

**UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I**

\*\*\*\*\*

**FACULTÉ DES SCIENCES DE  
L'ÉDUCATION**

\*\*\*\*\*

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

\*\*\*\*\*

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

\*\*\*\*\*



**THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I**

\*\*\*\*\*

**FACULTY OF EDUCATION**

\*\*\*\*\*

**POST GRADUATE SCHOOL  
FOR THE SOCIAL AND  
EDUCATIONAL  
SCIENCES**

\*\*\*\*\*

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

\*\*\*\*\*

**THÈME: ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU CONCEPT DE  
PHILOSOPHIE EN CLASSE DE SECONDE LITTÉRAIRE ET  
DÉVELOPPEMENT DE L'ESPRIT CRITIQUE CHEZ LES APPRENANTS: CAS  
DES ÉTABLISSEMENTS DE YAOUNDÉ 3.**

Mémoire de Master en Didactique des disciplines soutenu le

24 septembre 2024

**Spécialité : Didactique de la philosophie**

*Par*

**ADJAP ERICK**

*Jury*

**Président : BIAKOLO KOMO Louis Dominique, Pr.**

**Rapporteurs : BELINGA BESSALA Simon, Pr.**

**DIMI Charles-Robert, Pr.**

**Examineur : NZAMEYO René Aristide, MC.**



Année académique 2023- 2024

## **AVERTISSEMENT**

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à 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 son utilisation.

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives de l'université de Yaoundé I n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans ce mémoire, ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....	i
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	v
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS ET SIGLES</b> .....	vi
<b>LISTE DES FIGURES</b> .....	vii
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	viii
<b>LISTE DES ANNEXES</b> .....	ix
<b>RÉSUMÉ</b> .....	x
<b>ABSTRACT</b> .....	xi
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE.</b> .....	1
<b>CHAPITRE 1: PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE.</b> .....	4
1. Contexte de la recherche.....	5
1.2 Formulation et position du problème. ....	10
1.3. La question de recherche. ....	11
a) question principale .....	11
b) questions secondaires.....	11
1.4. Hypothèses de recherche. ....	12
a) Hypothèse générale .....	12
b) Hypothèses secondaires. ....	12
1.5. Objectifs de la recherche. ....	13
1.5.1. Objectif général. ....	13
1.5.2. Objectifs secondaires.....	13
1.6. L'intérêt de la recherche. ....	14
1.7. Délimitation du cadre de l'étude.....	14
<b>CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE.</b> .....	15
1. Définitions des concepts.....	16
2. Revue de la littérature. ....	20
2.1. Approche historique de l'enseignement/apprentissage de la philosophie.....	20
2.1.1. Les présocratiques. ....	20
2.1.2. Les sophistes .....	21
2.1.3. Socrate. ....	22
2.1.4. Platon.....	22

2.1.5. Hegel .....	24
1.2. Pour une philosophie pour tous selon Matthew Lippmann.....	27
<b>2. THÉORIES RELATIVES AU SUJET.....</b>	<b>33</b>
2.1. Le constructivisme.....	33
2.2. Les principes du constructivisme. ....	33
2.3. Les bases du constructivisme. ....	33
2.4. Situation- problème. ....	34
2.5. Le conflit cognitif.....	36
2.6. Rôle des acteurs dans la construction du savoir selon le constructivisme. ....	36
2.7. Importance du constructivisme. ....	37
<b>3. Le socioconstructivisme.....</b>	<b>37</b>
1.3. Le conflit sociocognitif. ....	39
1.4. Principes et valeurs du socioconstructivisme. ....	39
1.7. De la didactique de la philosophie à la didactique du philosophe. ....	40
1.8. Définition des variables.....	44
1.9. Tableau synoptique.....	44
<b>CHAPITRE 3: MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE.....</b>	<b>47</b>
3.1. Le type de recherche et site de l'étude. ....	48
3.2. Population de l'étude.....	49
3.2.1. Population parente.....	49
3.2.2. Population cible. ....	49
3.2.3. Population accessible. ....	49
3.3. L'échantillon et méthode d'échantillonnage. ....	49
3.3.1. L'échantillon. ....	49
3.3.2. Méthode d'échantillonnage. ....	50
3.4. Techniques de collecte des données.....	50
3.4.1. Description de l'instrument de collecte des données. ....	50
3.4.2. Validation de l'outil de collecte des données.....	51
3.4.3. Procédure d'analyse des données.....	55
.....	56
<b>CHAPITRE 4: PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....</b>	<b>56</b>
4.1. Analyse des séances d'enseignement/ apprentissage du concept de philosophie en classe de seconde littéraire.....	57

<b>4.1.1. Présentation des enseignants et profils.</b> .....	57
<b>Vérification des hypothèses.</b> .....	67
<b>CHAPITRE 5: INTERPRÉTATION, DISCUSSION ET IMPLICATIONS DIDACTIQUES DES RÉSULTATS</b> .....	70
<b>5.1. Enseignement de la philosophie.</b> .....	71
<b>5.2. Rôle de l’enseignant dans l’enseignement- apprentissage du concept de philosophie en classe de seconde.</b> .....	73
<b>5.3. Rôle de l’apprenant.</b> .....	75
<b>5.4. De la nécessité de former les enseignants.</b> .....	76
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE</b> .....	78
<b>BIBLIOGRAPHIE :</b> .....	80
<b>ANNEXES</b> .....	83

À feu ma mère ALIMA Madeleine

## REMERCIEMENTS

Nous remercions messieurs les Professeurs Charles Robert DIMI et BELINGA BESSALA Simon, qui ont accepté de codiriger ce travail : ils nous ont apporté leur expertise, tout en motivant la recherche du travail bien fait.

Nous sommes également reconnaissant envers les enseignants du Département de Didactique de l'Université de Yaoundé 1.

Nous exprimons par ailleurs notre gratitude à la grande famille ALIMA. Nous pensons à notre papa ONDOUA Josué et à nos frères et sœurs BELINGA Gilbert, ELOM Lionel, ONDOUA Bruno, MBIA Faustin, EBOUTOU Mireille, MBALLA Judith, pour leurs soutiens et encouragements.

Nous remercions également nos enfants ANYA Jovy Junior et EVINA ADJAP Ericka Mélissa pour leurs encouragements.

Nous tenons enfin à adresser un merci particulier à Mlle Yamedou Joséphine Mirisse pour son soutien multiforme.

## LISTE DES ABRÉVIATIONS ET SIGLES

- APC: Approche par les compétences.
- PPO: pédagogie par les objectifs
- ID: ingénierie didactique.
- PPE: Philosophie pour enfants.
- DAP: didactique de l'apprentissage du philosophe
- E/1 : enseignant 1
- E/2: enseignant 2
- E/3: enseignant 3
- E/4: enseignant 4
- E/5: enseignant 5
- All.: Allemand
- Esp.: Espagnol

## LISTE DES FIGURES

Figure 1: Enseignants travaillant sur les prérequis.....	63
Figure 2: Présentation de la découverte.....	64
Figure 3: Travail des enseignants sur la situation-problème.....	65
Figure 4: Organisation du travail en classe.....	65
Figure 5-6: Gestion des interactions entre enseignant et élèves .....	66
Figure 6 : Synthèse d'une leçon.....	66
Figure 7: Représentant l'évaluation des acquis.....	67

## **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1: présentation des caractéristiques socioprofessionnelles des enseignants. ....	57
Tableau 2 : Les caractéristiques de la leçon sur le--*+ concept de philosophie observé. ....	58

## **LISTE DES ANNEXES**

- Grille d'observation .
- Arrêté N° 226/18/MINESEC/IGE DU 22 août 2018

Portant définition des programmes d'étude des classes de seconde de l'enseignement général.

## RÉSUMÉ

L'enseignement- apprentissage du concept de philosophie permet aujourd'hui de se défaire des vieilles pratiques enseignantes que consacrait le "magister dixit", qui était basée exclusivement sur le modèle transmissif du savoir et qui s'écartait rarement de l'histoire de la philosophie en termes de compétences à mobiliser. Ce qui se laisse voir clairement dans l'élaboration des contenus didactiques par certains enseignants de philosophie. Avec l'introduction de l'approche par les compétences, une place importante est désormais accordée aux apprenants dans la construction des savoirs pour développer en eux l'esprit critique et même de l'autonomie de la pensée pour faire face aux défis qu'impose la société actuelle. Il est question aujourd'hui d'aiguiser la pensée en se servant des concepts et surtout des principes de la logique.

## ABSTRACT

Teaching- learning the concept of philosophy makes it possible to get rid of the old teaching practices established by the “magister dixit”, which was based exclusively on the transmissive model of knowledge and which rarely deviated from the history of philosophy in terms of skills to be mobilized. This can be clearly seen in the development of didactic content by certain philosophy teachers. With the introduction of the skills approach, an important place is now given to learners in the construction of knowledge in order to develop in them critical thinking and even autonomy of thought in order to face the challenges that imposes today’s society. Today it is a question of sharpening thinking by using concepts and especially the principles of logic.

## INTRODUCTION GÉNÉRALE.

Dans ce travail : « enseignement/ apprentissage du concept de philosophie en classe de seconde littéraire et développement de l'esprit critique chez les apprenants : cas des établissements de Yaoundé 3 », il convient dans un premier temps d'explicitier le choix de ce sujet dans un contexte général.

Le choix de ce sujet de recherche s'inscrit nettement dans une volonté d'actualisation de l'enseignement/ apprentissage de la philosophie et des problématiques qui en découlent. Cette question actuelle et également urgente fait suite à l'introduction de l'enseignement de la philosophie dans les classes de seconde au Cameroun. Dans le cadre d'un travail à finalité didactique, il est important de ne passer à côté de cet événement dans l'actualité philosophique afin d'en déterminer les enjeux.

Depuis des années, un mouvement se développe un peu partout à travers le monde pour introduire une réflexion à caractère philosophique sur les grands problèmes de l'existence et de la société. Ce mouvement qui a été initié aux Etats Unis par Mathew Lipman, Créateur d'un programme de « *philosophie pour enfants* » ( Philosophy for Children) s'est propagé dans le monde.

L'idée de Lipman a donc été reprise dans divers pays et le Cameroun n'est pas resté en marge de ce mouvement dont l'essor témoigne d'un besoin réel, voire d'une nécessité dans le monde contemporain où l'incertitude sur les valeurs fondamentales va de pair avec un ensemble d'urgences- démocratique, sociales, écologiques- qui exigent une réflexion de chaque membre de la société sur les finalités. C'est donc la raison pour laquelle certains parlent d'un « *droit à la philosophie* » qui s'inscrirait dans le cadre des droits fondamentaux à la liberté d'opinion, d'expression et de pensée de l'enfant.

Le titre choisi dans ce travail met en exergue deux expressions essentielles à savoir : enseigner/ apprendre la philosophie et l'autre expression qui est “ apprendre à philosopher”.

La première expression étant entendue comme l'apprentissage théorique des notions de philosophie conduisant à la connaissance érudite de la matière sans être capable de la pratiquer et la seconde, qui consiste plutôt en la pratique du philosophe sans forcément prendre en compte la connaissance théorique de la tradition philosophique. C'est ce second aspect qui nous interpelle dans cette recherche au regard des observations faites sur les pratiques qui tournent autour de l'enseignement/

apprentissage du concept de philosophie en classe de seconde littéraire et la place qu'occupe les apprenants entre ceux qui estiment que les enfants sont incapables d'accéder à la pensée abstraite et l'autre camp qui pense qu'il n'existe pas un âge pour penser rationnellement.

Ainsi, l'activité philosophique a longtemps été considérée comme réservée à une certaine classe de privilégiés pouvant faire montre d'une maturité cognitive, rationnelle et réservé aux personnes ayant un âge avancé. Le vocabulaire philosophique lié à l'enfant semble être réducteur : chez Platon, l'enfant est un être dont la conduite est analogue à celle de l'homme ivre ; chez Descartes, il souffre d'une défaillance mémorielle qui le prive d'une raison innée et Habermas mentionne que c'est l'immaturation qui caractérise l'enfant pour être proprement considéré comme doté de moralité. Cette perception exclue d'office les enfants de l'activité philosophique car, ils sont considérés comme inapte à la pensée critique et rationnelle. Cette pratique a donc pour conséquence que, malgré l'introduction de la philosophie dans les classes de seconde, les enseignants sont considérés comme des maîtres qui doivent transmettre des savoirs aux apprenants.

Les partisans de l'enseignement de la philosophie avec les enfants considèrent cette pratique comme remplie de préjugés et une méconnaissance des apprenants et c'est pourquoi Rousseau (1988) écrit :

*On ne connaît point l'enfance: sur les fausses idées qu'on en a, plus on va, plus on s'égaré, les plus sages s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre. Ils cherchent toujours l'homme dans l'enfant, sans à ce qu'il est avant d'être homme. Voilà l'étude à laquelle je me suis le plus appliqué, afin que, quand toute ma méthode serait chimérique et fausse, on pût toujours profiter de mes observations. Je puis avoir très mal vu ce qu'il faut faire, mais je crois avoir bien vu que le sujet sur lequel on doit opérer. Commencez donc par mieux étudier vos élèves ; car très assurément vous ne les connaissez point.<sup>1</sup>*

L'enfant a sa psychologie, il a ses propres manières de faire et Rousseau distingue différents âges chez les enfants : l'âge des besoins, l'âge du développement des désirs et des sens, l'âge du sens commun. L'enfant traverse donc des stades ou étapes dans son développement et à chacune de ses étapes doit correspondre une éducation qui s'y adapte.

---

<sup>1</sup> Rousseau, J.J. (1988). Émile, ou De l'éducation. Hachette.

Pour ainsi mener à bien notre projet de recherche dans l'enseignement- apprentissage du concept de philosophie en classe, nous allons travailler sur cinq chapitres.

Le premier chapitre va se focaliser sur la problématique de l'étude en formulant le problème de recherche, la question de recherche, les objectifs de l'étude, l'intérêt et la délimitation de l'étude.

Le deuxième chapitre portera sur l'insertion théorique de l'étude où nous allons présenter : la définition des concepts, la revue de la littérature, les théories relatives à notre sujet, la formulation des hypothèses, définition des variables et la présentation du tableau synoptique.

Le troisième chapitre consistera à présenter la méthodologie de la recherche en précisant le type de recherche, le site de l'étude, la population, l'échantillon et la méthode d'échantillonnage, la description de l'instrument de collecte des données et sa validation, la procédure de collecte des données et la méthode d'analyse des données.

Le quatrième chapitre portera sur la présentation et l'analyse des résultats.

Le cinquième chapitre portera sur l'interprétation, la discussion et les implications didactiques des résultats.

## **CHAPITRE 1: PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE.**

## 1. Contexte de la recherche

L'enseignement de la philosophie connaît depuis des années des réformes considérables, aussi bien du point de vue curriculaire que de celui des pratiques en classe. L'une des grandes mutations dans l'enseignement de la philosophie est celle de son introduction dans les classes de seconde au Cameroun. La pratique philosophique a pris une autre tournure différente de ce qu'elle avait hier. Si elle était uniquement enseignée aux classes de terminale, ce n'est plus le cas aujourd'hui. Nous remarquons que la philosophie s'enseigne dans certains pays à l'instar des Etats Unis, le Brésil, le Québec, entre autres pays, à partir de l'école élémentaire, ce qui n'a pas été le cas dans d'autres pays à l'exemple du Cameroun.

Le Cameroun est considéré comme le dernier pays à s'arrimer à cette réforme visant l'enseignement/apprentissage de la philosophie en classe de seconde. Ainsi, la note a été rendue publique en août 2018 par l'arrêté n°226/18 et son application a été effective dès la rentrée scolaire 2018/2019 dans tous les établissements d'enseignement secondaire général du pays. Il a été question pour le gouvernement du Cameroun de parvenir à l'aboutissement d'une réflexion profonde aux fins de réformer le système éducatif qui devait aboutir à la mise en œuvre de nouveaux programmes. L'initiative est donc d'arrimer le système éducatif aux standards internationaux et de mettre à la disposition des jeunes camerounais des outils appropriés pour leur insertion sociale et d'apporter une amélioration quantitative et qualitative de l'éducation qu'on propose à la jeunesse pour qu'elle soit fondée sur l'approche par les compétences (APC). Pris dans le sens ci-dessus évoqué, l'enseignement de la philosophie *«forme à l'esprit critique et au bon usage de la raison, en vue d'une amélioration véritable des conditions de vie des hommes »*

Parler de l'enseignement /apprentissage du concept de philosophie serait banal de nos jours en raison de son enseignement qui se pratique depuis des milliers d'années et par des grands philosophes dans de grandes écoles à travers le monde. Des lors, comme le souligne Délpeteau, F.(2000), en affirmant que "les chercheurs choisissent un sujet de recherche parce que celui-ci est forcément orienté par l'expérience acquise et par la personnalité des chercheurs". Dans l'orientation de ce sujet, nous ne pouvons pas passer à côté d'un tel point de vue puisque enseigner la philosophie aux adolescents a toujours fait l'objet de moult débats entre ceux qui trouvent qu'il est inapproprié de philosopher avec les enfants car ces derniers ne sont pas assez matures pour assimiler les concepts philosophiques et un autre groupe consentant à son enseignement.

Nous n'avons pas choisi ce sujet ex nihilo mais à la suite de l'observation faite sur le terrain à savoir que certains enseignants de philosophie s'évertuent plutôt à enseigner la philosophie aux apprenants. Or, selon Emmanuel Kant, « *on n'apprend pas la philosophie, on apprend à philosopher* ». Ceci se traduit par le fait qu'il n'existe pas un savoir à transmettre en philosophie. Allant dans le même sens que Kant, Michel Tozzi parle de la « didactique de l'apprentissage du philosophe ». Dès lors, nous constatons que les enseignants dans nos établissements scolaires ne parviennent pas à mettre en pratique l'orientation kantienne. L'orientation qu'ils donnent à l'enseignement de la philosophie est adossée au behaviorisme dans la mesure où ils considèrent la philosophie, à nous en tenir à leurs pratiques, comme une discipline à apprendre. Riopel (2005), écrit en se référant à Auguste Comte que le behaviorisme « s'en tient aux seuls faits d'observation ». Au lieu donc d'emmenager les apprenants à acquérir des compétences, ils s'évertuent plutôt à faire acquérir des objectifs. La conception de l'enseignement dans la logique des behavioristes nous apprend Vienneau (2011), est une intervention fréquente où l'environnement éducatif est bien organisé dans l'objectif d'acquérir des comportements observables et dans la production de la bonne réponse.

Leur enseignement est adossé au magistralisme compte tenu de la posture des enseignants qui est du ressort de la transcendance verticale et cet enseignement vise selon Vienneau (2011), « *la transmission d'un savoir préétabli, d'un savoir décortiqué pour en faciliter la digestion* ». Pour illustrer le comportement visé par les pratiquants qui optent pour cette approche, Vienneau (1998), dit que le behaviorisme

*Propose d'étudier comment organiser l'environnement pédagogique, comment disposer des moyens et méthodes éducatives et instructives, comment organiser les connaissances, en somme, quel design faut-il disposer l'instruction afin que le sujet puisse assimiler les nouvelles connaissances avec la plus grande effectivité possible.*<sup>2</sup>

L'observation faite sur la pratique de l'enseignement de la philosophie est ainsi calquée sur cette image où certains enseignants de philosophie veulent que les apprenants répondent à la question que se pose Mansour (2012): que dois-je savoir ou savoir-faire à la fin d'une activité? Pour répondre donc à cette interrogation, les apprenants sont soumis à plusieurs mini-évaluations visant à vérifier l'atteinte ou non des objectifs énoncés. Comme conséquence, l'apprenant est contraint d'apprendre des portions de contenu

---

<sup>2</sup> Vienneau Raymond(2011). *Apprentissage enseignement*. Morin Gaétan.

souvent décontextualisés, hors sens et sans liens avec la réalité quotidienne. Ainsi, l'accent est mis sur l'acquisition des savoirs et savoir-faire qui sont instruits par l'enseignant au détriment du comment l'apprenant doit "apprendre". L'enseignement du concept de philosophie est donc réduit à l'effort de mémoire par lequel l'apprenant est tenu d'ingurgiter une connaissance, assimilé à un corps étranger en défavorisant la formation des têtes bien faites qui sont préférables selon Rabelais.

Ainsi, Leduc, Ménard et Le Coguiec (2014), constatent le fait que

*Malgré l'implémentation de l'approche par les compétences, plusieurs pratiques enseignantes au collégial sont encore orientées sur le paradigme centré sur l'enseignement où la formation est considérée comme une transmission de savoirs et où l'enseignant est l'expert et principal responsable de cette transmission.*<sup>3</sup>

L'enseignement de la philosophie en classe de seconde trouve des avis différents sur les capacités *intrinsèques* des apprenants à penser philosophiquement et leurs capacités d'adaptation à cette nouvelle forme d'apprentissage qui est en rupture avec des anciennes méthodes d'apprentissages.

*L'élève de la classe de seconde qui, pour la première fois, va affronter la philosophie, était habitué à "apprendre" des sciences historiques et des mathématiques et, il pense continuer à apprendre la philosophie, ce qui est pratiquement impossible car il doit désormais "apprendre à philosopher.*

De son étymologie grecque "philo" qui veut dire aimer, se sentir proche de quelque chose et "Sophia" qui désigne la sagesse. La philosophie est donc une nouvelle discipline que les jeunes apprenants de la classe de seconde vont découvrir et qui présente ses exigences et méthodes (réflexion rationnelle et critique), différentes des autres disciplines auxquelles ils ont été habitués. L'étude de la philosophie est donc différentes en ce sens qu'elle demande une production intellectuelle et individuelle et c'est pourquoi il est difficile de dire: « *Voici une science et des connaissances assurées ; apprenez à les apprendre et à les retenir, bâtissez ensuite là-dessus, et vous serez des philosophes* ». Pour certains, l'enseignement du concept de philosophie est ainsi une tâche ardue pour des jeunes apprenants du fait qu'elle fait appel à la quête permanente du savoir et de la recherche méthodique.

---

<sup>3</sup> Ménard et Le Coguiec (2014). *La recherche création. Pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*. Université du Québec.

René Descartes (2012) définit la philosophie comme étant :

*L'étude de la sagesse, et par la 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, afin que cette connaissance soit telle, il est nécessaire qu'elle soit déduite des premières causes.*<sup>4</sup>

Une telle définition de la philosophie a toujours été le principal motif d'une certaine "marginalisation" des enfants à étudier la philosophie depuis l'antiquité grecque car faisant appel à la pensée.

Le terme "enfant" n'est pas très présent dans la littérature présocratique, les différents écrits convoquent la figure de l'enfant comme un être qui tend vers une finalité qui est celle d'un accomplissement prenant forme à la suite d'un processus d'évolution. L'enfant s'inscrit dans un devenir constitué de plusieurs phases marquant des étapes nécessaires pour le développement de son être.

