

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE

L'ÉDUCATION

DEPARTEMENT DE D'INGENIERIE

ÉDUCATIVE

CENTRE DE RECHERCHE ET DE

FORMATION DOCTORALE EN

SCIENCES

HUMAINES, SOCIALES ET

EDUCATIVES



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCES OF

EDUCATION

DEPARTMENT OF OF

EDUCATIONAL ENGINEERING

POST COORDINATE SCHOOL

FOR

HUMAN, SOCIAL AND

EDUCATIONAL SCIENCES

**DE L'ELABORATION DES CONTENUS DIDACTIQUES
DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE DANS LE
SECONDAIRE AU CAMEROUN**

Mémoire rédigé et présenté en vue de l'obtention du Master en
Sciences de l'Education
et Ingénierie Educative

Par : **Vincent Rocard KALLA KOTCHOP**

Titulaire d'une Licence en Philosophie

Sous la direction de

Monsieur Simon BELINGA BESSALA

Professeur

(ENS-UYI)

Année Académique : 2017



A mon petit frère :

Valentin Kevin BONDA KOTCHOP

REMERCIEMENTS

Nous remercions le Professeur Simon BELINGA BESSALA, qui a accepté de diriger ce mémoire, ainsi que tous les enseignants de l'URFD en Sciences de l'Education et Ingénierie Educative du CFRD en Sciences Humaines Sociales et Educative de l'Université de Yaoundé I, pour leur professionnalisme et leur dévouement à la formation des étudiants, indépendamment des disciplines d'origine de ces derniers.

Par ailleurs, nous exprimons notre profonde gratitude à la grande Famille KOTCHOP, en occurrence mes parents M. Samuel KOTCHOP et Mme. Gèneviève KOTCHOP, ma grande sœur Solange TCHOUAKO, mes petits frères Marius GAGOUM KOTCHOP, Arnold BOUYAM KOTCHOP, Valentin BONDA KOTCHOP, ma fiancée Fabienne Vanessa ESSOMBA MVONDO, mes amis Bertrand NZEUYEM, Edwige BIH CHE, Brady MBAKO ALIMETA, Salihou SOUNFON CHARE, Idriss Herman KEMKENG, Ferdinand ELONG MBANGUE, ainsi que les grandes familles KALLA, BONDA, MVONDO et MENGBWA dont nous avons bénéficié du soutien moral, matériel et financier pour le moins infaillible et inconditionnel tout au long de notre formation.

Nous tenons enfin à adresser un merci particulier à M. Dickens TCHANA KAMDEM et son Epouse, tous les Frères et Sœurs en Christ de la communauté d'EKANGTE-MBENG, et tous ceux que nous n'avons pas cité ici, qui de près ou de loin nous ont toujours garanti de leur soutien multiforme pour la réalisation de ce travail.

LISTE DES ABREVIATIONS

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

APC: Approche Par les Compétences

APO : Approche Pédagogique par Objectif

APP: Approche Pédagogique par Problème

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

CER.CA.PHI : Cercle Camerounais de Philosophie

CRDP: Centre Régional de Documentation Pédagogique

ENS: Ecole Normale Supérieure

GFEN: Groupe Français d'Education Nouvelle

INRP: Institut Nationale de la Recherche Pédagogique

MINEDUC: Ministère de l'Education Nationale

OPT: Objectif Pédagogique Terminal

UE : Unité d'Enseignement

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

LISTE DES TABLEAUX

Tableau N°1 : Répartition des élèves.....	73
Tableau N°2 : Répartition des enseignants de philosophie.....	74
Tableau N°3 : Distribution selon le genre des élèves.....	90
Tableau N°4 : Distribution selon la série des élèves.....	90
Tableau N°5 : Distribution selon que les élèves redoublent la classe.....	91
Tableau N°6 : Distribution selon que la philosophie est une discipline comme les autres.....	91
Tableau N°7 : Distribution selon les difficultés rencontrées dans l'apprentissage de la philosophie.....	92
Tableau N°8 : Distribution selon ce sur quoi l'enseignant insiste le plus dans son cours....	92
Tableau N°9 : Distribution selon que l'enseignant intègre la participation des élèves dans son cours final.....	93
Tableau N°10 : Distribution selon les attentes des élèves par rapport au cours de philosophie.....	93
Tableau N°11 : Distribution selon que les cours satisfont les attentes des élèves.....	94
Tableau N°12 : Distribution selon le nombre d'élèves ayant entendu parler de l'approche par compétences.....	94
Tableau N°13 : Distribution selon qu'il y a quelque chose à revoir dans l'enseignement de la philosophie.....	95
Tableau N°14 : L'attitude des élèves face à la philosophie.....	95
Tableau N°15 : Méthode d'enseignement de la philosophie.....	96
Tableau N°16 : Difficultés dans l'enseignement apprentissage de la philosophie.....	96
Tableau N°17 : Connaissance de l'approche par compétences.....	97
Tableau N°18 : l'application de l'approche par compétences.....	97
Tableau N°19 : De la révision des méthodes d'enseignement de la philosophie.....	98
Tableau N°20 : Méthodes favorables au développement des compétences chez les élèves...98	

RESUME

A partir du défaut de compétences manifeste des apprenants à la suite des leçons de philosophie, nous nous sommes intéressés à ce qui pouvait être la cause d'un tel état de fait. Il s'agissait ainsi dans le cadre de cette étude de rechercher les éléments les plus déterminants qui seraient à l'origine de cette situation problématique dans l'enseignement de la philosophie dans le secondaire au Cameroun. C'est donc une recherche qui relève des sciences de l'éducation, notamment la didactique des disciplines et plus précisément la didactique de la philosophie. Elle s'intéresse à la didactique dans son paramètre relatif au contenu d'enseignement ou objet du cours, qui en est très déterminant. En effet, il s'agissait de participer à la résolution du problème du caractère inapproprié des contenus didactique dans l'enseignement de la philosophie dans le secondaire au Cameroun, qui influence considérablement les compétences attendues des apprenants. Si un constat nous met face à l'évidence selon laquelle la méthode d'élaboration des contenus d'enseignement mise en exergue par la plupart des enseignants est obsolète compte tenu du contexte de l'approche par compétences aujourd'hui inéluctable, il nous revient de rechercher les moyens favorables à une meilleure imprégnation des enseignants par rapport à cette approche par compétences. Ainsi, nous avons énoncé une problématique construite autour de trois questions fondamentales à savoir :

- Qu'est-ce qui fonde la particularité de la philosophie ? Ou mieux quelles sont les difficultés d'enseignement/apprentissage de cette discipline ?
- Les contenus didactiques des leçons dans le but de remédier à ces difficultés ne sont-ils pas défavorables au développement des compétences escomptées ?
- Comment enseigner la philosophie dans le contexte actuel de l'approche par compétence ?

Pour élucider ces interrogations, nous avons mené une enquête dans quelques lycées et collèges des villes de Yaoundé, Douala et Nkongsamba. Nous y avons interrogé 240 élèves des classes de terminale et 10 enseignants de philosophie, pour la collecte des données. Nous avons essentiellement fait une observation directe et utilisé un questionnaire pour pouvoir analyser les données. Au terme de notre recherche, il en ressort que, la philosophie est une discipline particulière et complexe dont les contenus ne sont pas toujours élaboré par les enseignants de façon à développer les compétences escomptées chez les apprenants, d'où la

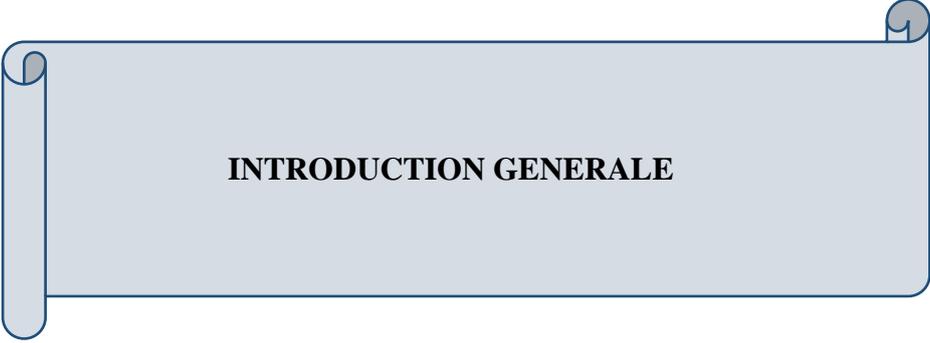
nécessité d'un changement de méthode d'enseignement apprentissage que doit consacrer l'approche par compétences. En un mot, il est clair que l'élaboration des leçons de philosophie en termes de contenu d'enseignement détermine indubitablement les compétences des apprenants. Pour achever cette étude qui nous a amené à nous poser des questions sur la manière d'élaborer les contenus d'enseignement de la philosophie en terminale au Cameroun, il y a lieu de constater que beaucoup de choses restent à faire dans le domaine de la formation initiale des élèves professeurs de philosophie ainsi que de la formation continue des professeurs de philosophie déjà en fonction sur le terrain, aux innovations pédagogiques en cours.

ABSTRACT

From the failure to manifest skills of learners following the philosophy lessons, we looked at what could be the cause of such a situation. It was thus in this study to seek the most critical elements that are the cause of this problematic situation in the teaching of philosophy in high school in Cameroon. It is therefore a research under science education, including the teaching of disciplines and specifically the teaching of philosophy. She is interested in teaching in its parameter relating to educational content or purpose of the course, which is very critical. Indeed, it was to participate in solving the problem of inadequacy of learning content in teaching philosophy in secondary school in Cameroon, which greatly influences the skills expected of learners. If a fact confronts us with the evidence that the method of preparation of educational content highlighted by most teachers is obsolete given the context of today inescapable skills-based approach, it is our to seek ways to support better impregnation of teachers in relation to this competency approach. So we set a problematic built around three core issues namely:

- What founded the particularity of philosophy? Or better what are the difficulties of teaching / learning of this discipline?
- The didactic content of lessons in order to overcome these difficulties they are not adverse to the development of expected skills?
- How to teach philosophy in the current context of the competency-based approach?

To elucidate these questions, we conducted a survey in some schools and colleges in the cities of Yaounde, Douala and Nkongsamba. We have interviewed 240 students from upper sixth and 10 teachers of philosophy for data collection. We basically made a direct observation and a questionnaire used to analyze the data. At the end of our research, it appears that the philosophy is a particular discipline and complex whose contents are not always developed by teachers in order to develop skills in learners expected, hence the need for change method of learning that education should devote the skills approach. In a word, it is clear that the development of philosophy lessons in terms of educational content undoubtedly determine the learners' skills. To complete this study that led us to ask questions about how to elaborate didactics or teachings contents of philosophy in terminal educational programs in Cameroon, there held that much remains to be done in the field of initial training of teachers of philosophy students and the training of philosophy teachers already working in the field, educational innovations underway.



INTRODUCTION GENERALE

« Tout véritable système d'éducation suppose l'ascendance préalable d'une vraie doctrine philosophique et sociale, qui en détermine la nature et la destination. »

Auguste Comte, *Système de politique positive, discours préliminaire*, III^e partie.

La situation éducative du Cameroun qui préside à la réalisation de ce travail de recherche est celle d'une école qui a du mal à se défaire des méthodes traditionnelles, méthodes qui reposent essentiellement sur la mémorisation et l'érudition. En effet, l'approche pédagogique la plus mise en exergue dans le contexte camerounais est plutôt traditionnelle et axée sur les apprentissages par cœur. Malgré les efforts qui sont fournis dans le sens de la modernisation du système éducatif ainsi que d'une révolution de l'approche pédagogique, rien n'est fait concrètement.

En effet, du point de vue de la pratique éducative, l'enseignement d'une discipline quelconque est structuré par un certain nombre de paramètres à mettre absolument en branle. Il s'agit notamment des "paramètres de l'action didactique", parmi lesquels le contenu d'enseignement ou l'objet du cours. C'est justement à ce niveau que l'enseignement de la philosophie dans le secondaire devient problématique. Et, cette problématique est plus précisément relative à l'élaboration de ces contenus qui est une étape très déterminante dans le processus enseignement/apprentissage. Nous avons alors intitulé notre recherche comme suit : De l'élaboration des contenus didactiques dans l'enseignement de la philosophie dans le secondaire au Cameroun.

Une brève enquête dans nos lycées et collèges montre qu'il est difficile pour les élèves de mobiliser les ressources adéquates à la suite des cours de philosophie pour résoudre les situations problèmes qui se posent à eux concrètement. Ce qui témoigne d'un réel défaut de compétence dont le type d'enseignement reçu n'en a pas une moindre influence.

En réalité, la plupart des enseignants élaborent leur contenu d'enseignement en fonction de leurs propres compétences, c'est d'ailleurs pourquoi ils ont du mal à respecter les prescriptions officielles relatives à l'élaboration des leçons. On comprend donc pourquoi il y a quasiment autant de contenu didactique que d'enseignants, et par ricochet le caractère superficiel de contenus d'enseignements élaborés dans de telles circonstances. Ainsi, la préoccupation centrale de notre recherche est justement relative au caractère inapproprié des contenus didactiques dans l'enseignement de la philosophie. On peut alors se poser la question de savoir que doit-on réellement enseigner en philosophie pour que les apprenants développent les compétences aujourd'hui inéluctables ? La réponse à cette question

principale est alors conditionnée par des préalables réponses aux questions secondaires qui sont : Qu'est-ce qui fonde la particularité de la philosophie ? Ou mieux quelles sont les difficultés d'enseignement/apprentissage de cette discipline ? Les contenus didactiques des leçons dans le but de remédier à ces difficultés ne sont-ils pas défavorables au développement des compétences escomptées ? Comment enseigner la philosophie dans le contexte actuel de l'approche par compétences ? Il sera donc question pour nous en un mot, de montrer comment les contenus d'enseignement en philosophie doivent être élaborés de façon à favoriser chez les apprenants le développement des compétences escomptées.

Pour mener notre étude, nous proposons un plan en cinq chapitres :

Dans le premier, nous nous intéresserons à la problématique de la recherche. Il sera consacré à l'exposé de l'ensemble des concepts, des théories, des questions, des méthodes, des hypothèses et des références qui contribuent à clarifier et à développer notre problème de recherche.

Le deuxième chapitre sera centré d'abord sur le déploiement d'une véritable revue de la littérature, et ensuite sur l'évocation d'un certain nombre de théories explicatives, liées au problème de notre étude.

Le troisième chapitre quant à lui sera consacré à la méthodologie de la recherche, qui concerne les modalités relatives au type de recherche, la population de l'étude, l'échantillon à analyser, les techniques et les instruments de collecte des données, voire les procédés d'analyse.

Dans le quatrième chapitre, il sera question de présenter et analyser les résultats recueillis dans la phase précédente, et surtout de procéder à une réelle validation des données obtenues.

Enfin notre cinquième chapitre portera sur l'interprétation des résultats, ainsi que sur la formulation de quelques recommandations dans le but d'améliorer l'enseignement de la philosophie et surtout du point de vue de l'élaboration des contenus d'enseignement dans cette discipline particulière. Puis, de la confrontation des différentes idées que nous aurons énumérées et développées, nous dégagerons enfin ce que nous pouvons retenir, voire quelques perspectives.



CHAP 1 : PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

Toute recherche se situe dans le cadre d'une problématique bien définie : c'est la problématique de la recherche. Celle-ci renvoie à l'exposé de l'ensemble des concepts, des théories, des questions, des méthodes, des hypothèses et des références qui contribuent à clarifier et à développer un problème de recherche¹. Michel Beaud conçoit la problématique de la recherche comme « *L'ensemble construit, autour d'une question principale, des hypothèses de recherche et des lignes d'analyse qui permettront de traiter le sujet choisi* »². C'est donc la partie essentielle dans tout travail de recherche puisqu'elle oriente le sujet de réflexion, partant de ce qui est vers ce qui devrait être. C'est dans cette perspective que Pena-Ruiz la définit à son tour comme « *Un système de questions et d'approches qui définit le sens du sujet en organisant de façon méthodique, les domaines de réflexion, les types de démarches et les points de vue possibles dans une configuration théorique d'ensemble* »³. La nôtre est donc constituée par les éléments ci-après.

1.1- Contexte de la recherche

Il peut paraître superflu d'envisager une étude sur la question de l'enseignement de la philosophie plus précisément des contenus didactiques de cette discipline dans le secondaire, car cette discipline est enseignée depuis plusieurs décennies déjà. On peut alors se dire que son enseignement n'est plus une question aujourd'hui, non seulement compte tenu du nombre croissant d'élèves et étudiants en philosophie et d'enseignants de la discipline, mais aussi du nombre également croissant des inspecteurs en charge de cette discipline au niveau du secondaire. Tous ceux-ci ont justement la charge de veiller à la mise en branle effective de tout ce qui structure le système éducatif formel de l'enseignement de la philosophie, qui peut être réduit à trois concepts selon Pierre Fonkoua⁴ à savoir : les *inputs*, les *processus* et les *outputs*. Cependant, dès que l'on s'intéresse aux élèves et par là-même aux contenus

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

² Beaud, M. (2006), *L'art de la thèse*, Paris, La Découverte.

³ Pena-Ruiz, Henri (1986), *Philosophie : la dissertation*, Paris, Bordas, p. 55.

⁴ Dans l'un de ses cours inédit, le professeur Pierre Fonkoua explique que tous les problèmes du système éducatif formel résident à trois niveaux : les *Inputs* qui renvoient à tout ce qu'il y a comme ressources, aussi bien les ressources humaines, financières, matérielles, et même immatérielles (loi, règlement, programmes etc.) ; les *Processus*, qui concernent les enseignants, les apprenants, les contenus, les méthodes et techniques, l'évaluation, les supports didactiques, les infrastructures, les partenaires, mais aussi les facteurs sous-jacents (climat scolaire : philosophique, psychologique...) ; les *Outputs* enfin qui concernent les résultats, lesquels résultats sont fonction de la participation, le niveau de performance, les compétences et les innovations dont font preuve les apprenants.

didactiques élaborés par les enseignants, on se rend très vite compte que l'enseignement de la philosophie pose problème.

