

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE

L'ÉDUCATION

DEPARTEMENT DE DE CURRICULA

ET

ÉVALUATIONS

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE (CRFD) EN
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET
ÉDUCATIVES



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCES OF

EDUCATION

DEPARTMENT OF OF

CURRICULUM

AND EVALUATION

POST COORDINATE SCHOOL
FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

**LA PROBLÉMATIQUE DE L'USAGE DES TEXTES DANS
LA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE DES ENSEIGNANTS DE
PHILOSOPHIE DU SECONDAIRE : CAS DES PRATICIENS
DE LA VILLE DE YAOUNDÉ.**

Mémoire présenté et soutenu en vue de l'obtention de Master en
Sciences de
l'éducation

Par : Clément ALADJI GODJE
Licencié en Philosophie

Sous la direction de
Monsieur Simon BELINGA BESSALA
Professeur
(ENS-UYI)

Année Académique : 2017



À la mémoire de mon père Godje

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à monsieur le Professeur Simon Belinga Bessala qui a eu la chaleureuse amabilité de diriger ce travail.

Que les enseignants de l'Unité de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences de l'Éducation et Ingénierie Éducative trouvent ici l'expression d'un vif remerciement pour les précieux enseignements mis à notre disposition durant tout ce parcours de Master.

À la famille Godje, j'exprime ma sincère reconnaissance pour ses efforts financiers en vue de l'accomplissement de ce travail.

Je témoigne également ma reconnaissance à messieurs les Professeurs Charles Romain Mbélé, Nkolo Foé et, surtout, Joseph Ndzomo-Molé et Samuel Nten Nlaté, dont je me suis beaucoup inspiré de leurs techniques pédagogiques.

Ce travail n'aurait pu être mené à bonne fin sans les précieuses collaborations de certains enseignants, apprenants et Inspecteurs pédagogiques de la ville de Yaoundé, grâce auxquels, les enquêtes ont pu être réalisées. La mise au point de ce travail leur doit énormément. Qu'ils trouvent ici l'expression de ma sincère reconnaissance.

Je tiens aussi à remercier Félicité Faïdé, Jacob. B. I. Mekoul, Chrispo Awodem, Bachirou Oumarou, D. S. Basilis, Paul Zra Kodji, Jean-Claude Abou Djaboulé et Désiré Yinra qui, de près ou de loin, firent part de leurs suggestions.

RÉSUMÉ

Le présent travail de type qualitatif a pour principal objectif de déterminer la cause de la non-application des recueils de textes en classe par les praticiens de philosophie du secondaire. Il montre que ce phénomène est imputable à l'élasticité du programme et au principe de l'isomorphisme et, qu'il est aussi dû à la difficulté à l'acquisition des textes par les apprenants. La problématique sous-jacente à ce protocole de recherche consiste par conséquent à se demander pourquoi certains enseignants de philosophie du secondaire résistent à l'usage d'extraits de textes en guise de support didactique. La tentative d'élucidation indiciaire de cette interrogation a conduit aux collectes de données dans différentes structures de la ville de Yaoundé.

Concernant la collecte et d'analyse des données, l'enquête a été menée auprès d'une population hétérogène constituée de 73 sujets, dont 60 apprenants des classes de terminales, 10 professeurs et 03 Inspecteurs pédagogiques de philosophie. Ce qui revient à dire que la population parente principalement visée est constituée de l'ensemble d'enseignants de philosophie, quoique renforcée à ce titre par les témoignages de quelques Inspecteurs pédagogiques et de quelques apprenants. C'est la raison pour laquelle l'échantillonnage par quotas est privilégié. Dans ce cas, l'observation en immersion, l'entretien (individuel et collectif) et la technique documentaire ont constitué les principaux outils de collecte des données. Aussi, l'analyse de contenu a été adoptée pour le traitement des informations.

Toutefois, les résultats obtenus confirment et justifient amplement nos présomptions. Ils font surtout apparaître que très peu d'enseignants mettent en pratique l'approche textuelle (soit 40%). Il s'ensuit que la majeure partie (c'est-à-dire 60%) s'attache à l'enseignement évangéliste. Face à cette situation, ce travail suggère des actions pratiques énoncées sous forme de recommandations.

Épistémologiquement, et même didactiquement, l'étude postule que l'approche textuelle est judicieuse du fait qu'en relevant les spécificités historiques, culturelles et méthodologiques pouvant constituer des sources de connaissance et de l'enseignement philosophique, elle évite le risque d'un plaquage stérile de performance des apprenants.

Au bout du compte, l'étude est subdivisée en trois parties. La première est un exposé concis du corps d'hypothèses, ainsi que le cadre conceptuel général qui sert de fondement à des théories ayant en commun le système explicatif du phénomène en vue. La deuxième comporte l'exposé des questions de méthodologie générale. La troisième, enfin, aborde l'analyse des résultats de l'enquête et, élucide le système de relation existant entre les variables considérées ; ce qui conduit inéluctablement à la vérification du degré de validité des théories réinterprétatives.

ABSTRACT

This qualitative research has as main objective to analyze and understand the practice of differentiated training for philosophy teachers of the secondary school in the Cameroon context. It consists to show that the misuse of the texts in teaching philosophy is due to the elasticity of the program and the principle of isomorphism and also because of the difficulties encountered by the learners in acquiring the text. After evoking the underlying problematic constructed around the central question, notably, why are teachers of philosophy in secondary school not making recourse to texts to illustrate their lessons. The indicative attempt of elucidation of this question led to the collection of data of different structures.

To realize this enquiry, enquiry was made in a population constituted of seventy three resources-subjects, sixty learners of upper sixth; ten teachers of philosophy and three pedagogic inspectors. This implies that the population concerned is constituted by the philosophy teachers, reinforced by the witnesses of the inspectors and learners. This is the reason for the selection of those we worked with. In this case, observation in immersion, individual and collective interview and documentary technique constitute the major tools of the collection of data. Also, the analysis of the content has been adopted by the treatment of information.

The results obtained in the multivariate treatment, confirms our presumptions. This implies that, few teachers put the textual approach (40%). It follows that the major part, that is (60%) attach themselves to evangelist teaching, due to the inadequation between the time allocated to the discipline and the number of lessons to teach. Also, this work suggests the practical measures in the following recommendations: this work suggests the practical measures in the following recommendations: the teachers should have interest in using the textual approach, most especially in taking part in seminars of reinforcement of competence. The heads of department should follow up the teachers of philosophy. Moreover, the inspectors should multiply the seminars and the pedagogic days, and carry out individual evaluation of teachers. More efforts have to be done by the ministry concerned (MINESEC). They should provide libraries in schools and increase the possibilities of multiplying the texts while the learners are also called upon to acquire the necessary documents to facilitate the work of teachers.

To sum up, this work has three parts: the first part consists to expose on the general problematic and the different theories that explain the topic. The second part tackles questions related to the general methodology. The last one approaches the analysis of the result of the survey and the validation of the reinterpretative theories.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Tableau synoptique des hypothèses de recherche, objectifs, etc.	23
Tableau 2: Tableau récapitulatif des professeurs interviewés	56
Tableau 3: Tableau récapitulatif des apprenants interviewés	56
Tableau 4: Tableau récapitulatif des Inspecteurs pédagogiques interviewés	57
Tableau 5: L'échantillon d'étude	58
Tableau 6: Grille d'observation	69
Tableau 7: La grille d'analyse.....	75
Tableau 8: Résultat de l'observation de P1	106
Tableau 9: Résultat de l'observation de P2.....	108
Tableau 10: Résultat de l'observation de P8.....	112
Tableau 11: Résultat de l'observation de P4.....	115
Tableau 12: Résultat de l'observation de P3.....	118
Tableau 13: Résultat de l'observation de P6.....	120
Tableau 14: Résultat de l'observation de P5.....	123
Tableau 15: Résultat de l'observation de P7.....	126
Tableau 16: Résultat de l'observation de P9.....	129
Tableau 17: Résultat de l'observation de P10.....	132
Tableau 18: Résultats de l'analyse thématique des données.....	137

LISTE DES SYMBOLES ET ABRÉVIATIONS

AP : Animateur Pédagogique

APP : Apprentissage Par Problème

DVP : Débat à Visée Philosophique

ECD : Extraction de Connaissances à partir des Données

Ed. : Édition

ESG : Enseignement Secondaire Général

G : Groupe

HG : Hypothèse Générale

HS : Hypothèse Spécifique

IGESSH : Inspection Générale des Enseignements Secondaires en charge des Sciences Humaines

IGP : Inspection Générale de Pédagogie

MINEDUC : Ministère de l'Éducation Nationale

MINESEC : Ministère des Enseignements Secondaires

N° : Numéro

OG : Objectif Général

OS : Objectif Spécifique

p: page

Pr: Professeur

PBL: Problem Basic Learning

QP : Question Principale

QS : Question Secondaire

SG : Secrétariat Général

TA All : Terminale série allemande

TA Esp : Terminale série espagnole

TC : Terminale série « C »

TD : Terminale série « D »

Trad. : Traduction

VD : Variable Dépendante

VI : Variable Indépendante

% : Pourcentage

& : Et

LISTE DES ANNEXES

- Annexe 1** : élaboration d'une leçon modèle intégrant la démarche textuelle
- Annexe 2** : extrait d'un cours du manuel au programme de philosophie des classes Terminales
- Annexe 3** : programme officiel de philosophie

INTRODUCTION GÉNÉRALE

« *La problématique de l'usage des textes dans la pratique pédagogique des enseignants de philosophie du secondaire : cas des praticiens de la ville de Yaoundé* », tel est le thème qui préside à la réalisation de ce travail de recherche. Il a aujourd'hui le vent bien en poupe et reflète une préoccupation majeure qui érode l'enseignement philosophique. Autrement dit, cette thématique part d'une situation didactique, à savoir la non application des recueils de textes en classe par les enseignants de philosophie, afin d'illustrer leurs leçons. Plusieurs avaient en outre tellement distendu cette approche, pour pouvoir y inclure les techniques les plus variées, dont le propositionnalisme en marque le caractère essentiel.

En effet, les praticiens de la philosophie exercent actuellement dans une contradiction et une désorientation inadmissible qui, à terme, finiront par effriter et ruiner corolairement leurs enseignements, et avec eux, leurs réputations. Il y a à l'intérieur de ce procédé un attachement passionnel et morbide à l'évangélisme, en même temps, une volonté conservatiste. Cette situation a non seulement élu domicile chez la majeure partie d'enseignants de philosophie de la ville de Yaoundé, mais conquiert aussi les plates-formes à l'échelle nationale, en termes de pratique canonique purement discursive. Qu'est-ce qui explique un tel phénomène ? D'où vient-il que le professeur de philosophie, dont la principale mission est la stimulation à la réflexion se soit réduit à un enseignement anesthésique ? Étant entendu que le texte est le pivot de l'enseignement philosophique, pourquoi et sous quelle motivation a-t-on poussé si loin la vergogne au point de l'en dépouiller ? Est-ce une fatalité, un refus, un problème d'infirmité mentale ou un problème de type d'enseignant ? Ou bien, le paradigme textuel et les spécificités de la philosophie sont-ils incompatibles ? C'est ainsi que se justifie le choix de ce sujet. Il est motivé non seulement par l'enthousiasme de déceler le fond du problème de façon à l'examiner profondément sous toutes ses formes mais aussi et surtout dans le souci de sauver l'enseignement philosophique de ce traquenard ; étant donné qu'il lui paye pleinement tribut.

En outre, ce qui caractérise avant tout le propositionnalisme, c'est le cours historiciste, le savoir évangélique, le discours pompeux, l'enseignement magistralement déductif, le cours brute, réduit à la simple dictée, etc. Point en un mot, le professeur ne connaît que des apprenants soumis à l'examen du Baccalauréat : si, au cours de l'année scolaire, il lui arrive d'adapter sa leçon aux textes, il le ferait avec plein de dédain, parce que ces dernières ne méritent aucun intérêt d'exception. Dans ce cas, il préfère l'exorcisme verbal. C'est pourquoi tout se dit sur le ton de la déploration résignée que, « les apprenants ne savent plus lire » ou que « le niveau baisse d'année en année ».

Or, l'enseignement de la philosophie ne devrait aucunement être réduit au simple évangélisme. Opposée à la démarche propositionnaliste, l'approche textuelle semble être le pivot de l'enseignement philosophique, qui se reflète aux cours illustrés par des recueils de textes. À l'encontre des adversaires des textes qui descendent du ciel pour la terre, c'est de la terre au ciel que les réformistes montent ici. Dispensée durant une seule année, à la fin du cycle secondaire, et sanctionnée par les épreuves d'un examen national, la philosophie en classes terminales présente un caractère élémentaire qui exclut par principe une visée encyclopédique. Il ne saurait être question d'examiner, dans l'espace d'une année scolaire, tous les problèmes philosophiques pouvant être légitimement posés, ou même, qui se posent de quelque manière à chaque homme sur lui-même, sur le monde, sur la société, etc. Il ne peut pas non plus s'agir de parcourir toutes les étapes de l'histoire de la philosophie, ni de répertorier toutes les orientations doctrinales qui s'y sont élaborées avec leurs auteurs. Seulement, il convient d'indiquer clairement, à la fois, les thèmes sur lesquels portent l'enseignement, et les aptitudes que les apprenants doivent acquérir pour maîtriser et exploiter ce qu'ils ont appris. Pour ce faire, la référence aux textes est capitale.

Tout compte fait, le texte est un support didactique par excellence, adapté aux exigences d'une pédagogie plus modernes et plus actives, dont le besoin est ressenti par tous les enseignants, bien qu'il ne soit pas employé par tous. À l'inverse, un cours de philosophie risque, à tout moment, devenir une scolastique ennuyeuse et stérile, s'il n'est pas illustré par des textes empruntés aux auteurs eux-mêmes. En fait, l'explication de texte est la méthode pédagogique la plus efficace de l'enseignement philosophique, car elle seule met l'apprenant en contact direct avec les auteurs. Il y a donc lieu d'affirmer sa triple nécessité :

- Nécessité d'initiation et d'introduction des jeunes esprits à l'histoire de la philosophie et à la connaissance des textes fondamentaux ;
- Nécessité de la mise en question des « allants de soi » de l'apprentissage ;
- Nécessité d'un véritable enseignement qui prenne à bras-le-corps le développement de la performance chez l'apprenant (l'aptitude à lire philosophiquement un texte, la capacité à analyser les idées, à réfuter les thèses, etc.).

À cela, ajoutons également les trois fonctions cardinales du texte, à savoir :

- La fonction épistémologique, qui renvoie à la découverte, à la construction et à une complémentarité des informations véhiculées par l'enseignant, puis la redécouverte de nouvelles pistes de réflexion ;

- La fonction élucidatrice, qui consiste en un éclaircissement des discours de l'enseignant et de sa leçon ;
- L'exigence de la connaissance par une interrogation prospective des réseaux d'idées, en vue de rassembler les faisceaux des savoirs contenus dans les écrits de plusieurs auteurs de façon à les maîtriser.

La tâche qui revient au professeur de philosophie, c'est donc, de philosopher lui-même de la sorte que son enseignement ne fasse l'objet d'aucune déclaration dévalorisante, ou même, qu'il soit vu comme « indigne d'un philosophe » par ses pairs. Le professeur de philosophie doit de ce fait faire preuve de vocation au lieu d'exercer un simple métier. Ce qui revient à dire que, les questions techniques ne sont pas censées se poser pour le professeur qui fait preuve d'efficacité dans sa pratique de classe et, par la rigueur dans son enseignement préserve son professionnalisme. Il s'ensuit que d'après un tel model, la philosophie ne s'apprend pas au même titre que n'importe quelle autre discipline scolaire, au vu de ses contenus et de ses méthodes. Dans ce cas, l'organisation d'un enseignement méthodique ou planifié est censée être prise en charge par le professeur lui-même. Ce modèle requiert non seulement l'excellence professorale, mais également la contribution documentaire des apprenants.

Par-delà tout, l'adoption d'un programme vaste considéré comme acceptable par l'Inspection générale des enseignements secondaires fait que l'enseignement évangéliste sauve le propositionnalisme en le maintenant dans un statu quo. Il empêche non seulement l'apprentissage procédural mais, renforce négativement la dimension purement abstraite de la philosophie. Pourtant, c'est le souci de barrer la voie à l'abstraction qui est visée par l'approche textuelle. Déjà, le philosophe allemand Karl Marx (1962, p.50) concédait dans sa 2^e thèse sur Feuerbach que :

La question de l'attribution à la pensée humaine d'une connaissance objective n'est pas une question de théorie, mais une question de pratique. C'est dans la pratique que l'homme a à faire la preuve de la connaissance, c'est-à-dire de la réalité et de la puissance de la pensée, la preuve qu'elle est de ce monde. Le débat sur la réalité ou l'irréalité de la pensée isolée de la pratique est une question purement scolastique.

De ce fait, toute illusion qui consiste à croire que la philosophie est purement abstraction cesse et l'exode vers la démarche textuelle devient alors effectif. C'est donc à partir de cette crise de l'enseignement philosophique que vient à point nommé cette entreprise heuristique. Cette situation didactique est d'une intensité et d'une actualité vibrante. L'indexer, aujourd'hui renvoie à un réexamen, toujours d'actualité, de la nature

même de l'enseignement philosophique ainsi que de la mission à assigner au praticien, au regard de la rapidité étourdissante des mutations pédagogiques, et surtout au vue des défis multiples qui l'interpellent.

En réalité, notre intention est de réformer l'enseignement philosophique et non de la maintenir. La réformer implique une transformation en profondeur du professeur et de ses procédés d'enseignement, chose inconcevable dès lors que le propositionnalisme est posé comme un paradigme insurmontable. Par-delà cette alternative classique entre réforme et révolution, il s'agit pour les praticiens de philosophie du secondaire de s'accorder sur un projet didactique fondamental qui, telle une lame de fond, soulèverait l'enseignement à partir des profondeurs. Alors le problème de l'unité ou de la complémentarité pourrait se poser en termes nouveaux, avec une volonté neuve et une conscience désencombrée du poids de ses phantasmes. Ainsi faudrait-il lier organiquement l'enseignant au texte, le professionnalisme à la personnalité intellectuelle, le projet unitaire au dessein réformateur. Les praticiens de philosophie du secondaire ont besoin d'une idéologie unificatrice. Non pas d'un système clos, dogmatique qui se veuille une vision impérative du traditionalisme, mais d'un ensemble cohérent de pratique et d'idées neuves qui irradieraient dans le champ de l'enseignement philosophique, autour desquels précisément pourrait se construire un consensus tendu vers l'action. Définir l'enseignement de la philosophie et sa finalité, élaborer un modèle de l'enseignement à base de la démarche textuelle, prendre une position claire vis-à-vis du propositionnalisme, du conservatisme et de l'isomorphisme pédagogique, concevoir ensemble l'avenir de la didactique de la philosophie, voilà le préalable à toute tentative d'unification et qui, de surcroît, arracherait les enseignants de philosophie à l'indécision où ils se trouvent. Cette réforme est en même temps une reviviscence de certains tronçons privilégiés du passé, un élan vers le futur, une affirmation de la liberté créatrice, ce qui suppose la desquamation de certains pans de notre pédagogie. Il faut donc que l'enseignement philosophique, entendu ainsi autrement que comme pure nostalgie ou pure répétition, prenne un second souffle dans l'ordre didactique. Alors il devient une surrection culturelle.

D'une façon générale, la question se pose de savoir si le simple propositionnalisme peut fonder un bon enseignement philosophique. C'est pour examiner la question à ce niveau de généralité et de profondeur que nous remonterons jusqu'à Raffin (2002), la promotrice de l'approche textuelle. Or une lecture attentive de l'œuvre de cet auteur semble révéler une évolution allant *expressif verbis* d'une conception statique à une conception plus

dynamique de l'enseignement. Le recours à certains auteurs permettra d'expliciter la problématique en vue, et d'amorcer sa critique puis son dépassement.

Au bout du compte, cette étude se subdivise en trois parties :

La toute première, qui correspond au « *cadre théorique* », s'occupera de la circonscription de la thématique de la recherche, c'est-à-dire à la saisir, l'analyser, la comprendre et la distinguer de ce qu'elle n'est pas. Il s'agit de faire surgir du sol de l'étude, les concepts et théories fondamentaux, ainsi que la définition de la problématique dans sa généralité. Elle est constituée de deux chapitres ordonnés de manière cohérente : le premier, considéré comme le chapitre inaugural, sera un exposé concis et précis de la problématique dans ses différents versants. Autrement dit, il s'occupera de plusieurs aspects de la recherche, à savoir le contexte, le problème, les questions de la recherche, les objectifs, les hypothèses, la délimitation de l'étude et l'intérêt qu'elle suscite : c'est la « *Problématique de l'étude* ». Ce versant écarté, le deuxième chapitre conduira à la clarification terminologique, à la recension des écrits en rapport avec le sujet, et enfin, à esquisser les sous-ensembles de théories ayant en commun l'explication des phénomènes. C'est ce qu'il convient d'appeler « *Insertion théorique du sujet* ».

La deuxième partie, à savoir le « *Cadre méthodologique* », comporte un seul chapitre intitulé « *Méthodologie de la recherche* », et, a vocation à détailler les questions de méthodologie générale, c'est-à-dire qu'elle indiquera le protocole de collecte et traitement de données. Ainsi, les caractéristiques les plus évidentes de ce point sont : le type de recherche, la population, la technique d'échantillonnage, de collecte de données et leurs justifications ; pour finir, l'outil de traitement des données.

Enfin, la troisième partie intitulée « *Cadre opératoire* », subdivisée en deux chapitres, à savoir le quatrième et le cinquième, s'occupera des résultats et de leurs interprétations. Raison pour laquelle au quatrième chapitre nous présenterons les résultats de l'enquête, et, aborderons l'analyse, en élucidant le système de relations existant entre les deux associations de variables considérées, laquelle élucidation conduira à la vérification du degré de validité des données. Il s'agit précisément de la « *Présentation, de l'analyse et de la validation des données* ». Le cinquième et ultime chapitre sera consacré à l'« *Interprétation des résultats et aux recommandations* ». En fait, il s'agira non seulement de donner sens aux résultats obtenus, mais aussi et surtout d'apporter des solutions au problème.

PREMIÈRE PARTIE :
CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE

INTRODUCTION PARTIELLE

La présente partie constitue le rez-de-chaussée de notre enquête intellectuelle. L'enjeu de cette partie est de dire où, quand et comment s'est posé le problème de l'application des textes dans la pratique pédagogique des enseignants de philosophie du secondaire. Il s'agit de nous situer dans l'horizon du contexte d'émergence du problème. Cette partie est alors inséparable du protocole de méthode sur l'analyse du phénomène en vue. Elle comprend deux chapitres, le premier intitulé « problématique de la recherche » est protocolaire (du fait qu'il expose le contexte, le problème, les objectifs et les hypothèses) et reprend les principaux points favorables à la compréhension du sujet en enchaînant la présentation des structures où nous avons enquêtées. Cette partie souligne également la nécessité d'arrêt pour clarifier les termes contenus dans le sujet afin de bien s'en imprégner. D'où le titre du deuxième chapitre « La Revue de la littérature et le contexte théorique ». Car, ce chapitre opère une analyse une recension et une des différentes théories qui visent à expliquer le phénomène. C'est pourquoi par un raisonnement analytique, on assiste dans ce chapitre à une véritable décomposition du sujet en vue de son intellection.

CHAPITRE I :

LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

Ce chapitre inaugural est consacré à la problématique, c'est-à-dire à la formulation de la question principale de l'étude autour d'un problème central, particulièrement important, qui mérite d'être posé considérablement dans l'enseignement de la philosophie. Selon Michel Beaud (2006, p. 55), il faut entendre par problématique, « *l'ensemble construit, autour d'une question principale, des hypothèses de recherche et de lignes d'analyse qui permettront de traiter le sujet choisi* ». Cette définition devrait amener à décrire le contexte de l'étude, en passant par les objectifs et les hypothèses, pour aboutir à la formulation du problème.

I.1. Le contexte de la recherche

Selon l'article 1^{er} de l'arrêté N° 114/D/28/MINEDUC/SG/ICP/ESG du 7 Octobre 1998 portant définition des Programmes de philosophie en classe francophone dans les établissements d'enseignement secondaire général, l'État du Cameroun assigne entre autres, trois principales missions à l'enseignement de la philosophie (I-Objectifs généraux), pour orienter les apprenants vers ses finalités escomptées :

- Introduire et habituer les apprenants à la lecture des textes philosophiques d'auteurs africains et non africains ;
- Initier les apprenants à une pensée rigoureuse et cohérente au moyen d'exercices appropriés à la réflexion philosophique ;
- Faire réfléchir d'une façon méthodique, sur les problèmes actuels des sociétés africaines.

De toutes ces missions, il semble que les textes occupent une place de choix, en ce sens que non seulement qu'ils inaugurent des objectifs, mais, surtout, nourrissent et fécondent l'enseignement, en même temps qu'ils servent de principal levier à la stimulation des performances chez les apprenants. C'est pour cela qu'il y a lieu de dire qu'un enseignement qui ne promeut pas la démarche textuelle se condamne à la sclérose et au dépérissement. De ce point de vue, il est judicieux de savoir que l'enseignement de la philosophie en classes terminales a pour objectif de favoriser à chaque apprenant l'accès à l'exercice réfléchi du jugement, et de lui offrir une culture philosophique initiale. Ces deux finalités

sont substantiellement unies. Une culture n'est proprement philosophique que dans la mesure où elle se trouve constamment investie dans la position des problèmes et dans l'essai méthodique de leurs formulations et de leurs solutions possibles. Ainsi, l'exercice du jugement n'a de valeur que pour autant qu'il s'applique à des contenus déterminés et qu'il est éclairé par les acquis de la culture. La culture philosophique à acquérir durant l'année de terminale repose elle-même sur la formation scolaire antérieure, dont l'enseignement de la philosophie mobilise de nombreux éléments, notamment pour la maîtrise de l'expression et de l'argumentation, de la culture philosophique et artistique, des savoirs scientifiques et de la connaissance de l'histoire de la philosophie. Ouvert aux acquis des autres disciplines, cet enseignement vise dans l'ensemble de ses démarches à développer chez les apprenants l'aptitude à l'analyse, le goût des notions exactes et le sens de la responsabilité intellectuelle. Il contribue ainsi à former des esprits autonomes, avertis de la complexité du réel et capables de mettre en œuvre une conscience critique du monde contemporain.

Ainsi, le programme des classes terminales (littéraires surtout) se compose d'une liste de notions et d'une liste des œuvres à étudier. Les notions définissent les champs de problèmes abordés dans l'enseignement, et les œuvres fournissent les textes, qui font l'objet d'une étude suivie. Ces deux éléments seront traités conjointement, de manière à respecter l'unité et la cohérence du programme. C'est dans leur étude que seront acquises et développées les performances des apprenants. Les notions peuvent être interrogées à la faveur du commentaire d'une œuvre.

D'une part, le commentaire d'une œuvre peut, à son tour, être développé à partir d'une interrogation sur une notion ou sur un ensemble de notions, qu'il permet aussi d'appréhender dans certains moments historiques et culturels de leur élaboration. La liste des notions ne propose pas un champ indéterminé de sujets de débats ouverts et extensibles à volonté. Elle n'impose pas non plus un inventaire supposé complet de thèmes d'étude que l'apprenant pourrait maîtriser du dehors par l'acquisition de connaissances spéciales, soit en histoire de la philosophie, soit en tout autre domaine du savoir. Bien au contraire, elle détermine un cadre pour l'apprentissage de la réflexion philosophique, fondée sur l'acquisition de connaissances rationnelles et l'appropriation du sens des textes.

D'autre part, le choix de notions n'a d'autre principe que d'identifier les plus communes et les mieux partagées. Celles retenues doivent constituer un ensemble suffisamment cohérent et homogène pour que leur traitement fasse toujours ressortir leurs liens organiques de dépendance et d'association. En outre, la spécification des listes de

notions propres au programme de chaque série tient compte non seulement de l'horaire dévolu à l'enseignement de la philosophie, mais aussi des connaissances acquises par les apprenants dans les autres disciplines. Enfin, l'intelligence et le traitement des problèmes que les notions permettent de poser doivent être guidés par un certain nombre de repères explicites. Dans toutes les séries d'enseignement général, la liste des notions s'articule à partir de huit champs de problèmes (y compris l'introduction générale et la conclusion générale), eux-mêmes désignés par des notions isolées ou couplées, qui orientent les directions fondamentales de la recherche.

De ce fait, l'étude méthodique des notions est précisée et enrichie par des repères auxquels le professeur fait référence dans la conduite de son enseignement. Il y a lieu de les formuler explicitement, pour en faciliter l'appropriation par les apprenants. Les distinctions ainsi spécifiées présentent un caractère opératoire et, à des degrés variables, transversales, qui permet de les mobiliser progressivement, en relation avec l'examen des notions et l'étude des œuvres, ainsi que dans les divers exercices proposés aux apprenants. Par exemple, la distinction éthique-morale peut être impliquée dans l'examen des notions de responsabilité, de morale, de liberté, de droit et justice, etc. C'est aussi pourquoi ces repères ne feront en aucun cas l'objet d'un enseignement séparé ni ne constitueront des parties de cours ; le professeur déterminera à quelles occasions et dans quels contextes il en fera le mieux acquérir par les apprenants l'usage pertinent, qui ne saurait se réduire à un apprentissage mécanique de définitions. Raison pour laquelle il devrait faire recours aux textes.

À cet effet, les formes de discours écrit les plus appropriées pour évaluer le travail des apprenants en philosophie sont la dissertation et l'explication de texte. La dissertation est l'étude méthodique et progressive des diverses dimensions d'une question donnée. À partir d'une première définition de l'intérêt de cette question et de la formulation du ou des problèmes qui s'y trouvent impliqués, l'apprenant développe une analyse suivie et cohérente correspondant à ces problèmes, analyse nourrie d'exemples et mobilisant avec le discernement nécessaire, les connaissances et les instruments conceptuels à sa disposition, dont le plus important est le texte.

Sous cet angle, l'explication de texte s'attache ainsi à dégager les enjeux philosophiques et la démarche caractéristique d'un texte de longueur restreinte. Son interrogation précise le sens et la fonction conceptuelle des termes employés, et, met en évidence les éléments implicites du propos et décompose les moments de l'argumentation, sans jamais séparer l'analyse formelle d'un souci de compréhension de fond, portant sur le

problème traité et sur l'intérêt philosophique de la position construite et assumée par l'auteur. Dissertation et explication de texte sont deux exercices complets, qui reposent d'abord sur l'acquisition d'un certain nombre de normes générales du travail intellectuel, telles que l'obligation d'exprimer ses idées sous la forme la plus simple et la plus nuancée possible, celle de n'introduire que des termes dont on est en mesure de justifier l'emploi, celle de préciser parmi les sens d'un mot celui qui est pertinent pour le raisonnement que l'on conduit, etc.

En tout cas, les deux exercices permettent de former et de vérifier l'aptitude de l'apprenant à utiliser les concepts élaborés et les réflexions développées, ainsi qu'à transposer dans un travail philosophique personnel et vivant, les connaissances acquises par l'étude des notions et des œuvres. La maîtrise des distinctions aide l'apprenant à analyser et à comprendre les sujets et les textes proposés à la réflexion et, surtout à construire un propos conceptuellement organisé. Les exigences associées à ces exercices, tels qu'ils sont proposés et enseignés en classe terminale, ne portent donc ni sur des règles purement formelles, ni sur la démonstration d'une culture et d'une capacité intellectuelle hors de portée. Elles se ramènent aux conditions élémentaires de la réflexion, et à la demande faite à l'apprenant d'assumer de manière personnelle et entière la responsabilité de la construction et du détail de son propos.

D'une façon générale, les capacités à mobiliser reposent largement sur les acquis de la formation scolaire antérieure : elles consistent principalement à introduire à un problème, à mener ou analyser un raisonnement, à apprécier la valeur d'un argument, à exposer et discuter une thèse pertinente par rapport à un problème bien défini, à rechercher un exemple illustrant un concept ou une difficulté, à établir ou restituer une transition entre deux idées, à élaborer une conclusion, etc. Elles sont régulièrement développées et vérifiées au cours de l'année scolaire, que ce soit sous forme écrite ou sous forme orale, dans le cadre de devoirs complets ou d'exposés.

Malheureusement, il n'y a pas lieu de fournir une liste exhaustive des démarches propres au travail de l'enseignement de la philosophie ou de son apprentissage, ni par conséquent une définition limitative des conditions méthodologiques de leur assimilation. Le professeur doit lui-même donner, dans l'agencement de son cours, l'exemple de ces diverses démarches, exemple dont l'apprenant pourra s'inspirer dans les développements qu'il aura à construire et dans l'approche des textes qu'il aura à expliquer. Il lui revient en même temps d'en faire percevoir le bénéfice aux apprenants, non seulement pour

l'amélioration de leurs résultats scolaires, mais plus généralement, pour la maîtrise de leur propre pensée et pour son expression la plus claire et convaincante.

Cependant, depuis des années la question du détour des textes par les praticiens de philosophie est dramatiquement grandissante. Tous les projets pour un bon apprentissage à la lecture, à la connaissance des textes et aux découvertes des grands auteurs ont échoué. L'enseignement de la philosophie démesurément ne fait que reculer. Même les enseignants qui sont les plus difficiles à convaincre sont devenus aujourd'hui pessimistes à ce sujet. La sentence est massive. Certains refusent de lire et faire lire les textes, parfois, même pas lors des études des œuvres. C'est par exemple le cas signalé par C. Purren (1988, p. 52), sous le nom de « loi d'isomorphisme », c'est-à-dire « *cette loi bien connue des pédagogues, veut que le formateur tente spontanément à reproduire dans sa propre pratique ce qui a présidé à sa propre formation* ». Qu'est-ce qui justifie un tel refus ou une telle incapacité ? Pourquoi cette émergence nouvelle dans le paysage pédagogique en philosophie ? D'où vient-il que les enseignants soient réfractaires aux principes du programme officiel ?

Pourtant l'usage du texte en classe est porteur de sens. Mais notre constat montre tout à fait le contraire. Il importe alors de questionner les objectifs liés à l'étude des textes. Quels sont en effet les types d'exercices et les objectifs que les concepteurs des programmes et manuels associent aux textes ? En fait le manuel est un outil très répandu et, devrait être régulièrement utilisé par les enseignants lors des préparations ou dispensations des cours. C'est pourquoi, il est bon à savoir avec Verdelhan-bourgade que « *le manuel est un outil privilégié de la formation des enseignants, et pas seulement aux périodes de renouveau pédagogique* » (2004, p. 87). Dans ce cas, le guide pédagogique et les activités proposées dans le manuel sont de bons outils d'autoformation, à condition que la fonction méthodologique dont il se réclame soit respectée dans son essence.

Par conséquent, il faut dire que le manuel est une manifestation observable des pratiques de classe. Il informe à la fois sur les conceptions qu'ont les auteurs, de la méthodologie utilisable par les praticiens. Ce qui nous amène aussi à dire avec M. Lebrun (2007, p. 2) que, « *le manuel est un objet culturel en soi, qui nous renseigne sur la société globale dont il est issu* ». Bien évidemment, hormis le regroupement topique des auteurs, le choix est aussi fonction des extraits très explicites, très lus et même récents. Mais alors, qu'est-ce que l'apprenant pourra gagner, lorsqu'il exploite un texte philosophique en classe avec son enseignant ?

En fait, l'objectif principal de l'exploitation des textes en classe est la découverte et la connaissance des auteurs, et même l'apprentissage de la lecture des textes philosophiques

et la compréhension profonde du cours. Le texte permet ainsi d'aborder ces aspects conjointement, en se soumettant à différents types d'activités d'apprentissages, qui respectent plus ou moins son caractère philosophique. Ces activités conditionnent la bonne réception de la leçon et invitent à utiliser des stratégies d'étude adaptées à l'activité principale de l'apprentissage. Il apparaît donc important, de proposer des tâches d'apprentissage qui correspondent au support choisi, et inversement. Ces corpus peuvent être des dialogues, des poésies, des essais, des traités ou des œuvres. L'apprenant peut, à travers les extraits, accéder, *mutatis mutandis*, à la réflexion et à la rationalisation, et peut valider ou corriger sa compréhension, étendre son répertoire culturel. D'autant plus que, même les questions de lexique, de maîtrise des concepts et des vocabulaires techniques et critiques, ou même le style philosophique proprement dit sont liés à la lecture. De même, l'exploitation des textes peut aussi amener aux débats liés à son contenu, tout en permettant aux apprenants de mener une réflexion interculturelle.

Par ailleurs, l'intérêt particulier de ce genre de débat a été relevé par Michel Tozzi (1993). Il a évoqué la question de la « matrice didactique du philosophe », c'est-à-dire une tentative pour didactiser l'apprentissage du philosophe différemment, à partir de l'articulation, dans le mouvement et l'unité d'une pensée habitée par rapport à la vérité dans la compréhension du réel. Dès lors, donner des outils pour accéder à la compréhension de la leçon en toute confiance est un objectif réaliste et bien adapté au cours de philosophie. Sans négliger l'apprentissage oral, le développement des performances et des compétences propres à la lecture philosophique doit être inséré dans une progression pédagogique au bénéfice des apprenants. Car, lire un texte philosophique nécessite des stratégies spécifiques qui peuvent être éloignées des habitudes des lectures quotidiennes.

De même, pour choisir un livre et en interpréter le paratexte éditorial, il importe de maîtriser certaines techniques qui sont rarement enseignées. Cette compétence globale que nous désignons par « compétence lectorale » est un véritable outil de perfection linguistique et culturel pour l'apprenant qui ne dispose pas encore des clés d'accès à la réflexion philosophique. D'autre part, l'enseignant doit aussi chercher à savoir si le texte a été compris. Son contenu doit susciter de l'intérêt dans l'explicite et l'illustration de la leçon.

Face à l'ampleur tendanciellement pédagogique de cette situation et devant la perte énorme de prestige de l'enseignement philosophique, comment faire pour ne pas s'interroger ? C'est donc, à partir de ce foisonnement, c'est-à-dire à partir de la réticence de certains professeurs de philosophie à l'égard de l'approche textuelle (qu'ils déclarent « non

avenue »), que s'origine la présente investigation. En effet, notre engouement pour ce problème relève du souci à vouloir saisir la question, à la comprendre, à la suivre dans son déploiement, et à la circonscrire au point qu'elle soit rendue claire, afin de permettre, aux praticiens de la philosophie, de ne plus éprouver de difficultés quant à son enseignement aux apprenti-philosophes. Maintenant, reste à savoir quel peut être le problème philosophique en question et comment le formuler.

I.2. Position et formulation du problème

La situation didactique qui fait l'objet de notre préoccupation dans ce travail est le mésusage des textes par les praticiens de philosophie. La question est controversée dans le paysage pédagogique actuel :

Pour les uns, cette pratique de l'enseignement de la philosophie est une tâche qui freine la progression. Pourtant, précisent-ils, que la philosophie est à elle-même sa propre pédagogie, étant donné que, par la tradition de pensée, elle véhicule par sa vocation d'éveiller à travers son mouvement propre, la liberté de l'esprit. Par conséquent, elle n'a pas à se confronter à une éventuelle opérationnalisation. Ces adversaires des textes s'interrogent ainsi sur la pertinence de l'institutionnalisation de la philosophie où on confond souvent avec une simple connaissance procédurale. Compte tenu de ces défaillances, faut-il pour autant glorifier cette position ? Ce radicalisme négatif à propos de l'approche textuelle fait-il l'unanimité ?