Il est ainsi caractérisé par un certain nombre de défauts : l'irrationalité, le désordre et le mouvement. Aristoxène le présente, comme un être aux tendances chaotiques: incapable de rester en place, agité, maladroit, spontanément sujet à l'indiscipline et à la démesure, enclin à s'amuser plutôt qu'à s'appliquer. Pradeau, J.F. (2004) écrit en citant Héraclite qu'il assimile le comportement des enfants aux déficiences intellectuelles, comportementales et sensorielles qui sont dues au même titre que les animaux et les fous-à un corps contenant trop d'humidité .

Platon ne s'éloigne pas de la vision présocratique de l'enfance concernant son âge qui est mû par les passions et la démesure. L'enfant dans la pensée de Platon, décrit par Robichaud (2017), est un être de désir, de passion, de rébellion et de démesure, un être faible. C'est un être possédant une nature agitée qui le rend inapte à exercer convenablement sa pensée. C'est un être instable, dominé par les basses volitions que l'on peut trouver chez l'homme, et c'est la raison pour laquelle il va jusqu'à l'assimiler à la catégorie des animaux non rationnels lorsqu'il écrit :

---

<sup>4</sup> René Descartes (2012).*Règle pour la direction de l'Esprit*. Broché.

*De tous les animaux, c'est l'enfant qui est le plus difficile à manier; par l'excellence même de cette source de raison qui est en lui, non encore discipliné, c'est une bête rusée, astucieuse, la plus insolente de toutes.*<sup>5</sup>

L'enfant est donc un être qui possède une raison embryonnaire, immature et donc incapable de penser philosophiquement selon Platon.

Pour penser selon les penseurs ci-dessus évoqués, il faut en effet avoir développé ses capacités d'analyse, de raisonnement, de jugement, ce qui suppose des apprentissages. À la différence donc des sciences historiques qui se fondent sur des vérités de fait et demandent un travail de mémorisation, ou des mathématiques se fondant sur des vérités rationnelles et le travail est d'intellection, la philosophie, quant à elle se fonde sur la recherche et l'exercice de la raison.

La raison étant considérée comme l'outil permettant la recherche dans le domaine de la philosophie et que André Lalande dans le vocabulaire critique et technique de la philosophie la définit comme la : « *faculté de discerner le bien et le mal, le vrai et le faux (ou même le laid et le beau) par un sentiment intérieur, spontané et immédiat* ». L'usage de la raison est loin d'être méthodique chez les enfants, en considérant l'analyse de certains philosophes mais, se trouve dans une phase de “ *balbutiements* ”. La raison étant la faculté propre à l'esprit humain de faire des choix en se basant sur son intelligence, ses perceptions et sa mémoire. C'est donc une faculté qui permet à l'homme de développer des connaissances et de mener une vie éthique. L'homme rationnel est méthodique donc celui qui possède l'art de la mesure ou l'art de faire une comparaison avec précision, ce qui n'est pas une chose facilement observable chez des adolescents. Mais, devons nous focaliser notre analyse sur la raison et l'âge des enfants pour les exclure de la pratique philosophique ?

Il est certain que l'enfant de la classe de seconde ne peut faire la philosophie comme des philosophes, des enseignants ou des étudiants et ceci se justifie par le fait que l'enseignement de la philosophie a toujours été pensé sous l'égide d'une tradition institutionnelle et intellectuelle, selon laquelle elle requiert une maturité cognitive, une expérience de la vie et une somme de connaissances, comme nous l'avons souligné plus haut. Jacques Derrida (1975) s'exclamait en ces termes : « *où a-t-on pris que tout contact avec la philosophie était impossible, entendez interdit avant l'«adolescence»?* Cette

---

<sup>5</sup> Robichaud Valois (2017). *La rencontre de soi*. Du cram.

présomption d'incompétence a animé le mythe de l'âge et de la maturité psychologique des adolescents à se livrer aux questions concernant la philosophie. Il y a donc lieu de nous interroger sur les capacités cognitives des adolescents : Peuvent-ils développer des compétences dans le sens de l'esprit critique et même de l'autonomie ? J.J. Rousseau (2010), nous dit que la pensée comme toutes les autres compétences s'acquiert car,

*Naturellement, l'homme ne pense guère. Penser est un art qu'il apprend comme tous les autres, et même plus difficilement. Je ne connais (...) que deux classes réellement distinguées : l'une des gens qui pensent, l'autre des gens qui ne pensent point, et cette différence vient presque uniquement de l'éducation.*<sup>6</sup>

## **1.2 Formulation et position du problème.**

La question de recherche vise à répondre à une question précise que le chercheur pose pour la compréhension d'une thématique et c'est pourquoi Raymond Quivy et Luc van Campenhoudt écrivent que : « *cette question doit permettre au chercheur d'exprimer le plus exactement possible ce qu'il cherche à savoir, à élucider, à mieux comprendre* »<sup>7</sup> Elle sert ainsi de fondement pour la compréhension du sujet que l'on se propose d'analyser et Omar Aktouf (1987) pense dans *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations* que:

*définir un problème de recherche, c'est au-delà de la formulation de ses preuves et indices, apporter un éclairage le plus complet possible sur son étendue, les points dont il appelle le traitement, sa position par rapport aux problèmes identiques déjà étudiés par d'autres, en d'autres lieux.* Omar Aktouf (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*. Les presses de l'Université du Québec).

Un problème de recherche se définit dans l'écart qui existe entre ce que l'on sait et qu'il voudrait savoir à propos d'un phénomène donné. Cependant, le problème que l'on cherche à résoudre ressort comme une difficulté particulière ou un manque de connaissance qui a trouvé une formulation particulière à l'intérieur d'un champ de recherche. Dans leur complément de travail collectif intitulé "*savoir plus* ", Raymond Robert Tremblay et Yvan Perrier (2006) disent que, le problème peut avoir plusieurs natures donc il peut s'agir:

- D'un problème pratique, comme une solution sociale difficile ou un problème technique (par exemple : la condition socioéconomique des familles monoparentales);

---

<sup>6</sup> Rousseau Jean Jacques (2010). *Emile ou de l'Education* Flammarion.

<sup>7</sup> Luc van campenhoudt, Raymond Quivy (2022). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Armand Colin.

- D'un problème empirique, c'est-à-dire d'un manque de connaissance des faits qu'une observation ou une expérimentation peut permettre de résoudre (par exemple : la détermination du taux de productivité de l'industrie manufacturière) ;
- D'un problème conceptuel, donc d'un problème concernant la définition adéquate ou d'un terme ou sa signification exacte ( par exemple : la définition la plus adéquate du concept d'idéologie”);
- D'un problème théorique c'est-à-dire qui concerne l'explication d'un phénomène ou l'évaluation d'une théorie explicative (par exemple : la détermination des causes de l'inégalité entre les êtres humains).

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

La philosophie comme discipline scolaire intervient depuis des années en classe de terminale mais, son introduction en classe de seconde est récente. Les apprenants qui entrent en contact avec cette discipline sont qualifiés d'immaturs pour apprendre à philosopher et ceci est dû à leurs âges et au développement psycho- intellectuel pour favoriser l'apprentissage et le problème lié à l'enseignement du concept de philosophie.

Ainsi, la principale préoccupation de notre recherche est celle de la pratique didactique inadéquate dans l'enseignement /apprentissage du concept de philosophie en classe de seconde pour développer l'esprit critique chez les apprenants. Il s'agira donc à partir de ce problème de participer à apporter une réponse à la question de recherche soulignée.

### **1.3. La question de recherche.**

#### **a) question principale**

La principale question qui va nous guider dans le cadre cette recherche est la suivante : comment doit-on réellement enseigner le concept de philosophie en classe de seconde pour développer les compétences escomptées? Il s'agit pour nous de faire un inventaire des “compétences” que nous pouvons acquérir dans l'enseignement / apprentissage du concept de philosophie dans la classe de seconde. Ce travail se donne pour ambition d'apporter une réponse à la question principale de laquelle découlent les questions secondaires suivantes:

#### **b) questions secondaires.**

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

- Quels sont les obstacles liés à l'enseignement/ apprentissage du concept de philosophie en classe de seconde ?
- L'enseignement de la philosophie en classe de seconde n'escamote-t-il pas les capacités cognitives des apprenants pour développer des compétences escomptées ?
- Les méthodes d'enseignements qu'utilisent certains enseignants sont-elles favorables pour un enseignement/apprentissage permettant le développement de l'esprit critique ?

#### **1.4. Hypothèses de recherche.**

Les hypothèses constituent des fondations sur lesquelles l'on se base a priori sur ce qui est à démontrer ou à vérifier dans le cadre d'une recherche. Il s'agit en fait des réponses anticipées mais qui nécessitent une justification à travers une démonstration qui sera faite tout au long du travail dans le but de quitter des suppositions pour des affirmations. À Omar aktouf de nous dire que « une hypothèse est en quelque sorte une base avancée de ce que l'on cherche à prouver. C'est la formulation pro-forma de conclusions que l'on compte tirer et que l'on va s'efforcer à justifier et de démontrer méthodologiquement et systématiquement».

En ce qui concerne ce travail, nous aurons une hypothèse générale et des hypothèses secondaires.

##### **a) Hypothèse générale**

L'hypothèse générale est conçue comme une proposition de réponse à la question principale que l'on se pose et A. Quellet dit, « qu'elle a une affirmation provisoirement suggérée comme explication d'un phénomène. Elle sert à dégager une réflexion plus ou moins approfondie et à l'orienter vers des informations plus ou moins précises». L'hypothèse générale de notre recherche se formule donc ainsi qu'il suit: l'enseignement/ apprentissage du concept de philosophie permet développement l'esprit critique/ des compétences escomptées.

Afin de démontrer cette hypothèse générale, nous vérifierons un certain nombre d'hypothèses secondaires qui ayant permis d'établir une suite de questions qui constitue cette problématique.

##### **b) Hypothèses secondaires.**

Elles sont des affirmations subsidiaires qui découlent de l'hypothèse générale et cherchent à rendre explicite l'hypothèse générale tout en montrant des pistes sur lesquelles seront axées nos investigations. Elles sont en corrélation avec la question de recherche et leur nombre est fonction des questions de recherche pour le respect du principe de congruence.

Nos hypothèses secondaires de ce travail sont formulées de façon linéaire ainsi qu'il suit :

**Premièrement** : l'enseignement/apprentissage du concept de philosophie en classe de seconde présente certaines difficultés liées à l'enseignement et à l'apprentissage.

**Deuxièmement** : l'enseignement de la philosophie tel qu'il se présente occulte les capacités cognitives des apprenants.

**Troisièmement** : la révision des méthodes de l'enseignement apprentissage de la philosophie s'impose comme une nécessité.

### **1.5. Objectifs de la recherche.**

Le dictionnaire de didactique du français définit l'objectif comme « ce à quoi on tente de parvenir, le résultat qu'on se propose d'obtenir par des moyens appropriés ». Il est question de préciser vers quoi nous nous tentons dans ce travail et les modalités pour y parvenir. Selon John Dewey, « avoir un objectif, c'est avoir l'intention de faire quelque chose et percevoir la signification des choses à la lumière de cette intention ». <sup>8</sup> Pour parvenir donc à ce but, il faut qu'on ait une base à partir de laquelle on peut observer, choisir et ordonner les objets, et nos capacités. On ne peut parler de recherche sans objectif visé et dans le cadre de notre recherche, on a un objectif général et des objectifs spécifiques à atteindre.

#### **1.5.1. Objectif général.**

D'une manière générale, il sera question pour nous de mobiliser les savoirs en vue de pouvoir construire ses propres savoirs, faire table rase pour se faire une idée claire et nette du concept de philosophie.

#### **1.5.2. Objectifs secondaires.**

D'abord, il s'agit de surmonter les difficultés liées à l'enseignement/ apprentissage du concept de philosophie en classe de seconde et surtout à la complexité de son apprentissage. Ensuite il sera question de montrer comment l'enseignement du concept de philosophie occulte les capacités cognitives des apprenants et enfin, procéder à la réforme des méthodes d'enseignement dans le but de s'adapter au contexte actuel de l'approche par les compétences.

---

<sup>8</sup> Dewey John (1975). *Démocratie et Education*. Armand Colin.

### **1.6. L'intérêt de la recherche.**

Eu égard des autres disciplines, il est question d'amener l'apprenant à maîtriser le concept de philosophie et la pratique de la philosophie aux fins d'un apprentissage à venir et par conséquent à amener l'enseignant à peaufiner ses méthodes pédagogiques et didactique pour l'intérêt bien compris de l'apprenant.

### **1.7. Délimitation du cadre de l'étude.**

La délimitation ici consiste à définir le cadre thématique ou épistémologique mais également le cadre géographique de notre étude.

Dans le cadre thématique, nous nous limiterons à l'étude des difficultés dans les pratiques de l'enseignement et apprentissage du concept de philosophie sur le plan didactique dans la classe de seconde littéraire et étudier les conditions de développement des compétences par les apprenants en se focalisant dans le contexte de l'application de l'APC.

Par ailleurs, en ce qui concerne le cadre géographique, notre étude se limitera à l'arrondissement de Yaoundé 3 où nous effectuerons notre enquête de terrain en vue de la collecte des données. C'est dans les établissements de cet arrondissement que nous rencontrerons quelques élèves et enseignants à qui nous soumettrons notre questionnaire.

## **CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE.**

## 1. Définitions des concepts.

### ➤ Enseignement

Du latin “insignis”, qui signifie remarquable, marqué d’un signe, distingué, l’enseignement est une pratique éducative visant à développer les connaissances d’un élève par le biais de communication verbale ou écrite

Le dictionnaire de didactique du français définit l’enseignement comme *l’ensemble des activités déployées par des maîtres directement ou indirectement, afin qu’à travers des situations formelles et semi-formelles, des élèves effectuent des tâches pour s’emparer de contenus spécifiques.*<sup>9</sup>

D’après le modèle transmissif, «enseigner» signifie transmettre des informations en les expliquant clairement pour que l’apprenant reçoive les renseignements de manière adéquate.

Le behaviorisme définit l’«enseignement» comme étant le fait d’inculquer des comportements, des attitudes, des réactions [...]. Autrement dit, pour ce courant de pensée, il s’agit de stimuler, de créer et de renforcer des comportements observables appropriés.

Dans la perspective constructiviste, « enseigner » signifie organiser des situations d’apprentissage favorisant la construction active des connaissances par l’apprenant. En ce qui concerne le socioconstructivisme, nous retenons la définition de Raymond (2006:121) pour qui « enseigner » consiste à : « créer, animer et gérer des situations propices à l’apprentissage, c’est-à-dire créer des situations ( rôle du didacticien) où l’élève effectue lui-même toutes les opérations intellectuelles propres à assurer la construction de ses connaissances ( rôle facilitateur), [...] pour assurer le développement des compétences transférables.<sup>10</sup>

Le tableau ci-dessous, inspiré de Kelly (2014) et de Li (2011), compare les approches axées sur l’enseignant avec celles qui sont centrées sur l’apprenant .

---

<sup>9</sup> . <http://techno-science.net>.

<sup>10</sup> Raymond,D.(2006) *Qu’est-ce que apprendre et qu’est-ce qu’enseigner ?* Association québécoise de pédagogie.

Tableau 1: comparaison entre enseignement axé sur l'enseignant et celui axé sur l'apprenant .

Approche axée sur l'enseignant	Approche axée sur l'apprenant
L'enseignant transmet son savoir L'apprenant reçoit la matière enseignée.	L'enseignant accompagne l'apprenant en fournissant des outils et des pistes de réflexion. L'apprenant développe ses connaissances à travers ses recherches et ses expériences.
L'accent est mis sur la transmission des connaissances.	L'accent est mis sur le développement des capacités de résolution de problème et de prise de décision par l'apprenant .
L'enseignant explique clairement. L'apprenant écoute activement.	L'enseignant guide les échanges et les interactions entre apprenants et leur procure des moyens efficaces d'apprentissage . L'apprenant découvre des concepts et des principes par la réflexion et par ses recherches.

➤ *Apprentissage.*

*La définition classique* de l'apprentissage est le **processus** d'acquisition de pratiques, de connaissances, de compétences, d'attitudes ou de valeurs culturelles par différentes méthodes telles que l'observation, l'imitation, l'essai, la répétition, la représentation. C'est un processus qui permet à la personne de percevoir des objets, d'interagir avec eux et de les intégrer avec ses dimensions sociales, cognitives et affectives afin de transformer, créer ou faire évoluer sa structure cognitive.

Selon Beillerot (1989), l'apprentissage est comme un processus qui permet de créer des savoirs pour pouvoir penser et agir, c'est-à-dire, c'est un processus qui permet à celui qui apprend de créer à l'intérieur de lui-même des savoirs pour penser et agir.<sup>11</sup>

Pour Delevay (1992), le processus d'apprentissage est quelque peu différent. En ce sens que, l'apprentissage désigne un processus qui permet à l'individu de se transformer

<sup>11</sup> Jacky Beillerot (1989). *Savoir et rapport au savoir*. Revue française de pédagogie n° 149, octobre- novembre – décembre.

psychiquement. Donc, l'objet de ce processus est l'information. En d'autres termes, c'est une transformation qui s'effectue lorsque celui qui apprend entre en contact avec des objets qui lui sont extérieurs.

Pour Legendre (1993), l'apprentissage est comme un “ acte de perception, d'interaction et d'intégration d'un objet par un sujet. Acquisition des connaissances et développement d'habilités, d'attitudes et de valeurs qui s'ajoutent à la structure cognitive d'une personne. Processus qui permet l'évolution de la synthèse des savoirs, des habilités, des attitudes et des valeurs d'une personne ”

Vienneau (2011), définit l'apprentissage comme un “ processus interne, interactif, cumulatif et multidirectionnel par lequel l'apprenant construit activement ses savoirs ”<sup>12</sup>

### ➤ **Philosophie.**

André Lalande définit la philosophie comme : “*tout ensemble d'études ou de considérations présentant un haut degré de généralité, et tendant à ramener soit un ordre de connaissances, soit tout savoir humain, à un petit nombre de principes directeurs.*”

Pour Gignoux, P(1894), la philosophie est la science appropriée (pour l'étude) des choses sensibles et des choses intelligibles, de la substance, des substances et de ce qui est dans la substance. D'autre part, la philosophie est l'art de tous les arts et la sagesse de toutes les sagesse, et leurs œuvres, à cause de la philosophie, sont recherchées davantage. Les lettres, la rhétorique et d'autres connaissances, la composition des topos, l'ordre des noms et des verbes, les hommes les découvrirent par la philosophie. Le reste des arts en tire nécessairement l'origine, aussi bien l'art de gouverner que le reste des autres arts. Seule la philosophie possède son propre instrument et n'a pas besoin d'aucun autre art, et ses œuvres sont en plus très recherchées : j'ai justement dit que la philosophie est l'art de tous les arts et de la sagesse de toutes les sagesse. D'autre part, la philosophie est l'image du divin, autant que les hommes peuvent lui ressembler. Dieu connaît et produit, et les philosophes, à l'image de Dieu, connaissent et pensent {mais} à travers une représentation. (Homélies de Narsai 1894 : 75).

---

<sup>12</sup> Vienneau (2011), Opcit. P.48.

### ➤ Développement.

Selon Tremblay, Pierre-André (1999), le “ *développement apparaît comme un processus de changement ininterrompu ayant des effets cumulatifs qui sont irréversibles et qui sont dirigés vers une finalité précise*”, ou encore comme : « un idéal à atteindre, un concept « prêt-à-porter » ou « prêt à utiliser »<sup>13</sup>

Pour Perroux François (1961), le développement est « la combinaison des changements mentaux et sociaux d'une population qui la rendent apte à faire croître, cumulativement et durablement son produit global réel». ( François Perroux (1961). *Pour une Philosophie du développement*. Aubier-Montaigne, presse de l'UNESCO)

### ➤ Esprit critique

D'après Jacques Boisvert (1999),

*l'esprit critique ou attitude critique représente le deuxième de la pensée critique. Pour que l'élève soit un penseur critique, [il] n'est pas suffisant « même si c'est nécessaire » que celui-ci maîtrise l'évaluation des raisons. La personne doit en effet manifester un certain nombre d'attitudes, de dispositions, d'habitudes, de pensée et de traits de caractère que l'on peut regrouper sous l'étiquette “ attitude critique ” ou “ esprit critique ”. De manière générale, cela signifie que le penseur doit non seulement capable d'évaluer des raisons adéquatement, mais qu'il doit aussi avoir tendance à le faire, y être disposé.*<sup>14</sup>

L'esprit critique est une démarche de remise en question des opinions, des valeurs, et de leurs arguments, du vocabulaire utilisé, de la représentation du réel (théorie, etc.), en questionnant la qualité intrinsèque (forme logique, rhétorique, richesse documentaire, résistance aux « faits », etc.), la source (« fiabilité » ou autorité de la personne émettrice, média, institutions, Experts, organisme, etc.) ou encore l'extension (degré d'universalité), etc. Il désigne une capacité à s'interroger avec exigence et rationalité sur la réalité ou la probabilité des faits et de relations prétendus, puis sur leurs interprétations.<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> Tremblay, Pierre-André (1999). *Du concept de développement au concept de l'après développement*. Nathan.

<sup>14</sup> Boisvert Jacques (1999). *La formation de la pensée critique*. De Boeck. P. 68.

<sup>15</sup> Florian Gouthière (2017). *Santé, Science : doit-on tout gober ?* Berlin, p. 41.

## **2. Revue de la littérature.**

### **2.1. Approche historique de l'enseignement/apprentissage de la philosophie.**

#### **2.1.1. Les présocratiques.**

Le fonctionnement de l'apprentissage de la philosophie dans les écoles présocratiques est souvent sous la forme du magistricisme c'est-à-dire, il y a un maître qui dispense des idées fortes au travers d'une structure type école ou association. Notons qu'à cette époque, la philosophie en tant que telle n'existe pas et dans l'apprentissage des prémices de celle-ci, d'étude en parallèle les mathématiques comme dans certaines écoles et c'est pourquoi Platon a fait inscrire au fronton de son Académie cette formule célèbre : « nul n'entre ici s'il n'est géomètre ». Cette formule porte une certaine image des rapports entre philosophie et mathématiques, comme ayant très tôt engagé un dialogue nourri et fécond.

Parmi les écoles présocratiques, on peut constater que celle de Pythagore s'inscrit dans l'intérêt pour les cultes orphiques. Son école est donc un groupe tenant de nombreux Secrets et méthodes que le groupe n'apprend qu'aux membres et qui se servent à se purifier. Le début de la philosophie dans cette école est donc apprise via des rites partagés par des membres.

