves un questionnement socratique, un étonnement aristotélicien, un doute cartésien, une critique kantienne.	<ul style="list-style-type: none"> - Efficace, - Moins efficace, - Manque d'efficacité.
Efficiency (18%) L'efficacité s'attarde sur la nature et le volume des moyens mis en œuvre pour exécuter le programme.	Nous observons la mise en œuvre des stratégies d'enseignement, les méthodes pédagogiques, les ressources temporelles pour ce qui est du temps consacré aux enseignements. Les méthodes d'enseignement sont-elles centrées sur l'enseignant (cours magistraux) ou sur les élèves ? Le professeur utilise-t-il des méthodes pédagogiques différentes ?	<ul style="list-style-type: none"> - Efficace, - Moins efficace, - Manque d'efficacité.
Équilibre des savoirs (20%) La didactique du philosophe doit promouvoir les savoirs, le savoir-faire et le savoir-être chez les élèves de manière équilibrée.	Nous observons le déploiement de la pédagogie de l'intégration ou APC, le type d'activités d'apprentissage évaluées dans les exercices philosophiques. Le professeur s'intéresse-t-il aux connaissances philosophiques de leurs élèves,	<ul style="list-style-type: none"> - Équilibré. - Peu équilibré, - Manque d'équilibre.

	à la maîtrise de la méthodologie des exercices philosophiques, à l'esprit d'examen de leurs élèves ?	
Équité pédagogique (15%) L'enseignement du philosophe doit réduire les disparités entre les élèves forts et les élèves faibles. Cela consiste à relever le niveau des faibles sans rabaisser celui des forts.	La didactique du philosophe doit s'intéresser aux difficultés des élèves aux fins d'y trouver la thérapeutique adéquate. Nous observons si les professeurs aident leurs élèves à franchir les obstacles épistémologiques. Nous observons si les professeurs s'intéressent à la manière d'exposer les enseignements ou s'ils s'intéressent à leurs élèves.	<ul style="list-style-type: none"> - Equitable, - peu équitable, - Manque d'équité.
<p>Jugement global : Le jugement global est tributaire des performances scolaires qui peuvent être : nulles , très faibles , faibles , insuffisantes , médiocres , moyennes , passables, assez bonnes , bonnes , très bonnes , en référence à l' échelle de notation et d' évaluation des élèves de l' enseignement secondaire au Cameroun. Ainsi par exemple, nous dirons que la didactique du philosophe est médiocre si les performances scolaires sont médiocres.</p>		

Annexe 14 : Les méthodes d'enseignement

Selon Boutin et *al.* (2004) dans Fomekong Kenne (2017, p.360), la stratégie de l'enseignement explicite instituée par les formateurs dans les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général, sous forme d'instruction, n'est pas la panacée des stratégies issues des réformes pédagogiques. Elle ne saurait à elle seule apporter une réponse satisfaisante à toutes les questions qui peuvent surgir au cours du processus enseignement/apprentissage. Pourquoi instituer une pédagogie normative, instructive, unique pour l'enseignement de toutes les disciplines enseignées dans les écoles normales d'instituteurs alors qu'il existe d'après Lasnier (2000, p.110) *une banque de stratégies d'enseignement métacognitives* susceptibles d'être utilisées par les enseignants/formateurs pour les amener à construire les savoirs?

Il ressort des résultats des enquêtes que la banque de stratégies d'enseignement existe déjà dans les structures mentales et cognitives des enseignants professionnels des écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général. D'après leur cursus de formation professionnel et académique, ils ont acquis une pléthore des méthodes, techniques et procédés d'enseignement depuis leur formation initiale dans les écoles normales supérieures et continuées dans leur structure d'attache et de fonction. Cette banque est composée de quatre catégories de stratégies d'enseignement qui sont :

- 1- *les stratégies magistrales (exposé oral, démonstration pratique..)* ;
- 2- *les stratégies de travail individuel (étude de cas, apprentissage par problèmes, pratique autonome, session de travail individuel)* ;
- 3- *les stratégies interactives (groupes de discussions, jeu de rôle, modelage, pratique guidée, l'apprentissage pas à pas)* ;
- 4- *les stratégies sociocognitives (enseignement par les pairs, tutorat, travail en équipe, apprentissage coopératif, apprentissage par projet.* (Lasnier ; 2000, p. 110).

Cette banque de stratégies nous amène à dire qu'une stratégie d'enseignement n'est ni bonne, ni mauvaise en soi. Tout dépend des compétences visées par l'enseignement d'une discipline et des objectifs d'apprentissage définis à l'avance par le Curriculum. De notre point de vue, en fonction des caractéristiques des disciplines à enseigner, de la compétence visée par une discipline, si l'enseignant est en phase d'activation et d'élaboration des sens, il pourra privilégier les activités de groupe de discussions ou de modelage. Pour des activités d'enseignement simples, concrètes, la démonstration pratique est plus indiquée. Pour l'enseignement des tâches complexes, les études de cas sont à encourager. Cependant, elles peuvent être accompagnées de descentes sur le terrain pour étayer le cas...

En somme, nous pensons que pour une séquence d'enseignement/apprentissage, c'est l'utilisation simultanée de plusieurs méthodes, techniques et stratégies d'enseignement qui facilitent mieux la construction des savoirs chez les enseignants et leur transfert chez les élèves-maîtres. L'avantage de cette utilisation conjointe rompt la monotonie dans l'action d'enseigner, favorise la pédagogie différenciée, maintient la classe en éveil, crée la diversité dans la façon de conduire les enseignements.