Pour Dépelteau⁵, lorsque des chercheurs choisissent un sujet de recherche, celui-ci est forcément orienté par l'expérience acquise et par la personnalité des chercheurs. Nous ne faisons pas exception à la règle. En effet, il nous semble judicieux de préciser qu'après l'obtention d'un diplôme des professeurs de l'enseignement général deuxième grade en philosophie à l'école normale supérieur de Yaoundé, ainsi que quelques temps passés dans l'enseignement de cette discipline dans le secondaire, nous avons été frappé négativement par le comportement général des élèves à la fin des classes de philosophie. On s'est rendu compte que la plupart d'entre eux sont quasiment incapables de dire en quoi cela leur est utile et encore moins ce qu'ils ont retenu d'un point de vue pratique et qui pourrait les aider dans les situations concrètes. Autrement dit, les réponses relatives aux questions touchant la finalité ou les compétences finales escomptées après une classe de philosophie sont aussi diverses et variées que différentes et opposées chez les élèves, ce qui n'est pas très commode. Nous penchant davantage sur cette situation, nous découvrîmes la difficulté de ces élèves à mobiliser les ressources adéquates, à la suite des cours de philosophie, pour résoudre des situations problèmes concrètes. D'où le défaut de compétences qui rend inappropriés les enseignements reçus dans le cadre de cette discipline. C'est qu'en fait, la situation de l'enseignement de la philosophie et plus précisément celle des contenus didactiques dans le secondaire semble problématique, surtout dans un contexte comme celui du Cameroun où nous avons fait cette observation et ceci à plusieurs titres.

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

⁵ Dépelteau, F. (2000), *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*, Bruxelles, De Boeck University, p. 97.

donne ainsi lieu à au moins trois orientations possibles de l'enseignement de la philosophie, consacrées par les contenus didactiques qui en sont le socle fondamental. Ces orientations sont aussi différentes que les compétences des élèves eux-mêmes. Ce qui fait que certains élèves sont très performants quand il s'agit de réciter la pensée des auteurs, d'autres par contre sont très compétents pour résoudre des problèmes concrets sur la base de réflexions critiques et rationnelles, et d'autres encore excellents dans la prise de position tranchée face à un problème, sans nécessairement s'appuyer sur les auteurs ou même se servir de la raison pure pour justifier leur position. Ce qui rend donc problématique l'élaboration des contenus didactiques qui structurent ces orientations. Dans la mesure où il n'y a pas de concordance entre les différentes approches, donnant lieu à différentes formations qui seront pourtant évaluées d'une seule manière. On comprend donc pourquoi ces contenus divers seront inappropriés par rapport aux compétences qu'il s'agit de développer chez les apprenants, qui sont les mêmes dans le secondaire.

Aussi, un fait tout à fait remarquable apparaît clairement à la lecture de *Vers une didactique de l'apprentissage du philosophe* de Michel Tozzi, en occurrence lorsqu'il parle du philosophe par opposition à la philosophie. On se rend alors compte avec l'auteur que si les contenus didactiques posent problème, c'est simplement parce qu'ils sont élaborés de façon à promouvoir la « philosophie » au détriment du « philosophe ».

Une telle intuition est justement inspirée de la pensée kantienne dont Tozzi fait souvent mention, laquelle pensée considère qu'en réalité, la philosophie n'existe pas, et ce qui existe ou ce qu'il est convenu de dire c'est plutôt le philosophe. Kant tien de tel propos dans la mesure où la philosophie renverrait à un système tellement large qu'il serait quasiment impossible d'en saisir tous les contours. Ainsi, pour être plus efficace et faire œuvre de philosophe, il s'agit d'appréhender la méthode qui permette justement « d'exercer le talent libre de la raison » c'est-à-dire de philosopher véritablement et par soi-même comme il le précise dans son article sur les Lumières⁶. Puisque semble-t-il, l'essentiel réside non dans les contenus à s'approprier, mais dans la méthode à intégrer. S'il fallait faire un rapprochement avec la question du rapport au savoir, on dirait que chez Kant, la philosophie consiste moins au savoir qu'au savoir-faire. Il ne s'agit donc pas pour les enseignants d'élaborer leur cours en insistant sur les savoir déclaratifs. Au contraire, dans la perspective kantienne, il est plutôt question d'insister sur les savoirs procéduraux. Or l'expérience ou les

⁶ Kant, E. (1991), *Vers la paix perpétuelle, Que signifie s'orienter dans la pensée ? Qu'est-ce que les Lumières ?* Trad. J.-F. Poirier et F. Proust, Paris, GF Flammarion, p. 44.

pratiques courantes des enseignants démontrent le contraire. Ce qui rend alors inapproprié leur contenu d'enseignement qui pour la plupart est davantage axé sur les savoir déclaratifs et très souvent néglige ou n'insiste pas suffisamment sur la dimension procédurale qui semble plus fondamental en ce qui concerne cette discipline spécifique qu'est la philosophie.

En réalité, en lisant la *Critique de la raison pure* d'Emmanuel Kant, cette difficulté s'est davantage précisée, dans la mesure où, en tant qu'enseignant de philosophie, l'horloge de Königsberg insiste dans une partie entière de son ouvrage sur ce que l'on doit apprendre ou enseigner en philosophie. Pour lui, ce qu'on apprend et par ricochet ce qu'on enseigne dans cette discipline, ce n'est pas « la philosophie » comme on enseigne la physique, la géographie et les autres sciences. En philosophie, et c'est d'ailleurs ce qui fait la particularité de cette discipline, on apprend ou enseigne « à philosopher » c'est-à-dire à penser par soi-même donc « à exercer le talent libre de la raison ». C'est pour cela qu'il affirme qu' « *il n'y a pas de philosophie que l'on puisse apprendre, car où est-elle ? Qui la possède ? Et à quoi peut-on la reconnaître ? (...) On ne peut qu'apprendre à philosopher* »⁷.

C'est alors fort de cette intuition kantienne que Tozzi a pu fonder sa thèse sur la didactique du philosophe par opposition à une didactique de la philosophie. Le titre de sa thèse est donc formé à dessein, à savoir *Vers une didactique de l'apprentissage du philosophe*. Dans celle-ci, l'auteur pose entre autre le problème de contenu didactique dans l'enseignement de la philosophie. Comme nous l'avons mentionné plus haut, il pense que la didactique en philosophie ne doit pas être considérée au même titre que la didactique dans les autres disciplines. Si on parle de la didactique de français, de la physique et autres disciplines du même genre, il n'est pas commode de parler de didactique de la philosophie, puisque cela supposerait que la philosophie soit un ensemble de savoir dont il s'agit simplement de s'approprier pour se dire philosophe et de transmettre aux apprenants pour faire œuvre d'enseignant de philosophie. D'où l'objectif de son article sur la didactique du philosophe, à savoir que

« *Dans un contexte où se développent les didactiques disciplinaires et où se généralise l'accès à la classe terminale, on constate l'émergence de recherches en didactique de la philosophie. Or les spécialistes divergent sur la possibilité même d'une didactique de l'apprentissage du philosophe; et quand ils s'accordent sur*

⁷ Kant, E. (1987), *Critique de la raison pure*, Trad. J. Barni, Paris, GF-Flammarion.

sa nécessité, ils proposent des orientations différentes. Il s'agit donc d'explicitier les présupposés afin de clarifier le débat. »⁸

Et justement à ce titre, Tozzi se pose les questions fondamentales de savoir :

«Peut-on définir didactiquement le philosophe comme une activité qui tente de problématiser, argumenter et conceptualiser notre rapport au monde, à autrui et à nous-mêmes? Peut-on faire le pari d'un rapport heuristique entre les recherches actuelles en matière d'apprentissage scolaire d'une part, la spécificité et les finalités de la discipline philosophique d'autre part? Quelle est la pertinence d'un modèle qui met l'accent sur l'apprentissage de "savoir-faire" réflexifs, en articulant des opérations intellectuelles à la fois spécifiques et étroitement liées dans le mouvement d'une pensée? »⁹

Or comme l'a démontré Kant que Tozzi évoque d'ailleurs dans son texte, la philosophie n'est pas un ensemble de savoir qu'il faut posséder pour se dire philosophe comme les savants dans les autres disciplines. La philosophie quant à elle est davantage méthode à suivre, procédure à comprendre, cheminement à maîtriser. Tozzi conclut alors qu'il faut parler de didactique du philosophe plutôt que de didactique de la philosophie. Il faut dire qu'il ne s'agit pas là d'un simple jeu de mots, dans la mesure où l'affirmation de Michel Tozzi est très lourde de conséquence et change tout dans le processus enseignement apprentissage en philosophie.

En effet, le seul fait de parler de didactique du philosophe coïncide avec le déploiement d'une orientation nouvelle en termes de contenu d'enseignement de la philosophie. Il s'agit désormais pour les acteurs de l'enseignement de cette discipline de se défaire des vieilles pratiques enseignantes qui consistaient à transmettre un ensemble de savoir figé et tout fait aux élèves, ce qui semble-t-il est très difficile en philosophie, du moins n'en est pas l'essentiel, ce qui importe c'est de leur apprendre davantage les savoir-faire, sans toutefois faire fi des savoirs savants, simplement en insistant le moins possible sur ces derniers, puisque c'est la combinaison des deux, en occurrence des savoirs et des savoir-faire qui les permettront de savoir-être et donc au final de développer les compétences aujourd'hui inéluctables. Ceci doit donc être pris en compte lors de l'élaboration des contenus d'enseignement qui est somme toute la phase la plus déterminante dans le processus enseignement/apprentissage de la philosophie.

⁸ Tozzi, M. (1993), *Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe*, Revue Française de Pédagogie, N°103, p. 19.

⁹ *Idem.*

Par ailleurs, si l'on s'intéresse au programme de philosophie dans le secondaire, on se rend très vite compte que celui en vigueur au Cameroun est régi par l'ARRETE Ministériel N°114/D/28/MINEDUC/SG/IGP/ESG, du 07 OCT 1998. C'est-à-dire qu'il y a 17 ans de cela, on parlait encore du Ministère de l'éducation nationale. On peut alors se rendre à l'évidence que cela n'est pas sans poser de problèmes, surtout quand on connaît toutes les mutations qui ont de plus en plus cours dans le domaine de la philosophie en particulier et dans celui de l'éducation en général. Ce qui par conséquent rend inadaptés les contenus d'enseignements de cette discipline par rapport au contexte actuel. L'enseignement de la philosophie ayant beaucoup changé à nos jours, aussi bien du point de vue des contenus didactiques que de celui des approches pédagogiques et des méthodes d'évaluation pour ne citer que ces aspects-là. On sait à titre illustratif que le paradigme transmissif, le courant de psychologie behavioriste et par-là même l'approche pédagogique par objectifs, qui avaient le vent en poupe à cette période ne sont plus exclusivement d'actualité. Aujourd'hui, il est plus judicieux de se mettre à l'école du paradigme constructiviste, du courant de psychologie dit socioconstructiviste et de l'approche pédagogique par compétences, qui organisent et orientent tous les domaines de la vie actuelle. Et, nous savons aujourd'hui qu'une leçon élaborée en termes de contenu dans le cadre de l'approche pédagogique par objectif que met en avant le paradigme behavioriste ne peut être la même qu'une autre élaborée dans le cadre de l'approche par compétences que promeut le paradigme constructiviste ou socioconstructiviste. La première ne s'élève que jusqu'au niveau des performances ou savoir-faire, en plus évidemment des savoirs savants, qu'on peut mesurer du point de vue du comportement, mais la seconde va un peu plus haut et intègre les compétences ou savoir-être qui se mesure par la mobilisation des ressources nécessaires, aussi bien externes qu'internes, pour résoudre des problèmes existentiels essentiels. Cette hiérarchisation est élaborée sur la base de la structure à trois niveaux du savoir que Jacques Tardif¹⁰ organise autour des « savoirs déclaratifs », qui correspondent ici à des connaissances théoriques, aux savoirs savants qu'il s'agit d'acquérir. Selon Gagné¹¹, il s'agit de la connaissance des faits, des règles, de lois, de principes. Ensuite ces connaissances plutôt statiques que dynamiques, pour permettre l'action, doivent être traduites en procédures et en conditions, d'où le second niveau que consacre les « savoirs procéduraux ». Ceux-ci correspondent au comment de l'action, aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d'une action.

¹⁰ Tardif, J. (1992), *Pour un enseignement stratégique*, l'apport de la psychologie cognitive, Montréal, Les Éditions Logiques.

¹¹ Gagné, R. M. (1985), *The Condition of Learning and Theory of instruction*, (4th Edition), New York: CBC College Publishing.

Fréquemment, dans les écrits pédagogiques, ces connaissances sont décrites comme des savoir-faire. Les connaissances procédurales se différencient des connaissances déclaratives car il s'agit de connaissances de l'action, de connaissances dynamiques. Et enfin les « savoirs conditionnels » qui se réfèrent aux conditions de l'action. Elles concernent le "quand" et le "pourquoi". À quel moment et dans quel contexte est-il approprié d'utiliser telle ou telle stratégie, telle ou telle démarche, d'engager telle ou telle action ? Pourquoi est-ce adéquat d'employer cette stratégie, cette démarche, de réaliser cette action ? Ce sont ces savoirs qu'il faut considérer comme les savoir-être, siège même des compétences, puisqu'il faut à ce niveau être capable de réutiliser les deux précédents niveaux de savoir dans le faire, dans l'action au quotidien.

Aussi, un autre fait observable qui rend problématique l'enseignement de la philosophie dans le contexte du secondaire au Cameroun est lié à la qualification des enseignants. Puisque semble-t-il, on constate qu'il y a de plus en plus d'aventuriers qui s'engagent dans l'enseignement en général et dans celui de la philosophie en particulier qui en est un élément primordial. Cette situation est la conséquence directe du contexte aujourd'hui difficile en termes d'emploi. Ce qui fait que l'enseignement n'apparaît plus comme un véritable métier que l'on exerce par vocation, mais simplement comme un emploi très rentable¹². C'est ce qu'on nomme « l'employabilité » que consacre bien le contexte de compétences qui a le vent en poupe actuellement. Pour s'en convaincre, il n'y a qu'à remarquer le nombre de plus en plus croissant de candidats au concours de l'École Normale Supérieure, filière philosophie. Mais il faut aussi et surtout constater qu'une fois affectés, ces enseignants ne pensent qu'à développer des stratégies non pour mieux faire leur travail, mais pour changer de poste et se faire davantage de l'argent. Ceci au détriment d'une bonne élaboration des leçons à dispenser qui nécessite un travail permanent voire une formation continue de la part de l'enseignant, soucieux de la réalité dans laquelle il se meut, en termes d'environnement et du type d'élève auquel il a affaire. C'est ce qui conduit à un défaut de compétence non seulement des enseignants mais aussi des apprenants, ce que les contenus d'enseignement illustrent bien en termes de qualité, jetant un doute certain sur la réelle qualification des enseignants qui, comme par voie de conséquence altère la pratique de l'enseignement de cette discipline particulière qu'est la philosophie. Seulement, ne pouvant pas aborder tous les aspects de la

¹²Les enseignants en général et ceux de la philosophie en particulier qui n'interviennent qu'au second cycle du secondaire au Cameroun sont du point de vue salarial des hauts cadres de la fonction publique. Ils sont pour cela classés dans la plus grande catégorie dite A2, ce qui correspond à un salaire de base sinon le plus élevé au moins suffisamment élevé par rapport aux autres catégories de la fonction publique pour les personnels civils.

question, nous avons opté pour les contenus didactiques de la discipline qui nous semble plus déterminant dans son processus enseignement/apprentissage.

De ce fait, il importe, aujourd'hui plus que jamais de revoir le processus enseignement-apprentissage de cette discipline spécifique et plus précisément les éléments d'élaboration du contenu didactique, afin de redéfinir les compétences qui doivent orienter son enseignement. Ainsi, la réforme des compétences escomptées des élèves sera fonction de ceux des enseignants et de tous ceux qui se trouvent en amont, en occurrence les enseignants des futures enseignants de philosophie en terminale pour ne citer que ceux-là. Surtout que l'enseignement aujourd'hui a pris une tournure bien différente de celle qu'elle tenait hier. C'est fort de cela que nous pouvons dire avec Vergely qu'il

« Faut en finir (...) avec le temps ou l'enseignant éduquait, instruisait, et enseignait. Car il faut en finir avec le professeur centré en détenant une autorité avec pour mission d'élever les enfants de la sauvagerie à l'humanité, de l'immoralité à la morale, et de l'ignorance au savoir »¹³.

Par ailleurs, une réflexion interne sur les difficultés susmentionnée, relatives au contenu d'enseignement de la philosophie nous a poussées à nous intéresser à la formation des enseignants responsables des classes de philosophie du secondaire. D'où notre interrogation sur les méthodes d'enseignement. Puisque semble-t-il, la formation de l'enseignant détermine le type ou le contenu de l'enseignement qu'il met sur pieds, lequel enseignement à son tour conditionne les compétences escomptées des apprenants. Il importe alors de procéder à une révision de ces méthodes d'enseignement ainsi que du contenu de ce qu'on est en droit d'enseigner aujourd'hui en philosophie dans le secondaire.

1.2- Formulation et position du problème

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

« Définir un problème de recherche, c'est, au-delà de la formulation de ses preuves et indices, apporter un éclairage le plus complet possible sur son étendue, les points principaux dont il appelle le traitement, sa position par

¹³ Vergely, B. (2000), *Pour une école du savoir*, Paris, Milan, pp. 127-146.

rapport aux problèmes identiques déjà étudiés par d'autres, en d'autres lieux... »¹⁴

On comprend donc que toute bonne recherche vise à répondre à une question précise, donc à un problème qui se pose dans notre compréhension des choses. C'est d'ailleurs pourquoi dans le complément à leur ouvrage collectif, Raymond Robert Tremblay et Yvan Perrier conçoivent le problème comme : « *Une difficulté ou un manque de connaissances qui a trouvé une formulation appropriée à l'intérieur d'un champ de recherche, à l'aide des concepts, des théories et des méthodes d'investigation qui lui sont propres* »¹⁵. Aussi pensent-ils que le problème d'une recherche peut être de différentes natures¹⁶, il peut s'agir :

- d'un *problème pratique*, comme une situation sociale difficile ou un problème technique (Par exemple: la condition socio-économique des familles monoparentales);
- d'un *problème empirique*, c'est-à-dire d'un manque de connaissance des faits qu'une observation ou une expérimentation peut permettre de résoudre (par exemple: la détermination du taux de productivité de l'industrie manufacturière canadienne);
- d'un *problème conceptuel*, donc d'un problème concernant la définition adéquate d'un terme ou sa signification exacte (par exemple: la définition la plus adéquate du concept d'«idéologie»);
- d'un *problème théorique*, c'est-à-dire qui concerne l'explication d'un phénomène ou l'évaluation d'une théorie explicative (par exemple: la détermination des causes de l'inégalité entre les êtres humains).