Héraclite propose, lui, une toute autre méthode qui est, en elle-même une façon d'apprendre la philosophie. En effet, il dénigre les longues recherches précises pour partir de l'intuition immédiate dans une sorte de positivisme expérimental.

Parménide quant à lui propose une autre méthode qui consiste en une forme de rationalisme. Sans remettre complètement en question les connaissances issues des sens, il considère que nous avons un grand risque de nous tromper si nous nous fions à de telles opinions. Pour lui, il est important de construire les connaissances par la pensée ou par la dialectique mais avec peu d'expériences directes.

Les présocratiques nous montrent que dans les premiers temps de l'histoire de la philosophie, il n'existe pas une méthode Commune, chaque penseur développe ses idées et ses méthodes en fonction de ses théories ou de la culture de l'époque comme pour le culte secret du pythagorisme. Leur objectif est donc de trouver le Vrai qui permet ensuite de définir le bien et donc le bonheur. (E. Bréhier (2012). *Histoire de la Philosophie*. Presse universitaire de France, coll. Quadrige manuels. pp.37-72.

### 2.1.2. Les sophistes

L'objectif des sophistes est différent de celui des présocratiques, pour eux il est principalement question de plaire en face des auditeurs et leur objectif est centré sur le succès ou l'échec d'une argumentation et beaucoup dans sa forme que dans son contenu. Les sophistes pour donc former se cultivent dans de nombreux domaines de la connaissance afin de développer une certaine érudition couplée à l'étude de la rhétorique qui leur permet de convaincre plus facilement un auditoire. Dans cette perspective, ils formaient leurs élèves à l'art de convaincre par l'éloquence du discours sans s'occuper forcément du contenu.<sup>16</sup> La préoccupation première des sophistes n'était donc pas la recherche de la vérité à travers leur enseignement mais « ils étaient payés pour apprendre aux gens à argumenter et à persuader. Des clients différents ayant des intérêts différents sur beaucoup de sujets, les sophistes, comme les avocats, devaient argumenter pour ou contre différentes causes.

Le but du client étant de gagner, et non d'obtenir une bonne réponse. Les compétences que les sophistes enseignaient devaient être adaptées à ce but. Par conséquent, ils enseignaient souvent des astuces et des tromperies pour les débats, plutôt que l'art de l'argumentation rationnelle». (Gunnar skirbbekk et Nils Gilje( 2010). *Une histoire de la philosophie occidentale*. Hermann .p. 57.

Les sophistes arrivent à une époque qui était demandeuse de plus de pensées scientifiques à cause d'une baisse de l'intérêt pour la religion dû aux nombreuses guerres entre différentes cités. Ils vont donc redonner un regain d'intérêt à la vie pratique. (C. Peyron-Bonjan (2011). *Le cercle des concepts perdus. Philosophie et sciences de l'éducation* . L'Harmattan, pp.. 29-32.

Ils prétendent par leur enseignement, développer tant les capacités de discours que de la logique, de vertu et de force permettant d'être bien impliqués et très bon dans le fonctionnement politique de la cité qui a une importance primordiale.

La critique qui est adressée aux sophistes est d'avoir utilisé la didactique uniquement dans un but rhétorique. Lorsqu'ils inventent par les joutes verbales, leur objectif n'est pas un intérêt pour une vérité ou une question philosophique mais bien de gagner l'intérêt de l'auditeur pour le rallier et gagner la joute verbale. Dans le modèle des sophistes, les

---

<sup>16</sup> Emile Bréhier. Opcit. pp72- 77.

arguments n'ont de valeur épistémique et n'existent que pour convaincre sans se préoccuper du contenu.<sup>17</sup>

### 2.1.3. Socrate.

L'enseignement de Socrate vient complètement bouleverser le type d'enseignement longtemps utilisé ainsi que les objectifs de cet enseignement et la méthode employée restera longtemps utilisée et même de nos jours. Son enseignement prend la forme du dialogue et n'est pas dans une forme agonistique. Il n'est pas question d'apprendre à ses élèves ce qui est bon, ce qui est vrai ou ce qui est laid. Socrate n'arrive pas à répondre à ses propres questions et n'émet donc pas de jugement. L'objectif à atteindre par le truchement de sa méthode est de pousser chacun à être son propre juge en développant une bonne connaissance de soi.

Au travers de la maïeutique est qui est la méthode utilisée par Socrate, l'apprentissage de la philosophie se traduit donc par l'interrogation et le dialogue qui permettent à ses élèves de mieux se connaître, de mieux réfléchir et donc de pouvoir prendre ses propres décisions et c'est dans ce sens que Gunnar skirbbekk et Nils Gilje disent que: « *Socrate, tel un psychiatre, ne voulait pas que les gens répétassent simplement ce qu'ils entendaient sans l'avoir digéré. Le but des débats, dirigés par l'« accouchement» stimulant de Socrate, était de faire surgir ce que l'on pourrait appeler la connaissance personnelle de ceux qu'il questionnait.* »<sup>18</sup>

### 2.1.4. Platon.

À la différence de Socrate, Platon lui est partisan de l'écrit ceci parce que sans le dire ouvertement, les paroles s'envolent mais les écrits restent. Chez Socrate, la parole est vie. L'apprentissage ici suppose la maîtrise de la discipline par l'enseignant pour mieux “transmettre” ou “distiller” les savoirs aux apprenants. Mais le revers de la médaille c'est qu'en cas de la non maîtrise parfaite de la discipline, l'enseignant se contente plutôt de dicter les savoirs aux apprenants. Ce qui revient à dire qu'il se soucie très peu du confort intellectuel de ceux-ci. Autrement dit, il occulte les compétences à acquérir. Ce qui s'explique par le fait qu'il perd de vue ou qu'il ignore que la première compétence est celle de philosopher par le dialogue. Il s'agit ici d'une pratique philosophique avec les autres et aussi avec soi-même pour pouvoir aller à la rencontre de l'autre. Cette pratique est « *un moyen de conduire ses pensées, d'y mettre la cohérence tout en examinant différents points de vue.* »<sup>19</sup>

---

<sup>17</sup> Peyron –Bonjan .(2011). *Le cercle des concepts disparus. Philosophie et Science de l'Education.* l'Harmattan.

<sup>18</sup> Gunnar skirbbekk et Nils, op.cit., p.68.

<sup>19</sup> Laurence Bouchet (2015). *Philosopher pour se retrouver.* Marabout, p.17.

Le dialogue, en effet, suppose le questionnement et celui-ci implique des réponses dont la particularité est qu'elles donnent lieu, à leur tour à un nouveau questionnement. Ça veut dire que l'apprenant doit s'initier à ce jeu sous la houlette de l'enseignant. En outre, l'enseignant aussi l'initie à la conceptualisation. Comme autre compétence ici, c'est définir les concepts que l'enseignant utilise aussi. Il doit aussi s'initier à l'argumentation.

En somme, l'enseignant doit initier l'apprenant à des procédés abstraits de la pensée et ce pour « mieux comprendre la réalité et en même temps [pour] prendre de la distance avec soi-même, [pour] voir plus clair pour gouverner sa vie». <sup>20</sup>

La gouvernance de sa vie n'est possible que si l'apprenant pour pouvoir s'insérer dans le monde, ce qui suppose de sa part, le développement en lui d'une pensée critique. Cette compétence consiste alors à « comprendre grâce à la raison le monde qui nous entoure pour mieux y trouver notre place, [...] affirmé notre individualité tout en connaissant les limites. Cette compétence en effet a déjà été exprimée par Socrate lorsqu'il invite ses interlocuteurs à se connaître eux-mêmes et la connaissance de soi procède, à bien des égards de celle du monde entant que tel car celui-ci invite l'homme à se définir comme son citoyen. Dans cette mouvance, l'apprenant, à la différence de Descartes qui se définit comme un être pensant, tient compte du rapport nécessaire de la spiritualité et de la corporéité. Qui plus est l'ipséité n'a de sens que par rapport à l'altérité.

C'est pourquoi l'autre compétence à acquérir c'est le pouvoir de « s'interroger sur soi, tenter de mieux se connaître et de mieux agir». Il s'ensuit que les savoirs pour le savoir n'ont pas droit d'être cités dans l'apprentissage de la philosophie. Les vrais savoirs sont donc ceux qui permettent à l'apprenant de mieux s'insérer dans le monde grâce à ses savoir-faire.

Ainsi, il pourra donc acquérir la compétence que nous appelons, à juste titre, la compétence du philosophe. En effet,

*Philosopher, ce n'est donc pas accumuler des connaissances sur des philosophes, lire tous leurs livres, ce n'est pas seulement mettre en œuvre certaines compétences intellectuelles s'appuyant sur la raison. Philosopher, c'est d'abord avant tout se lancer dans une quête existentielle, une recherche d'authenticité et de vérité.* <sup>21</sup>

---

<sup>20</sup> Laurence Bouchet. opcit, p.17.

<sup>21</sup> Idem.

Mais alors comment trouver cette authenticité ainsi que cette vérité comme le recommande Laurence Bouchet, « en se défaisant d'une immédiateté où l'on ne poursuit que Plaisir, envies, flatteries et distractions, d'une vie où l'on se disperse ».

En somme, l'acquisition des compétences présuppose la remise de soi en question et ce de façon rigoureuse. Comme le souligne Platon, à la suite de son maître Socrate, la philosophie est une activité constructive pour fortifier l'âme. Cette fortification de l'âme pourrait être une injustice à caractère social, si tant est que, de nos jours il faudrait que l'apprenant soit homme mature pour pouvoir être initié au philosophe. D'ailleurs, les déviations, au plan social et à son niveau ne vont pas tarder à se manifester. Cette manifestation n'est autre chose que la perte de soi par soi (l'égarement de soi par soi). L'apprentissage de la philosophie en classe de seconde ne saurait plus être un scandale intellectuel car elle permet à l'apprenant d'être à la fois autonome et solidaire et par conséquent de s'engager dans l'existence. Cette vertu est très précieuse pour lui compte tenu de l'immoralisme qui se répand dans nos sociétés comme une traînée de poudre : chacun cherche à acquérir par tous les moyens les biens matériels pour pouvoir décliner sa présence au monde vis-à-vis des autres en termes de toute puissance. Rien d'étonnant alors qu'ils perdent le goût de l'effort, de la confrontation avec l'adversité et l'engagement dans l'existence.

Donc la pratique de la philosophie en classe de seconde mérite d'être comme une invitation adressée à l'apprenant à s'interroger sur ce que la philosophie peut lui apporter. La réponse, Socrate la lui donne en l'invitant à vivre la philosophie et en la faisant vivre notamment en la mettant en pratique avec des personnes qu'il rencontre en milieu scolaire d'abord et en milieu social ensuite. Ce qui revient donc, en ce qui concerne l'enseignant à l'initier à dévoiler la vérité avec des personnes de son milieu avec elles sans complaisance c'est-à-dire grâce au travail sur soi.

### **2.1.5. Hegel**

Le philosophe allemand Hegel a enseigné la philosophie et la religion en Allemagne et sa méthode d'enseignement avait une forme magistrale mais sans toutefois lire de texte et le rôle des élèves consistait à prendre des notes, qui devaient par la suite être lues à haute voix dans le souci de vérifier directement le contenu. Il acceptait de façon globale de répondre aux préoccupations des apprenants mais prenait le soin de ramener les questions des élèves directement en lien avec le sujet du cours. Il considérait l'enseignement comme essentiel afin

de préparer les jeunes à l'objectivité et en accordant une grande importance à la clarté des explications.

Chez Hegel, il existe différentes façons d'aborder la pédagogie et l'apprentissage de la philosophie: la première façon de le faire est centrée sur l'individu ayant pour objectif de développer l'autonomie du jugement et la personnalité. La seconde méthode est celle qui voit l'homme dans son milieu social pour construire sa place dans le modèle de la société.

Il développe la vision selon laquelle l'éducation et l'avenir de l'humanité sont étroitement liés dans sa philosophie de l'histoire et il relie directement l'éducation à l'idéal politique où le second ne peut aboutir sans l'intervention de l'autre. Ainsi, dans son système, la conscience empirique de l'élève s'élève doucement d'elle-même au savoir absolu de l'esprit universel. Nous pouvons donc remarquer que la didactique de la philosophie chez Hegel s'inscrit dans son propre système philosophique de la phénoménologie de l'esprit. Il est à noter que la phénoménologie de l'esprit ne prépare pas à cet apprentissage mais permet plutôt de développer un esprit qui est déjà éduqué en philosophie et donc sa didactique prépare l'esprit de l'élève au savoir absolu qui se fait au travers de trois moments de la logique : l'abstraction, la dialectique et la spéculation.<sup>22</sup>

Dans l'enseignement de la philosophie, Hegel considère deux erreurs qui doivent être évitées et dont la première concerne la gestion de la classe qui demande plus d'autorité de la part de celui qui est supposé encadrer les élèves, et cet encadreur doit pouvoir donner la liberté aux élèves. Priver l'élève de liberté n'a pas de sens car la liberté appartient à l'homme et fait partie de lui. En privant l'apprenant de la liberté de s'exercer par lui-même revient à le dépouiller de son statut d'homme et donc de le réduire à rester dans la position d'esclave. Il n'est pas question d'accorder beaucoup de liberté à l'élève dès le jeune âge au risque de le laisser guider par son libre arbitre encore peu développé au jugement et ainsi développer de la vanité qui ne sera pas propice au développement personnel, donc il est important de trouver un juste milieu entre les différentes façons de traiter les élèves pour qu'ils puissent apprendre par eux-mêmes.

L'enseignement ne doit pas être passif comme dans un système autoritaire où tout ce qui est demandé est de développer un haut niveau d'érudition. Par contre, il ne faut pas plus faire travailler aux élèves le raisonnement par soi-même car ils ne développeront pas la

---

<sup>22</sup> G.W. F. Hegel(1978). *Textes Pédagogiques*. Trad. B. Bourgeois, coll. Bibliothèque des textes philosophique. Vrin, pp. 7-24.

méthode dans leur raisonnement. Le reproche que Hegel adresse d'ailleurs aux lumières est de refuser de proposer aux élèves l'apprentissage des auteurs classiques en évoquant pour arguments que le contenu doctrinal de ces derniers est compliqué pour les élèves qui ne peuvent rien comprendre. Pour Hegel, attendre que les élèves soient prêts à comprendre certains concepts pourrait ne jamais avoir lieu.

L'apprentissage chez Hegel n'est ni dans le formalisme ni dans l'empirisme pur car, s'entraîner à une unique méthode selon lui est une mauvaise habitude donc il est nécessaire que l'élève s'entraîne autant dans les deux méthodes pour que son esprit soit entièrement éduqué. La philosophie doit donc être enseignée comme les autres sciences c'est-à-dire d'abord travailler les bases ; en l'occurrence, il s'agit du raisonnement logique.<sup>23</sup>

Il s'est opposé à certaines idées de son temps sur le fait que la philosophie ne peut pas être enseignée ou ne doit pas l'être parce qu'apprendre la philosophie ne signifie pas en connaître le contenu théorique mais en connaître la méthode et la forme. Pour Hegel, l'apprentissage de la philosophie et du philosopher sont possibles car il pense que la philosophie se laisse engendrer dans l'apprentissage et qu'apprendre la philosophie théorique, c'est déjà faire une forme de philosophie. Dans cette perspective, l'apprentissage de la philosophie est indispensable pour apprendre à philosopher et l'objectif du philosopher est la capacité à pouvoir penser par soi-même et c'est ce qui a poussé Hegel à estimer qu'« il ne faut ne pas apprendre à philosopher, il faut apprendre la philosophie »<sup>24</sup>. Hegel soutient la nécessité de l'apprentissage des théories qui n'est vide de sens pour l'élève car en les apprenant permettra de provoquer en lui une réaction propice qui déclenchera l'apprentissage du philosopher.

Pour Hegel, il existe des préalables avant l'apprentissage de la philosophie, et le premier consiste à étudier l'histoire de la philosophie que la religion chrétienne afin de préparer l'esprit à la philosophie. La religion constitue ainsi le premier contenu substantiel et abstrait permettant à l'élève de ne pas se fier uniquement à son intuition, et cet apprentissage se fait durant le gymnase qui avoir une durée d'étude plus ou moins de deux heures par semaine afin d'apprendre aux élèves que le réel est une pensée et qu'une pensée est une réalité substantielle. L'apprentissage doit également permettre d'éviter l'individualisme afin

---

<sup>23</sup> Henri Leonardy (1993). *Éléments pour une philosophie de l'enseignement de la Philosophie*. Revue philosophique Louvain, n° 91, Louvain-la-neuve. pp.441-458.

<sup>24</sup> Hegel cité par Michel Tozzi (1999), *Apprendre à philosopher au cours de morale, dossiers pédagogiques*, entre-vues, p14.

que les élèves ne réduisent pas la philosophie à un moyen pour répondre à leurs questions et problématiques personnelles.

La seconde partie de l'enseignement de la philosophie se fait à l'université car le secondaire n'est qu'une phase de préparation à l'étude de la philosophie et ici l'apprentissage s'adresse aux étudiants dont l'esprit a été bien formé durant le gymnase.

Hegel accorde une grande importance dans la séparation entre l'école et la famille qui donne la possibilité à l'élève de se découvrir autrement dans sa manière de penser afin de développer son autonomie et éviter par là de reproduire les opinions familiales.

## **1.2. Pour une philosophie pour tous selon Matthew Lippmann**

Créateur de la philosophie pour enfants (PPE), le philosophe, pédagogue et chercheur américain, Matthew Lippmann (1988) écrit : « Tous les philosophes ont un jour été des enfants ». Il a créé avec sa collègue et collaboratrice, Ann Margaret Sharp la PPE. Lippmann a œuvré pour élaborer un programme d'enseignement élémentaire et secondaire de la philosophie.

Il a ainsi orienté son travail sur la base de présupposés éducatifs et plus globalement des présupposés sur la nature de l'enfance (leleux (2008).<sup>25</sup> *La Philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lippmann en discussion.* pp11-24). Lipman pense que tout comme les philosophes, les enfants possèdent une « affinité naturelle pour la philosophie ».

Les enfants selon lui posent des questions philosophiques et ont des capacités de pouvoir conceptualiser si nous nous adressons à eux dans un langage adapté. Il pense aussi que dans une conversation, l'enfant est apte à poursuivre une « démarche logique » qui obéit à la même méthode qu'emploie le philosophe dans sa quête du savoir : il émet des hypothèses, tire des conclusions, définit des termes, s'inspire des idées d'autrui.

En ce qui concerne le vocabulaire utilisé par les enfants, Lipman voit des similitudes avec celui qu'emploie le philosophe. Ainsi, l'enfant utilise des associations de termes telles que : bon, juste, loyal, vrai, possible et exacte (épistémologie); beau et art (esthétique); raison et moyen qui entrent dans la logique ; personne, vie et monde (métaphysique). Il souligne également que le fait que les enfants remettent facilement en cause des sujets considérés comme acquis.

---

<sup>25</sup> Leleux (2008). *La Philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lippmann en discussion.* pp11-24

À ce titre, dit-il, les enfants apprécient différemment les problèmes posés par les oppositions conceptuelles comme la question de: apparence/réalité, unique/multiple, corps et esprit, laid et beau, etc... il considère comme un autre présupposé qui consiste à imaginer que c'est un préjugé d'adulte de penser que les enfants ne peuvent faire preuve d'un raisonnement abstrait et dans ce cas qu'il est nécessairement préférable de leur présenter des idées concrètes.

Lippmann (1995) considère qu'il n'existe pas une différence de nature mais une différence de degré entre les capacités de raisonnement de l'enfant et celles de l'adulte. Pour lui, la difficulté réside dans le fait que le raisonnement est une caractéristique essentielle qui fait que les adultes et les enfants vont se situer au même pied d'égalité et c'est ce même raisonnement qui va constituer l'élément permettant de les distinguer. Et c'est pourquoi il dit que, contrairement à l'enfant, l'adulte « *peut faire face à des problèmes compliqués en structurant sa démarche par une succession d'étapes raisonnées* ». <sup>26</sup> .L'enfant ne possède donc pas encore cette même capacité qu'a l'adulte pour structurer sa pensée dans les mêmes situations de la vie et il sera donc du rôle de la pédagogie adossée à la structure familiale de pouvoir aider l'enfant à améliorer et à affiner son raisonnement. Selon Lipman, c'est au commencement de l'acquisition du langage que l'enfant apprend également à raisonner donc c'est une période très importante dans le processus de développement qui prend sa source au sein de la famille, et donc bien avant la scolarité, que se construisent les racines du raisonnement logique que l'enfant exploitera après. Lipman souligne que malgré cette apparente différence, l'enfant et l'adulte possèdent le même niveau de raisonnement élémentaire. L'adulte bénéficie tout simplement d'une expérience significative par rapport à l'enfant. Ainsi, c'est l'expérience que possède l'adulte qui va influencer positivement ou négativement la faculté de penser de l'enfant. Il dit alors qu'il est inexact en partie de croire que les capacités de raisonnement se développent en « quantité et en qualité » avec l'arrivée dans l'âge adulte : « Toute sa vie, on se reporte à un noyau de technique première de raisonnement. Le répertoire de base des techniques de raisonnement de l'adulte est resté foncièrement inchangé depuis l'enfance ». <sup>27</sup> Pour Lipman, l'homme est familiarisé dès l'enfance avec les actes mentaux, les techniques de raisonnement et de recherches que sont par exemple le fait d'affirmer, de supposer, de comparer, de déduire, d'induire, de classier, etc... il souligne donc l'importance de pouvoir accorder aux enfants un droit à la raison, c'est-

---

<sup>26</sup> Matthew Lippmann. (1995). *À l'école de la pensée*. De Boeck. p48.

<sup>27</sup> Matthew Lippmann Op.cit., p. 54.

à-dire un droit de poser des questions. Pour lui, refuser à l'enfant de s'exprimer par le biais de son raisonnement c'est refuser par la même occasion, la possibilité d'apprendre quelque chose que l'enfant a à dire.