En ce qui concerne les caractéristiques des disciplines en sciences de l'éducation, la revue de la littérature a fait mention de trois catégories de savoirs/connaissances qui existent dans les disciplines des sciences de l'éducation. Cependant l'acquisition de chaque savoir/connaissance exige une stratégie d'enseignement qui lui est propre d'après Lasnier (2000, pp. 416 – 420).

Pour l'acquisition des connaissances déclaratives (savoirs), l'élaboration et l'organisation sont indiquées pour la construction des savoirs. L'élaboration sert à ajouter les informations sur celles déjà acquises et à multiplier les voies d'accès à la mémoire à long terme tandis que l'organisation divise l'information en sous-ensembles, hiérarchise l'information, emmagasine et traite en même temps plusieurs informations en relation avec la limite du nombre d'unités d'informations que la mémoire de travail peut traiter simultanément. Comme stratégies pour l'acquisition de ces savoirs l'auteur propose de réécrire un énoncé en ses propres mots, d'écrire un résumé de texte, de demander de faire un schéma, de présenter des connaissances sous forme de modèles, de trouver des analogies, des exemples ...

Pour l'acquisition des connaissances procédurales (savoir-faire), la procéduralisation et la composition sont conseillées. La *procéduralisation* vise à établir une séquence d'actions enchaînées les unes des autres, à regrouper les informations (séries d'actions) dans une même unité d'information afin de rendre efficace la mémoire de travail. La *composition* consiste à relier entre elles les actions d'une procédure donnée, à appliquer la procédure à différents problèmes et à différents contextes pour construire graduellement sa propre procédure. La composition ne peut s'acquérir que par l'action, elle nécessite la correction des erreurs. Elle vise à exécuter les tâches efficacement et économiquement car, elle tient compte des connaissances préalablement acquises et stockées en mémoire. Comme stratégies d'enseignement à utiliser pour l'acquisition des savoir-faire *in situ* (le formateur doit expliquer les raisons du choix d'une procédure, d'une action, l'apprenant doit imiter la procédure de l'enseignant/formateur, demander des tâches qui nécessitent l'application de la procédure d'un bout à l'autre, encourager le travail individuel...

Pour l'acquisition des connaissances conditionnelles (Quand, Pourquoi). Rappelons que les questions qui se posent à l'acquisition de ces savoirs sont à la base de l'exercice de la métacognition. Ces questions que les enseignants formateurs se posent favorisent les situations de transfert des apprentissages puisqu'elles permettent d'analyser les similitudes et les différences entre la situation source et la situation qui est la cible d'un transfert. Pour ces savoirs, la généralisation et la discrimination sont indiquées. *La généralisation* vise à identifier les situations et les conditions pour lesquelles telles procédures ou telles connaissances déclaratives seraient efficaces pour accomplir la tâche ciblée plus qu'une autre, tandis que la discrimination vise à ajouter ou à enlever des conditions d'application d'une procédure. Comme stratégies :

- stocker dans sa mémoire à long terme (MLT) des conditions d'application d'une procédure ou d'une compétence, réviser régulièrement les connaissances stockées en mémoire parce qu'elles peuvent être erronées ou désuètes ;
- formuler les règles qui conditionnent l'activation de ces connaissances déclaratives ou procédurales ; faire des évaluations formatives pour identifier les conditions d'utilisation des connaissances procédurales ou déclaratives.

En situation de classe, il est important de varier les stratégies d'enseignement au lieu de se limiter à l'application stricte d'une stratégie. Or, pour le prescrit, même si celle-ci ne convient pas au type de discipline à enseigner, il faut l'utiliser. Les psychologues ergonomes, dans leur théorie, nous enseignent que l'activité est à la base du développement cognitif. L'utilisation conjointe des approches pédagogiques/méthodes d'enseignement au cours d'une séquence pédagogique facilite la construction des savoirs en ce sens que l'enseignant est l'architecte, l'artisan du développement cognitif de ses apprenants dans sa classe. Il est un modèle, un transformateur pour les apprenants qu'il a la lourde responsabilité d'encadrer. Il a un large spectre des choix méthodologiques à utiliser pour ses enseignements.

En le limitant à l'application d'une stratégie unique d'enseignement, on limite non seulement sa mémoire, mais également celle des apprenants à l'uniformité dans la gestion des procédures d'enseignement et d'acquisition des savoirs alors qu'il en existe plusieurs. L'enseignant formé et reformé doit avoir la possibilité de choisir parmi la pléthore des stratégies stockées dans sa mémoire à long terme (MLT) la stratégie d'enseignement la plus favorable à l'acquisition d'un savoir disciplinaire en tenant compte de ses caractéristiques. Dans ce cas, le paradigme de l'enseignant artisan, créatif, bricoleur sera étouffé au détriment d'un enseignant passif, figé, inhabile, inflexible. En fait, l'enseignant est un membre actif de

la grande communauté éducative, transformateur des consciences, constructeur des invariants opératoires et des schèmes des apprenants.

La théorie de l'activité convoquée dans cette étude précise les principales activités, actions et opérations dont devraient se préoccuper les enseignants au quotidien pour accomplir leurs tâches. Les étapes de cette théorie (activités ↔ actions ↔ opérations) ne sont pas exclusives les unes des autres. Bien au contraire, elles sont symétriques, s'enchaînent et se complètent.