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

La philosophie comme discipline scolaire intervient à un moment important du secondaire, notamment en terminal (c'est le cas au Cameroun), qui ouvre la porte aux études plus approfondies à l'université ou au monde de l'emploi, où le maître mot est celui de la compétence. Les apprenants n'ont alors qu'une seule année scolaire pour intégrer les compétences nécessaires dans le domaine de la philosophie pour pouvoir s'en servir à bon escient face aux situations de problèmes concrets. Cependant, au regard du défaut de compétences des apprenants, qui est déjà manifeste dans le contexte d'étude préalablement développé, nous nous rendons compte des difficultés de l'enseignement de cette discipline qui concernent au premier chef les contenus d'enseignement.

¹⁴ Aktouf, O. (1987), *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*. Une introduction à la démarche classique et une critique, Montréal, Les Presses de l'Université du Québec, p. 78.

¹⁵ Tremblay, R. & Perrier, Y. (2006), *Loc.cit.*

¹⁶ *Idem.*

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

1.3- La question de recherche

a) Question principale

La principale question qui oriente notre travail dans le cadre de cette recherche est la suivante : que doit-on réellement enseigner en philosophie dans le secondaire pour que les apprenants développent les compétences aujourd'hui inéluctables?

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

b) Questions secondaires

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

- Qu'est-ce qui fonde la particularité de la philosophie ? Ou mieux quelles sont les difficultés d'enseignement/apprentissage de cette discipline ?
- Les contenus didactiques des leçons dans le but de remédier à ces difficultés ne sont-ils pas défavorables au développement des compétences escomptées ?
- Comment enseigner la philosophie dans le contexte actuel de l'approche par compétences ?

1.4- Hypothèses de recherche

Le terme hypothèse est étymologiquement formé de deux racines :

hypo: sous, en dessous, en deçà de... ; *thèse* : proposition à soutenir, à démontrer. De ce point de vue, les hypothèses constituent donc les soubassements, les fondations préliminaires de ce

qui est à démontrer ou à vérifier sur le terrain. Il s'agit donc en réalité de réponses anticipées, mais qui doivent se justifier par la suite, à travers la démonstration qui sera faite au cours du travail et qui permettra de quitter des suppositions aux affirmations. Omar Aktouf d'en conclure qu' « *Une hypothèse est en quelque sorte une base avancée de ce que l'on cherche à prouver. C'est la formulation proforma de conclusions que l'on compte tirer et que l'on va s'efforcer de justifier et de démontrer méthodiquement et systématiquement.* ». Elle sera de deux ordres dans notre travail à savoir une hypothèse générale et des hypothèses secondaires.

a) Hypothèse générale

L'hypothèse générale : c'est une proposition de réponse à la question principale. Selon A. Quellet, elle est « *Une affirmation provisoirement suggérée comme explication d'un phénomène. Elle sert à dégager une réflexion plus ou moins approfondie et à l'orienter vers des informations plus ou moins précises* »¹⁷. En d'autres termes, c'est une réponse anticipée à la question centrale de recherche. Celle de notre recherche s'énonce de la manière suivante :

HG : l'élaboration des leçons en termes de contenu didactique détermine les compétences escomptées des apprenants.

Dans le but de préciser cette hypothèse générale, nous allons vérifier un certain nombre d'hypothèses secondaires qui nous ont d'ailleurs permis d'établir la liste de questions qui composent notre questionnaire.

b) Hypothèses secondaires

Elles renvoient semble-t-il à une manière pour le chercheur de dire ce qu'il pense de son sujet, avant de procéder à sa stricte vérification. L'hypothèse secondaire est en corrélation avec la question de recherche. Leur nombre est alors fonction du nombre de questions de recherche, par souci de congruence.

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

Premièrement : la philosophie est une discipline assez particulière qui présente des difficultés d'enseignement/apprentissage.

¹⁷ Quellet, A. (1987), *Processus de recherche : une approche systématique*, Québec, PUQ, p. 250.

Deuxièmement : les contenus d'enseignement ne sont pas élaborés de façon à développer les compétences attendues.

Troisièmement : la nécessité d'un renouvellement de méthode d'enseignement/apprentissage de la philosophie s'impose.

1.5- Objectifs de la recherche

Selon Leif, l'objectif est le « *but précis d'une action éducative, d'un enseignement* »¹⁸. Il s'agit donc pour nous de préciser ici vers quoi doit tendre ce travail de recherche. De l'avis de John Dewey, « *avoir un objectif, c'est avoir l'intention de faire quelque chose et percevoir la signification des choses à la lumière de cette intention* »¹⁹. Cela suppose qu'on a une base à partir de laquelle on peut observer, choisir et ordonner les objets et nos propres capacités ; qu'on a une activité intentionnelle contrôlée par la perception des faits et leur relation les unes avec les autres ; qu'on a un plan pour sa réalisation. Il n'y a donc pas de recherche sans objectifs, pour autant que cela renvoie au but que l'on se propose d'atteindre. Nous avons dans le cadre de cette recherche un objectif général et des objectifs spécifiques ou secondaires.

a) Objectif général

D'un point de vue général, il s'agira pour nous de travailler avec cet objectif précis à l'esprit, celui de montrer de façon pratique comment les contenus didactiques des leçons de philosophie doivent être élaborés de telle sorte que les apprenants manifestent les compétences attendues.

b) Objectifs secondaires

D'un point de vue spécifique, il semble nécessaire de réaliser un certain nombre d'objectifs secondaires pour garantir la réalisation de l'objectif général préalablement mentionné. Il sera donc précisément question d'abord de démontrer la spécificité voire la difficulté de la didactique de la philosophie. C'est-à-dire mettre en exergue le fait que l'enseignement de la philosophie et par ricochet son apprentissage est fondamentalement différent et par là-même complexe par rapport aux autres disciplines dans le secondaire. Ensuite il sera question pour nous de montrer la nécessité de réformer les contenus

¹⁸ Leif, J. (1972), *Philosophie de l'éducation*, T2, Paris, Delagrave, p. 192.

¹⁹ Dewey, J. (1975), *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Collin, p. 133.

d'enseignement de cette discipline, au niveau de leur élaboration, pour les adapter au contexte actuel de l'APC. Et enfin nous pourrions justifier le bien fondé d'un renouvellement de méthode ou d'approche dans l'enseignement apprentissage de la philosophie, justement en exposant une de référence.

1.6- Intérêt de la recherche

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

1.7- Délimitation du sujet

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

Sur le plan thématique, nous nous limiterons à l'étude de l'élaboration des contenus d'enseignement de la philosophie, qui est une modalité de la didactique de la philosophie que l'on retrouve au laboratoire de didactique des disciplines. Puisque comme nous l'avons souligné plus haut, le champ de l'enseignement de la philosophie et des problèmes y afférents est très vaste et nous désirons aborder cette partie de contenu d'enseignement parce que plus déterminante. Contenu didactique auquel nous associerons comme méthode d'enseignement/apprentissage l'approche par compétences.

Par ailleurs, le cadre géographique se trouve être les villes de Yaoundé, Douala et Nkongsamba où nous avons choisi quelques Lycées et Collèges, pour l'enquête de terrain en vue de la collecte des données. Il s'agit en occurrence pour la ville de Yaoundé du Lycée de la Cité Verte, et le Collège Privé Atangana Essomba. Pour la ville de Douala les établissements scolaires concernés sont : le Lycée Bilingue de Mambanda et le Collège Privé Laïque Bilingue Nguesson Charles. Enfin, nous irons au Lycée bilingue de Baré, et à l'Institut Polyvalent Mitoukem pour ce qui est de la ville de Nkongsamba. C'est dans ces établissements scolaires que nous rencontrerons quelques élèves et enseignants à qui nous soumettrons un questionnaire.



**CHAP 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET CADRE
THÉORIQUE DE LA RECHERCHE**

Il nous semble nécessaire de rappeler que notre recherche s'intéresse au contenu didactique des leçons de philosophie dans le secondaire. Lequel contenu est par ailleurs très déterminant pour ce qui est du développement des compétences attendues des apprenants. Ainsi, l'élaboration de ce contenu d'enseignement est fonction du courant didactique auquel on appartient, ainsi que du contexte théorique dans lequel on évolue. Il sera alors question dans ce chapitre, d'une part de déployer une véritable revue de la littérature²⁰, partant de la didactique de la philosophie jusqu'aux différents courants didactiques en philosophie, ainsi que les orientations possibles d'un point de vue pratique de l'élaboration des contenus d'enseignement. D'autre part, il s'agira pour nous de convoquer un certain nombre de théories, qui permettent dans une certaine mesure d'expliquer davantage ce phénomène qui touche les contenus que nous sommes en droit d'enseigner en philosophie dans le secondaire. Surtout semble-t-il que la manière de répondre à la question problème indique bien le cadre théorique dans lequel on se meut.

2.1- Revue de la littérature

2.1.1- De la didactique de la philosophie

On doit préciser que la problématique de l'enseignement de la philosophie et plus précisément celle de l'élaboration des contenus didactiques de cette discipline n'est pas une question évidente que se pose n'importe quel camerounais. Pour s'en convaincre il n'y a qu'à se rendre compte du fait que l'on ne retrouve aucun sinon très peu de spécialistes en didactique de la philosophie au Cameroun. La quelle didactique de la philosophie est pourtant le champ d'application de cette pratique. D'où la nécessité à l'occasion de cette revue de la littérature de faire au préalable une précision sur le concept même de didactique de la philosophie, lequel concept est constitué de didactique et de philosophie et ensuite sur celui de contenu d'enseignement qui est très déterminant voire incontournable pour ce travail.

²⁰Cela consiste selon le professeur Belinga Bessala dans un cours inédit, à sélectionner les ouvrages et revues scientifiques en rapport direct avec le problème de la recherche. Cela doit alors être ordonné et organisé sous forme de débat entre les différents auteurs. Car semble-t-il que c'est le lieu par excellence où se situe le débat intellectuel entre les différents auteurs que nous allons étudier et le débat se fait autour de notre problème.

a) Approche conceptuelle

La didactique est constituée par *l'ensemble des procédés, méthodes et techniques qui ont pour but l'enseignement de connaissances déterminées*. En tant que telle, la didactique n'est évidemment pas une discipline récente. Les didacticiens, pourtant, ont le sentiment d'être dans une phase où leur savoir se constitue, où leurs concepts se stabilisent et où leurs institutions tentent, parfois avec difficulté, de trouver une place dans la communauté universitaire. Qu'est-ce donc que cette "didactique" et surtout la "didactique de la philosophie" et que comporte-t-elle aujourd'hui d'original ?

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

« L'art et les moyens d'enseigner. Et c'est précisément ce que depuis peu certains hommes éminents pris de pitié pour les écoliers condamnés à rouler leur rocher de Sisyphe se sont mis à explorer avec plus ou moins d'audace et plus ou moins de succès »²¹.

Pour Belinga Bessala, « *La didactique est la science de l'éducation ayant pour objet d'étude les processus de l'enseignement et de l'apprentissage. Elle étudie par ce fait les méthodes et les techniques liées précisément à ces processus de l'enseignement et de l'apprentissage* »²². Elle est ainsi perçue comme un art ou une science. On peut alors avoir la didactique de la philosophie, la didactique du français etc.

Par ailleurs, il convient de relever que la didactique est en proie à une contestation dont la principale porte sur son objet. Cet objet c'est les savoirs, qui sont difficiles à cerner dans la mesure où elle emprunte à d'autres disciplines dites contributives. Si l'on considère justement cet objet, la didactique est une science carrefour. Elle se situe au carrefour, c'est-à-dire encore au point de confluence de plusieurs autres disciplines : la pédagogie, la psychologie, la sociologie, l'anthropologie, la linguistique, la science de la communication pour ne citer que celles-là. En sorte que son objet est un ensemble de savoirs partagés. L'évolution du monde scientifique donne raison à la didactique. Cette évolution est caractérisée par les trois éléments que sont l'international, l'interdisciplinaire et l'interculturelle. En réalité, du point de vue de son objet, la didactique est une science

²¹ Develay, M. (1992), *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF.

²² Belinga Bessala, S. (2005), *Didactique et professionnalisation des enseignements*, Yaoundé, Ed. CLE, pp. 7-8.

émergente et c'est cette interdisciplinarité qui la fonde. En outre, elle est un jeu qui se mène entre les trois agents suivants : l'enseignant, les apprenants et les savoirs. D'où la transposition didactique. Son intérêt réside dans sa capacité à réinterroger les savoirs de référence, la structure du savoir savant, la distance savoir savant savoir enseigné. Ce processus peut être résumé dans ce qu'on appelle le triangle didactique. Celui-ci est une représentation schématisée du système didactique. Or selon Philippe Meirieu, en réalité les trois pôles de réflexion des didacticiens ne sont point consacrés par le fameux " triangle didactique" , mais plutôt et plus précisément par, « *l'épistémologie de référence de la discipline considérée, la psychologie cognitive et les contraintes de la situation de formation* »²³.

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

De ce qui précède, il est manifeste que, le développement des didactiques, l'approfondissement de leurs recherches devraient plutôt réjouir tous ceux qui cherchent une meilleure efficacité de l'enseignement. D'où vient-il alors que les didactiques soient aujourd'hui au cœur de polémiques si importantes ? Selon Philippe Meirieu, on doit distinguer trois registres de discussion inéluctables : *un registre philosophique, un registre épistémologique et un registre plus institutionnel*²⁴.

Sur le plan philosophique, la question est de savoir si les didactiques représentent des disciplines "objectives" ou si elles véhiculent, implicitement ou explicitement, des conceptions pédagogiques, des postulats éthiques, voire politiques... Sur ce point, les choses

²³ Meirieu, P. (2012), « Didactique », in *Dictionnaire de pédagogie et didactique*, Le site de Philippes Meirieu, URL : [http:// www. philippesmeirieu.net](http://www.philippesmeirieu.net).

²⁴ *Idem.*

paraissent relativement claires : aucune "technique" d'enseignement, aucune méthode d'observation des situations de classe n'est pédagogiquement neutre ; la notion même d'"efficacité" didactique renvoie à des valeurs qu'il convient d'explicitier, de situer dans une histoire, dans un projet de société. La didactique n'est donc légitime que pour autant qu'elle assume qu'elle ne constitue pas une "technique objective" fondée sur la seule analyse des contenus d'enseignement et des "lois" de l'apprentissage.

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

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

Mais une fois cela posé et reconnu, d'autres inquiétudes surgissent : on craint, en effet, que la formation des enseignants néglige les contenus de "haut niveau" pour s'attacher plus ou moins exclusivement aux contenus qui seront l'objet de l'enseignement lui-même. S'il en était ainsi, on aurait raison de s'inquiéter : il est, en effet, indispensable que des enseignants soient au contact, au cours de leur formation, avec un savoir "vivant", en constitution, proche de la recherche universitaire ; ce contact est essentiel pour leur mobilisation personnelle sur la discipline, pour comprendre aussi ce qu'est la genèse d'un savoir, les difficultés de sa constitution, son historicité... Mais il est tout aussi indispensable que les enseignants travaillent sur les savoirs qu'ils auront à enseigner, qu'ils en comprennent les enjeux, identifient ce qui peut être objet de blocage pour les élèves, imaginent des dispositifs didactiques, prennent en compte les différentes stratégies d'apprentissage qui peuvent exister, etc.²⁵ Et ce travail est tout aussi passionnant que le contact avec la "recherche fondamentale", en réalité il est lui-même "recherche" et l'on peut accéder, dans ce domaine, à de hauts niveaux de compétence particulièrement utiles pour la réussite de l'entreprise scolaire.

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

- Les savoirs savants ;

²⁵Ce qui n'est pas toujours le cas dans les Écoles de formation des enseignants au Cameroun, où les différentes unités d'enseignements ne concernent pas directement les notions, les œuvres et la méthodologie au programme des classes terminales du secondaire, qui sera pourtant le quotidien inéluctable de ces futurs enseignants un fois sur le terrain. C'est ce qui justifie à titre illustratif la liste des UE du Département de philosophie de L'ENS de Yaoundé attachée à l'annexe de ce travail.

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

Au final, nous pouvons dire que la didactique, se préoccupant uniquement de l'enseignement, est une réflexion sur le savoir scientifique et sur la manière de le traduire en éléments, simples, cohérents, et transmissibles à partir desquels l'apprenant puisse construire ses savoirs c'est-à-dire puisse assimiler ses cours. Ainsi, selon Michel Tozzi : « *Si l'on entend par didactique d'une discipline l'étude de " l'enseignement et de l'apprentissage en pleine prise en compte de la spécificité des contenus " , la didactique de la philosophie est " l'étude de l'enseignement et de l'apprentissage de la philosophie " »²⁶. La didactique de la philosophie qui nous intéresse n'a donc pour objet que ces trois termes : enseigner, apprendre, la philosophie.*

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

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

Enseigner passe alors nécessairement par l'enseignant, qui a pour rôle de faciliter le processus d'apprentissage. En tant que tel, il a un certain nombre d'action ou d'activité à mener pour que son enseignement soit réussi, nous pouvons évoquer entre autres : attirer l'attention des apprenants de manière positive ; informer l'apprenant de l'objectif ; stimuler le rappel des apprentissages préalables ; susciter la performance, la rétention et le transfert etc. en d'autres termes, ces événements doivent être au service de certaines fonctions que sont

²⁶ Tozzi, M. (2008), *La didactique de la philosophie en France-20 ans de recherche (1989-2009)*, Montpellier, Équipe du LIRDEF, p. 1.

entre autres : la fonction d'explication et de démonstration ; de renforcement de l'attention et de la participation ; d'orientation dans le travail et du maintien de la discipline etc. ces différentes fonctions étant déterminées par certaines habiletés nécessaires dont les habiletés à motiver, à communiquer, à questionner, à tenir compte du profil d'apprentissage de chaque apprenant, etc.²⁷

Apprendre : enchaînement d'actes réalisé par une personne dans les mêmes ou dans d'autres temps et lieu que l'enseignement, soit pour reproduire tels que les savoirs, savoir-faire, savoir-être transmis par l'enseignant ; soit pour les transformer, les adapter et les réutiliser dans d'autres situations.