Les enfants doivent donc être non seulement être considérés non seulement du point de vue de leur développement physique mais aussi entendus, de sorte que l'homme puisse bénéficier de ce qu'ils ont à enseigner (Lippmann (1988). *Philosophy Goes to school.. Pp.193-195*). Il invite donc les adultes à observer davantage d'humilité envers la parole des enfants car, il est opportun d'écouter les enfants avec une attention toute particulière puisque leur parole est susceptible d'être riche d'enseignements. Il substitue de cette façon une écoute active et attentive à une écoute simplement réceptive et voilà pourquoi il écrit avec une certaine dose d'humour : « à l'objection selon laquelle les opinions des enfants sont rarement perspicaces, il ne serait pas déplacé de suggérer qu'une analyse des opinions des adultes pourrait également sembler non rentable»<sup>28</sup>

De l'avis de Lipman, il est urgent de prendre conscience et d'accorder un droit de raison à l'enfant car celui-ci est un être singulier qui possède un raisonnement propre, et à la question de savoir à quel âge l'enfant commence effectivement à raisonner, Lipman affirme son impuissance lorsqu'il dit: « se demander à quel âge un enfant Commence à raisonner est un peu de demander à quel âge un embryon devient une personne. Ces deux présupposent que l'on puisse préciser à quel âge ces changements monumentaux se produisent, et nous savons si peu de choses sur la vie prénatale et le début de la vie post-natale de l'enfant qu'il est extrêmement difficile de préciser les origines du raisonnement infantile ». (Lippmann, Sharp et oscanyan (1980). *Philosophy in the classroom*. P.58)

Il imagine néanmoins que l'enfant pense de manière inductive et déductive avant l'apprentissage du langage et il s'appuie sur l'exemple de l'enfant qui tend la main vers sa mère et dont le comportement est ordinairement assimilé à un acte instinctif mais que Lipman rattache à un syllogisme tel que suit: « Dans le passé, les seins m'ont nourri; c'est un sein; donc il nourrit (idem). L'action d'atteindre le sein serait donc équivalente à la conclusion tirée par l'enfant. Il n'est pas simple de distinguer un comportement instinctif et un comportement inférentiel, mais même si l'enfant ne formule pas les prémisses de raisonnement linguistiquement, nous ne pourrions en conclure qu'il le formule pas d'une autre

---

<sup>28</sup> Matthew Lippmann Op.cit., p. 48.

manière, c'est-à-dire sous la forme d'habitudes qui pourraient être traduites dans de telles prémisses.

Mais même si l'enfant raisonne, nous ne pouvons tirer une conclusion qu'il s'agit d'une activité intellectuelle faisant appel à un raisonnement philosophique. Ainsi donc, pour savoir quand l'enfant commence effectivement à raisonner philosophiquement, Lipman dit que : « *les enfants commencent à penser philosophiquement lorsqu'ils commencent à se demander pourquoi* » (*idem*). Il souligne donc que l'enfant commence à raisonner philosophiquement dès le moment qu'il peut se poser la question du «pourquoi» des choses. Il est donc à distinguer selon Lipman, la différence entre la progression de l'intelligence et la progression de la capacité exécutive dans les tâches prescrites car, une augmentation de la capacité à réaliser des tâches ardues n'est pas nécessairement une augmentation de l'intelligence. Pour ainsi dire que, même si l'adulte fait preuve d'une sophistication supérieure à l'enfant dans – par exemple – l'accompagnement d'une tâche en mathématiques, il peut être touché par le déclin d'une autre facette de son intelligence. Pour lui, il s'avère également nécessaire de pouvoir établir une distinction entre ce qui relève de l'acquisition de ce qui relève de la disposition, du fait que si les enfants acquièrent le langage ou la rationalité, c'est dû au fait qu'ils possèdent des dispositions appropriées pour acquérir et utiliser de telles capacités.<sup>29</sup>

Il est donc important de différencier les actes qui relèvent de la compétence de ceux relevant de la capacité. Les enfants ont des aptitudes naturelles pouvant leur permettre de développer d'autres aptitudes et Lipman dit que le passage de l'enfant à l'adulte ne se fait pas comme si nous passons de l'incompétence à la compétence mais, c'est parce que les enfants possèdent des aptitudes naturelles qu'ils peuvent développer leur intelligence.

Lipman constate que la qualité du raisonnement de l'enfant est totalement tributaire des normes que les adultes définissent :

*Les progrès intellectuels généralement attribués aux enfants se produisent, non pas lorsqu'ils apprennent à penser par eux-mêmes, mais lorsque nous contactons avec satisfaction que le contenu de leur pensée a commencé à se rapprocher du contenu du nôtre, lorsque leurs conceptions du monde commencent à ressembler aux nôtres. Tant que les enfants ne voient pas la réalité comme les adultes, la*

---

<sup>29</sup> *Idem*.

*richesse et la préciosité de leurs conceptions du monde sont constamment dénigrées et découragées.*<sup>30</sup>

L'observation faite dans le rapport de l'adulte à l'enfant est que l'adulte ne se place pas d'un point de vue descriptif mais normatif. Il voit l'enfant en fonction de ce qu'il définit comme normes ou valeurs, il juge ses capacités en fonction de ce qu'il estime être le droit chemin à emprunter et non du cheminement singulier de l'enfant :

*Cela est particulièrement vrai des conceptions dominantes du "développement moral", où certaines notions comme l'universalité sont considérées comme le sommet de la pensée morale. En d'autres termes, les enfants dont les opinions morales se rapprochent de celles des chercheurs en psychologie se voient attribuer un niveau plus élevé sur l'échelle du développement moral que ceux dont les opinions diffèrent de la perspective morale des chercheurs »*<sup>31</sup>

Une certaine tendance développée par l'adulte considère l'enfant comme celui qui ne légitimement s'engager dans une quête éthique et juge même son incapacité. Lipman souligne que peu importe le supposé stade de développement que nous pouvons attribuer à l'enfant que celui-ci est capable de s'engager dans une réflexion éthique singulière. Si on admettait l'incapacité des enfants, Lipman considère cela comme une

*Manipulation endocrinale» que l'on nomme « éducation morale »: « il est déplorable de voir ceux se servent de la philosophie pour endocriner, tout comme il est déplorable de voir ceux qui se servent de la philosophie pour saper les fondements de certaines croyances, sous prétexte que ce n'est qu'ainsi qu'ils peuvent libérer les enfants des dogmes et des superstitions.*<sup>32</sup>

En analysant ces principes d'éducation, il réside un présupposé selon lequel l'adulte sait et l'enfant ne sait et ainsi, l'enfance est considérée comme un moyen pour atteindre l'âge adulte, « une condition incomplète » qui doit nécessairement se rapprocher de l'âge adulte qui sonnera l'heure d'achèvement de sa maturation. La conséquence de cette conception de l'enfance est qu'elle conduit à supposer que rien ne peut se produire dans le parcours du développement de l'enfant s'il n'est conduit par l'adulte. Mais, pour Lippmann, « une telle vision ignore la possibilité que l'enfance n'est pas plus incomplète sans un âge adulte

---

<sup>30</sup> Idem.

<sup>31</sup> Idem.

<sup>32</sup> Matthew Lippmann Op.cit., p. 48.

ultérieur que l'âge adulte sans enfance antérieure. Ce n'est qu'ensemble qu'ils font " une vie "» (idem).

C'est à travers cette conception fragmentée de l'enfance que nous apercevons le manque de clairvoyance et d'humilité des adultes au sujet des enfants. Lipman invite plutôt à adopter une vision holistique du développement humain et de la vie d'une manière générale pour sortir des présupposés concernant l'enfant. Derrière la vision décrite plus haut se cache un autre présupposé selon lequel la naissance de l'enfant ne lui confère pas immédiatement le statut de personne. Ainsi, ce statut s'obtiendrait progressivement sans pour autant préciser à quel moment l'enfant deviendrait une personne et davantage au moment il lui serait attribué la rationalité. Pour Lipman, il est important de distinguer entre réalisation et attribution (idem) car, ce n'est de Parce que nous n'observons pas un comportement rationnel chez l'enfant que cela traduit qu'il ne possède pas la propriété d'être rationnel. Il recommande donc de passer par logique inverse : « imputer la rationalité à un enfant est en outre justifié au motif que cela a si souvent permis de prouver la rationalité de l'enfant . Il ne faut donc pas confondre le principe avec le postulat judiciaire selon lequel les personnes ne doivent être considérées comme coupables tant que leur culpabilité n'a été prouvée. Traiter les personnes accusées comme non coupables ne confirme pas leur innocence ; traiter les enfants comme des êtres rationnels tend à produire des preuves qui confirment leur rationalité » (idem). Accepter et croire en la vérité de cet argument est un moyen nécessaire pour quiconque qui veut philosopher avec les enfants et quand bien même nous n'allons pas y croire, refuser de nous confronter à leurs pensées et opinions, nous pourrions leur priver d'une éducation salvatrice:« Et si nous refusons aux enfants une éducation significative, nous faisons en sorte que l'ignorance, l'irresponsabilité et la médiocrité qui prévalent chez les adultes continuent à exister. Traiter les enfants comme des personnes pourrait être le petit prix à payer, pour des gains sociaux assez importants» (idem).

L'adulte doit donc considérer l'enfant non comme une tabula rasa et l'éducation telle que nous la concevons a besoin d'être renouvelée ou repensée si nous voulons suivre une ligne de force du développement de l'enfant.

## **2. THÉORIES RELATIVES AU SUJET.**

### **2.1. Le constructivisme.**

*Le constructivisme peut être considéré comme une théorie de l'apprentissage qui décrit le processus de connaissance comme une construction qu'effectue l'apprenant [l'élève] de façon active ».*<sup>33</sup>

C'est une théorie de l'apprentissage développée par Piaget, en opposition au behaviorisme qui limitait l'apprentissage à l'association stimulus- réponse et considérait le sujet comme boîte noire (représentation d'un système sans considérer son fonctionnement interne). Cette théorie fait partie des pédagogies actives centrées sur l'apprenant c'est-à-dire, c'est une théorie basée sur l'interaction du sujet (l'apprenant) avec son environnement. Selon Piaget, l'apprentissage implique des processus internes, qui se passent dans la boîte noire de l'apprenant, tant cognitifs (mémoire, le langage, l'intelligence, l'attention, le raisonnement, la résolution de problème..), métacognitifs (contrôler et évaluer ses propres activités cognitives, c'est la cognition sur la cognition), qu'affectifs, qui font de lui un sujet actif et du savoir le produit de son activité. Pour Piaget, l'intelligence n'est pas innée mais se construit.

### **2.2. Les principes du constructivisme.**

Selon cette théorie :

- Les connaissances se construisent par ceux qui apprennent, ce qui suppose l'activité des apprenants (actifs) dans le processus de construction de la connaissance à partir des notions qu'ils possèdent déjà et de leur expérience.
- L'apprentissage ne s'intéresse pas seulement à l'acquisition des contenus, mais met davantage l'accent sur la manière de s'approprier les savoirs c'est-à-dire, sur les démarches que mettent en œuvre les apprenants pour s'approprier le savoir.
- L'apprenant dans la conception constructiviste est un cerveau plein à organiser ou réorganiser au moyen de situations- problèmes.
- Il faut mettre à la disposition des apprenants des moyens pour apprendre et réussir.

### **2.3. Les bases du constructivisme.**

Cette théorie stipule que l'apprentissage se construit grâce au processus d'équilibration des structures cognitives, en réponse aux sollicitations et aux contraintes de l'environnement. Dans ce cas, l'apprenant n'est pas seulement en relation avec les connaissances qu'il apprend, mais il est également amené à organiser son monde au fur et à mesure qu'il apprend, en

---

<sup>33</sup> Boutin et Julien, (2000). *Théorie de l'apprentissage*. Nathan. P.13.

s'adaptant. L'adaptation s'appuie sur deux processus d'interaction de l'individu avec son milieu à savoir : l'assimilation et l'accommodation.

- L'assimilation, correspond à l'intégration de nouvelles connaissances aux schèmes déjà construits chez l'enfant. Ce dernier s'appuie sur son milieu et des situations extérieures nouvelles pour intégrer de nouvelles structures à celles qui sont déjà existantes.
- L'accommodation renvoie à l'ajustement ou à la modification de schèmes déjà construits chez l'enfant ou à la construction de nouveaux schèmes. Lors de l'accommodation, l'enfant peut vérifier ses structures cognitives et les adapter au besoin. Il est important de mentionner que l'accommodation ne peut se réaliser sans le processus d'assimilation.<sup>34</sup>
- Equilibration.

L'équilibration est pour Piaget le processus fondamental qui permet de comprendre l'apparition de conduites et de connaissances assurant une emprise de plus en plus grande du sujet à la fois sur ses propres actions et sur les transformations de la réalité extérieure. Elle intervient pour assurer un certain équilibre entre l'assimilation et l'accommodation lors du fonctionnement d'un schème (schème=ensemble structuré des caractères généralisables d'une action).

#### **2.4. Situation- problème.**

La situation- problème est une activité pédagogique consistant en l'aménagement d'une situation de recherche dans laquelle les représentations sociales de l'élève sont mises en crise.<sup>35</sup>

Il s'agit d'une situation suscitant un apprentissage à partir d'un problème qu'on peut également appeler l'apprentissage par problème. Ce dernier mène au développement de stratégies cognitives et métacognitives. En effet, les élèves doivent participer à l'analyse d'un problème et émettre des hypothèses qui reposent sur leurs connaissances antérieures, leurs conceptions et leurs croyances, tenté de trouver des ressources qui leur permettront de trouver des solutions et de réfléchir de façon critique à leur démarche. La situation- problème est donc une situation d'apprentissage que l'enseignant construit avec rigueur et ayant pour objectif d'instaurer un déséquilibre, un conflit cognitif ou sociocognitif, c'est-à-dire une divergence entre ce que l'élève croit savoir du problème posé (ses représentations initiales) et ce qu'il constate dans la réalité. La résolution du problème conduira ainsi l'apprenant à transformer ses représentations initiales par l'intégration de nouvelles compétences.

---

<sup>34</sup> Carole Raby et Sylvie Viola (2016). *Les modèles d'enseignement et théories d'apprentissage*, CEC. P.82.

<sup>35</sup> Amade- Escot, C. (1990), *éducation physique et didactiques des APS, AEEEPS*. De boeck P.39 .

- Les étapes et avantages de l'apprentissage par situation- problème.

L'apprentissage par problème se déroule en cinq étapes à savoir :

**a. La lecture de la situation- problème.**

Dans cette phase, les apprenants relèvent tous les indices pouvant être utiles à la compréhension de la situation- problème. Ils vérifient, à l'aide d'un dictionnaire ou un ouvrage de référence, le sens des termes nouveaux

**b. La définition du problème.**

Après avoir effectué une analyse des Indices, les élèves, tentent de définir le problème en déterminant ses caractéristiques.

**c. Formulation des hypothèses.**

Les apprenants ont pour tâche de formuler toutes les hypothèses explicatives possibles en s'appuyant sur leurs connaissances antérieures et leur intuition.

**d. Organisation des hypothèses.**

Ici, les apprenants effectuent un retour sur les hypothèses formulées afin d'établir une certaine hiérarchie entre ces différentes hypothèses en allant de celle qui est la plus valable à celle qui est la moins valable. Ils vont ensuite tenter de schématiser le problème de manière à pouvoir en faciliter l'étude.

**e. Formulation des objectifs d'apprentissage.**

Les hypothèses et les questions qu'elles soulèvent amènent les différentes équipes à préciser les objectifs d'apprentissage et à tracer un plan qui énumère les renseignements dont elles ont besoin.

✓ Avantage :

- La situation-problème permet à l'élève de mobiliser des savoirs et savoir-faire qu'il maîtrise déjà pour résoudre le problème (assimilation);
- En cas d'échec, elle va permettre à l'élève de prendre conscience des limites de son mode de traitement actuel du problème auquel il est confronté et créera ainsi un conflit cognitif (déséquilibre).
- Va permettre à l'élève de remettre en question ses connaissances antérieures pour construire ce qui lui manque et ajuster son système de savoir et savoir-faire aux exigences de la situation- problème (accommodation);

## **2.5. Le conflit cognitif.**

Selon Piaget, un conflit cognitif renvoie à un déséquilibre qui survient lorsqu'un nouveau schème s'oppose à un schème mentalement constitué (une structure cognitive déjà en place) ou lorsqu'une nouvelle situation fait appel à des schèmes qui ne sont pas encore construits chez l'enfant. Un conflit cognitif place donc l'enfant dans une situation de déséquilibre cognitif. C'est un désaccord de la pensée avec elle-même ou avec les faits. L'individu éprouve ce conflit lorsqu'il tient quelque chose pour vraie, en même temps, deux idées contradictoires entre elles.

Ce phénomène a été mis en exergue par Piaget pour expliquer la façon dont un individu s'y prend pour résoudre un problème. Confronté à une situation-problème, l'apprenant se rend compte que ses représentations actuelles sont incompatibles avec une réalité objective, voire insuffisantes pour faire face au problème rencontré d'où naîtra le conflit cognitif. Ce dernier va faire naître une confrontation entre ce que l'apprenant croit connaître de la situation (sa représentation) et ce qu'il constate (réalité), ce qui va pousser à déconstruire sa représentation initiale pour en construire une nouvelle intégrant de nouvelles connaissances.

## **2.6. Rôle des acteurs dans la construction du savoir selon le constructivisme.**

- **Rôle des apprenants :**

Ils construisent leurs propres connaissances à travers des interactions avec les autres et des objets ; ils sont des apprenants curieux et actifs qui utilisent leurs sens pour explorer et donner un sens au monde.

- **Rôle de l'enseignant.**

Selon cette théorie, l'enseignant se présente comme un médiateur et un accompagnateur :

- ✓ Médiateur parce qu'il sert d'intermédiaire entre le savoir et les apprenants. En effet, l'enseignant facilite la compréhension, la construction des savoirs et il guide les apprenants dans le traitement des informations et la résolution des situations complexes.

Accompagnateur en ce sens qu'il donne régulièrement à l'apprenant l'occasion d'exercer ses compétences en lui proposant des situations qui aident celui-ci à devenir conscient de

ce qu'il sait déjà et établissant le rapport entre ses connaissances antérieures et de nouvelles connaissances.

### **2.7. Importance du constructivisme.**

Le constructivisme est une méthode d'enseignement qui encourage les apprenants à développer leur propre compréhension d'un sujet par l'exploration, le questionnement et l'expérimentation. En plus, il offre de nombreux autres avantages :

- Aide les apprenants à développer l'esprit critique et à développer leur propre compréhension pour s'autoréguler;
- Offre la possibilité aux élèves de s'engager dans l'apprentissage actif;
- Il permet de trouver du sens à l'apprentissage en tentant de résoudre des situations- problèmes authentiques, élaborées avec soin et rigueur, permet d'être en face d'un public plus curieux et plus motivé;
- Il favorise de prendre en compte des pré-acquis, des compétences initiales, ou du niveau d'assimilation de chaque apprenant pour faire évoluer toute la classe et permet de responsabiliser les apprenants en aidant à trouver tout seul des solutions aux problèmes proposés pour lui permettre de gagner en autonomie.

### **3. Le socioconstructivisme.**

Legendre (2005), définit le socioconstructivisme comme une « *théorie de l'apprentissage qui insiste sur le rôle des interactions entre le sujet et son environnement dans le processus actif qui lui permet de développer des connaissances sur le monde* ». <sup>36</sup>

Jonnaert et Masciotra(2007), quant à eux soutiennent que « le socioconstructivisme renvoie à une construction de connaissances par la personne en situation dans un contexte social déterminé». Ils ajoutent que « *l'apprentissage en action, en situation et en contexte permet à l'apprenant de construire lui-même ses propres connaissances et ses compétences, tout en interagissant avec les autres et en adaptant ce qu'il connaît déjà aux exigences de la situation* ». (Jonnaert et Masciotra 2007 :56-57).

Cette théorie a été développée par Lev Vygotsky, qui souligne l'importance des interactions sociales et le rôle de ces interactions dans la création de la connaissance.

---

<sup>36</sup> Pierre Legendre (2005) : Les enfants du texte : Etude de la fonction parentale des Etats.Broché.p.38

Contrairement au constructivisme qui met l'accent sur les expériences personnelles, cette théorie met l'accent sur les facteurs sociaux et explique que l'interaction sociale est la clé de la construction de la connaissance. C'est donc une théorie de l'apprentissage qui stipule que l'apprenant construit activement ses savoirs et développe ses compétences en prenant appui sur ses connaissances antérieures et en résolvant des conflits sociocognitifs, et ce, en interaction avec les autres et son environnement. Pour donc se développer et s'approprier son monde, Vygotsky démontre que l'apprenant s'appuie sur l'objet et le contexte social où il apprend par imitation.

Il nous fait comprendre que dès sa naissance, l'enfant est un être socialisé et pour lui: « *la sociabilité de l'enfant est le point de départ de ses interactions sociales avec son entourage* » (Ivic, 1994, p.3).

L'imitation n'est pas pour Vygotsky la capacité à «copier» les faits et gestes des autres, mais l'élève procède par imitation lorsqu'il peut réutiliser dans un nouveau contexte ce qu'il a appris comme stratégie d'un autre avec qui il a travaillé en collaboration et dans ce sens qu'il estime que « *ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain* » (Vygotsky, 1934/1997, p.355).

Vygotsky distingue ainsi deux formes de connaissances: les connaissances interindividuelles et les connaissances intra- individuelles.

Les connaissances interindividuelles correspondent aux connaissances apprises en groupe et partagées par le groupe c'est-à-dire, lorsque l'élève cherche à comprendre un nouvel objet, il passe par la discussion de l'objet avec les autres individus.

Quant aux connaissances intra-individuelles, elles correspondent aux connaissances que l'élève assimile tout seul par la suite c'est-à-dire, il s'approprie seul le nouvel objet en se basant sur le travail réalisé lors de la période interindividuelle.

Vygotsky met l'accent sur la nécessité de proposer des situations de travail en collaboration convoquant des périodes interindividuelles et intra-individuelles c'est-à-dire, une collaboration entre les élèves eux-mêmes d'une part et entre les apprenants

et leur enseignant d'autre part et il ajoute que le travail entre l'élève et ses pairs permet donc de susciter des conflits sociocognitifs.<sup>37</sup>

### **1.3. Le conflit sociocognitif.**

Il résulte de la confrontation d'idées divergentes entre partenaires. Curagati et Mugny (1985 :61) disent que le conflit sociocognitif a lieu lors d'une confrontation de « réponses hétérogènes socialement ou logiquement incompatibles». Il est donc une source de l'apprentissage car, il stimule la pensée et Vygotsky croit d'ailleurs que les enfants dès leur jeune âge sont aptes à interagir socialement et psychologiquement différentes situations qui leurs permettront de vivre des conflits sociocognitifs leur permettant de pouvoir progresser. Allant dans le même sens, Lefebvre- Pinard (1989 :142) affirme que « c'est probablement dans la mesure où une situation de conflit sociocognitif amène l'individu à réfléchir sur ses règles et sur ses stratégies cognitives qu'il finira par pouvoir y recourir systématiquement dans un nombre grandissant de situations où elles sont requises».

### **1.4. Principes et valeurs du socioconstructivisme.**

L'étude de la théorie socioconstructiviste nous permet de découvrir qu'elle véhicule trois grands principes :

- L'apprenant construit des apprentissages : c'est en prenant appui sur ses connaissances antérieures que l'apprenant fait face à un conflit cognitif, qui constitue la base de ses futurs apprentissages;
- L'apprenant est actif dans la construction de son savoir : Il est amené à agir, à interagir et à réfléchir donc il s'implique de manière active dans la construction de connaissances et compétences ;

**1.5.** L'apprenant apprend en interaction avec les autres et son environnement : il construit lui-même ses connaissances en interagissant avec les autres apprenants ou avec l'enseignant, c'est dans ce sens que Jonnaert et Vander Borgh( 1999, p.30) estiment que :«les interactions sociales constituent une composante essentielle de l'apprentissage». En dehors des interactions avec les autres, l'apprenant apprend également par le biais des « échanges [qu'il] établit avec le milieu.