Non seulement chaque étape est importante pour l'activité, mais aussi, à chaque étape, il y a des objectifs intermédiaire à atteindre pour la réussite de l'activité. Chemin faisant, des réajustements sont tout à fait possibles pour atteindre les compétences et les objectifs visés à la fin de chaque étape de l'activité. C'est la raison pour laquelle il est important de prendre en compte certains paramètres dans le processus de transmission et d'acquisition des connaissances (de la conception du dispositif de formation/enseignement jusqu'à son exécution dans les salles de classe). Pour la réussite de l'action pédagogique, aucun élément ne devrait être laissé pour compte.

Selon le paradigme artisanal de l'enseignant *bricoleur*, l'enseignant doit rassembler, collecter tous les matériaux dont il dispose pour peaufiner l'œuvre d'éducation jusqu'à sa réalisation complète. En parlant de l'activité, Paquay (1994) souligne que l'exploitation des opportunités occasionnelles pendant la pratique pédagogique, les façons nouvelles de procéder, les routines efficaces construites, l'exploitation des situations occasionnelles font en sorte que l'enseignant *bricoleur* devienne un expert dans sa tâche. La théorie de l'activité nous amène à dire que les opportunités d'actions et d'opérations efficaces sont légions.

Nul n'est point besoin de rester figé à une stratégie d'enseignement pourtant, les approches pédagogiques se suivent, se succèdent et se complètent. Les balises de la fonction d'enseignant sont transmises au cours de la formation initiale. Elles se poursuivent *in situ* sous l'appellation de formation continuée. L'enseignant dès sa sortie dispose donc d'une multitude de méthodes, techniques et procédés d'enseignement. La formation continuée devrait favoriser la professionnalisation au métier d'enseignant, conçue selon Maingari (2004, p.78) comme un

ensemble des transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles pour faire acquérir des savoirs, savoir-faire, savoir-être nécessaires à l'exercice d'un métier précis.

Tel ne semble pas être le cas d'après les résultats de la présente étude. En effet les données recueillies tendent à démontrer que les formations continuées, dans leur forme actuelle, favorisent la *déprofessionnalisation* Roquet (2013).

Dans le cadre de cette étude, nous considérons comme un processus par lequel les enseignants sont appelés à circonscrire leur potentiel cognitif méthodologique aux seules prescriptions de la hiérarchie pour les séquences d'enseignement/apprentissage.

La déprofessionnalisation du métier d'enseignant ainsi constatée dans les écoles normales d'instituteurs (ENIEG) questionne les paradigmes de l'enseignant académicien chercheur, développeur de formation, utile pour le profil de l'analyse et de la régulation des savoirs inscrits dans le Curriculum des écoles de formation. Ce paradigme stipule que les savoirs se construisent par celui qui cherche la connaissance et apprend. En plus, la pratique de la pédagogie de la médiation à travers les interactions sociales de coopération entre tous les acteurs en situation d'apprentissage contribue à débloquer les lacunes et à ouvrir les voies aux processus de construction des savoirs.

Selon Paquay (1994) dans Maingari (2002, p. 56) il existe un lien entre un praticien réflexif et un praticien chercheur. Ces chercheurs expliquent qu'un praticien qui est à la fois chercheur et réflexif est flexible dans sa pratique. Il est fortement souhaité d'articuler théorie-pratique et pratique-théorie dans l'ingénierie de formation des enseignants au Cameroun. Cette option susciterait chez les enseignants le désir d'apprendre, de découvrir de nouvelles connaissances pour développer une culture de l'apprendre dans les écoles de formation des enseignants.

Ces paradigmes devraient être pris en compte par les superviseurs de formation des enseignants pour accélérer l'acquisition des savoirs, des savoir-faire et des savoir-devenir utiles à la construction des savoirs. Nous aurons ainsi dans nos écoles, comme le souligne Ria *et al*, (2016, p.70) des *enseignants plastiques, flexibles, académiciens, chercheurs, réflexifs, bricoleurs ...doués d'une forte liberté pédagogique* capables de choisir (en fonction de l'objet de l'enseignement et du type de discipline à enseigner), de sélectionner la méthode d'enseignement appropriée pour amener leurs apprenants à construire des savoirs, des connaissances.

Annexe 15 : Programme d'enseignement à l'ENS.

Esthétique négro-africaine.

Esthétique générale.

Épistémologie des sciences humaines.

Logique.

Métaphysique (questions spéciales).

Philosophie générale (L'homme dans ses rapports avec l'absolu).

Initiation aux études philosophiques (Étude des textes).

Lectures des textes philosophiques en anglais (More, Hume, Rawls).

Grec / Latin (Éléments de civilisation).

Psychologie de l'apprentissage.

Management, Administration, Législation, Éthique, Supervision, Orientation.

Annexe 16

Pierre Aubenque (2003). « Sens et fonction de l'aporie socratique », in *Enjeux de la dialectique*. Université de Paris IV Sorbonne

L'aporie est une question objectivement indécidable, ce qui revient à dire, paradoxalement, qu'on ne peut la trancher que par une décision. On montre que la question du sens de l'être, au fondement de la métaphysique depuis Aristote, offre ce caractère de la manière peut-être la plus exemplaire.