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

La philosophie : est une activité de la pensée contradictoire et positive. C'est une réflexion critique, un examen minutieux de l'esprit agissant, un débat dialectique. En ce sens, la philosophie devient un sujet lié à l'homme car le questionnement de toute chose sans exception est la base de sa constitution. C'est dans cette logique que Marcien Towa pense que « *La philosophie est le courage de penser l'absolu, de soumettre tout au débat* »²⁸. Ce qui fait de la philosophie une activité essentiellement critique et surtout ignorante de toute considération de sujet tabou. Elle est pour autant une matière problématique et spécifique.

La philosophie en effet n'est pas un savoir cumulatif comme semblent l'être davantage les autres savoirs scolaires. Elle est liée à sa tradition historique dans la mesure où cette dernière constitue un bain initiatique qui semble incontournable sans pour autant indiquer de référentiels incontournables. À travers cette tradition émerge la présence en général d'un langage conceptuel finement articulé, nourri de questionnements, de « problématisations »²⁹,

²⁷ Cf. Fonkoua, P. (2002), « Bases théoriques pour une meilleure compréhension de l'enseignement de la didactique à l'école normale supérieure », in Colloque sur les *Sciences de l'éducation et formation des enseignants au Cameroun*, Atelier 4, Yaoundé 2002.

²⁸ Towa, M., *Essai sur la problématique philosophique dans l'Afrique actuelle*, Yaoundé, CLE, 2012.

²⁹ Nous nous référons ici à la conception de Michel Tozzi qui conçoit la philosophie dans le cadre de sa didactique notamment dans les classes de terminal, comme essentiellement fondée sur la problématisation, qui consiste à « *S'interroger sur les problèmes soulevés par certaines notions fondamentales, à la lumière de*

de déploiements rationnels, invitant principalement à la « réflexivité » critique. Il s'agit concernant ce dernier concept de philosophie d'un paramètre fondamental de l'action didactique en question dans ce travail, en occurrence le seuil du contenu d'enseignement dont il convient de s'y attarder un temps soit peu.

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

Rochex a en effet activement participé à une journée d'étude dont le thème portait sur une question fondamentale de la didactique des disciplines à savoir *Qu'est-ce qu'un contenu d'enseignement ?* Cette question semble-t-il est inévitable pour quiconque s'intéresse à la didactique des disciplines, et nous intéresse davantage dans la mesure où le problème de notre recherche porte justement sur le caractère inapproprié des contenus d'enseignement de la philosophie dans l'enseignement/apprentissage de cette discipline dans le secondaire.

Il s'agit en effet d'un paramètre incontournable dans l'action didactique, au point où Fonkoua en parle en termes de " base fondamentale de l'action didactique" car pour lui, « La structure de l'action didactique prend ses fondements au cœur des contenus, du sujet-apprenant, de l'agent formateur et du milieu »³⁰. Le contenu qu'il nomme aussi « objet (O)» renvoie au savoir à prodiguer, pouvant être :

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

*certain éclairages (cours du professeur, textes de philosophie, débats en classe)... : non pas apprendre de la philosophie mais à philosopher », Tozzi (1995), « Réflexion sur la philosophie pour enfants », *Philosopher*, Revue de l'enseignement de la philosophie au Québec, Numéro 17, p. 255.*

³⁰ Fonkoua, P. (2002), Loc.cit.

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

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

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

(c) l'ordre « pédagogique » qui se pose en terme de comment transmettre le message.³¹

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

En réalité, la question de la définition du contenu d'enseignement est une question d'autant plus fondamentale que même la façon de la poser constitue de fait un enjeu majeur. De manière générale, « *Les contenus d'enseignements sont les éléments, les connaissances ou techniques que l'élève doit apprendre, s'approprier, intégrer et utiliser pour avoir la compétence visée* »³². Jean-Yves Rochex quant à lui en parle en termes de problèmes dont il répertorie quatre principaux.

Pour lui, le premier problème auquel cette question se heurte est « *ce qu'on appelle "l'inadaptation" des programmes avec ce qui serait leur "surcharge"* »³³. Puisque semble-t-il, chaque fois qu'il est question de contenu d'enseignement, on pense *ipso facto* à s'interroger sur leur adaptation au contexte d'application et surtout à la charge horaire qui y est consacré selon le niveau dans lequel on se trouve. C'est ce qui crée alors la confusion qu'il est facile d'établir entre ces contenus d'enseignement et les programmes, de même qu'entre l'évolution des savoirs et la qualification dans la société. Ainsi voit-on des ministres opérer ce glissement confusionnel en « *dénonçant l'empilement des connaissances* » et « *l'inflation des horaires et des programmes* »³⁴. Ce qui implique qu'il y a une nette

³¹ *Idem.*

³² Rapport de jury CAPEPS externe, 2001.

³³ Rochex, Jean-Yves (1989), *Qu'est-ce qu'un contenu d'enseignement ?* Paris, IRM, N°32, p. 59.

³⁴ *Idem.*

différence à opérer entre les contenus d'enseignement et les programmes qui posent justement le second problème selon Rochex.

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

Pour Rochex, il semble bien que ce soit exclusivement au niveau régional qu'est prise en compte l'expérience enseignante, ce qui n'est pas très commode. Dans la mesure où « *un travail sérieux d'analyse et d'évaluation de cette expérience, examinant au plus près ce qui s'enseigne réellement aujourd'hui et les modalités pour ce faire, devrait être une des premières exigences de toute réflexion d'ampleur sur le contenu d'enseignement* »³⁵. Cela implique tout simplement que la pratique enseignante doit intervenir au premier plan lorsque l'on discute des questions comme celle des contenus d'enseignement ou des programmes, puisque ce sont ces enseignants qui mettent tout cela en pratique et qui sont pour cela-même capable d'établir toutes les distinctions nécessaires que leur pratique quotidienne les témoigne. On ne saurait donc prétendre à un travail sérieux de définition de contenu d'enseignement sans que les enseignants prennent place à la table d'honneur, au profit des hommes de bureau, entendu les ministres et autres autorités en matière d'éducation. Puisqu'en réalité la question des contenus d'enseignement tout comme celle des programmes est une question d'ordre pratique dont les tenants et les aboutissants sont davantage manifestes dans les situations concrètes de classe, concernant par là-même les enseignants au premier plan.

Le troisième problème porte sur l'organisation même du système éducatif et partant la frontière entre les différentes disciplines et leur évolution. Car il semble que la commission

³⁵ *Ibid.*, p. 60.

mise sur pieds à cet effet, en ce qui est de la France en occurrence, n'est pas neutre ou transparente, parce que chargée d'idéologie et présumé épistémologique.³⁶ Cette commission a à titre illustratif mise à l'écart certaines disciplines sous prétexte que leur contenu n'était pas approprié, il s'agit en occurrence de l'économie qui a été isolé des sciences sociales. Aussi, il y a des disciplines pour lesquelles on n'a même pas crée de commission, encore sur la base de leur contenu jugé peu pertinent. Il s'agit de la technologie, les disciplines artistiques, l'éducation physique et sportive en occurrence. Pourtant, une commission spéciale à bien été mise sur pieds en ce qui concerne les « techniques modernes de l'enseignement » ce qui laisse penser que « la modernité serait, en matière d'enseignement, simple affaire de technique ». Cela est très lourd d'implication, dans la mesure où ce sur quoi on insiste désormais ce n'est plus tant les contenus d'enseignement, ou alors les contenus sont davantage axés sur les méthodes et techniques, au détriment des savoirs fondamentaux.

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

- « Le processus de production des savoirs, des contenus culturels et scientifiques dans la société, le mouvement des savoirs dits « savants » et l'évolution des pratiques sociales de référence, liés à l'évolution des compétences et qualifications requises par la transformation des procès de travail ». Il s'agit de l'approche épistémologique des contenus d'enseignement, c'est-à-dire de déterminer au préalable les conditions de leur origine leur élaboration et leur évolution, et ceci dans un contexte aussi bien culturel que psychologique bien défini. On peut à cet effet prendre en compte ici le fait que la sociologie, en particulier celle de M. Verret³⁷ montre que l'élaboration des contenus disciplinaires est un processus complexe, lié à des questions de société. Ainsi, le jeu des références savantes, d'une certaine image de la discipline et des valeurs associées, des finalités attribuées à telle ou telle formation conduit à des choix dans les contenus ;

- « La traduction (éventuelle) de ces savoirs et contenus culturels en disciplines scolaires, en programmes, en objectif et instructions officielles, ainsi qu'en « statut socio-institutionnel » de ces disciplines (horaires, poids dans le processus d'orientation-sélection, lien avec l'organisation en filières...), et donc la sélection que cette traduction opère

³⁶Il s'agit de la commission Bourdieu-Gros dont le rapport semble « éminemment discutable », *Idem*.

³⁷ Verret, M. (1975), *Le temps des études*, Thèse, Université de Lille III.

nécessairement dans les savoirs sociaux ». Ce registre concerne en effet l'institutionnalisation des contenus préalablement élaboré, c'est-à-dire leur structuration et organisation dans le cadre du système éducatif formel. Cela se fait alors par la traduction en disciplines, déterminée par les différents contenus, la programmation en termes de niveau, d'espace et de temps toujours dans l'optique de ce que Durkheim appelle la fonction de socialisation que remplit l'école dans les sociétés modernes : « *L'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération* »³⁸ ;

- « Ce que les enseignants font de ces disciplines, instructions et programmes pour les transformer en programme et contenu réellement enseignés, processus que la « nouvelle » sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne a pris pour objet en visant à construire une sociologie du curriculum, et qui se traduit dans la tradition française en didactique par les débats et discussions autour des concepts de « transposition » ou de « retraitement » didactique ». En effet, une fois que la traduction préalablement mentionné a été opéré, il est désormais question que cela atteigne effectivement les élèves. C'est le volet didactique ou activité d'enseignement, et plus précisément celui de la transposition didactique qui s'assure que les savoirs à enseigner soient véritablement transmis aux élèves en tant que savoirs acquis, évidemment par la médiation de l'enseignant. Ce qui se fait de façon triangulaire entre l'enseignant, le savoir et l'apprenant ;

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

Rochex pense alors que cette catégorisation rejoint la pensée d'Elisabeth Chatel³⁹, lorsqu'elle regroupe ces quatre registres en « deux histoires » au sein de l'histoire des disciplines scolaires : « celle qui se joue autour de leur place, de leur poids et de la légitimité

³⁸ Durkheim, E. (1990), *L'Évolution pédagogique en France*, Paris, P.U.F.

³⁹ Chatel, E. (1989), « Histoire de la constitution d'une discipline : les Sciences Économiques et Sociales », cité par Rochex, J.-Y., *Loc.cit.*

qui leur est reconnue dans l'institution, et celle qui se joue entre élèves et enseignants, au cœur des activités d'enseignement et d'apprentissage »⁴⁰.

Cette classification fait des quatre catégories deux axes fondamentaux :

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

Le second axe est centré sur l'enseignant et les élèves, que consacrent les deux dernières catégories susmentionnées. Il concerne l'acte même de l'enseignement et de l'apprentissage conditionné par les savoirs, aussi bien les savoirs savants, les savoir-faire que les savoir-être que les élèves doivent intégrer. C'est la phase la plus pratique et la plus délicate qui définit le système éducatif entier. Car de bonnes décisions et orientations peuvent être adoptées en amont, mais si les enseignants ne les intègrent pas, les élèves non plus ne pourront le faire. Ainsi, les enseignants sont les seuls à pouvoir relever toutes les difficultés à tous les niveaux d'ailleurs du processus enseignement apprentissage dans leur discipline, et devraient pour cela-même faire partie de ceux-là qui ont un pouvoir de décision dans la politique éducative globale.

Ainsi, s'intéresser au contenu d'enseignement suppose prendre en compte ces différentes catégories, dans l'ordre présenté comme dans celui inverse, au sens où « l'activité des élèves peut – et sans doute doit – avoir des effets en retour sur l'élaboration et la définition des « contenus prescrits ». »⁴¹.

En sommes, il faut dire que les débats sur la question de la définition de contenu d'enseignement donnent lieu à une problématique spécifique concernant : l'histoire récente de la didactique de différentes disciplines, le contexte et les enjeux sociaux, épistémologiques et institutionnels. C'est dire que toute recherche sur les contenus didactiques doit prendre en compte ces axes fondamentaux pour pouvoir prétendre apporter une définition aussi complète que conséquente de contenu d'enseignement de quelque discipline que ce soit. Cela est

⁴⁰ Rochex, J.-Y., *Idem*.

⁴¹ *Idem*.

d'ailleurs très remarquable dans les propos de Nicole Grataloup au sujet justement des contenus d'enseignement en philosophie dont il convient alors d'en présenter la substance.

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

La question de l'élaboration des contenus didactiques en philosophie qui nous intéresse dans ce travail est d'autant plus importante qu'elle a fait l'objet d'un article de Nicole Grataloup, parue en 1989⁴², dont la pertinence du problème justifie sa relecture en ce début du XXI^{ème} siècle.

En fait, Nicole Grataloup s'est intéressé à la question de la définition du contenu d'enseignement dans le cadre particulier de la philosophie. Sa question de recherche pour le cas d'espèce était formulée ainsi qu'il suit : « *Qu'est-ce qu'un contenu d'enseignement en philosophie ?* »⁴³. Dans son propos liminaire, l'auteur souligne au préalable deux choses, en occurrence deux remarques fondamentales sans lesquelles la réponse à la question principale ne serait pas évidente :

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

*« On ne peut pas s'interroger sur un contenu d'enseignement sans s'interroger en même temps sur la pratique de cet enseignement : il y a une unité profonde entre la conception que l'on a de ce dont il faut faire l'apprentissage, et de la manière dont on conçoit cet apprentissage. »*⁴⁴

C'est en fait dire que chaque fois que le concept est conçu, il faudra toujours l'associer ou le situer dans le cadre précis d'une pratique enseignante. C'est pourquoi on ne peut parler de contenu didactique en philosophie sans évoquer la pratique de la philosophie elle-même. Ainsi, Grataloup analyse cette question du contenu d'enseignement en philosophie dans son texte du point de vue des « pratiques pédagogiques, plus que de l'opposition traditionnelle

⁴² Grataloup, N. (1989), « La philosophie comme activité » in *Qu'est-ce qu'un contenu d'enseignement en philosophie ?*, Paris, IRM, N°33.

⁴³ *Ibid.*, p. 30.

⁴⁴ *Idem.*

« contenu / méthode », sur laquelle fonctionne trop souvent aujourd’hui, à mon sens, la réflexion pédagogique ».

« La seconde (remarque porte) sur l’actualité et l’enjeu de la question » ; il s’agit de se rendre compte du fait que l’enseignement de la philosophie traverse une véritable « crise profonde » qui va jusqu’au sens de l’enseignement de cette discipline, sa raison d’être voire sa valeur dans le système éducatif formel. C’est pour cela semble-t-il que les enseignants « *se heurtent à des attitudes de rejet, de passivité de la part des élèves, attitudes qu’ils attribuent le plus souvent à l’inculture des élèves, à leur maîtrise insuffisante de la langue, à l’envahissement croissant des média...* »⁴⁵. Cette crise selon Grataloup, serait accentuée ou plutôt révélée par l’extension de l’enseignement de la philosophie aux sections techniques et professionnelles. Ce qui donne lieu à ce qu’on pourrait appeler « une démocratisation de l’enseignement de la philosophie ». Laquelle démocratisation serait alors à l’origine de certaines frustrations sociales, au sens d’un renforcement ou la perpétuation de la « ségrégation sociale » ou la « division sociale du travail » qui est favorable à une catégorie précise d’élèves au détriment des autres. Cependant, Nicole Grataloup pense contrairement à cet ordre d’idées qu’une démocratisation de la philosophie via son extension contribuerait plutôt à :

*« Soutenir et renforcer l’exigence d’une culture plus large et plus approfondie dans toutes les formations professionnelle ; qu’elle pourrait participer de la construction de cette culture polytechnique dont Yves Clot parle dans les deux derniers chapitres de son livre *Le symptôme scolaire*, en tant que la philosophie pourrait contribuer à en construire l’unité et le sens. »*⁴⁶

Ainsi, il revient aux enseignants de philosophie d’assumer cette tâche et conférer à l’enseignement de la philosophie la plus grande extension possible, pour autant que « *l’enjeu est non seulement la « survie » de l’enseignement de la philosophie dans les lycées, mais surtout la maîtrise par chaque individu du sens de son savoir et de son action, qu’au prix d’une modification profonde de leur pratique* ». ⁴⁷ Parler de « modification profonde » ici c’est faire allusion au caractère élitiste de la philosophie dont il faut s’en départir. Lequel caractère repose sur un présupposé idéaliste qui restreint la pratique philosophique outre mesure, c’est pourquoi la « rupture » doit être « radicale ».

⁴⁵ *Idem.*

⁴⁶ *Idem.*

⁴⁷ *Idem.*

Ce n'est donc qu'après avoir intégré ces deux remarques pour le moins pertinentes que Grataloup va désormais s'intéresser à ce qu'on est en droit d'apprendre ou par ricochet d'enseigner en philosophie, en termes de contenu ; d'où la question qui suit : « *Qu'est-ce donc qu'on apprend dans un cours de philosophie ?* ». Pour elle, la réponse est presque évidente : « *On apprend à philosopher* ». Cette réponse souligne-t-elle n'est pas originale ou nouvelle, dans la mesure où elle remonte au moins jusqu'à Kant qui en parlait déjà de manière explicite : « *De façon générale, nul ne peut se nommer philosophe s'il ne peut philosopher. Mais on n'apprend à philosopher que par l'exercice et par l'usage que l'on fait soi-même de sa propre raison* »⁴⁸. Le rappel de cette conception kantienne se justifie ici par le fait que Grataloup veut montrer qu'en réalité, la quasi-totalité des enseignants de philosophie la connaissent bien mais « il semble que peu d'entre eux la prennent vraiment au sérieux », pour autant qu'ils ne la mettent pas en pratique. Elle s'inscrit alors dans la perspective kantienne et conçoit qu'en philosophie, il ne faut pas s'attendre à apprendre ou posséder un corps de savoirs qui serait la philosophie, au contraire, il sera en réalité toujours question d'une méthode, d'une manière de faire à intégrer et par là-même à prendre en compte dans l'élaboration du contenu didactique. Ainsi, de philosophie il s'agit plutôt de philosopher, qui est un verbe et implique par là-même une véritable action⁴⁹, une activité en marche. Puisque

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

De ce fait, le contenu d'enseignement doit être élaboré en fonction de cette relation, et non l'inverse comme cela semble le cas en France, du moins à en croire les instructions officielles à cet effet qu'elle fait bien de souligner, en occurrence ceux de 1925 et ceux plus récents de 1984. Les quelles instructions témoignent d'une pratique de l'enseignement de la philosophie non seulement quasiment monopolisée par l'enseignant au détriment des élèves, mais surtout qui est caractérisé par le présupposé idéaliste qu'il s'agit pourtant de dépasser. C'est d'ailleurs cet idéalisme qui consacre l'élitisme qui contribue à la « ségrégation sociale »

⁴⁸ Kant, E., cité par N. Grataloup in *Idem*.