---

<sup>37</sup> Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*. Les Editions logiques.p.22.

## **1.6. La théorie des situations.**

La théorie des situations est née du développement des points de vue constructiviste sur l'apprentissage et l'enseignement. Il s'agit de mettre en place des méthodes actives qui privilégient l'activité des apprenants. Cette théorie a fait naître deux grands types d'innovations à savoir les situations- problèmes et les problèmes ouverts.

La théorie des situations tente de modéliser les rôles et les fonctions des différents acteurs et objet d'un système d'enseignement. Elle réunit l'ensemble des activités dans lesquelles des apprenants doivent mobiliser ou construire des savoirs pour atteindre des buts fixés par l'enseignement.

Dans le cadre de ce travail de recherche, nous privilégions les approches de la théorie socioconstructiviste et la théorie des situations dans l'enseignement/ apprentissage du concept de philosophie car, en analysant les approches de ces théories, nous voyons que la connaissance est activement construite par l'apprenant et non passivement reçue de l'environnement. La connaissance est également construite selon ces théories dans les activités d'interactions, si nous nous basons sur la vision selon laquelle l'échange d'idées entre les élèves eux-mêmes et entre les élèves et l'enseignant en effet est crucial. Le rôle de l'interaction ici est vu dans une optique de coopération, non seulement pour enrichir le savoir personnel mais surtout pour tisser des liens de solidarité et de compréhension avec les autres. Cette théorie permet de faire comprendre à l'apprenant qu'il a une responsabilité envers ses compagnons de groupe, responsabilité qui, entre autres, l'empêche de laisser les autres faire à sa place. Cette responsabilité est ce qui fonde l'appartenance de l'apprenant dans une communauté. Car, l'action sur les objets suppose aux yeux de l'apprenant, une médiation sociale, c'est-à-dire une relation avec l'autre. Et les interactions avec des pairs plus compétents ne constituent pas un frein au développement de la pensée. Pour l'apprenant, les activités avec les autres, par exemple, sont en mesure de faciliter la mise en relation des actions et l'expression de leur signification.

## **1.7. De la didactique de la philosophie à la didactique du philosophe.**

Dans le cadre de l'analyse de notre sujet de recherche portant sur l'enseignement/apprentissage du concept de philosophie, nous ne pouvons pas éviter

d'évoquer l'aspect didactique de l'enseignement de la philosophie qui se retrouve au centre de la compréhension de notre travail.

La question de la didactique de la philosophie se pose sous différents angles dont le premier est lié à son acceptation par la philosophie et le second étant lié à la légitimité générale des cours de philosophie pouvant être apportée par la didactique.

Parler de la didactique de la philosophie n'a jamais été une activité facile au regard de leurs objets, du fait que la didactique se place comme une réponse alors que la philosophie s'occupe des questions et « la façon dont fonctionne ces deux matières ne sont pas forcément facilement compatibles et la philosophie va accuser les sciences de l'éducation de trahir la philosophie ainsi que sa méthode »<sup>38</sup>

La philosophie se place donc comme un absolu qui cherche le vrai tandis que la didactique vise l'apprentissage, donc de l'élève. Il est donc question de réconcilier la recherche du vrai et l'apprentissage pour parler de la didactique de la philosophie qui, au regard des autres disciplines a connu un retard concernant la façon dont celle-ci doit être enseignée et comment l'apprendre du point de vue de l'élève et de l'enseignant.

L'enseignement traditionnel a longtemps vu l'enseignement de la philosophie comme un enseignement ayant sa propre méthode d'apprentissage c'est-à-dire, où les élèves sont appelés à écouter le professeur et ainsi petit à petit ils parviendront à son niveau. La difficulté dans l'application de cette méthode réside dans le fait qu'elle fonctionne qu'avec des élèves ayant été préparés à la philosophie par une éducation des parents valorisant l'abstraction et le plaisir de l'étude. N'étant donc plus possible de rencontrer un tel public dans nos écoles aujourd'hui, le maintien d'une méthode comme celle employée par l'enseignement traditionnel sera une occasion qui « pousse à un élitisme où seuls les élèves les plus doués sont capables d'atteindre le professeur. L'échec de cette méthode est souvent mis sur le dos des élèves actuels qui ne sont plus aussi bons avec une bonne idée de baisse de niveau général et d'un manque de discipline dans les écoles. Cette vision est souvent une idéalisation du passé suite à la massification scolaire qui a permis à des publics très différents d'avoir accès aux écoles».<sup>39</sup>

---

<sup>38</sup> Pierre Baranger, Michel. Bénéoit, Michel. Tozzi. (2001). *Apprendre à philosopher dans les lycées aujourd'hui*. Hachette. Coll. Ressources formation, enjeux du système éducatif. pp. 5-10.

<sup>39</sup> Michel Tozzi. *Nouvelles pratiques Philosophiques, répondre à la demande sociale et scolaire de la philosophie*, Ed. Chronique sociale. Coll. Comprendre la société, mai 2002, pp. 92-113.

Il existe une réelle crise de la pédagogie où les enseignants se retrouvent démunis face à leurs apprenants qui sont différents, nombreux et très peu motivés par la matière, donc il n'est pas important de rejeter la faute sur les apprenants pour espérer trouver la solution mais de trouver des stratégies pour adapter la matière au niveau des apprenants.

Concernant la légitimité, la didactique doit être reconnue et utilisée pour éviter de transformer la philosophie en une matière d'endoctriner la jeunesse pour atteindre une situation d'homogénéisation de la pensée de façon non réflexive. Il est donc important que l'enseignant offre une formation spirituelle à l'apprenant afin qu'il puisse se développer et non transmettre une idéologie à laquelle croit l'enseignant.<sup>40</sup> La didactique de la philosophie doit être le lieu de dialogue Critique et de stimulation intellectuelle.

L'autre raison pour légitimer la didactique de la philosophie ressort de la grande différence dans la manière de coter qui sont différentes d'un correcteur à un autre.<sup>41</sup> La situation observée pousse à s'interroger sur la capacité des apprenants à pratiquer la philosophie et donc se demander si elle devrait être évitée au niveau du programme scolaire ou la garder comme le propose Hegel, pour l'université. L'autre question est celle de l'incompétence des enseignants pas assez formés pour enseigner la philosophie et qui attribuent des notes arbitraires. Face aux matières scientifiques où il existe des règles de corrections très objectives et dont les différences entre correcteurs sont minimales, la question de la scientificité de la philosophie est remise en question par la capacité de cette matière à être évaluée ou étudiée. La philosophie doit donc retrouver sa légitimité grâce à la didactique qui revalorise celle-ci en lui donnant une valeur éthique qui est utile à la collectivité sans endoctrinement et offre également une méthodologie scientifique à la philosophie pour son apprentissage.

Pour une didactique du philosophe selon Michel Tozzi.

La didactique de l'apprentissage du philosophe (DAP) a été développée par le didacticien et philosophe français, Michel Tozzi, qui a particulièrement travaillé sur l'apprentissage du philosophe avec les enfants.

La didactique de l'apprentissage du philosophe tente de déterminer, dans un objectif de formation, quels sont les processus de pensée, les capacités et les compétences intellectuelles que développe la réflexion philosophique. Elle définit le « philosophe » d'un point de vue

---

<sup>40</sup> H. Leonardy, *Opcit.* pp.441-458.

<sup>41</sup> J.-C. Pottier (2001). *Apprendre à philosopher. Un droit. Des démarches pour tous.* Ed. Chronique sociale. pp.11-21.

didactique, comme la mise en œuvre articulée, sur des questions essentielles pour la condition humaine, par l'unité et le mouvement d'une pensée habitée par un rapport au sens et à la vérité. La didactique de l'apprentissage du philosophe se focalise selon Tozzi sur les capacités intellectuelles que sont:

- La problématisation de notions : pour Tozzi,

*Problématiser, c'est rendre problématique, c'est-à-dire douteuse une affirmation, la mettre en question». Une affirmation peut donc être soit la définition d'une notion (liberté), soit d'une thèse («Dieu existe»). Si apprendre à philosopher c'est apprendre à problématiser, apprendre à problématiser c'est: apprendre à mettre en question une affirmation qui peut être soit la définition d'une notion, soit une thèse. Donc on est dans la tradition philosophique du doute, de la mise en question des évidences, des préjugés, des opinions.<sup>42</sup>*

- Conceptualiser, c'est définir philosophiquement une notion- problème complexe, qui engage le rapport de pensée au langage et de la pensée avec elle-même par les liens conceptuels qui sont engagés. L'emploi de dispositifs à base représentative permet de construire une représentation initiale ; une approche langagière (exploitation du champ sémantique, étymologie) aide à construire le sens du mot notion ; une approche compréhensive permet de l'approcher par ses attributs ; une approche extensive enfin s'intéresse à ses champs d'application au réel.
- Argumenter pour construire un discours cohérent, logique, pertinent par rapport au réel, qui vise l'universalité d'un propos rationnellement partageable. Tozzi distingue ainsi l'argumentation questionnante qui provoque le doute des (de mes) opinions sur des questions, des (de mes) définitions spontanées de notions. Elle trouve les raisons de ne plus les croire, en les critiquant. Elle les met en question, sous forme de question, faisant émerger des problèmes. Il distingue également l'argumentation probatoire, qui cherche les raisons fondatrices d'une réponse aux problèmes soulevés, soit en donnant directement des arguments décisifs qui valident la thèse, soit en réfutant les objections rencontrées dans le débat sur un problème, les présupposés que celles-ci contiennent implicitement.

L'ensemble de ces capacités mis en œuvre va produire les compétences philosophiques de base :

- Écrire philosophiquement, qui permet de formaliser et d'objectiver les préjugés.

---

<sup>42</sup> Michel Tozzi (2008). *La didactique philosophique en France- 20 ans de recherche*. Equipe de LIRDEF.P.101.

- Lire philosophiquement un texte implique pour un élève de comprendre en quoi ce texte est philosophique en relevant le problème soulevé, ses distinctions conceptuelles et l'argumentation proposée ; savoir en quoi lui, l'élève est personnellement impliqué par son enjeu philosophique et comment il peut y réagir.
- Discuter philosophiquement conduit à s'interroger sur le point de vue des élèves et leurs difficultés à échanger, et le point de vue des enseignants sur les difficultés à animer un groupe et gérer un débat.

La mise en œuvre de ces compétences permet à l'apprenant de penser par soi-même et ainsi développer son autonomie et la liberté de jugement.

### **1.8. Définition des variables.**

- Variable indépendante: Enseignement/apprentissage du concept de philosophie
- Variable dépendante : le développement de l'esprit critique.

### **1.9. Tableau synoptique**

Nous allons dans ce tableau faire un récapitulatif des différentes ressources que nous avons pour mener à bien notre travail de recherche. Parmi ces ressources, nous enregistrons les variables, les questions de recherche, les hypothèses et les objectifs de la recherche, les indicateurs et les indices qui en découlent.

Question de recherche	Hypothèses	Objectifs	Variables	Modalités	Indicateurs	Indices
Question principale : comment doit-on réellement enseigner le concept de philosophie en classe de seconde pour développer les compétences escomptées ?	Hypothèse principale : l'enseignement / apprentissage du concept de philosophie permet de développer l'esprit critique.	Objectif général : montrer comment l'enseignement apprentissage du concept de philosophie peut développer l'esprit critique chez les apprenants.	Variable indépendante : les pratiques didactiques de l'enseignant.	Variable indépendante : usage des situations problèmes.	Indicateur 1: support didactique (situation- problème)  Autonomie (chercher à penser par soi- même)  Curiosité( avoir envie de	Jamais
Question secondaire quelles sont les difficultés dans l'enseignement / apprentissage du concept de philosophie en classe de seconde ?	Hypothèse secondaire: l'enseignement/ apprentissage du concept de philosophie en classe de seconde présente des difficultés.	Objectif spécifique 1: Montrer les difficultés dans l'enseignement / apprentissage du concept de philosophie et qui rend complexe son apprentissage.		Modalité 2: usage des techniques de guidage.	Modestie (avoir conscience de la complexité du réel)  Écoute ( s'intéresser à ce que pensent et savent les autres)	Rarement

<p>Question secondaire 3: l'enseignement de la philosophie en classe de seconde n'escamote-t-il pas les capacités cognitives des apprenants pour développer les compétences escomptées ?</p>	<p>Hypothèse secondaire 2: l'enseignement / apprentissage du concept de philosophie néglige les capacités cognitives des apprenants.</p>	<p>Objectif spécifique 2: Montrer comment l'enseignement/ du concept de philosophie escamote les capacités cognitives des apprenants.</p>	<p>Variable dépendante : la résolution des problèmes de l'apprentissage du concept de philosophie.</p>	<p>Variable dépendante : modalité3: auto-construction cognitive.</p>	<p>Indicateur : aptitude de l'enseignant à guider l'apprenant vers le développement de l'esprit critique.</p>	<p>Souvent</p> <p>Toujours</p>
--	--	---	--	--	---	--------------------------------

## **CHAPITRE 3: MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE.**

Ce chapitre vise à déterminer le type de recherche, le site de l'étude, la population, l'échantillon et la méthode d'échantillonnage, la description de l'instrument de collecte des données, validation de l'instrument, la procédure de collecte des données et la méthode d'analyse des données.

Dans son « *L'épistémologie et la recherche en didactique : les visées des sciences et les modèles* », Marcel Thouin fait ressortir diverses possibilités de recherche en didactique. Aussi élabore-t-il une classification des recherches en didactique et ce sur la base des objectifs bien déterminés et conformes aux objectifs généraux de la science.

Les buts de la recherche en science en général et en didactique en particulier sont au nombre de cinq dont les trois principaux buts sont: la description, l'explication et la prédiction. En outre, nous avons les buts secondaires à savoir : l'exploration et le développement (Thouin 2017 :38).

Notre visée est d'explorer et développer les méthodes d'enseignement/ apprentissage de la philosophie en classe de seconde littéraire. Quant à notre méthode, elle sera à la fois qualitative et quantitative, déterminée sur la base du principe de l'ingénierie didactique.

### **3.1. Le type de recherche et site de l'étude.**

Notre étude se fonde sur notre expérience égotiste en tant que chercheur, ce qui nous a permis de faire le distinguo entre les données quantitatives et qualitatives d'autant plus que, nous l'avons faite à partir de l'observation directe en nous servant de la grille d'observation en guise d'outil d'enquête et ce aux fins de faire ressortir les valeurs, les incohérences et les obstacles liés à l'enseignement/ apprentissage du concept de philosophie en classe de seconde littéraire. Cette grille d'observation nous permettra ainsi d'explorer les différentes méthodes que les acteurs utilisent pour la construction du savoir.

Dans cette mouvance, notre étude sera davantage qualitative que quantitative et ce parce que nous l'articulons à l'observation directe faite dans les différents établissements de Yaoundé 3 à savoir : le lycée de Nsam- Efoulan, le collège bilingue David Lavoisier, Lycée de Ngoa- Ekelle et le collège les Futurs Boss.

Ce site nous permettra de collecter d'amples informations relativement à notre thématique de recherche afin de mener à bien nos recherches et plus précisément la vérification de nos hypothèses. Par ailleurs nous pourrons mieux ainsi mieux apprécier les pratiques enseignantes sur l'enseignement/ et le comportement des apprenants.

### **3.2. Population de l'étude.**

Selon Grawitz (1998, p.93), c'est « *un ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils ont les propriétés et parce qu'ils sont de même nature* »<sup>43</sup>. Cette définition a l'avantage de nous orienter dans l'élaboration des statistiques en recueillant d'amples informations nécessaires notamment en ce qui concerne l'échantillonnage. En outre, il nous est loisible de segmenter ladite population en population parente, population cible et population accessible.

#### **3.2.1. Population parente.**

Elle renvoie selon Sellitz et Al. (1977, à un ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils sont identiques en fonction de leur nature identique :<sup>44</sup> les apprenants des classes de seconde littéraire et de leurs enseignants.

#### **3.2.2. Population cible.**

Il s'agit d'un groupe de personnes susceptibles de donner la bonne information au chercheur en l'occurrence les apprenants de seconde littéraire et leurs enseignants et ce en vue de réaliser avec précision, adresse et pertinence sa recherche.

La population cible de notre travail est constituée des élèves des classes de seconde littéraire de l'arrondissement de Yaoundé 3 et leurs enseignants.

#### **3.2.3. Population accessible.**

C'est l'ensemble des personnes que le chercheur peut atteindre pendant ses investigations sur le terrain. Celle-ci respecte certaines exigences caractéristiques et notamment la proximité et l'accessibilité.

En ce qui concerne notre travail, la population accessible est constituée des mêmes élèves dans les mêmes établissements suscités.

### **3.3. L'échantillon et méthode d'échantillonnage.**

#### **3.3.1. L'échantillon.**

Un échantillon est un ensemble réduit de données qu'un chercheur choisit ou sélectionne dans une population plus large en utilisant une méthode de présélection prédéfinie. Il peut également être défini comme étant une petite quantité d'un produit destiné à en faire connaître les qualités ou les appréciés ou encore une portion représentative d'un ensemble. Puisqu'en effet, dans le cadre d'une recherche, il n'est pas possible de mener des

---

<sup>43</sup> Madeleine Grawitz. (1998). *Méthode des sciences sociales*. Dalloz. pp.198-199.

<sup>44</sup> Sellitz et Al. (1977). *Les méthodes de recherche en sciences sociales*. Marabout. p.204.

enquêtes ou des observations sur l'ensemble des objets ou des personnes concernées par le sujet : il est important dans ce cas d'en extraire un échantillon.

Dans le cadre de ce travail, nous avons défini un ensemble de critères.

Nous tenons donc à préciser que notre travail concerne les apprenants des classes de seconde littéraire dans l'arrondissement de Yaoundé 3.

L'échantillon étant connu, il convient maintenant d'en dégager la taille c'est-à-dire la quantité d'individus dont on se servira pour mener à bien notre enquête. Nous avons observé cent soixante dix sept (177) apprenants et cinq (5) enseignants sans lesquels les objectifs définis ne pourraient être atteints. Soit un total de cent quatre vingt deux personnes enquêtées et réparties ainsi qu'il suit:

**Tableau de répartition des élèves et enseignants.**

Établissements	Nombre d'élèves	Nombre d'enseignants	Total
Lycée de Nsam-Efoulan	77	02	79
Collège bilingue David Lavoisier	32	01	33
Lycée de Ngoa – Ekelle	39	01	40
Collège les Futurs Boss	29	01	30
Total cumulé	177	05	182

### **3.3.2. Méthode d'échantillonnage.**

Dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi l'échantillonnage en grappes aux fins de tirer au sort des ensembles entiers parmi tant d'autres (villages dans des régions, quartiers dans des villages, écoles dans les quartiers...).

Le tableau ci-dessus représente notre population accessible de l'enquête. Il est constitué des apprenants et des enseignants, par établissement scolaire où nous avons recueilli des nombres raisonnables pour notre échantillon.

### **3.4. Techniques de collecte des données.**

#### **3.4.1. Description de l'instrument de collecte des données.**

Dans ce travail, nous allons principalement recourir à l'observation qui est selon Marc Bru (2014), une technique de recueil et de traitement de données, la meilleure qui soit

lorsqu'il est question d'identifier et de caractériser « *les bonnes pratiques* »<sup>45</sup> et ce, pas seulement dans le domaine de l'enseignement (Arborio, 2007).

Au départ, l'observation directe était originellement une méthode utilisée en anthropologie mais qui aujourd'hui est utilisée par d'autres sciences et c'est pour cette raison que Arborio (...), dit que « *l'observation n'est pas réservée a priori au sociologue : d'autres professionnels (journalistes, documentalistes, médecins) observent, prennent des notes. L'observation n'exige aucun autre instrument que le chercheur lui-même, ni mise en œuvre de techniques sophistiquées de traitement de données* »<sup>46</sup>. Recourir donc à l'observation directe, c'est procéder à « *l'enregistrement, par notes descriptives ou analytiques, d'actions et d'observations perçues sur le terrain, dans un contexte naturel* ».

L'observation repose sur « la tenue d'un journal de terrain, dans lequel on enregistre quotidiennement les données recueillies ». Les faits ou événements à observer peuvent survenir dans les médias, les établissements scolaires, les institutions et structures telles que les ministères, la vie quotidienne, etc... Dans le but « d'observer en ces divers endroits, toutes les informations utiles ainsi recueillies et toutes choses vues et entendues, assorties de tout commentaire ou remarques inspirées par celle-ci »<sup>47</sup> L'observation faite dans le cadre de notre étude permet de découvrir les pratiques didactiques de l'enseignement du concept de philosophie en classe de seconde littéraire et la réaction des apprenants dans le but d'acquérir les connaissances.

#### **3.4.2. Validation de l'outil de collecte des données.**

Nous allons recourir à la grille d'observation comme outil et dans ce guide, nous prêterons une attention particulière aux pratiques didactiques des enseignants en vérifiant si les tâches sont formulées dans le sens de développer l'esprit critique ou l'autonomie des apprenants. Par la suite, nous nous pencherons sur les capacités des enseignants à mettre les apprenants en activité pour inciter en eux la capacité à construire leurs propres savoirs. Enfin, nous allons nous intéresser aux apprenants pour vérifier s'ils sont effectivement en activité, motivés et mobilisés dans l'accompagnement d'une tâche.

##### ➤ Présentation de la grille

- Identification des enseignants.
- ✓ Noms et prénoms

---

<sup>45</sup> Marc Bru et Al. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. l'Harmattan.p52.

<sup>46</sup> Arborio Anne-Marie et pierre Fournier. (2017). *l'enquête et ses méthodes : l'observation directe*. Nathan.p.82.

<sup>47</sup> Nga Ndong (1999). *L'Opinion camerounaise, Tome 1, problématique de l'opinion en Afrique noire*. Thèse de doctorat en sociologie, université de Paris- Nanterre. p. 300.

- ✓ Sexe
- ✓ Diplôme académique(s)
- ✓ Diplôme professionnel(s)
- ✓ Nombre d'années d'expérience
  - ✓ Classes enseignées
- Identification de la leçon observée.
  - ✓ Titre de la leçon
  - ✓ Chapitre
  - ✓ Module
  - ✓ Compétences à développer.