Socrate est le fondateur d'une tradition qu'on pourrait dire le mieux «aporétique». Cette caractérisation paraît préférable à celle de «dialectique». Pour Socrate, la dialectique était l'art d'interroger, non de répondre. Sur ce point, nous avons les témoignages de Xénophon et d'Aristote. Xénophon nous apprend que Socrate questionnait toujours et ne répondait jamais. Aristote confirme ce témoignage et donne la cause de ce comportement de Socrate: «car il reconnaissait qu'il ne savait pas». Pour répondre, il faut savoir, alors qu'il n'est pas besoin de savoir pour interroger. Bien plus, le non-savoir est le moteur de la curiosité interrogative.

C'est Platon, non Socrate, qui définit la dialectique comme «l'art d'interroger et de répondre».

L'aporie n'est pas la question, mais l'impossibilité de répondre à la question et le sentiment d'inquiétude qui en découle. L'aporie est littéralement l'absence de chemin, mais aussi en même temps ce qui empêche le cheminement de se clore. Le fait de n'avoir pas de réponse à la question nous oblige à reposer la même question sous une autre forme ou à poser des questions adjacentes. L'aporie, qui est l'absence d'aboutissement, est en même temps le moteur du cheminement.

Nous sommes dans l'aporie quand nous ne pouvons donner à une question une réponse fondée, c'est-à-dire une réponse qui n'appelle pas d'autre question. L'aporie n'est pas le cas général. La plupart des questions trouvent une réponse, qui tire sa justification soit de l'expérience (cas d'une proposition empiriquement vérifiable) soit d'un ensemble de démonstrations antérieures provenant de prémisses acceptées.

Il n'y a pas d'aporie dans la science une fois constituée. L'embarras de l'élève qui a du mal à trouver la solution d'un problème de géométrie, comme le jeune esclave du *Ménon*, n'est pas à proprement parler une aporie: l'embarras se dissipera dès qu'il sera en possession des prémisses adéquates et la solution du problème ne pourra être remise en question.

Il n'y a donc aporie que dans les cas suivants:

- (1) la réponse à la question est ambiguë;
- (2) la réponse à la question est arbitraire;
- (3) il y a plusieurs réponses à la question, incompatibles entre elles.

Mais ces trois cas peuvent être ramenés à un seul:

- (a) si la réponse est ambiguë, cela équivaut à donner simultanément au moins deux réponses distinctes à la même question, entre lesquelles il faudra choisir;
- (b) si la réponse est arbitraire, cela revient à dire qu'il y aurait au moins d'aussi bonnes raisons de donner une autre réponse à la même question;
- (c) si l'on donne plusieurs réponses, c'est qu'on laisse au questionneur l'obligation de choisir entre ces réponses.

Ces trois cas sont subsumés sous ce qu'Aristote appelle «égalité de raisons contraires (fisòthw šnantòvn logism«n) ». L'aporie n'est pas cette égalité même, mais la situation psychologique qui en résulte (embarras).

Du point de vue logique, nous pouvons donc réduire l'aporie à son corrélat objectif, qu'Aristote appelle aussi *aporema*, et le définir exactement comme «égalité de raisons

contraires». Aristote donne aussi cette autre définition de l'*aporema*: «syllogisme dialectique de la contradiction (sullogismŪw dialektikŪw éntifāsevw)».

Le meilleur exemple historique qu'on en puisse donner est fourni par les antinomies de Kant, où l'on voit que la thèse et l'antithèse concernant les idées cosmologiques sont telles qu'aucune des deux, bien qu'elles soient contraires entre elles, «ne peut se prévaloir d'une prétention préférentielle à l'approbation». Nous sommes pris dans un «embarras d'arguments et de contrearguments», dont le poids égal nous empêche de prendre parti. Chacun des membres de l'opposition a «malheureusement de son côté des raisons aussi valables et nécessaires de son approbation que le côté opposé». Nous avons donc bien ici l'«égalité de raisons contraires» dont parle Aristote, ou encore la «force égale des arguments (fisosy°neia t«n lŌgvn)» dont parleront les sceptiques, tradition à laquelle Kant se réfère explicitement

La conséquence psychologique est bien dégagée par la première phrase de la *Critique de la raison pure*: «La raison humaine... est accablée par des questions qu'elle ne peut éluder, mais auxquelles elle ne peut répondre.» On pourra épiloguer sur les causes de cette situation, mais, du point de vue formel, nous avons bien ici les deux conditions constitutives de l'aporie: inévitabilité de la question et impossibilité d'une réponse fondée, unique et univoque.

L'aporie est donc une forme de questionnement. Bien entendu, toute question n'est pas aporétique, à moins d'admettre avec les sceptiques qu'aucune question n'admet de réponse vérifiable ou démontrable. À l'inverse, le positivisme soutient que toute question bien posée appelle une réponse univoque. Dans ce sens, Marx affirmait que «l'humanité ne se pose que des problèmes qu'elle peut résoudre»: la position même de la question présuppose que les éléments de la réponse soient déjà donnés dans l'expérience ou dans l'histoire. Dans le même sens, même si c'est pour d'autres raisons, Wittgenstein: «S'il est possible en général de poser une question, il est également possible d'y répondre.» Entre ces deux positions extrêmes se situe la position moyenne représentée par Aristote: il y a des questions qui ne sont pas aporétiques (au sens strict que nous avons donné à cette expression) et d'autres qui le sont.

Cela nous renvoie à une classification des types de question:

(1) Il y a des questions que j'appellerai «catégoriales», c'est-à-dire des questions qui, à l'intérieur d'une catégorie déterminée (qui délimite un certain genre d'objets de questionnement), appellent une réponse homogène à la question, c'est-à-dire, sous la condition de sa pertinence, vérifiable par l'expérience. Pour reprendre l'exemple socratique du *Ménon*, si je demande «Qu'est la vertu?» et que l'interlocuteur répond «C'est une belle chose», la réponse peut être vraie, mais elle est impertinente par rapport à la question posée.