En revanche, d'un point de vue réformiste, le propositionnalisme est didactiquement condamnable, car il est perçu comme un mal fondamental. Bien évidemment, la possibilité d'exploiter les textes en classe est envisageable, pourvue qu'elle soit un succès, d'autant plus qu'il ne suffit pas que la pensée apparaisse pour faire penser. Le sens du discours philosophique, dès lors, ne se réduit pas au simple déploiement conceptuel du maître. Il faudra surtout que l'apprenti-philosophe développe des compétences à lire, à écrire, à discuter philosophiquement (DVP) en articulant ces capacités de base sur des tâches complexes. Pour cela, il est important de revoir les champs notionnels et les trames conceptuelles afin de faire philosopher des jeunes apprenants. Il s'agit d'accompagner l'intelligence des exigences pragmatiques. Cela étant, dans beaucoup de classes préparatoires, l'explication des textes est au programme. Elle constitue un outil supplémentaire d'approfondissement et d'exercice des facultés réflexives. Ainsi va l'argument que, l'exploitation des textes, surtout formatrice de l'esprit, s'avère utile aux

apprenants. Cela consiste à prendre en charge un texte philosophique de base, de façon à en dégager le thème, l'idée directrice, le problème, et à procéder à la fois à une analyse et à une reconstitution synthétique du passage : il faut le découper, le soumettre à un travail analytique, le recomposer et l'unifier pour en appréhender l'idée directrice.

Tout compte fait, le propositionnalisme constitue-t-il véritablement la misère de l'enseignement philosophique ? En d'autres termes, dans quelle circonstance pouvons-nous croire qu'il est un facteur de recul ? Mieux, faut-il définitivement le condamner ?

1.3. Les questions de la recherche

Deux modalités de questions sont à distinguer à cet effet : la question principale et les questions secondaires.

1.3.1. La question principale

Elle est située, selon Michel Beaud (2006, p. 58), « *au cœur de la problématique* » et qu' « *il n'y a pas de bonne thèse sans question principale* ». Elle est donc la suivante : pour quelles raisons les enseignants de philosophie n'emploient-ils pas le dispositif textuel dans leurs pratiques de classes ?

Une telle question débouche sur d'autres interrogations qui lui sont contiguës, c'est-à-dire qui lui sont complémentaires et subordonnées, à savoir les questions secondaires.

1.3.2. Les questions secondaires

Elles permettent d'agiter le problème sous tous les angles ou sous tous ses aspects, afin de mieux l'explicitier et de bien l'appréhender.

Trois questions secondaires ont été formulées à cet effet :

Qs1 : l'élasticité du programme est-elle à l'origine de la non-application des textes par les professeurs de philosophie dans leurs pratiques de classes ?

Qs2 : le principe de l'isomorphisme pédagogique constitue-t-il un motif du détournement des textes par les professeurs de philosophie dans leurs pratiques de classes ?

Qs3 : la difficulté à l'acquisition des textes par les apprenants peut-elle constituer une cause immédiate de la non application des textes par les professeurs de philosophie dans leurs pratiques de classes ?

Ce cortège de questions conduit immédiatement aux objectifs de la recherche.

1.4. Les objectifs de la recherche

Ils sont fondés sur la vérification des hypothèses et consistent à préciser ce qui est visé dans l'entreprise heuristique qui est nôtre. Ils sont de deux ordres. D'abord, l'objectif général. Ensuite, les objectifs spécifiques.

1.4.1. L'objectif général

Ce travail vise à établir la cause de la non-application des extraits de textes en classe par les enseignants de philosophie du secondaire. Autrement dit, l'objectif de cette recherche est, en nous référant à notre contexte camerounais, de mettre en évidence les motifs du refus d'emploi du dispositif textuel par les professeurs de philosophie du secondaire dans leurs pratiques de classes. Ainsi, de cet objectif noyau, découle trois autres objectifs dits spécifiques.

1.4.2. Les objectifs spécifiques

Il s'agit de :

- Vérifier si l'élasticité du programme est à l'origine de la non application des textes par les professeurs de philosophie dans leurs pratiques de classes;
- Examiner si le principe de l'isomorphisme pédagogique constitue un motif du détour des textes par les professeurs de philosophie dans leurs pratiques de classes ;
- Vérifier si la difficulté à l'acquisition des textes par les apprenants peut constituer une cause de la non application des textes par les professeurs de philosophie dans leurs pratiques de classes ;

Vues sous cet angle, les hypothèses constitueront les premières tentatives de réponses aux questions posées.

1.5. Les hypothèses de la recherche

Du grec *hypothesis*, de *Hypo* qui renvoie à ce qui est « sous-jacent » et de *Thesis* désignant une « position que quelqu'un soutient », l'hypothèse est, littéralement, une supposition formulée pour expliquer des faits. C'est selon Grawitz (1994) une explication provisoire de la nature des relations entre deux ou plusieurs phénomènes. Une hypothèse est donc une proposition provisoire, une présomption qui demande à être vérifiée. De façon générale, elle est la réponse présumée à la question principale de la recherche. Tout compte fait, cette étude comprend une hypothèse générale et des hypothèses spécifiques.

1.5.1. L'hypothèse générale

C'est la réponse présumée à la question principale de notre recherche. Elle a été formulée en ces termes : la non application des textes par les enseignants de philosophie dans leurs pratiques de classes est dû à certains écueils tels que l'immensité du programme, la difficulté à l'acquisition des textes par les enseignants et l'isomorphisme pédagogique.

Cependant, l'hypothèse générale est-elle l'unique guide ? Ne doit-on pas aussi en appeler aux hypothèses spécifiques ?

1.5.2. Les hypothèses spécifiques

L'opérationnalisation de l'hypothèse générale telle que présentée ci-dessus a permis de formuler trois hypothèses de recherche :

Hs1 : l'élasticité du programme est à l'origine de la non application des textes par les professeurs de philosophie dans leurs pratiques de classes ;

Hs2 : le principe de l'isomorphisme pédagogique constitue un motif du détour des textes par les professeurs de philosophie dans leurs pratiques de classes ;

Hs3 : la difficulté à l'acquisition des textes par les apprenants constitue une cause immédiate de la non-application des textes par les professeurs de philosophie dans leurs pratiques de classes.

Ainsi, l'analyse de ces hypothèses décèle deux variables : une variable indépendante et une autre dépendante.

1.6. Définition des variables et indicateurs

Leurs définitions seront conjointes, étant donné qu'ils ne s'excluent nullement

1.6.1. La Variable indépendante (VI)

C'est le facteur à manipuler. Dans la recherche qui est nôtre, elle renvoie aux écueils qui constituent les motifs du détour du dispositif textuel. Elle est dite indépendante car sa valeur est décidée à priori et ne dépend pas des sujets de l'expérimentation, ni du reste de la mise en œuvre expérimentale, d'autant plus que quelques soient les résultats, ce sont les modalités choisies (oui ; non ; parfois) qui apparaissent.

1.6.2. La variable dépendante (VD)

Elle est soit la réponse du sujet, soit une caractéristique de cette réponse. De ce fait, notre variable dépendante renvoie au mésusage des textes par les enseignants de

philosophie dans leurs pratiques de classes. Dès lors, l'enjeu n'est plus de scruter les variables, mais de déterminer la plus-value de l'investigation.

1.7. L'intérêt de la recherche

Ce travail s'investit totalement dans la résolution d'un problème qui n'a rien perdu de son intensité et de son actualité : il en est ainsi de la didactique, de l'épistémologie et de l'administration. Ce thème arrive à point, puisque certains en appellent aujourd'hui à la décadence de l'enseignement de la philosophie. En abordant cette thématique, il est évident que les enseignants en butte à la didactisation des textes attendent de nous une voie renouvelée de l'enseignement philosophique, qui soit la sienne propre, et non le bruit faux d'une cymbale empruntée.

1.7.1. L'intérêt didactique

C'est dans la perspective de fonder l'impératif textuel de l'enseignement philosophique que se situe l'intérêt didactique de ce travail, surtout qu'il pose des questions qui contribuent à son édifice, notamment l'emploi des outils pédagogiques, la gestion de la progression et surtout la conduite de la leçon. L'apport de cette thématique à l'enseignement philosophique est donc purement méthodologique.

En outre, sa contribution est de réhabiliter l'approche textuelle jadis mis au placard par certains enseignants. Cette question s'adresse spécifiquement à la didactique de la philosophie, car le principe de l'antagonisme de l'isomorphisme pédagogique et du réformisme répond ainsi à cette problématique. C'est dans cette mouvance qu'il faut comprendre que, le texte est le moyen d'une meilleure approche et d'un enseignement bien conduit. Ce propos révèle l'idée que le texte, en plus de cultiver l'aptitude à lire et à connaître les auteurs et leurs doctrines, permet d'approfondir la compréhension du cours, tantôt en dégageant une doctrine, ou en décelant une idée générale, etc. Le texte peut ainsi servir de déclencheur d'une notion et même l'illustrer. Dès lors il doit être abordé selon la notion à étudier ou la problématique en vue. Les morceaux choisis doivent, au seuil de la leçon, éclairer sur le thème central ou sur le problème spécifique à résoudre dans une séquence didactique. De toute façon, il est précieux de l'exploiter judicieusement, lorsque manifestement, il y a plusieurs étapes bien distinctes dans le mouvement de la pensée. Il permet enfin d'accroître le répertoire culturel de l'apprenant.

Sous cet angle, l'approche textuelle est prometteuse, d'autant plus qu'elle précise, ce qui est attendu des apprentis-philosophes dans les situations d'apprentissage. Elle sert de

repère à chacun des enseignants et se situe dans une perspective progressiste, en prenant en compte la formation des apprenants. Autrement dit, ce procédé pédagogique est une méthode de l'enseignement dont l'objectif est de rendre solidaire et large toute connaissance philosophique des apprenants. La vocation de ce didactisme est une lutte permanente de connaissance doublée d'un projet de construction et de développement cognitif sur un ciment culturel propre à la connaissance des textes et des grands auteurs.

Vu d'en haut, l'enseignant de philosophie a un devoir épistémologique, celui d'être une force culturelle et intellectuelle massive et solide de l'apprenant. La démarche textuelle opère, en effet, une sorte de « révolution de l'enseignement ». Il s'agit d'un acte par lequel l'enseignant fait comprendre à l'apprenant la responsabilité d'une situation d'apprentissage ou d'un problème à résoudre. Pour cela, l'enseignant conduit à faire avancer la connaissance grâce au jeu sur le contrat didactique, et par la mise en place des situations d'apprentissage au cours desquelles il place successivement l'apprenant. Il s'agit aussi de repérer les variables didactiques qui provoquent des adaptations, régulations et des stratégies faisant avancer la construction du savoir. Cette dévolution se traduit chez l'apprenant par la maîtrise de compétences méthodologiques, l'acceptation des rôles pédagogiques et, lui permet de se prendre en charge. Ainsi, si l'on veut que l'enseignement ne se limite pas à fournir (tout cru) une procédure à suivre, le projet d'enseignement et le savoir à communiquer doivent circuler dans les textes afin d'éviter que la verbalisation du contrat pouvant conduire à un effondrement de la tâche intellectuelle. Si l'enseignant ne dit pas trop clairement à l'apprenant ce qu'il veut obtenir, alors il risque de ne pas l'obtenir, s'il ne puise lui-même à la base. Pour parodier Kant (1781), il convient de dire que ce travail est une invitation adressée aux enseignants, de reprendre à nouveau avec la plus difficile de toutes leurs tâches, celle de l'approche textuelle, et d'instituer un tribunal qui, en régissant leurs légitimes prétentions, repousse aussi toutes celles des exigences qui sont sans fondement, non par une décision arbitraire, mais au nom des exigences didactiques. Ce tribunal, c'est la révolution du propositionnalisme. Dès lors, cet intérêt mérite d'être posé conjointement avec celui épistémologique.

1.7.2. L'intérêt épistémologique

À la lecture de ce travail, nul ne peut ne pas se contenter à l'idée que ce texte de teneur didactique aurait pu, lui aussi, révéler des analyses permettant de l'inscrire dans l'arène scientifique. Son utilité résulte de son souci de féconder la connaissance, grâce à la découverte des grands textes ayant fondés la philosophie. Ce souci est essentiellement celui

du « *Sapere aude* » de Kant, qui signifie « Ose savoir ! ». Il traduit dès lors l'attitude socratique de la connaissance par soi-même. Tout d'abord, l'approche textuelle permet le recours aux grands textes et à l'histoire de la philosophie, dans ce qu'elle offre comme cadre logique et conceptuel, de réserves cohérentes de pensées armées, en tant que prodigieux réservoir des problématiques fortement explorées et élaborées. Ensuite elle inclut d'une manière ou une autre une réflexion sur les savoirs constitués : leurs énoncés, leurs valeurs, leurs sens, leurs limites, etc. Cette préoccupation de la constitution du savoir est désormais essentielle dans la théorie de la connaissance en général.

1.7.3. L'intérêt administratif

Les résultats atteints par cette enquête et les recommandations conjointes doivent permettre aux responsables en charge de la pédagogie et de l'enseignement de la philosophie, de pouvoir clarifier et de mettre en œuvre le paradigme en question. Car avant d'aller plus loin, soulignons, dès à présent, la nécessité à combattre la frénésie du propositionnalisme, ignorant et peu soucieux de la vraie finalité de l'enseignement philosophique.

Pour autant, les questions posées par cette recherche consistent à renseigner la tutelle des enseignants sur ce qu'est exactement la situation actuelle de l'enseignement de la philosophie. Il s'agit pour elle de saisir cette possibilité offerte afin de parvenir à une bonne contrôlabilité des différents enseignements, surtout par la mise en œuvre des mesures adéquates. La question n'est donc pas vaine de chercher à déterminer si cette démarche doit être entendue par comparaison avec l'éducation traditionnelle ou plutôt par rapport aux possibilités que nous offre l'école aujourd'hui. En effet, suffit-il de dégager l'intérêt du problème pour mieux l'appréhender ? N'est-il pas envisageable de le délimiter autrement ?

1.8. La délimitation de la recherche

Délimiter notre sujet de recherche revient à le circonscrire aux plans thématiques et spatiaux, voire temporel.

1.8.1. Délimitation thématique

Même si ce travail porte sur l'enseignement de la philosophie, il n'en reste pas moins qu'il n'épuise pas toute la réflexion philosophique ou toute autre piste à explorer en didactique de la philosophie, car il n'est qu'un aspect parmi tant d'autres. C'est la raison pour laquelle seul le problème de l'usage des textes par les praticiens de philosophie du

secondaire nous intéresse. Cette recherche se limite spécifiquement à la conduite de la leçon ou plus précisément au dispositif textuel en tant que support didactique.

1.8.2. Délimitation spatiale

Cette étude se limite à la région du Centre, précisément dans le département du Mfoundi. Elle s'est intéressée à dix établissements d'enseignement secondaires publics de la ville de Yaoundé et à l'Inspection pédagogique de philosophie. Il s'agit précisément du Lycée Général Leclerc, le Lycée de Ngoa-ekelle, le Lycée de Nkolndongo, le Lycée d'Anguissa, le Lycée d'Efoulan, le Lycée de Biyem-Assi, le Lycée de la cité-verte, le Lycée bilingue d'Etoug-Ebe, le Lycée bilingue de Mendong et le Lycée bilingue d'application.

1.8.3. Délimitation temporelle

Elle concerne la durée de notre investigation. Il faut dire qu'elle couvre environ quatre mois d'activités intenses, allant du début du mois de janvier 2016 au mois d'Avril de la même année. Le choix de cette période se justifie par la disponibilité notoire des enseignants, surtout ayant reçu des stagiaires, mais aussi et surtout la familiarité des apprenants avec la discipline en question (avec la philosophie bien entendu).

Au final, ce chapitre est un préliminaire à la phase exploratoire proprement dite de notre recherche. Il a consisté à en fixer le décor, en déterminant les points saillants qui permettent de bien appréhender la problématique en général. Si ce chapitre vient en brèche à notre recherche, faut-il renoncer à l'idée de l'insertion théorique du sujet ?

Tableau 1: Tableau synoptique des hypothèses de recherche, objectifs, etc.

Thème	Questions de recherche	Objectifs de l'étude	Hypothèses de recherche	Variables de l'étude	Indicateurs
La problématique de l'usage de textes dans la pratique pédagogique des enseignants de philosophie du secondaire de la ville de Yaoundé.	QP : pour quelles raisons les enseignants de philosophie n'emploient-ils pas le dispositif textuel dans leurs pratiques de classes ?	OG : établir la cause du mésusage des textes en classe par les enseignants de philosophie du secondaire	HG : le mésusage des textes par les enseignants de philosophie dans leurs pratiques de classes est dû à certains écueils tels que l'immensité du programme, l'indisponibilité des textes et l'isomorphisme pédagogique	VI : l'immensité du programme, l'indisponibilité des textes et l'isomorphisme pédagogique	Temps restreint, manuel chère, manque de textes, course à la progression, cours brute.
	Qs1 : l'élasticité du programme est-elle à l'origine du mésusage des textes par les professeurs de philosophie dans leurs pratiques de classes ?	Os1 : Vérifier si l'élasticité du programme est à l'origine du mésusage des textes par les professeurs de philosophie dans leurs pratiques de classes	Hs1 : l'élasticité du programme est à l'origine du mésusage des textes par les professeurs de philosophie dans leurs pratiques de classes	VD : le mésusage des textes par les enseignants de philosophie dans leurs pratiques de classes	VI : l'élasticité du programme
					L'usage effectif des textes, la mise en activité des apprenants, le cours brute, les appréciations Bonne, moyenne, mauvaise, le respect du plan prévu, l'atteinte de l'objectif visé, l'utilisation équilibrée du temps

	<p>Qs2 : le principe de l'isomorphisme pédagogique constitue-t-il un vecteur du mésusage des textes par les professeurs de philosophie dans leurs pratiques de classes ?</p>	<p>Os2 : Examiner si le principe de l'isomorphisme pédagogique constitue un vecteur du mésusage des textes par les professeurs de philosophie dans leurs pratiques de classes</p>	<p>Hs2 : le principe de l'isomorphisme pédagogique constitue un vecteur du mésusage des textes par les professeurs de philosophie dans leurs pratiques de classes</p>	<p>VI : le principe de l'isomorphisme pédagogique</p>	<p>la simple dictée du cours, le cours long, le discours pompeux, l'enseignement magistralement déductif, le savoir évangélique et la pédagogie de la récapitulation.</p>
	<p>Qs3 : l'indisponibilité du dispositif textuel chez les enseignants et/ou les apprenants peut-elle constituer une cause immédiate au mésusage des textes par les professeurs de philosophie dans leurs pratiques de classes ?</p>	<p>Os3 : Vérifier si l'indisponibilité du dispositif textuel chez les enseignants et/ou les apprenants soit un motif mésusage des textes par les professeurs de philosophie dans leurs pratiques de classes</p>	<p>Hs3 : l'indisponibilité du dispositif textuel chez les enseignants et/ou les apprenants constitue une cause immédiate au mésusage des textes par les professeurs de philosophie dans leurs pratiques de classes.</p>	<p>VI : l'indisponibilité du dispositif textuel chez les enseignants et/ou les apprenants</p>	<p>La non détention des textes par les apprenants ; le cours historiciste</p>

CHAPITRE II :

LA REVUE DE LA LITTÉRATURE ET LE CONTEXTE THÉORIQUE

Ce chapitre relève, à partir des productions idéologiques, les indices de l'enseignement de la philosophie qui intriquent le paysage didactique. En ce sens, il sera question de procéder, tout d'abord, à la définition des concepts introduits dans la thématique en vue de la bonne intelligibilisation de celle-ci. Ensuite à la revue de la littérature et enfin, au parcours de quelques théories explicatives du phénomène.

II.1. Analytique des concepts

Notre objectif n'est pas de régler une polysémie, mais de relever une question méthodologique essentielle, à savoir la clarification terminologique et la distinction notionnelle. Il s'agit plus précisément de dégager les sens des concepts fondamentaux contenus dans l'énoncé de la thématique qui est nôtre

II.1.1. Problématique

N'entendons pas par ce terme la théorie du questionnement ou l'éthique interrogative comme chez Michel Meyer (2008) où la pensée est investie dans une quête de l'énigmaticité du questionnement qui renferme la différence problématologique (c'est-à-dire la différence entre les questions et les réponses, entre le questionner et le répondre. Cette différence doit être maintenue pour qu'il y ait équilibre entre toute question et toute réponse, autrement dit, que chaque question trouve réponse à sa question). La « problématique » ne renvoie pas non plus ici à la formulation d'une question autour d'un problème de façon à mieux le prendre en charge pour mieux le résoudre.

En revanche, le terme renvoie précisément au sens que lui a conféré André Lalande (2006, p. 408), à savoir « *la question à laquelle la pensée va tâcher de répondre* ». Ce terme épouse dans cet énoncé thématique et selon une perspective problémiste, le sens, du paradoxe à relever, la difficulté autour de laquelle notre pensée s'élabore.

II.1.2. Texte

Ce terme ne renvoie pas ici à un ensemble de documents administratifs ou juridiques qui tiennent office d'acte de gouvernement pris en vertu d'une réglementation ou d'une habilitation. Mais nous entendons par « texte » un ouvrage ou un corpus de texte servant de support didactique. Le *Dictionnaire encyclopédique de pédagogie générale* (1970, p. 342), le définit comme étant « *un produit matériel, scriptural et canonique, doté d'un nœud d'informations à véhiculer, en tant qu'appui à l'activité d'enseignement* ». Pour Patrick Charaudeau (1992, p. 645.), il s'agit de « *la manifestation matérielle (verbale et sémiologique : orale/ graphique, gestuelle, iconique, etc.) de la mise en scène d'un acte de communication, dans une situation donnée, pour servir de Projet de parole d'un locuteur donné* ». Laufer Roger et Scavetta Domenico (1992, p. 3-4) le conçoivent comme un « *ensemble de paragraphes successifs, réunis en articles ou chapitres, imprimés sur du papier et qui se lisent habituellement depuis le début jusqu'à la fin* ». Évidemment, c'est dans ce sillage d'outil didactique qu'il faut ici comprendre le sens du texte.

II.1.3. Pédagogie

Étymologiquement, la pédagogie est l'action de « conduire les enfants », du grec *παιδαγωγία* (*Paidagôgia*), de *παιδός* qui signifie « enfant », et *ἄγω* (*agogo*) voulant dire « conduire, mener, accompagner, élever ». Il s'agit de l'art d'éduquer. Selon le dictionnaire *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés* (1998a, p. 332), la pédagogie désigne « *toute activité déployée par une personne pour développer des apprentissages chez autrui* ». Smith (1963) cité par Raynal, F. et Rieunier A. (1998b, p. 332) la définit comme étant « *une action qui vise à provoquer des effets d'apprentissage* ». Dans sa différenciation à la didactique et aux sciences de l'éducation, le *Dictionnaire des concepts clés* précise que le pédagogue cherche à répondre à des questions intéressant directement son action éducative : « *Que savons-nous de l'apprentissage humain qui nous permette de construire des stratégies d'enseignement efficace ?* ». Jean Houssaye cité par Etienne Vellas (2011, p. 3) insiste sur le fait que « *La pédagogie, c'est l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducative par la même personne, sur la même personne* ». Ainsi, l'emploi de ce terme dans ce sujet vise à désigner les méthodes et pratiques d'enseignement et d'éducation ainsi que toutes les qualités requises pour communiquer à autrui des savoir-savants, savoir-être ou savoir-faire quelconques.

II.1.4. Enseignant

Les concepts d'enseignant et d'enseignement en sont quelque peu indissociables, car une tentative de définition de l'un ramène à l'examen de l'autre. Ainsi, selon le dictionnaire *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés* (1998c, p.117), « enseigner, c'est organiser des situations d'apprentissage ». De ce fait, l'enseignant est celui qui organise les situations d'apprentissage. D'après Not (1987, p. 59) l'enseignant est « *Un acteur de l'éducation qui suscite des activités d'apprentissage et les alimente par des matériaux appropriés. Ceux-ci consistent en informations que l'on émet pour que d'autres les saisissent* ». Raison pour laquelle Smith B. O. (1956, p.4) a clairement défini l'enseignement comme étant « *un système d'actions faisant intervenir un agent, une situation, une finalité (end in view), et deux ensembles de facteurs situationnels (appelés « moyens »)* ». Ou encore, par « enseignement », Legendre (1993, p. 507) entend un « *processus de communication en vue de susciter l'apprentissage ; ensemble des actes de communication et de prises de décision mis en œuvre intentionnellement par une personne ou un groupe de personnes qui interagit en tant qu'agent dans une situation pédagogique* ». Dès lors, le sens alloué au terme « enseignant de philosophie » dans ce sujet consiste à se référer aux acteurs de l'éducation, qui organisent et offrent des possibilités réelles d'activités visant à initier une ou un groupe d'individus à la réflexion philosophique. Autrement dit, entendons par ce terme un agent de socialisation ayant une mission éducative et formatrice dans le domaine philosophique.

II.1.5. Philosophie

Tout d'abord, signalons que la philosophie a une pléthore de définitions, qui font l'objet d'un débat pluriséculaire surabondant et toujours non clos. Ce mot (du grec ancien φιλοσοφία, composé de φιλεῖν, « aimer » et σοφία, « la sagesse, le savoir », c'est-à-dire littéralement : « l'amour de la sagesse ») désigne une activité et une discipline existant depuis l'Antiquité. D'après le *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* d'André Lalande (2006, p. 359), elle se présente comme « *un questionnement, une interprétation et une réflexion sur le monde et l'existence humaine, ou encore comme un savoir systématique* ». Différents buts peuvent lui être attribués, de la recherche de la vérité, et de la méditation sur le bien et le beau, à celle du sens de la vie, et du bonheur, mais elle consiste plus largement dans l'exercice systématique de la pensée et de la réflexion. Ancrée dès ses origines dans le dialogue et le débat d'idées, la philosophie peut également se concevoir comme une activité d'analyse, de définition, de création ou de méditation sur des

concepts. Elle se comprend comme un travail critique, en vue de créer de nouvelles certitudes et de corriger les fausses évidences, les illusions et erreurs du sens commun ou de la philosophie elle-même.

En effet, la philosophie se caractérise comme un travail sur les concepts et notions, un travail de création de concepts permettant de comprendre le réel, de distinguer les objets les uns des autres et de les analyser, mais aussi un travail d'analyse des concepts et de leurs ambiguïtés. Enfin, la philosophie est une discipline déductive et rationnelle. Elle n'est pas simple intuition ou impression subjective, mais demeure inséparable de la volonté de démontrer par des arguments et déductions ce qu'elle avance : elle est volonté de rationalité. C'est même la rupture des présocratiques avec la pensée religieuse (mythologie) de leur époque, et leur rapport aux dieux grecs qui est considérée traditionnellement comme le point marquant de la naissance de la philosophie. Pour Platon (1979, II, 376b), philosophe Grec de l'Antiquité, « *Désir de connaître et amour du savoir, ou philosophie, c'est bien une même chose* ». Quant au philosophe français René Descartes (1994), elle est l'« étude de la sagesse ». En ce sens, l'irruption de ce terme dans ce sujet autorise qu'on le pose doublement comme une réflexion sur le monde et une discipline scolaire institutionnelle, enseignée au niveau pré-universitaire.

Tout compte fait, la définition des concepts constitue le principe pour s'orienter dans la pensée. En un sens, elle permet la compréhension et la circonscription de la thématique afin d'éviter les sauts téméraires. Toutefois, peut-on bien cerner la thématique par la simple définition, sans passer en revue les différents écrits ayant abordé le problème sous un angle ou un autre ?

II.2. La revue de la littérature

Le débat sur l'usage des recueils de textes en classe par les praticiens de la philosophie a, jusqu'ici, tourné autour de la nature propre de l'enseignement ainsi que de ses principes et de ses exigences méthodologiques. La question convient donc être reprise à la base, sans l'arrière-pensée de lui opposer victorieusement des modes de pensée personnelle. Cela étant, la question de savoir s'il est bon ou non d'enseigner à l'aide des textes devrait être résolument subordonnée à l'examen impartial et au jugement objectif de la nature intrinsèque de la philosophie, et du rôle qu'une telle méthode pédagogique peut jouer relativement à notre dessein fondamental de connaissance. Le paysage est ainsi contrasté, deux camps opposés alimentent ce débat. D'un côté les détracteurs de la « pédagogie textuelle », de l'autre, ses détenteurs vifs.

II.2.1. L'enseignement philosophique dans le sillage du propositionnalisme

C'est l'approche textuelle qui est ici sur la sellette. Autrement dit, il est question d'une conception objective du propositionnalisme. Dans cette perspective, retrouvons la ferme conviction que le savoir réel est purement propositionnel, et non pragmatique. Ce qui signifie que l'enseignement véritable passe par le savoir initial ou élémentaire. Ainsi, qu'entend-on par ces termes ? Pourquoi doit-on en appeler à l'élémentarité du savoir ?

Vu sous cet angle, c'est à Alain Trouvé que revient le mérite d'avoir vu avec netteté que l'enseignement ne pouvait se passer des principes élémentaires du savoir. D'après Trouvé (2008), l'école est un lieu d'ensemencement et par conséquent la classe de terminale devrait être une salle d'initiation à la philosophie. Tout compte fait, l'enseignement devrait, à ce niveau, se baser sur les questions de définitions et sur l'assimilation des éléments de base du savoir. De ce fait, l'accoutumance de l'apprenant à la lecture des textes relève de l'apprentissage complexe qui exige de ratisser une bonne compétence et, des aptitudes diverses. C'est au titre de dispenser les premiers éléments, les éléments de base, tout comme les notions et l'histoire de la philosophie, faciles d'accès, utiles et essentiels à la construction de la personnalité intellectuelle de l'apprenant, que Trouvé trouvera que les formes élémentaires d'apprentissage de l'enfant ne doivent pas faire l'objet d'apprentissage complexe. C'est pourquoi, sa vision de la pédagogie fera de la méthode de l'analyse le modèle de tout processus enseignement-apprentissage. Il s'agit pour l'enseignant d'employer le propositionnalisme qui permette de définir le savoir à enseigner et de poser le savoir scolaire en terme de connaissances élémentaires sensées être appliquées ou adaptées aux capacités de compréhension des apprenants. Les savoirs élémentaires s'opposent de ce fait au mode d'apprentissage dit complexe, qui intègre le texte en tant que connaissance factuelle. En fait, il s'agit de la conceptualisation d'une classe particulière de situation. Cette représentation factuelle est d'autant plus symbolique qu'elle n'a de sens que lorsque la relation entre les entités représentées et celles représentantes est complexe au processus cognitif, c'est-à-dire difficilement accessible à l'esprit de l'enfant, au vu de la lenteur de ses habiletés psychomotrices. Ainsi, non seulement que les formes d'apprentissages complexes font intervenir des représentations, mais aboutissent surtout à la modification des représentations stockées en mémoire et assimilables à la connaissance. Dès lors, il importe de faire une distinction entre les connaissances factuelles et notionnelles.

Les premières sont moins structurées que les secondes. Les connaissances factuelles concernent toutes les acceptions relatives aux objets et entités de notre univers. Leurs acquisitions interviennent constamment au cours de l'expérimentation propre de chaque individu, ou alors par le biais de la communication avec autrui. Elles relèvent de plusieurs sortes. C'est pourquoi, nous parlons de l'apprentissage par l'observation, par les textes, par l'image, etc. La modalité d'apprentissage par le texte relève ainsi des connaissances procédurales, d'autant plus qu'elles concernent l'esprit d'action ou d'opération mentale qui permet de réaliser un objectif dans une classe de situation plus ou moins large. L'apprentissage dans ce cas de figure se manifeste simultanément par des modifications successives de l'organisation interne de la procédure, et par son extinction à un nombre croissant de situations. L'apprentissage par le texte est ainsi une forme d'apprentissage par l'action, d'autant plus qu'elle est tributaire de la valeur informationnelle du feedback. Il est une forme d'apprentissage complexe. Notons ici une importante élaboration conceptuelle dont l'utilisation des informations supplémentaires permet d'expliquer les informations cibles à apprendre et, de les coordonner avec les connaissances antérieures. A cet effet, cette élaboration peut prendre des formes multiples, à savoir l'analogie, la reformulation, l'opposition, et même la déduction des conséquences possibles. Ces formes peuvent être réalisées par l'auteur du texte. Seulement, lorsque le texte à lire consiste en un simple rappel d'informations ciblées ou mémorisées par l'apprenant, les élaborations de l'auteur ne sont pas efficaces, ou ne le sont que très peu, comparativement à celles du lecteur.

En tout cas, l'essentiel est, selon Trouvé, d'initier à la réflexion et non de confronter d'emblée les apprentis-philosophes à des tâches ardues. Ainsi, se confie-t-il (2008, p. 20) :

Ainsi comprise, la notion d'élément associe en son concept les idées de simplicité et de partie constitutive. Elle s'opposera donc aussi bien à celles de tout et de totalité qu'à celles de composé et de complexe. À cette première compréhension de la notion d'élément, s'en ajoute une seconde qui conçoit l'élément comme résultat d'une analyse. L'élément est donc considéré comme étant le fruit d'une opération de décomposition, elle-même comprise comme « processus de résolution d'une totalité complexe en éléments simples ». L'analyse progresse en effet du tout à la partie ultime (c'est-à-dire simple et constitutive) par divisions successives, et l'opération inverse, celle qui va de la partie au tout par un travail de recomposition, constitue la synthèse. À l'origine, l'analyse et la synthèse « désignent primitivement les opérations matérielles de délier (analyse) et de lier (synthèse) ».

Plus précisément, il convient de distinguer deux sens différents du mot analyse. D'un côté, « analyse » signifie l'activité de décomposition par laquelle on distingue les différents éléments composant un tout.

Il est donc vrai que ce qui est « élémentaire », c'est ce qui est initial, originel et rudimentaire ; c'est ce qui va du commencement. Trouvé distinguera à cet effet deux

fondements de l'élémentarité : l'un qui est l'abstraction, et l'autre la concrétude. La philosophie étant du ressort de l'abstraction, son enseignement ne peut que faire recours à l'analyse, et non à l'expérimentation ou au vraisemblable pragmatisme. Toutefois, ce propos de Trouvé va déboucher sur une question fondamentale : que faut-il enseigner et comment enseigner ? En fait, c'est la dénonciation des discours néorépublicains et de tout principe d'enseignement qui repose sur des tâches complexes. Trouvé (2010a, p. 14-15) n'avait pas tort dans ce sens de faire la déclaration suivante :

L'élémentaire a à voir avec l'initial ou l'originel. L'originel, c'est-à-dire ce qui vient en premier lieu. Mais ce « premier lieu » peut s'entendre selon deux acceptions différentes, soit dans le sens de ce qui vient en premier selon un ordre chronologique, soit dans celui de ce qui possède une prééminence, une prédominance sur autre chose. D'un côté, donc nous avons affaire à ce qui relève de la primitivité ou de la primeur, de l'autre, à ce qui concerne la primauté. Ces deux significations peuvent être réunies sous le terme de principe (principium) dans la mesure où ce dernier désigne aussi bien le commencement que le fondement. L'élémentaire peut ainsi valoir comme principe dans le sens où il marquerait une origine, un commencement premier.

Si nous nous tournons maintenant vers la notion d'élémentaire en tant qu'elle se rapporte au savoir, deux possibilités s'offrent à nous. En effet, le savoir élémentaire peut désigner soit les savoirs propres aux premiers commencements de l'apprentissage, soit les principes des savoirs issus de la connaissance rationnelle et scientifique (les « savoirs savants »). Dans le premier cas, il s'agit des premières notions propres à une science ou à une discipline. Les « éléments », comme on disait autrefois, s'identifient alors aux rudiments, soit l'ABC, le b.a.-ba, c'est-à-dire les premières notions que l'on apprend le plus souvent à l'école, justement dénommée « élémentaire ». Dans le second cas, il s'agit plutôt des principes, en l'occurrence les propositions premières sur lesquelles se fonde une science ou une discipline, à partir desquelles il est possible de déduire un ensemble d'autres propositions conséquentes, enchaînées entre elles et ordonnées les unes par rapport aux autres de telle sorte que l'ensemble propositionnel ainsi constitué assure la cohérence interne des différents savoirs. Du point de vue pédagogique, il importe de bien faire la distinction entre l'ordre de la connaissance, qui s'intéresse aux principes, et celui de l'enseignement, qui concerne les commencements. Car ce qui est premier selon l'ordre rationnel ou ontologique ne l'est pas nécessairement selon l'ordre de l'acquisition des connaissances.

De ce propos, il est évident que le retour aux savoirs élémentaires est incontournable pour la formation de l'apprenant. Ce qui est bien manifeste, c'est le fait que les savoirs soient disposés selon un ordre de difficultés croissantes par lequel nous progressons du simple au complexe. Ils sont censés s'adapter parfaitement à l'âge des enfants, comme au niveau des connaissances et des capacités d'un public en quête d'instruction. Les éléments ainsi conçus jouent, selon Trouvé, le rôle d'une véritable machine intellectuelle par laquelle chacun peut s'initier progressivement à telle ou telle science, et espérer alors entretenir et

approfondir indéfiniment ses connaissances. Il s'exprime encore en ces termes (2010b, p. 13) :

C'est même le fait qu'elles soient l'objet d'une «élémentation» (ou mise en «éléments») qui peut justifier la forme globale des savoirs scolaires qu'on leur connaît traditionnellement, c'est-à-dire, en tout cas, celle des «matières» destinées à l'enseignement, comme, par exemple, les mathématiques, le français, l'histoire et la géographie, les langues vivantes, les sciences, etc., avec pour chacune leurs éléments spécifiques : entre autres, les quatre opérations arithmétiques ; la lecture, l'écriture, soient les règles de la grammaire et même de l'orthographe ; les grands repères temporels et spatiaux, faits et lieux structurant la mémoire collective ; les bases de la conversation courante; les premiers «éléments» des sciences physicochimiques et naturelles.

En clair, le propositionnalisme, c'est ce qui convient à l'initiation, c'est-à-dire partir du b.a-ba pour les savoirs savants.

Toutefois, cette question de la simplicité du savoir est aussi ce que laisserait entendre la sentence classique du philosophe français René Descartes (1637). Il expose une méthode de raisonnement qui se résume à quatre règles, à savoir l'évidence, l'analyse, la synthèse et le dénombrement. L'évidence cartésienne consiste à « ne recevoir pour vrai que ce qui est connu comme tel ». Elle implique la clarté (c'est-à-dire nous apercevoir de tous les éléments du savoir), et la distinction (qui refoule toute éventuelle confusion). Contrairement à la précipitation, cette règle insiste sur la prévention des habitudes et les préjugés de l'esprit humain, lesquels Bachelard (1970) a désigné par le vocable « obstacle épistémologique ». La règle de l'évidence cherche ainsi à résoudre le paradoxe du Menon. En effet, l'analyse qui est la deuxième règle constitue le pivot des principes élémentaires du savoir, étant donné qu'elle cherche avant tout la simplicité du savoir. Elle consiste, d'après Descartes, à diviser chacune des difficultés en autant de parcelles, accessibles à l'esprit humain. C'est donc un processus qui permet de partir du complexe vers le plus simple. Dit autrement, c'est la décomposition d'une idée complète en ses éléments simples, en ramenant l'inconnu au connu. Enfin, viennent aussi la règle de la déduction ou la synthèse, et celle du dénombrement (se traduisant par le mouvement continu de la pensée, c'est-à-dire par le passage d'un savoir à un autre, d'une procédure à une autre).