⁴⁹ Au sens d' « *Un moment organique de la connaissance et de l'action* » dont parle Sève in Sève, L. (1980), *Une introduction à la philosophie marxiste*, suivi d'un Vocabulaire philosophique, Paris, Éditions Sociales, p. 577.

par l'enseignement de la philosophie, rendant ainsi indifférent un certain nombre d'élèves au détriment des autres⁵⁰.

De ce qui précède, il est important de noter qu'en ce qui concerne le contenu didactique en philosophie, Grataloup pense que cela consiste en une activité dite du philosophe. C'est donc considérer la philosophie elle-même comme une véritable activité à mettre en marche. C'est pourquoi elle s'intéresse ensuite à la question de savoir précisément « *ce qu'est cette activité et comment mettre les élèves en situation de l'exercer effectivement* ». C'est alors le déploiement de cette problématique qui va la pousser à parler de la philosophie comme « *une activité réflexive, métacognitive, qui porte sur des objets qui ne sont pas elle, et où se travaille de façon essentielle la question du sens.* »⁵¹.

La philosophie est donc d'abord une « activité réflexive, métacognitive », dans la mesure où, à la différence des autres disciplines, elle ne porte pas directement sur des objets, mais plutôt sur la théorie de la connaissance de ces objets. Grataloup de dire que « *la philosophie n'est pas une connaissance d'objet, contrairement aux sciences, mais une activité réflexive qui s'exerce et sur les connaissances d'objets (les sciences) et sur des pratiques individuelles et sociales.* »⁵². Dans une telle perspective, le premier acte du « philosopher » selon Grataloup consiste à « transformer le programme en contenu », c'est-à-dire à construire des problématiques philosophiques à partir du matériau que constituent les notions du programme.

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

L'élaboration du contenu didactique en philosophie doit ensuite tenir compte de l'objet sur lequel porte la philosophie, en occurrence le réel ou l'être en général, qui se rapporte aussi bien aux savoirs positifs qu'aux pratiques individuelles et sociales. Cela

⁵⁰Cela n'est pas sans rappeler la théorie de la reproduction des inégalités sociales par l'école dont parleront P. Bourdieu et Passeron, J.-C. (1970) in *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Editions de Minuit.

⁵¹ Grataloup, N., *Op.cit.*, p. 31.

⁵² *Ibid.*

témoigne bien de l'aspect pluridisciplinaire que requiert tout enseignement de philosophie, dans la mesure où, « *la plupart des notions du programme réfèrent à des savoirs qui relèvent d'autres disciplines : mathématiques, physique, biologie, histoire, économie, langue (maternelle et étrangères) etc.* »⁵³. Ce qui implique la disposition de l'enseignant à une véritable culture générale, de façon à mettre effectivement en place des « activités inter-, ou trans-, ou pluri- (...) disciplinaires »⁵⁴, qui pourraient d'ailleurs concerner même certains faits parascolaires afin de donner véritablement vie au cours de philosophie. Grataloup d'en conclure que

*« Penser le rapport de la philosophie aux pratiques individuelles et sociales exige que l'expérience personnelle qu'ont les élèves de ces pratiques soit effectivement sollicitée, et que l'on recherche le maximum de lien avec l'extérieur de l'école, (...) pour donner à la réflexion philosophique des élèves un matériau réel et vivant et, indissociablement permettre en retour que cette réflexion soit aussi une intervention active dans le monde »*⁵⁵.

Il s'agit enfin de dire avec Nicole Grataloup que ce qui importe en dernier lieu dans l'élaboration de contenu d'enseignement en philosophie c'est la question du sens, au sens où : « *le cours de philosophie pourrait, devrait être par excellence le lieu où se travaille la question du sens, (...) donc philosopher doit permettre de donner un sens aux savoirs et aux pratiques* »⁵⁶. En fait, dans l'intuition de l'auteur, s'il est avéré que philosopher devrait en principe permettre de donner sens aux savoirs et aux pratiques sociales, cela impliquerait qu'une telle activité mette en jeu « deux contradictions dialectiques non antagoniques » à savoir d'une part :

- *Celle de l'historicité et de l'universalité* : il s'agit en fait pour l'auteur de rappeler que les problèmes philosophiques naissent toujours dans des contextes qu'on peut situer du point de vue historique et même géographique, du fait qu'ils naissent avec les sujets pensant qui sont nécessairement ceux d'une époque précise. C'est la dimension historique, au sens où « les problématiques philosophiques sont historiquement ancrées dans l'évolution des formations sociales et des configurations conceptuelles ». Cependant ajoute-t-elle, ces problématiques philosophiques « ont en même temps une dimension d'universalité qui dépasse cet ancrage historique et interdit de les considérer comme de simples témoignages d'une époque révolue ». C'est la prétention à l'universalité dont toute histoire de la philosophie doit être investie. Il s'agit donc de revoir le statu de l'histoire de la philosophie dans l'enseignement

⁵³ *Ibid.*, p. 32.

⁵⁴ *Idem.*

⁵⁵ *Idem.*

⁵⁶ *Ibid.*, p. 33.

de la philosophie au secondaire, afin de la rendre plus dynamique, et d'éviter cette caricature qui consiste à la réduire à une pure et simple « exposition des systèmes ». On ne peut parler de sens dans l'enseignement de la philosophie que si et seulement si elle intègre au préalable cette double condition historique et universelle. Grataloup de conclure à ce niveau que

« Faire prendre conscience aux élèves du contexte social, historique, intellectuelle dans lequel est née une problématique philosophique, c'est leur permettre de mieux s'appropriier cette problématique, de lui donner sens, de la juger, au sens ou Bachelard disait qu'il faut, en histoire des sciences, distinguer entre « histoire périmée » et « histoire sanctionnée »⁵⁷. »⁵⁸

- *Celle du sens personnel et de la signification sociale* : il s'agit ici du double sens personnel et social à la fois que doit revêtir la pratique de la philosophie pour les apprenants. Au sens où l'élève doit par une réflexion personnelle « philosopher par et pour lui-même », de façon à se situer dans son propre ancrage socio-historique, c'est-à-dire, un véritable retour sur soi et ceci par le moyen d'une réappropriation de sa propre histoire et une objectivation de cette histoire. Ce qui permet alors de mieux aborder le milieu social dans lequel on évolue. Grataloup de conclure qu' : « Il y a alors prise de conscience de la façon dont la dialectique école / hors école, monde de l'école / monde de la famille a joué dans sa propre histoire ». Il est donc question de maîtriser le soi pour pouvoir se risquer hors de soi, saisir le particulier et l'universel, le détail et l'ensemble à la fois, pour reprendre les mots d'un Platon dans le *Sophiste*⁵⁹.

Il en ressort clairement que la philosophie ou mieux le philosopher peut être réduite selon Grataloup à une question du sens ou de la signification, ayant la double dimension interne et externe, immédiate et lointaine, personnelle et universelle à la fois :

« Philosopher implique de se déprendre du vécu immédiat, de se risquer « hors de soi » pour accéder à des significations universelles : se risquer de grandir, de se transformer, on ne peut l'assumer qu'à la condition d'avoir, autant que faire se peut, élucidé qui on est. »⁶⁰.

On peut donc dire en dernière analyse que tout contenu d'enseignement en philosophie, du moins selon Nicole Grataloup doit tenir compte dans son élaboration, de cette nature dynamique de la philosophie. Laquelle philosophie est considérée comme activité, ce que consacre bien le verbe « philosopher », étant entendu que le verbe indique toujours l'action. Cette activité philosophique est alors de nature

⁵⁷ Bachelard, G. (1951), *L'activité rationaliste de la physique contemporaine*, cité par N. Grataloup in *Idem*.

⁵⁸ *Idem*.

⁵⁹ Platon (1969), *Sophiste*, in *Œuvres complètes*, Flammarion, Paris.

⁶⁰ Grataloup, N., *op.cit.*, p. 33.

méditative, portant sur des objets déterminés et différent d'elle, et qui se préoccupe de la question du sens c'est-à-dire de l'universalité et de l'historicité, de la signification sociale et du sens personnel.

2.1.2- Du rapport de l'UNESCO sur l'enseignement de la philosophie au niveau secondaire dans les pays francophones d'Afrique

Comme nous l'avons souligné plus haut, notre problème qui porte à titre de rappel sur le caractère inapproprié du contenu d'enseignement de la philosophie dans le secondaire naît dans un contexte particulier qui est celui du Cameroun, où l'une des langues officielles est le français, ce qui fait de ce dernier l'un des pays francophones d'Afrique. Ainsi, il nous semble judicieux de nous intéresser à la situation de l'enseignement de la philosophie, en occurrence ses enjeux et défis au niveau global des pays francophones d'Afrique, afin de situer notre problématique dans un contexte plus général.

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

« *Quelle place pour la philosophie dans un enseignement de qualité ?* »⁶¹ La philosophie semble-t-il est une discipline à part et à part entière. À part dans la mesure où elle est spécifique aussi bien au niveau didactique que pédagogique. Ses principes, ses méthodes et ses finalités lui sont propres et par là-même distincts de ceux des disciplines connexes. À part entière parce qu'elle a toute sa place et son autonomie dans le système éducatif formel. Surtout qu'elle apparait comme un véritable atout pour une éducation de qualité. Et ceci grâce au fait qu'elle permet entre autres de penser les savoirs acquis tout au long de l'enseignement au niveau secondaire, dans une dynamique de complémentarité avec les autres matières. D'où le souci de l'étendre dans les classes de première et seconde.

« *Quelles approches d'enseignement au niveau secondaire ?* »⁶² Selon des études, il semble que « plusieurs enseignants en effet plaident pour un remodelage critique et pertinent des programmes, ainsi que la réforme de cette manière magistrale, ésotérique voire savante

⁶¹UNESCO (2009), *L'enseignement de la philosophie en Afrique pays francophone*, Paris, p. 25.

⁶²*Idem.*

d'enseigner la philosophie qui a tendance à décourager les élèves et à créer un désintérêt à l'égard de la discipline ». Ainsi, les méthodes d'enseignement doivent certainement s'adapter aux différents contextes et aux publics les plus variés, en gardant à l'esprit que l'enseignement de la philosophie est supposé former des citoyens libres, conscients et responsables et non pas nécessairement des philosophes. Les enseignants de philosophie sont sûrement parfois désarmés face à des auditoires peu habitués à l'analyse, ou inquiets devant une matière abstraite qui peut rebuter *a priori*. Ce qui intègre également la question des supports didactiques et docimologiques adaptés.

« *Quelle formation pour l'enseignant ?* »⁶³ Le problème de l'insuffisance d'enseignants au niveau du secondaire, mais surtout celui de l'inadaptation de la formation reçue par les enseignants de philosophie par rapport aux exigences réelles de l'enseignement à ce niveau semble évident en contexte africain. C'est pour cela que « la formation continue » se pose comme essentielle pour remédier à cette double situation. L'UNESCO pense alors que « L'exemple du Cameroun est à saluer grâce au CER.CA.PHI (Cercle Camerounais de Philosophie) qui œuvre justement dans ce sens ». Aussi, est-il nécessaire de développer des stratégies pour intéresser davantage de gens à l'enseignement de la philosophie.

« *Quel rayonnement pour les philosophies africaines ?* »⁶⁴ Il est clair que le contenu de l'enseignement de la philosophie relatif aux cultures locales représente un enjeu considérable. On n'est donc pas surpris que beaucoup d'enseignants manifestent leur enthousiasme pour introduire et promouvoir l'enseignement de la philosophie africaine et des philosophes africains. Ce qui nécessite alors « la mise à disposition d'une anthologie des textes de philosophes africains dans le souci de contextualiser l'enseignement de la philosophie » par rapport à la culture dans laquelle elle se déploie.

« *Philosopher dans un contexte de plurilinguisme en Afrique.* »⁶⁵. Il est incontestable que l'Afrique est le continent qui offre le plus de diversité du point de vue linguistique. Ce qui importe c'est donc d'intégrer cela dans l'enseignement de la philosophie. Il faut dire que « lorsqu'elle est adéquatement saisie par le système éducatif, la pluralité linguistique constitue une extraordinaire richesse culturelle dans laquelle enseignants et apprenants doivent puiser leurs savoirs ». Ce qui implique entre autre choses de mettre en dialogue ces différentes langues, de travailler directement à partir de ces langues africaines. Ce sont là autant d'atouts qu'il est nécessaire de prendre en compte notamment lors du processus de

⁶³ *Ibid.*, p. 28.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 29.

⁶⁵ *Idem.*

formation des formateurs. Lesquels atouts pouvant être répertoriés comme des pistes d'action possibles pour améliorer l'enseignement de la philosophie en Afrique. Il s'agit alors d'élaborer les contenus didactiques en prenant en compte cette richesse linguistique et par extension culturelle, de façon à globalement renforcer la place de la philosophie à l'école, initier des approches innovantes, concevoir une formation adéquate pour les professeurs de philosophie, assurer un rayonnement des philosophies africaines, et valoriser le plurilinguisme. Ce qui donnera nécessairement lieu à plusieurs formes de didactique parmi lesquelles celles répertoriées par Martinand dont il convient de souligner.

2.1.3- Les formes de la didactique de la philosophie selon Jean-Louis. Martinand

En fait, la question du contenu d'enseignement qui fonde notre recherche semble étroitement liée à la forme de didactique dans laquelle on se meut, d'où le lieu pour nous de dire quelque chose au sujet justement des différentes formes de didactiques de la philosophie. Quand on parle de didactique de la philosophie, on peut se référer selon Martinand à au moins trois formes : la didactique normative, la didactique praticienne et la didactique critique et prospective⁶⁶.

La didactique normative comme son nom l'indique, concerne tout ce qu'il y a comme norme ou comme principe dans l'enseignement de la philosophie. Pour Martinand cité par Tozzi, la didactique normative « *c'est la forme de la didactique de la philosophie qui concerne notamment les jurys de concours de recrutement des enseignants de philosophie et de leurs inspecteurs régionaux* »⁶⁷. Il s'agit alors de manière pratique d'une forme de didactique qui considère que l'enseignement est une affaire de norme, de principe bref de « *prescription* ». D'où le concept de « *didactique de la prescription, qui entraîne chez les enseignants de l'auto prescription* ». Dans la mesure où cette didactique concerne les jurys de recrutement, cela nécessite une véritable harmonisation au niveau de l'évaluation, du jugement, de la norme dans la mise sur pieds des programmes, des exigences de la réussite, des rapports d'inspection, la notation des élèves, la rédaction des manuels. C'est pourquoi il est nécessaire de faire les *choix institutionnels* conformes à la norme établie. Lesquels choix sont à la fois *philosophiques* (la part belle est faite à la tradition idéaliste et spiritualiste etc.),

⁶⁶ Martinand, J.-L. (1994), *La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants*, ASTER, 19, pp. 61-75.

⁶⁷ Martinand, J.-L. cité par Tozzi, M. (2008), *La didactique de la philosophie en France – 20 ans de recherche (1989-2009)*, URL : [http:// : www.crdp-montpellier.fr](http://www.crdp-montpellier.fr) p. 1.

didactiques (priorité à la « leçon » de philosophie, à la glose sur des auteurs etc.), *pédagogiques* (paradigme transmissif, avec peu de méthodes actives ou socioconstructivistes) et *politiques* (importance de l'enseignement de la philosophie dans une démocratie)⁶⁸.

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

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

« Le praticien est celui qui part du programme officiel de philosophie d'une section de la terminale (« savoir à enseigner ») et le transpose en enseignement effectif (« savoir enseigné »), par un processus de « transposition didactique » qui transforme ce programme nationale et théorique en actes concrets d'enseignement du professeur et d'apprentissage de savoirs et savoir-faire philosophique des élèves »⁶⁹.

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

Par ailleurs, cette approche dite didactique praticienne est très diversifiée, à cause des pratiques qui sont relatives à l'enseignant. C'est-à-dire que tous les enseignants de terrain

⁶⁸ Tozzi, M., *Ibid.*, p. 2.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 3.

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

- *Niveau(x) d'enseignement de la discipline* : c'est-à-dire savoir dans quelle classe l'enseignant intervient-il. Est-ce dans le secondaire, dans le supérieur ou dans le primaire ? Au Cameroun où l'enseignement de la philosophie ne concerne que la classe de terminale pour le secondaire et tous les niveaux pour le supérieur, on se demanderait si l'enseignant intervient en ce qui concerne le secondaire par exemple, dans l'enseignement général ou dans celui technique et dans quel sous-système puisqu'il y en a un francophone et un autre anglophone dont le fonctionnement n'est pas toujours le même ? On se rendra alors compte de façon pratique que l'enseignement de la philosophie dans le sous-système anglophone au Cameroun commence en *From 4* (correspondant à la classe de seconde dans le sous-système francophone), alors qu'il ne commence qu'en terminal dans celui francophone. Le didacticien praticien lors de l'élaboration des contenus d'enseignement devra donc tenir compte de ces différents niveaux d'application.

- *Horaires selon les séries* : les questions portent ici sur le minimum requis en terme de couverture horaire pour un enseignement de philosophie suffisamment formateur, ce qui

est différent selon le niveau, la série et le système éducatif dans lequel on exerce. Au Cameroun le spécialiste doit tenir compte du fait qu'une leçon de philosophie en classe francophone dans les établissements d'enseignement secondaire générales a une durée hebdomadaire de 8h en terminal A4, 5h en terminal B et 3h en terminal C, D et E.⁷⁰ Ailleurs, en France en occurrence : « Elle est présente aujourd'hui en terminale dans la voie générale (8h en série L, 4h en série ES, et 2h + 1h en série S) et dans la voie technologique (1h + 1h) »⁷¹.