(2) Il y a des questions que j'appellerai «définitionnelles». Ce problème est principalement résoluble: s'il est vrai que, selon la compréhension

(3) . Il n'y a jamais de raisons également fortes d'hésiter entre deux définitions de la même chose: il y en a toujours une qui est objectivement meilleure (beltαvn), plus adéquate, que l'autre.

D'où vient alors que la tradition ait nommé «aporétiques» des dialogues qui portent précisément sur la recherche d'une définition

Il n'y a pas d'aporie sur la définition des objets empiriques ni des objets mathématiques ni des essences idéales (si elles existent). Il n'y a d'aporie que sur la définition des objets éthiques ou métaphysiques.

La même aporie fondamentale est à l'œuvre dans la thèse négative de Heidegger sur l'être: «L'être de l'étant n'est pas un étant.» Si l'être de l'étant était un étant, il faudrait demander ce qu'est l'être de cet étant, et ainsi de suite à l'infini; mais si l'être de l'étant n'est pas un étant, on ne peut dire ce qu'est cet être.

Cette aporie, qui accompagne toute entreprise de définition non empirique, est thématifiée par Platon dans la célèbre aporie du *Ménon*: on ne peut pas apprendre ce qu'on ne sait pas, puisqu'on ne sait pas ce qu'on doit apprendre.

La troisième espèce d'aporie. Ce sont les apories essentielles, non résolubles par voie logique et qui ne peuvent être surmontées que par des décisions.

Dans quels cas y a-t-il aporie essentielle?

(a) L'aporie portant sur la question «Que dois-je faire?»:

Lorsque, raisonnant dans les deux sens, toutes les raisons nous paraissent égales de part et d'autre, c'est alors que nous sommes dans l'aporie au sujet de ce que nous devons faire (époroËmen ipÒteron prājvmen). L'aporie est ici liée à une alternative, à un conflit au sujet des moyens ou encore à une alternative quant au choix du particulier dans le syllogisme pratique.

Prenons le cas de l'*Antigone* de Sophocle. Dans cette tragédie, tout le monde veut le juste. Mais qu'est-ce qui est juste? Refuser la sépulture à l'ennemi de la cité ou, au contraire, donner une sépulture au frère mort? Deux thèses sont ici en présence: l'une qui donne priorité à la sauvegarde de la cité, l'autre à la piété familiale. Les arguments sont égaux de part et d'autre: on a bien parlé dans les deux sens, commente le chœur. Créon et Antigone ont donc tous les deux raison. Si l'un avait raison et l'autre tort (ce qu'admettent trop aisément les lecteurs modernes, portés à donner raison à Antigone), il n'y aurait pas de tragédie.

C'est ici qu'on voit peut-être le mieux l'intérêt de prendre à la lettre la définition aristotélicienne de l'aporie, selon laquelle les thèses antagonistes sont contraires et non pas contradictoires. Si elles étaient contradictoires, l'une serait vraie et l'autre serait fautive, et il y aurait tout au plus la possibilité d'une hésitation pour reconnaître laquelle des deux est vraie.

On ne peut délibérer à l'infini. D'où l'inévitabilité de la décision et, lorsque les raisons sont égales, d'une décision qui ne peut être entièrement fondée, le refus du choix étant lui-même un choix qui rentre dans l'économie de l'alternative.

Toutes les apories métaphysiques: aporie du fondement et, derechef, aporie de l'essence ou de l'être.

La seule question pertinente est de se demander, non comment résoudre cette aporie, mais comment la contourner.

L'aporie trouve ici l'issue en elle-même, mais sans qu'on puisse dire que la question posée et qui donne lieu à l'aporie soit résolue. Il s'agit plutôt d'une sorte de passage à un autre niveau, qu'on pourra dire transcendantal parce qu'il est une condition de possibilité, mais cela n'enlève rien au caractère non démontrable, donc, au sens propre du terme, arbitraire, de la décision.

L'aporie de l'essence, l'aporie proprement ontologique, celle qui naît de la question «Qu'est-ce que l'être?». Je rappellerai pour mémoire que cette question est déclarée par Aristote la plus aporétique des questions en ce sens qu'elle n'a pas eu de commencement et n'aura pas de fin dans le temps: l'être est le pâlai te ka< nËn ka< ée< zhtoËmenon ka< ée< époroËmenon.

L'aporie ontologique réside dans le fait que l'être est un homonyme, c'est-à-dire qu'il a une pluralité de sens.

Une première difficulté vient du fait que le mot «être», emprunté à une langue naturelle ou à un groupe de langues (indo-européen), n'a pas un sens déterminé, mais une pluralité de sens possibles.

Si l'on prend la liste des catégories de l'être, dont aucune ne peut être exclue *a priori* de la candidature à la primauté, on voit que chacune des neuf catégories autres que l'essence aurait pu être tenue sans absurdité pour la première: la relation, l'action, la quantité, le temps, etc. On pourrait citer des exemples historiques de ces décisions alternatives possibles: le sens

premier est pour les protagoréens la relation, pour les pythagoriciens la quantité (nombres), pour les héraclitéens le temps, pour les atomistes le lieu, pour les stoïciens l'action, etc.