En fait, c'est à Hannah Arendt (1958) que nous devons à présent l'appréhension la plus claire de la question de l'enseignement propositionnaliste. Elle nous informe sur ce que l'enseignement apparaît à la lumière de l'école comme un facteur de connaissance qui obéit à la logique de l'initiation et de la pédagogie traditionnelle, étant donné que cette dernière appartient à la perspective critique de l'éducation progressiste, qui en abolissant

l'autoritarisme de l'enseignement, nie implicitement sa responsabilité à l'égard du monde dans lequel il a fait naître (les enfants), c'est-à-dire les générations récentes. Sommes-nous arrivés au point de demander à nos enfants de changer le monde ou de l'améliorer ? Telle est la question que va se poser notre auteur. On trouve dès lors exposé, dans cet article, la conception traditionaliste de l'éducation selon laquelle, normalement, c'est à l'école que l'enfant fait sa première entrée dans le monde. Or l'école n'est en aucune façon un mode d'expertise, et ne doit pas se donner comme tel. Ainsi, cette vision du monde reste attachée à l'éducation traditionnelle, qui se fonde sur le principe propositionnel de transmission de la connaissance. Raison pour laquelle, cet article est considéré aujourd'hui comme une référence classique de la littérature consacrée à l'éducation et à l'école. Si la philosophe allemande s'attache à considérer l'école comme un lieu d'initiation, c'est à la critique de l'éducation dite nouvelle ou moderne, qu'elle nous y convie. Sa réfutation est d'abord orientée contre la démarche pédagogique qui se dérobe de l'enseignement frontal, qui se permet de plein droit d'exhiber l'activité de l'apprenant. Ainsi, même l'usage des textes ne présente pas pour l'essentiel trop de poids, d'autant plus que le seul référent est le discours de l'enseignant. D'après cet itinéraire, l'exploitation pédagogique des textes en classe est, selon une formule Nietzscheenne (1962, p. 40), « *une chose qui n'a d'unité que son nom* ». C'est à la lumière de la deuxième partie de cet article que consiste la critique d'Arendt de l'éducation moderne, qui d'après elle, est en crise. Cette critique concerne donc pour l'essentiel les questions de méthodes et de pratiques scolaires, qui se situent dans la perspective des idées nouvelles en éducation. Si d'un certain point de vue l'apprenant doit être autonome et soumis aux activités où l'enseignant sera effacé de la scène éducative, il faut admettre avec elle, que le monde ne peut être expérimenté, mais seulement représenté, étant donné que l'école n'est pas la même chose que le monde. Sa critique s'achève ainsi sur l'idée que l'enseignement sans propositionnalisme est vide et dégénère aisément en une rhétorique émotionnelle et morale.

En somme, il est clair que pour Trouvé, Descartes et Arendt, savoir c'est suivre cette démarche de l'intelligence qui veut découvrir le réel. C'est d'ailleurs la référence d'une spécificité de l'être humain, au point qu'on puisse dire de lui qu'il est un animal curieux. Cette curiosité est une disposition qui s'effectue dans une ambiance d'information et de lumière, afin de pouvoir se situer et s'orienter dans une vie réussie. Ce devoir de connaissance comporte trois axes, à savoir, acquérir les connaissances ou donc aller les chercher, améliorer ces connaissances acquises, c'est-à-dire les augmenter de degré en degré, et enfin, démocratiser ces connaissances. Dès lors, l'efficacité de l'enseignement

philosophique se mesure-t-elle uniquement au propositionnalisme ? N'y a-t-il pas lieu de la concevoir autrement ?

II.2.2. L'enseignement philosophique dans le sillage de l'approche textuelle

En un contrepoint serré, retrouvons au seuil de la présente séquence, la critique du cours brute et l'affirmation d'une pédagogie par les textes. Soutenant l'idée que ne peut être légitime qu'un enseignement fondé sur l'emploi des textes, les réformistes nous introduisent dans la pédagogie active, car l'activité de l'apprenant est selon eux liée de façon prédominante au contenu d'enseignement. Ainsi, retrouvons ici la ferme conviction que, pour ouvrir la voie à un véritable enseignement philosophique au secondaire, il y a nécessité absolue de nous détourner du propositionnalisme, aussi bien de sa problématique que de sa méthode. Plutôt qu'en enseignant selon des voies qui ne se soumettent ni aux exigences même de la philosophie, ni à celles de son enseignement, le dessein principal des réformistes est de parvenir à une saisie et à une expression professionnelle de notre formation, de notre enseignement dans le monde actuel, et, à une détermination de la manière de prendre en charge nos démarches pédagogiques en l'infléchissant dans une direction définie. Une pédagogie évangéliste, arrachée à l'évangélisme, ne peut être selon eux que l'expression d'un cours brute. C'est dire que la redécouverte d'une telle pédagogie ne saurait résoudre notre situation d'enseignement actuelle, à savoir l'effort d'élucidation de notre rapport au monde actuel. En effet, cette tendance tient à l'idée que le propositionnalisme doit être dépassé, tout comme le mouvement qui le porte, à savoir le conservatisme. L'enseignement, dans cette veine, s'inscrit dans une perspective magistrale. Il s'agit de l'approche frontale où l'enseignant est un maître, et qui règne sur le savoir et sur les apprenants. Dès lors l'enjeu n'est pas seulement celui de la reconnaissance de cette démarche pédagogique, mais aussi et surtout la détermination des conditions de son exercice.

Par ailleurs, des travaux menés récemment en 2002 (Françoise Raffin) ont montré que le texte est le pivot de l'enseignement, et ce primat se reflète dans les manuels qui sont des cours élaborés et surtout constitués de « recueils de textes ». Cette étude va à l'encontre des citations ornementales et permet de penser par soi-même. Elle montre que le texte est circulairement le moyen d'une meilleure approche du problème et d'un questionnement mieux conduit. Ce qui revient à dire que le texte est destiné à un usage réflexif, permettant une meilleure compréhension de soi par le sujet qui s'en empare. Contre l'érudition et l'historicisme, le texte explicite les procédures de pensées et possède une construction qui

implique le lecteur. Toute l'année, cette démarche devra être mise en œuvre quel que soit le type de texte étudié ou sa longueur. La communauté philosophique l'admet comme essentiel qu'il soit lu par les apprenants. Contre le subjectivisme qui fait triompher la tradition, et l'historicisme qui le cadavérise le texte est fondamental parce qu'il nourrit et stimule la pensée et l'esprit de problématisation des apprenants, grâce à la médiation du professeur. Ainsi, le texte doit éveiller et développer l'esprit critique instruit et non facile, non adolescentin, puis permet d'éviter l'historicisme, le ravalement à l'état de documents, d'opinions, de faits et, permet aussi l'application de la pensée, tout en donnant à l'apprenants les moyens nécessaires pour résoudre le problème qu'il a construit, en faisant recours aux auteurs, aux exercices conceptuels, aux cours, etc. L'immersion réflexive en texte est aussi importante pour l'enseignant qui ne sait toujours pas commencer en philosophie. Nourris de ces analyses de F. Raffin et de son équipe, les enseignants sont désormais mieux armés pour le choix des textes comme instruments d'enseignement et d'apprentissage.

Dans ce cas, l'enseignement de la philosophie doit abandonner ses visées proprement diachroniques pour une appréhension de la pédagogie entendue comme une structure, c'est-à-dire comme une « *entité autonome de dépendances internes* », selon l'heureuse formule de Louis Hjelmslev (1963, p.31). Il y a donc lieu de parler dans ce sillage, de l'enseignement structural de la philosophie. Ferdinand Alquié (dans André Vergez et Denis Huisman, 1966, p. 2) examinant la question, aboutit à la conclusion suivante :

L'étude de la philosophie est inséparable de celle des textes des philosophes. À la différence des vérités scientifiques, les vérités philosophiques ne peuvent être distinguées du mouvement de l'esprit qui les découvre et se découvre en elles. Universelles, elles demeurent pourtant personnelles. Si donc on peut faire de la physique sans connaître les physiciens, on ne peut faire de la philosophie sans étudier les philosophes.

L'intervention de Michel Fabre (2009) à la suite de ce propos fera à ce titre, de la « situation-problème », le mobile même de l'apprentissage. Ainsi, la critique qu'il adresse au propositionnalisme relève de l'opposition entre l'éducation traditionnelle et l'éducation nouvelle, dite encore moderne. De ce fait, l'enseignement, d'après Fabre, ne doit pas être magistralement déductif, mais dialogiquement discursif et problématisé. C'est pourquoi le texte qui traduit la mise en activité de l'apprenant devient un dispositif essentiel de l'apprentissage. En outre, tout savoir devrait, à l'en croire, se fonder sur une condition et non point sur des solutions, comme dans la posture scientifique. À cet effet, il pense qu'il faut mettre l'apprenant au centre de l'école, suivant une formule qui suggère le dépassement

des programmes. La schématisation intellectuelle de sa réflexion conduit à l'idée que l'enseignement véritable de la philosophie doit cibler des types d'opérations qui procèdent du problème ; et la pédagogie devient en ce moment comme une théorie-pratique au sens de Durkheim (1985). On observe dès lors que Fabre met en relief la distinction fondamentale entre la pédagogie traditionnelle et celle nouvelle. De l'avis de Champagnol (1974), la pédagogie traditionnelle distingue connaissance d'avec capacités, puis les enchaîne en deux temps successifs : phase d'acquisition (leçon) et phase d'opérationnalisation (application). Cette dernière sert également d'évaluation. Au rebours, du propositionnalisme, Claparède (1946) suggère que la pédagogie nouvelle inverse la séquence en faisant du problème le mobile de l'apprentissage.

Dans cette mouvance de l'insistance sur l'activité de l'apprenant par le dispositif situation-problème, Charnay (1987) rappelle que dans le processus « enseignement-apprentissage » qui se focalise sur le rapport du maître au savoir en excluant l'apprenant, le problème reçoit un statut « normatif » de critère d'apprentissage ; il est « incitatif », dans le processus « former » qui se centre sur la relation maître-élève en reléguant le savoir à l'arrière-plan. En fait, dans le processus « apprendre » où l'enseignant devrait se mettre en retrait pour favoriser la relation de l'apprenant au savoir, le problème devient « appropriatif », c'est-à-dire à la fois source, lieu et critère d'apprentissage. Ainsi, Mérieu (1990a) entend par « *situation-problème* », un dispositif d'apprentissage en forme de problème qui doit rester dans la zone proximale de développement de l'apprenant. C'est pourquoi, s'illustre à partir de l'analyse des pratiques pédagogiques faite par Astofli et Develay (1989), la typologie suivante : la forme des apprentissages (spontanées, heuristiques, systématiques), le style pédagogique (incitatif, interactif, normatif), le mode d'activité didactique (fonctionnel, résolution de problème, heuristique et à la fois incitatif et interactif). Dès lors, ce qui est important à retenir, c'est que l'usage du texte par l'enseignant en classe correspond au modèle d'investigation, qui privilégie les activités fonctionnelles. Dans ce cas, les objectifs ne sont pas donnés à l'avance, mais découleront éventuellement de ces activités. Tout compte fait, si le modèle « transmission-réception », ou « crypto-dogmatique » correspond au schéma (leçon + application) de la pédagogie traditionnelle, c'est-à-dire que la leçon, même active, est centrée sur l'élaboration d'un exemple prototypique entièrement programmé par l'enseignant ; le modèle investigation-réception se veut la synthèse des deux autres. Il est focalisé sur la résolution des problèmes, surtout que c'est l'activité fonctionnelle qui y donne sens aux apprentissages, pour poser les problèmes et faire émerger les représentations. C'est dans cette perspective que Mérieu

(1990b) pense qu'il est nécessaire de mettre l'accent sur l'interaction question-réponse. Dès lors nous sommes conduits à l'idée que le texte est un dispositif qui contraint à l'apprentissage par l'articulation des questions fonctionnelles et des réponses épistémologiquement valables.

Il s'ensuit que, pour qu'il y ait situation-problème, l'on doit d'adopter un dispositif textuel qui relie problème et opération mentale, comme chez Aebli (1951). Prolongeant le pragmatisme de Dewey ou de Claparède, et surtout l'opérationnalisme de Bridgman, Aebli reprend l'idée du « caractère instrumental du savoir », étant donné que dans une perspective d'adaptation, le savoir doit être considéré comme un ensemble d'outils pour résoudre des problèmes. Cette idée est antithétique à l'associationnisme résiduel de l'école active. Il rappelle que pour Piaget (1970), c'est l'opération et non l'image qui est l'élément fondamental de la pensée : une notion est une désignation d'opérations, les idées elles sont des plans d'action. La situation d'apprentissage doit donc s'organiser selon un axe (problème-opération mentale). Le texte est, à cet effet, un schème anticipateur de l'opération correspondante. C'est pourquoi les questions « qu'est-ce que ? », « où ? », « comment ? », etc., sont fonction des opérations de définition, de localisation et de comparaison. Et toute notion est, par conséquent, le résultat d'une histoire et d'un remaniement de schèmes antérieurs. Bref, le texte exprime en réalité un projet d'action ou d'opération que le sujet s'apprête à appliquer à la leçon. C'est en tout cas cet axe schème-opération que doit prendre en charge l'enseignant pour élaborer le savoir aux apprenants. L'usage du texte en classe en ce moment devient une « pédagogie des situations ».

Bien entendu, c'est dans la perspective de la possibilité de l'apprentissage à philosopher que Michel Tozzi (1993) va insister sur l'activité réelle de l'apprenant, en y incluant le dispositif textuel. C'est dire que c'est sur l'hypothèse de la possibilité d'une didactique de l'apprentissage du philosophe qu'il fonde sa réflexion. Tozzi part de l'enseignement élitaire pour un enseignement philosophique de masse afin de clarifier les présupposés ou le débat sur l'émergence de la didactique de la philosophie. Il postule qu'il y a une nette différence entre philosopher devant un apprenant et lui apprendre à philosopher ; entre l'enseignement philosophique du maître et l'apprentissage du philosophe de l'apprenant. Raison pour laquelle il nourrit l'idée selon laquelle seul l'apprentissage de l'apprenant doit être au centre de l'enseignement de l'enseignant et non pas le « savoir savant ». Le texte relève alors de cette mouvance de l'apprentissage du philosophe, avec l'appui de référents intelligibles. Ainsi, le problème rebondit lorsque Tozzi (1993a, p. 23) pense que « *l'essentiel est de mettre les élèves en activité philosophante* ». L'objectif noyau

est dès lors que l'enseignement sorte du rapport purement littéral et discursif où le cantonne la réflexion. Car le discours du maître doit avoir pour référence le texte. Cette expression littérale devient de ce fait un objectif-obstacle à la didactique même de la philosophie. Il (Tozzi, 1993b, p. 28) se questionne à cet effet, qu' : « *En déclinant didactiquement le philosopher sous la forme de processus de pensée, ne risquons-nous pas ainsi de distinguer artificiellement la méthode de pensée de son contenu ?* ». Il s'ensuit que les apprenants ou à proprement parler, les apprentis-philosophes, animés du désir de philosopher, ne peuvent s'initier qu'à travers la connaissance des auteurs, et ce, par la lecture des textes. Pour Tozzi, un professeur de philosophie n'est pas aujourd'hui seulement quelqu'un qui philosophe, mais quelqu'un qui doit savoir « faire apprendre à philosopher ». Cet ingrédient spécifiquement pédagogique et didactique dans l'apprentissage à philosopher, c'est le texte. Ainsi, il ne suffit pas du seul pédagogisme littéral pour savoir enseigner, et plus encore pour savoir-faire-apprendre. Car le savoir-philosopher du professeur, premier et nécessaire, ne suffit pas toujours à « savoir-faire-apprendre-à philosopher les apprenants ». Le texte devient en toute circonstance la scientificité des référents théoriques du discours du professeur, surtout à proportion de ses emprunts et de ses explications. Dès lors, la légitimité de l'application de ce référent relève de l'inventivité didactique, surtout que la didactisation du texte est un facteur important de la théorie constructiviste de la connaissance. L'opérationnalité didactique explicite dans ce cas la prise en charge intellectuelle de l'idée kantienne selon laquelle « On ne peut qu'apprendre à philosopher ». La logique expositive du texte permet ainsi d'accéder objectivement à la connaissance des doctrines philosophiques. Il faut alors, dans le sillage de Tozzi, éviter l'étayage de doute problématisant dans l'esprit des apprenants. L'enseignant devrait de ce fait affiner davantage le modèle, pour qu'il rende compte plus encore de la richesse et du mouvement de la pensée.

En tout cas, comme l'affirme Roger Gal (1983, p. 80), Rousseau tend à montrer que :

L'enseignement ne peut être efficace que s'il part de la nature possible de l'enfant pour agir sur elle qu'il doit s'évertuer à connaître, à la laisser manifester, à écarter d'elle autant que possible les actions purement contraignantes, les sciences toutes faites, les habitudes inspirées par une société fort éloignée de la loi naturelle. Pour la même raison elle suspectera l'ordre de développement naturel des activités, des facultés, des intérêts de l'enfant ; car il est vain d'en modifier la hiérarchie ou d'en précipiter le développement.

Ce courant humanisme va donc de pair avec l'incorporation des diversités personnelles, culturelles et sociales de l'apprenant. De ce fait, John Dewey (1976) insiste sur la

démocratisation (c'est-à-dire sur la démocratie) du savoir et la coopération (entraide et participation commune au travail). Ainsi, l'éducation devient un processus réel de vie en commun ; et l'apprentissage se fait par l'action ou par l'expérience à travers l'interaction entre le sujet et son environnement : c'est le *learning by doing*. Quant à lui, Cousinet (1959) mettra l'accent sur la coopération et le travail de groupe et, la distinction entre la logique d'enseignement (recevoir des informations) et celle d'apprentissage (chercher des informations). C'est donc sur cette participation active de l'apprenant à sa propre formation que repose l'éducation nouvelle. Elle consiste au fait que la vérité soit découverte par l'apprenant lui-même, dans une situation-problème ou une tâche difficile à effectuer. Cette perspective qui exige qu'on mette l'apprenant au centre de la méthode en le considérant comme actif dans la démarche d'apprentissage constitue, à n'en pas douter, une des principales préoccupations de la pédagogie active. Raison pour laquelle cette pédagogie insiste sur l'épanouissement de l'apprenant et non pas du savoir véritable à transmettre. Elle tient compte, au cours de la pratique des enseignants, de l'apprenant dans son environnement ; le respect de ses besoins, de ses intérêts, de sa spécificité et de ses particularités.

Au total, il est clair, qu'en se soustrayant aux exigences pédagogiques, l'enseignement propositionnaliste se met hors d'état d'enrichir notre univers pédagogique. Et, en esquivant l'exploitation des textes en classe, les partisans de ce pédagogisme s'imposent la voie d'un dogmatisme desséchant dans lequel cette démarche, entendue comme conservatisme est perverti, au point de n'être plus qu'un avatar du « magister dixit ». En raison d'un tel dogmatisme, les idées qu'elle avance sont figées dès leur mise au jour et ne sont susceptibles d'aucun progrès. Dès lors, l'enseignement philosophique doit-il uniquement recevoir son principe d'une telle approche ? Sinon, à quelle condition peut-on parler d'un enseignement philosophique élitaire ?

II.2.3. Pour une didactisation renouvelée des textes dans l'enseignement philosophique

Au-delà de cette confrontation, il revient à présent de renouveler la didactique des textes avec un enseignement philosophique explicite et structuré, instructionniste, vraiment moderne et efficace. L'enseignement de la philosophie doit manifester au grand jour sa vraie nature, celle de l'apprentissage par les textes. Il faut, pour cela, se détourner du radicalisme iconoclaste, qui a empêtré le professeur de philosophie dans le discours simple. Notre intention n'est donc pas de prôner ici un mimétisme irréfléchi, mais d'adopter une

démarche qui donne à arrimer le discours à l'exploitation des textes, c'est-à-dire un enseignement qui intègre conjointement le propositionnalisme et la démarche textuelle. En réalité le problème de l'usage de texte obsède les praticiens de philosophie tant à l'échelle nationale qu'internationale. Il est donc difficile de dissocier les deux approches. Autrement dit, les deux vont ensemble. Également, il est quelque peu difficile d'ériger une forme de démarche en une démarche supérieure ou universelle. Il n'y a ni de démarche supérieure ni de la démarche inférieure par rapport à l'autre. En fait, notre conviction est que les démarches doivent s'enrichir, se compléter et tirer profit l'une de l'autre. Nous sommes ainsi dans l'obligation d'insister sur la tolérance et le relativisme didactique.

Toutefois, l'enseignement philosophique exprime le besoin d'agitation de l'esprit. Dans cette condition, le texte demeure le pivot de l'enseignement et la clé qui ouvre la voie à la réflexion philosophique, étant donné qu'avant de disserter, de commenter, de penser par soi-même, il faut savoir ce que les grands auteurs ont dit, il faut s'initier à l'aide des pensées de ceux qui ont maîtrisé le mode de pensée philosophique. Cet exercice demande à être complétée par le commentaire de texte philosophique. Il conduit à la connaissance des auteurs et donne aux apprenants l'occasion d'exercer leurs propres réflexions, tout en se nourrissant de la pensée des grands maîtres. Non seulement l'apprenant est appelé à dévoiler le contenu du texte, mais aussi il est tenu d'émettre son propre jugement sur ce que dit le texte et d'évaluer ce contenu. Il devrait interroger le texte et lui poser la question de la vérité de ses affirmations. Autrement dit, dans l'étude de texte philosophique, l'apprenant ne se limite pas à expliquer, mais doit exprimer son point de vue personnel vis-à-vis du texte, il doit dialoguer avec l'auteur. Vu sous cet angle, la spécificité et la richesse de l'approche textuelle dans l'enseignement de la philosophie résident, précisément, dans le fait qu'il constitue un exercice par lequel l'apprenant forme son jugement et forge son esprit philosophique, en se frottant à la pensée complexe. Face à un texte, il doit faire montre de ses qualités d'ouverture d'esprit, d'honnêteté intellectuelle et de réceptivité, en dévoilant objectivement son contenu. En même temps, il lui faut beaucoup de perspicacité, d'indépendance de l'esprit, de rectitude dans le jugement, de rigueur dans le raisonnement, pour engager un véritable dialogue avec le texte, organiser un débat philosophique à partir de la thèse qui s'y trouve. Le commentaire philosophique, en tant qu'il invite l'apprenant à soumettre la thèse exprimée dans le texte à un examen philosophique, concourt, au même titre que la dissertation philosophique, au développement général de l'esprit dialectique, base de la méthode philosophique.

CONCLUSION PARTIELLE

En définitive, cette partie reste la référence essentielle de tout ce travail, du fait qu'elle totalise les éléments devant permettre, non seulement d'appréhender de façon claire la thématique, mais aussi et surtout parce qu'elle a su mettre au service de notre enquête intellectuelle un certain nombre de définitions visant à expliquer le phénomène en question. Bien entendu, il est important, pour les enseignants de philosophie, de soumettre leur pédagogisme à une critique sans complaisance, afin de découvrir la racine de leurs difficultés et leurs échecs. La dénonciation de l'enseignement propositionnaliste ne disqualifie point l'usage normatif du discours comme référent notionnel mais oblige qu'on dise que les deux approches doivent s'accompagner. Cela étant, la portée philosophique d'un tel débat n'échappe à personne. C'est pourquoi cette caractéristique de l'enseignement de la philosophie exige d'examiner conjointement le contexte théorique de la thématique.

DEUXIÈME PARTIE:
CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE L'ÉTUDE

INTRODUCTION PARTIELLE

Le cadre théorique de la recherche et la présente partie intitulée « cadre méthodologique de l'étude » ne sont pas tout à fait antithétiques. Il ne s'agira que d'un prolongement logique. Car aussi bien dans la présente partie que dans la précédente, c'est la compréhension du phénomène qui sera prioritaire. A la simple différence que, dans la partie actuelle, il sera plus question de la revue de la littérature et de l'exposé des protocoles de notre étude. La présente partie aura une portée démonstrative très précise dont on pourra restituer les principaux moments en trois temps. D'abord, il sera question d'insister sur les théories explicatives du sujet. Ensuite, il sera question de dégager la « méthodologie de l'étude », par évaluation du type de la recherche, l'échantillonnage, les techniques de collecte de données, la description des instruments de collecte de données et, enfin, la description de la technique documentaire ainsi que l'exposition des difficultés rencontrées.

CHAPITRE III: LES THÉORIES EXPLICATIVES DU PHÉNOMÈNE

Il ne s'agira pas de tenter une fastidieuse énumération des diverses opinions concernant le problème, mais de mettre le fait en évidence à partir des théories indiquées, en vue de son intelligibilisation. Par là et sans soucis d'exhaustivité, entendons évoquer, entre autres, quelques-unes des théories.

III.1. La théorie de l'enseignement réciproque ou le compagnonnage cognitif

Elle est une technique pédagogique développée par Anne Marie Palincsar et Ann Brown pour montrer et tâcher de faire comprendre aux apprenants dans quelle mesure et comment il est possible de lire un texte avec succès. La théorie de l'enseignement réciproque consiste ainsi en une stratégie cognitive, c'est-à-dire celle de la lecture efficace, de telle sorte que les apprenants apprennent à piloter leurs activités mentales durant la lecture d'un texte. Pour ce faire, l'enseignant demande aux apprenants de jouer le rôle du professeur. Ainsi, après avoir lu un paragraphe l'apprenant doit poser des questions sur cette partie du texte aux autres apprenants, leur demander, par exemple, de clarifier des termes ou des expressions, de trouver le thème et le problème ou, de dégager les idées générales, etc. Cette stratégie utilisée pendant plusieurs mois par l'enseignant, doit modifier les comportements spontanés des apprenants lors de la leçon et lors de la lecture d'un livre ou d'un texte :

- Ils devront se poser des questions sur ce texte durant leurs lectures ;
- Ils devront être à mesure de faire des prédictions sur ce que l'auteur va développer comme idées dans les prochains paragraphes ;
- Ils devront clarifier les termes ou structures obscures ;
- Ils devront résumer ce qu'ils ont compris en cherchant à vérifier s'ils ont bien compris l'intention de l'auteur.

Ainsi, ils mettent en œuvre les stratégies cognitives utilisées par les lecteurs efficaces. En effet, pour relancer l'activité, l'enseignant doit pouvoir :

-Expliquer les objectifs (par exemple, dire : il sera pour nous question d'apprendre à lire philosophiquement un texte de manière efficace) ;

-Donner des instructions (Pour ce faire, nous allons lire ensemble le texte suivant en plusieurs étapes et après chacune des étapes, chacun d'entre vous tentera de poser des questions à ses camarades (questions de clarification et de compréhension, etc.) et résumera ce qu'il a compris de l'idée générale, posera des pistes probables de développement, etc. Par exemple, dire : Je commencerai, après le premier paragraphe, à faire ce que je vous demande de faire afin de vous montrer ce que j'attends de vous, puis vous prendrez le relais pour les étapes suivantes) ;

-Proposer un modèle. Par exemple, après lecture du premier paragraphe, l'enseignant devra demander : quelle est l'idée générale ? Que signifie ce mot ? Pourquoi l'auteur a-t-il utilisé telle tournure de phrase ? Quelles idées va-t-il développer ensuite ? Etc.

-Encourager et renforcer positivement, c'est-à-dire que l'enseignant devra pour cela aider les apprenants qui ont des difficultés à assimiler le leadership, en leur suggérant des questions auxquelles ils ne pensent éventuellement pas ; il devra pouvoir souligner les points positifs, reformuler ce qu'il attend de chacun, renforcer positivement tous ceux qui se risquent à poser des questions et progressivement ce sont les apprenants qui assument l'animation du groupe) ;

-Faire formaliser la stratégie (métacognition, abstraction réfléchissante), c'est-à-dire pour terminer, l'enseignant devra faire formaliser les stratégies de lecture efficace : lire le titre, se poser des questions sur ce que l'on pense trouver dans le texte, lire le premier paragraphe, identifier l'idée principale, se poser des questions sur les sens des mots, etc.

Cette démarche pédagogique n'est rien d'autre qu'une stratégie classique d'enseignement d'une stratégie cognitive par compagnonnage cognitif, en tant qu'enseignement procédural.

III.2. La pédagogie pragmatiste de John Dewey

La pensée de John Dewey s'inscrit dans le cadre plus général du pragmatisme (le terme vient du grec *pragmata*, qui atteste du souci d'être proche du concret, du particulier, de l'action et opposé aux idées abstraites et vagues de l'intellectualisme), mouvement philosophique qui naît dans la seconde moitié du 19^e siècle sous les impulsions de Charles Sanders Peirce qui en développera la dimension logique, et de William James qui en développera aussi les dimensions épistémologiques et métaphysiques. Adhérant au mouvement, notamment sous l'influence de James, Dewey s'attachera à en élaborer les

dimensions pédagogiques, sociales et politiques. Mais avant tout, qu'est-ce que le pragmatisme ?

Selon une perspective très générale, on peut dire que de la Renaissance au milieu du 19e siècle, les productions de l'art et du savoir ne sont pas considérées comme des constructions mentales mais comme de véritables représentations d'une réalité préexistante. Les savants considéraient que leurs théories reproduisaient fidèlement et objectivement l'ordre de la nature, que l'image dans l'esprit correspondait parfaitement à l'objet dans la réalité. On croyait alors à la toute-puissance de la raison et à la possibilité de décoder définitivement le mystère de l'univers. Cet espoir atteindra son apogée au 18e siècle, le siècle de la raison, le « siècle des Lumières ». Longtemps dominantes, ces convictions cessent de l'être au cours du 19e siècle. Pour de multiples raisons, la conception de la connaissance comme simple représentation fidèle du réel est remise en cause et les scientifiques eux-mêmes s'interrogent sur les fondements de leur discipline. C'est donc dans cette veine que s'élabore le pragmatisme. Voici l'analyse que William James (2007, p. 58-59) propose de ce contexte et de la genèse du pragmatisme :

Telle que je la comprends, la vue pragmatiste des choses doit son existence à la faillite qui s'est produite, pendant les cinquante dernières années, dans les vieilles conceptions de la vérité scientifique. « Dieu est géomètre », disait-on couramment ; et on croyait que les éléments d'Euclide reproduisaient littéralement la géométrie divine. Il y a une « raison » éternelle et invariable, et sa voix, croyait-on, se répercutait dans Barbara et Celarent. [...] La structure du monde est logique, et sa logique est celle d'un professeur d'université, pensait-on. Jusque vers 1850, presque tout le monde croyait que les sciences exprimaient des vérités qui étaient la copie exacte d'un code défini de réalités non humaines. Mais la multiplication prodigieusement rapide des théories ces derniers temps a à peu près supprimé l'idée selon laquelle l'une aurait plus qu'une autre un caractère d'objectivité absolue. Il y a tant de géométries, tant de logiques, tant d'hypothèses physiques et chimiques, tant de classifications, dont chacune est valable dans une certaine mesure sans l'être pour tout, que l'idée s'est fait jour selon laquelle même la formule la plus vraie pourrait être une invention humaine, et non une transcription littérale de la réalité.

Constatons que, selon William James, le pragmatisme est intimement lié à une remise en cause de l'idée d'une vérité absolue qui nous serait accessible et, plus généralement, à une remise en cause d'une connaissance comme simple représentation du réel. Cette prise de position philosophique sera notamment liée à la publication d'un ouvrage qui aura une influence véritablement décisive sur la culture de l'époque : *L'Origine des espèces* de Charles Darwin (1859). Pour rappel, l'une des idées fondamentales de cet ouvrage est que les organismes vivants évoluent de manière aléatoires et que seules subsistent ceux qui

s'adaptent à l'environnement. Or dans cette perspective, l'homme, et tout ce qui le constitue, la connaissance y compris, n'échappent pas à ce processus. L'homme doit être envisagé comme un organisme vivant dont le but principal est de s'adapter à un environnement lui-même dynamique, et la connaissance, comme un outil, un instrument, favorisant cette interaction. C'est cette idée fondamentale d'une connaissance instrumentale, toujours orientée vers le but pratique d'une adaptation à l'environnement, que vont reprendre et développer les pragmatistes.

Quoi qu'il en soit de cette complexité, le principe général reste celui d'une adaptation nécessaire à l'environnement, et à cet effet, la connaissance est un instrument d'adaptation à des situations nouvelles. Le point à retenir du propos précédent est cette idée fondamentale que la pensée doit toujours être envisagée en situation, dans un certain contexte, dans un environnement. Dès lors, la pensée n'est donc jamais pure, elle relève d'une interaction entre l'organisme et son environnement. C'est ce que laisse entendre Dewey (2003a, p. 91), lorsqu'il fait la déclaration suivante :

Il s'ensuit certaines applications importantes pour la philosophie. D'abord, il faut partie de l'interaction de l'organisme et de l'environnement, interaction qui débouche sur une certaine adaptation qui permet l'utilisation de l'environnement : c'est le point de départ obligé, la catégorie de base. La connaissance est reléguée à une position dérivée, d'origine secondaire, même si son importance, une fois établie est décisive. La connaissance n'est pas quelque chose de séparé et d'autonome. Elle fait partie intégrante du processus par lequel la vie persiste et croît.

C'est ainsi que l'action se voit offrir par les pragmatistes une place importante dans le processus de la connaissance. Selon eux, il n'y a pas de séparation entre la pensée et l'action, l'action est le prolongement de la pensée, et fonde le savoir. Selon le modèle pragmatiste, la connaissance consiste en fait à produire des habitudes d'action qui nous permettent de nous adapter à notre environnement. Présenté dans ses grandes lignes, le processus se déroule de la manière suivante : la perception d'une situation suscite l'émergence d'une idée, qui n'est encore qu'une hypothèse de travail, et débouche ensuite sur une action. Si l'action se révèle satisfaisante au regard de la situation problématique, l'idée qui l'a précédée va se fixer sous la forme d'une croyance et pourra dès lors être réutilisée dans des contextes similaires. En tout cas, l'idée devient une croyance, en d'autres termes une habitude qui permettra de réaliser la même action satisfaisante dans des contextes similaires. Trois moments peuvent ainsi être distingués dans ce processus de connaissance : une situation nouvelle, la production d'idées susceptibles de nous aider à appréhender la situation et, la validation expérimentale de ces idées hypothétique à travers

les actions qu'elles suscitent. Notons que, sous la plume de Dewey, ce triple mouvement qui caractérise le processus de connaissance reçoit un nom spécifique : l'enquête. En résumé, les pragmatistes vont proposer, notamment sous l'impulsion de l'évolutionnisme Darwinien, une nouvelle théorie de la connaissance qui offre à l'action, plus largement à l'interaction, un rôle fondamental. Ils vont ensuite s'efforcer de tirer toutes les conséquences se révèle progressivement par l'expérience. Ainsi, une théorie ne se distingue d'une autre que par les effets qu'elle produit une fois qu'elle est posée.

Toutefois, notre intérêt pour Dewey consiste au fait qu'il considère que les connaissances doivent toujours s'enraciner dans l'expérience et l'action de l'apprenant. Il défend le principe d'une participation active des apprenants à leur propre formation, en déclarant que l'apprentissage, avant d'être une accumulation de connaissances, doit être un facteur de progrès global. Pour cela, il faut partir de ses centres d'intérêt et s'efforcer de susciter l'esprit d'exploration et de coopération. Ainsi, son pragmatisme apparaît comme une philosophie très sulfureuse, du fait de sa profonde remise en cause d'« habitus » largement inconscients qui furent essentiels à la philosophie au cours de très nombreux siècles. Elle interroge notamment la signification même de l'activité philosophique, aussi bien que son enseignement en général. Raison pour laquelle son essence lumineuse alimente sans cesse la pédagogie, car ce qui est plus essentiel, c'est l'agir de l'apprenant sur le savoir, qui se traduit surtout par l'usage des textes, même s'il y a aussi les Débats à Visée Philosophiques (DVP). De ce fait, l'attitude pragmatique sera présentée comme l'opposé de la théorie spectatorielle de la connaissance. Connaître n'est pas "voir", comme c'est le cas avec Descartes qui comparait les idées à des sortes de tableaux ; mais agir, c'est-à-dire que les connaissances doivent toujours s'enraciner dans l'expérience et l'action de la personne. Il condamne donc l'enseignement purement évangéliste, au profit de l'enseignement pratique. Initiateur du *Learning by doing* (apprendre par l'action), il créera une école laboratoire loin de l'autorité habituelle où le professeur est un guide, un facilitateur, et où l'apprenant apprend en agissant. Le psychopédagogue souhaite réunir esprit et action, travail et loisir, intérêt et effort. Il est un des principaux pédagogues du mouvement de l'éducation nouvelle, et pense que l'enfant doit agir plutôt que d'écouter. Et comme le dira si bien Robert B. Westbrook (1993a, p. 227) :

Dewey est persuadé que la dynamique de l'expérience est la même chez l'enfant et l'adulte. Les enfants comme les adultes sont des êtres actifs qui apprennent en affrontant les problèmes qu'ils rencontrent au cours d'activités mobilisant leurs intérêts. Pour les uns comme pour les autres la pensée est un

instrument qui leur sert à résoudre les problèmes de leur expérience vécue, et la connaissance est la sagesse accumulée qu'engendre la résolution de ces problèmes.

En effet, pour Dewey (1958a, p. 27), les enfants n'arrivent pas à l'école, comme des vases vides, sans rien dans la tête. Il pense que l'enfant est « *déjà intensément actif, et il s'agit pour l'éducation de prendre en main cette activité, de lui donner une direction* ». Le jeune apprenant qui vient à l'école apporte, d'après Dewey, quatre impulsions innées : celles de communiquer, de construire, de chercher à savoir, et d'affiner son expression. Il (Dewey, 1958b, p.30) considère tous ces prérequis comme des « *ressources naturelles, le capital non investi, dont la mise en valeur conditionne la croissance de l'enfant* » et pose les jalons de l'apprentissage centré sur l'enfant, contrairement à celui qui était centré sur le programme. Le rôle de l'enseignant est donc d'user de tous ces facteurs en orientant l'apprenant vers « *des résultats positifs* ». Au bout du compte, il prône une éducation démocratique, étant donné que l'individu se forge et se réalise en utilisant ses propres talents et prérequis, pour les mettre au service de la communauté. De ce fait le rôle fondamental de l'éducation dans une société démocratique est d'aider l'enfant à acquérir le « caractère » et un certain nombre de comportements qui lui permettront de se réaliser. Seulement, il se trouve que cette théorie est moins centrée sur l'enfant que sur l'enseignant, contrairement à ce que plusieurs pourraient penser. La conviction de Dewey (1953a, p. 94-95) est que l'école parviendrait à ces objectifs non pas grâce aux capacités brutes et spontanées de l'enfant, mais plutôt grâce à la capacité et à l'habileté des enseignants à créer dans leur classe des conditions et un environnement propres à amener l'enfant à transformer ses capacités brutes en « *habitudes sociales, fruit d'une intelligente compréhension de ses responsabilités.* ». En insistant dès 1890 sur le fait que « *l'éducation est la méthode fondamentale du progrès, et de la réforme de la société* », Dewey (1953b, p.93) proclame sa foi dans l'enseignant, et reconnaît alors la capacité de celui-ci à apporter le changement. Cependant la difficulté vient selon lui (Dewey, 1953c, p.285), du fait que, l'école, loin de transformer la société, doit plutôt la reproduire, puisque « *de tout temps, le système scolaire a été fonction du type dominant d'organisation de la vie sociale* ». Mais pour pouvoir enseigner de la sorte, rappelle Westbrook (1993b, p. 40), Dewey dira qu'il faut préalablement que l'enseignant soit :

Un professionnel hautement qualifié, connaissant parfaitement la matière qu'il enseigne, formé à la psychologie de l'enfance, et rompu aux manèges des techniques, permettant de stimuler, suffisamment l'enfant pour l'amener à intégrer le sujet d'étude, dans son expérience de croissance [...] Ce maître doit être capable de voir à la fois le monde dans les yeux de l'enfant et avec ceux de l'adulte.

Cela semblait donc être le moyen par lequel, l'enseignant et l'école pourraient parvenir à cet objectif qu'a poursuivi cette pensée de Dewey, dont la seule fin dans toute sa philosophie, était d'établir l'unité entre la théorie et la pratique dans les enseignements.