**Grille:**

		1	2	3	4	5
A	Travail de Prérequis					
1	L'enseignant pose les questions sur les prérequis					
2	L'enseignant précise lui-même les prérequis					
3	L'enseignant ne cherche pas à savoir si les apprenants maîtrisent les prérequis					
B	Découverte					
4	L'enseignant présente la situation aux élèves en parlant.					
5	L'enseignant ne présente pas de situation.					
6	L'enseignant présente la situation aux élèves en copiant au tableau.					
7	L'enseignant présente la situation en une vidéo.					
C	Présentation de la situation-problème.					

8	L'enseignant pose des questions de compréhension aux élèves pour les amener à s'appropriier le problème à résoudre présenté dans la situation d'entrée.					
9	L'enseignant s'assure que les élèves comprennent toutes les données du problème.					
10	Le contexte de la situation est familier aux élèves					
11	Le contexte de la situation n'est pas familier aux élèves, ils ne la comprennent pas.					
D	Organisation du travail à faire dans la situation- <b>problème de découverte.</b>					
12	L'enseignant annonce les objectifs du travail.					
13	L'enseignant explique les modalités du travail.					
14	Les élèves sont divisés en groupes					
15	Le travail est individuel.					
E	Gestion des interactions avec les élèves.					
16	L'enseignant laisse les élèves résoudre le problème de la situation.					
17	L'enseignant résout lui-même le problème.					
18	L'enseignant est pressé d'intervenir même avant que les élèves aient des difficultés.					
19	Les élèves ont bien compris la leçon.					
20	L'enseignant ignore les questions					

	des élèves.					
F	Les questions de l'enseignant et des élèves.					
21	Les questions posées par l'enseignant aux élèves sont compréhensibles par ceux-ci.					
22	L'enseignant les guide pour qu'ils répondent après y avoir réfléchi.					
23	L'enseignant se précipite à répondre lui-même.					
24	L'enseignant tient compte des questions des élèves et ajuste ses interventions en conséquence.					
G	Synthèse.					
25	L'enseignant amène les élèves à déduire le résumé.					
26	L'enseignant écrit le résumé au tableau sans solliciter les élèves.					
27	L'enseignant présente le résumé lui-même.					
F	Évaluation					
28	L'enseignant propose une activité individuelle pour évaluer les acquis des élèves.					
29	L'enseignant propose des activités d'intégration aux élèves.					
30	L'enseignant met en œuvre la remédiation.					

Échelle d'appréciation :

1= Jamais

2= Rarement

3= Souvent

4= Toujours

Critères d'évaluation de la conformité de la pratique d'enseignement/ apprentissage du concept de philosophie : Une note d'appréciation est attribuée à chaque acteur pour l'appréciation de chacune de ses réponses.

### **3.4.3. Procédure d'analyse des données.**

Il s'agit ici d'extraire les informations à la suite de l'observation de la classe à l'aide de la grille d'observation et ce aux fins d'un traitement avec des outils statistiques tels que la présentation, l'analyse, la compréhension, l'interprétation et le commentaire des données collectées.

C'est la procédure par laquelle nous allons extraire les informations de l'observation en classe. Le traitement des données a été manuel et les résultats issus de l'analyse de l'observation directe ont été obtenus grâce au calcul des fréquences.

$$\varepsilon = \frac{n_i \times 100}{N}$$

Avec n = effectif de chaque modalité

N= effectif total ou taille de l'échantillon

**CHAPITRE 4: PRÉSENTATION ET ANALYSE DES  
RÉSULTATS.**

Ce chapitre a pour but de présenter les résultats de nos enquêtes faites sur le terrain. Ainsi, nous analysons principalement les différentes séances d’enseignement/ apprentissage du concept de philosophie en classe de seconde littéraire dans les établissements auxquels nous avons effectué des observations et les résultats obtenus dans les évaluations auxquelles nous avons effectuées avec les apprenants durant nos passages dans les salles de classes.

#### **4.1. Analyse des séances d’enseignement/ apprentissage du concept de philosophie en classe de seconde littéraire.**

Dans l’optique de présenter ce que nous avons observé sur le terrain concernant l’enseignement / apprentissage du concept de philosophie en classe de seconde littéraire. Nous avons observé cinq enseignants en situation de classes dans les quatre établissements choisis.

##### **4.1.1. Présentation des enseignants et profils.**

Comme nous l’avons mentionné plus haut, nous avons observé cinq enseignants de philosophie et parmi les cinq, nous avons quatre hommes et une femme dont l’âge varie entre 29 et 43 ans. En termes d’expérience professionnelle, nous avons observé une variation entre 4 ans et 13 ans d’enseignement et avec 3/5 ayant une formation professionnelle. En dehors des classes de seconde littéraire, ces enseignants enseignent également dans les autres classes jusqu’en terminale. Dans le tableau ci-dessous, nous allons faire un récapitulatif des profils de ces enseignants.

**Tableau 1: présentation des caractéristiques socioprofessionnelle des enseignants.**

	E/1	E/2	E/3	E/4	E/5
Sexe	Féminin	Masculin	M	M	M
Âge	32	29	34	39	43
Diplôme académique	Master en philosophie	Licence/ philosophie	Licence/ philosophie	Master en philosophie	Ph.D. en philosophie
Diplôme professionnel	DIPES 2	Aucun	DIPES 2	Aucun	DIPES 2
Expérience professionnelle	5 ans	6ans	4 ans	6ans	13 ans
Classes enseignées	2nde A, Tle C	2nde A, PA, Pc/d	2nde A, Tle A, Tle C/D	2ndeA, PC/D	2ndeA, Tle A, Tle C D

Toutes nos séances d'observations portaient sur l'enseignement/ apprentissage du concept de philosophie. Ce concept est étudié au module n°1: Philosophie ; chapitre 1: Qu'est-ce que la philosophie ?

**Tableau 2 : Les caractéristiques de la leçon sur le concept de philosophie observé.**

	E/1	E/2	E/3	E/4	E/5
Catégorie d'action :	La promotion de l'esprit critique et scientifique *le recours à la réflexion rationnelle et critique	Idem	Idem	Idem	Idem
Module 1:	La philosophie	Idem	Idem	Idem	Idem
Chapitre 1:	Qu'est ce que la philosophie ?	Idem	Idem	Idem	Idem
Leçons	1 : Définitions de la philosophie	1 : Définitions de la philosophie	2 : Origine, objet et méthode.	1 : Définitions de la philosophie	1 : Définitions de la philosophie
Classe observée	2nde A Esp.	2nde A All.	2nde A All.	2nde A Esp.	2nde A All.
Effectif de la classe	32	29	34	39	43
Durée de la leçon	2h	2h	2h	2h	2h

## FICHE PEDAGOGIQUE APC D'UNE LEÇON OBSERVÉE.

### Définition de la philosophie

<b>Etablissement :</b>	<b>Famille de situation :</b> L'Esprit critique
<b>Classe :</b> 2 <sup>nd</sup> e A4	<b>Catégorie d'action :</b> le recours à la réflexion rationnelle et critique
<b>Effectif :</b>	<b>Module N°1 :</b> La philosophie
<b>Garçons :</b>	<b>Chapitre 1 :</b> Qu'est-ce que la philosophie ?
<b>Fillles :</b>	<b>Leçon 1 :</b> Définitions de la philosophie 2H
Nom de l'enseignant :	<b>Notions :</b> Philosophie, sagesse, critique, réflexion
<b>Stagiaire :</b>	<b>Prérequis/ Rappel :</b> les différentes opinions sur la philosophie/ Que sais-tu de la philosophie ?/ As-tu déjà entendu parler de la philosophie ? Que dit-on sur la philosophie ? <b>Question transitoire :</b> le sens commun nous donne-t-il la véritable signification de la philosophie ? 5 min

**Situation contextualisée :** pour le sens commun la philosophie est définie comme une activité étrange réservée aux hommes peu ordinaires

**Types d'action :** Analyse étymologique, recherche du sens dans les dictionnaires philosophiques.

**Justification de la leçon :** cette leçon doit vous permettre de découvrir la vraie conception de la philosophie afin de déterminer sa nature.

	Ressources			Autres ressources	Activités d'enseignement/ Apprentissage	Evaluation formative	Durée
	internes	Savoirs/ Connaissances	Savoir-faire				
<b>Introduction :</b>	Philosophie, sagesse, réflexion Compréhension du texte -analyse du texte -explication	Lire, définir, expliquer, analyser Trouver Distinguer Analyser Examiner Préciser Identifier Retenir	Sens de l'analyse, sens de l'écoute Esprit critique et scientifique Sens de la distinction et de l'analyse	, Emile Bréhier, <i>Histoire de la philosophie</i> Jacqueline Russ	Poser les questions et répondre aux questions, Prendre des notes/ veiller à la prise de notes	A quoi reconnait-on la philosophie ?	10 min
<b>Résumé :</b> Lorsque le sens commun évoque le terme philosophie c'est pour lui attribuer une signification péjorative. Les philosophes eux-mêmes ne s'accordent pas sur sa signification au regard de multiples conceptions qu'ils développent. Pourtant, certaines caractéristiques qui lui sont propres nous permettent de la définir. Ainsi peut-on se poser cette question qu'est-ce qui détermine la							

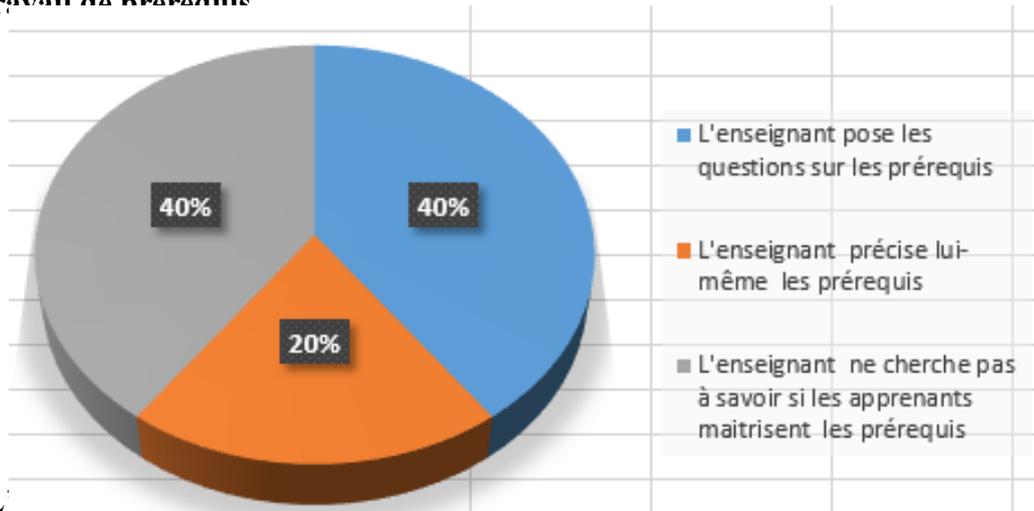
philosophie ?							
<b>Séquence didactique I. SENS ETYMOLOGIQUE</b>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	Jacqueline Russ, <i>Les méthodes en philosophie</i> , Paris armand 1992, A. Lalande, <i>VTC de la philosophie</i>	Braingstorming : Quel sens donnes-tu au mot philosophie ? Lecture et analyse du texte Lire et analyser Travaux en petits groupes Prendre des notes/ veiller à la prise de notes faire lire le dictionnaire philosophique Descartes <i>Discours de la méthode</i>	Identifie les racines du terme philosophie  Donne l'auteur de la définition étymologique du mot philosophie et précise son intention.	30 min
<b>Résumé :</b> On attribue à Pythagore la création du mot philosophie. Du grec philein qui veut dire « amour » et sophia qui signifie « sagesse », le concept de philosophie dans son étymologie désigne l'amour de la sagesse. De cette signification, Pythagore estime qu'il ne conviendrait qu'aux dieux d'être parfaitement Sage et pour les hommes, ils ne peuvent être, tout au plus qu'« amis de la sagesse ». Il faut comprendre par-là que la philosophie n'est pas un savoir que l'on possède mais plutôt une recherche permanente de la sagesse.							
<b>Séquence didactique II. SENS MODERNE</b>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	, Karl Jaspers, <i>Introduction à la philosophie</i>	<i>Idem</i>	Détermine la spécificité de la philosophie	30min
<b>Résumé :</b> La philosophie est une réflexion rationnelle et critique sur les problèmes humains fondamentaux qui visent à guider la conduite individuelle et collective. Selon K. Jaspers, « <i>faire de la philosophie c'est être en route ; les questions en philosophie sont plus essentielles que les réponses</i> » chez Towa, « la philosophie ne commence qu'avec la décision de soumettre l'héritage philosophique et culturel à une critique sans complaisance ». La caractéristique fondamentale de la philosophie est la critique.							

Séquence didactique III. QUELQUES CONCEPTIONS DE LA PHILOSOPHIE	Idem	Idem	Idem	Platon, <i>Apologie de Socrate, La République</i> Descartes, <i>Discours de la méthode</i> E. Kant <i>Critique de la raison pure</i> Luc Ferry, <i>Apprendre à vivre. Traité de philosophie à l'usage des jeunes générations</i>	Idem	Détermine la conception de la philosophie chez Socrate, Platon, Descartes et Kant	30 min
<p><b>Résumé :</b> La philosophie est une recherche morale pour Socrate c'est-à-dire une activité qui vise le perfectionnement de l'âme. Chez Platon elle est le dépassement des apparences pour accéder au monde des Idées. Chez R. Descartes, elle est « <i>l'étude de la sagesse</i> ». La sagesse se définit comme un savoir éclairant la vie, l'idée d'une conduite prudente, avisée, mesurée et conforme à l'ordre des choses. Chez Kant c'est l'exercice du talent de la Raison. C'est pourquoi il dira dans <i>La critique de la raison pure</i> « <i>qu'il n'y a pas de philosophie que l'on puisse apprendre ; on ne peut qu'apprendre à philosopher</i> ». Enfin, pour Luc Ferry, rejoignant les Anciens, la philosophie est « <i>la recherche du salut par la raison</i> ». C'est-à-dire bien penser pour bien vivre.</p>							
CONCLUSION	<p>Au regard de ses différentes conceptions, la philosophie apparaît comme une quête permanente et inachevée du savoir et de la vérité.</p>						

## Présentation des résultats et analyse.

Nous rappelons que nous avons observé cinq enseignants en situation de classe et les figures ci-dessous représentent la synthèse de nos résultats après observation. Nous avons observé chaque enseignant avec notre grille d'observation et c'est ce qui nous permet d'avoir les résultats ci-après.

### A- Travail de prérequis



- L'enseignant pose les questions sur les prérequis 2/5, soit 40%
- L'enseignant précise lui-même les prérequis 2/5, soit 40%
- L'enseignant ne cherche pas à savoir si les apprenants maîtrisent les prérequis 1/5, soit 20%

Selon les résultats de notre observation faite dans les classes de seconde littéraire, nous avons pu constater que :

- 40% d'enseignants passent par des prérequis avant d'introduire la nouvelle leçon en classe pour vérifier si les apprenants ont compris la leçon antérieure avant d'introduire une nouvelle leçon. Dans cet exercice, l'un des enseignants choisissait au hasard quel élève doit répondre à la question posée et l'autre donnait plutôt la parole à ceux qui lèvent les doigts. Tous les apprenants ne sont pas impliqués dans la réalisation des tâches et le fait que la parole soit donnée à ceux qui lèvent les doigts ne permet de rendre tous les apprenants actifs.
- 20% d'enseignants rappellent eux-mêmes ce qui a été fait antérieurement. L'observation faite dans les classes où l'enseignant présente lui-même les prérequis

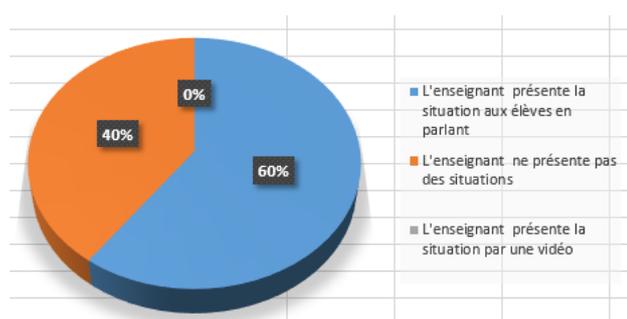
se résume par le fait que les apprenants n'affichent point d'intérêt ou très peu à ce que l'enseignant dit. Une autre observation relève du fait que ce sont des enseignants qui ne sont pas passés par une école de formation.

- 20% ne cherchent pas à savoir si les apprenants ont retenu quelque chose de la précédente leçon.

Toute connaissance qu'on se propose de faire acquérir fait appel à des connaissances antérieures et demande des savoir-faire déjà acquis. Les enseignants vont ainsi construire leur enseignement en supposant que les prérequis sont maîtrisés par les apprenants. Dans la pratique des différentes classes observées, peu d'enseignants se préoccupent d'analyser les prérequis indispensables à l'étude de nouvelles notions, ni de vérifier si tous les apprenants les possèdent correctement et encore moins de les faire acquérir à ceux qui ne les possèdent pas. Cette constatation est le résultat d'une pédagogie de maîtrise où l'apprenant est appelé à ingurgiter des savoirs sans véritable vérification de leurs acquisitions. Les prérequis s'inscrivent dans une perspective cohérente de planification et de priorisation, ils ne sont donc un simple luxe, mais, à défaut de leur maîtrise, d'autres connaissances ne peuvent être construites avec efficacité et être apprises.

**Figure 1: Enseignants travaillant sur les prérequis.**

## B- Découverte

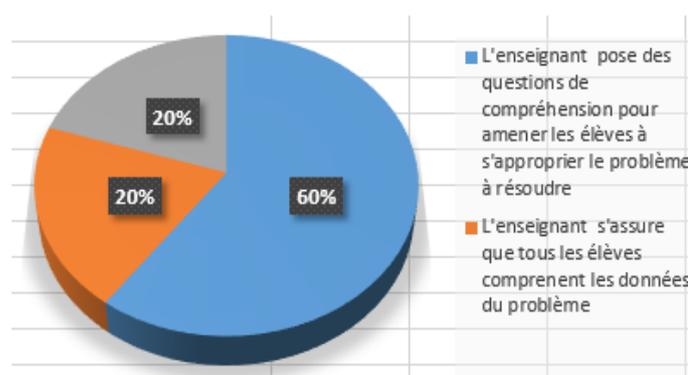


- L'enseignant présente la situation aux apprenants en parlant 3/5
- L'enseignant ne présente pas de situation 2/5
- L'enseignant présente la situation par une vidéo 0/5

Parmi les enseignants ayant été observés, 60% présentent la situation de découverte en parlant et 40 % ne s'intéressent pas à la situation découverte. Les situations- problèmes sont présentées verbalement aux élèves et l'enseignant pose des questions par la suite. Nous avons observé de l'enthousiasme auprès des apprenants quand ils comprennent la situation et ils émettent des hypothèses correspondantes à la situation. Mais, dans les classes où l'enseignant est le seul à exposer les savoirs, il règne un manque d'intérêt de la part des apprenants et ils ne participent à la leçon. Le désordre s'y installe et parfois des moqueries que l'enseignant n'est pas apte à conduire le travail en classe.

**Figure 2: Présentation de la découverte**

### C- Présentation de la situation-problème



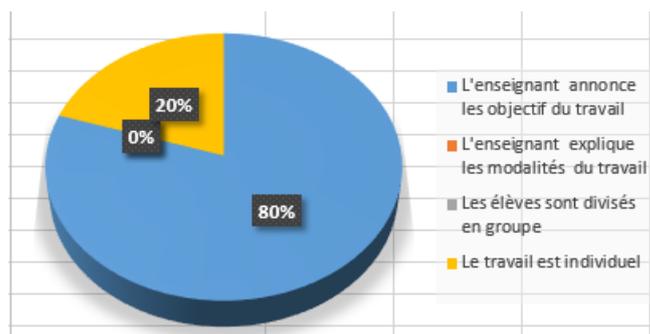
- L'enseignant pose des questions de compréhension pour amener les apprenants à s'approprier le problème à résoudre 3/5
- L'enseignant s'assure que tous les apprenants comprennent les données du problème 1/5
  - L'enseignant ne pose pas de questions et ne présente pas de texte 1/5<sup>8</sup>

Selon nos résultats, nous avons observé que 60% des enseignants présentent une situation-problème aux élèves et posent des questions pour pousser les apprenants à construire leurs propres connaissances et 20% ne s'y intéressent pas. Nous avons remarqué que les questions n'étaient adaptées au niveau des apprenants dû au fait que le langage n'est pas approprié au niveau des apprenants qui doivent fournir des efforts énormes pour comprendre les concepts philosophique qu'emploie l'enseignant.

La situation- problème en effet, rend l'apprenant actif et motive les apprenants pour développer leur autonomie et encourager ainsi la créativité. Lorsqu'elle n'est pas présentée, l'enseignant est le seul à savoir où il conduit son enseignement et les apprenants restent passifs.

**Figure 3: Travail des enseignants sur la situation-problème**

**D- Organisation du travail**

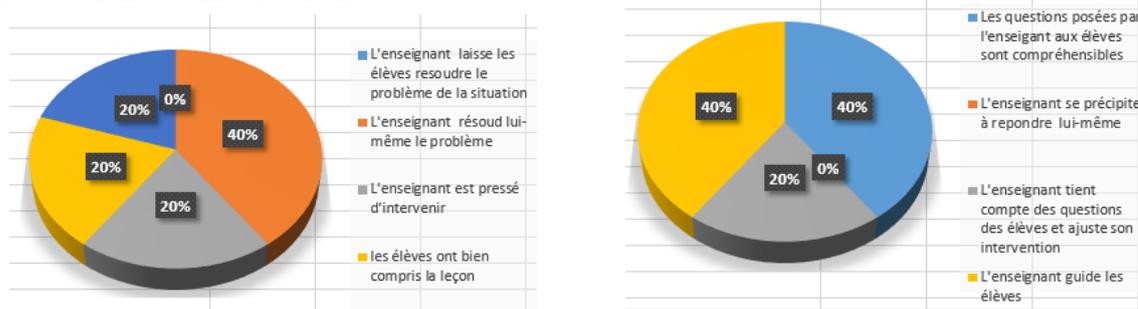


- L'enseignant annonce l'objectif du travail 4/5
- L'enseignant explique les modalités du travail 0/5
- Les élèves sont divisés en groupes 0/5
- Le travail est individuel 1/5

Concernant l'organisation du travail en classe, 80% des enseignants observés précisent eux-mêmes les objectifs poursuivis sans une implication réelle des apprenants et 20% organise le travail pour permettre aux élèves d'émettre leur opinion. Les apprenants sont obligés d'écouter l'enseignant qui est seul à exposer ses connaissances et les apprenants attendent passivement prendre les notes. Les leçons observées sont très peu motivées car, de nombreux élèves se livrent à d'autres activités au moment que l'enseignant explique la leçon.