C'est bien Socrate qui est le véritable initiateur de la métaphysique, mais d'une métaphysique aporétique et critique et, dans la mesure où elle inclut nécessairement la réflexion sur ses conditions de possibilité, «transcendantale».

TABLE DES MATIERES

DÉDICACES	ii
AVERTISSEMENT	iii
REMERCIEMENTS	iv
SIGLES, ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES ANNEXES.....	vii
RÉSUMÉ	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE.....	4
CHAPITRE 1 : LA PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	5
Introduction.....	5
1.1. Le contexte de l'enseignement du philosophe au Cameroun.....	5
1.1.1. Caractéristiques générales de l'enseignement-apprentissage du philosophe.....	5
1.1.2. Programmes et réformes	6
1.1.3. Des dysfonctionnements.	8
1.1.4. Du statut des enseignants	8
1.1.5. Du recrutement et de la formation des enseignants du philosophe.	8
1.1.5.1. Du recrutement à l'ENS	8
1.1.5.2. De l'enseignement de la philosophie à l'ENS.....	9
1.1.6. Du programme de formation à l'ENS	9
1.1.7. Du programme d'enseignement au lycée.....	10
1.1.8. De la neutralité à la liberté des enseignants	10
1.1.9. De la démocratisation de l'enseignement du philosophe	11
1.1.10. De la promotion de la philosophie.....	12
1.1.11. Des attributions des inspecteurs pédagogiques de philosophie.....	13
1.1.12- Des difficultés rencontrées.....	14
1.1.12.1- Les difficultés rencontrées par les enseignants.	14
1.1.12.2. Les difficultés rencontrées par les élèves.....	15
1.1.13. Du questionnement d'orientation	16
1.2. Position et formulation du problème.	17
1.2.1. Le Constat Initial	17
1.2.2. Le Constat divergent.....	17
1.2.3. Le problème.....	17
1.2.4. Des conséquences	17
1.2.4.1. Conséquences immédiates.....	18
1.2.4.2. Les conséquences lointaines.....	18
1.3.2. Du curriculum prescrit.	37
1.3.2.2. Du curriculum prescrit en section anglophone.....	44
1.3. Justification du problème	45
1.4- État de la question.	46

1.5. Question de recherche	48
1.5.1. Définition de la VI et de la VD	50
1.5.1.1. Définition de la VI	50
1.5.1.2. Définition de la VD.....	51
1.5.2. Des indicateurs de la VI et de la VD	53
1.5.2.1. Des indicateurs de la VI	54
1.5.2.2. Des indicateurs de la VD.....	59
1.5.3. Des indicateurs de la VI et de la VD retenus	59
1.5.3.1. Des indicateurs de la VI retenus	59
1.5.3.2. Des indicateurs de la VD retenus.....	60
1.6. Questions spécifiques de recherche.	60
1.6.1. Première question spécifique de recherche	61
1.6.2. Deuxième question spécifique de recherche	61
1.6.3. Troisième question spécifique de recherche	62
1.6.4. Quatrième question spécifique de recherche.....	62
1.6.5. Cinquième question spécifique de recherche	62
1.7. Hypothèse de recherche	63
1.7.1. Hypothèse générale.....	63
1.7.2. Hypothèses spécifiques	64
1.8. Objectifs de l'étude.....	64
1.8.1. Objectif général	65
1.8.2. Objectifs spécifiques.....	65
1.9. Intérêt de l'étude	66
1.10. Type d'étude.....	66
1.11. Délimitation de l'étude.....	67
Conclusion	71
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL ET REVUE DE LITTÉRATURE	72
Introduction.....	72
2.1. Définition des concepts.....	72
2.1.1. Qualité	72
2.1.2. Processus	74
2.1.3. Didactique	74
2.1.3.1. Triangle didactique	75
2.1.3.2. Didactique et pédagogie.....	77
2.1.4 Philosophie	78
2.1.5. Didactique du philosophe	79
2.1.6. Pratique d'enseignement	80
2.1.7. Performances scolaires.....	82
2.1.7.1 Facteurs sociaux	83
2.1.7.2 Facteurs psychologiques	85
2.1.7.3. Facteurs environnementaux.....	86
2.1.7.4 Facteurs pédagogiques	88
2.1.8. Curriculum	90
2.1.9. Programme	91