III.3. La théorie Kuhnienne de « révolution scientifique »

Thomas Samuel Kuhn, philosophe et historien des sciences américain s'est principalement intéressé aux structures et à la dynamique des groupes scientifiques à travers l'histoire des sciences. Il mobilise l'histoire des sciences afin d'expliquer leur dynamique, non plus d'un point de vue uniquement cognitif, mais en tenant compte des facteurs sociaux. Si Kuhn n'est pas le seul ni le premier à avoir tenu cette position, c'est son ouvrage majeur, *La Structure des révolutions scientifiques*, paru en 1962, qui est généralement considéré comme emblématique et véritablement fondateur de cette approche. Il y développe la thèse d'une science progressant de manière fondamentalement discontinue, c'est-à-dire non par accumulation mais par rupture. Par opposition à la science normale, Kuhn avance l'existence de phases ponctuelles qu'il qualifie de révolution scientifique et pendant lesquelles le régime scientifique est dit « extraordinaire » : face à des mises en échecs répétées du paradigme en place, certains scientifiques cherchent à construire et asseoir un nouveau paradigme en proposant de nouvelles théories. Celles-là doivent notamment apporter les éléments pour résoudre une ou plusieurs des énigmes à l'origine de la crise. À terme, un nouveau paradigme doit sortir vainqueur d'une confrontation de points de vue théoriques que Kuhn juge partiellement rationnelle : les opinions et choix des scientifiques sont pour lui tributaires de leurs expériences, de leurs croyances et de leurs visions du monde. Ces ruptures, appelées révolution scientifique, sont selon Kuhn analogues à un renversement des représentations des savants (ce que les psychologues de la perception appellent un *gestalt Switch*). Pour illustrer ce basculement, il emprunte entre autres l'exemple du « canard-lapin » à Wittgenstein. Selon le regard posé sur ce dessin, on y reconnaît alternativement le profil d'un canard ou d'un lapin. Kuhn transpose ce phénomène à la science. De ce fait, celle-ci change dès que le point de vue se modifie. Ainsi, les facteurs influençant les points de vue des scientifiques peuvent être modélisés et analysés par l'épistémologie : il s'agit essentiellement des crises résultant d'une mise en échec fondamentale du cadre scientifique en place, incapable de fournir les outils théoriques et pratiques nécessaires à la résolution d'énigmes scientifiques. Les concepts de paradigme, de « science normale » et de « science révolutionnaire » forment, dès lors, la base du modèle de l'évolution de la science.

Tout compte fait, la rétention de cette perspective kuhnienne poursuit l'objectif de *définir* le *plexus* de la dynamique pédagogique, en insistant sur la structure des transformations que subit l'enseignement de la philosophie. Cet historien des sciences estime que l'évolution des idées scientifiques est plutôt de l'ordre d'une reconstruction fréquente, revirement plutôt que changement. Lorsqu'un paradigme, modèle de pensée scientifique, est mis à mal par des échecs répétés tant dans le domaine expérimental que théorique, de nouvelles idées nécessairement « révolutionnaires » émergent. Elles aboutiront éventuellement à la mise en forme d'un nouveau cadre de pensée scientifique, à la création de nouveaux outils. En nous appuyant sur cette théorie des révolutions scientifiques, nous cherchons à montrer, à la lumière de Kuhn, l'idée que les démarches pédagogiques ne sont pas rejetées dès qu'elles ont été réfutées, mais seulement quand elles ont pu être remplacées. Cette transposition de l'idée de « révolution » devrait être pour partie un phénomène didactique, dans le sens où il engage une communauté de didacticiens en accord sur un enseignement centré sur l'explication de certains problèmes ou de certaines idées ou doctrines à l'aide des morceaux choisis de textes. Il n'est donc pas rare dans l'histoire que plusieurs enseignants coexistent pour une même discipline, éventuellement dans une relation d'opposition et d'ignorance réciproque relatives, chacun abordant des problématiques communes à travers des paradigmes différents. Cherchons à conclure, grâce à l'analyse de Kuhn, que l'enseignement ne se développe pas seulement de façon progressive, elle avance aussi par crises et par ruptures dans lesquelles les démarches connaissent de véritables révolutions.

III.4. La théorie constructiviste de l'apprentissage

Le constructivisme a été développé, entre autres, par Piaget, dès 1923, en réaction au behaviorisme qui limitait trop l'apprentissage à l'association stimulus-réponse. L'approche constructiviste met en avant l'activité et la capacité inhérentes à chaque sujet, ce qui lui permet d'appréhender la réalité qui l'entoure. Cette approche suppose que les connaissances de chaque sujet ne sont pas une simple « copie » de la réalité, mais une « (re)construction » de celle-ci. Le constructivisme s'attache à étudier les mécanismes et processus permettant la construction de la réalité chez les sujets à partir d'éléments déjà intégrés. Dans la vision de l'apprentissage de Piaget, les apprenants sont considérés comme des organismes actifs cherchant du sens et des significations. Apprendre consiste de ce fait

à ajuster les modèles mentaux pour s'adapter à de nouvelles expériences. Si la construction du sens ne peut, au début, n'avoir que peu de rapport avec la réalité (comme dans les théories naïves des enfants), elle devient de plus en plus complexes, différenciée et réaliste au fil du temps. Les principes de base du constructivisme sont donc les suivants :

- Apprendre est une recherche de sens. Par conséquent, apprendre doit commencer par les questions autour desquelles les apprenants essaient activement de construire le sens.
- Comprendre le sens exige de comprendre le tout comme ses parties. Parties qui doivent être comprises dans le contexte du tout. Par conséquent, l'apprentissage se concentre sur des concepts primaires, non sur des faits isolés.
- Pour enseigner correctement, il faut comprendre les modèles mentaux que les apprenants utilisent pour percevoir le monde et les hypothèses qu'ils font pour soutenir ces modèles.
- Le but de l'apprentissage est, pour un individu, de construire sa propre signification, et pas simplement d'apprendre par cœur les « bonnes » réponses pour en recracher le sens à d'autres. La seule manière valable de mesurer l'apprentissage est de l'évaluer, et de fournir de cette manière aux apprenants de l'information sur la qualité de leur apprentissage.

Au plus, comment le constructivisme produit-il un effet sur l'apprentissage ? L'enseignement constructiviste est ainsi fondé sur la croyance que les apprenants apprennent mieux quand ils s'approprient la connaissance par l'exploration et l'apprentissage actif. Les mises en pratique remplacent les cours brutes, et les apprenants sont encouragés à penser et à expliquer leur raisonnement au lieu d'apprendre par cœur et d'exposer des faits. L'apprentissage est ainsi centré sur des thèmes, des concepts et leurs liens ; plutôt que sur des informations isolées. L'enseignant devra donc chercher ce que les apprenants peuvent analyser, étudier, mais aussi et surtout tâcher de savoir comment ceux-ci peuvent collaborer, partager, construire et générer de l'intérêt sur la base de ce qu'ils savent déjà, plutôt que sur des faits, des qualifications ou des processus qu'ils peuvent singer. Pour y parvenir efficacement, un enseignant doit être un chercheur. Il doit pouvoir obtenir une plus grande appropriation d'outils et des participants dans une situation d'enseignement donnée. Ainsi, pour engager les apprenants dans l'apprentissage, il devra s'ajuster continuellement à leurs actions et s'appuyer sur le constructivisme comme une référence.

Au bout du compte, cette analyse a voulu établir que l'enseignement de la philosophie, lorsqu'on cherche à le scruter, ne doit pas se ramener à un discours sur lui-même. La transposition didactique de toutes ces théories traduit l'idée que l'usage des textes en classe par les enseignants est indispensable, et qu'une telle perspective friserait la méthode active de l'éducation nouvelle qui met l'accent sur l'interaction entre le savoir et l'apprenant. Notre interrogation sur l'occultation de tout cet aspect plus spécifiquement pédagogique ou sur ce dénie de la réalité quotidiennement vécue souligne l'idée que l'enseignement de la philosophie ne progresse pas seulement par accumulation d'expériences et de connaissance, mais par crises dans les relations du savoir à la formation. Ce n'est pas le dispositif textuel qui renverse le propositionnalisme, mais, c'est la contradiction entre l'enseignement philosophique et ses exigences qui entraînent un renouvellement des idées rendant nécessaire l'adoption d'une nouvelle démarche. À travers ce dispositif didactique, il est clair que les apprenants peuvent trouver des repères pour leur propre cheminement, ainsi que des pistes d'exercices de réflexion.

CHAPITRE IV: LA MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Le présent chapitre s'inscrit dans l'optique de montrer comment notre travail de recherche a été mis en exécution. Il constitue la matrice à partir de laquelle notre recherche s'est réalisée. En ce sens, il est associé au souci cartésien (Descartes, 1637) de « *bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences* ». Étymologiquement, « méthode » vient du grec « *methodos* », qui signifie voie vers, marche vers, poursuite, recherche, effort permanent déployé par le sujet pour atteindre une fin. La méthode renvoie, selon Lalande (1968, p. 224), à l'idée « *d'une direction définissable et régulièrement suivie dans une opération de l'esprit* ». Selon Yekeye (2001, p. 19), « *la méthodologie est l'ensemble des démarches, approches, réflexions, organisations, hypothèses, susceptibles de permettre d'atteindre un objectif pédagogique ou de recherche à caractère scientifique ou un autre* ». Il s'agit de l'ensemble des opérations intellectuelles permettant d'analyser, de comprendre et d'expliquer la réalité donnée. Bien considéré, ce chapitre définira et déterminera d'abord le type de recherche, la population de l'étude ; et surtout à préciser la technique d'échantillonnage. Ensuite, il décrira les instruments et les techniques de collecte des données. Et pour finir, il procèdera à la justification des techniques utilisées, tout en précisant les difficultés rencontrées.

IV.1. Le type de la recherche

Cette étude s'inscrit dans le champ de la recherche en sciences de l'éducation, et plus particulièrement en didactique des disciplines. Il s'agit d'une recherche de type exploratoire, qui relève de la recherche appliquée à l'enseignement de la philosophie et qui repose sur des données qualitatives en faisant recours à l'entretien, à l'analyse documentaire et à l'observation comme outils d'investigation. Elle consiste en une exploration des informations obtenues à partir d'une enquête menée sur le terrain.

IV.2. La population d'étude

Le terme population englobe des éléments ou un groupe d'individus bien défini. Autrement dit, par population d'étude, entendons un ensemble d'individus ayant les mêmes caractéristiques et vivant dans une même circonscription spatiale. Selon Prongere (1979,

p.63), la population est « *l'ensemble d'individus qui peuvent entrer dans le champ de l'enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon* ». Il s'agit dans la présente étude, de l'ensemble des sujets hétérogènes sur lesquels seront généralisés les résultats de nos enquêtes.

IV.2.1. La population parente

Elle se situe à l'échelle nationale et présente des traits communs entre ses différents composants. La population parente est constituée par l'ensemble de toutes les observations qu'il est possible de faire sur la totalité d'une population. En ce qui concerne notre étude, il est précisément question des enseignants de philosophie des Lycées d'enseignement secondaire générale du Cameroun, quoiqu'y seront afférents des Inspecteurs pédagogiques et des apprenants, afin d'examiner en profondeur notre problème.

IV.2.2. La population cible

Entendons par ce terme, l'ensemble des sujets sur lesquels sera appliquée notre enquête. Il s'agit précisément de l'ensemble des professeurs de philosophie de la région du centre et particulièrement les professeurs de philosophie des Lycées du département du Mfoundi. Toutefois, cette population très grande pouvant rendre difficile l'opérationnalisation de notre étude, il reviendra de la circonscrire, de façon à en extraire une population à base de laquelle l'investigation peut être possible, à savoir la population accessible.

IV.2.3. La population accessible

Elle désigne l'ensemble des sujets disponibles pour notre étude. Elle est ainsi constituée des enseignants de philosophie, d'apprenants des classes de terminales et des Inspecteurs pédagogiques issus des structures déterminées. De ce fait, notre population accessible est constituée d'enseignants et apprenants d'établissements d'enseignement général publics suivants : le Lycée Général Leclerc, le lycée d'Anguissa, le Lycée de Ngoa-Ekelé, le Lycée bilingue d'application, le lycée d'Efoulan, le Lycée de Biyem-Assi, le lycée de Mendong, le lycée de Nkolndongo, le lycée bilingue d'Etoug-Ebe et enfin le lycée de la cité verte. Aussi, nous avons accès aux Inspecteurs pédagogiques de philosophie précisément nationaux, régionaux et départementaux. Le choix de ces établissements est motivé par l'abondance des enseignants de philosophie de renommé qui s'y trouvent. Par la même

occasion la sollicitation de l'expertise des Inspecteurs pédagogiques est fonction de leur entière disponibilité durant la période de notre enquête. De ce fait, notre population accessible se présente de la façon suivante :

Tableau 2: Tableau récapitulatif des professeurs interviewés

<u>Qui ?</u>	<u>Sexe</u>	<u>Statut professionnel</u>	<u>Expérience professionnelle</u>	<u>Établissement</u>	<u>Effectif</u>
P1	M	Permanent	12 ans	L. G. Leclerc	07
P2	F	Permanent	13ans	L. d'Anguissa	06
P3	F	Permanent	10 ans	L. Efoulan	10
P4	M	Permanent	15 ans	L. Ngoa-ékélé	11
P5	F	Permanent	17 ans	L. B. A.	06
P6	F	Permanent	22 ans	L. Biyem-assi	04
P7	F	Permanent	11 ans	L. Mendong	03
P8	M	Permanent	18 ans	L.Nkolndongo	03
P9	M	Permanent	14 ans	L. B. Etoug-ebe	04
P10	M	Permanent	16ans	L. C. V.	03

Tableau 3: Tableau récapitulatif des apprenants interviewés

<u>Qui ?</u>	<u>Sexe</u>	<u>Classe</u>	<u>Série</u>	<u>Etablissement</u>	<u>Effectif</u>
G1	M+F	TAll ₁	Littéraire	L. G. Leclerc	47
G2	M+F	TEsp ₃	Littéraire	L. d'Anguissa	65
G3	M+F	T Esp ₁	Littéraire	L. Efoulan	51
G4	M+F	TEsp ₁	Littéraire	L. Ngoa-ékélé	58
G5	M+F	T C ₁	Scientifique	L. B. A.	43

G6	M+F	T D ₂	Scientifique	L. Biyem-assi	86
G7	M+F	T All ₂	Littéraire	L. Mendong	72
G8	M+F	T Esp ₂	Littéraire	L. Nkolndongo	69
G9	M+F	T All ₁	Littéraire	L. B. Etoug-Ebe	58
G10	M+F	T Esp ₁	Littéraire	L. C. V.	88

Tableau 4: Tableau récapitulatif des Inspecteurs pédagogiques interviewés

<u>Qui ?</u>	<u>Statut</u> <u>professionnel</u>	<u>Sexe</u>	<u>Expérience</u> <u>professionnelle</u>
C. Ngewoh	Inspecteur National	M	17 ans
F. X. Amara	Inspecteur régional	M	12ans
S. Ambomo	Inspectrice régionale	F	11 ans

En somme, ces tableaux représentent l'ensemble de la population accessible, à partir de laquelle sera extrait notre échantillon. La légende (P=Professeur ; G=Groupe) signifie que les concernés ont exigé l'anonymat, plutôt que d'être nommés, d'éviter d'éventuel désagrément.

IV.3. L'Échantillonnage

Il faut entendre par ce terme, le procédé de sélection d'une partie dans un tout. Dans le cadre de notre étude, il prend un sens précis, à savoir la technique d'analyse qui consiste à établir des descriptions de l'échantillon, et à en étendre l'interprétation à la population parente. Il s'élabore grâce à une technique, en vue d'accéder à l'échantillon d'étude proprement dit.

IV.3.1. La technique d'échantillonnage

La technique d'échantillonnage désigne le mécanisme de spécification de la façon dont les éléments de notre population accessible ont été sélectionnés. Dans le cadre de notre

investigation, nous avons opté pour une technique non probabiliste, à savoir l'échantillonnage par quotas, non proportionnel, d'autant plus qu'il est basé sur la répartition non proportionnel des sujets-ressources. Ainsi, des entretiens ont été obtenus par « quotas renforcés » comportant un quota croisé, selon les sexes, les catégories sociales et, selon les expériences professionnelles (uniquement pour les enseignants et les Inspecteurs). L'introduction de ce dernier critère pour établir un modèle réduit de la population alourdit nettement nos contraintes, mais il s'agit d'une manière de faire avantageuse, au vue de l'hétérogénéité socioprofessionnelle de nos sujets et de leurs caractéristiques singulières. Toutefois, de notre technique d'échantillonnage, découle une interrogation fondamentale, à savoir comment se présente l'échantillon qui la représente et comment le choisir.

IV.3.2. L'échantillon

Entendons par « échantillon » d'étude, une partie ou un sous ensemble d'une population mère. Cette dernière, selon Mayer R. et F. Ouellet (1991, p. 378) « *correspond à l'ensemble de tous les individus qui ont des caractéristiques précises en relation avec les objectifs de l'étude* ». Ce terme désigne donc un sous-ensemble d'éléments tirés d'un ensemble plus vaste. Il s'agit de l'ensemble des éléments sur lesquels des données seront recueillies. De ce fait, notre échantillon est constitué d'un nombre limité d'enseignants, alternativement avec des Inspecteurs pédagogiques et des apprenants avec lesquels notre enquête sera réalisée définitivement, et dont l'observation permettra une conclusion applicable à la situation didactique issue de la population enseignante toute entière. Toutefois, notre échantillon se présente de la façon suivante :

Tableau 5: L'échantillon d'étude

Personnes interviewées	Répartition
Expériences professionnelles	
(enseignants et Inspecteurs pédagogiques)	
[10-15[8
[16-21[4
[22-plus [0

Sexes :	Féminin	35
	Masculin	38

Conditions Sociales des personnes interrogées

Enseignants	
Apprenants	10
Inspecteurs pédagogiques	60
	3

La sélection de cet échantillon correspond aux modalités suivantes :

IV.3.2.1. Le critère d'inclusion

De façon précise, la sélection de notre échantillon a porté entre autres sur les enseignants disposés à collaborer, permanents, ayant chacun au moins une licence en philosophie et un Diplôme de formation professionnelle leur permettant d'exercer pleinement leurs fonction, à savoir le DIPES II. Aussi, sont retenus entre autres enseignants, ceux qui ont au moins dix années d'expérience professionnelle chacun, surtout en poste et régulier, et, ayant déjà tenu une classe de terminale littéraire les deux dernières années.

De même, nous n'avons retenu que quelques apprenants aptes à collaborer, que nous avons choisis sur les listes de classe en les répartissant équitablement par sexe, soit trois filles et trois garçons, dans un groupe de six.

S'agissant des Inspecteurs pédagogiques, nous n'avons pas travaillé avec tous ceux qui étaient disposés à collaborer. C'est aussi à travers un tirage de numéro par paire sur la liste des Inspecteurs pédagogiques disponibles que notre échantillon a été choisi.

IV.3.2.2. Le critère d'exclusion

Sont exclus de l'échantillonnage :

- Les professeurs contractuels (PC) ou vacataires ;
- Les enseignants n'étant pas philosophes de base mais de circonstance ;
- Les enseignants n'ayant pas au moins dix années d'expérience professionnelle ;

- Les enseignants irréguliers en classe ;
- Les enseignants n'ayant jamais tenu une classe de terminale littéraire ;
- Les apprenants absentéistes ou irréguliers aux cours de philosophie ;
- Les Inspecteurs pédagogiques indisponibles.

IV.3.2.3. La détermination de la taille de l'échantillon

Rappelons que nous avons opté pour l'échantillonnage par quotas non proportionnel, ce qui revient à dire que tous les sujets-ressources de la population cible n'ont pas eu la chance d'être choisis dans l'échantillon. Ainsi, nous nous sommes limités à 73 sujets, dont 03 Inspecteurs pédagogiques ; 10 enseignants et 60 apprenants, ce qui fait 73/650, soit 11.23% de la population accessible.

Bien évidemment, une telle élaboration reste liée à la mise en œuvre d'une démarche qui consiste, en partant d'une phase préliminaire, à rassembler les informations ou les documents établissant sans ambiguïté l'effectivité de notre recherche, à savoir la technique de collecte de données

IV.4. Les techniques de collecte des données

D'après Grawitz M. (1996), la technique renvoie à l'ensemble des procédés opératoires rigoureux bien définis, transmissibles et susceptibles d'être appliqués à nouveau dans les mêmes conditions, adaptés au genre de problème et de phénomène sous l'étude. En effet, dans le cadre de la recherche qui est la nôtre, les principaux modes qualitatifs de collecte de données primaires que nous avons employés sont : l'entretien semi-directif, l'observation en immersion et l'analyse documentaire. Une telle phase du travail a duré quatre mois, c'est-à-dire, allant du mois de janvier 2016 à avril 2016. Elle a conduit à effectuer des descentes sur le terrain dans la ville de Yaoundé, notamment dans les inspections et dans divers établissements.

IV.4.1. L'entretien

Aussi dénommé entrevue, il permet de rassembler des données sur différents aspects du sujet entretenu à travers des échanges qui peuvent à la fois mobiliser la communication verbale (la parole) et non-verbale (les mimiques, les gestes, les postures). D'après Alain Beitone (2000, p. 25) l'entretien est « *une technique qui consiste à organiser une conversation entre enquêté et enquêteur. Dans cet esprit, celui-ci doit préparer un guide d'entretien, dans lequel figurent les thèmes qui doivent être impérativement abordés* ». Il

s'agit selon Grawitz M. (1996, p. 378) d'une forme de « *communication établie entre deux personnes qui ne se connaissent pas, ayant pour but de recueillir certaines informations concernant un objet précis* ». Toutefois, il faut dire qu'au même titre que la pluralité d'autres techniques de collecte de données, l'entretien semi-directif se caractérise par un contact direct entre le chercheur et l'interlocuteur. Raison pour laquelle nous avons directement abordé certains Inspecteurs pédagogiques, des enseignants de philosophie et des apprenants des classes de Terminales. Pour ce faire, nous avons combiné deux types d'entretiens, à savoir l'entretien individuel et l'entretien de groupe.

IV.4.1.1. L'entretien individuel

Il a été mis en œuvre pour interroger uniquement les enseignants et les Inspecteurs pédagogiques. Il s'agit de l'une des techniques qualitatives qui a permis de centrer le discours des personnes interrogées autour de différents thèmes préalablement définis et consignés dans un guide d'entretien.

IV.4.1.2. L'entretien de groupe

Encore appelé *focus group* ou groupe de discussion, l'entretien de groupe a pris forme au sein des groupes spécifiques d'apprenants, afin de déterminer leurs réponses et l'attitude qu'ils adoptent vis-à-vis du problème. Il est employé afin d'interroger les apprenants, au vue de leurs effectifs pléthoriques et, à cause du temps restreint pour pouvoir les aborder individuellement. Il s'agissait de poser des questions aux groupes d'apprenants et de les guider en fonction des thématiques.

IV.4.2. L'observation en immersion ou observation directe

L'observation consiste, depuis son origine, et comme le dit si bien Ngah Ndong (1999, p. 300), en une technique d'investigation faisant foi en anthropologie, et qui participait à la « *mise en évidence des cultures et des « routines sociales* ». L'observation est l'action de suivi attentif des phénomènes, sans volonté de les modifier, à l'aide des moyens d'enquête et d'étude appropriés. En ce sens, Gauthier (1990, p. 520) parle de la « *la sélection, la provocation, l'enregistrement et le codage de l'ensemble des comportements et des environnements qui s'appliquent aux organismes in situ et qui conviennent à des objectifs empiriques* ».

Stricto sensu, nous avons employé l'observation participante structurée comme deuxième technique de collecte de données qui, d'après Beitone (2000, p. 24), exige « *la tenue d'un journal de terrain, dans lequel on enregistre quotidiennement les données recueillies* ». Elle consiste à lister un certain nombre de choses à observer, surtout en donnant des valeurs chiffrées ou cotées sur les comportements ou les actions qui permettent de bien juger et surtout de bien comprendre les pratiques des enseignants. C'est pourquoi nous ne nous sommes pas intéressés à des unités assez réduites, qui seront par la suite classées puis agrégées pour constituer des variables comme dans l'approche quantitative mais selon que nos informations prélevées sont beaucoup plus globales et le contexte est appréhendé dans sa dimension phénoménologique.

IV.4.3. La technique documentaire

Selon Mulumbati N., (1980, p. 26), « *la technique documentaire est une fouille systématique de tout ce qui est écrit, ayant une liaison avec le domaine de recherche* ». Dans ce cas, les données sont collectées essentiellement à partir de l'analyse des ressources textuelles, à savoir le manuel au programme des terminales.

La technique documentaire repose ainsi sur le postulat que les documents écrits ou multimédias, etc., révèlent des centres d'intérêt et des réponses aux préoccupations des enquêteurs qu'il convient d'en révéler.

IV.5. Description des instruments de collecte des données

Elle consiste à présenter de façon détaillée, les outils d'enquête à l'œuvre dans ce travail, de façon à montrer les paramètres de sa réalisation.

IV.5.1. Description de l'entretien

Décrire l'entretien dans sa globalité revient à se demander « *où, quand, comment, à base de quoi et avec qui* » a-t-on réalisé l'entretien. Tout compte fait, il s'est déroulé en deux phases : la phase de pré-enquête et la phase d'enquête proprement dite.

IV.5.1.1. La phase de la validation de l'entretien : la pré-enquête

Elle a non seulement permis de vérifier l'explicité, la clarté et la bonne formulation du questionnaire de l'entretien mais aussi et surtout d'identifier les sujets, de façon à faire leur connaissance et à prendre rendez-vous. Cette phase a aussi permis d'essayer le guide à un

échantillon plus réduit, en vue d'éviter toute forme d'ambiguïté et d'éventuelles imprécisions. C'est ainsi que ces guides ont été testé sur un échantillon de 04 enseignants (dont deux du Lycée général Leclerc et deux du Lycée de Ngoa-ekele) le 04 janvier 2016. Le même jour, nous l'avons testé sur 05 apprenants (dont deux du Lycée Général Leclerc et trois du Lycée de Ngoa-ekele). Il a fallu attendre le lendemain, c'est-à-dire le 05 janvier pour en tester sur 01 Inspecteur départemental. L'objectif était de vérifier, auprès des sujets-ressources, la pertinence des thèmes et sous-thèmes relativement aux hypothèses de recherche et aux indicateurs, afin de pouvoir les ajuster pour l'entretien définitif. Pour ce faire, les points suivants ont été dévoilés dans l'optique de rassurer chaque sujet-ressource d'un travail sans contrainte :

- Le thème de l'entretien ;
- L'objectif de l'entretien ;
- Le choix de l'interviewé ;
- La nécessité de procéder à un enregistrement du discours.

La phase d'essai est de ce fait suivie de la réalisation de l'enquête proprement dite.

IV.5.1.2. De la réalisation de l'enquête

Cette phase finale montre comment s'est déroulée l'enquête proprement dite.

IV.5.1.2.1. Le guide d'entretien

Ce terme, désigne l'ensemble de directives spécifiées en support à nos entretiens (interviews). Autrement dit, il désigne le manuel détaillant qui a servi à cataloguer les thèmes et les sous-thèmes selon les catégories socioprofessionnelles des personnes interviewées. Il se présente ainsi qu'il suit :

I-Guide d'entretien avec les enseignants

Thème 1 : l'élasticité du programme

Sous-thème 1 : l'applicabilité effective de l'approche textuelle

Sous-thème 2 : La conduite de la leçon

Sous-thème 3 : la progression et le timing

Thème 2 : l'isomorphisme pédagogique

Sous-thème 1 : Le conservatisme

Sous-thème 2 : Le propositionnalisme

Thème 3: le problème de l'acquisition des textes par les apprenants et les suggestions

Sous-thème 1 : le problème de l'acquisition des textes par les apprenants

Sous-thème 2 : Les suggestions

II. Guide d'entretien avec les apprenants

Thème 1 : la perception de l'élasticité du programme

Sous-thème 1 : la perception de l'applicabilité de l'approche textuelle

Sous-thème 2 : La perception de la progression et du timing

Thème 2 : la perception de l'isomorphisme pédagogique

Sous-thème 1 : la perception du conservatisme

Thème 3 : La perception de la difficulté d'accès aux textes

Sous-thème 1 : la perception du problème de l'acquisition des textes

Sous-thème 2 : les suggestions

III. Guide d'entretien avec les Inspecteurs pédagogiques

Thème 1 : la perception de l'élasticité du programme

Sous-thème 1 : L'impression sur l'usage éventuel du dispositif textuel

Sous-thème 2 : La perception de la conduite de la leçon

Sous-thème 3 : La perception de la progression

Thème 2 : l'isomorphisme pédagogique

Sous-thème 1 : La perception du conservatisme

Sous-thème 2 : La perception du propositionalisme

Thème 3 : La perception de la difficulté d'accès aux textes et stratégies de remédiation

Sous-thème 1 : la perception du problème de l'acquisition des textes par les apprenants

Sous-thème 2 : Les stratégies de remédiation

IV.5.1.2.2. Le cadre de l'entretien

Il s'agit du cadre physique, c'est-à-dire le lieu du déroulement de l'entretien en question.

IV.5.1.2.2.1. Le cadre de l'entretien avec les enseignants

L'entretien avec chaque enseignant s'est réalisé dans leurs établissements respectifs, plus précisément dans les salles des professeurs. Tout s'est déroulé pendant les grandes pauses, mais à des jours différents et surtout dans une durée allant de 30 minutes à 1h30. Des matériaux nécessaires tels que les papiers et les stylos pour la transcription nous ont été nécessaires, d'autant plus qu'aucun enregistrement (audio ou vidéo) n'a été accordé.

En effet, le premier s'est effectué en 30 minutes avec P1 du Lycée Général Leclerc. Ce fut le 06 janvier 2016. Le lendemain, c'est-à-dire le 07 janvier 2016, ce fut au Lycée d'Anguissa, à la même heure, que P2 a répondu à nos questions. Cette interrogation a duré 1h05 minutes. Le troisième entretien s'est déroulé avec P3 du Lycée d'Efoulan le 08 janvier 2016 dans une durée de 1h30 minutes. Le 11 janvier, l'entretien a concerné P4 du Lycée de Ngoa-ekellé et a duré 40 minutes. Immédiatement, nous nous sommes rendus au Lycée bilingue d'application où nous avons rencontré P5. Cette échange a duré 1h10minutes. Le 12 janvier 2016, nous avons poursuivi notre enquête dans deux établissements. De 12h10 à 13h05, nous nous sommes entretenu avec P6 du Lycée de biyem-assi ; et de 13h15 à 14h 00, nous nous sommes entretenus avec P7 du Lycée de Mendong. Au Lycée de Nkoldongo, nous avons rencontré P8 le 13 janvier. L'entretien a duré 1h20 minutes. Le lendemain, c'est-à-dire le 14 janvier, nous avons parcouru les deux derniers établissements. De 11h45 à 12h40, nous avons échangé avec P9 du Lycée d'Etoug-Ebe. Ensuite, de 13h00 jusqu'à 14h30, nous étions au Lycée de la cité verte où nous avons échangé avec P10 pendant 1h30 minutes. En effet, ces interviews avec les enseignants étaient suivies de celles réalisées avec les apprenants.

IV.5.1.2.2. Le cadre de l'entretien avec les apprenants

L'entretien avec les apprenants s'est déroulé en groupe à la fin des cours et dans leurs salles de classes respectives. Il s'est étalé en une semaine entière. Tout s'est déroulé dans la convivialité et dans un respect mutuel total.

Toutefois, le premier a eu lieu au Lycée Général Leclerc le 06 janvier 2016 avec quelques apprenants de la classe de TAll₁. Il s'est réalisé en cercle de discussion, avec un rapporteur et un modérateur, soit un groupe de 06 apprenants. Il a duré 1h. Le deuxième a eu lieu le lendemain, avec quelques apprenants de la classe de TEsp₃ du Lycée d'Anguissa, sous la même procédure, et a duré 1h15. Dans les mêmes conditions, l'interrogation menée avec les apprenants de la classe de TEsp₁ du Lycée d'Efoulan s'est déroulée le 20 janvier 2016 pendant 1h05 minutes. Le 27 janvier 2016, ce fut avec le groupe d'apprenants de TEsp₁ du Lycée de Ngoa-ekele. Cette interrogation a duré 1h00. Dans la même durée, s'est

déroulé l'entretien avec le groupe d'apprenants de TC₁ du Lycée bilingue d'application le 03 février. Bien plus, c'est dans une enthalpie totale qu'eue lieu notre discussion avec le groupe d'apprenants de la classe de TD₂ du Lycée de Biyem-assi, le 17 du mois de février de l'an 2016. Elle a duré 1h30 minutes. L'entretien s'est poursuivi le 24 février 2016, avec le groupe d'apprenants de la classe de TAll₂ du Lycée de Mendong. Il a duré 1h12minutes. Par la suite, c'est avec le groupe d'apprenants de la classe de TEsp₂ du Lycée de Nkoldongo le 02 mars 2016 que nous nous sommes entretenus. Les apprenants ont répondu selon l'ordre de succession des thématiques. Cet entretien a duré 1h20 minutes. Le 09 mars, ce fut au Lycée bilingue d'Etoug-Ebe qu'a eu lieu l'échange avec les apprenants de TAll₁, dans une durée 1h13minutes. Notre tournée d'entrevue avec les apprenants a pris fin le 16 mars 2016 avec le groupe de TEsp₁ du Lycée de la cité verte. Cet échange a aussi duré 1h05 minutes.

Toutefois, l'entretien s'est poursuivi à l'inspection nationale de philosophie et à la délégation régionale des enseignements secondaires et au Lycée général Leclerc avec quelques Inspecteurs pédagogiques (national et régionaux).

IV.5.1.2.2.3. Le cadre de l'entretien avec les Inspecteurs pédagogiques

L'entretien avec les Inspecteurs s'est déroulé en deux jours. Avec M. Ngewoh Christopher, par ailleurs IPN, nous nous sommes entretenus le mardi 04 avril 2016 à l'inspection nationale de philosophie, (sis) au carrefour EMIA, pendant 1h. Bien entendu, après avoir manifesté son contentement pour l'intérêt que suscite le sujet, monsieur Ngewoh C. a répondu à toutes les questions dans le strict respect de l'ordre de succession des thèmes. L'entretien avec Mme Ambomo, (Inspectrice pédagogique régionale) s'est déroulé à la délégation régionale des enseignements secondaires du Centre dans une atmosphère conviviale. Ce fut le Mercredi 06 avril 2016 dans l'intervalle 11h30-12h15. A la suite, de 12h20 à 13h00, nous avons été accueillis par M. Amara François Xavier, Inspecteur régional de philosophie. L'entretien a eu lieu au Lycée général Leclerc dans le bureau des Inspecteurs. Il s'est déroulé dans une fraternité totale.

IV.5.1.2.2.4. Le déroulement de l'entretien

En général, tout s'est déroulé durant les mois de janvier, février, mars et avril 2016. La première phase, à savoir celle pédagogique, s'est déroulée du 04 au 05 janvier 2016. Elle a consisté à identifier les sujets, de façon à mieux faire leur connaissance et à arrêter les dates, les lieux et les heures de l'entretien. La deuxième phase à savoir celle

d'approfondissement, va du 06 janvier au 06 avril 2016. Elle a présidé au recueil définitif des informations par le biais de la transcription des éléments verbaux et non verbaux.

Dans cette perspective, les questions sont posées aux sujets en fonction du guide d'entretien. Lorsqu'ils sont tentés de s'éloigner de la thématique, il revenait de les recadrer et de les relancer jusqu'à l'obtention des réponses aux questions. L'acharnement avec lequel on s'est livré aux échanges a quelque peu permis de digressions qui n'ont pas fait l'objet d'un quelconque enregistrement. Pour susciter la réaction de la part des interviewés, nous nous sommes évertués à employer des expressions introductives telles que : « *pouvez-vous nous dire ... ?* » ; « *dites-nous... ?* » ; « *pensez-vous... ?* » ; « *accordez-vous à... que... ?* » ; « *Êtes-vous d'avis avec... ?* », etc. Toutefois, certains éléments qui ont fait l'objet d'entretien systématique ont été concomitamment enregistrés. Il s'agit des mimiques, de l'écoute, de l'attention et de la neutralité. En fait, l'écoute et l'attention qui ont fait échos dans cet entretien consistaient essentiellement à :

- Percevoir ce qui est dit dans La relation interlocutoire ;
- Percevoir ce qui ne pouvait s'exprimer par les mots, mais qui se révèle dans le non-verbal à savoir : les expressions du visage, les attitudes des interviewés (tapotement des pieds, le redressement, les soupirs, etc.), les gestuelles, les signes neurovégétatifs (sueurs, pâleur, etc.), etc.
- Écouter attentivement, c'est-à-dire appliquer notre esprit à la compréhension de ce qui se dit (à l'instant), en se concentrant ensemble sur un même point ;
- Recadrer les interviewés lorsqu'ils venaient à s'égarer ;
- Les éclairer en reformulant et en expliquant davantage les questions de façon à ce qu'ils prospèrent dans le sens de la saisie et de la bonne intelligibilisation du problème.

Cependant, il a aussi été donné d'observer l'attitude des interviewés, à savoir : la focalisation de l'esprit sur la question de manière à ne pas sortir du cadre d'entretien et surtout de donner une réponse précise, claire et distincte. Toutefois, pour contourner les digressions l'interviewé, les phases suivantes ont été adoptées :

- **Le démarrage de l'entretien :**

Notre entretien semi-directif a commencé comme un entretien non directif, c'est-à-dire avec une consigne de départ très large, avant même d'aborder les thèmes à proprement parler.

- **Introduction des thèmes et sous-thèmes :**

À la fin de cette phase non directive, il fallait procéder à une reformulation de synthèse du thème. Du moment où ils ont acquiescé à cette reformulation, de nouveaux thèmes et sous-thèmes sont introduits.

- **Le retour au non directif :**

Toutes les fois qu'un sujet sensible est abordé ou controversé, il revenait de préciser à l'interviewé que l'on ne recherche pas sa position en termes brutes de pour ou contre, mais que c'est sa conviction personnelle qui est sollicité par une argumentation. De même, lorsque l'interviewé est gêné, nous le mettons à l'aise en banalisant le sujet traité, en disant par exemple : « *Ce sont des choses qui arrivent...* », etc.

Au final, l'entretien fut un succès, de telle sorte que les interviewés étaient gagnés par l'atmosphère orageuse de la dialectique.

IV.5.2. Description de l'observation

D'après Depeltau (2001), l'observation consiste à garder l'œil ouvert sur les phénomènes de façon directe, et non par personne ou par source interposées. En effet, nous avons observé les comportements, les attitudes et certaines actions des enseignants et des apprenants dans leurs cadres scolaires. Il s'ensuit qu'à travers une démarche *in situ* l'objectif est de savoir si les faits corroborent ou réfutent nos conjectures. Ce qui a conduit à l'adoption des questions suivantes : « *observer qui ?* », « *observer quoi ?* », « *à base de quoi ?* ». Qui plus est, il s'agissait d'observer non seulement la conduite de la leçon par l'enseignant, mais aussi et surtout le comportement des apprenants dans leur situation d'apprentissage, c'est-à-dire la façon dont ils réagissent par rapport à leur rapport au savoir dispensé. Mais la question qui taraude encore notre esprit demeure celle de savoir dans quel cadre elle s'est déroulée.

IV.5.2.1. Cadre et déroulement de l'observation

C'est dans la salle de classe, pendant le cours de philosophie dispensé par chaque enseignant, que s'est déroulée l'observation. Elle a eu lieu le même jour que l'entretien et, a duré 02 heures pour chaque classe visitée. Il était question de prendre des notes relativement aux éléments tels qu'ils sont consignés dans la grille suivante :

IV.5.2.2. La grille d'observation

Tableau 6: Grille d'observation

Types d'éléments	Thèmes	Codes	Sous-thèmes	Codes	Indicateurs	Modalités			Observations
						0	1	2	
Éléments verbaux	Élasticité du programme	A	L'emploi effectif du dispositif textuel	a)	Usage effectif des textes				
				b)	Mise en activité des apprenants				
				c)	Cours brute				
	B	la progression	a)	Bonne					
			b)	moyenne					
			c)	mauvaise					
	C	La conduite de la leçon	a)	Le respect du plan prévu					
			b)	L'atteinte de l'objectif visé					
			c)	L'utilisation équilibrée du temps					
				Conservatisme	a)	La simple dictée du cours			

	Isomorphisme pédagogique	D		b)	Cours long				
				c)	Discours pompeux				
		E	L'enseignement propositionnel	a)	Enseignement magistralement déductif				
	b)			Le savoir évangélique					
	c)			La pédagogie de la récapitulation					
	La difficulté d'accès aux textes	F	L'indisponibilité du dispositif textuel	a)	La non détention de textes par les apprenants				
b)				Cours historiciste					
		G	Les signes (apprenants)	a)	Pâleur de visage				
				b)	soupirs				
				c)	Gaieté ou gaîté				

Éléments non- verbaux	Éléments sémiotiques du langage	H	Le regard (enseignant)	a)	Figé				
				b)	Fuyant				
				c)	Vif				
		I	La gestuelle (apprenants)	a)	Têtes mobiles				
				b)	Se frottant le corps				
				c)	Se couchant sur la table				
				d)	Sujets immobiles				
		J	Le silence (apprenants)	a)	Prolongé				
				b)	Répétitif				
				c)	Court				

Cette grille, regroupée en deux catégories d'éléments, permet d'évaluer les hypothèses à partir d'une analyse soignée de la pratique scolaire de chacun des enseignants sollicités. Elle se lit comme suit :

- Les éléments verbaux permettent d'évaluer les hypothèses à partir des indicateurs examinés lors de notre observation ;
- Les éléments non verbaux rendent compte de ce qui n'a pas été exprimé dans le discours, dont l'analyse et l'interprétation permettent de rendre compte de l'action de l'enseignant et la réaction des apprenants.