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

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

La troisième forme de didactique de la philosophie est celle dite *critique et prospective*. Elle a donc un double aspect critique d'abord et prospectif ensuite : elle est critique dans la mesure où elle analyse justement de manière critique et le plus objectivement possible l'ensemble des éléments qui entrent dans le déroulement de l'enseignement de cette discipline. On y « *produit alors des analyses critiques, notamment sur les effets positifs et négatifs constatés par rapport aux objectifs poursuivis* »⁷². Ces critiques donnent alors lieu à des innovations que les chercheurs mettent sur pieds le plus souvent de concert, d'où l'aspect prospectif. Il s'agit ici, à la suite des critiques relevés plus haut, d'essayer d'autres démarches que l'on juge plus prometteuses, ou simplement de faire un certain nombre de proposition de renouvellement de cet enseignement à usage de tous ceux qui ont un quelconque pouvoir de décision dans le domaine. Et cela est possible par le biais des expérimentations menées selon des protocoles conçus, pratiqués sur le terrain puis analysés.

⁷⁰ Comme l'indique bien l'ARRETE N° 114/D/28 que l'on retrouve en annexe, portant définition des programmes de philosophie en classe Francophone dans les établissements d'Enseignement Secondaire Général.

⁷¹ Sherringham, M. (2012) « L'enseignement scolaire de la philosophie en France » in *Existe-t-il un modèle éducatif français ?*, La revue de l'inspection générale N°3, p. 61.

⁷² *Ibid.*, p. 5.

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

Il y a en effet des enseignants qui insistent dans leurs leçons sur des auteurs ou leurs doctrines. De sorte que lors de l'étude d'une notion par exemple, l'enseignant se limite quasiment à dire ce que ces auteurs en ont pensé. Ainsi voit-on des leçons pour l'essentiel constitués de citations, où la conception du professeur lui-même et encore moins celle de ses apprenants n'intervient nullement. Cela témoigne certes de la maîtrise ou la bonne connaissance des auteurs, mais contribue non à former des philosophes mais plutôt des historiens de la philosophie. C'est pourquoi les apprenants d'un tel enseignant, qui adopte cette orientation, peuvent réciter de façon impressionnante beaucoup de citations, mais sont incapable de penser par eux-mêmes, or philosopher c'est penser par soi-même, c'est-à-dire se servir soi-même de sa propre raison, de son entendement donc exercer le talent libre de la raison.⁷³

D'autres enseignants par contre se démarquent de cette approche doctrinale ou même dogmatique de l'enseignement de la philosophie et élabore leurs contenus didactiques de façon critique ou didactique. C'est-à-dire qu'ils insistent sur la méthodologie ou les procédés philosophiques, en se livrant avec les apprenants à l'exercice même de la philosophie, en développant des problématiques. Il s'agit dans cette orientation d'aiguiser la pensée en se servant des concepts et surtout des principes de la logique : c'est le philosopher. Dans ce cas de figure, on enseigne à philosopher et non la philosophie. Comme le pensait Kant : « (...) *ne peut s'appeler philosophe qui ne peut philosopher. Or on ne philosophe que par l'exercice et en apprenant à user de sa propre raison. On ne peut*

⁷³ Kant, E. (1991), *Qu'est-ce que les Lumières*, loc.cit.

*donc pas apprendre la philosophie... »*⁷⁴. Telles sont donc entre autres quelques orientations pratiques de l'enseignement de la philosophie qui se vérifient en consultant les cours ou les contenus didactiques que proposent les enseignants sur le terrain. Ce qui évidemment est différent d'un enseignant à l'autre. D'ailleurs, l'état des recherches sur la didactique de la philosophie en classe de terminal en est très indicatif. Surtout dans le sens où cela donne lieu à plusieurs courants de pensée en didactique de la philosophie aussi différents qu'opposés, du moins à en croire les recherches de Michel Tozzi qu'il convient de mentionner.

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

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

Selon Michel Tozzi, les recherches sur la didactique de la philosophie en classe terminale et plus précisément en France concernent d'abord l'*Institut Nationale de la Recherche Pédagogique* (INRP). Il s'agit en fait d'une équipe de chercheurs constituée essentiellement d'enseignants de philosophie du second degré, qui s'est constitué autour de F. Raffin dans les années 1990. « C'est le premier *courant*, celui de la « *recherche philosophique officielle* », proche de l'Inspection de philosophie »⁷⁵ et sa particularité est qu'il repose sur le paradigme traditionnel d'un enseignement fondé sur le triptyque classique : *la leçon magistrale du maître, les grands textes de philosophes, et la dissertation*. C'est un paradigme qui met en avant une formation en philosophie hautement théorique et surtout très réticente vis-à-vis de toute intervention pédagogique ou mieux de toute démarche pédagogique inspirée par les sciences de l'éducation. Ce courant se veut très philosophique et par là-même très théorique. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle on y privilégie les pratiques comme celles de la dissertation philosophiques et de textes pour apprendre à

⁷⁴ Kant, E. (1862), *Logique*, Paris, Librairie philosophique de Ladrance, trad. Tissot, J., p. 27.

⁷⁵ Tozzi, M., *Op.cit.*, p. 7.

philosopher. Les travaux de ces pionniers de la didactique de la philosophie dans le secondaire ont alors donné lieu à au moins trois ouvrages :

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

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

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

Par la suite un second courant naîtra par opposition au premier, et dans le souci manifeste d'articuler philosophie et pédagogie. Leur modèle de référence semble-t-il est le lancement en mathématiques des IREM dans les années 1970. C'est justement dans cet ordre d'idée que sera mis sur pieds en 1998 l'ACIREPH (Association pour la Création d'*Instituts de Recherche pour l'Enseignement de la PHilosophie*). Tozzi précise que

« Le travail de l'association s'est centré sur des propositions de programme alternatif, et a nourri la réflexion didactique, notamment par des colloques portant sur les finalités de l'enseignement philosophique, de nouvelles modalités pédagogiques, ou des contenus problématiques à enseigner »⁷⁶.

Parmi leurs multiples travaux, on peut citer : « Enseigner la philosophie aujourd'hui (1999, CRDP Languedoc, 2001) « Enseignement de la philosophie et démocratisation : le défi des séries technologiques » (2001) ; « Les connaissances et la pensée – Quelle place faire aux savoirs dans l'enseignement de la philosophie ? (2002, actes publiés par Bréal en 2003); « Quelles finalités pour l'enseignement philosophique aujourd'hui ? » (2003) ; « Enseigner la problématisation en philosophie » (2006) ; « Enseigner la philosophie à partir de questions

⁷⁶*Ibid.*, p. 8.

contemporaines ? Quel droit sur le vivant, quels droits du vivant ? » (2008). Aussi, l'association a surtout publié le 31 Mars 2001, un *Manifeste pour l'enseignement de la philosophie* qui est très fondamental. Dans la mesure où les auteurs s'y intéressent à ce qui ne va pas de soi dans l'enseignement de la philosophie, contrairement à d'autres disciplines : « reconnaître que la philosophie est une discipline *scolaire* » ; « qu'apprendre à philosopher est un *apprentissage* et enseigner la philosophie un *métier* » ; « assumer la *diversification des formes d'enseignement* qu'assure sa démocratisation » ; « sortir la philosophie de son enfermement en terminale » ; « remodeler la formation initiale et continue » etc.⁷⁷

Entre autres courants de pensée en didactique de la philosophie, Tozzi évoque les travaux du *secteur philosophie du GFEN* qui auraient débutés depuis les années 1990, directement orientés vers de nouvelles modalités pédagogiques. Il s'agit en fait d'un certain nombre de professeurs de philosophie du secondaire, qui, imprégnés de l'esprit et des méthodes de l'éducation nouvelle, à base de la pédagogie active, pensent que « *Les mouvements pédagogiques peuvent contribuer à la recherche en éducation [et par ricochet à l'amélioration du processus enseignement apprentissage de la philosophie].* »⁷⁸ Ce qui leur donne la capacité d'innover sur le terrain, d'expérimenter de nouvelles modalités d'enseignement ou encore de réfléchir ensemble et très souvent d'ailleurs avec des universitaires, sur ces pratiques inédites.

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

Par ailleurs, Tozzi n'oublie pas de préciser comme s'il réserve le meilleur pour la fin, qu'il existe un dernier courant didactique en philosophie nommé *Didactique de l'apprentissage du philosophe*. Lequel courant est initié par sa propre thèse, qui a été dirigé par P. Meirieu et soutenu en 1992 à Lyon 2 intitulé : *Contribution à une didactique du philosophe*. L'auteur affirme alors que ce courant s'origine dans le champ des sciences de l'éducation et intègre les travaux de plusieurs didacticiens de disciplines. En occurrence ceux de F. Rollin(1982), *L'éveil philosophique – Apprendre à philosopher* (publié par

⁷⁷ *Idem.*

⁷⁸ *Ibid.*, p. 9.

l'UNAPEC), ainsi que par les travaux de Britt Mari-Barth sur les processus de conceptualisation. Aussi, la didactique de l'apprentissage du philosophe s'appuie sur les travaux faits en psychologie de l'apprentissage (notamment la théorie socioconstructiviste), en pédagogie différentielle, en évaluation formative. Il faut ajouter qu'on y utilise également beaucoup de concepts communs à la didactique des disciplines à l'instar de : « épistémologie scolaire, champ disciplinaire, pratique sociale de référence, conflit sociocognitif, objectif-obstacle, situation-problème, concept-clef ou objectif-noyau, contrat didactique, carte conceptuelle ou tissu notionnel, matrice disciplinaire ou paradigme organisateur etc. »⁷⁹.

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

*« Une démarche de pensée qui tente d'articuler, dans un rapport habité au sens et à la vérité, sur des questions fondamentales pour la condition humaine, son rapport au monde, à autrui et à soi-même, des processus de problématisation de questions, de conceptualisation de notions et d'argumentation rationnelle de thèses et d'objections »*⁸⁰.

Le but de la didactique de l'apprentissage du philosophe est alors selon Tozzi d'étudier et chercher à favoriser l'acquisition par les élèves de certaines capacités philosophiques de base, exercées sur des tâches complexes de lecture, d'écriture et de discussion à visée philosophique. Elle développe par conséquent, dans cette perspective d'*apprentissage du philosophe* par les élèves, plus que dans celle d'une transmission de la philosophie par le maître, une réforme fondamentale de sa pédagogie : « *approche par capacités et compétences de l'élève, entrées variées dans les notions philosophiques, itinéraires individualisés de lecture des textes, types d'écriture diversifiés par rapport à la dissertation, développement de la discussion en classe* »⁸¹.

L'originalité d'un tel projet tien sur le fait qu'en plus d'intégrer dans sa démarche les travaux importants comme les « *nouveaux lycéens* » étudiés par F. Dubet et beaucoup d'autres travaux encore plus récents, ce courant prend véritablement en compte les apports des sciences de l'éducation et d'autres didactiques de disciplines déjà constituées. N'en déplaise aux « conservateurs » qui voient en cela une certaine dénaturation de la discipline à cause de l'a pluridisciplinarité qui est justement le squelette de ce courant didactique

⁷⁹ *Idem.*

⁸⁰ Tozzi, M. (2012), *Une approche par compétence en philosophie ?* Paris, Rue Descartes, N°73, p. 9.

⁸¹ Tozzi, M., *Op.cit.*, p. 10.

innovant. C'est d'ailleurs ce courant didactique qui orientera notre recherche, intégrant ainsi les différents cadres théoriques dont il convient désormais de mentionner.

2.2- Cadre théorique de la recherche

2.2.1- Présentation critique du paradigme behavioriste

Le behaviorisme est une théorie psychologique élaborée à partir de 1913⁸² qui fait du comportement observable l'objet de la psychologie d'une part et de l'environnement l'élément clé de la détermination et de l'explication des conduites humaines. L'apprentissage ici, est décrit comme une modification du comportement observable dû à la modification de la force avec laquelle une réponse est associée à des stimuli extérieurs (environnement externe) ou à des stimuli intérieurs (environnement interne) sur l'organisme. Cette théorie semble-t-il repose sur sept postulats essentiels ayant chacun des conséquences pour l'enseignant :

- Postulat 1 : il n'y a apprentissage que si la réponse associée au stimulus pertinent, est effectivement produite. L'enseignant a donc la responsabilité de faire produire la réponse par les élèves, et cette réponse sera observable. Avant l'apprentissage, les stimuli ne provoquaient pas ces réponses ; après apprentissage les stimuli les provoquent.
- Postulat 2 : pour apprendre, il faut être en mesure de discriminer le stimulus pertinent afin de lui donner la réponse adéquate. Pour enseigner, il est donc nécessaire de faire discriminer le stimulus pertinent parmi les stimuli non pertinents.
- Postulat 3 : tout comportement renforcé positivement a tendance à se reproduire, par conséquent, l'utilisation du renforcement positif pourra installer le comportement attendu, puisque le renforcement est la technique qui présente le moins de danger pour l'apprenant, l'enseignant devra donc proposer des exercices à difficultés progressives en fonction des compétences de l'apprenant. Ce dernier encouragé dans ses efforts réussira aisément.

⁸² Ce paradigme est pratiquement élaboré dans les années 1913 par Watson, qui sera suivi de Pavlov, Tolman, Lashley, Hull. Ceux-ci ont marqué ce courant qui trouve son origine dans la philosophie positiviste et scientiste du XIXème. La seconde génération de ce courant est assurée par Piéron, Sherrington, Von Helmholtz.

- Postulat 4 : une réponse intellectuelle ne s'obtient pas d'emblée ; il faut la façonner et la modeler par approximations et entraînements successifs.
- Postulat 5 : une réponse déjà associée à un stimulus peut se transférer à un autre stimulus par le principe du conditionnement opérant. L'enseignant utilisera donc des stimuli déjà conditionnés pour provoquer un nouveau conditionnement.
- Postulat 6 : un apprentissage trop fermé sans généralisation manque d'intérêt. Il faut donc promouvoir le transfert.
- Postulat 7 : il faut associer les réponses les unes aux autres si l'on veut avoir des apprentissages complexes.

Pour Skinner, l'un des fondateurs de cette école, le rôle de l'enseignant consiste à fournir des conditions d'apprentissage, à structurer des situations et des contingences de renforcement pour accentuer le besoin d'apprendre. Il propose des programmes qui font agir l'élève, découpent la matière à apprendre, le font travailler par étapes et renforcent au fur et à mesure ses acquisitions dans le sens d'une modification des comportements programmés. L'un des objectifs est de ne jamais provoquer d'erreur chez l'apprenant.

Cependant, ce modèle fait de l'élève un acteur passif dans le processus enseignement apprentissage. Il n'est qu'un simple exécutant des manœuvres mises sur pieds par l'enseignant. En réalité, pour le behaviorisme « l'esprit est vu comme un vaisseau vide à remplir, une *tabula rasa*, caractérisé par les efforts que l'étudiant doit fournir pour accumuler les connaissances ainsi que par les efforts de l'enseignant pour les transmettre »⁸³.

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

Dans le système éducatif camerounais, ce modèle se décline en ce qu'on a appelé « pédagogie par objectif » dont il convient d'en parler.

⁸³ Anastassis, Kozanitis (2005), *Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique*, Bureau d'appui pédagogique, École Polytechnique, p. 5.

2.2.2- La pédagogie par objectifs

En effet, le programme de philosophie en classe terminal dans le sous-système francophone de l'enseignement secondaire générale au Cameroun est fondé sur la pédagogie dite par objectifs. Ceci dans la mesure où elle consiste selon Nkou Eyong à « *Une méthode d'enseignement basée sur les objectifs en vue de rendre l'acte d'apprentissage plus scientifique et plus rationnel* »⁸⁴. Et il importe d'ajouter que ces objectifs se tiennent et découlent les uns des autres. On distingue ainsi trois grand types d'objectifs à savoir les objectifs généraux, spécifiques et pédagogiques.

a) Les objectifs généraux

Ils relèvent de la compétence des instances politiques et définissent les caractéristiques du produit fini sortant de l'école. Ces objectifs sont simplifiés, en ce qui concerne la philosophie, par les instances du Ministère d'État Chargé de l'Éducation Nationale, datant alors de 1998. Ce dernier ayant éclaté entre temps pour donner lieu au Ministère de l'Enseignement Supérieur, le Ministère de l'Enseignement Secondaire et le Ministère de l'Éducation de Base.

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

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

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

⁸⁴ Nkou Eyong, G. (1989), *Guide pratique de la pédagogie par objectifs*, Yaoundé, IPAR.

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

b) Les objectifs spécifiques

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

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

1- Séries A et B

- a) La compréhension et la maîtrise des grands systèmes philosophiques et des grands courants de pensée ayant marqués l'histoire intellectuelle et sociale de l'humanité.
- b) La connaissance objective et critique des thèses qui alimentent et animent le débat philosophique en Afrique.
- c) La perception de l'importance des sciences humaines dans la formation de la personnalité et dans l'organisation de la société.

2- Séries C, D et E

- a) La compréhension des rapports de filiation et de complémentarité entre la science et la philosophie.
- b) La maîtrise des apports de la logique à la pensée scientifique et technique.
- c) L'approche socio-humaniste des problèmes de la science, de la technique et du développement.

c) Les objectifs pédagogiques

Ceux-ci renvoient à un comportement observable et mesurable chez l'élève. Ils définissent ce qu'on attend de l'élève à la fin de chaque leçon, les moyens par lesquels on y parviendra et le degré auquel ce comportement lui sera exigé. Ces objectifs comprennent trois étapes essentielles dans leur construction :

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

Ces objectifs pédagogiques sont différents des objectifs didactiques qui sont élaborés en fonction des séquences didactiques comme le montre bien le « Regroupement des notions du programme de philosophie autour d'objectifs didactiques »⁸⁵.

Nous constatons donc que le processus de traitement des leçons conformément à la pédagogie par objectifs est assumé de bout en bout par le professeur, excluant de ce fait l'élève. C'est que le professeur a l'entière primauté tandis que l'élève est effacé et subit le cours. Le professeur omniscient et omnipotent choisit souverainement l'extrait de programmes, l'objet du cours, formule et analyse tout seul les objectifs, décide des types et modes d'évaluation.

2.2.3- Présentation de la théorie de référence : le socio-constructivisme

Le socio-constructivisme est une théorie qui met l'accent sur la dimension relationnelle de l'apprentissage. Issu en partie du constructivisme, le socio-constructivisme ajoute la dimension du contact avec les autres afin de construire ses connaissances. Dans l'intuition socioconstructiviste, la construction d'un savoir, bien que personnelle, s'effectue dans le cadre social. Les informations sont en lien avec le milieu social, le contexte culturel et proviennent à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interactions. En pédagogie, on dira que 'étudiant élabore sa compréhension de la réalité par la comparaison de ses perceptions avec celles de ses pairs et celles du professeur.