**Figure 4: Organisation du travail en classe**

**E- Gestion des interactions**



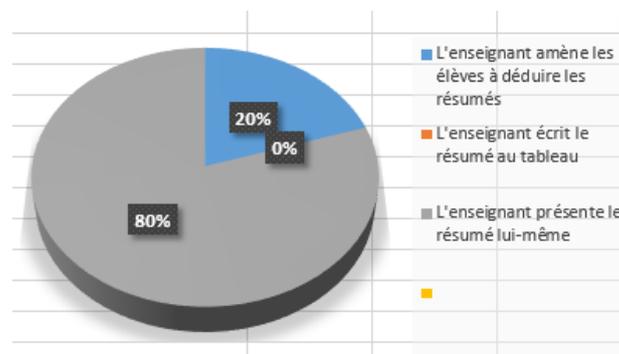
Au niveau de la gestion des interactions avec les apprenants, 40% des enseignants guident les apprenants pour recadrer leurs réponses et 40% se précipitent pour répondre à leurs propres questions. Les enseignants estiment que les enfants ne répondent pas aux questions et cela freine l'évolution dans leur programme.

Nous avons observé des échanges fructueux dans les classes où les enseignants mettent un accent sur la contribution des apprenants en ce qui concerne la construction des savoirs.

Les interactions constituent le fondement de l'enseignement/ apprentissage de la philosophie. Le dialogue constitue l'essence même de la démarche philosophique. En effet, ne disposant d'aucune certitude absolue, la philosophie se déploie comme un jeu de questions et de réponses constituant des thèses perpétuellement ré-examinées et re-questionnées. Il revient donc à l'enseignant de la classe de seconde de privilégier les interactions entre apprenants et lui pour des constructions efficaces des savoirs.

**Figure 5-6: Gestion des interactions entre enseignant et élèves**

## F- Synthèse

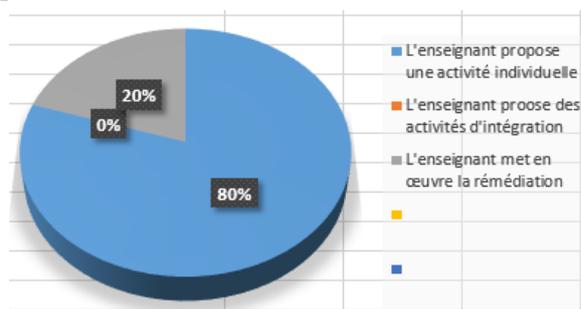


- L'enseignant fait que les élèves déduisent le résumé de la leçon : 1/5
  - L'enseignant écrit le résumé au tableau 0/5
  - L'enseignant présente lui-même le résumé de la leçon 4/5

D'après les données de notre observation, seul 20% des enseignants amènent les apprenants à déduire les résumés et les 80% d'enseignants présentent les résumés aux apprenants. Nous avons pu observer que la méthode utilisée est plus expositive. Les enseignants évoquent la complexité des concepts philosophique et des effectifs pléthoriques qui empêchent de laisser la possibilité aux apprenants de pouvoir résumer les leçons et également un problème de timing.

**Figure 6 : Synthèse d'une leçon**

### G- Évaluation



- L'enseignant propose une activité individuelle 4/5, soit 80%
- L'enseignant propose des activités d'intégration 0/5, soit 0%
- L'enseignant met en œuvre la remédiation 1/5, soit 20%

À travers nos enquêtes faites sur le terrain, 80% d'enseignants proposent des activités individuelles aux apprenants à faire à la maison après une leçon. Les enseignants proposent très peu les activités d'intégration et de remédiations.

Les évaluations se font majoritairement de façon individuelle et très peu de partage des expériences entre les élèves. Nous savons quel est au moins l'importance qui est accordée aux échanges entre les élèves. Le travail entre les apprenants et leur enseignant permet à chacun de remettre ses connaissances en cause pour réajuster ses propres savoirs.

### Figure 7: Représentant l'évaluation des acquis

#### Vérification des hypothèses.

Au principe de notre recherche, nous avons défini un ensemble d'hypothèses qui ont constituées la base de notre réflexion et qui ont contribuées efficacement à l'organisation de la réponse au problème que posait notre sujet. Nous avons formulé quatre hypothèses : Une hypothèse générale et trois hypothèses secondaires, portant sur l'enseignement / apprentissage du concept de philosophie en classe de seconde littéraire.

En partant de l'analyse et de l'interprétation des données recueillies sur le terrain, nous pouvons avancer que notre hypothèse générale qui stipule que l'enseignement/ apprentissage du concept de philosophie permet de développer l'esprit critique. Nous avons observé que face à une situation réelle de la vie, l'apprenant est capable de construire ses propres savoirs en se confrontant aux conflits cognitifs et sociocognitifs permettant de développer en lui l'esprit critique et déterminer son autonomie.

En scrutant la transmission des savoirs telle que faite par les enseignants à l'adresse des apprenants, nous remarquons qu'ils ne tiennent pas compte de l'expérience égotiste de ces apprenants c'est-à-dire de leur rapport au monde environnant. L'enseignement, ici est à bien des égards au-delà de la compréhension des apprenants. Socrate pourtant invite le philosophe à enraciner sa philosophie dans le monde de ses interlocuteurs.

L'apprenant de la classe de seconde a besoin de cultiver son esprit critique pour faire preuve plus tard de créativité et aussi scruter son passé pour plus tard se projeter dans l'avenir. Il n'est pas encore plongé dans la philosophie, c'est encore une phase de balbutiements qui demande que l'enseignant puisse adapter des situations d'apprentissage. Face à une situation, l'apprenant fait montre d'une pratique adéquate pour montrer qu'il s'est approprié le savoir, le savoir-être et le savoir-faire. Il a donc besoin de l'esprit critique pour faire preuve de créativité et être capable de reprendre dans le présent, le passé et le futur en fonction de l'avenir qu'il se projette. L'esprit critique lui permet à se déshabituer et sa rationalité le conduit pour ainsi dire à saccager ses habitudes dans un souci de résultats et de développement de performance qui ne surgit pas ex nihilo et qui est soucieuse dans penser dans l'action.

L'initiation des apprenants à l'apprentissage du concept de philosophie est donc une condition sine qua non pour faire face aux nouveaux défis que nous impose la société actuelle et où les valeurs se dégradent quotidiennement.

La première hypothèse secondaire stipulait que l'enseignement/ apprentissage du concept de philosophie en classe de seconde présente des difficultés.

Certains enseignants de philosophie ont du mal à passer de la pédagogie par objectif (PPO) à l'approche par les compétences (APC). Certains cherchent à se conformer aux exigences de la nouvelle approche énoncée dans les programmes et les guides pédagogiques, mais leur manque de formation régulière et de maîtrise de l'approche conduit inéluctablement à les empêcher d'exploiter de façon optimale les méthodes et les stratégies d'enseignement liées à cette approche. De cette analyse il en résulte que la mise en œuvre de l'approche par les compétences dans l'enseignement du concept de philosophie en classe de seconde rencontre de nombreux écueils (effectifs pléthoriques, gestion de temps et d'espace, gestion de la classe,...) qui en raison de l'insuffisance des compétences professionnelles des enseignants en approche par les compétences. D'autres enseignants de philosophie tenant les

classes de seconde estiment que l'APC demande beaucoup de temps et la pratique de la remédiation requiert de meilleures conditions de travail.

Notre deuxième hypothèse secondaire stipulait que l'enseignement de la philosophie en classe de seconde occulte les capacités cognitives des apprenants. Au regard de l'analyse des données recueillies sur le terrain, nous observons très peu d'enseignants recourir aux situation- problèmes pour permettre aux élèves de construire eux-mêmes les savoirs. Ils évoquent plutôt comme alibi le manque suffisant de temps et des effectifs. Ils exposent ainsi directement des cours aux élèves qui sont obligés de les ingurgiter sans aucune possibilité de remise en question. Les méthodes d'enseignement restent obsolètes et ne permettant pas aux élèves de s'affirmer convenablement car les enseignants continuent d'occuper la place du maître qui doit dicter des savoirs aux apprenants.

En plus, il se pose également un problème de transposition didactique car beaucoup d'enseignants parviennent difficilement à transformer les savoirs savants en savoir à acquérir et cela conduit au fait qu'ils récitent des doctrines philosophiques aux apprenants.

La troisième hypothèse qui portait sur la révision des méthodes d'enseignement s'impose comme une exigence au regard des pratiques observées sur le terrain.

**CHAPITRE 5: INTERPRÉTATION, DISCUSSION ET IMPLICATIONS  
DIDACTIQUES DES RÉSULTATS**

Après la présentation descriptive des résultats et vérification des hypothèses de l'enquête faite dans le précédent chapitre, nous avons pu observer un ensemble d'attitudes et de comportements, et à partir de là, nous sommes parvenus à la conclusion selon laquelle l'enseignement- apprentissage du concept de philosophie en classe de seconde littéraire fait face à de nombreuses difficultés. Au regard donc de ce que nous observons, l'urgence d'une amélioration des pratiques s'impose pour définir des méthodes et techniques d'enseignement/ apprentissage. Dans cette partie, nous tenterons de définir les perspectives en vue de vulgariser ou faciliter les pratiques didactiques adaptées dans le contexte de l'APC.

### **5.1. Enseignement de la philosophie.**

La règle d'or en matière d'enseignement- apprentissage de la philosophie, c'est le dialogue, d'une part, et la lecture, d'autre part.

*On apprend à philosopher en écoutant un cours ou en lisant un philosophe, qui nous introduit à la pensée lui-même par le mouvement d'une pensée en acte. Épouser comme auditeur ou lecteur ce déploiement théorique du concept dans le cours ou le texte, c'est alors se mettre philosophiquement en route par l'entraînement réflexif du maître, professeur ou grand philosophe. Cette conception renvoie à un modèle de l'apprentissage très transmissif qui présuppose le charisme d'un maître, la relation antique maître – discipline, un élève séduit, motivé, attentif, Etc...<sup>48</sup>*

L'inconvénient d'un tel enseignement- apprentissage, c'est qu'il repose sur le magistrisme, c'est-à-dire sur la transcendance verticale telle que l'enseignant est le détenteur du savoir, tandis que l'apprenant n'est qu'un vase qu'il faut remplir. C'est ainsi que bon nombre d'enseignants accordent très peu d'intérêt aux productions des apprenants. Autrement dit, ils se soucient très peu de l'appropriation des savoirs par les apprenants. Ce manque de souci se révèle d'ailleurs sur les différents plans à savoir le monopole de la parole et la dictée du cours. Rien d'étonnant alors que le psittacisme prévale dans de telles classes. Celui-ci est révélateur de l'apathie des apprenants puisque les enseignants, à nous en tenir à Rabelais, sont beaucoup plus soucieux d'une tête bien pleine et non, comme le recommande Montaigne, d'une tête bien faite. Pour remédier à cet état de choses, Tozzi, pour rendre les apprenants plus actifs prône

---

<sup>48</sup> Michel Tozzi . (2007). *La philosophie : une école de la liberté*. Ed. UNESCO , Chapitre 1. P10,

*Une orientation plus récente de la didactique de la philosophie, à la fois plus cohérente avec une démocratisation de l'enseignement philosophique et avec les recherches scientifiques sur le processus d'enseignement- apprentissage. Elle 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, pédagogique – didactique, peut aider les élèves à franchir les obstacles, particulièrement des pseudos-certitudes que leur confèrent leurs opinions. Il s'agit d'une didactique du philosophe que de l'enseignement de la philosophie.<sup>49</sup>*

Cette orientation vise à sortir les apprenants de leur léthargie pour autant qu'elle accorde beaucoup d'importance au plan pédagogique et didactique par l'approche par les compétences. Cette dernière se définit comme une méthode d'apprentissage qui se concentre sur l'acquisition des compétences plutôt que sur l'accumulation des connaissances. Cette approche permet de mettre l'accent sur les savoir-faire, les savoir-être et savoirs transversaux des apprenants.

La prise en charge des apprenants par l'enseignant est donc pour ce dernier une préoccupation fondamentale dans la mesure où l'enseignant doit se soucier de l'autonomie des apprenants. Cette autonomie dans un premier temps comporte un aspect négatif dans la mesure où elle se manifeste par la déconstruction des savoirs transmis par l'apprenant lui-même. Cette déconstruction pour autant donne lieu à la reconstruction, c'est-à-dire une construction nouvelle des savoirs par l'apprenant. – acquisitions des savoirs en lieu et place de leurs accumulations. C'est pourquoi l'enseignant doit de se soucier des capacités des apprenants à pouvoir mobiliser ces savoirs en vue d'en faire un bon usage. De part ce dernier, il se préoccupe de leurs insertions dans la société c'est-à-dire qu'ils articulent les savoirs autour des savoir-faire, savoir-être et savoir- avoir. Il est entendu que tout cela concourt à l'acquisition du vivre-ensemble, de faire-ensemble, de l'être- ensemble et d'avoir- ensemble. C'est une question de pragmatisme qui implique que l'apprenant de seconde cherche à se réaliser lui-même au plan social et ceci de façon permanente afin de se soustraire aux évidences quotidiennes (vérités établies).

---

<sup>49</sup> idem

## **5.2. Rôle de l'enseignant dans l'enseignement- apprentissage du concept de philosophie en classe de seconde.**

L'enseignant joue un rôle important dans la formation des apprenants et cela demande qu'il soit plus attentif à l'efficacité de son enseignement, d'être ouvert d'esprit face à la diversité de ses apprenants tout en leur laissant une marge de manœuvre importante. Les compétences que les enseignants doivent développer chez les apprenants dépendent de leur conception de l'enseignement – apprentissage du concept de philosophie et une simple référence à la raison réflexive. L'enseignant doit se donner une certaine autonomie et des règles ou une méthode, en se remettant en cause afin d'éviter le psittacisme.

L'enseignant de philosophie ne doit pas se considérer comme le seul détenteur du savoir dans l'exercice de l'enseignement/ apprentissage de la philosophie, mais doit pouvoir avoir la capacité d'encourager et de guider le tâtonnement expérimental des apprenants, d'accepter des erreurs comme sources essentielles de régulations et de progrès dans le sens où ces erreurs sont analysées et comprises, il doit avoir la capacité de valoriser la coopération entre les élèves dans l'accompagnement des tâches complexes afin de développer en eux l'esprit critique. Il doit également avoir la capacité d'expliquer et d'ajuster le contrat didactique pour entendre les résistances des apprenants et d'en tenir compte pour améliorer ses propres pratiques.

La maîtrise de l'épistémologie de sa discipline est également un facteur important pour développer les savoirs chez les apprenants.

Il est question d'une transposition des savoirs de références en savoir à enseigner. Le savoir étant dynamique, l'enseignant doit pouvoir s'adapter et adapter son enseignement au contexte de son temps pour permettre aux élèves de

*...poser leurs questions essentielles, accéder à un contact précoce avec l'esprit philosophique, acquérir un esprit de recherche habité par le sens et le désir de la liberté, acquérir des outils critiques nécessaires en tant qu'individu pour comprendre et affronter la vie et en tant que citoyens pour alimenter le débat public, conforter la démocratie, et résister aux propagandes trompeuses.*<sup>50</sup>

S'il n'y a à proprement parler, pas de philosophie que l'on puisse apprendre et l'on ne peut qu'apprendre à philosopher. Apprendre à philosopher consiste légitimement à

---

<sup>50</sup> Michel Tozzi. (2007). *Op.cit* p38.

philosopher. Autrement dit, apprendre à apprendre à philosopher, dans le cas d'un réel enseignement philosophique. *Apprendre à apprendre à philosopher* suppose l'acte philosophique par lequel enseignants et élèves s'éduquent mutuellement les esprits en situation- classe, par un questionnement méthodique, organisé, pensé c'est-à-dire ordonné et non naïf. Il est donc important de sortir de l'impersonnel philosophique dans lequel tout le monde pense penser, être devenu soudainement philosophe parce qu'il s'interroge du fait que l'interrogation philosophique est une interrogation éduquée.

Enseigner la philosophie est l'objectif que s'assigne la didactique de la philosophie. Cependant, étant la nature fugitive de la discipline qu'est la philosophie, enseigner la philosophie implique l'apprentissage du philosophe. Toutefois, au-delà de se mettre à l'école des philosophes ou à celle de la simple pensée comme dans le cadre de la philosophie avec les enfants, c'est dans l'urgence de la situation que se constitue véritablement la didactique de l'apprentissage du philosophe.

La didactisation du philosophe a pour but principal de mieux accompagner les élèves dans l'acte de philosopher. L'enseignant de philosophie n'enseigne pas, stricto sensu. Le rôle de l'enseignant est d'apprendre à apprendre à philosopher. L'interrogation philosophique étant une interrogation éduquée, elle devient prioritaire par rapport à des contenus à transmettre et aux savoirs à enseigner.

La philosophie ne s'enseigne pas comme si on enseignait un théorème mathématiques quelconque. Il n'y en réalité rien à enseigner aux élèves, au sens propre du terme. La philosophie embrasse tellement d'éléments disciplinaires qu'elle se retrouve associée à plusieurs questionnements.

L'enseignant n'est donc pas tenu d'enseigner un programme officiel de philosophie mais plutôt il doit apprendre à philosopher à partir d'un programme officiel. Mieux, on philosophe avec le programme officiel de philosophie pour *apprendre à philosopher*. Un programme scolaire de philosophie accompagne l'enseignant sans se substituer à lui. Il ne dit pas à l'enseignant ce qu'il faut faire en classe mais l'oriente sur ce qu'il est possible de faire en situation- classe. La priorité n'est donc pas tant accordé au programme en soi, mais de faire en sorte l'apprenant parvienne à penser par et pour lui-même. Le caractère officiel d'un programme ne condamne donc pas un enseignant pour demeurer dans la routine car, il lui est possible de faire autrement c'est-à-dire définir par lui-même les méthodes et techniques efficaces pour conduire un enseignement.

Enseigner la philosophie en classe de seconde qui est un niveau d'initiation à l'apprentissage du philosophe ou phase d'initiation à l'esprit critique chez les apprenants, il revient donc à l'enseignant de savoir doser ses enseignements compte tenu de l'âge des apprenants.

L'esprit critique est l'initiation à la réflexion c'est-à-dire à la remise en question pour s'ouvrir au monde et par conséquent de pouvoir se réaliser plus tard en tant qu'humain . Ceci demande à l'enseignant d'amener l'apprenant de maîtriser sa subtilité et doit faire autant de procéder au transfert contre transfert. L'enseignant doit pouvoir canaliser l'apprenant pour devenir citoyen du monde.

L'enseignement de l'esprit critique doit s'ancrer dans la réalité quotidienne de l'apprenant et trouver sa place dans ce même quotidien. Pour développer l'esprit critique chez les apprenants, il faut lui montrer donner les moyens de développer ses outils naturels de manière ainsi fréquente que possible et dans des situations plus complexes. L'enseignant doit pouvoir le mettre dans des contextes adaptés à son questionnement et à ses difficultés pour qu'il progresse et non de le soumettre à des domaines plus lourds comme l'apprentissage d'une quelconque doctrine.

L'enseignement du concept de philosophie en classe de seconde doit s'opérer à la manière qu'on enseigne les mathématiques aux jeunes enfants c'est-à-dire, il faut partir des opérations concrètes en utilisant par exemple les bâtonnets pour compter, évoluer aux opérations semi- concrètes et enfin aux opérations abstraites.

Ainsi, pour enseigner le concept de philosophie en classe de seconde, il est question de Partir des petites problématiques du quotidien comme par exemple essayer de comprendre pourquoi un homme s'arrête avant de traverser la route alors qu'un chien fonce sans peur de risques ? À partir d'une situation réelle de la vie, l'apprenant est poussé à se poser un certain nombre de questions qui vont transcender ses représentations immédiates.

### **5.3. Rôle de l'apprenant.**

L'élève de la classe de seconde littéraire est censé réfléchir "par lui-même". Cette réflexion personnelle est communément opposée à l'effort de mémoire par lequel il est tenu d'ingurgiter une connaissance assimilée à un corps étranger. Chacun sait, en effet, depuis Rabelais, qu'une tête bien faite est préférable à une tête bien pleine. Toute pensée véritable est un acte de création et cet acte est éminemment personnel et il exclut le simple récit de

quelques formules. Apprendre à philosopher consiste à “ s'approprier” les méthodes philosophiques en refaisant pour son propre compte le cheminement de l'inventeur et non se constituer comme une âme habituée puisque selon Péguy(1914)

*il y a quelque chose de pire que d'avoir une mauvaise pensée. C'est d'avoir une pensée toute faite. Il y a quelque chose de pire que d'avoir une mauvaise âme et même de se faire une mauvaise âme. C'est d'avoir une âme toute faite. Il y a quelque chose de pire c'est d'avoir une âme perverse. C'est d'avoir une âme habituée ».*<sup>51</sup>

L'élève de la classe de seconde doit être capable de remettre en cause ses propres pensées afin de développer son autonomie de penser. Il doit rompre avec l'habitude qui constitue un frein pour le déploiement de la raison dans sa quête de la vérité et se dire que le savoir est dynamique.

#### **5.4. De la nécessité de former les enseignants.**

Nous avons pu constater dans ce travail que les compétences en philosophie n'étaient pas suffisantes pour enseigner la philosophie. Ainsi, d'autres compétences sont nécessaires pour conduire un enseignement favorisant l'autonomie des apprenants.

Au regard des mutations que nous observons dans l'enseignement, l'enseignant est appelé à adopter une pratique réflexive, c'est-à-dire en agissant contre son confort immédiat, en déstabilisant les automatismes qu'il a du mal à mettre en place. La pratique réflexive doit être effectuée comme une formation principale pour l'enseignant qui remet ses pratiques en cause en permanence et c'est la raison pour laquelle perrenoud (2001) pense qu'

*on peut donc souhaiter que la pratique réflexive soit la référence des innovateurs, des formateurs, des auteurs de moyens et de méthodes d'enseignement, des cadres, et qu'on ne perde aucune occasion de la stimuler; en offrant des lieux et des ressources : séminaires d'analyse de pratiques, groupes de projets, supervision, aide méthodologique.*

La pratique réflexive d'un enseignant doit consister à modifier ses enchaînements hérités de la pratique enseignante en développant sa capacité à observer les situations sous des angles différents pour comprendre ce qui s'est passé afin de cerner les aspects positifs, les solutions et les actions sujettes à l'amélioration.

L'enseignement de la philosophie par l'APC a apporté de nombreux changements dans la pratique enseignante et demande à l'enseignant de s'impliquer activement dans sa

---

<sup>51</sup> Charles Péguy (1914). *Note conjointe sur la philosophie de M. Descartes*, Gallimard. P103.

formation afin qu'il puisse posséder la théorie et être en mesure de l'appliquer. Les enseignants doivent se documenter, lire des ouvrages et les auteurs ayant écrit sur la pratique de l'approche par les compétences pour développer des compétences escomptées chez les apprenants.