IV.5.3. Description de la technique documentaire

La technique documentaire a consisté en l'utilisation d'un document écrit, à savoir le manuel au programme de philosophie des classes de terminales. Ce manuel recèle des éléments factuels intéressants en eux-mêmes, et qu'il conviendra de regrouper et d'analyser. Toutefois, pourquoi a-t-on fait recours à ces techniques d'enquête plutôt que d'autres ? Qu'est-ce qui explique un tel engouement méthodologique ?

IV.6. La justification des techniques utilisées

Les raisons de l'emploi de l'entretien, de l'observation et de la technique documentaire comme procédés de collecte de données sont multiples et diaprées, d'autant plus que ces techniques ne sont pas en un sens confondues. Raison pour laquelle il est important de la justifier distinctement.

IV.6.1. Justification de l'entretien

L'entretien semi directif, rappelons-le, est une des techniques qualitatives les plus fréquemment utilisées. Il a permis de centrer le discours des personnes interrogées sur les différents thèmes préalablement définis et consignés dans un guide d'entretien. Il a aussi permis de compléter les résultats obtenus en apportant une richesse et une précision plus grandes dans les informations recueillies, grâce, notamment, à la puissance évocatrice des citations, et, aux possibilités de relance et d'interaction dans les échanges. Sans pouvoir chiffrer précisément les proportions des jugements, l'entretien a révélé l'existence de discours et de représentations profondément inscrits dans l'esprit des personnes interrogées, étant donné que ces dernières ne pouvaient que rarement arriver au bout de leur pensée à travers le questionnaire. Cette technique a eu pour but, tout en étant centrée sur le sujet

interrogé, de garantir l'étude de l'ensemble des questions, tout en assurant la comparabilité des résultats.

IV.6.2. Justification de l'observation

Son principal avantage sur tant d'autres techniques d'investigation consiste au fait qu'elle fournit du matériel de première main, en ce sens que nous étions directement en contact avec la réalité que nous étudions. L'observation directe a été choisie parce qu'elle fournit des informations sur les comportements des individus concernés et, permet par ce fait même, de combler les « non-dits » de l'entretien. Voilà pourquoi Rousseau (1762, p. 217) pense à ce sujet que :

Pour connaître les hommes, il faut les voir agir. Dans le monde on les entend parler ; ils montrent leurs discours et cachent leurs actions (...) et on les juge sur les faits. Leurs propos même aident à les apprécier. Car comparant ce qu'ils font à ce qu'ils disent, on voit à la fois ce qu'ils sont et ce qu'ils veulent paraître ; plus ils se déguisent, mieux on les connaît.

Fort de ces prémices, il faut noter que c'est aussi dans le souci de résoudre le problème du décalage entre paroles et actes qui révèlent la duplicité des enseignants que l'observation a été adoptée.

IV.6.3. Justification de la technique documentaire

Le recours à la technique documentaire a permis de compléter les données, en partant du recensement et de l'analyse des manuels disponibles en rapport avec notre objet d'étude. Toutefois, ne perdons pas de vue que cette étude ne s'est pas réalisée sans obstacles.

IV.7. Les difficultés rencontrées

La difficulté notoire liée à ce travail concerne la documentation, car il n'y a pas de documents accessibles qui traitent précisément de la question, étant donné qu'il s'agit d'une piste de recherche rarement explorée par les didacticiens de la philosophie.

Toutefois, il convient aussi d'évoquer la réticence de certains enseignants à collaborer, sous prétexte qu'il peut s'agir d'un espionnage ou d'une enquête commanditée par les Inspecteurs pédagogiques. Il s'ensuit que pour des raisons de sécurité des carrières personnelles, les enquêtés ont exigé l'anonymat lors de l'entretien et ont refusé toute forme d'enregistrement. D'autres enseignants par leurs allures paradoxales, ont carrément refusé de collaborer, soi-disant qu'ils ne veulent pas trop réfléchir ; surtout que personne n'a à

leur dicter ce qu'ils doivent faire ou pas, sous prétexte qu'ils sont des « Professeurs titulaires » et non des « Stagiaires » dont il faut cadrer.

IV.8. Le procédé d'analyse des données : l'analyse de contenu

L'analyse de contenu est l'une des méthodes qualitatives fréquemment utilisées dans les sciences sociales et humaines comme procédé d'analyse des données. Elle consiste en un examen systématique et méthodique des documents textuels ou audiovisuels. Selon Depelteau (2001, p. 295), l'analyse des données est « *une méthode de classification ou de codification dans diverses catégories des éléments du document analysé pour en faire ressortir les différentes caractéristiques en vue de mieux comprendre le sens exact et précis* ». En effet, notre travail combine l'analyse formelle, c'est-à-dire par entretien (qui repose sur l'idée que chaque entretien dans sa singularité est porteur d'un jugement au problème en vue), et l'analyse thématique (qui dispose transversalement des différents entretiens et, recherche une cohérence thématique); tout ceci moyennant une grille d'analyse.

IV.8.1. La grille d'analyse

Il s'agit d'un outil d'analyse des données qualitatives recueillies sur le terrain, et qui permet de confirmer ou d'infirmer les hypothèses. Elle est élaborée sur la base des indicateurs et des modalités relatifs aux hypothèses de notre recherche. La grille d'analyse est conçue pour examiner soigneusement les réponses obtenues. De ce fait, une codification a été nécessaire pour l'analyse de chaque indicateur. Les modalités étaient les suivantes :

- **(0)** signifie « non »;
- **(1)** signifie « oui » ;
- **(2)** signifie « parfois ».

Tout compte fait, notre grille d'analyse se présente ainsi qu'il suit :

Tableau 7: La grille d'analyse

Codes	Thèmes	Codes	Sous-thèmes	Modalités			Observation
A	Élasticité du programme	a)	La conduite de la leçon				
		b)	La progression				
		c)	L'emploi effectif des textes				
B	Isomorphisme pédagogique	a)	Conservatisme				
		b)	L'enseignement propositionnel				
C	La difficulté d'accès aux textes	a)	La non-acquisition des textes par les apprenants				

IV.8.2. Le dépouillement des données

L'analyse des données nécessite au préalable leur dépouillement, au même titre que l'approche quantitative. Ce qui revient à dire que l'analyse des données qualitatives consiste en un processus impliquant un effort d'identification des thèmes, de vérification des hypothèses, et d'établissement des rapports cohérents entre les phénomènes observables et les sous-thèmes.

En outre, l'analyse de contenu est constituée des phases suivantes :

-La pré-analyse ou la phase constitutionnelle, qui renvoie à la nécessité d'établir au préalable une sélection de thèmes à traiter. Cette sélection s'est effectuée en accord avec une hypothèse de recherche déterminée a priori, ou, dans une approche inductive, en cherchant à questionner les indicateurs et les sous-thèmes connus d'avance. Dans cet ordre d'idées, cette phase consiste en une organisation d'informations correspondant aux objectifs poursuivis par notre recherche. Les éléments utilisés provenaient de nombreuses sources telles que le manuel au programme, la transcription de l'entretien, etc.

-L'exploration des données : elle est le point central de l'analyse de contenu et, consiste à examiner avec soin les informations recueillies, en s'appliquant au corpus, par une lecture des documents et la transcription des informations issues de l'entretien et de l'observation. De ce point de vue, l'analyse de contenu est en essence proche de ce que l'on apprend à faire au cours de français : comprendre un texte, en faire la synthèse, en extraire les idées, etc. Il s'agit au premier abord d'un processus d'extraction de connaissances valides et exploitables à partir de grands volumes de données recueillies. L'exploration de données, aussi connue sous les noms fouille de données, *data mining* (forage de données) ou encore

Extraction de Connaissances à partir de Données (ECD en français), a pour objet l'extraction d'informations à partir des données. De ce fait, la lecture et l'extraction des données sont suivies de leur classification. Cette dernière consiste non seulement à éviter d'éventuelles confusions mais aussi et surtout d'éventuelles désorientations ou d'éventuels embarras. Il s'agit de créer d'attribuer des codes aux données rangées en catégories, en vue de les différencier les uns des autres. Ces codes correspondent aux lettres alphabétiques, autant que les catégories correspondent aux différents types d'éléments à analyser et à transcrire.

-Enfin, l'étape d'interprétation a lieu durant la lecture et la classification des données recueillies. Elle consiste à traiter les données brutes recueillies de façon à les rendre significatives et valides. Il a fallu, pour cela, que l'on tienne fermement compte des objectifs de notre recherche. L'interprétation consiste donc à prendre appui sur les données mis aux jours par notre catégorisation pour fonder une lecture à la fois originale et objective du corpus étudié.

IV.8.2.1. La transcription des interviews et de l'observation

C'est une opération qui consiste à transposer le discours formel des interviewés et l'action des observés sur un support matériel. Autrement dit, dans le cadre de la présente recherche, les interviews et les observations ont été réalisées de façon à reproduire fidèlement chaque mot et chaque geste sur du papier, éventuellement sans interprétation et sans abréviation quelconque, exception faite des discours relatifs aux intrigues et aux plaisanteries.

IV.8.2.2. Le codage des données

De façon générale un codage permet de passer d'une représentation des données vers une autre. Il s'agit dans notre cas d'espèce d'une opération qui consiste à formaliser, à repérer, à classer, à ordonner et à attribuer un caractère singulier à chaque information de façon à bien la traiter. Nous avons de ce fait employé des systèmes conventionnels, à savoir des lettres alphabétiques. Ainsi, notre encodage a porté sur deux éléments qui sont, les catégories et les sous-catégories.

Les catégories correspondent aux regroupements des « thèmes ». Elles sont codées en lettres majuscules d'imprimerie. En d'autres termes, il s'agit en fait de regrouper l'ensemble des réponses possibles en classes et en ordre de façon à pouvoir coder les réponses, de même nature ou sous une même étiquette. Dans ce cas, elles servent à

distinguer les classes de réponses : on parle alors de sous-catégories ou de « sous-thèmes ». Ces dernières sont codées en lettres minuscules d'imprimerie. Toutefois, notre recherche s'appuie sur un encodage fermé, dans lequel nous trouvons des catégories et des valeurs dont la liste est définie dès la construction du cadre conceptuel et méthodologique.

CONCLUSION PARTIELLE

Au bout du compte, cette partie qui s'achève constitue le pont entre la précédente et la suivante. Si le troisième chapitre a insisté sur les théories explicatives du sujet, notamment la théorie de l'enseignement réciproque ou le compagnonnage cognitif, la pédagogie pragmatiste de John Dewey, la théorie kuhnienne des révolutions scientifiques et, enfin, la théorie constructiviste de l'apprentissage ; le quatrième chapitre, quant à lui, a permis de planifier la méthodologie à appliquer à notre recherche. Il a consisté à définir le type de recherche, la population de notre étude et notre échantillon. Ce qui a permis d'aborder directement la description des instruments de collecte des données, à savoir, l'entretien, l'observation et la technique documentaire. La méthode d'analyse des données reposant principalement sur l'analyse de contenu a permis à ce que l'on adopte une grille d'analyse pour le traitement des informations recueillies. Reste à dévoiler, à présent, les résultats de notre recherche, de façon à les analyser au regard des données à valider.

TROISIÈME PARTIE :
CADRE OPÉRATOIRE DE L'ÉTUDE

INTRODUCTION PARTIELLE

Il s'agit là de l'ultime partie de notre travail, car elle termine notre étude. Intitulée « Cadre opératoire de l'étude », cette partie est conclusive en ce qu'elle présente les résultats obtenus et propose conjointement des pistes d'actions. Nous pouvons discerner ici deux temps. Le premier, intitulé « Présentation des résultats, analyse et validation des données », expose les résultats auxquels on est parvenu. Puis, le second souligne les difficultés de cette pratique pédagogique et montre la nécessité d'un arrêt dans la méditation pour bien s'imprégner de notre conclusion. D'où les recommandations, adressées en même temps au ministère des enseignements secondaires, aux enseignants, aux apprenants et leurs parents.

CHAPITRE V : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS, ANALYSE ET VALIDATION DES DONNÉES

Après avoir présenté le cadre méthodologique de ce travail au chapitre précédent, il convient à présent, d'exposer, dans les moindres détails, les résultats obtenus au terme du traitement des données. L'analyse consiste à rassembler les informations recueillies puis à les traiter de manière qu'elles soient mises sous une forme susceptible d'apporter des réponses aux questions. Il s'agit de rassembler les différentes données collectées afin de les présenter sous une forme bien déterminée. Notre dynamique réflexive s'organisera à cet effet autour de deux axes, à savoir la présentation formelle des résultats et la validation des données.

V.1.Présentation formelle des résultats

Elle consiste à exposer les résultats de manière structurée, surtout en tenant compte de la disposition thématique du guide d'entretien et de la grille d'observation. Tout compte fait, le recours à la démarche formelle permet de faire ressortir clairement les jugements personnels émis par les sujets-ressources, de façon à éviter le traitement global des informations, étant donné que les jugements obtenus sont personnels.

V.1.1.Présentation des résultats de l'entretien

En empruntant une chronologie relativement courte, ce sont les résultats de l'entretien avec les Professeurs de philosophie qui sera présenté en premier lieu. Ensuite, ceux issus de l'interrogation des Inspecteurs pédagogiques et enfin, ceux issus de l'échange avec les groupes d'apprenants.

V.1.1.1.Synthèse de l'entretien avec les Professeurs de philosophie

Trois thèmes et sept sous-thèmes ont fait l'objet de cet entretien.

- Thème 1 : l'élasticité du programme

Elle s'est éclatée en trois sous-thèmes, à savoir :

- ❖ Sous-thème 1 : l'applicabilité effective de l'approche textuelle

À ce sujet, les professeurs ont répondu dans leur grande majorité que l'usage du dispositif textuel fait gaspiller du temps et freine la progression. Incontestablement, il

n'existe aucune convergence de point de vue à ce sujet. Car, seulement quatre enseignants sur les dix (4/10) reconnaissent utiliser les textes en classe. C'est par exemple P1, P4, P6 et P10. Quant à eux, P2, P3, P5, P7, P8 et P9 dégagent, avec une particulière netteté, l'idée qu'ils peinent à employer les textes.

Madame P2 du Lycée d'Anguissa, accrédité de 12 années d'expérience professionnelle, prétend savoir à quoi renvoie l'approche textuelle, mais qu'il lui est impossible de l'appliquer à cause de l'immensité du programme surtout que le temps imparti à cette discipline ne permet toujours pas de la couvrir. Elle se confie en ces termes :

J'ai bien pris conscience de l'approche textuelle cela fait longtemps, d'abord comme explication, puis comme illustration. Mais c'est avec un lyrisme tout philosophique que j'évoque ce problème aujourd'hui. Sans doute, je dois recourir à une argumentation peu orthodoxe pour vous dire que, ce fut à cause du déficit du temps et du harcèlement des censeurs, que j'étais sommée de faire la course à la progression plutôt que d'intégrer les textes pour m'épuiser du temps, Rappelez-vous, que le programme de philosophie de Terminale compte quatre modules dont 28 notions, 03 textes, la logique et deux méthodologies. Ce n'est pas du tout facile, surtout avec les jours fériés, les évaluations et autres.

De même, madame P3 du lycée d'Efoulan, exerçant le métier depuis 10 ans, admet aussi que ce paradigme est bien indiqué et adapté au contexte de la pédagogie moderne. Nonobstant, c'est par un concours de circonstances qu'elle a été confrontée au propositionnalisme. Son propos est le suivant :

Je n'emploie pratiquement pas les textes, ceci à cause de l'étendue du programme. Je ne reconnais aucune différence entre la démarche littérale et l'approche textuelle, sinon que tout effet est un évènement distinct de sa cause. Toutes nos raisons a priori ne seront jamais capables de nous montrer la raison de cette préférence.

De l'analyse de Madame P5 du lycée bilingue d'application qui a 17 ans d'enseignements, retrouvons la ferme conviction que le texte exprime la contrainte et la soumission au temps, au lieu d'être la manifestation de la liberté de penser. C'est tout à fait dans ce cadre qu'on peut comprendre la signification de son affirmation suivante :

Il apparaît que le minuscule taux horaire que j'ai en terminale scientifique ne me permet pas d'illustrer mon cours avec des textes, étant donné que j'ai 03 heures hebdomadaires pour 20 notions. Mon expérience dans l'enseignement montre que le problème ne peut être résolu au fond, s'il n'est opéré en même temps une révolution du programme. Dans cette condition, il n'y a pas de place pour un arbitrage émotif ou sensuel, tournons-nous avant tout vers le contexte au lieu de suivre la morale des Inspecteurs pédagogiques.

En accord avec ses collègues, Madame P7 du lycée de Mendong, qui grâce à ses 11 ans de métier, arrive à la déclaration suivante :

Je pense aux textes très souvent. Mais, les appliquer paralyse gravement la progression. N'oublions pas surtout que c'est à l'enseignant de décider comment appliquer sa pédagogie à la conduite de sa leçon. Si certains redoutent ce que font d'autres, ils n'ont qu'à prendre leurs places. Les analystes obstinés ne laisseront certes pas les enseignants renoncer aux textes. Pourtant, l'expérience a raison de toutes les barricades.

Il est clair que cette enseignante ne croit en la vertu d'aucune méthode particulière. Elle pense qu'aux yeux des Inspecteurs pédagogiques, d'autres feront toujours figure d'amateurisme, de scepticisme et leurs procédés d'enseignement paraîtront suspects. En admettant que la démarche propositionnaliste dans son application en classe reste défaillante, monsieur P8 du lycée de Nkoldongo, accrédité de 18 ans d'expérience professionnelle, dans une réticence totale, déclare : « *Je veux être bref, c'est devenu un fait commun à tous les enseignants que d'ignorer l'existence des textes* ». Fort de ces prémisses, monsieur P9 du lycée bilingue d'Etoug-Ebe soutient également une thèse semblable à celle-là (après 14 ans de métier). Il s'est exprimé en ces termes : « *L'enseignement n'est pas que textuel. Je m'effraye et m'étonne même d'être opprimé par ce néocolonialisme pédagogique plutôt que d'être libre* ». Ainsi, pouvons-nous voir avec regret dans ce propos toute la difficulté à pouvoir mettre en œuvre les textes dans la pratique de classe.

Cependant quelques-uns des professeurs interrogés restent réservés par rapport aux procédés de leurs collègues. Esprits ouverts et créateurs, monsieur P1 du Lycée Général Leclerc, monsieur P4 du lycée de Ngoa-ekelle, madame P6 du lycée de Biyem-assi et monsieur P10 du lycée de la cité verte pensent que, c'est à tort que les enseignants se sont montrés aussi hostiles à l'approche textuelle. D'après lui, cette dernière est l'essence même de l'enseignement philosophique. Si pour P1 « *on ne peut pas faire mine de faire abstraction du texte en classe* », monsieur P4 du lycée de Ngoa-ekelle pense que :

L'enseignement de la philosophie ne sera intelligible que du jour où les enseignants seront pénétrés de la finalité de ce paradigme, et s'ils s'y sont inconditionnellement attachés. Si le désaccord entre l'approche littérale et celle textuelle est déploré, ce n'est pas parce qu'il empêche l'application des idées à l'activité pratique ; mais parce qu'elle exige beaucoup d'investissements.

Madame P6 du lycée de Biyem-assi, accrédité de 22 ans d'expérience professionnelle, ne dira pas aussi autre chose que ses prédécesseurs, lorsqu'elle se confie en ces termes : « *je veux établir, avant tout, le fait que je suis une vieille enseignante. Bien entendu, je ne suis pas contre les textes, bien au contraire, ils sont la pierre de touche de l'enseignement, que ce soit en philosophie ou en littérature ou en géographie et histoire, etc.* ». Monsieur

P10 du lycée de la cité verte, ayant exercé pendant 16 ans son métier d'enseignant soutient aussi que l'emploi du texte pourrait suggérer beaucoup de réflexions, ce qui pourra, par-delà tout, stimuler la performance des apprenants. Il tient le discours suivant :

Je te remercie, jeune-homme, pour la confiance que tu m'accordes en me sollicitant pour cet entretien. Si je dois me prononcer au sujet de l'illustration des cours avec les textes, mon point de vue ne peut être négatif, étant donné que le texte est l'entremetteur entre l'apprenant et le savoir.

En effet, il faut faire l'observation que la majeure partie d'enseignants réfute le dispositif textuel.

❖ Sous-thème 2 : La conduite de la leçon

C'est le deuxième sous-thème à être abordé. Disons à cet effet que, parmi les enseignants interrogés, ceux qui ont expérimenté l'approche textuelle dans leurs pratiques de classe ont observé un grand changement par rapport à l'éveil des apprenants. Selon eux, il n'y a aucun inconvénient ou aucune incidence à employer les textes, étant donné que le temps alloué à leurs études a déjà été arrêté à l'avance, concèdent P1, P4, P6 et P10. Selon Monsieur P1 du lycée général Leclerc, quiconque se plaint du temps en tant qu'enseignant n'a simplement pas planifié sa leçon. Il souligne le fait que tout enseignant doit pouvoir prendre en compte toutes les ressources pour atteindre l'objectif visé par la leçon. Il se confie en ces termes : « *S'il est une chose à noter, je dois vous dire, à vous précisément, qu'il est vain de vouloir détruire sa carrière en mettant en lumière la paresse qui consiste à passer son temps à bavarder sans ne rien faire* ». En fait, si monsieur P1 indexe le bavardage, madame P6 du lycée de Biyem-assi insiste sur la planification de l'enseignement. Elle arrive à l'affirmation suivante :

Mon fils, je veux volontiers te faire la confiance que la contrainte exercée sur l'enseignant résulte du manque de planification. Pour moi, c'est la seule chose qui caractérise l'intervention didactique d'un enseignant. Elle consiste surtout en la mise en œuvre d'objectifs dans le temps avec des moyens adéquats, et, dans une durée précise. La caractéristique principale de la planification d'un cours est la dimension temps et les différentes techniques de planification reposent sur un découpage du projet en tâches élémentaires. Ces tâches sont ensuite ordonnées, c'est-à-dire positionnées dans l'ordre logique de réalisation de la leçon. Il est donc essentiel que le découpage soit le plus pertinent possible pour l'enseignant car on pourra se tromper sur l'estimation de la charge d'une tâche avec une marge d'erreur plus ou moins grande, et c'est ce qu'il convient d'appeler imprévu. Voilà ce que je peux te dire.

Ce propos, quoique long, insiste sur le professionnalisme des enseignants. En effet, le point de vue de monsieur P4 du lycée de Ngoa-ekelle à ce sujet, quoique bref, s'inscrit

aussi dans le filon des idées de P6, à la simple différence qu'il insiste beaucoup plus sur la logique de la leçon. C'est à ce propos qu'il déclare :

Je ne sais pas si tu as déjà une fois enseigné. Mais sache que c'est lorsqu'on est désordonné dans sa façon de faire qu'on se perd. Quand je fais cours, c'est le strict respect des articulations de la leçon qui me permet d'avancer, tout en animant la classe bien entendu.

Pour monsieur P10 du lycée de la cité verte qui insiste sur la conscience professionnelle, la mauvaise conduite de la leçon n'existe pas. Ce qui existe en revanche, c'est la paresse. Il en vient à dire ceci : « *Je m'efforce depuis des années à dire à mes stagiaires que la seule façon de bien conduire sa leçon, c'est d'avoir conscience qu'on est enseignant* ». Cette idée consiste d'ailleurs à inviter les enseignants à prendre au sérieux leur métier.

Cependant, cette question divise les enseignants, car de tels points de vue ne font pas l'unanimité. À la suite de ces plaidoyers progressistes, madame P2 du lycée d'Anguissa relance la confrontation entre les textes, l'atteinte de l'objectif visé et l'emploi équilibré du temps. D'après elle, « *ce n'est pas le fait de dire « j'emploie le texte » qui est déterminant, mais son emploi effectif et surtout sans dommage* ». P2, à travers cette brève formule, met en évidence la concrétisation de la démarche textuelle. La même idée se retrouve chez madame P3 du lycée d'Efoulan, et il s'avère de plus qu'elle évoque l'hypothèse de synthèse de la leçon. Elle fait la remarque suivante : « *Je ne sais pas petit frère, on nous conteste de tout côté le droit à la liberté d'enseigner. Bon ! Pour être directe avec toi, les apprenants se plaisent au résumé plutôt que s'investir dans le travail* ». Fort de ces prémices, cette dernière montre que la synthèse de la leçon est l'unique possibilité pour que les apprenants cernent bien la leçon. Pour madame P5 du lycée bilingue d'application, le point délicat pour tout enseignement, c'est la compréhension de la leçon, surtout que la philosophie reste obscure pour les apprenants. Elle soutient ceci :

Tu as admirablement posé le problème. Dès lors, comment faire pour que les apprenants comprennent ce qu'on leur dit ? Je ne sais pas si tu comprends où je veux en venir ! Pour éviter de causer d'avantage d'afflictions aux apprenants, ce n'est qu'en comparant et en examinant attentivement leur degré de compréhension avec ou sans texte que l'on saura ce qui est utile et ce qui est nuisible. Mais cela n'empêche que je te dise que, personnellement, je juge que c'est par mon cours brute qu'ils s'en sortent mieux.

C'est une véritable dialectique de l'enseignement que développe P5. Dès lors, madame P7 du lycée de Mendong, consciente de cette difficulté, avance que « *tout cours respectant l'emploi équilibré du temps est difficile. De même que tout cours ne peut être entièrement*

compris ». Prolongeant la perspective de ses partenaires topiques, monsieur P8 du lycée de Nkolndongo montre que la conduite de la leçon avec l'approche textuelle est une aberration radicalement funeste pour l'atteinte de l'objectif par l'enseignant. Son propos est le suivant : « *le véritable enseignement (apprécié d'après l'approche textuelle qui fait sa supériorité par rapport à la pure érudition) se compose essentiellement de lois fatales pour exécuter toutes les tâches prévues* ». Pour monsieur P9 du lycée bilingue d'Etoug-Ebe, même si le texte peut servir de modèle d'enseignement, il n'en reste pas moins qu'il permette l'usage équilibré du temps. Sa déclaration est brève à cet effet : « *Le texte semble être tout à la fois l'outil d'apprentissage supérieur, mais radicalement le signe de la calomnie de l'enseignant, au vue de la régression temporelle* ». En effet, cette position selon laquelle l'application aux textes déséquilibre le temps est présente chez la majorité d'enseignants. Il y a ainsi lieu de dire que le texte est un facteur retardateur.

❖ Sous-thème 3 : la progression et le timing

Ce sous-thème donne lieu à une controverse dans laquelle l'orientation induite par le propositionnalisme se trouve dialectiquement contredite par l'approche textuelle. En effet, pour les adversaires du texte, le problème se ramène à celui du taux de couverture du programme. C'est pour cette raison que madame P2 du lycée d'Anguissa pense, qu'avec le temps à consacrer aux activités liées au texte, les leçons ne peuvent bien avancer, ou mieux difficilement. Elle déclare ceci :

Je serai peut-être excessif en le disant, mais tu dois savoir que lorsqu'on fait le bilan critique à mi-parcours de l'année scolaire, c'est le taux de couverture de programme qui est le plus souligné. Imagines-toi si le professeur accuse un retard dans sa progression ! Il va même se retrouver en train de reprendre le chemin de l'école même les samedis pour les cours de rattrapage, à cause de l'insistance de l'administration.

Il est tout à fait possible, de rapprocher la position de Madame P3 du lycée d'Efoulan à celle précédente, lorsqu'elle soutient mordicus que « *pour que je m'engage dans l'approche textuelle, il faudra que je sois persuadé que le programme est bien réduit* ». Ce qui revient à dire que l'étendue du programme est un facteur régressiste de la progression. Il s'ensuit que, selon madame P5 du lycée bilingue d'application, le motif est partagé. Elle se confie en ces termes :

Comme tu l' observes, je veux m'exprimer avec justesse à propos de cette question. A fortiori, ce qu'il y a de commun chez nous les enseignants, c'est le fait de penser qu'on est meilleur que l'autre. Pourtant, chacun a le mérite de se féliciter. Seulement que, j'avoue de tout cœur, que tout enseignant qui pense que le

texte ne freine pas la progression est loin de nous situer dans la réalité. Car, l'odyssée textuelle ne rime pas avec l'évolution normale du programme.

Il se dégage de ce propos l'idée selon laquelle le programme ne peut avancer merveilleusement que dans la mesure où le texte est mis à l'écart, compte tenu du « temps » que cela pourrait prendre. Madame P6 du lycée de Mendong ne dira pas aussi autre chose que ses prédécesseurs lorsqu'elle nous convie à l'opinion suivante :

Malgré tout notre grand désir de bien faire et même d'exceller, nous ne pouvons conjurer l'irréversibilité du temps. Lorsque Marcel Proust était « à la recherche du temps perdu », il pensait que la magie du souvenir pouvait nous restituer avec toute sa nuance certains instants privilégiés. Mais il a échoué. C'est pour certainement en arriver à l'idée que nous pouvons prévenir l'écoulement du temps en mettant entre parenthèse les textes, d'autant plus que le temps emporte tout sur son passage, il empêche de fixer quoique ce soit. Cette irréversibilité tragique du temps conditionne fortement nos activités pédagogiques.

Cette affirmation rend aussi compte du problème de la légitimité du temps dans la progression des leçons. Il s'agit d'ailleurs d'un point décisif, car dans tout avis, le diagnostic du mal implique l'étroitesse du temps.

Toutefois, la perspective ouverte à présent par messieurs P8 du lycée de Nkolndongo et P9 du lycée bilingue d'Etoug-Ebe souligne que la progression est surtout fonction de l'attitude de l'enseignant dans sa façon de dispenser sa leçon, et les journées détournées par l'Etat ou par l'établissement. Selon P8, « le texte est une anti-progression, surtout lorsque le professeur perd trop de temps dans l'animation de la classe avec les commentaires qui fusent de partout ». De même, P9 soutient que c'est à cause des jours fériés ou les jours morts, que la progression agonise. Il se confie en ces termes :

En dehors de tout ce que le professeur peut avoir comme activités, ne nous empêchons pas de voir que la surcharge des calendriers des activités du lycée ou de la délégation ou même de l'État soit un handicap sérieux pour freiner le programme. Par exemple, on dira que c'est la semaine de la jeunesse et que les cours sont suspendus ; soit les évaluations, ou même les journées pédagogiques, etc.

Au vu de tous ces témoignages, il demeure en tout état de cause que le temps est le premier ennemi des enseignants de philosophie, quoique, certains professeurs pensent que les jugements qui ont pour objet le temps sont des jugements hors du temps, pour ainsi dire que le texte ne retarde aucunement la progression. C'est donc au niveau de la planification que l'enseignant devrait penser aux aléas.

- Thème 2 : l'isomorphisme pédagogique

Il se décline en conservatisme et en propositionalisme

❖ Sous-thème 1 : le conservatisme

Déplorant les méfaits de l'approche textuelle et vantant les mérites de la tradition, certains enseignants sont fiers de la nécessité de demeurer soi. Cet être-soi qui pose l'identité immuable de la pédagogie traditionnelle est un subterfuge arc-bouté sur le libéralisme pour échapper à l'approche textuelle. Ceux-ci pensent que, pour échapper au conservatisme, les soi-disant réformistes ont accepté toute une série de mutations pédagogiques. Pourtant à gratter un peu, nous retrouverons sous ce vernis le même conservatisme. En tout cas, les conservatistes sont ceux-là même qui se détournent des textes. C'est par exemple madame P2 du lycée d'Anguissa qui déclare que : « *Mon propos sera sans hypocrisie mon fils ; ne nous voilons pas, nous sommes tous conservatistes, surtout que la conscience de chacun est déchirée entre le traditionalisme et la pédagogie nouvelle* ». Selon P2, c'est ce dessein qui oriente l'effort intellectuel des professeurs. Citons aussi à titre d'exemple P3 qui soutient que : « *Que les collègues acceptent le casque du conservatisme, surtout qu'il ne s'agit absolument pas d'une soumission à autrui ; car, le conservatisme signifie l'utilisation à ses fins des méthodes qui nous réussissent : j'y vois aucun mal* ». Ces mots attestent que le conservatisme témoigne du souci de la réussite de l'enseignement. Dans la même veine, madame P5 du lycée bilingue d'application fait la remarque suivante : « *Je puis t'assurer que l'enseignement ne se limite pas seulement aux textes ; je dicte mon cours en citant les auteurs, en expliquant les citations et en utilisant des exemples. C'est chacun qui sait comment conduire sa leçon, à sa façon surtout* ». Cette déclaration radicalise ainsi la différenciation pédagogique. Notons tout de même qu'il est indubitable que madame P7 du lycée de Mendong soit mue par cette logique. A cette idée précise, elle pense que :

De même que l'enseignement ne doit pas laisser la liberté au fond du cœur, mais l'en tirer pour l'exposer à la lumière du jour ; de même, c'est dans la dictée seule du cours que j'atteins mon objectif. Ainsi, je préfère le cours évangélique.

Selon ces professeurs, il faut recourir à des techniques libérales capables d'augmenter la réussite scolaire. A la place de ces explications, monsieur P8 du lycée de Nkolndongo en propose une autre : « *Pour être clair, mes cours abondent en littérature, je les dicte comme je peux ; d'autant plus que je tiens à aller vite, les textes c'est à lire à la maison* ». En renfort à cette thèse, monsieur P9 du lycée bilingue d'Etoug-Ebe fait la précision qu' « *il faut n'avoir jamais enseigné pour croire que l'enseignement de la philosophie puisse être détachée du conservatisme et se contenter des données brutes du texte* ».

En revanche, aux yeux des réformistes, l'enseignement actuel est en état de dégradation manifeste résultant de ce choc avec les conservatistes. Raison pour laquelle P1 du lycée général Leclerc déclare : « *J'ai souligné le décalage qui existe entre les deux approches. Mon avis est que l'insistance sur le remplacement de l'approche textuelle par le conservatisme sous toutes ses formes accuse la nature essentiellement philosophique de la démarche textuelle* ». Incontestablement, sur ce problème capital de l'attitude de l'enseignant à l'égard du conservatisme, le regret est total dans la pensée de monsieur P4 du lycée de Ngoa-Ekele. Il convient de dire ici que le conservatisme est sévèrement réprimé et confiné à des songes creux. Ainsi, P4 va faire figure d'avant-garde : « *Ce n'est pas en nous accrochant à l'évangélisme que nous pouvons recouvrer une bonne pédagogie. Ce serait plutôt maintenir le statu quo ou plus exactement confirmer et accélérer l'état actuel de l'enseignement philosophique vers la ruine* ». En fait, la clé de la position réfléchie de madame P6 du lycée de Biyem-assi au sujet du conservatisme semblerait être un certain dégoût manifeste à l'égard de l'obsolescence qu'il dégage. Elle soutient que :

L'obscur conscience du conservatisme réside dans un élan dictatorial qui, au sein même de l'enseignement philosophique, s'oppose à l'évolution. Ce qui est important selon moi, c'est le fait qu'on vise aveuglement un enseignement affranchi, surtout à la dialectique de nos besoins, de nos exigences actuelles et surtout de notre rapport avec les autres.

Ainsi, pour P8, ce sentiment « dictatorial » est corrigible et perfectible. A une réserve près à cette question, monsieur P10 du lycée de la cité verte va indexer l'amateurisme, c'est-à-dire le manque du sérieux des uns, en martelant ceci :

Ah ! Je ne sais pas ! Peut-être qu'il se trouve que les anciens n'ont pas pu transmettre à nos collègues conservatistes le bon côté de leur talent, à savoir l'autoévaluation, afin d'être un excellent pédagogue ! En tout cas, même s'ils ont été fondé de toute pièce dans le traditionalisme, la main de l'expert se reconnaît tout de même, non pas tant à la manière dont celui-ci relève tous les défis, mais à sa science du tri pour prendre au sérieux certaines attitudes et écarter d'autres.

En somme, la majorité d'enseignants demeure conservatiste, quoique quelques-uns considère le dépassement dialectique de cette démarche comme la plus lumineuse, la plus éminente, la plus crédible et la plus efficace.

❖ Sous-thème 2 : Le propositionnalisme

Pour la plus part, c'est-à-dire six sur dix (6/10), le savoir est de type propositionnel et par conséquent l'enseignement l'est aussi. Selon eux, pour acquérir les formes élémentaires du savoir, l'apprenant a besoin des savoirs de réponses et non des savoirs des questions.

Dans ces conditions, le point essentiel de l'enseignement porte uniquement sur le caractère littéral et verbo-conceptuel.

En effet, c'est la valorisation du propositionnalisme qui est posée par madame P2 du lycée d'Anguissa. Cette prééminence a pour intérêt, d'après elle, d'utiliser intentionnellement son discours éclairé à une fin d'éclaircissement. Elle exprime sa conviction à ce sujet en ces termes : « *Je veux être clair avec toi: le propositionnalisme précède toujours. La force créatrice de la philosophie tient sans doute à cette magie du discours persuasif* ». De cette façon, P2 souligne l'efficacité du simple discours et le limite à sa fonction expressive. À sa suite, madame P3 prêche la pédagogie de la réponse, c'est-à-dire un enseignement fondé sur l'évidence des propositions plutôt que sur la problématisation. Elle affirme que : « *Je pense que c'est une chose bien remarquable que la meilleure façon d'enseigner et de plaire aux apprenants c'est, de procéder à un cours tout fait* ». Bien sûr, d'après P3, le « cours prêt à consommer » traduit la facilité de l'apprentissage. D'un certain point de vue, madame P5 du lycée bilingue d'application fait remarquer que c'est l'enseignant qui prépare ce qu'il pourra enseigner. Elle semble dès lors s'affirmer pour un enseignement magistralement déductif. D'où la confiance suivante :

Justement, voilà aussi ce qui m'étonne, tu peux voir que certains collègues croient pouvoir s'adosser uniquement sur ce qui est supposé être un déclencheur pour finaliser leurs cours, alors qu'il n'en faut que fort peu. Mais je suis plutôt tranquille lorsque je raisonne par moi-même puis je me fonde sur les conséquences qui peuvent en résulter.

P5 conçoit dès lors le pouvoir de la déduction comme fondement principal de l'élaboration d'une leçon. Cette perspective est d'ailleurs plus frappante chez madame P7 qui mentionne cette précision en ces termes : « *J'ai confiance en moi-même et les cours que je construis ne nécessitent pas les textes pour être compris* ». Il y a conséquemment lieu de penser que de tels arguments sont inébranlables. C'est aussi l'impression que donne ce propos de monsieur P8 du lycée de Nkolndongo :

Pour te vider le fond de ma pensée ; nous, enseignants de philosophie surtout, ne voyons pas les choses de la même façon, raison pour laquelle il est difficile de s'entendre sur certains points. Toutefois, je te dois une vérité, celle que mon attachement au propositionnalisme marque un pas décisif vers une carrière glorieuse, parce que l'enseignement est fonction de la capacité de chacun à concevoir toute chose.