Cette approche est fortement représentée par Vygotsky, mais elle a aussi été influencée par les travaux de Piaget. En effet, ce courant renvoie à la théorie de Piaget, mais il renforce l'aspect plutôt faible de son modèle, à savoir la dimension sociale. Son originalité réside justement dans cette dimension sociale. Vygotsky propose alors que, pour se développer, l'enfant doit progressivement s'approprier la culture de son milieu à l'aide des interactions sociales et que, pour développer son intelligence, il a recours à une interaction de facteurs internes et externes. Contrairement à l'idée de Piaget qui suppose que le

⁸⁵Cf. Annexe n°04.

développement de l'enfant doit nécessairement précéder leur apprentissage, Vygotsky a fait valoir que l'apprentissage social précède le développement. C'est ainsi qu'il stipule que: " Chaque fonction dans le développement culturel de l'enfant apparaît deux fois: d'abord, sur le plan social et, plus tard, au niveau individuel; D'une part, entre les gens (inter psychologique) et ensuite à l'intérieur de l'enfant (intra psychologique) " ⁸⁶.

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

a) L'apprenant construit ses apprentissages

Il s'agit ici de la dimension constructiviste qui fait référence au sujet qui apprend c'est-à-dire l'apprenant. C'est en s'appuyant sur ses connaissances antérieures que l'apprenant est confronté à un conflit cognitif, qui est à la source de ses futurs apprentissages. En fait, lorsque l'apprenant est confronté à des éléments qui ne concordent pas avec ses connaissances antérieures, il vit un déséquilibre cognitif qui l'amène à se questionner, à remettre en question ses schèmes intérieurs et à construire de nouvelles connaissances. Pendant cette remise en question, l'apprenant restructure ses connaissances en tenant compte des nouveaux éléments. Ainsi, selon le socio-constructivisme, la connaissance est construite par l'apprenant lui-même ; elle n'est pas transmise par l'enseignant qui joue simplement le rôle de guide ou de facilitateur.

b) L'apprenant est actif dans son apprentissage

C'est la dimension socio, qui fait référence aux partenaires en présence : les autres apprenants et l'enseignant. Selon le socio-constructivisme, l'apprenant est actif dans son apprentissage. Il n'est pas l'élève passif du courant behavioriste. Il est amené à réfléchir, à agir et à interagir. Ainsi, il s'implique véritablement et participe effectivement à son propre processus de construction des connaissances et des compétences. Il observe, se questionne, discute, expérimente, manipule, collabore, réfléchit, recherche, analyse, synthétise etc.

⁸⁶Vygotsky, L. S. (1997), *Pensée et langage*, trad. F. Sève, Paris, La Dispute.

L'apprenant joue donc un rôle très actif dans la situation pédagogique. Il est un acteur essentiel et on parle alors d'une approche centrée sur l'apprenant ou du paradigme de l'apprentissage en opposition au paradigme de l'enseignement.

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

Cette troisième dimension est davantage interactive, faisant alors référence au milieu : les situations et l'objet d'apprentissage organisé à l'intérieur de ces situations. L'objet de l'apprentissage proposé est le contenu d'enseignement⁸⁷. L'élève construit lui-même ses connaissances à partir de ses interactions avec les autres apprenants ou avec l'enseignant. En effet, l'élève apprend par ses interactions et ses échanges avec ses pairs et son environnement. Le socioconstructivisme met en évidence l'importance des interactions, l'apprentissage n'est pas transmis, mais construit activement par l'apprenant lui-même au contact des autres, dans un environnement donné.

De ce courant scientifique qui donne une part belle à l'enfant dans son apprentissage, découlent plusieurs théories pédagogiques. Cependant, la pédagogie différenciée, la pédagogie par problème et l'approche par compétence constituent celle sur lesquelles nous avons porté notre choix, aux fins d'en présenter les principes.

2.2.4- La pédagogie différenciée

Lorsqu'il est planifié, tout enseignement a pour but de convenir à un éventail de méthodes d'apprentissages, d'enseignement et d'évaluation, dans lesquels les élèves peuvent s'engager selon leur besoin de développement le long du continuum des apprentissages. La pédagogie différenciée permet aux enseignants de combler les besoins cognitifs des élèves ainsi que leurs besoins au plan du développement et de s'adapter à leurs intérêts et à leur style d'apprentissage. La planification de la pédagogie différenciée, au moyen de méthodes d'enseignement axées sur les élèves et appropriées culturellement, revient à planifier la réussite.

⁸⁷ Anastassis, Kozanitis, *Op. cit.*, p. 12.

a) Définition

La pédagogie différenciée se définit comme :

- Une pédagogie individualisée qui reconnaît l'élève comme une personne ayant ses représentations propres de la situation de formation.
- Une pédagogie variée qui s'oppose au mythe identitaire d'un modèle culturel unique et d'un enseignement uniformisé. Elle tient compte des différents rythmes d'apprentissage, des différents processus cognitifs mobilisés dans l'acquisition de connaissances, ainsi que des différences psychologiques et socioculturelles des élèves.

b) Objectifs de la pédagogie différenciée

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

- Améliorer la relation enseignant/enseigné. Certains chercheurs montrent, à travers leurs travaux en psychologie cognitive et en neurophysiologie du cerveau, que des sentiments positifs tels que le plaisir, la confiance ou la sécurité engendrent de la motivation, stimulus indispensable à tout apprentissage. La relation, nous dirons quasi affective, liant l'enseignant à l'enseigné est donc fondamentale. La pédagogie différenciée à travers laquelle le professeur est plus proche individuellement de ses élèves, laisse le champ libre à l'émergence de telles émotions.
- Enrichir l'interaction sociale. En effet, chaque élève placé dans un groupe peut bénéficier d'une richesse d'interaction avec ses autres camarades, ce qui lui permet de s'épanouir et d'acquérir durablement des savoirs et savoir-faire.
- Apprendre l'autonomie. Le cadre de formation de la pédagogie différenciée est très souple et sécurisant. C'est un cadre dans lequel les apprenants bénéficient d'un champ de liberté où ils ont le droit de choisir, de décider, d'innover et de prendre des responsabilités. Rendus ainsi plus autonomes, les élèves sont alors plus créatifs et imaginatifs, ce qui favorise leur développement cognitif et leur facilite les apprentissages.

c) Les dispositifs de la différenciation

Selon Meirieu⁸⁸, il est indispensable de délimiter un espace au sein duquel l'activité pédagogique puisse s'exercer. Une situation d'apprentissage se construit ainsi autour de trois pôles étroitement imbriqués que sont l'enseignant, le savoir et l'apprenant. Meirieu souligne que l'échec de certaines situations scolaires tient souvent au fait que l'on accorde de l'importance à deux des trois pôles suscités, en occurrence l'enseignant et le savoir, ceci au détriment du troisième à savoir l'apprenant qui est pourtant la plateforme de tout l'édifice. La pratique d'une pédagogie différenciée se doit de tenir compte de chacun de ses trois pôles, et sa réussite dépend fortement de la façon dont ils sont mis en interaction. :

- La relation enseignant/savoir est rendue plus souple par la mise en place de situations d'apprentissage spécifiques aux besoins et aux difficultés de chaque élève ;
- Cela sollicite davantage le rôle du professeur, qui doit établir des dispositifs d'apprentissage utilisant des outils pédagogiques riches et variés, ce qui crée ainsi une forte interaction enseignant/savoir ;
- En fin cette pratique pédagogique, fondée sur une aide plus individualisée en faveur des élèves, va renforcer le lien enseignant/enseignés. Dans l'organisation d'une séquence de pédagogie différenciée, selon que l'on privilégiera une de ces trois interactions, trois dispositifs de différenciation peuvent être mis en place pour obtenir la réussite d'un apprentissage :
 - la différenciation des processus d'apprentissage. Dans ce cadre, les élèves travaillent individuellement sur un même objectif selon des pratiques diversifiées de travail autonome telles que le central, une grille d'autoévaluation, etc. La mise en place de ce procédé de différenciation doit être précédé par une analyse poussée de l'hétérogénéité des élèves ;
 - la différenciation des contenus d'apprentissage. Elle se définit comme suit : les élèves travaillent chacun ou en groupes sur des contenus différents, définis en termes de savoir ou savoir-faire, choisis dans un ensemble d'objectifs communs considérés par l'enseignant comme des étapes nécessaires pour que tous accèdent à un niveau de connaissance exigée par l'institution ;
 - la différenciation des structures. Il s'agit de répartir les élèves en sous-groupes dans la classe. Ce dispositif est nécessaire, mais non suffisant, à une pratique de pédagogie

⁸⁸ Meirieu, P., *Op.cit.*, p. 50.

différenciée : on ne peut différencier les processus et les contenus sans une répartition des élèves en différents groupes ; en revanche, utiliser ce dispositif seul est sans effet sur la réussite des élèves. En résumé, la pédagogie différenciée est, selon Przesmycki, « *une pédagogie fondée sur la différenciation des processus d'apprentissage* »⁸⁹ des élèves, et qui, pour être menée à bien, nécessite, de la part de l'enseignant, une organisation diversifiée des processus d'enseignement.

Parmi les moyens disponibles pour mettre en place une telle pratique pédagogique, nous avons la pédagogie par problème que nous proposons de présenter.

2.2.5- L'apprentissage par problèmes

a) Théorie

L'apprentissage par problèmes est :

*« Une approche dans laquelle les étudiants abordent des problèmes dans des petits groupes de discussion sous la supervision d'un tuteur. Habituellement, le problème consiste en un ensemble d'événements basés sur un cas réel. Ces événements doivent être analysés et expliqués par le groupe, c'est-à-dire en termes de principes explicatifs, de mécanismes et de processus. »*⁹⁰

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

⁸⁹ Przesmycki, H. (1991), *Pédagogie différenciée*, Paris, Hachette.

⁹⁰ Bédard, D., Turgeon, J., Tardif, J., et Desmarchais, J., (1995), *L'apprentissage par problèmes à l'ordre Universitaire: fondements, résultats obtenus et limites*. Actes du colloque de l'AIPU, Hull, Québec, 8-10, p. 2.

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

b) Principe, méthode et déroulement

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

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

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

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

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

Selon Schmidt⁹¹, l'apprentissage par problèmes se fait à travers les effets cognitifs suivants :

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

⁹¹ Schmidt (1993), *Foundations of problem-based learning: some explanatory notes*, Journal of Medical Education, 27, pp. 422-432.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

c) Bilan des acquis

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

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

Par ailleurs, présentation et analyse de cas simulés, apprentissage contextuel, engagement actif de l'étudiant, interactions entre les pairs, mode d'apprentissage autonome caractérisent sommairement l'approche par problèmes. La Figure 1⁹² ci-dessous présente de façon synthétique et simplifier une description du scénario d'enseignement et d'apprentissage de cette approche.

⁹² Bédard, D. et Al, *Op.cit*, p. 3.

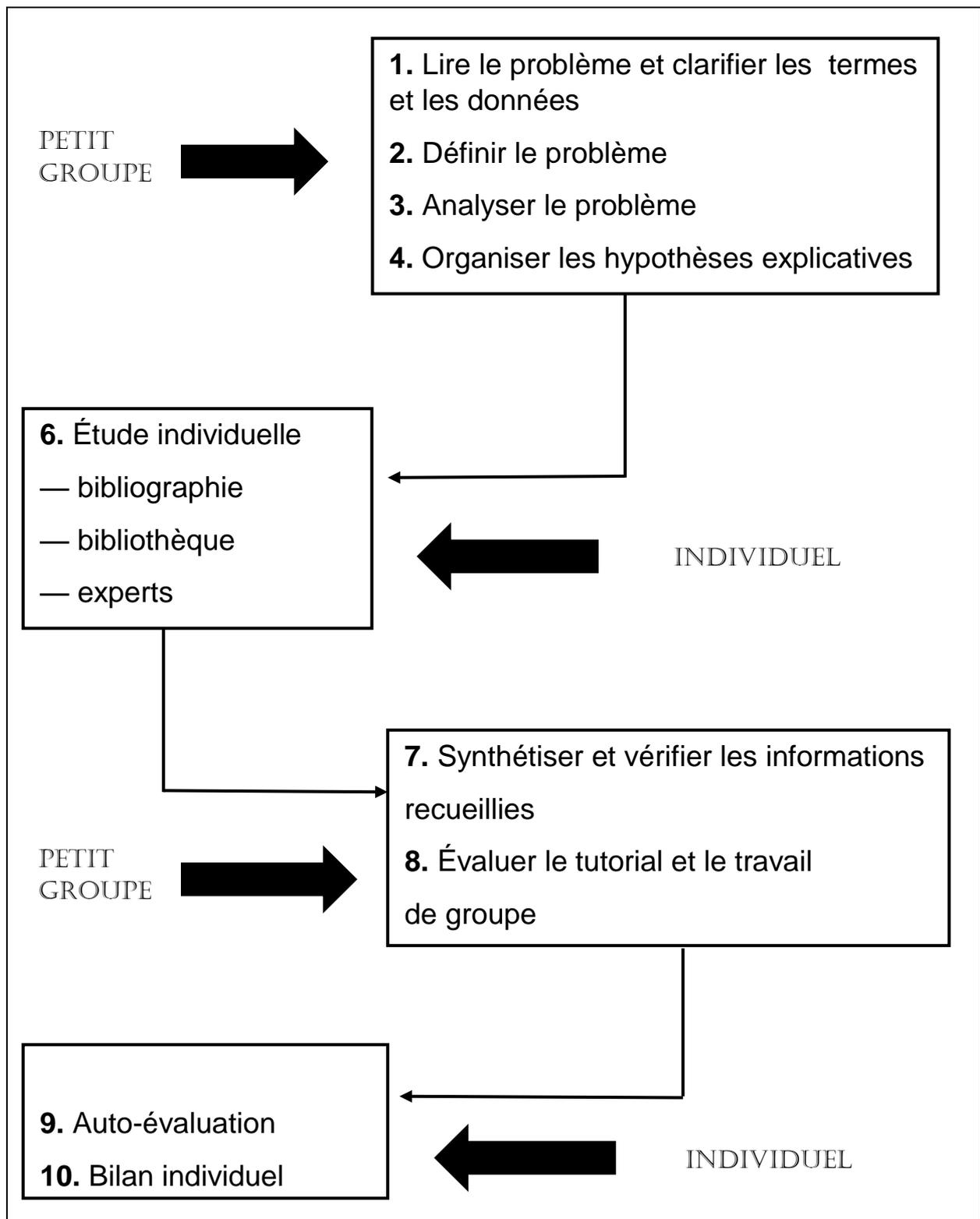


Figure 1: Les étapes de l'apprentissage par problèmes (APP)

d) Michel Fabre et l'apprentissage par problème

Dans sa *Philosophie et pédagogie du problème*⁹³, Michel Fabre bien connu des chercheurs en sciences de l'éducation pour avoir écrit à plusieurs reprises des ouvrages sur Bachelard, sur les questions de la formation et même sur la question du problème, récidive, en prenant de front la question de la philosophie et de la pédagogie du problème. En ce sens, l'auteur montre clairement ce que signifie de façon simple faire de la philosophie en sciences de l'éducation, c'est-à-dire tenir sérieusement les deux bouts de la chaîne entre le processus philosophique et le processus pédagogique en évitant de dériver vers une théorie de la connaissance. C'est ce qu'illustre à l'envi cet ouvrage dense et suggestif parce qu'il donne à penser et provoque à l'action, puisqu'aussi bien c'est le travail du formateur ou du maître qui est en jeu.

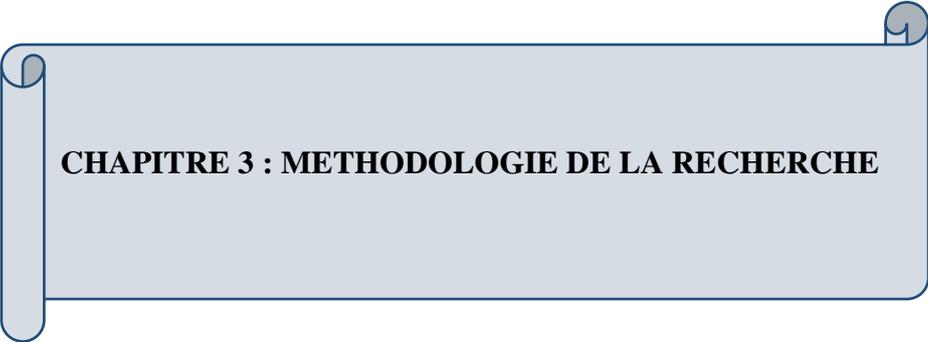
Publier un tel ouvrage n'était rien moins qu'évident : il s'agit, en effet, du travail d'un Séminaire de recherche. On risquait d'obtenir la juxtaposition de quatre leçons ou de quatre essais monographiques consacrés à des auteurs aussi différents que J. Dewey, G. Bachelard, G. Deleuze ou M. Meyer. Or,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

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

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

⁹³ Fabre, M. (2009), *Philosophie et pédagogie du problème*, Paris, Vrin.

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



CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Selon Galisson et Coste, l'enquête est une

« Investigation motivée par le besoin de vérifier une hypothèse ou de découvrir une solution à un problème et consiste à aussi méthodologiquement que possible un ensemble de témoignages susceptibles de répondre à l'objectif visé. »⁹⁴

Quant à l'enquête sur le terrain, elle est selon Dubois et Candel : « L'action menée par le chercheur en vue de recueillir des informations, suivant des méthodes et des techniques appropriées. »⁹⁵. Il s'agit donc d'une véritable descente sur le terrain de la recherche, au sens où le chercheur quitte son bureau et met fin aux phases dites de préparation, c'est-à-dire de réflexion et de conceptualisation préliminaires. Dorénavant, il s'agit d'exécuter le plan préparé, en commençant par délimiter la nature, le nombre, les caractéristiques... des objets ou individus qui seront soumis à l'observation (interview, questionnaire, tests, mesures, ...).

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

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

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

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

⁹⁴ Galisson, R. & Coste, D. (1976), *Dictionnaire de didactique de la langue*, Paris, Hachette, p. 188.

⁹⁵ Dubois, J. & Candel, D. (1994), *Dictionnaire de linguistique et des sciences de langage*, Paris, Larousse, p. 182.