## **CONCLUSION GÉNÉRALE**

En définitive, notre sujet de recherche portait sur l'enseignement/ apprentissage du concept de philosophie en classe de seconde littéraire qui présente plusieurs enjeux dans la société et au niveau didactique.

L'enseignement du concept de philosophie en classe de seconde permet aux élèves de s'affranchir de la tutelle de son maître (enseignant), de sorte qu'il éprouve l'exercice difficile de sa liberté. La tutelle constitue selon Kant (1784) un véritable frein majeur à la formation de l'être humain, l'être capable de penser par lui-même, c'est-à-dire un être capable d'accéder à la formation et à l'autonomie du jugement car le « *but de l'éducation est de faire de l'homme un être autonome c'est-à-dire un être du bon vouloir* »<sup>52</sup> comme disait Hegel (1811). L'enseignement- apprentissage du concept de philosophie en classe de seconde littéraire permet donc aux apprenants de ne plus se soumettre à l'autonomisation mais de penser librement et émettre ses opinions sur une question donnée. L'homme n'est véritablement humain que lorsqu'il pense, c'est-à-dire quand il peut réfléchir, concevoir, s'interroger, raisonner et argumenter sur des valeurs qui doivent guider ses actions. L'apprentissage du philosopher est donc un moyen permettant aux apprenants de sortir de l'"habitude" afin de développer un véritable esprit critique, qui ne passe pas sans l'implication de l'enseignant et surtout en s'appuyant sur des méthodes permettant l'acquisition des savoirs.

La catégorisation des disciplines permet de spécifier la formation des apprenants dans l'optique d'acquérir savoirs, savoir-faire et savoir-être. La tâche n'est pas évidente si les méthodes d'enseignement- apprentissage demeurent obsolètes. Les méthodes d'enseignement- apprentissage doivent permettre aux élèves avec la coopération des enseignants, de se connecter aux savoirs savants en évitant que les apprenants versent dans l'imitation servile car toute reproduction mécanique n'a plus droit de cité (psittacisme). Les enseignants des classes de seconde littéraire dans la perspective d'accomplir la mission qui est la leur doivent s'astreindre eux-mêmes à une formation permanente c'est-à-dire, en revoyant leurs méthodes d'enseignement de fond en comble et en articulant leur pédagogie sur le principe selon lequel : « avant d'éduquer les autres, il faudra s'éduquer soi-même ». L'enseignement- apprentissage du concept de philosophie en classe de seconde littéraire doit s'accommoder aux exigences de l'heure afin de développer l'esprit critique voire d'autonomie chez les apprenants.

---

<sup>52</sup> Hegel (2003). *La raison dans l'histoire*. Broché. p113.

## BIBLIOGRAPHIE :

- ❖ Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et critique*. Les presses de l'Université du Québec.
- ❖ Amade- Escot, C.(1990). *Éducation physique et didactiques des APS, AEEEPS*.
- ❖ Arborio et Al.(2017). *L'enquête et ses méthodes : L'observation directe*. Nathan.
- ❖ Barnier, G.(2008). *Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement*. IUFM d'Aix Marseille.
- ❖ BOISVERT, J. (1999). *La formation de la pensée critique. Théorie et pratique*. De Boeck university.
- ❖ Bouchet, L.(2015). *Philosopher pour se retrouver*. Marabout.
- ❖ BRÉHIER, E. (2012), *Histoire de la philosophie*, Ed. Presse universitaire de France.
- ❖ Bru, M.& Alter, M.(2012). *Observer les pratiques enseignantes*. L'Harmattan .
- ❖ Délpeteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : De la question de départ à la communication des résultats*. De Boeck university.
- ❖ Deleuze, G. & Guattari, F. (2005). *Qu'est-ce que la philosophie*. Editions de Minuit.
- ❖ Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. ESF.
- ❖ Dewey, J. (1975). *Démocratie et éducation*. Armand Colin.
- ❖ Galichet, F. (2004). *Pratiquer la philosophie à l'école, 15 débats pour les enfants du cycle 2 au collège*.
- ❖ Gouthière, F. (2017). *Santé, Science, doit-on tout gober ? Berlin*
- ❖ Gunnar, S. & Gilje, N. (2010). *Une histoire de la philosophie occidentale*. Hermann.
- ❖ Kant, E. (1862). *Logique*. Librairie philosophique de Lagrange.
- ❖ Kant, E. (1987). *Critique de la raison pure*, Trad. J. Barbie, G.F. Flammarion.
- ❖ Kelly, D.(2014). *A handbook for translator trainers*. St Jérôme publishing.
- ❖ Leonardy, H.(1993). *Éléments pour une philosophie de l'enseignement de la philosophie*. Louvain- la-neuve.
- ❖ Lipmann, M. & Sharp (1980), *Philosophy in the classroom*.
- ❖ Masciotra et Al. (2009), *Développer un agir compétent vers un curriculum pour la vie*. De Boeck university.
- ❖ Perrenoud, P. (1999), *construire des compétences des écoles*. ESF.

- ❖ Perrenoud, P. (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant: professionnalisation et raison pédagogique*. ESF.
- ❖ Perroux, F.(1961). *Pour une philosophie du nouveau développement*. Aubier-Montaigne.
- ❖ Peyron- Bonjan (2011). *Le cercle des concepts disparus. Philosophie et sciences de l'éducation*. L'Harmattan.
- ❖ Pottier, J.C.(2004). *Apprendre à philosopher. Un droit. Des démarches pour tous*. Chronique sociale.
- ❖ Quelles, A. (1987). *Processus de recherche : une approche systématique*, PUQ.
- ❖ Raby, C.& Viola, S.(2016). *Les modèles d'enseignement et théories d'apprentissage*. Éditions CEC.
- ❖ Raymond, D.(2006). *Qu'est- ce qu'apprendre et qu'est- qu'enseigner? Un tandem en piste!* Association québécoise de pédagogie collégiale.
- ❖ Tardif, J. et Al. (1992), *Le développement des compétences : cadres conceptuels pour l'enseignement professionnel*, De Boeck université.
- ❖ Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*. Les éditions logiques.
- ❖ Tozzi, M. (2008), *La didactique philosophique en France- 20 ans de recherche (1989-2009)*, Équipe de LIRDEF.
- ❖ Thouin, M.(2017). *Enseigner les sciences et les technologies au préscolaire et au primaire*. Multimondes.
- ❖ Tremblay, R. & Perrier, Y. (2006), *Complètement à l'ouvrage savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel*, 2ème édition, les éditions de la chevalières.
- ❖ Vienneau, R. (2011), *Apprentissage et enseignement*, Gaëtan Morin.

Thèse et mémoires :

- ❖ Nga Ndongo, *L'opinion camerounaise, tome1, la problématique de l'opinion en Afrique noire*. Thèse de doctorat en sociologie, université de Paris-Nanterre, 1999.
- ❖ KALLA KOTCHOP Vincent Rocard, *De l'élaboration des contenus didactiques dans l'enseignement de la philosophie dans le secondaire du Cameroun*, mémoire Master 2 en sciences de l'éducation, université de Yaoundé1, année académique 2017, inédit.
- ❖ NDAGANG NGUEWO Irène aimée, *Analyse des problèmes liés au passage de l'APO à l'APC dans l'enseignement de la géographie au secondaire : cas du lycée de*

*Nkolbisson et de l'institut Monseigneur Marie Graffin*, mémoire pour le DIPES II, université de Yaoundé1, année académique : 2018- 2019. Inédit

- ❖ Rossif- Benson MBOM, *application de l'APC et enseignement/ apprentissage du français au sous- cycle d'observation: cas de la classe de 6ème du CES bilingue de Biyi- Akum- Essejé*, mémoire du DIPES 2, université de Yaoundé1, année académique 2015-2016. Inédit.
- ❖ Terdeuse Pauline, *apprendre la philosophie ou apprendre à philosopher ? L'enseignement de la philosophie dans le secondaire et ses enjeux*, mémoire de Master en philosophie et finalité didactique, université catholique de Louvain- la-neuve, année académique 2017- 2018.

Autres :

Tozzi, M., *vers une didactique du philosophe*. Sous la direction de P. Meirieu.

# ANNEXES

REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
PAIX-TRAVAIL-PATRIE  
=====

MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES  
=====

INSPECTION GENERALE DES ENSEIGNEMENTS  
=====

INSPECTION DE PEDAGOGIE  
CHARGEES DES SCIENCES HUMAINES  
=====

REPUBLIC OF CAMEROON  
PEACE-WORK-FATHERLAND  
=====

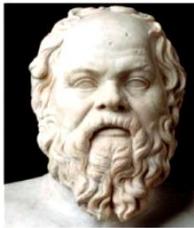
MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION  
===== INSPECTORATE  
GENERAL OF EDUCATION  
=====

INSPECTORATE OF PEDAGOGY  
FOR SOCIAL SCIENCES  
=====

**MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES**  
**MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION**

**INSPECTION GENERALE DES ENSEIGNEMENTS**  
**INSPECTORATE GENERAL OF EDUCATION**

**PROGRAMME D'ETUDES DE PHILOSOPHIE: CLASSES DE 2<sup>de</sup> ESG-ESTP**

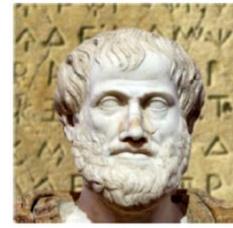


Socrate



Marcien Towa

*Cultiver la raison pour savoir et savoir pour agir*



Aristote

**INSPECTION DE PEDAGOGIE EN CHARGE DES SCIENCES HUMAINES**  
**INSPECTORATE OF PEDAGOGY IN CHARGE OF SOCIAL SCIENCES**

**Août 2018**

REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
*PAIX – TRAVAIL – PATRIE*  
-----  
MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES  
-----  
INSPECTION GENERALE DES ENSEIGNEMENTS  
-----

REPUBLIC OF CAMEROON  
*PEACE – WORK – FATHERLAND*  
-----  
MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION  
-----  
INSPECTORATE GENERAL OF EDUCATION  
-----

ARRETE N° 226/18 /MINESEC/IGE DU 22 AVRIL 2018

Portant définition des programmes d'Etudes des classes de Seconde de l'Enseignement Secondaire Général

**LE MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES**

Vu la constitution;

Vu la Loi N° 98/004 du 14 avril 1998 d'Orientation de l'Education au Cameroun;

Vu le décret N° 2011/409 du 09 décembre 2011 portant nomination d'un Premier Ministre, Chef du Gouvernement;

Vu le décret N° 2018/190 du 02 mars 2018 modifiant et complétant certaines dispositions du décret N° 2011/408 du 09 décembre 2011 portant organisation du gouvernement;

Vu le décret N° 2012/267 du 11 juin 2012 portant organisation du Ministère des Enseignements Secondaires;

Vu le décret N° 2018/191 du 02 mars 2018 portant réaménagement du Gouvernement :

**ARRETE :**

**Article 1<sup>er</sup>** : les programmes d'études des classes de Seconde sont définis ainsi qu'il suit :

## PREFACE

### DES PROGRAMMES DES CLASSES DE SECONDE L'ENSEIGNEMENT GENERAL

L'amélioration quantitative et qualitative de l'éducation constitue une préoccupation permanente pour l'Etat camerounais, soucieux d'atteindre son émergence à l'horizon 2035. Ainsi, en accord avec les Objectifs du Développement Durable (ODD), le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE) et le Document de Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation (DSSEF), le Ministère des Enseignements Secondaires s'est engagé dans une réforme curriculaire depuis plus d'une décennie. Cette réforme, qui s'est traduite par la mise en œuvre des nouveaux programmes d'études du premier cycle selon l'Approche Par les Compétences (l'APC), avec entrée par les situations de vie, se poursuit avec la réécriture des programmes d'études des classes de seconde. Celle-ci répond à un certain nombre d'impératifs :

- (i) Poursuivre les enseignements selon l'Approche Par les Compétences, avec le souci de continuer à offrir à un maximum de jeunes Camerounais, une formation de qualité ;
- (ii) 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.

La réécriture des programmes d'études des classes de seconde de l'enseignement général vient à cet effet consolider les acquis de la vision de l'école camerounaise telle que définie dans la Loi d'orientation de l'éducation au Cameroun et mise en œuvre à travers l'Approche Par les compétences. Elle traduit également la volonté de s'arrimer aux orientations des deux documents de pilotage que sont le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE) et le Document de Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation (DSSEF).

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.

Tout en félicitant, une fois de plus, toute l'équipe de concepteurs de ces programmes, j'invite vivement tous les membres de la communauté éducative, notamment les enseignants, cheville ouvrière de la pédagogie, à s'approprier davantage les fondements conceptuels et opérationnels de l'APC, paradigme choisi pour la mise en œuvre des nouveaux programmes au Cameroun.

LE MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES



Nalova Lyonga, Ph. D

**DOMAINE D'APPRENTISSAGE: SCIENCES HUMAINES  
PROGRAMME D'ETUDES: PHILOSOPHIE**

**VOLUME HORAIRE HEBDOMADAIRE: 2H**

**VOLUME HORAIRE GLOBAL: 70 HEURES**

- **ACTIVITES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE : 51 HEURES**
- **ACTIVITES D'INTEGRATION, D'EVALUATION, DE CORRECTION ET DE  
REMIEDIATION : 19 HEURES**

**COEFFICIENT: 2**

## **PRESENTATION DU PROGRAMME**

La philosophie désigne généralement 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.

Son enseignement vise à favoriser la quête de la sagesse à travers le recours à la réflexion théorique et à l'esprit critique entendus comme des préalables nécessaires à toute action véritablement humaine.

### **Situation du programme 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 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.

### **Présentation des familles de situations couvertes par le programme**

<b>N°</b>	<b>Familles de situations</b>	<b>Domaines de vie</b>
1	L'esprit critique	- Vie familiale et sociale
2	Le jugement	
3	La culture philosophique	- Média et communication

**MODULE I**

**TITRE DU MODULE: La Philosophie**

**VOLUME HORAIRE: 21H**

**PRESENTATION DU MODULE : Ce module comporte deux composantes : une composante théorique et une composante historique**

**CONTRIBUTION A LA FINALITE ET AUX BUTS CURRICULAIRES : Amener l'apprenant à s'approprier l'esprit critique et scientifique**

**CONTRIBUTION AU PROGRAMME D'ETUDES ET AUX DOMAINES DE VIE : Ce module contribue à créer entre les individus des rapports fondés sur la raison et l'objectivité**

Cadre de contextualisation		Agir compétent		Ressources								
Famille de situations	Exemples de situations	Catégories d'actions	Exemples d'actions	Thèmes	Chapitres	Leçons	Notions/ Concepts	Savoir-faire	Savoir-être	Autres ressources	Méthodes/ Techniques	Durée
<b>Evaluation</b>												<b>1H</b>
L'Esprit critique	-Le dogmatisme -Les opinions gratuites -Les préjugés...	-La promotion de l'esprit critique et scientifique -Le recours à la réflexion rationnelle et critique	-Questionner les apparences -Soumettre toute opinion à une critique sans complaisance	Introduction à la Philosophie	1-Qu'est-ce que la Philosophie ?	1-Définitions de la Philosophie	La philosophie La critique La réflexion	-Lire -Définir -Identifier -Comparer -Expliquer -Analyser	-Vigilance et attention -Sens du discernement -Sens de la méthode -Sens du travail en équipe -Ouverture d'esprit	-Dictionnaires -Manuels -Ouvrages des grands auteurs	-Brainstorming -Travail par petits groupes -Exposés -Débats -Exploitation de textes	09H (3H/Leçon)
						2-Origine, objet et méthode						3-Rôle du Philosophe dans la Cité
					2-L'histoire de la Philosophie	1-La Philosophie antique : Thématiques et problématiques	-Antiquité -Théogonies -Cosmogonies -Mythes	-Lire -Identifier -Comparer	-Sens de la mémoire -Sens de la méthode -Ouverture d'esprit -Sens du travail en équipe	-Dictionnaires -Manuels -Ouvrages des grands auteurs -Ouvrages spécialisés		6H
<b>INTEGRATION-EVALUATION-CORRECTION-REMEDIATION</b>												<b>6H</b>
<b>NB: Les enseignants sont invités à mener avec sérieux les activités sus-mentionnées au terme de chaque séquence</b>												

						Le raisonnement	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Inférence</li> <li>-Types : déductif, inductif, par analogie, par l'absurde</li> <li>-Syllogisme : règles, modes et figures, connecteurs logiques</li> </ul>						6H
						Les principes logiques de la pensée	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Principe d'identité</li> <li>-Principe de non-contradiction</li> <li>-Principe du tiers-exclu</li> </ul>						2H
<b>INTEGRATION-EVALUATION-CORRECTION-REMEDIATION</b> <b><u>NB</u> : Les enseignants sont invités à mener avec sérieux les activités sus-mentionnées au terme de chaque séquence</b>												5H	

**MODULE II**

**TITRE DU MODULE : La Logique**

**VOLUME HORAIRE: 16H**

**PRESENTATION DU MODULE : Ce module décline les enjeux, les principes et les outils de la pensée logique.**

**CONTRIBUTION A LA FINALITE ET AUX BUTS CURRICULAIRES : Amener l'apprenant à maîtriser les règles et les principes élémentaires du raisonnement logique**

**CONTRIBUTION AU PROGRAMME D'ETUDES ET AUX DOMAINES DE VIE: Ce module contribue à placer la logique au cœur des rapports familiaux et sociaux pour les rendre harmonieux.**

Cadre de contextualisation		Agir compétent		Ressources								
Famille de situations	Exemples de situations	Catégories d'actions	Exemples d'actions	Thèmes	Chapitres	Leçons	Notions/ Concepts	Savoir-faire	Savoir-être	Autres ressources	Méthodes/ Techniques	Durée
Evaluation diagnostique												1H
Le Jugement	Les ambiguïtés et les erreurs de raisonnement	Le bon usage de la raison	Bien argumenter	Initiation à la Logique	La Logique	Définition et importance de la logique	-Logos -Raison -Langage -Vérité	- Définir - Identifier - Comparer - Analyser - Dédire - Induire	- Sens de la rigueur - Sens de la méthode - Respect des principes - Sens du travail en équipe	- Dictionnaires - Manuels - Ouvrages des grands auteurs - Ouvrages spécialisés	- Brainstorming - Travail par petits groupes - Exposés	1H
						Le concept	- Terme - Abstraction - Extension et compréhension - Sujet/Prédictat - Définition : règles et types					2H
						Le jugement	- Proposition - Types - Opposition et conversion - Carré logique					2H

**MODULE III**

**TITRE DU MODULE: La Méthodologie**

**VOLUME HORAIRE: 23H**

**PRESENTATION DU MODULE: Ce module met en relief les techniques et enjeux de la dissertation philosophique et de l'explication philosophique de texte**

**CONTRIBUTION A LA FINALITE ET AUX BUTS CURRICULAIRES: Initier l'apprenant à l'argumentation philosophique et aux stratégies discursives des grands auteurs**

**CONTRIBUTION AU PROGRAMME D'ETUDES ET AUX DOMAINES DE VIE: Ce module contribue à une lecture pertinente des messages en circulation dans l'univers des médias et de la communication**

Cadre de contextualisation		Agir compétent		Ressources								
Famille de situations	Exemples de situations	Categories d'actions	Exemples d'actions	Thèmes	Chapitres	Leçons	Notions/ Concepts	Savoir-faire	Savoir-être	Autres ressources	Méthodes/ Techniques	Durée
<b>Evaluation</b>												<b>1H</b>
La Culture philosophique	-Une question philosophique	La promotion de la réflexion	-Conduire une argumentation personnelle -Lire un texte et s'appropriier son intelligence et ses limites	Initiation à la méthodologie	1-La dissertation philosophique  2- L'explication philosophique de texte	1-Généralités 2- Introduction 3-Thèse 4-Antithèse 5-Synthèse et conclusion	-Lecture -Culture -Analyse -Thèse -Idée -Argument -Citation -Sens -Interprétation - Intelligence/ Compréhension	-Lire -Examiner -Démontrer -Réfuter -Critiquer -Identifier -Extraire de l'information -Relever -Rédiger	Ouverture d'esprit -Sens de l'analyse -Sens du dialogue -Sens du travail en équipe -Sens de la critique	-Ouvrages des grands auteurs -Ouvrages de méthodologie -Dictionnaires -Manuels	- Brainstorming -Travail par petits groupes -Lectures dirigées	10H (2H/Leçon)
	-La structure logique et l'intelligence d'un texte		1- Généralités 2- Introduction 3-Examen analytique 4-Examen critique 5- Réinterprétation et conclusion			10H (2H/Leçon)						
<b>INTEGRATION-EVALUATION-CORRECTION-REMEDIATION</b>												<b>5H</b>
<b>NE : Les enseignants sont invités à mener avec sérieux les activités sus-mentionnées au terme de chaque séquence</b>												

## **TRAVAUX COMPLEMENTAIRES**

- Elaboration du guide d'accompagnement du programme
- Identification des modes et élaboration des outils d'évaluation
- Formation des maillons de la chaîne pédagogique

### **CHRONOGRAMME D'ACTIVITES RELATIF A CES TRAVAUX**

- 14 août 2018 : réunion de concertation relative à la définition du canevas du guide d'accompagnement du programme et à la distribution des rôles
- 21 août 2018 : réunion de mise en commun
- 28 août 2018 : finalisation et validation du guide d'accompagnement et des outils d'évaluation
- Septembre 2018 : formation des enseignants et des IPR dans les 10 Régions

**Article 2** : Les programmes visés à l'article premier ci-dessus entrent en vigueur à compter de la rentrée scolaire 2018-2019.

**Article 3** : Sont abrogées toutes les dispositions antérieures contraires aux termes du présent arrêté.

**Article 4** : L'Inspecteur Général des Enseignements, les Inspecteurs Coordonnateurs Généraux de Pédagogie, le Directeur de l'Office du Baccalauréat, les Délégués Régionaux et Départementaux des Enseignements Secondaires, les Secrétariats à l'Education des différents ordres d'Enseignements Privés, les Chefs d'établissements Privés et Publics, sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de la stricte application du présent arrêté qui sera enregistré, publié selon la procédure d'urgence, puis inséré au journal officiel en Anglais et en Français, et communiqué partout où besoin sera.

Fait à Yaoundé, le 22 AOUT 2018

LE MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES



Nalova Lyonga, Ph. D

**Ampliations :**

- PM (ATCR)
- CAB/MINESEC
- SEESN
- IGE
- ICG(s)
- DAJ
- DESG
- DESTP
- DIR. OBC
- REGISTRAR GCE BOARD
- DRES
- DDES
- SECRETARIATS A L'EDUCATION
- CHEFS D'ETABLISSEMENTS
- CHRONO/ARCHIVES