C'est aussi à partir de ce moment que l'avis de monsieur P9 du lycée bilingue d'Etoug-Ebe titille notre conscience. Son propos dégage un présupposé fondamental : «

J'enseigne depuis plus d'une décennie, je ne regarde pas les textes et je n'ai pourtant jamais été indexé pour un tel motif ».

Toutefois, tandis que les uns se plaisent au propositionnalisme, d'autres refusent de ramer à contre-courant de l'approche textuelle. C'est par exemple monsieur P1 du lycée général Leclerc qui, en toute humilité, prétend sérieusement éprouver de l'amertume pour l'enseignement propositionnaliste. Son insistance repose principalement sur les aptitudes à promouvoir avec l'approche textuelle. Il s'exprime en ces termes :

Je crois quand même que, malgré les trames conceptuelles, l'étude méthodique philosophique permet de développer chez les apprenants des compétences à lire philosophiquement, à rédiger dans un style philosophique, à analyser et à discuter philosophiquement ; en articulant ses capacités de base sur des tâches complexes.

Il y a ainsi lieu de dire que le propositionnalisme se déploie à l'écart de la véritable stimulation de performance. Madame P6 du lycée de Biyem-assi se penche quant à elle sur une démarche réflexive, constructiviste de l'apprentissage ; et à préciser parler, elle se consacre à la pédagogie de la découverte. Sa conviction est la suivante :

Je condamne fermement ce procédé parce qu'il n'est d'aucun intérêt. Or, le texte joue un rôle propédeutique. C'est pourquoi, pendant le cours et à la fin de chaque chapitre, je propose des lectures et j'offre quelques pages, c'est-à-dire des extraits judicieusement choisies des grands philosophes classiques ou non, contemporains ou non, africains ou Occidentaux, camerounais ou d'ailleurs, pour la réflexion. C'est pourquoi enfin et toujours, en vertu de cette modération, j'ai abandonné depuis longtemps le simple discours.

Un tel point de vue rend compte de la stérilité du verbiage. La thèse de monsieur P4 du lycée de Ngoa-Ekele n'est pas antithétique à celle de madame P6. Selon lui, l'approche textuelle n'est guère comparable. Il dédie à cet effet : « *Oui, je l'ai toujours dit que les enseignants qui aime l'évangélisme ne comprennent pas ces invectives qu'ils prononcent, d'autant plus que rien ne pourra remplacer le texte* ». Le mal serait d'après lui issu du cours brute. Une telle idée est aussi présente chez P10. Pour ce dernier, la maïeutique est essentielle pour condamner le verbiage. Il se confie en ces termes :

Je dirai plutôt que le bon professeur est celui qui, stérile comme la sage-femme de Socrate, n'enfante pas mais accouche seulement les esprits. Philosopher, c'est socratiser, on n'enseigne pas la philosophie, mais seulement à philosopher. Les enseignants et leurs compagnons se devraient de se livrer à cette tâche ardue, plus utile et plus féconde.

Ce point a voulu établir que le propositionnalisme n'est pas l'apanage de tous les enseignants.

- Thème 3 : le problème de l'acquisition des textes par les apprenants et les stratégies de remédiation.

Ce point important se limite principalement à un sous-thème, à savoir l'hypothèse de l'indisponibilité des textes chez les apprenants. L'autre sous-thème vient en guise de suggestion.

❖ Sous-thème 1 : le problème de l'acquisition des textes par les apprenants

Il s'agit du point le moins discuté par les enseignants, même si leurs avis divergent.

Ceux qui soutiennent cet argument s'accordent tous et prétendent qu'il est assez difficile de rencontrer plus de textes en classe. C'est par exemple l'avis de P2 du lycée d'Anguissa. Ce professeur se focalise sur l'hypothèse de la pauvreté présumée des apprenants. Son propos est le suivant :

Je ne sais pas pourquoi les enseignants sont toujours les boucs émissaires ! En tout cas sache que les apprenants affichent une mine de pauvreté toutes les fois qu'on leur parle de photocopie ou d'achat du manuel au programme. A leur demander d'acheter chacun le manuel, c'est très difficile. Surtout qu'il arrive même que les textes n'ont pas que les sources intra-scolaires ! L'administration nous frustre en même temps par rapport aux photocopies ou par rapport aux impressions des documents. Il s'agit d'un véritable chemin de croix.

La même plainte se retrouve chez P5 du lycée bilingue d'application qui insiste surtout sur la volonté des apprenants. Elle fait la remarque suivante : « *Disons que le problème commun des apprenants c'est le manque de volonté, car ils ne diront jamais qu'ils peuvent s'approprier les textes* ». De même, P3 n'a pas hésité à souligner le prix du manuel au programme. Selon elle, les Inspecteurs pédagogiques eux-mêmes sont à l'origine de cette difficulté. Elle se confie en ces termes : « *oui c'est un motif valable que les apprenants ne parviennent pas à accéder aux textes. Du moment où nous les enseignants en souffrons, combien de fois les enfants ! D'ailleurs le prix homologué est élevé, c'est douze mille franc, cela te semble évident ?* ». P7 a aussi une conception analogue du problème, seulement qu'il indexe les parents. Selon lui, ces derniers sont les seuls coupables du fait qu'ils accordent peu d'importance à la philosophie. Sa déclaration est la suivante : « *Nous savons bien, toi et moi, que ce qui est criard c'est que les parents ne s'occupent que des ouvrages de mathématiques, d'anglais et d'autres disciplines, mais jamais en ce qui concerne la philosophie* ». Dans le propos de P8, il est évident que parfois la faute revient à l'administration qui refuse d'aider les enseignants et les apprenants. Son propos est clair à cet effet : « *Toutes les fois que je me suis rendu au secrétariat pour tirer les textes, c'est tel*

qu'on me fait toujours savoir qu'il y a déficit de matériel d'impression. Cela n'encourage pas ». P9 du lycée bilingue d'Etoug-Ebe ne s'écarte pas de cet itinéraire lorsqu'il dédie ceci :

C'est à bon droit, si je dis que le paradoxe relève même des soi-disant administrateurs scolaires. Ils disent une chose et son contraire. On est même parfois largué pour le simple fait qu'on cherche à tirer des documents utiles à nos fonctions et surtout dans l'intérêt des apprenants.

Ce propos caractérise l'enseignement comme rétrojection. Nonobstant tout cela, notons quelques réserves de la part de quatre enseignants, par rapport à la question de la difficulté d'accès aux textes. C'est par exemple P1 du lycée général Leclerc qui estime qu'il ne faut pas accuser la pauvreté des apprenants pour justifier ces maladroites. Son propos à ce sujet est le suivant : « *Ce que je veux dire c'est qu'en fait, les collègues n'ont pas à faire de la pauvreté des apprenants un motif pour justifier leur défauts. C'est possible qu'ils n'aient pas simplement planifié leurs cours* ». De même, P4 du lycée de Ngoa-ekelle va remettre en cause le manque de volonté des enseignants. Il le dit en ces termes :

Je ne sais pas ce que les collègues penseront, mais il y a beaucoup qui diront comme moi que c'est la volonté qui précède l'insuffisance des ressources matérielles et non l'inverse ; ce qui veut dire que si un collègue pense que le texte est difficile à obtenir c'est qu'il a simplement manqué de volonté.

Dès lors la pauvreté relevée par certains enseignants n'est qu'un alibi, c'est-à-dire qu'il ne s'agit que d'une accusation sans fondement réel. En effet, P6 du lycée de Biyem-assi va sortir un argument tout différent, fondé sur l'idée selon laquelle plusieurs enseignants sont des pures carriéristes et non des chercheurs. Il se confie en ces termes :

C'est là justement qu'on se distingue des autres collègues. Pour beaucoup, c'est la routine, c'est-à-dire que c'est le même cours qui est reconduit chaque année. Or certains comme moi, sommes toujours en train de faire parler d'autres auteurs, toujours en train d'orienter les idées en fonctions des paradigmes actuels etc. Et si une chose est sûre c'est que chacun a une prime de recherche.

P10 se défend de son côté de n'avoir jamais accepté qu'on prétende que les textes ne pouvaient pas s'acquérir par les apprenants. Elle fait la remarque suivante :

mon intention est toute autre : je voudrai attirer ici l'attention des collègues et des apprenants sur le fait que le manuel peut s'acheter dans les rues à quatre mille ou trois mille ; puis les photocopies recto-verso c'est quinze francs. Donc pas la peine de s'alarmer.

En effet, les obstacles externes et internes définis par les uns expriment leur plainte par rapport à la manœuvre autour du texte, de façon à ce que des élans soient pris pour passer à

une pratique plus rassurante. En bref, il faut dire par rapport à ces entretiens que la majorité des enseignants ont émis des témoignages qui rendent fortement claires les hypothèses.

❖ Sous-thème 2 : quelques suggestions

D'une façon générale, les enseignants ont faits, en un sens confondu, les propositions suivantes :

- Multiplier les séminaires de recyclage
- Procéder aux inspections régulières
- Réduire les prix du manuel au programme de philosophie
- Rendre disponibles les secrétariats des établissements
- Réduire le programme de philosophie en terminale

D'après les professeurs, ces conditions favorables une fois réunies, tout ira pour le mieux. Cet entretien est suivi de l'échange avec les apprenants.

V.1.1.2.Synthèse de l'entretien avec les apprenants

Il a aussi porté sur trois thèmes et cinq sous-thèmes.

- Thème 1 : la perception de l'élasticité du programme

Il a concerné deux sous-thèmes :

❖ Sous-thème 1 : la perception de l'applicabilité effective de l'approche textuelle

Dix groupes d'apprenants (dont 60 apprenants) ont été interrogés, mais six groupes affirment ignorer la signification de l'approche textuelle. Seuls les apprenants issus des classes des enseignants qui l'appliquent déclarent effectivement en faire usage en classe. Les apprenants de la TEsp₃ du lycée d'Anguissa, ceux de la TEsp₁ du lycée d'Efoulan, ceux de la TC₁ du lycée bilingue d'application et surtout ceux de la TAll₂ du lycée de Mendong soutiennent que leurs enseignants ne dispensent que des cours brutes, presque jamais d'application de textes. Ceux de la TEsp₂ du lycée de Nkolndongo et la TAll₁ du lycée bilingue d'Etoug-Ebe insistent aussi sur le fait qu'en dehors des corrections des sujets de commentaire de texte, leurs enseignants ne dispensent que des cours brutes.

Du reste, les apprenants étaient tous d'accord sur le fait que leurs professeurs s'appuient constamment sur les extraits de textes pour illustrer leurs leçons. C'est par exemple les apprenants de la TAll₁ du lycée général Leclerc, ceux de la TEsp₁ du lycée de Ngoa-Ekele, de la TD₂ du lycée de Biyem-assi et de la TEsp₁ du lycée de la cité verte. Selon les interventions des uns et des autres, les textes sont des sources d'édification, de

compréhension de cours et de connaissance des auteurs, surtout d'apprentissage de la lecture philosophique. Voilà le propos d'un apprenant de la TD₂ du lycée de Biyem-assi :

Oui, nous étudions les textes en classe, notre professeur nous les fait photocopier puis nous les lisons à la maison. Une fois en classe, il nous pose des questions dessus et ça nous aide à mieux comprendre ce qu'on fait et connaître les citations des auteurs.

D'autres apprenants d'une même classe disent aussi que le texte est pour eux l'occasion de l'apprentissage des discussions et des débats. Citons en exemple les apprenants de la classe de Tall₁ du lycée général Leclerc. Ils concèdent que durant l'étude de texte, leur professeur les répartit en deux groupes de discussion autour du problème.

❖ Sous-thème 2 : la perception de la progression et du timing

Ce point a concerné uniquement les apprenants qui reçoivent des enseignements à partir de l'approche textuelle. Ils reconnaissent pourtant que les cours à l'aide des textes sont plus détendus, bien animés, et jamais lents. Selon les propos des apprenants de la Tall₁ du lycée général Leclerc, leur professeur photocopie les textes parfois même au quartier afin de les mettre à leur disposition. Ceux de la TEsp₁ du lycée de Ngoa-Ekele affirment posséder chacun les textes deux jours avant leurs études en classe. Au Lycée de la cité verte, les apprenants de la TEsp₁ déclarent aussi posséder dans leur majorité le manuel au programme, sinon au moins un manuel par banc, ce qui rend possible l'approche textuelle. Ceux de la TD₂ du lycée de Biyem-assi avancent plutôt l'argument selon lequel l'enseignant extrait les textes en fin de semaine et les met à leur disposition, de telle sorte qu'ils en fassent des copies. Bien entendu, ceux qui sont sous le régime des méthodes traditionnelles ne peuvent pas en déterminer la différence.

• Thème 2 : la perception de l'isomorphisme pédagogique

Ce point a porté sur un seul aspect, à savoir le conservatisme

❖ la perception du conservatisme

Seuls les apprenants issus des classes des enseignants conservatistes ont émis des avis qui rendent effectivement compte du conservatisme. C'est par exemple les apprenants du lycée de Mendong qui ont répondu en chœur que leur enseignant aime trop monopoliser la parole et faire écrire sans se soucier de leurs conditions. L'un d'entre eux s'est clairement exprimé en ces termes : « *On écrit beaucoup au cours de philosophie, jamais on a étudié un texte pour appuyer le cours, hormis les œuvres qu'on parcourt dans le cadre d'étude des œuvres* ». De même, les témoignages des apprenants du lycée Bilingue d'Etoug-Ebe,

du lycée de Nkolndongo, du lycée bilingue d'application et du lycée d'Efoulan reposent fondamentalement sur le fait que leurs professeurs entrent en classe avec leurs cours préparés, qu'ils dictent rapidement, parfois même sans expliquer. Une particularité a été émise par les apprenants du lycée d'Efoulan, à savoir que leur professeur refuse souvent que les questions lui soient posées. Bien entendu, Ceux du lycée bilingue d'Etoug-Ebe ont aussi souligné que leurs cours sont très long et parfois même hermétiques.

Toutefois, les apprenants des autres établissements, admettent qu'ils participent aux cours, surtout en posant des questions. Bien entendu, il s'agit des apprenants issus des classes des enseignants qui emploient les textes, dont ceux du lycée général Leclerc, le lycée de Ngoa-ekelle, le lycée de Biyem-assi et le lycée de la cité verte. En effet, un apprenant du lycée général Leclerc a d'ailleurs fait la révélation que leurs cours sont essentiellement articulés par des discussions. Son propos est le suivant : « *Nous sommes contents parce que au cours de philosophie on organise les débats et les discussions ; puis notre professeur ne nous fait pas trop écrire* ». Ceux du lycée de Biyem-assi ont aussi répondu en chœur que, ce qui fait qu'ils ne manquent pas le cours de philosophie, c'est l'interaction entre eux et leur professeur. Avec ceux du lycée de Ngoa-ekelle, nous avons aussi la ferme conviction que le professeur applique fortement la pédagogie par problème, d'autant plus qu'ils estiment que c'est des textes que sont issus certains axes des cours.

- Thème 3 : la perception du problème de l'acquisition des textes et quelques suggestions

- ❖ Sous-thème 1 : la perception du problème de l'acquisition des textes

35 apprenants sur 60 affirment se reconnaître dans cet argument. Leurs propos sur ce point accusent le prix cher du manuel au programme. C'est le mobile principal des apprenants issus des classes des professeurs qui n'emploient pas les textes. Cependant, dans les établissements où les enseignants font usage des textes, les apprenants avouent ne pas savoir de quoi il est question, pour le simple fait qu'ils sont bien organisés avec leurs professeurs.

- ❖ Sous-thème 2 : les suggestions

Les apprenants issus des classes où les enseignants appliquent la démarche textuelle ont suggéré à leurs enseignants de philosophie d'illustrer davantage les leçons avec les textes. Bien au contraire, ceux qui n'en bénéficient point ont suggéré que leurs enseignants fassent recours aux textes afin de rendre les cours plus compréhensibles. Ils ont surtout souhaité que leurs avis soient pris en compte par les professeurs.

V.1.1.3.Synthèse de l'entretien avec les Inspecteurs pédagogiques

Abordant de front le problème de l'usage de textes dans la pratique de classe des enseignants de philosophie du secondaire, notre entretien avec les Inspecteurs pédagogiques a porté sur trois thèmes et sept sous-thèmes.

- Thème 1 : la perception de l'élasticité du programme

Cette arcatrice s'éclate en trois sous-thèmes :

- ❖ Sous-thème 1 : L'impression sur l'usage éventuel du dispositif textuel

En ce qui concerne spécifiquement ce point, il a été demandé aux Inspecteurs pédagogiques de nous dire avant tout en quoi consiste l'approche textuelle, puis comment envisagent-ils son éventuelle application. À l'unanimité, ils l'ont défini comme étant le fait de recourir aux recueils de textes, soit pour inaugurer une leçon, soit pour illustrer une séquence didactique. Cette caractéristique étant adoptée par tous, chacun se prononce individuellement sur son éventuelle applicabilité, quoique leurs propos convergent sur un seul point, à savoir que le texte est devenu le pivot de l'enseignement de la philosophie depuis des années.

Le propos de monsieur C. Ngewoh sur la question est le suivant :

Je tiens avant tout à vous adresser mes sincères remerciements pour m'avoir sollicité pour cette conversation, et surtout je manifeste mon profond engouement pour ce problème qui traîne depuis des années les boursouflures de l'amateurisme. En réalité, je ne doute pas de la compétence des enseignants qui sont sur le terrain car ils travaillent, je les encourage surtout. Sauf que, lors des visites de classes ou lors des inspections pour être clair, je les accuse toujours pour n'avoir pas étudié les morceaux choisis de textes pour appuyer le cours. Devant cette remarquable précision, je puis vous dire ouvertement que 80% d'enseignants bafouent les textes qui sont des auxiliaires pédagogiques premiers. Or, c'est de la nature de l'enseignement de la philosophie que de relever de l'étude des recueils de textes. Aujourd'hui comme hier, enseigner c'est mettre en œuvre des recueils de textes, pour surtout viser à combler le manque de vocabulaire des apprenants, l'approfondissement de la compréhension du cours, l'apprentissage de la lecture des textes philosophiques, la connaissance des auteurs et j'en passe ; car la liste est loin d'être exhaustive. Mais je ne sais comment le paradigme littéral s'est installé. Soulignons tout de suite que Descartes a dit qu'il a été « nourri aux lettres », ce qui veut dire qu'aucune mention n'est faite du simple discours ! Nous sommes tous d'accord qu'on ne peut se passer de l'approche littérale, mais il ne faut pas en rester là. Par exemple, nos apprenants et étudiants, et même quelques enseignants ne connaissent pas les auteurs, ni encore moins les grands textes, surtout Africains ! Il faut en temps normal un remaniement de ce modèle littéral pour permettre aux apprenants et paradoxalement aux enseignants eux-mêmes de mieux décrypter les textes philosophiques. Bref je condamne fermement la focalisation sur l'approche littérale, même comme je rejette aussi fermement le mésusage de ces textes, c'est-à-dire le mauvais usage de ces textes, ou encore la « textomanie » qui est cette tentative excessive à abuser à tous les niveaux des textes.

De ce propos, il est évident que monsieur Ngewoh exprime sa désolation vis-à-vis des enseignants qui se limitent au simple paradigme littéral. Il se situe dans le registre de ceux qui se réjouissent de l'étude des textes en classe, car son vœu est de délivrer les enseignants du recours au résumé des doctrines réductrices ou à l'histoire des idées purement factuelles.

De son côté, madame Solange Ambomo, pointe discrètement les erreurs des enseignants, qui consistent à induire le trop fameux relativisme ou dogmatisme que leurs enseignements manifestent si souvent encore. Pour elle, l'enseignant doit incruster les recueils de textes à travers l'analyse d'une série d'exemples pédagogiques. Elle s'exprime à ce sujet en ces termes :

Le noyau dur censé caractériser un bon enseignement c'est le texte, qu'on doit confronter à la pure érudition, à l'historicisme, à l'idée instrumentaliste de la « boîte à outils » donnée une fois pour toutes et extérieure aux contenus. Pourtant, lors de mes inspections, j'ai trop de difficulté à me reconnaître aux paradigmes de certains enseignants, qui se débarrassent carrément des textes. Je comprends leurs inquiétudes mais je ne comprends pas pourquoi beaucoup refusent d'employer les textes. En tout cas cette situation est alarmante.

Il demeure que, pour monsieur François Xavier Amara, le texte est le bras séculier de l'enseignement de la philosophie. En l'interrogeant sur l'applicabilité effective des textes en classe par les enseignants de philosophie, sa réflexion a fourni un contrepoids aux interprétations idéologisées de la didactique de la philosophie. Son point de vue se caractérise par une critique serrée contre le paradigme propositionnaliste. Il plaide pour l'approche textuelle. Son propos à ce sujet est le suivant :

D'une façon générale, nous avons malheureusement constaté que la plus part des enseignants n'emploient pas les textes, qu'ils ne le font que lorsqu'ils sont informés de notre passage. Et dans ce cas, il ne s'agit que d'un prétexte. Mais quotidiennement ils n'appliquent pas les textes. Pourtant, nous condamnons fermement ces genres d'attitudes. Je ne comprends toujours pas pourquoi certains enseignants éprouvent une certaine répugnance aux textes pour une raison ou une autre. Pourtant, le professeur de philosophie devrait être médiateur entre le texte et l'apprenant, d'autant plus que le texte regorge beaucoup d'avantage pour les apprenants, surtout qu'il est fécond et plus formateur durant toute l'année et qu'il promeuve interrogation, critique et connaissance, même s'il semble une ardeur rebutante a priori. Souvenons-nous seulement de ce qu'a dit Kant « Ose savoir ». De plus, le texte autorise à éviter le blocage culturel.

De tout ce qui précède, il est évident que la tendance à la défense de l'approche textuelle est celle qui se prolonge et s'amplifie chez tous les Inspecteurs pédagogiques. Raison pour laquelle ils dénoncent le paradigme propositionnaliste, tout en indiquant le bien fondé des textes.

❖ Sous-thème 2 : la perception de la conduite de la leçon

En admettant, d'une seule voie bien entendu, que la conduite de la leçon est le fondement organique de l'enseignement de la philosophie, les Inspecteurs pédagogiques ont unanimement répondu que le texte ne freine en rien le cours du temps. D'après eux, l'enseignant doit davantage prévoir le temps du déroulement de sa leçon en prenant en compte tous les paramètres de l'action didactique. Il faut, de ce fait, être de mauvaise foi que de prétendre que le texte empêche l'atteinte de l'objectif visé, surtout que les aléas doivent être aussi prévus. Pourtant, ils estiment que le dispositif textuel permet de mettre les apprenants en situation d'apprentissage réel. Et par conséquent, une bonne compréhension de la leçon relève nécessairement de l'implication de l'apprenant dans la pédagogie de situation.

Pour C. Ngewoh, l'argument du temps n'est qu'une tentative de diversion de la part des enseignants. Il déclare à cet effet :

Ce que je souhaite surtout souligner, à travers cet entretien prospectif, c'est que la dictée rétrécira de manière lapidaire l'enseignement de la philosophie, dans tout ce qu'il a de précieux. La formation et le niveau des apprenants deviendront de plus en plus maigres, étroite et malheureux. Surtout, on court le risque d'assister à l'évanouissement radical de l'excellence. Jamais le temps ne peut contrecarrer l'action d'un enseignant qui doit suivre à la lettre sa fiche pédagogique.

Ainsi, la question du temps n'est plus qu'un prétexte. Madame S. Ambomo fait dès lors la mention suivante :

Il est important de savoir, à la suite de l'intervention de nos collègues, qu'un bon enseignement de la philosophie n'est envisageable si on ne prend pas au sérieux la planification de la leçon. La notion du temps ne devrait plus être un problème pour le philosophe, d'autant plus qu'il est lui-même le temps. Autrement dit, l'objectif visé sera atteint si le temps est respecté et l'enseignant ordonné.

À partir de ces réponses, constatons que les enseignants font passer ces motifs pour des prétextes.

❖ Sous-thème 3 : La perception de la progression

La question de la progression a suscité une vive réaction des Inspecteurs pédagogiques. Monsieur C. Ngewoh, enthousiasmé d'aborder le volet, fait l'affirmation suivante :

Après des années de plaintes tous azimuts, c'est peut-être pour nous l'occasion de sonner le glas de l'infatigable débat sur l'immensité du programme. Je voudrai dire que la progression est avant tout un prétexte. Si non, comment beaucoup d'enseignants font pour achever leurs programmes. C'est ici, à mon sens, que certains s'attirent des ennuis. Je clame haut et fort que ce n'est pas assez

d'achever le programme, le principal est de bien enseigner. J'entends par là non pas la course à la progression, mais la possibilité d'aller au rythme de la compréhension des apprenants.

Madame S. Ambomo ne dit pas autre chose lorsqu'elle déclare qu' :

Il se passe généralement que, bon nombre d'enseignants cherchent à achever rapidement le programme sans toutefois contrôler la compréhension des apprenant. Parfois même, ils disparaissent immédiatement. Convenez avec moi que ce qui importe c'est au contraire la vérification de la compréhensibilité des cours. Je vous assure que le programme n'est pas vaste, mais ce sont les enseignants qui font son étendu.

En effet, l'insistance de monsieur F. X. Amara porte sur un point fondamental, à savoir le respect de l'ordre du programme. Selon lui, beaucoup d'enseignants troublent parfois l'ordre d'enchaînement des chapitres, et ne se retrouvent plus au terme du désordre. Il le dit en ces termes : « *J'ose croire que les maux des enseignants cesseront lorsqu'ils cesseront le désordre qui est le chamboulement du programme officiel* ».

De ces importantes remarques, retenons que ces différents arguments avancés par certains enseignants sont selon les Inspecteurs non avendus.

- Thème 2 : la perception de l'isomorphisme pédagogique
Il a concerné deux points, à savoir le conservatisme et le propositionalisme.

❖ Sous-thème 1 : la perception du conservatisme

Le premier aperçu sur la question fut celui de Monsieur Ngewoh. Selon lui, c'est assurément dans le besoin et les aspirations des enseignants qu'il faut placer le point de départ du conservatisme. Il déclare que :

L'urgence de la question et l'actualité du phénomène sont telles qu'elles rendent pour le moins difficile une entreprise d'enseignement sereine. Je me propose sur ce point, au-delà d'une simple prise de position pour ou contre, de soumettre à la critique, les espérances liées à l'attachement au traditionalisme, paradigme le plus connu aujourd'hui sous l'appellation de « pédagogie traditionnelle ». La forme interrogative, il est vrai, suggère un débat, mieux une discussion. C'est là précisément l'incident qui a mis en branle cette réflexion. L'isomorphisme dont il est question n'est qu'un avatar du manque de professionnalisme et d'ambition. Si non, trouvez-vous normal que nous évoluons dans le sillage du passé ? Je puis vous dire que la pédagogie est aussi fille de son temps. Il faut envisager un changement conceptuel de toute urgence. C'est pour dire à quel point je suis choqué toutes les fois que j'entends d'un enseignant clamer haut et fort que, ce qui est important, c'est la réussite. Je condamne fermement tous ceux des enseignants qui cherchent à tout prix à nous ramener mille ans en arrière.

Ce qui signifie que ce mode de comportement moyenâgeux présente des figures inappréciables par rapport aux exigences philosophiques, étant donné que la supériorité du comportement d'un professionnel tient à cette différence décisive. Il déclare encore que :

Dans cette projection de soi dans le passé, naît un malaise, une discorde, une distanciation qui implique le pouvoir de néantisation du professionnalisme. On comprend leur nostalgie, mais ce n'est aucunement la meilleure option. Cette approche ne cadre plus avec nos préoccupations actuelles.

De l'avis de F. X. Amara, le conservatisme est un virus à combattre sans délai. Il se confie en ces termes :

Le conservatisme est un virus pédagogique qui se situe à la frontière entre le progrès et l'inertie. Ainsi, la question de sa catégorisation parmi les réformistes n'étant pas encore tranchée de manière satisfaisante, il est envisageable de se prononcer sur sa mort en général.

Madame S. Ambomo propose surtout la démolition du conservatisme. Dans cette condition, elle fait la remarque selon laquelle « *l'essentiel n'est pas la réussite, mais de redevenir réellement créateurs. Il faut pour cela rompre avec nos aspirations névralgiques pour pénétrer l'esprit positif* ».

Bien évidemment, ces points de vue ont voulu établir que, le conservatisme en tant qu'il implique l'attachement à la pédagogie traditionnelle évince tout esprit de progrès et tout effort de professionnalisation. Il y a donc lieu de constater que l'insouciance ou l'arrogance intellectuelle ne sont plus de mise.

❖ Sous-thème 2 : La perception du propositionnalisme

En regardant de près le propos de monsieur Ngewoh, il en ressort clairement que cette démarche est une gêne. Il le dit ainsi :

Il est nécessaire que nous sortions de cette anomalie pédagogique qui nous gangrène. Nous devons pour cela soumettre nos procédés à une critique au terme de laquelle nous aiderons davantage nos apprenants à développer toutes leurs potentialités intellectuelles en faisant d'eux des convives actifs et enthousiastes d'un banquet philosophique au demeurant plus appétissant et plus digeste, parce que plus collectif et plus vivant. Il faut mettre surtout l'accent sur le modèle par investigation. Le mode d'activité didactique fonctionnel qui procède par résolution de problèmes est ce qui est approprié. Nous devons dans ce cas adopter un dispositif d'apprentissage par problème (APP) (en anglais problem-based learning, PBL) qu'est le texte. J'entends par là, le fait que les apprenants, regroupés par équipes, travaillent ensemble à résoudre un problème généralement proposé par l'enseignant, problème pour lequel ils n'ont reçu aucune formation particulière, de façon à faire des apprentissages de contenu et de savoir-faire, à découvrir des notions nouvelles de façon active en y étant poussé par les nécessités du problème soumis. La tâche de l'équipe est habituellement d'expliquer les phénomènes sous-

jacents au problème, et de tenter de le résoudre dans un processus non linéaire. La démarche est guidée par l'enseignant qui joue un rôle de facilitateur.

Ce qui caractérise ce propos de monsieur Ngewoh, c'est la démarche par résolution de problème. Ce qui revient à dire que l'enseignant doit adopter le model qui permette à l'apprenant de trouver lui-même les réponses aux questions. L'APP est d'après lui la substance même de l'enseignement philosophique.

Tout compte fait, notons aussi que monsieur F. X. Amara est un anti-conservatiste et un anti-propositionnaliste. Il parle à cet effet de la « dévolution du problème ». Il le dit en ces termes :

Pour ma part, je condamne la posture qui consiste à se focaliser uniquement sur ce fait. Je parle d'un acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'apprenant la responsabilité d'une situation d'apprentissage ou d'un problème à résoudre. Pour cela, l'enseignant construit la connaissance grâce au jeu sur le contrat didactique, et par la mise en place de situations didactiques dans lesquelles il place successivement l'apprenant. L'enseignant doit lui-même repérer les variables didactiques qui provoquent des adaptations, régulations et des stratégies faisant avancer la construction du savoir. Cette notion met en valeur une conception : l'enseignant effectue la « dévolution de problème » et non la communication d'une connaissance.

Disons déjà que la thèse de madame Ambomo n'est pas antithétique à celles de ses prédécesseurs. Chez l'un et l'autre, ce qui est visé essentiellement, c'est la mise en activité des apprenants. Elle pousse plus loin sa réflexion et aboutit à l'affirmation suivante :

Ne demeurons pas au propositionnalisme, car il est dépassé. Dans la pédagogie classique, la plupart des apprenants, suivent des cours et ont peu d'occasions pour mettre en pratique ce qu'ils ont appris par cœur, ils n'ont pas souvent une utilisation appropriée de leurs connaissances. Par contre dans cette nouvelle pédagogie qu'est le paradigme moderne, l'apprentissage est beaucoup plus ancré sur la tâche des apprenants. Les étudiants sont engagés à trouver des solutions à des problèmes en situation d'apprentissage. Ils sont ainsi plus préparés et plus aptes à aborder les auteurs et les doctrines. Les apprenants ont également une « attitude auto-motivée », du moment où ils sont intéressés par ce qu'ils font et qu'ils sont aptes à poursuivre un apprentissage participatif.

On peut ainsi, dire que les Inspecteurs pédagogiques mettent l'accent sur l'interaction dans le processus enseignement-apprentissage. Il s'agit selon eux d'un modèle par investigation qui privilégie les activités fonctionnelles des apprenants. Par contre, la stagnation des enseignants dans la pédagogie littérale découle du manque de volonté. La réflexion sur l'approche textuelle et le propositionnalisme occupe une place centrale dans l'enseignement de la philosophie. L'ensemble des points de vue consacrés aux Inspecteurs

sont d'une telle érudition et d'une telle pénétration qu'ils nécessitent de la considérer avec une attention particulière.

- Thème 3 : La perception du problème de l'acquisition des textes par les apprenants et les stratégies de remédiation

Ce point constitue un problème crucial de l'enseignement. Il a concerné non seulement l'argument de l'indisponibilité du dispositif textuel chez les apprenants, mais aussi et surtout les moyens de remédiation.

- ❖ Sous-thème 1 : la perception du problème de l'acquisition des textes par les apprenants

Pour monsieur Ngewoh, il s'agit d'un délit d'opinion que de croire que les apprenants ne peuvent pas s'approprier les textes. C'est sous cet angle qu'il faut comprendre l'affirmation suivante :

Ni l'indisponibilité des textes, ni leur rareté ne peuvent suffire à justifier le phénomène qui existe déjà. Les enseignants n'ont pas à profiter de la pauvreté des apprenants pour justifier leur amateurisme. Nous avons mis à la disposition des enseignants et des apprenants un manuel contenant plusieurs recueils de textes. Pourquoi ne vouloir qu'à tout prix créer des problèmes là où on n'en voit pas, c'est pas sérieux ! Tout ça est insensé. Admettre la réalité de l'indisponibilité des textes, c'est nous conduire à l'impasse. Il s'agit simplement d'une mentalité hostile au progrès.

À cela, monsieur F. X. Amara va s'opposer au pessimisme pédagogique des enseignants. Il va même ajouter qu'en développant cet écueil, nous sommes traînés à la ruine, à un marasme pédagogique. Son aveu est le suivant :

D'où vient cette mystérieuse idée qui taraude sourdement nos esprits et anime honteusement les points de vue de certains ? À vrai dire, il s'agit d'une divagation émerveillée de l'esprit, c'est-à-dire une simple croyance. On veut persuader l'opinion publique que parfois les apprenants sont coupables de notre amateurisme, mais attention ! Ce n'est là qu'une illusion ; les consciences angoissées de nos enseignants ne doivent pas s'ériger en profession de foi. Arrêtons de culpabiliser la pauvreté et la paraisse.

Le sens de ce propos est de saisir les enseignants à travers leur mauvaise foi, selon qu'ils agissent sous-couvert de la pauvreté des apprenants. Madame Ambomo pense même que c'est la volonté qui manque aux enseignants, ce qui tend à radicaliser leurs opinions. Elle le dit en ces termes :

Une conception réaliste des choses doit amener à accepter et à assumer ses actes et non à les instrumentaliser. C'est vrai, pourtant, que certains apprenants n'ont même pas la possibilité d'accéder aux textes, mais si l'enseignant lui-même

n'est pas intéressé par les textes, comment pourra-t-on faire. En tout cas, je dois dire que la pauvreté des apprenants n'est qu'un alibi.

Ainsi, madame Ambomo observe surtout avec trop de douleur l'hypocrisie de certains enseignants qui mettent au-devant de la scène la condition sociale des adolescents.

En somme, retenons de tout ce qui précède que les Inspecteurs pédagogiques ont opposé aux plaintes des enseignants un certain optimisme. Avec ces constatations, nous atteignons la conclusion centrale de cet entretien, à savoir que l'usage des textes n'abolit pas la progression, ni l'enseignement de la philosophie mais, lui impulse le dynamisme en le maintenant vivant.

❖ Sous-thème 2 : les stratégies de remédiation

Monsieur Ngewoh souligne qu'il s'agit d'un problème de suivi sur le terrain. D'où sa déclaration suivante : « *Nous avons à ce sujet reparti les Inspecteurs régionaux dans différentes zones pour suivre les enseignants. Par ailleurs, nous envisageons ouvrir des bureaux des inspecteurs dans presque tous les établissements* ». Pour madame Ambomo, c'est en se faisant aider par les AP (Animateurs pédagogiques) ou les censeurs (au cas où il est question d'un seul enseignant) que le problème se rétrécira. Elle se confie en ces termes : « *même si nous les Inspecteurs ne parvenons pas à couvrir tous les établissements, les Animateurs pédagogiques et les censeurs sont désignés pour nous aider, grâce aux visites des classes* ». Il s'ensuit que monsieur F. X. Amara pense que les séminaires de recyclage ou les journées pédagogiques viendront à bout du problème. Son propos est le suivant : « *concernant les stratégies, nous organisons des séminaires de formation et des journées pédagogiques, et surtout, nous allons sur le terrain pour expliquer davantage aux enseignants le bien fondé du dispositif textuel* ».

Au bout du compte, les Inspecteurs pédagogiques ne sont pas d'accord avec les arguments avancés par les enseignants. Ce qui explique la relativisation de leurs points de vue. Mais pour en savoir plus, il importe aussi de visualiser les résultats de l'observation.

V.2.Présentation synthétique des résultats de l'observation

Ces résultats sont issus de notre participation aux leçons des dix enseignants de philosophie en question. Ces visites de classes ont permis de constater d'une manière générale que la majorité d'enseignants font la course à la progression, au détriment de l'organisation des activités qui intègrent les textes. Un tel jugement n'est pas hâtif, mais

fondé sur une grille d'observation. Les résultats obtenus à cet effet se présentent de la façon suivante :

Tableau 8: Résultat de l'observation de P1

Types d'éléments	Thèmes	Codes	Sous-thèmes	Codes	Indicateurs	Modalités			Observations
						0	1	2	
Éléments verbaux	Élasticité du Programme	A	L'emploi effectif du dispositif textuel	a)	Usage effectif des textes		X		Aa ¹ b ¹ c ⁰
				b)	Mise en activité des apprenants		X		
				c)	Cours brute	X			
		B	la progression	a)	Bonne		X		Ba ¹ b ⁰ c ⁰
				b)	moyenne	X			
				c)	mauvaise	X			
	C	La conduite de la leçon	a)	Le respect du plan prévu		X		Ca ¹ b ¹ c ¹	
			b)	L'atteinte de l'objectif visé		X			
			c)	L'utilisation équilibrée du temps		X			
	Isomorphisme pédagogique	D	Conservatisme	a)	La simple dictée du cours	X			Da ¹ b ¹ c ² d ²
				b)	Cours long		X		
				c)	Discours pompeux	X			

		E	L'enseignement propositionnel	a)	Enseignement magistralement déductif	X		$Ea^0b^0c^0$
				b)	Le savoir évangélique	X		
				c)	La pédagogie de la récapitulation	X		
	La difficulté d'accès aux textes	F	L'indisponibilité du dispositif textuel	a)	La non détention de textes par les apprenants	X		Fa^0b^0
				b)	Cours historiciste	X		
	Éléments non-verbaux		G	Les signes (apprenants)	a)	Pâleur de visage	X	
b)					soupirs	X		
c)					Gaieté ou gaîté		X	
		H	Le regard (enseignant)	a)	Figé	X		$Ha^0b^0c^1$
				b)	Fuyant	X		
				c)	Vif		X	

Éléments sémiotiques du langage	I	La gestuelle (apprenants)	a)	Têtes mobiles		X		$Ia^1b^2c^0d^0$
			b)	Se frottant le corps			X	
			c)	Se couchant sur la table	X			
			d)	Sujets immobiles	X			
	J	Le silence (apprenants)	a)	Prolongé	X			$Ja^0b^0c^1$
			b)	Répétitif	X			
			c)	Court		X		

P1, un enseignant redouté pour sa méthode d'enseignement, est l'un des rares à employer le dispositif textuel ($Aa^1b^1c^0$), en ce sens qu'il s'est attaqué aux adversaires des textes. Son enseignement s'est développé contre les conservatistes ($Da^1b^1c^2d^2$) et le propositionnalisme ($Ea^0b^0c^0$) avec une progression vitale ($Ba^1b^0c^0$) et une très bonne conduite de la leçon ($Ca^1b^1c^1$). De ce fait, il manifeste un démenti au prétexte de l'indisponibilité des textes (Fa^0b^0). Ainsi, ses apprenants étaient très motivés, c'est le constat fait à travers l'expression de gaieté de leurs visages ($Ga^0b^0c^1$), des gestuelles positives ($Ia^1b^2c^0d^0$) et une animation totale qui rompt avec le silence mortel ($Ja^0b^0c^1$).