2.1.10. Mesure.....	92
2.1.11. Évaluation.....	92
2.2. Revue de littérature.....	94
2.2.1. L'enseignement de la philosophie dans la Grèce antique	94
2.2.1.1. L'enseignement des sophistes	95
2.2.1.2. L'enseignement de Socrate	95
2.2.1.3. L'enseignement Platon.....	97
2.2.1.4. L'enseignement d'Isocrate	98
2.2.2. Des courants d'enseignement en philosophie aux nouvelles pratiques philosophiques	98
2.2.2.1. Principaux courants d'enseignement en philosophie	98
2.2.2.2. De nouvelles pratiques philosophiques	99
2.2.3. Pratique d'enseignement du philosophe et compétences attendues des élèves ...	104
2.2.3.1. Réfléchir sur le savoir s'interroger sur lui, le mettre en question.....	105
2.2.3.2. Douter méthodiquement de ses sens et du monde extérieur	106
2.2.3.3. Respecter en toute chose la structure formelle de la raison	107
2.2.3.4. Interroger en permanence le monde.....	110
2.2.3.5. Exercer son esprit critique	111
2.2.3.6. Consommer son droit à dire	111
2.2.3.7. Exercer sa liberté dans et par la réflexion	112
2.2.3.8. Exercer le jugement et la réflexion sur les textes philosophiques	114
2.2.4. Les différents niveaux institutionnels d'enseignement du philosophe	115
2.2.4.1. La pratique du philosophe au niveau pré-scolaire et primaire	115
2.2.4.2. La pratique d'enseignement du philosophe au secondaire	117
2.2.4.3. L'enseignement du philosophe au supérieur.....	118
2.2.4.4. L'enseignement philosophique et recherche	118
2.2.4.4.1. L'enseignement philosophique et autres corpus.....	118
2.2.4.4.2. L'enseignement de la philosophie et production de nouveaux savoirs.....	121
2.2.5.- L'évaluation d'un système de formation	121
2.2.6. Orientation personnelle	124
2.3. Théories explicatives du sujet	125
2.3.1. La théorie de l'investissement dans l'enseignement de Lê Thành Khôi (1985) ...	127
2.3.2. Théorie de la motivation intrinsèque et extrinsèque de Deci, E.L. et Ryan, R.M. (1985).....	130
2.3.3. Théorie générale de système de Boulding, K. (1968).....	132
Conclusion	146
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE	147
CHAPITRE 3 : LA SCIENCE DE L'ÉVALUATION DE L'ÉDUCATION	148
Introduction.....	148
3.1. Approche théorique en évaluation de programme d'études.....	148
3.1.1. Nature de la théorie en évaluation de programme d'études	148
3.1.2. De la valeur de la théorie en évaluation du programme d'études	150
3.1.3. De l'équilibre théorie – pratique en évaluation de programme d'études.....	151
3.2. Modèle théorique en évaluation de programme d'enseignement du philosophe	151

3.2.1. Caractéristiques générales du programme d'études	152
3.2.2. Objectifs généraux et spécifiques	153
3.2.3. Contenus.....	155
3.2.4. Tâches et activités proposées	156
3.2.5. Orientations didactiques.....	157
3.2.6. Le rôle des matériels d'instruction	161
3.2.7. Évaluation	161
3.3. Approche systémique du programme d'études	163
3.3.1. De la nature du système	163
3.3.2. Les concepts fondamentaux du système	163
3.3.3. L'approche systémique de situation pédagogique.....	164
3.4. Repères théoriques et pratique d'enseignement	165
3.4.1. Des théories d'enseignement.....	165
3.4.2. Des stratégies d'apprentissage.....	168
3.5. Décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement	170
3.5.1. Des pratiques enseignantes.....	171
3.5.2. Des pratiques d'enseignement.....	173
3.5.2.1. De l'activité du professeur	174
3.5.2.2. Des variables	175
3.5.2.3. Des représentations professionnelles	178
3.5.2.4. De l'environnement	179
3.6. De l'élaboration du programme d'études.....	180
3.6.1. Les sources du curriculum	181
3.6.2. Analyser les besoins.....	182
3.6.3. Clarifier la politique éducative	183
3.6.4. Définir les référentiels.....	183
3.6.5. Opérationnaliser le curriculum	184
3.6.5.1- Les centres d'intérêt.....	184
3.6.5.2- Les domaines généraux du curriculum.	185
3.6.5.3- La répartition horaire annuelle.	186
3.6.5.4- Évaluation des apprentissages.....	186
3.6.6. Les niveaux de définition du curriculum	187
3.6.7. Assurer la pertinence du curriculum.....	187
3.7- Mesure et évaluation d'une formation dans une approche par compétences	190
3.7.1- « Quoi évaluer ? » : qu'évalue-t-on dans une formation	190
3.7.1.1- Les relations entre les éléments de la boîte.....	191
3.7.1.2- Les relations d'efficience, d'efficacité et de pertinence d'une formation.	192
3.7.2- « Quand évaluer ? » : le moment d'une évaluation.....	193
3.7.2.1 Avant la formation	193
3.7.2.2- Pendant la formation.....	193
3.7.2.3- En fin de formation.....	194
3.7.2.4- Après la formation	194
3.7.3 Pourquoi évaluer ?.....	194
3.7.3.1- La fonction d'orientation	194

3.7.3.2- La fonction de régulation	195
3.7.3.3- La fonction de validation.	195
3.7.4- Comment évaluer ?.....	195
3.7.4.1- Les types d'informations à recueillir	196
3.7.4.2- Les méthodes et techniques de recueil d'informations.....	196
3.7.5 - L'évaluation du rendement interne d'une formation.....	197
3.7.5.1- L'évaluation de l'acquisition d'une compétence professionnelle de base	197
3.7.5.2- Le calcul du rendement interne de la formation.....	198
3.7.6- L'évaluation du rendement externe de la formation.....	198
Conclusion	199
CHAPITRE 4 : LA MÉTHODOLOGIE	200
Introduction.....	200
4.1. Identification des sujets de l'étude	200
4.2 Population de l'étude et échantillon	200
4.2.1. Population de l'étude	201
4.2.1.1. Population des enseignants.....	201
4.2.1.2. Population des élèves	202
4.2.2. L'échantillon de l'étude	205
4.3 Échantillonnage et technique d'échantillonnage.....	205
4.3.1- L'Échantillonnage.	205
4.3.2 - Technique d'échantillonnage	205
4.4. Description de l'instrument de collecte de données	207
4.4.1. Les évaluations écrites.	208
4.4.2. L'entretien	209
4.4.3. L'observation.....	211
4.5. Confirmation préalable de la triangulation	216
4.5.1. La validation interne	216
4.5.2. La validation externe	216
4.6. Justification du choix de l'instrument.....	217
4.6.1. Justification des tests	217
4.6.2. Justification de l'observation.....	218
4.6.3. Justification de l'entretien	219
4.7. Procédure de collecte des données	219
4.7.1. Collecte des données relatives aux évaluations.....	220
4.7.2. Collecte des données relatives au curriculum	223
4.8. Méthode d'analyse des données	225
4.8.1. Analyse des éléments du curriculum	225
4.8.2. Analyse des données relatives à l'observation et à l'entretien.....	226
4.8.3. Analyse des données relatives aux évaluations scolaires.....	231
4.9. Mesure et évaluation de la qualité de la didactique du philosophe	235
4.9.1. Mesure et évaluation de l'efficacité.....	235
4.9.2. Mesure et évaluation de l'efficacité	236
4.9.3. Mesure et évaluation de l'équité pédagogique	237
4.9.4. Mesure et évaluation de l'équilibre des savoirs	237