Tableau 9: Résultat de l'observation de P2

Types d'éléments	Thèmes	Codes	Sous-thèmes	Codes	Indicateurs	Modalités			Observations
						0	1	2	
Éléments verbaux	Élasticité du Programme	A	L'emploi effectif du dispositif textuel	a)	Usage effectif des textes	X			$Aa^0b^0c^1$
				b)	Mise en activité des apprenants	X			
				c)	Cours brute		X		
		B	la progression	a)	Bonne		X		$Ba^1b^0c^0$
				b)	Moyenne	X			
				c)	Mauvaise	X			
	C	La conduite de la leçon	a)	Le respect du plan prévu		X		$Ca^1b^1c^1$	
			b)	L'atteinte de l'objectif visé		X			
			c)	L'utilisation équilibrée du temps		X			
	Isomorphisme pédagogique	D	Conservatisme	a)	La simple dictée du cours		X		$Da^1b^1c^1$
				b)	Cours long		X		
				c)	Discours pompeux		X		

		E	L'enseignement propositionnel	a)	Enseignement magistralement déductif		X	$Ea^1b^1c^0$
				b)	Le savoir évangélique		X	
				c)	La pédagogie de la récapitulation	X		
	La difficulté d'accès aux textes	F	L'indisponibilité du dispositif textuel	a)	La non détention de textes par les apprenants	X		Fa^0b^0
				b)	Cours historiciste	X		
	Éléments non-verbaux	Éléments sémiotiques du langage	G	Les signes (apprenants)	a)	Pâleur de visage		X
b)					soupirs		X	
c)					Gaieté ou gaîté	X		
H			Le regard (enseignant)	a)	Figé	X		$Ha^0b^0c^1$
				b)	Fuyant	X		
				c)	Vif		X	

	I	La gestuelle (apprenants)	a)	Têtes mobiles		X		$Ia^1b^1c^2d^2$	
			b)	Se frottant le corps		X			
			c)	Se couchant sur la table			X		
			d)	Sujets immobiles			X		
	J	Le silence (apprenants)	a)	Prolongé	X			$Ja^0b^1c^0$	
			b)	Répétitif		X			
			c)	Court	X				

Cette observation est issue de notre participation au cours de P2 du lycée d'Anguissa et permet de relever que le dispositif textuel est mis à l'écart ($Aa^0b^0c^1$), ce qui donne lieu à une bonne progression de la leçon ($Ba^1b^0c^0$) et une moyenne conduite de la leçon ($Ca^1b^1c^1$). À cette idée précise, le conservatisme ne s'est pas laissé chasser par notre professeur ($Da^1b^1c^1$) ainsi que l'enseignement propositionnaliste ($Ea^1b^1c^0$). Il en est de même de l'indisponibilité des textes qui entraîne conséquemment un cours historiciste (Fa^0b^0). Ce qui justifie clairement les éléments sémiotiques que nous avons relevés, qui, malgré le regard vif que l'enseignant a gardé pendant tout le cours ($Ha^0b^0c^1$), expriment la peine et le mécontentement des apprenants. Il s'agit précisément de la pâleur de visage des apprenants ($Ga^1b^1c^0$), ainsi que leur gestuelle méprisante ($Ia^1b^1c^2d^2$) et leur silence répétitif ($Ja^0b^1c^0$).

Tableau 10: Résultat de l'observation de P8

Types d'éléments	Thèmes	Codes	Sous-thèmes	Codes	Indicateurs	Modalités			Observations
						0	1	2	
Éléments verbaux	Élasticité du Programme	A	L'emploi effectif du dispositif textuel	a)	Usage effectif des textes	X			Aa ⁰ b ² c ¹
				b)	Mise en activité des apprenants			X	
				c)	Cours brute		X		
		B	la progression	a)	Bonne	X			Ba ⁰ b ¹ c ⁰
				b)	Moyenne		X		
				c)	Mauvaise	X			
	C	La conduite de la leçon	a)	Le respect du plan prévu	X			Ca ⁰ b ⁰ c ⁰	
			b)	L'atteinte de l'objectif visé	X				
			c)	L'utilisation équilibrée du temps	X				
	Isomorphisme	D	Conservatisme	a)	La simple dictée du cours		X		Da ¹ b ⁰ c ¹
				b)	Cours long	X			

	pédagogique			c)	Discours pompeux		X			
		E	L'enseignement propositionnel	a)	Enseignement magistralement déductif		X		Ea ¹ b ¹ c ¹	
				b)	Le savoir évangélique		X			
	c)			La pédagogie de la récapitulation		X				
	La difficulté d'accès aux textes	F	L'indisponibilité du dispositif textuel	a)	La non détention de textes par les apprenants	X			Fa ⁰ b ¹	
				b)	Cours historiciste		X			
Éléments non-verbaux	Éléments	G	Les signes (apprenants)	a)	Pâleur de visage	X			Ga ⁰ b ¹ c ⁰	
				b)	soupirs		X			
				c)	Gaieté ou gaîté	X				
				Le regard (enseignant)	a)	Figé	X			Ha ⁰ b ² c ⁰
					b)	Fuyant			X	

sémiotiques du langage	H		c)	Vif	X			
	I	La gestuelle (apprenants)	a)	Têtes mobiles	X			$Ia^0b^1c^2d^0$
			b)	Se frottant le corps		X		
			c)	Se couchant sur la table			X	
			d)	Sujets immobiles	X			
	J	Le silence (apprenants)	a)	Prolongé	X			$Ja^0b^1c^0$
			b)	Répétitif		X		
			c)	Court	X			

Nous avons aussi pu constater que P8 du lycée de Nkoldongo affiche des caractéristiques presque similaires à celles de P2. Nous pointons notamment son débarras du dispositif textuel ($Aa^0b^2c^1$) et sa progression ($Ba^0b^1c^0$). Malgré la mauvaise conduite de la leçon ($Ca^0b^0c^0$) à cause de son humour débordant, P8 reste tout de même attaché au conservatisme qu'il n'a guère quitté ($Da^1b^0c^1$) et à l'enseignement propositionnaliste qui se constitue en routine ($Ea^1b^1c^1$). Tout ceci s'opère par une gestuelle qui manifeste la peine des apprenants ($Ia^0b^1c^2d^0$) et surtout un silence répétitif ($Ja^0b^1c^0$). Ce qui explique d'ailleurs le soupir des apprenants pendant le déroulement de la leçon ($Ga^0b^1c^0$) le regard fuyant de l'enseignant, se reprochant peut-être quelque chose ($Ha^0b^2c^0$).

Tableau 11: Résultat de l'observation de P4

Types d'éléments	Thèmes	Codes	Sous-thèmes	Codes	Indicateurs	Modalités			Observations
						0	1	2	
Éléments verbaux	Élasticité du Programme	A	L'emploi effectif du dispositif textuel	a)	Usage effectif des textes		X		Aa ¹ b ² c ⁰
				b)	Mise en activité des apprenants			X	
				c)	Cours brute	X			
		B	la progression	a)	Bonne		X		Ba ¹ b ⁰ c ⁰
				b)	moyenne	X			
				c)	mauvaise	X			
	C	La conduite de la leçon	a)	Le respect du plan prévu		X		Ca ¹ b ¹ c ¹	
			b)	L'atteinte de l'objectif visé		X			
			c)	L'utilisation équilibrée du temps		X			
	Isomorphisme	D	Conservatisme	a)	La simple dictée du cours			X	Da ² b ⁰ c ⁰
				b)	Cours long	X			

	pédagogique	E	L'enseignement propositionnel	c)	Discours pompeux	X			$Ea^0b^0c^0$	
				a)	Enseignement magistralement déductif	X				
				b)	Le savoir évangélique	X				
				c)	La pédagogie de la récapitulation	X				
	La difficulté d'accès aux textes	F	L'indisponibilité ou la rareté du dispositif textuel	a)	La non détention de textes par les apprenants	X			Fa^0b^0	
				b)	Cours historiciste	X				
	Éléments non-verbaux	Éléments	G	Les signes (apprenants)	a)	Pâleur de visage	X			$Ga^0b^0c^1$
b)					soupirs	X				
c)					Gaieté ou gaîté		X			
				Le regard (enseignant)	a)	Figé	X			$Ha^0b^0c^1$
					b)	Fuyant	X			

sémiotiques du langage	H		c)	Vif		X		
	I	La gestuelle (apprenants)	a)	Têtes mobiles			X	$Ia^2b^2c^2d^2$
			b)	Se frottant le corps			X	
			c)	Se couchant sur la table			X	
			d)	Sujets immobiles			X	
	J	Le silence (apprenants)	a)	Prolongé	X			$Ja^0b^0c^1$
			b)	Répétitif	X			
			c)	Court		X		

Notre visite dans la classe de P4 du lycée de Ngoa-ekelle autorise à dire qu'il fait usage des textes ($Aa^1b^2c^0$), lequel usage ne freine en aucune façon sa progression ($Ba^1b^0c^0$), ni encore moins ne porte atteinte à la conduite de sa leçon ($Ca^1b^1c^1$). Nous devons à partir de là en arriver à l'idée que P4 n'est pas conservatiste ($Da^2b^0c^0$) et c'est la raison pour laquelle il s'est dispensé de tout enseignement essentiellement propositionnaliste ($Ea^0b^0c^0$), et, n'a pourtant pas rencontré de difficulté d'accès aux textes (Fa^0b^0). Voilà pourquoi l'on a point enregistré de comportement négatif de coté de ses apprenants, d'autant plus que le cours était participatif car tous étaient joyeux ($Ga^0b^0c^1$), pas de silence répété ($Ja^0b^0c^1$), ni de gestuelle déplaisante ($Ia^2b^2c^2d^2$). Ce qui fait aussi que notre sortie de la salle soit un instant de ressasser le regard vif que l'enseignant détenait ($Ha^0b^0c^1$).

Tableau 12: Résultat de l'observation de P3

Types d'éléments	Thèmes	Codes	Sous-thèmes	Codes	Indicateurs	Modalités			Observations
						0	1	2	
Éléments verbaux	Élasticité du programme	A	L'emploi effectif du dispositif textuel	a)	Usage effectif des textes	X			$Aa^0b^0c^1$
				b)	Mise en activité des apprenants	X			
				c)	Cours brute		X		
	B	la progression	a)	Bonne	X			$Ba^0b^1c^0$	
			b)	moyenne		X			
			c)	mauvaise	X				
	C	La conduite de la leçon	a)	Le respect du plan prévu		X		$Ca^1b^1c^0$	
			b)	L'atteinte de l'objectif visé		X			
			c)	L'utilisation équilibrée du temps	X				
	Isomorphisme pédagogique	D	Conservatisme	a)	La simple dictée du cours		X		$Da^0b^1c^0$
				b)	Cours long		X		
				c)	Discours pompeux		X		
			L'enseignement propositionnel	a)	Enseignement magistralement déductif		X		

		E		b)	Le savoir évangélique		X		Ea ¹ b ¹ c ⁰
				c)	La pédagogie de la récapitulation	X			
	La difficulté d'accès aux textes	F	L'indisponibilité ou la rareté du dispositif textuel	a)	La non détention de textes par les apprenants		X		Fa ⁰ b ¹
				b)	Cours historiciste		X		
Éléments non-verbaux	Éléments sémiotiques du langage	G	Les signes (apprenants)	a)	Pâleur de visage		X		Ga ⁰ b ¹ c ⁰
				b)	soupirs		X		
				c)	Gaieté ou gaîté	X			
		H	Le regard (enseignant)	a)	Figé	X			Ha ⁰ b ⁰ c ¹
				b)	Fuyant	X			
				c)	Vif		X		
				La gestuelle	a)	Têtes mobiles			X

		I	(apprenants)	b)	Se frottant le corps			X	$Ia^2b^2c^0d^0$
				c)	Se couchant sur la table	X			
				d)	Sujets immobiles	X			
		J	Le silence (apprenants)	a)	Prolongé		X		$Ja^0b^2c^0$
				b)	Répétitif		X		
				c)	Court	X			

P3 du lycée d'Efoulan s'inscrit aussi dans le répertoire des adversaires des textes. D'une manière générale, notre observation autorise aussi à dire qu'elle ne fait pas recours aux recueils de textes ($Aa^0b^0c^1$), même si sa progression ($Ba^0b^1c^0$) et la conduite de sa leçon ($Ca^1b^1c^0$) sont moyennes. Son enseignement purement propositionnaliste ($Ea^1b^1c^0$) amène à dire qu'elle est conservatiste ($Da^0b^1c^0$), hormis le regard vif qu'elle a conservé durant toute la leçon ($Ha^0b^0c^1$). Nous avons aussi remarqué la peine dessinée sur le visage des apprenants ($Ga^0b^1c^0$), leur gestuelle d'endormissement ($Ia^2b^2c^0d^0$) et leur silence prolongé ($Ja^0b^2c^0$) qui traduisent l'incompréhension de la leçon et qui frise surtout le mécontentement.

Tableau 13: Résultat de l'observation de P6

Types d'éléments	Thèmes	Codes	Sous-thèmes	Codes	Indicateurs	Modalités			Observations
						0	1	2	
			L'emploi effectif du	a)	Usage effectif des textes		X		

Éléments verbaux	Élasticité du Programme	A	dispositif textuel	b)	Mise en activité des apprenants		X		$Aa^2b^2c^2$
				c)	Cours brute	X			
		B	la progression	a)	Bonne		X		$Ba^1b^2c^0$
				b)	moyenne	X			
				c)	mauvaise	X			
		C	La conduite de la leçon	a)	Le respect du plan prévu		X		$Ca^2b^2c^2$
	b)			L'atteinte de l'objectif visé		X			
	c)			L'utilisation équilibrée du temps		X			
	Isomorphisme pédagogique	D	Conservatisme	a)	La simple dictée du cours	X			$Da^2b^2c^0$
				b)	Cours long	X			
				c)	Discours pompeux	X			
		E	L'enseignement propositionnel	a)	Enseignement magistralement déductif	X			$Ea^2b^2c^0$
				b)	Le savoir évangélique	X			
				c)	La pédagogie de la récapitulation	X			

	La difficulté d'accès aux textes	F	L'indisponibilité ou la rareté du dispositif textuel	a)	La non détention de textes par les apprenants	X			Fa^2b^0
b)				Cours historiciste	X				
Éléments non-verbaux	Éléments sémiotiques du langage	G	Les signes (apprenants)	a)	Pâleur de visage	X			$Ga^0b^0c^1$
				b)	soupirs	X			
				c)	Gaieté ou gaîté		X		
		H	Le regard (enseignant)	a)	Figé	X			$Ha^0b^0c^1$
				b)	Fuyant	X			
				c)	Vif		X		
		I	La gestuelle (apprenants)	a)	Têtes mobiles	X			$Ia^2b^2c^2d^0$
				b)	Se frottant le corps			X	
				c)	Se couchant sur la table	X			

			d)	Sujets immobiles	X			
		J	Le silence (apprenants)	a)	Prolongé	X		Ja ⁰ b ² c ⁰
				b)	Répétitif	X		
				c)	Court	X		

P6 du lycée de Biyem-assi est l'avant dernier enseignant à avoir fait recours au dispositif textuel en guise d'inauguration et d'illustration de la leçon. La remarque est qu'elle adopte l'approche textuelle (Aa²b²c²) et par conséquent une démarche contraire à ceux qui se plaisent à dire que les apprenants ne disposent pas de textes (Fa²b⁰). Il s'en suit qu'elle a une bonne progression (Ba¹b²c⁰) et une bonne conduite de la leçon (Ca²b²c²). En témoignent la gaieté des apprenants (Ga⁰b⁰c¹), leur gestuelle (Ia²b²c²d⁰) ainsi que leur participation au cours qui supprime leur silence (Ja⁰b²c⁰) ou même le regard vif de l'enseignant (Ha⁰b⁰c¹), il est clair qu'elle n'est ni conservatiste (Da²b²c⁰), ni propositionnaliste (Ea²b²c⁰).

Tableau 14: Résultat de l'observation de P5

Types d'éléments	Thèmes	Codes	Sous-thèmes	Codes	Indicateurs	Modalités			Observations
						0	1	2	
	Élasticité du programme	A	L'emploi effectif du dispositif textuel	a)	Usage effectif des textes	X			Aa ⁰ b ⁰ c ¹
b)				Mise en activité des apprenants	X				
c)				Cours brute		X			

Éléments verbaux		B	la progression	a)	Bonne		X		$Ba^1b^0c^0$
				b)	moyenne	X			
				c)	mauvaise	X			
		C	La conduite de la leçon	a)	Le respect du plan prévu		X		$Ca^1b^0c^0$
				b)	L'atteinte de l'objectif visé	X			
				c)	L'utilisation équilibrée du temps	X			
	Isomorphisme pédagogique	D	Conservatisme	a)	La simple dictée du cours		X		$Da^1b^1c^1$
				b)	Cours long		X		
				c)	Discours pompeux		X		
		E	L'enseignement propositionnel	a)	Enseignement magistralement déductif		X		$Ea^1b^1c^0$
				b)	Le savoir évangélique		X		
				c)	La pédagogie de la récapitulation	X			
	La difficulté		L'indisponibilité ou la rareté du dispositif	a)	La non détection de textes par les apprenants	X			Fa^0b^1

	d'accès aux textes	F	textuel	b)	Cours historiciste		X		
Éléments non- verbaux	Éléments sémiotiques du langage	G	Les signes (apprenants)	a)	Pâleur de visage	X			$Ga^0b^0c^1$
				b)	soupirs	X			
				c)	Gaieté ou gaîté		X		
		H	Le regard (enseignant)	a)	Figé	X			$Ha^0b^0c^1$
				b)	Fuyant	X			
				c)	Vif		X		
		I	La gestuelle (apprenants)	a)	Têtes mobiles		X		$Ia^1b^2c^2d^0$
				b)	Se frottant le corps			X	
				c)	Se couchant sur la table			X	
				d)	Sujets immobiles	X			

		J	Le silence (apprenants)	a)	Prolongé		X		Ja ¹ b ⁰ c ⁰
				b)	Répétitif	X			
				c)	Court	X			

Nous avons aussi participé à l'une des leçons de P5 du lycée bilingue d'application. Il en résulte qu'hormis le respect du plan prévu dans la progression (Ba¹b⁰c⁰), la conduite de sa leçon (Ca¹b⁰c⁰) n'est pas antithétique à celles de P2 et P3, étant donné que ce qui est visé essentiellement, c'est le contournement des textes (Aa⁰b⁰c¹). Il s'ensuit que P5 emploie uniquement l'enseignement propositionnaliste (Ea¹b¹c⁰) et par conséquent conserve l'approche traditionaliste de la pédagogie (Da¹b¹c¹). Ce qui signifie au fond que le savoir évangélique et l'enseignement magistralement déductif sont en bonne place. Bien sûr, l'indisponibilité des textes donne lieu à un cours historiciste (Fa⁰b¹). Il ne peut y avoir un étalon objectif de preuve que la peine éprouvée par les apprenants, surtout traduite par le regard de l'enseignant (Ha⁰b⁰c¹), mais exprimé par leur gaieté (Ga⁰b⁰c¹), par leur silence prolongé (Ja¹b⁰c⁰) et leur gestuelle (Ia¹b²c²d⁰).

Tableau 15: Résultat de l'observation de P7

Types d'éléments	Thèmes	Codes	Sous-thèmes	Codes	Indicateurs	Modalités			Observations
						0	1	2	
Éléments verbaux	Élasticité du Programme	A	L'emploi effectif du dispositif textuel	a)	Usage effectif des textes	X			Aa ⁰ b ⁰ c ¹
				b)	Mise en activité des apprenants	X			
				c)	Cours brute		X		
			a)	Bonne	X				

		B	la progression	b)	moyenne		X		$Ba^0b^1c^0$
				c)	mauvaise	X			
		C	La conduite de la leçon	a)	Le respect du plan prévu	X			$Ca^0b^0c^0$
				b)	L'atteinte de l'objectif visé	X			
				c)	L'utilisation équilibrée du temps	X			
		Isomorphisme pédagogique	D	Conservatisme	a)	La simple dictée du cours		X	$Da^1b^1c^1$
	b)				Cours long		X		
	c)				Discours pompeux		X		
	E		L'enseignement propositionnel	a)	Enseignement magistralement déductif		X	$Ea^1b^1c^0$	
				b)	Le savoir évangélique		X		
				c)	La pédagogie de la récapitulation	X			
	La difficulté d'accès	F	L'indisponibilité du dispositif textuel	a)	La non détention de textes par les apprenants	X		Fa^0b^1	
b)				Cours historiciste		X			

	aux textes								
Éléments non- verbaux	Éléments sémiotiques du langage	G	Les signes (apprenants)	a)	Pâleur de visage	X			$Ga^0b^0c^1$
				b)	soupirs		X		
				c)	Gaieté ou gaîté	X			
		H	Le regard (enseignant)	a)	Figé	X			$Ha^0b^0c^1$
				b)	Fuyant	X			
				c)	Vif		X		
		I	La gestuelle (apprenants)	a)	Têtes mobiles		X		$Ia^1b^2c^2d^0$
				b)	Se frottant le corps			X	
				c)	Se couchant sur la table			X	
	d)			Sujets immobiles	X				
	J	Le silence (apprenants)	a)	Prolongé	X			$Ja^0b^1c^0$	
			b)	Répétitif		X			
			c)	Court	X				

Notre participation à la leçon de P7 du lycée de Mendong a permis de remarquer que l'emploi du dispositif textuel n'est pas effectif ($Aa^0b^0c^1$). Malgré que la conduite de la leçon ($Ca^0b^0c^0$) ne soit pas un succès, la progression ($Ba^0b^1c^0$) est quand même moyenne. S'il est aussi

une chose évidente, c'est que P7 est conservatiste (Da¹b¹c¹), ce qui justifie son acharnement pour l'enseignement propositionnaliste (Ea¹b¹c⁰). En plus, il est clair qu'il a mené un cours historiciste (Fa⁰b¹). On ne pouvait aussi se passer de remarquer certains éléments non verbaux dans cette relation pédagogique. C'est par exemple le silence répétitif des apprenants (ja⁰b¹c⁰), la gêne exprimée par leur gestuelle (ia¹b²c²d⁰) ou même leurs soupirs (ga⁰b⁰c¹).

Tableau 16: Résultat de l'observation de P9

Types d'éléments	Thèmes	Codes	Sous-thèmes	Codes	Indicateurs	Modalités			Observations
						0	1	2	
Éléments verbaux	Élasticité du Programme	A	L'emploi effectif du dispositif textuel	a)	Usage effectif des textes	X			Aa ⁰ b ⁰ c ¹
				b)	Mise en activité des apprenants	X			
				c)	Cours brute		X		
		B	la progression	a)	Bonne		X		Ba ¹ b ⁰ c ⁰
				b)	moyenne	X			
				c)	mauvaise	X			
		C	La conduite de la leçon	a)	Le respect du plan prévu	X			Ca ⁰ b ⁰ c ⁰
				b)	L'atteinte de l'objectif visé	X			
				c)	L'utilisation équilibrée du temps	X			

	Isomorphisme pédagogique	D	Conservatisme	a)	La simple dictée du cours		X		$Da^1b^0c^0$
				b)	Cours long	X			
				c)	Discours pompeux	X			
	E	L'enseignement propositionnel	a)	Enseignement magistralement déductif		X		$Ea^1b^1c^1$	
			b)	Le savoir évangélique		X			
			c)	La pédagogie de la récapitulation		X			
	La difficulté d'accès aux textes	F	L'indisponibilité ou la rareté du dispositif textuel	a)	La non détention de textes par les apprenants	X			Fa^0b^1
				b)	Cours historiciste		X		
	G	Les signes (apprenants)	a)	Pâleur de visage	X			$Ga^0b^0c^1$	
b)			soupirs	X					
c)			Gaieté ou gaîté		X				

Éléments non- verbaux	Éléments sémiotiques du langage	H	Le regard (enseignant)	a)	Figé	X			$Ha^0b^2c^1$
				b)	Fuyant			X	
				c)	Vif	X			
		I	La gestuelle (apprenants)	a)	Têtes mobiles	X			$Ia^0b^2c^2d^0$
				b)	Se frottant le corps			X	
				c)	Se couchant sur la table			X	
				d)	Sujets immobiles	X			
		J	Le silence (apprenants)	a)	Prolongé	X			$Ja^0b^2c^0$
				b)	Répétitif			X	
				c)	Court	X			

Ce tableau permet de visualiser que P9 du lycée bilingue d'Etoug-Ebe n'a fait recours à aucun texte ($Aa^0b^0c^1$), martelant à tout instant que c'est de la faute des apprenants qui n'en disposent pas (Fa^0b^1) ; ce qui explique sa bonne progression ($Ba^1b^0c^0$). Même si la conduite de sa leçon est mauvaise ($Ca^0b^0c^0$), il n'en reste pas moins qu'il se préfère à l'enseignement propositionnaliste ($Ea^1b^1c^1$). L'expression la plus ahurissante de ce cours revient non seulement au regard parfois fuyant du professeur ($Ha^0b^2c^1$) et à la gestuelle désagréable des apprenants

(Ia⁰b²c²d⁰), puis à leur silence répétitif (Ja⁰b²c⁰), quoiqu'ils affichent une certaine gaieté sur leur visage en vertu du caractère comique du professeur (Ha⁰b⁰c¹).

Tableau 17: Résultat de l'observation de P10

Types d'éléments	Thèmes	Codes	Sous-thèmes	Codes	Indicateurs	Modalités			Observations
						0	1	2	
	Élasticité du Programme	A	L'emploi effectif du dispositif textuel	a)	Usage effectif des textes		X		Aa ¹ b ² c ⁰
				b)	Mise en activité des apprenants		X		
				c)	Cours brute	X			
		B	la progression	a)	Bonne	X			Ba ⁰ b ¹ c ⁰
				b)	moyenne		X		
				c)	mauvaise	X			
	C	La conduite de la leçon	a)	Le respect du plan prévu		X		Ca ¹ b ¹ c ⁰	
			b)	L'atteinte de l'objectif visé		X			
			c)	L'utilisation équilibrée du temps	X				
				Conservatisme	a)	La simple dictée du cours	X		

Éléments verbaux	Isomorphisme pédagogique	D		b)	Cours long	X		$Da^0b^0c^1$
				c)	Discours pompeux		X	
		E	L'enseignement propositionnel	a)	Enseignement magistralement déductif	X		$Ea^0b^0c^0$
	b)			Le savoir évangélique	X			
	c)			La pédagogie de la récapitulation	X			
	La difficulté d'accès aux textes	F	L'indisponibilité ou la rareté du dispositif textuel	a)	La non détention de textes par les apprenants	X		Fa^0b^0
b)				Cours historiciste	X			
Éléments non-		G	Les signes (apprenants)	a)	Pâleur de visage	X		$Ga^2b^2c^1$
				b)	soupirs	X		
				c)	Gaieté ou gaîté		X	
			Le regard (enseignant)	a)	Figé	X		$Ha^0b^0c^1$
				b)	Fuyant	X		

verbaux	Éléments sémiotiques du langage	H		c)	Vif		X		
		I	La gestuelle (apprenants)	a)	Têtes mobiles	X			$Ia^2b^2c^2d^0$
				b)	Se frottant le corps			X	
				c)	Se couchant sur la table			X	
				d)	Sujets immobiles	X			
		J	Le silence (apprenants)	a)	Prolongé	X			$Ja^0b^2c^1$
				b)	Répétitif			X	
				c)	Court		X		

P10 est le dernier professeur de philosophie à être observé, mais aussi à faire recours aux textes. Nous pouvons, dès lors, affirmer qu'avec le regard vif qu'il a conservé durant tout le cours ($Ha^0b^0c^1$), P10 a employé le dispositif textuel ($Aa^1b^2c^0$) sans se plaindre de l'indisponibilité des textes chez les apprenants (Fa^0b^0), avec une moyenne progression ($Ba^0b^1c^0$) et une stricte atteinte de l'objectif visé ($Ca^1b^1c^0$). Ce qui nous amène à dire qu'il n'est pas conservatiste ($Da^0b^0c^1$), d'autant plus que son enseignement n'a pas été que purement propositionnel ($Ea^0b^0c^0$). Pour cela, le comportement des apprenants n'exprimait aucune inquiétude ni d'angoisse, comme en témoignent leurs gestuelles ($Ia^2b^2c^2d^0$), leurs éveil ($Ja^0b^2c^1$) et leur gaieté ($Ga^2b^2c^1$).

Bref, réalité aussi objective que la conduite de la leçon, la progression et l'applicabilité des textes demeurent problématiques dans les interventions didactiques de certains enseignants, car les avis positifs ne concernent que les points négatifs. De même, ni le conservatisme, ou le

proportionnalisme ou encore la question de l'indisponibilité des textes n'ont obtenus des avis favorables de la part des enseignants. En effet, des signes ont aussi exprimé les mécontentements de certains apprenants pendant les déroulements des leçons.

V.1.3. Présentation des résultats de l'analyse documentaire

En plus du programme officiel exposé au chapitre premier dans le cadre de la contextualisation de notre sujet, l'examen du manuel au programme de philosophie des classes des Terminales montre que celui-ci est un acte de foi à l'égard de l'enseignement de la philosophie sur lequel les auteurs ont pris un pari sur l'avenir de la discipline, un engagement de continuer l'exercice de cet enseignement contre vents et marées.

L'analyse de ce document démontre *ipso facto* que chaque chapitre a été conçu de la même manière. Il débute par une ouverture sur l'objectif plus que sur la pensée. Il se poursuit avec une leçon problématisée et volontairement brève, bien structurée, clairement rédigée, à la portée de l'enseignant et du lecteur-lycéen. Puis, viennent des textes que les auteurs ont voulu peu nombreux (entre six et neuf suivant le thème traité), mais tous bien encadrés par un appareil de notes lexicales, de notes explicatives et des sujets de réflexions qui ne laissent aucune place à l'incompréhension. À la fin de l'ouvrage, le lecteur aura à sa disposition une véritable méthodologie incluant des fiches de préparation aux épreuves de baccalauréat (dissertation, commentaire et explication de texte). Toutefois, les éventuels adversaires des manuels pourront encore et toujours leur reprocher d'exister ; mais seulement ceux qui pensent que le manuel constitue un « moindre mal » pourront apprécier les efforts que les éditeurs et les acteurs ont fait pour parvenir à un outil de travail clair, simple et assez complet.

En effet, Il s'agit d'une réponse aux enseignants qui se sont éventuellement posé la question « à quoi ça sert ? », « *Que peut-on faire d'un manuel au programme de philosophie ?* ». Toutes ces pensées qui se combattent et se contredisent, s'acharnent toutes à prouver qu'elles sont les seules vérités pures à pouvoir dire que les ressources de l'enseignement sont diverses. Seulement, le manuel au programme n'est pas de cet avis, car il a été rédigé dans une langue claire, simple et accessible que ce soit aux enseignants ou aux lycéens. Ce manuel n'est pas destiné à se substituer à l'enseignement du professeur de philosophie. Son but est, essentiellement, de servir de repère à l'enseignant, de fournir de la matière à réflexion, de compléter l'enseignement du professeur, d'aider les apprenants à mieux comprendre ce qui leur aurait préalablement échappé. C'est un outil pédagogique, rien de plus, rien de moins. Sa seule ambition est de servir les apprenants et leurs professeurs.

V.2. Analyse et validation des données

Le présent point consiste essentiellement en la vérification des hypothèses. En d'autres termes, après avoir présenté de façon formelle les résultats, il nous revient à présent de tirer une conclusion sur les hypothèses à partir de la grille d'analyse suivante :

Tableau 18: Résultats de l'analyse thématique des données

Codes	Thèmes	Codes	Sous-thèmes	Modalités			Observations
				0	1	2	
A	Élasticité du programme	a)	La conduite de la leçon	X			$Aa^0b^2c^0$
		b)	La progression			X	
		c)	L'emploi effectif des textes	X			
B	Isomorphisme pédagogique	a)	Conservatisme	X			Ba^0b^0
		b)	L'enseignement propositionnel	X			
C	La difficulté d'accès aux textes	a)	L'indisponibilité du dispositif textuel chez les apprenants	X			Ca^0

V.2.1. Vérification de l'hypothèse de recherche 1

Il était question d'interroger les enseignants, apprenants et Inspecteurs pédagogiques afin de soumettre cette hypothèse à la vérification. Diverses réponses ont été apportées et se ramènent toutes à ceci : à propos de la conduite de la leçon, 60% d'avis d'enseignants et quelques apprenants, et même d'un Inspecteur pédagogique amènent à conclure que le dispositif textuel n'est pas appliqué par tous les praticiens. Les mobiles avancés sont qu'il freine la progression, d'autant plus qu'il demande trop de temps pour être mis en œuvre. De même, l'indisponibilité des textes, surtout chez les apprenants, lui paye tribut. La voie de la désolation employée ainsi par les enseignants signifie un regret de l'adoption du dispositif textuel, au vu des heures réduites du cours. Pour être institué et non aménagé, ce dispositif est plus retardateur que contraignant. Si ces observations viennent des enseignants, les points de vue des Inspecteurs pédagogiques, à partir de leurs visites de classes, permettent de lire qu'approximativement 40% d'enseignants

emploient le dispositif textuel en classe. De même, la perception des apprenants est que la plus part de leurs enseignants n'ont aucun lien avec le dispositif textuel. Pour autant, la visualisation des résultats obtenus sur cette première hypothèse donne $Aa^0b^2c^0$. Ce qui amène à conclure que notre hypothèse est validée majoritairement, c'est-à-dire à 60%, parce que 40% de notre échantillon ne semble pas partager la même idéologie.

V.2.2. Vérification de l'hypothèse de recherche 2

Il s'agissait de se demander si les enseignants qui se dérobent de l'approche textuelle sont des conservatistes ; présupposant ainsi un enseignement propositionnel, par opposition à la méthode active. La tendance est donc, dans cette optique traditionnaliste, que 60% d'enseignants, par confirmation d'Inspecteurs pédagogiques et d'apprenants, demeurent conservatistes et prolifèrent des cours évangélistes (Ba^0b^0). Tout compte fait, seulement 40% se livrent aux tâches difficiles de l'emploi efficace des textes, en insistant surtout sur le sens fonctionnel de l'activité des apprenants. Ainsi, notre soupçon ou mieux notre hypothèse reste majoritairement fondée, et donc confirmée à 60%.

V.2.3. Vérification de l'hypothèse de recherche 3

Rappelons que la question de l'indisponibilité du texte chez les apprenants est la troisième et dernière de nos hypothèses de recherche. Abordant de front cette question, chaque enseignant ne voit de l'œil de l'esprit que des apprenants insouciants de leur formation, et une administration qui ne se préoccupe point des rogations des enseignants. Conséquences, les enseignants n'ont pas d'autre issue que de sombrer dans le propositionnalisme (Ca^0). Ces témoignages nous amènent à conclure que malgré les avis des Inspecteurs pédagogiques et les témoignages des apprenants, la question de l'acquisition des textes constitue une impulsion de leur détour ; surtout que six contre quatre s'en plaignent. Alors, notre hypothèse est confirmée à 60%, ce qui représente la majorité de la population enseignante essentiellement visée.

En somme, ce chapitre a voulu établir que les enseignants dans leur grande majorité, à force de se dérober de la démarche textuelle, renforcent leurs liens avec le conservatisme ou le traditionalisme. À partir des résultats obtenus, il est clair que le propositionnalisme est la voie royale qui conduit certains enseignants à la ruine de l'enseignement philosophique. Cette dernière remarque devrait conduire à une

implication méthodique de l'interprétation des résultats pour davantage expliquer les résultats obtenus, en vue de la médication de la gêne.

CHAPITRE VI :

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET RECOMMANDATIONS

Le précédent chapitre a permis d'exposer avec quelques précisions les résultats de notre recherche. Il s'agit, dans le présent, de se prononcer sur leur. En effet, l'interprétation représente en quelque sorte une synthèse rattachant les réponses fournies par l'analyse aux connaissances dont nous disposons théoriquement et concrètement du milieu étudié, en vue de donner un sens plus général à ces réponses. Dans cette perspective, il sera question de faire ressortir les fondements de ces résultats ou mieux les paramètres justificatifs qui permettent de les cerner. Deux points sont ainsi à l'œuvre : tout d'abord, l'interprétation des résultats. Enfin, les alternatives au problème posé par les faits.

VI.1. Interprétation des résultats

C'est assurément dans le besoin de donner un sens et une signification aux résultats obtenus précédemment que nous abordons ce point.

VI.1.1. De l'élasticité du programme au détour de l'approche textuelle

À partir des résultats de notre enquête, il est clair que l'ampleur du programme est l'une des causes de la non-application des textes par les enseignants dans leurs pratiques de classes. Ceci dans la mesure où la majorité des enseignants de philosophie, à cause de l'étroitesse du temps, préfèrent le propositionnalisme à l'approche textuelle. Ainsi, deux phénomènes peuvent expliquer ce problème lié à l'impuissance de l'homme par rapport au temps.

D'abord, selon une étude de Jean-Claude Poumpougnac (1990), l'enseignement de la philosophie est dès son origine institutionnelle, limité incurablement par le temps. Ainsi, le professeur de philosophie est tributaire, à la fois du « *Hic* » et du « *Nunc* », c'est-à-dire qu'il est sous l'emprise du temps (maintenant) et de l'espace, étant donné que l'enseignant n'a jamais cessé de se plaindre et de se révolter vainement contre le temps qui détermine son intervention didactique. Cet auteur accorde que cette entrave n'est pas inscrite dans les programmes institutionnalisés et par conséquent les

enseignants ne peuvent la maîtriser. Raison pour laquelle ils sont libres de procéder selon ce qui leur réussit.

Cornu Laurence (1991) propose aussi de recourir à la théorie de l'irréversibilité du temps d'Alain pour expliquer ce phénomène. En effet, cette théorie permet d'expliquer l'impuissance de l'homme par rapport au temps : « *Combien de temps le temps va-t-il suspendre son envol ?* », s'interroge Alain. Selon Alain (2001), le temps qui détermine par son irréversibilité, ainsi, il ne peut être parcouru que dans une seule direction. Ce qui signifie qu'il emporte tout sur son passage, sans retour et empêche de fixer quoique ce soit. C'est dans cette perspective que le poète français Alphonse Lamartine (1820, p. 42) s'exclame « *O Temps ! Suspens ton vol !* ». Pour Cornu, les professeurs de philosophie se demandent parfois, où passe le temps qui passe ? Cette théorie d'Alain est, selon lui, plus capitale pour rendre compte du phénomène en ce sens que le temps est le tissu dont l'enseignement de la philosophie est fait, car enseigner, c'est s'inscrire dans le temps, c'est parcourir, sans jamais pouvoir s'arrêter ni revenir en arrière, le chemin qui va du début de la leçon à son point final.

Il s'ensuit aussi que pour Boyer Argens (1995, p. 13), la résistance à l'approche textuelle dû à l'immensité du programme s'explique, par le fait que, « *notre impuissance à l'égard des textes se manifeste aussi par l'impuissance de notre intelligence à reformer le programme sans le trahir dans le temps* ».

VI.1.2. De l'isomorphisme pédagogique au détour du dispositif textuel

Il est aussi évident, qu'après analyse des données, l'on aboutisse à la confirmation de l'idée selon laquelle l'isomorphisme est l'une des causes du détour des textes par les enseignants dans leurs pratiques de classes. Il résulte de cette confirmation que les enseignants sont plus attachés à la méthode traditionnelle qu'à la pédagogie active. L'isomorphisme constitue en effet la technique la plus radicale de l'enseignement au point de faire chanceler le propositionnalisme, avec pour ersatz l'historicisme. Cette démarche a eu pour repère la réussite des apprenants, et s'illustre par la phrase à laquelle on résume souvent la théorie politique de Machiavel, à savoir que « la fin justifie les moyens ».

Tout compte fait, l'isomorphisme trouve tout de même d'explication valable. C'est par exemple Marchal Francis (1994, p. 93) qui accorde que :

Notre enseignement, si étincelant, ne peut se borner à la méthode active et plus particulièrement à l'application des textes et manuels ; les principes dont

ils se servent dans l'enseignement expérimental ou constructiviste les conduisent inévitablement à sortir des limites de toute application et à concevoir des réalités telles que l'historicisme, le propositionnalisme et le traditionalisme.

Aussi, l'entreprise de Marchal Francis va-t-elle être de réhabiliter l'isomorphisme, de défendre le conservatisme et son avatar contre l'approche textuelle. Il va prendre le problème par la racine et s'interroger sur les possibilités même de l'approche textuelle. Nous retrouvons ainsi le mouvement socratique de retour sur soi et le souci de connaître ses propres forces.

Cet itinéraire consacré à la question de l'isomorphisme pédagogique, fait aussi l'objet d'une belle analyse de Galichet François (1997). Il analyse le désaccord entre l'isomorphisme pédagogique et la méthode active, et revient sur la « querelle du conservatisme » qui fut l'occasion d'une transformation radicale de l'idée de philosophie populaire à travers la divergence entre Tozzi (approche éclairée : apprendre à philosopher) et Jacobi (approche historiciste : être à l'écoute du passé), qu'il tenta de relativiser en montrant que ces deux approches partagent bien des choses, la défense jacobienne de l'historicisme, préparant le terrain à la didactique de l'apprentissage du philosophe de Michel Tozzi. L'intention de notre auteur (Galichet François, 1997, p. 56) est de se prononcer sur la valeur même de l'isomorphisme. Il s'explique en ces termes :

Il est vain de vouloir affecter la différence pour des approches diverses dont l'objet ne saurait être différent pour toutes. Toutes ces approches relèvent d'une expérience commune et d'un objectif singulier. Mais ce qu'il y a de si nécessaire, c'est que nous ne pouvons en aucun cas rompre avec la tradition, d'autant plus qu'elle est porteuse de valeur et d'avenir ; mieux vaut s'élever indépendamment de toute considération pédagogique, que l'étroite spécialisation des méthodes, qui oblige à faire abstraction de ce qui peut s'avérer utile.

Claude Molzino (2002) cité par Ferrari Jean, Kemp Peter, Evans David et Robinet-Bruyère Nelly (2003, p. 45) est tout de même fier d'être conservatiste parce que d'après lui, « *penser est conserver ; enseigner c'est discourir* ». Il se méfie ainsi du « progressisme démocratique » qui sonne comme un discours médiatique complaisant.

VI.1.3. De la difficulté d'accès aux textes à l'effritement de l'application du dispositif textuel

La difficulté d'accès aux textes est notre troisième hypothèse de recherche. D'une façon générale, la majorité d'enseignants se plaint de ce que les apprenants ne possèdent

pas les textes et que l'administration n'autorise pas non plus la multiplication des extraits, au motif qu'il ne s'agit que du gaspillage de papiers. Les apprenants, en témoignent les professeurs, sont frappés par une tendance à ne pas vouloir se documenter, sous couvert de la pauvreté. Retenons de ce *polemos* que l'entière responsabilité ne revient pas aux enseignants, étant donné que chacun des acteurs n'est épargné. Mais, ne nous limitons pas à ce « credo » intangible d' « attachement » aux lois isomorphiques, il faut les transcender. L'enseignant est un être actif par excellence, il élabore les textes pour en faire les moyens de son activité. Il s'agit d'un instrument dont il doit s'armer pour transformer sa démarche didactique plus favorablement à la compréhension du cours. Pour parodier Marcien Towa (2011, p. 296), disons que l'enseignant doit constamment transformer les doctrines, les théories et l'histoire en moyen de compréhension de la leçon : il doit constamment transformer ces divers éléments de l'enseignement selon les exigences de son activité pratique. Car, immobiliser cet arsenal de l'activité de l'enseignant c'est le transformer en carapace, c'est emprisonner l'enseignant le plus libre qui soit, c'est réduire à la passivité le professeur actif et finalement tuer la didactique de la philosophie.

Nonobstant tout cela, observons que des résultats de notre analyse, découle l'idée selon laquelle la difficulté d'accès aux textes attire l'attention de plusieurs praticiens et trouve d'explications justes.

Il ne nous vient pas à l'esprit de meilleur exemple que celui de Jacques Muglioni (2001, p. 23) qui soutient à grand renfort d'érudition que la rareté des textes et les difficultés qu'on éprouve à s'en approprier, sont des phénomènes explicables au vu du désintérêt à l'égard des textes. L'auteur nous explique qu'il est une faute capitale que de croire que l'enseignant refuse d'étudier les recueils de textes avec les apprenants. Il concède ceci :

Il n'est pas rare que, respectueux des directives reçues, les enseignants promènent les élèves sur des champs de l'enseignement littéral. Malgré toutes dénégations, on arrive à condamner l'enseignant. Pourtant, si l'enseignement est discursif, c'est que les prétentions spectatrices des parents sont telles qu'ils ignorent les besoins de l'enfant dès lors qu'il fait son entrée en classe.

Cette affirmation exprime le fait que l'enseignant ne devrait en aucun cas faire l'objet d'une quelconque poursuite, dès lors que ce sont les parents qui sont à l'origine de ces désagréments. À l'aune de cette assertion, une position éclairante de Vergeade Michèle (2000, p. 47) propose une analyse du débat qui oppose les professeurs de

philosophie aux parents. Cette idée est particulièrement éclairante pour comprendre et désamorcer l'irrationalité de débats souvent violents, entre les enseignants et les Inspecteurs pédagogiques sur l'usage des textes en classe. Selon notre auteur, « *la famille représente le premier promoteur de l'éducation de l'enfant* » ; mais d'où vient-il qu'elle ne s'occupe pas de la documentation nécessaire des enfants ?

Au final, c'est au regard de toutes ces raisons évoquées plus haut que nous formulons quelques suggestions afin de contribuer à l'amélioration de la situation.

VI.2.Recommandations

Rappelons-le, que la problématique de l'enseignement de la philosophie telle qu'exposée ici naît d'une crise. C'est du fait de la distanciation du dispositif textuel par certains enseignants, qu'émerge notre questionnement. La résolution effective de cette crise exige des suggestions aux instances suivantes :

VI.2.1.Aux enseignants

Le point de départ de tout accomplissement étant la volonté, les enseignants de philosophie sont invités à employer le dispositif textuel, afin de rendre le cours plus concret, de façon à permettre une bonne formation des apprenants. Autrement dit, la conviction d'être libre et d'avoir sa propre démarche pourrait, par-delà les considérations théoriques, vouloir modifier la nature de l'enseignement philosophique, fondé sur la connaissance des grands textes et l'aptitude à l'analyse. Pour cela, les enseignants doivent abandonner le faux débat sur la théorie de foi et d'action, afin de regarder tous dans la même direction. Ils doivent aussi pouvoir combiner l'approche textuelle et le propositionnalisme, puis participer aux recyclages, aux journées pédagogiques internes et externes, aux conseils de classe, et accepter, par-delà tout, les visites de classes des Inspecteurs pédagogiques et des animateurs pédagogiques. Ils doivent pouvoir liquider toute forme de dépendance au conservatisme.

Tout compte fait, les enseignants sont invités à planifier leurs enseignements, afin d'éviter les plaintes relatives au temps ou à toute autre forme d'aléa. Bien entendu, c'est aux travaux de Simon Belinga Bessala (2005) qu'échoit cet itinéraire, lorsqu'il insiste sur le fait que tout enseignant devrait au préalable, préparer son intervention didactique. Elle est ainsi comprise comme la mise en œuvre d'objectifs, avec des moyens et sur une durée précise. La caractéristique principale de la planification est la dimension temps, Ainsi, la planification permet à l'enseignant de faire recours à une fiche qui doit prendre

en compte les valeurs à enseigner à partir des objectifs de l'enseignement. La fiche permet de dégager les différentes étapes d'une leçon, de la gérer en répartissant les tâches dans des durées estimées.

Toutefois, il importe aussi que l'on propose aux enseignants un modèle de leçon (tel que constitué en dossier à l'annexe), fondé sur l'emploi du dispositif textuel.

VI.2.2.Aux Inspecteurs pédagogiques

Ces vigiles de la pédagogie ont la lourde mission d'imprégner les enseignants à l'approche textuelle avec l'appui de l'inspection générale de pédagogie chargée des sciences humaines. Il revient donc aux Inspecteurs pédagogiques d'assurer les quatre missions fondamentales suivantes :

- l'impulsion d'action à travers les recyclages (c'est-à-dire se former à de nouvelles techniques), en organisant en tout état de cause les séminaires de diffusion des pratiques pédagogiques et la formation initiale et continue des enseignants;
- l'évaluation objective et nationale des politiques ou des organismes éducatifs et du fonctionnement des établissements ;
- l'inspection et la notation des personnels enseignants ;
- l'animation à travers les journées pédagogiques externes.

Bref, les Inspecteurs pédagogiques doivent, surtout, veiller constamment à l'élaboration des programmes scolaires, en tenant compte des différentes plaintes des enseignants cités ci-haut, à savoir l'élasticité du programme et le temps insuffisant imparti à la discipline.

VI.2.3.Aux apprenants et leurs parents

Il est demandé aux parents de doter leurs enfants des documents nécessaires afin de permettre à l'enseignant de mieux accomplir ses tâches. Raison pour laquelle les apprenants doivent, en classe, être fournis en texte, c'est-à-dire posséder le manuel et les œuvres au programme, ou alors disposer des moyens nécessaires aux photocopies des extraits de textes, lorsque ces derniers sont recommandés par l'enseignant.

VI.2.4.Aux animateurs pédagogiques

Ils sont chargés d'assurer entre autres rôles l'animation pédagogique et le conseil de classe.

-L'animation pédagogique consiste à aborder, avec d'autres enseignants de philosophie du même département, les questions relatives à l'enseignement de leur discipline et d'éventuelles innovations pédagogiques. Au cours de ces rencontres, l'animateur pédagogique qui est (souvent) le plus ancien, partage son expérience de terrain avec ses collègues, organise les journées pédagogiques internes et programme les visites de classes.

-Le conseil d'enseignement : Il se tient généralement après chaque séquence ou en début d'année et regroupe les enseignants d'une discipline spécifique et l'administration de l'établissement. Il donne l'occasion d'aborder les points suivants :

- L'évaluation pédagogique : qui regroupe l'essentiel des activités pédagogiques, à savoir, le taux de couverture des programmes et des heures d'enseignement par rapport aux séquences et à l'année, le taux de réussite des apprenants, l'évaluation des sujets proposés, l'analyse des résultats obtenus, les difficultés rencontrées, les stratégies d'amélioration de la qualité des enseignements et la performance réelle des apprenants, l'analyse des fiches et des documents produits légitimement dans le cadre de la recherche pédagogique ou scientifique, les indications pour l'élaboration des projets pédagogiques, etc.;

- La recherche pédagogique : c'est là justement l'occasion pour les enseignants révolutionner leurs pratiques de classe. Elle concerne les méthodes d'enseignement et techniques de classes, les normes docimologiques, la préparation d'une leçon, l'état de besoins en matériels didactiques, etc.

VI.2.5.Au ministère de tutelle

Le ministère des enseignements secondaires doit, à travers l'inspection générale des enseignements, renforcer ses moyens d'action et en créer d'autres. Il doit procéder à la refonte des programmes de philosophie et par là-même revoir le temps alloué à son enseignement. Il doit surtout veiller à la réduction des chapitres. Ces mesures doivent s'accompagner des moyens à mettre à la disposition des Inspecteurs pédagogiques et des animateurs pédagogiques afin qu'ils effectuent efficacement leurs tâches. Bien entendu, les administrations des établissements devront sans ambages, prêter l'écoute aux réclamations des enseignants afin de les encourager dans l'accomplissement de leurs missions, surtout en mettant à leur disposition les ressources et les moyens nécessaires à l'exécution de leurs tâches.

Pour finir, il s'avère nécessaire que, le ministère des enseignements secondaires en collaboration avec le ministère du commerce et les éditeurs, procèdent à la revue considérable du prix du manuel au programme afin qu'il soit facilement accessible aux apprenants.

L'État doit aussi pour cela procéder à la sélection rigoureuse des enseignants à admettre dans nos différentes écoles normales supérieures, surtout en tenant compte de la formation de base de chacun d'eux.

CONCLUSION PARTIELLE

On peut dire *in fine* que l'intervention didactique des enseignants ne se fait pas sans entraves subjectives. Au bout du compte, l'enseignement a ses lacunes et, qu'il y a des raisons aux pratiques, même les plus déraisonnables, et un sens derrière les attitudes qui paraissent les plus insensés. C'est sans doute parce qu'il manque de volonté aux uns et aux autres pour s'emparer de ce qui est désiré que les acteurs de l'enseignement sont voués aux critiques. Pour cela, l'activité de l'enseignement demande un effort constant de l'esprit qui n'est autre que l'usage du dispositif textuel. En effet, pour combler ce manque, nous suggérons également l'organisation des états généraux de l'enseignement de la philosophie, et la mise sur pied des revues trimestrielles de pédagogie.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Devrait-on enseigner la philosophie sans aborder les recueils de textes ? Voilà la question lancinante à laquelle ce travail nous invitait à réfléchir. Toutefois, il est parti d'un constat, à savoir la réticence manifeste de certains enseignants à l'égard des recueils de textes dans leurs pratiques de classes. Comme tel, l'objectif était principalement celui d'identifier les facteurs à l'origine de ce détour.

En effet, limitons-nous à présenter nos propos majeurs en trois propositions, dans l'espoir de rendre plus visibles les lignes de force de notre argumentation :

Premièrement, le propositionnalisme ne fait pas problème ; il va de soi. Car chaque enseignant présente certains traits caractéristiques qui le différencient plus ou moins des autres. Quelques-uns de ces traits peuvent faire l'objet d'une désapprobation, tandis que d'autres sont admirés, imités et peuvent aller jusqu'à faire la notoriété de l'enseignant. Les diverses réactions des autres devraient dès lors provoquer le retour fugitif de la conscience sur soi-même. Cependant, la situation devient qualitativement autre quand le rapport entre le praticien et sa façon d'enseigner devient une obsession et prend la dimension d'une véritable idéologie. Il faut alors parler de la crise de l'enseignement philosophique. D'une manière significative, c'est chez les enseignants traditionalistes que prolifère la non application des textes.

Deuxièmement, pour ceux qui seraient tentés d'appliquer les textes en classe, les conséquences ne seraient toujours pas désastreuses. De ce fait, l'alliance entre l'apprenant et le dispositif textuel aboutit à la véritable formation et à l'éveil de l'esprit, surtout sous la médiation du professeur.

C'est alors ce but final qui fournit un critère d'évaluation de toutes les démarches constituées, de toutes les querelles et de toutes les idéologies particulières. Concevons dès lors que la combinaison des deux approches, n'est pas une utopie pouvant demeurer un pur idéal, mais une approche à concrétiser, étant donné qu'elle comporte dès sa conception l'esquisse des conditions et du processus de sa propre réalisation. C'est seulement à la lumière d'une élucidation suffisante de la leçon que nous pouvons nous déjouer du labyrinthe de l'évangélisme : tout ce qui, dans le propositionnalisme, peut s'insérer dans l'approche que nous nous proposons d'instituer et dans le processus de sa réalisation sera conservé et ce qui bloquerait ou gênerait ce processus serait froidement écarté et au besoin, résolument combattu.

Bien entendu, l'isomorphisme pédagogique en subirait également de profondes transformations, puisque sa grossièreté actuelle est aussi liée au besoin de facilité

éprouvé par les praticiens. Il faudra donc être créatif, c'est-à-dire avoir l'esprit actif, intonatif, innovatif et diversificatif.

En tout cas, il est difficile de dissocier les textes de l'enseignement philosophique. En d'autres termes, le texte n'est pas un programme qu'on puisse envisager de réaliser, mais il permet d'illustrer une leçon. Nous voulons dire par là que le dispositif textuel n'est ni devant nous, ni derrière nous au titre d'une chose que nous devons instituer, mais il est plus exactement un outil pédagogique. C'est l'effort permanent par lequel l'enseignant se hisse perpétuellement au-dessus du propositionnalisme, pour inlassablement témoigner en faveur des aptitudes des apprenants et au détriment des forces destructrices de l'évangélisme. En outre, le texte est au service de l'enseignement philosophique. Nous pourrions même ajouter que si par impossible il se donnait à récupérer sous la forme d'une victoire sur la leçon elle-même, de façon à être instrumentalisé, il ne deviendrait pas moins une forme de « textomanie ». C'est pourquoi, nous disons que le dispositif textuel est dans le meilleur des cas un outil qui doit être renouvelé à chaque leçon comme on le ferait pour une foi quelconque. Pourtant, amener au jour un enseignement purement spéculatif établirait à coup sûr que l'enseignement philosophique est la chose du monde la mieux partagée. Toute conception, aussi brillante que soit-elle, faisant reposer l'enseignement philosophique sur le propositionnalisme ou l'évangélisme est une conception déplaisante. Sa conservation ne peut que contribuer à l'étouffer.

Toutefois, ce travail, en plus d'être une mise au point, s'érige aussi en une invitation à dépasser le propositionnalisme. En réalité, notre lutte est un fait concret et rien ne saura l'arrêter dans sa marche vers le progrès et l'excellence pédagogique. Ainsi, notre désir de neutraliser l'action retardatrice menée par les adversaires de l'approche textuelle et leurs laqués, exige le renforcement des moyens d'actions et la vigilance des Inspecteurs. Pour être précis, la révolution pédagogique exige comme condition préalable, la liquidation du conservatisme dont toute autre forme d'aliénation est dépendante.

Renforcer les moyens d'action veut aussi dire, développer des moyens efficaces et en créer d'autres, sur la base de la connaissance de la réalité concrète de l'enseignement philosophique dans l'étendue du territoire ; et du contenu universel des expériences acquises d'autres milieux et par d'autres acteurs de l'éducation ou des praticiens de la philosophie. Vigilance signifie aussi sélection rigoureuse, suivi et formation continue

des enseignants ; neutralisation et liquidation de tous les facteurs contraires au progrès. Les épaules des acteurs de l'éducation sont donc chargées de lourdes responsabilités.

Tout compte fait, des pistes de réflexions semblent s'ouvrir ici. Si le dispositif textuel n'est pas une fin en soi mais seulement un moyen au service de l'enseignant, alors, nous pouvons chercher à interroger sa place dans l'enseignement à venir. Ainsi, ne serait-il pas capital de procéder aux états généraux de l'enseignement de la philosophie ? N'y a-t-il pas aussi lieu de fonder des revues trimestrielles de pédagogie dans la discipline en question ?

BIBLIOGRAPHIE

1. Ouvrages de didactique de la philosophie

- ✓ **Boyer, Argens.** (1995). *Popularité de la philosophie*. Nantes : ENS-éditions.
- ✓ **Cornu, Laurence.** (1991). *Le métier d'instruire, Philosophie et pédagogie*,
Paris : Poitou-Charentes.
- ✓ **Dewey, John.** (2003). *Reconstruction en philosophie*. Paris : Flammarion.

- ✓ **Fabre, Michel.** (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.
- ✓ **Ferrari, Jean. Kemp, Peter. Evans, David & Robinet-Bruyère, Nelly.** (2003). *Socrate pour tous. Enseigner la philosophie aux non-philosophes*. Paris : Vrin.
- ✓ **Galichet, François.** (1997). *Enseigner la philosophie. Pourquoi ? Comment ?* Strasbourg : A. Colin.
- ✓ **Marchal, Francis.** (1994). *L'enseignement de la philosophie à la croisée des chemins*. Paris : Puf.
- ✓ **Ngoa, Mebada.** (2010). *Le Nouveau programme de philosophie des Terminales*. Yaoundé : les classiques camerounais.
- ✓ **Raffin, Françoise.** (2002). *Usage des textes dans l'enseignement de la philosophie*. Paris : Hachette-éducation.
- ✓ **Rousseau, Jean-Jacques.** (1762), *Émile ou de l'éducation*. Paris : Garnier-Flammarion.

2. Ouvrages de didactique générale

- ✓ **Hans, Aebli.** (1951). *Didactique psychologique. Application à la didactique de la psychologie de Jean Piaget*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- ✓ **Astofli, Jean-Pierre & Develay, Michel.** (1989). *La Didactique des sciences*. Paris : Puf (Que sais-je ?).
- ✓ **Belinga Bessala, Simon.** (2005). *Didactique et professionnalisation des enseignants*. Yaoundé : CLÉ.
- ✓ **Bellack, Arno.** (1963). *Theory and research in teaching* (traduit par Ryle, G.). New York: Teachers college press.
- ✓ **Cousinet, Roger.** (1959). *Une pédagogie de l'apprentissage*. Paris : Puf.
- ✓ **Dewey, John.** (1958). *Mon Credo pédagogique (My pedagogic creed)*, (2è éd. ; traduit par Ou Tsui Chen). Paris : Vrin.
- (1976). *L'École et l'enfant* (traduit par R. Duthil). Paris : Flammarion.
- ✓ **Meirieu, philippe.** (1990). *Apprendre oui mais comment ?* Paris : ESF.
- ✓ **Not, Louis.** (1987). *Enseigner et faire apprendre*. Toulouse : Privat.
- ✓ **Trouvé, Alain.** (2008). *La Notion de savoir élémentaire. Doctrine et enjeux* (Préface de Michel Fabre). Paris : Harmattan.

- (2010). *Penser l'élémentaire. La fin du savoir élémentaire à l'école ?*
Paris : Harmattan.

3. Ouvrages méthodologiques

- ✓ **Beaud, Michel.** (2006). *L'Art de la thèse à l'ère du Net.* Paris : La découverte.
- ✓ **Beitone, Alain.** (2000), *Sciences sociales.* Paris : Dalloz.
- ✓ **Depelteau, François.** (2001). *La Démarche d'une recherche en sciences humaines.* Bruxelles : De Boeck.
- ✓ **Gauthier, Benoît.** (1990). *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données.* Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- ✓ **Grawitz, Madeleine.** (1996). *Méthode de recherche en sciences sociales.* Paris : Dunod (Sciences de l'éducation).
- ✓ **Mayer, Robert. & Ouellet, Francine.** (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux.* Boucherville : Gaëtan Morin (Editeur).
- ✓ **Miles, Matthew & Huberman, Michael.** (1991). *Analyse des données qualitatives : Recueil de nouvelles méthodes.* Bruxelles : De Boeck.
- ✓ **Mulumbati, Ngasha.** (1980). *La Technique d'observation.* Paris : Vrin.
- ✓ **Rongere, Pinto.** (1979). *Méthode de recherche en sciences sociales.* Paris : Maspéro.
- ✓ **Purren, Christian.** (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues.* Paris : Nathan.
- ✓ **Thiétart, Raymond-Alain.** (2003). *Méthodes de recherche en Management.* Paris : Dunod.
- ✓ **Yin, Robert.** (1984). *De l'étude de cas comme méthode modèle* (traduit par P. monod). Montréal : Quebes /Amérique.

4. Ouvrages généraux

- ✓ **Alain, Émile Chartier, dit.** (2001). *Éléments de la philosophie.* Paris : Gallimard.
- ✓ **Arendt, Hannah.** (1958). *La Crise de l'éducation.* Paris : Vrin.
- ✓ **Bachelard, Gaston.** (1970). *La formation de l'esprit scientifique.* Paris : Librairie Philosophique J. Vrin.

- ✓ **Charaudeau, Patrick.** (1992). *La Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.
- ✓ **Claparède, Édouard.** (1946). *L'Éducation fonctionnelle*. Neuchatel-Paris : Puf.
- ✓ **Darwin, Charles.** (1859). *L'Origine des espèces* (éd. De poche ; traduction, E. Durandeaud). Paris : Flammarion (Champs).
- ✓ **Descartes, René.** (1637). *Discours de la méthode*. Paris : Joseph Gibert.
- (1994). *Les Principes de la philosophie* (traduit par Geneviève Rodis-Lewis). Montréal : Éditions nouvelles.
- ✓ **Durkheim, Émile.** (1985). *Éducation et sociologie*. Paris : PUF (Quadrige).
- ✓ **Gal, Roger.** (1983). *Histoire de l'éducation*. Paris : Puf (Que-sais-je ? 11è éd.).
- ✓ **Hsellmslev, Louis.** (1963). *Linguistique structurale* (traduit par J. F. Bruneaud). Paris : Minuit.
- ✓ **Kant, Emmanuel.** (1781). *Critique de la raison pure* (2nde éd. traduction, E. Durandeaud). Paris : Flammarion (Champs).
-(1786) *Qu'est-ce que s'orienter dans la pensée ?* (2nde éd. ; traduction, E. Durandeaud). Paris : Flammarion (Champs).
- ✓ **Marx, Karl.** (1962). *L'Idéologie allemande* (traduit par Gilbert Badia et Henri Augier). Paris : éditions sociales.
- ✓ **Kuhn, Thomas Samuel.** (1962). *La Structure des révolutions scientifiques* (Traduction par Avram Hayli). Paris : Flammarion (Champs).
- ✓ **Lamartine, Alphonse, de.** (1820). *Méditations poétiques* (textes réunis, classés et annotés par Christian Croisille). Paris : H. Champion (Textes de littérature moderne et contemporaine).
- ✓ **Laufer, Roger & Scavetta, Dominico.** (1992). *Hypertexte, hypermédia*. Paris : Puf (Que sais-je ?).
- ✓ **Meyer, Michel.** (2008). *De la problématique*. Paris : PUF.
- ✓ **Nietzsche, Friedrich.** (1962). *Par-delà le bien et le mal* (traduit par Bianquis). Paris : Aubier.
- ✓ **Piaget, Jean.** (1970). *Psychologie et épistémologie*. Paris : Denoël.
- ✓ **Platon.** (1979). *La République* (traduit par J. Bernard et P. Monod). Paris : Seuil.
- ✓ **Towa, Marcien.** (1971). *Essai sur la problématique philosophique dans l'Afrique actuelle*. Yaoundé : CLÉ.
-(2011). *Identité et Transcendance* (Préface de Joseph Ndzomo-Molé). Paris : Harmattan.

- ✓ **Vergez, André & Huisman, Denis.** (1966). *L'Histoire des philosophes illustrée par les textes*. Paris : Fernand Nathan.
- ✓ **William, James.** (2007). *Le Pragmatisme* (éd. De poche ; traduction, É. Durandeaud). Paris : Flammarion (Champs).

5. Actes, Articles et périodiques

- ✓ **Champagnol, Raymond.** (1974). Aperçus sur la pédagogie de l'apprentissage par résolution de problèmes. *Revue Française de pédagogie*, 28, 17-34. Récupéré de <http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca>
- ✓ **Charnay, Roland.** (1987). Apprendre par la résolution de problèmes. *Grand N*, 42, 82-106.
- ✓ **Fabre, Michel.** (1997). Pensée pédagogique et modèles philosophiques : le cas de la situation problème. *Revue française de pédagogie*, 120, 49-57. Récupéré de <http://www.iris-france.ca>
- ✓ **Lebrun, Marcel.** (2007). Courants pédagogiques et technologies de l'éducation ». *Neuropsychology*, 12, 2-8. Récupéré de <http://www.ipm.ucl.acbe/PluriOrigine/4.Courants.pdf>
- ✓ **Molzino, Claude.** (2002). Enseigner la philosophie, faire de la philosophie ». *Actes du séminaire national des 24 et 25 mars 2009*, (p.2-3), Paris : Puf. Récupéré de <http://eduscol.education.fr/cid49112/enseigner-la-philosophie-faire-de-laphilosophie.html>
- ✓ **Pompougnac Jean-Claude.** (1990). Institution et formation. *Revue française de pédagogie*, 137, 145-151. Récupéré de <http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca>
- ✓ **Robert, Brett Westbrook.** (1993). John Dewey, *Revue trimestrielle d'éducation comparée*, 12, 227-93.
- ✓ **Smith, Othanel.** (1956). On the anatomy of teaching. *Journal of teacher education*, vol. 7, p. 339-346.
- ✓ **Tozzi, Michel.** (1993). Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe. *Revue française de pédagogie*, 103, 19-31. Récupéré de <http://www.cafepedagogique.net>
- ✓ **Vellas, É.** (2011). Pour parler clair : définir la pédagogie. *Groupe Romand d'éducation nouvelle (GREN). Dialogues*, 141, 3-6.

- ✓ **Verdelhan-Bourgade, M.** (2004), Le Manuel en situation FLS pluri-culturelle : un rôle complexe. *Marges linguistiques*, 17, 14-18. Récupéré de, http://www.revue-texto.net1996-2007/marges/Documents/site6/doc0199_colloque_Paris/24_Vverdelhan_m;PDF.
- ✓ **Vergeade Michèle.** (2000). Les professeurs de philosophie et leur culture. *Actes du 1er colloque de l'Acireph. Enseigner la philosophie aujourd'hui : pratiques et devenirs*, CRDP Languedoc-Roussillon, 1, 35-40.

6. Thèse et mémoire consultés

- ✓ **Nga Ndongo, V.** (1999). *Opinion camerounaise. Problématique de l'opinion en Afrique Noire*. Thèse de doctorat d'État en sociologie. Paris : X-Nanterre.
- ✓ **Yekeye, David.** (2001). *Étude comparative entre la NAP en lecture et la méthode traditionnelle dans la compréhension du texte par les élèves*. Mémoire de CAPIEMP. Yaoundé : Mfou.

7. Loi

- ✓ **Ministère de l'éducation nationale.** (1998). *Arrêté portant définition des Programmes de philosophie en classe francophone dans les établissements d'enseignement secondaire général (n°114/D/28)*. Yaoundé : IGP/ESG.

8. Dictionnaires spécialisés

- ✓ **Grawitz, M.** (1974). *Lexique des sciences sociales* (8^e édition). Paris : Aubier.
- ✓ **Laeng, M.** (1974). *Vocabulaire de la pédagogie moderne*. Paris : Le Centurion.
- ✓ **Lalande, André.** (2006). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* (Tome 2). Paris : Puf.
- ✓ **Legendre, R.** (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- ✓ **Raynal, F. & Rieunier, A.** (1988). *Pédagogie ; dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF éditeur.

9. Webographie

- ✓ <http://www.ipm.ucl.ac.be/PluriOrigine/4.Courants.pdf>
- ✓ <http://eduscol.education.fr/cid49112/enseigner-la-philosophie-faire-de-laphilosophie.html>
- ✓ http://www.revue-texto.net1996-2007/marges/Documents,6/doc0199_colloque_Paris/24_Vverdelhan_m;PDF.
- ✓ <http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca>
- ✓ <http://www.iris-france.ca>
- ✓ <http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca>
- ✓ <http://www.cafepedagoqique.net>

ANNEXES

ANNEXE 1 :
ÉLABORATION D'UNE LEÇON MODÈLE INTÉGRANT LA
DÉMARCHE TEXTUELLE

ANNEXE 2 :
EXEMPLE DE COURS EXTRAIT DU MANUEL AU
PROGRAMME DE PHILOSOPHIE

ANNEXE 3 :
LE PROGRAMME OFFICIEL DE PHILOSOPHIE

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE.....	I
REMERCIEMENTS.....	II
RÉSUMÉ.....	III
ABSTRACT	IV
LISTE DES TABLEAUX	V
LISTE DES SYMBOLES ET ABRÉVIATIONS.....	VI
LISTE DES ANNEXES	VII
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE.....	7
INTRODUCTION PARTIELLE.....	8
CHAPITRE I : LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE	9
I.1. Le contexte de la recherche.....	9
I.2. Position et formulation du problème.....	15
1.3. Les questions de la recherche	16
1.3.1. La question principale	16
1.3.2. Les questions secondaires.....	16
1.4. Les objectifs de la recherche	17
1.4.1. L'objectif général	17
1.4.2. Les objectifs spécifiques.....	17
1.5. Les hypothèses de la recherche	17
1.5.1. L'hypothèse générale.....	18
1.5.2. Les hypothèses spécifiques.....	18

1.6. Définition des variables et indicateurs	18
1.6.1. La Variable indépendante (VI)	18
1.6.2. La variable dépendante (VD)	18
1.7. L'intérêt de la recherche.....	19
1.7.1. L'intérêt didactique.....	19
1.7.2. L'intérêt épistémologique.....	20
1.7.3. L'intérêt administratif.....	21
1.8. La délimitation de la recherche	21
1.8.1. Délimitation thématique	21
1.8.2. Délimitation spatiale.....	22
1.8.3. Délimitation temporelle.....	22
CHAPITRE II : LA REVUE DE LA LITTÉRATURE ET LE CONTEXTE	
THÉORIQUE	25
II.1. Analytique des concepts	25
II.1.1. Problématique	25
II.1.3. Pédagogie.....	26
II.1.5. Philosophie.....	27
II.2. La revue de la littérature	28
II.2.1. L'enseignement philosophique dans le sillage du propositionnalisme.....	29
II.2.2. L'enseignement philosophique dans le sillage de l'approche textuelle.....	34
II.2.3. Pour une didactisation renouvelée des textes dans l'enseignement philosophique	39
CONCLUSION PARTIELLE.....	41
DEUXIÈME PARTIE: CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE L'ÉTUDE	42
INTRODUCTION PARTIELLE.....	43
CHAPITRE III: LES THÉORIES EXPLICATIVES DU PHENOMENE	44
III.1. La théorie de l'enseignement réciproque ou le compagnonnage cognitif.....	44
III.2. La pédagogie pragmatiste de John Dewey	45

III.3. La théorie Kuhnienne de « révolution scientifique ».....	50
III.4. La théorie constructiviste de l'apprentissage.....	51
CHAPITRE IV: LA MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE.....	54
IV.1. Le type de la recherche	54
IV.2. La population d'étude	54
IV.2.1. La population parente	55
IV.2.2. La population cible.....	55
IV.2.3. La population accessible	55
IV.3. L'Échantillonnage	57
IV.3.1. La technique d'échantillonnage.....	57
IV.3.2. L'échantillon	58
IV.3.2.1. Le critère d'inclusion.....	59
IV.3.2.2. Le critère d'exclusion.....	59
IV.3.2.3. La détermination de la taille de l'échantillon	60
IV.4. Les techniques de collecte des données	60
IV.4.1. L'entretien	60
IV.4.1.1. L'entretien individuel	61
IV.4.1.2. L'entretien de groupe	61
IV.4.2. L'observation en immersion ou observation directe	61
IV.4.3. La technique documentaire	62
IV.5. Description des instruments de collecte des données	62
IV.5.1. Description de l'entretien	62
IV.5.1.1. La phase de la validation de l'entretien : la pré-enquête	62
IV.5.1.2. De la réalisation de l'enquête	63
IV.5.1.2.1. Le guide d'entretien.....	63
IV.5.1.2.2. Le cadre de l'entretien.....	64
IV.5.1.2.2.1. Le cadre de l'entretien avec les enseignants	64
IV.5.1.2.2.2. Le cadre de l'entretien avec les apprenants.....	65
IV.5.1.2.2.3. Le cadre de l'entretien avec les Inspecteurs pédagogiques.....	66
IV.5.1.2.2.4. Le déroulement de l'entretien.....	66

IV.5.2. Description de l'observation	68
IV.5.2.1. Cadre et déroulement de l'observation.....	68
IV.5.2.2. La grille d'observation	69
IV.5.3. Description de la technique documentaire	72
IV.6. La justification des techniques utilisées.....	72
IV.6.1. Justification de l'entretien	72
IV.6.2. Justification de l'observation.....	73
IV.6.3. Justification de la technique documentaire	73
IV.7. Les difficultés rencontrées	73
IV.8. Le procédé d'analyse des données : l'analyse de contenu	74
IV.8.1. La grille d'analyse	74
IV.8.2. Le dépouillement des données	75
IV.8.2.1. La transcription des interviews et de l'observation.....	76
IV.8.2.2. Le codage des données	76
CONCLUSION PARTIELLE.....	78
TROISIÈME PARTIE : CADRE OPÉRATOIRE DE L'ÉTUDE.....	79
INTRODUCTION PARTIELLE.....	80
CHAPITRE V : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS, ANALYSE ET VALIDATION DES DONNÉES.....	81
V.1.Présentation formelle des résultats	81
V.1.1.Présentation des résultats de l'entretien.....	81
V.1.1.1.Synthèse de l'entretien avec les Professeurs de philosophie	81
V.1.1.2.Synthèse de l'entretien avec les apprenants.....	94
V.1.1.3.Synthèse de l'entretien avec les Inspecteurs pédagogiques.....	97
V.2.Présentation synthétique des résultats de l'observation.....	104
V.1.3.Présentation des résultats de l'analyse documentaire	136
V.2.1. Vérification de l'hypothèse de recherche 1	137
V.2.2.Vérification de l'hypothèse de recherche 2	138

V.2.3. Vérification de l'hypothèse de recherche 3	138
CHAPITRE VI :INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET RECOMMANDATIONS	140
VI.1. Interprétation des résultats	140
VI.1.1. De l'élasticité du programme au détour de l'approche textuelle	140
VI.1.2. De l'isomorphisme pédagogique au détour du dispositif textuel	141
VI.1.3. De la difficulté d'accès aux textes à l'effritement de l'application du dispositif textuel	142
VI.2.Recommandations	144
VI.2.1.Aux enseignants	144
VI.2.2.Aux Inspecteurs pédagogiques	145
VI.2.3.Aux apprenants et leurs parents.....	145
VI.2.4.Aux animateurs pédagogiques.....	145
VI.2.5.Au ministère de tutelle	146
CONCLUSION PARTIELLE.....	147
CONCLUSION GÉNÉRALE	148
BIBLIOGRAPHIE	152
ANNEXES.....	159
TABLE DES MATIÈRES	163

Résumé

Le présent travail de type qualitatif a pour principal objectif de déterminer la cause de la non-application des recueils de textes en classe par les praticiens de philosophie du secondaire. Il montre que ce phénomène est imputable à l'élasticité du programme et au principe de l'isomorphisme et, qu'il est aussi dû à la difficulté à l'acquisition des textes par les apprenants. La problématique sous-jacente à ce protocole de recherche consiste par conséquent à se demander pourquoi certains enseignants de philosophie du secondaire résistent à l'usage d'extraits de textes en guise de support didactique. La tentative d'élucidation indiciaire de cette préoccupation a conduit à scruter un effectif de 73 sujets. A partir des entretiens, de l'observation et de l'analyse des documents, des données ont été collectées puis analysées dans leurs contenus. Les résultats des investigations ont montré que parmi les dix enseignants interrogés, seulement quatre appliquent l'approche textuelle. Cependant, six n'avaient pas de lien significatif avec les textes. D'où la confirmation de nos présomptions. A l'analyse, il ressort que les hypothèses sont confirmées à 60%. Il se pose en tout cas, à la suite de ce résultat, une question essentielle, à savoir pourquoi l'inspection générale des enseignements chargée des sciences humaines n'organise-t-elle pas les états généraux de la philosophie ?

Abstract

This qualitative research has as main objective to analyze and understand the practice of differentiated training for philosophy teachers of the secondary school in the Cameroon context. It consists to show that the misuse of the texts in teaching philosophy is due to the elasticity of the program and the principle of isomorphism and also because of the difficulties encountered by the learners in acquiring the text. After evoking and underlying problematic, constructed around a central question, notably, why are the secondary school teachers of

philosophy not using the texts to illustrate their lessons? The attempt to illustrate this pre-occupation led to scrutinize 73 subject-resources. From interview, observation and analysis of documents, of data have been collected and later analyses it in context. According to the results of the investigation, among ten teachers, only four use the textual approach. This confirms our presumption. From analysis, 60% of the hypotheses were confirmed. After the results are attained, there is an essential question, notably why are the general pedagogic inspectors of philosophy in charge of human sciences not organizing the general state of philosophy?