4.9.5. Mesure et évaluation de l'engagement	239
4.10. Validation des hypothèses	240
4.11. Le devis et le rapport d'évaluation	240
4.12. La recherche multivariée	241
4.13. Normes de rédaction et de présentation	241
4.13.1- Normes de la rédaction	241
4.13.2- Normes de présentation	242
Conclusion	242
TROISIÈME PARTIE : CADRE OPÉRATOIRE	243
CHAPITRE 5 : PRESENTATION ANALYTIQUE DES RESULTATS	244
Introduction	244
5.1. Présentation analytique des résultats des évaluations	244
5.1.1. L'évaluation diagnostique	245
5.1.2. Les évaluations intermédiaires	245
5.1.3. Les évaluations de fin d'année scolaire	246
5.2. Présentation analytique des éléments de l'enseignement de la philosophie au Cameroun	249
5.2.1. Les finalités	249
5.2.2. Les objectifs généraux	251
5.2.3. Les objectifs spécifiques	252
5.2.4. Les contenus	255
5.2.5. Les activités d'enseignant –apprentissage	261
5.2.5.1. Le rôle des enseignants tel qu'impliqués dans ces tâches et activités	261
5.2.5.2. Le rôle des apprenants tel qu'impliqués dans ces activités	263
5.2.2.7- Les supports pédagogiques	269
5.2.8. Les activités d'évaluation.....	270
5.3. Des résultats	275
5.3.1. De l'enseignement proprement dit.....	275
5.3.1.1. De l'engagement.....	275
5.3.1.2. De l'équilibre des savoirs.....	285
5.3.1.3. De l'efficacité	287
5.3.1.4. De l'équité pédagogique.....	289
5.3.1.5. De l'efficacité	290
5.3.2. Synthèse des résultats.	294
Conclusion	295
CHAPITRE 6 : INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS.....	297
Introduction	297
6.1. Interprétation et implication des hypothèses de recherche	297
6.1.1. Interprétation et implication de la première hypothèse	298
6.1.1.1. Des acteurs engagés	298
6.1.1.2. Engagement et soumission aux contraintes.....	299
6.1.1.3. Engagement et désir d'apprendre	301
6.1.1.4. Engagement dans l'enseignement-apprentissage.	301
6.1.2. Interprétation et implication de la deuxième ² hypothèse	302

6.1.2.1. Des finalités inhérentes au projet de l'efficacité	303
6.1.2.2. L'enseignant efficace.	303
6.1.2.3. L'élève compétent.....	303
6.1.2.4. De l'efficacité dans la pratique d'enseignement.....	304
6.1.3. Interprétation et implication de la troisième hypothèse	307
6.1.4 Interprétation et implication de la quatrième hypothèse	310
6.1.5. Interprétation et implication de la cinquième hypothèse	314
6.1.5.1. Les types d'équité	315
6.1.5.2. Justice et équité.....	315
6.1.5.3. Egalité et équité	316
6.2. Discussion des résultats	317
6.2.1. De l'enseignement de la philosophie ou du philosophe ?.....	317
6.2.2. De l'enseignement aporétique	319
6.2.3. De l'enseignement-modèle.....	321
6.2.3.1. L'exercice de la pensée critique	321
6.2.3.2. Le programme.....	321
6.2.3.3. La méthodologie	322
6.2.3.4. Les exercices philosophiques	323
6.2.3.5. L'évaluation.....	323
6.3. Suggestions et recommandations	324
6.3.1 Recommandations.....	324
6.3.1.1. Recommandations relatives à l'engagement	325
6.3.1.2. Recommandations relatives à l'efficacité	327
6.3.1.3. Recommandations relatives à l'efficacité.....	328
6.3.1.4. Recommandations relatives à l'équilibre des savoirs	329
6.3.1.5. Recommandations relatives à l'équité	329
6.4. Suggestions	330
6.4.1. Suggestions relatives à l'engagement	330
6.4.2. Suggestions relatives à l'efficacité	331
6.4.3. Suggestions relatives à l'efficacité	331
6.4.4. Suggestions relatives à l'équilibre des savoirs	331
6.4.5. Suggestions relatives à l'équité	332
6.5. Perspectives de recherche	333
6.5.1. De la définition du profil de sortie.....	333
6.5.2. Des contenus essentiels	334
6.5.3. De la pédagogie intégrative.....	335
Conclusion	335
CONCLUSION GÉNÉRALE.	337
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	339
INDEX DES AUTEURS.....	360
INDEX DES NOTIONS	363
ANNEXES	368