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

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

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

Cette étude s'inscrit dans le champ de la recherche empirique reposant sur des données qualitatives et quantitatives qui, à partir de l'observation directe et d'un questionnaire comme outil d'enquête, fait ressortir simultanément les valeurs, les incohérences et les obstacles épistémologiques d'un système, ainsi que la proportion d'apparition de chacun des modalités abordée. D'où le recours au calcul de pourcentage et à la tabulation. Précisons au passage que l'analyse qualitative se fera directement en concordance avec celle quantitative, et non séparément. Ce choix est fait en vue d'assurer la crédibilité et la praticabilité de ce travail.

Par ailleurs, nous appelons site de l'enquête le milieu ou le lieu dans lequel nous avons travaillé pour acquérir d'amples informations nous permettant de mieux nous prononcer à la vérification de nos hypothèses. Notre sujet porte sur une question relative à la didactique de la philosophie à un niveau scolaire précis en occurrence le secondaire et plus précisément la classe de terminale. Ainsi, pour mener à bien nos enquêtes sur le problème du caractère inapproprié des contenus didactiques de la philosophie dans l'enseignement/apprentissage de cette discipline dans le secondaire, il nous semble judicieux de mener notre enquête auprès d'élèves et enseignants concernés par cette discipline, ce qui nécessite une descente sur le terrain que sont ici les lycées et collèges.

A cet effet, nous nous sommes rendus dans certains Lycées et Collèges des villes de Yaoundé, Douala et Nkongsamba. Il s'agit en occurrence du Lycée de la Cité Verte, le Lycée Bilingue de Mambanda, et le Lycée bilingue de Baré, ainsi que les Collèges Atangana Essomba, Nguesson Charles et l'Institut polyvalent Mitoukem. C'est dans ces établissements

scolaires que nous rencontrerons quelques élèves et enseignants à qui nous soumettrons un questionnaire. Ces mêmes villes seront le lieu de rencontre avec quelques inspecteurs pédagogiques de philosophie.

3.2- Population de l'étude

La population d'étude renvoie à l'ensemble des individus sur lesquels porte la recherche. Autrement dit, c'est l'ensemble des individus soumis à une étude statistique c'est-à-dire des cas qui répondent à un ensemble déterminé de caractéristiques.

Selon Grawitz, la population d'étude désigne « Un ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils possèdent tous une même propriété et qu'ils sont de même nature. Il peut s'agir d'un ensemble de personnes classées suivant un critère donné (ethnique, social, national) »⁹⁶. En effet, tout travail de recherche doit s'intéresser à une telle population dont les caractéristiques et les propriétés sont similaires. Cette macro population se segmente en micro populations en fonction de leur spécificité à savoir : la population parente, la population cible et la population accessible qu'il convient désormais de présenter.

a) Population parente

La population parente renvoie selon Selltiz à un ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils sont de même nature⁹⁷. Dans le cadre de notre travail, il s'agit des apprenants et des enseignants du second cycle.

b) Population cible

Elle peut être entendue comme étant un groupe de personnes susceptibles de donner l'information que le chercheur veut posséder dans le but de réaliser avec précision, harmonie et justesse sa recherche.

La population cible de notre travail est constituée de tous les élèves et enseignants de philosophie des lycées et collèges de l'enseignement général.

⁹⁶ Grawitz, M. (1993), *Méthode de recherche en sciences sociales*, Paris, Dalloz.

⁹⁷ Selltiz & al. (1977), *Les méthodes de recherche en sciences sociales*, p. 204.

c) Population accessible

C'est l'ensemble des personnes que le chercheur peut atteindre pendant ses investigations sur le terrain. Elle respecte souvent certaines exigences caractéristiques, notamment la proximité et l'accessibilité linguistique.

La population accessible ici est composée des élèves de la classe de terminale des lycées ci-après : Lycée de la Cité Verte, Lycée Bilingue de Mambanda, et Lycée bilingue de Baré ; ainsi que ceux des collèges qui suivent : Collèges Atangana Essomba, Collège privé laïc bilingue Nguesson Charles et l'Institut Polyvalent Mitoukem. Cela concerne aussi les enseignants de philosophie des établissements scolaires suscités.

3.3- Échantillonnage

a) La technique d'échantillonnage

Nous avons choisi dans le cadre de cette recherche l'échantillonnage par grappes, qui consiste pour le chercheur à tirer au sort des ensembles entiers parmi d'autres (villages dans des régions, quartiers dans des villages, écoles dans des quartiers...) ⁹⁸. Tous les individus compris dans une grappe (ensemble d'unités voisines facilitant l'enquête) seront testés. Pour ce faire, il faut choisir un cycle d'étude et quelques classes y afférentes. D'où l'échantillon qui suit.

b) L'échantillon

Le mot « échantillon » vient du vieux français « eschandillon » qui veut dire « échelle pour mesurer ». Son ancêtre linguistique donne à ce terme une idée très claire du rôle qu'il doit jouer dans le travail de recherche : servir de mesure-étalon, de base de mesure ⁹⁹.

L'échantillon peut également être défini comme étant une petite quantité d'un produit destinée à en faire connaître les qualités ou à les apprécier ou encore une portion représentative d'un ensemble, un spécimen. Puisqu'en effet, dans le processus de recherche, il n'est pas possible de faire des mesures ou des observations sur l'ensemble des objets ou des personnes concernés par le sujet ; il est dans cas nécessaire d'en extraire un échantillon. Ainsi, extraire un échantillon, c'est précisément sélectionner, selon des critères bien définis à l'avance, un certain nombre d'individus parmi les individus composant un ensemble défini,

⁹⁸ Aktouf, Omar, *Op.cit.*, p. 78.

⁹⁹ *Ibid.*, p. 72.

afin de réaliser sur eux des mesures ou des observations qui permettront de généraliser les résultats à l'ensemble premier.

Précisons donc à l'occasion que notre recherche concerne le second cycle de l'enseignement général avec comme classes les terminales.

Puisque l'échantillon est connu, il convient d'en dégager la taille c'est-à-dire le nombre ou la quantité d'individus dont on se servira pour mener notre enquête. Nous avons enquêté sur 240 apprenants et 10 enseignants, sans lesquels les objectifs escomptés ne sauraient être atteints. Soit un effectif total de 250 personnes enquêtées, réparties ainsi qu'il suit dans les tableaux ci-après.

Tableau N°1 : Répartition des élèves

Établissements	Classes	Nombre d'élèves	Total des élèves
Lycée de la Cité Verte	Terminale A4	22	40
	Terminale C	09	
	Terminale D	09	
Lycée Bilingue de Mambanda	Terminale A4	22	38
	Terminale C	08	
	Terminale D	08	
Lycée Bilingue de Baré	Terminale A4	22	41
	Terminale C	09	
	Terminale D	10	
Collège Atangana Essomba	Terminale A4	19	36
	Terminale D	17	
Collège Nguesson Charles	Terminale A4	15	45
	Terminale C	14	
	Terminale D	16	
Institut Polyvalent Mitoukem	Terminale A4	22	40
	Terminale C	09	

	Terminale D	09	
			Total cumulé : 240

Le tableau ci-dessus présente la population accessible de l'enquête. Elle est uniquement constituée d'élèves stratifiés par établissement scolaire et par salle de classe. Nous avons voulu accéder à un nombre raisonnable d'élèves pour que notre échantillon soit représentatif. C'est pour cela que du point de vue de la taille, nous avons eu accès à un maximum d'élèves. Mais plus important encore est le fait que nous avons diversifié les établissements scolaires en nous rendant dans trois lycées et trois collèges différents, soit six établissements scolaires ciblés par notre enquête, et ceci dans trois grandes villes du pays notamment Yaoundé, Douala et Nkongsamba.

Tableau N°2 : Répartition des enseignants de philosophie

Établissements	Statut	Sexe	Expérience	Total des enseignants
Lycée de la Cité Verte	PLEG	Féminin	Moins de 05 ans	10
	PLEG	Masculin	Plus de 05 ans	
Lycée Bilingue de Mambanda	AUTRE	Masculin	Plus de 05 ans	
	PLEG	Masculin	Moins de 05 ans	
Lycée Bilingue de Baré	PLEG	Masculin	Moins de 05 ans	
Collège Atangana Essomba	PLEG	Masculin	Plus de 05 ans	
Collège Nguesson Charles	AUTRE	Féminin	Plus de 05 ans	
	AUTRE	Masculin	Plus de 05 ans	
Institut Polyvalent Mitoukem	AUTRE	Masculin	Plus de 05 ans	
	PLEG	Masculin	Moins de 05 ans	

Ce second tableau nous présente une autre population accessible composée cette fois des enseignants. Il s'agit notamment d'un ensemble total de 10 enseignants enquêtés. Nous avons simplement impliqué les enseignants des différents établissements dans lesquels nous avons eu accès aux élèves, afin qu'il y ait une certaine congruence entre les réponses des élèves et ceux de leurs propres enseignants. Et la diversité d'établissements nous a ainsi permis d'avoir un nombre raisonnable d'enseignants. Malgré le fait que les enseignants de philosophie sont généralement les plus rares, à cause du fait qu'ils n'interviennent qu'en classe de terminale, excepté ceux qui dispensent aussi des cours d'ECM¹⁰⁰.

3.3- Techniques de collecte des données

3.4.1- Description de l'instrument de collecte des données

Collecter les données c'est rassembler des suppositions, des éléments servant de base à un raisonnement dans une recherche, pour recueillir et rassembler nos éléments, nous avons utilisé l'observation directe et le questionnaire.

L'instrument de recherche renvoi au support, l'intermédiaire particulier en termes de matériau dont va se servir le chercheur pour recueillir les données qu'il doit soumettre à l'analyse. Nous avons ainsi mis en œuvre deux instruments ou éléments permettant de répondre aux besoins spécifiques de notre recherche en termes d'informations dont le traitement conduira aux objectifs que nous nous sommes fixé plus haut. Il s'agit notamment de l'observation directe et du questionnaire qu'il s'agit de présenter.

a) L'observation directe

En fait, l'observation directe était originellement une technique d'investigation utilisée en anthropologie et qui selon Nga Ndongo, participait à «*la mise en évidence des cultures et des " routines sociales "* »¹⁰¹. Selon cet auteur, recourir à l'observation directe, c'est procéder

¹⁰⁰ Il s'agit de l'Éducation à la Citoyenneté et à la Moralité (ECM.) dont les enseignants de philosophie sont désormais habileté à dispenser dans les lycées et collèges.

¹⁰¹ Nga Ndongo (1999), *L'opinion camerounaise*, Tome 1, *Problématique de l'opinion en Afrique Noire*, thèse de doctorat d'État en sociologie, Université de Paris X-Nanterre, p. 300.

à « l'enregistrement, par notes descriptives ou analytiques, d'actions ou d'observations perçues sur le terrain, dans un contexte naturel »¹⁰².

Par ailleurs, l'observation directe repose aussi et surtout sur « la tenue d'un journal de terrain, dans lequel on enregistre quotidiennement les données recueillies »¹⁰³. Ces faits ou événements pouvant survenir dans les médias, les établissements scolaires, les institutions et structures telles que les services du ministère des enseignements secondaires, la vie quotidienne etc., dans le but « d'observer en ces divers endroits, toutes les informations utiles ainsi recueillies et toutes choses vues et entendues, assorties de tout commentaire ou remarque inspirés par celle-ci »¹⁰⁴. Autrement dit, l'observation directe procède en priorité par les organes de sens ; en particulier la vue et l'ouïe. Pour compléter et faciliter la compréhension et l'exploitation des données ainsi observées, l'étude a fait recours à un questionnaire.

b) Le questionnaire

Le questionnaire est l'un des instruments les plus utilisés dans les recherches en sciences sociales, humaines et éducative. Il s'agit en fait de mettre en œuvre un ensemble de questions écrites portant sur un sujet particulier et obéissant à des règles précises de préparation, de construction et de passation. C'est donc un moyen efficace de recueillir des informations de façon méthodique, en vue de la vérification des hypothèses. Selon Grawitz, c'est un moyen de communication indispensable entre l'enquêteur et l'enquêté. En le présentant, l'enquêteur est muni d'une série de questions concernant les problèmes sur lesquels l'enquêté est appelé à donner des informations et ses points de vue, dit-elle.

Par ailleurs, il est évident que l'élément fondamental qui donne au questionnaire son sens et sa portée est la question elle-même. Il existe ainsi plusieurs formes de questions selon l'usage qu'on veut faire des réponses et selon les degrés de précision ou de finesse que l'on désire dans les réponses. Notre questionnaire a été élaboré sur la base de cinq types de questions, en occurrence : les questions de faits, les questions fermées, les questions ouvertes, les questions couplées et les questions de sélection ou questions cafétéria.

¹⁰² *Idem.*

¹⁰³ Beitoine & Al. (2000), *Sciences sociales*, Dalloz, Paris. p. 24.

¹⁰⁴ Nga Ndonga, *Op.cit.*, p. 30.

En fait nous avons commencé notre questionnaire de la manière la plus simple possible voire la plus objective, en demandant aux enquêtés des informations relatives à leur sexe, leur statut et leur expérience, bref à certains faits de base pour le moins indubitables. Ce sont en effet des questions dites de faits. Surtout qu'il s'agissait d'avoir une certaine visualisation des caractéristiques de la population interrogée. Comme exemple de questions de faits, nous pouvons évoquer les trois premières questions de chaque questionnaire, aussi bien celui adressé aux enseignants qu'aux élèves et aux inspecteurs.

Les questions fermées sont des questions qui comme leur nom l'indique, ferment le type ou le contenu des réponses possibles. Il s'agit donc de questions dont le sujet doit apporter une réponse courte dont le contenu est univoque. On doit donc les formuler de façon simple, directe et de manière à fixer à l'avance les modalités de réponses. Selon Aktouf : « Ce type de question ne doit concerner que des éléments assez simples à exprimer et suffisamment objectifs pour être couverts par des réponses de forme oui/non. »¹⁰⁵.

Il s'agit à titre d'exemple des questions suivantes pour les enseignants : « Pensez-vous qu'il faut revoir la manière d'enseigner la philosophie ? ». Et pour les élèves : « Les contenus de vos cours satisfont-ils à vos attentes ? ».

Les questions ouvertes sont quant à elles élaborées de façon à laisser ouvert le champ de réponse à celui qui est interrogé ; celui-ci peut alors répondre de la manière qui lui convient. Il s'agit donc de questions dont le sujet a la latitude de répondre en utilisant son propre vocabulaire.

C'est par exemple les questions suivantes pour les enseignants : « Comment enseignez-vous la philosophie ? Quelle méthode utilisez-vous ? ». Et pour les élèves : « Quelles sont les difficultés que vous rencontrez quand vous apprenez vos leçons de philosophie ? ». Enfin pour les inspecteurs : « Que pouvez-vous suggérer pour améliorer l'enseignement/apprentissage de la philosophie dans le secondaire au Cameroun ? ».

En ce qui concerne les questions couplées, ce sont des questions caractérisées par une double forme d'interrogation, une forme fermée et une forme ouverte, et leur ordre importe peu. Selon Aktouf : « Ce type de question est utile dans la mesure où il permet de s'assurer à la fois d'un fait et des éléments particuliers qui sous-tendent ce fait selon chacun des répondants ».

¹⁰⁵ Aktouf, Omar, *Op.cit.*, p. 94.

C'est le cas par exemple des questions suivantes pour les enseignants : « Avez-vous déjà entendu parler de l'approche par compétence (APC) ? Si oui en quoi consiste-t-elle selon vous ? ». Et pour les élèves : « Selon vous, la philosophie est-elle une discipline comme les autres ? Pourquoi ? ». Enfin pour les inspecteurs : « Faut-il nécessairement intégrer l'APC en philosophie ? Pourquoi ? ».

Les questions de sélection ou questions cafétéria sont nommées comme telles parce qu'elles présentent un ensemble de réponses au choix comme dans une cafétéria. Aktouf dit qu' « On y propose, au lieu du simple oui/non/sans opinion, une série de réponses possibles au choix, et qui sont susceptibles d'épuiser tout ce que le sujet peut avoir à répondre sur l'élément considéré. »¹⁰⁶.

Dans notre travail, c'est par exemple le cas des questions suivantes pour les enseignants : « Quelle est l'attitude de vos élèves face au cours de philosophie ?

- Actifs
- Réceptifs
- Passifs ».

Pour les élèves : « À voir vos cours, sur quoi votre enseignant semble-t-il insister le plus ?

- Auteurs et citations
- Réflexion critique
- Sa conception personnelle ».

Et pour les inspecteurs : « Quelle est l'approche pédagogique la plus mise en branle par les enseignants de philosophie ?

- Pédagogie par objectifs
- Pédagogie par problème
- Pédagogie par compétences ».

Ici, chaque réponse sera prise en compte dans l'analyse des éléments de notre recherche.

3.4.2- Justification des techniques utilisées

Il s'agit ici de démontrer en quelque sorte les raisons pour lesquelles nous avons utilisé l'observation directe et les différents questionnaires comme techniques de collecte des

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 95.

données. Pour cela, nous présenterons chaque élément dans sa raison d'être théorique et même pratique.

a) De l'observation directe

Les orientations principales de départ en ce qui concerne les élèves étaient leur attitude et leur intérêt pendant le déploiement de la leçon.

Pour les enseignants, l'accent était mis sur les méthodes appliquées pour l'enseignement d'une leçon de philosophie.

De façon concrète, il était question pour nous d'effectuer des visites de classe lors de l'enseignement d'une même leçon de philosophie dans deux classes différentes au Lycée de Nkolndongo à Yaoundé. Grâce à la bienveillance du chef d'établissement et à la collaboration des enseignants qui nous ont encadrés par le passé lors de notre stage pratique dans cet établissement scolaire, il nous a été possible de vivre les réelles difficultés liées à l'élaboration des contenus didactiques de la philosophie à travers l'enseignement apprentissage de cette discipline en situation de classe. Ainsi, ces visites ont eu lieu dans deux classes tenues par différents enseignants mais articulées sur la même leçon dans les deux classes.

b) Du questionnaire adressé aux élèves

Ce questionnaire comporte onze entrées. A travers celui-ci, nous avons recueilli tour à tour les représentations que les élèves de terminale se font de la philosophie en général et des contenus didactiques de cette discipline en particulier. On a ainsi pu avoir une idée de leurs différentes conceptions à ce propos. Il faut noter que tous les questionnaires qui ont été remis à ces élèves de différents établissements scolaires ont été traités et nous sont parvenus, ce qui témoigne de leur franche collaboration.

c) Du questionnaire adressé aux enseignants

Comme le questionnaire précédent, celui-ci comporte quant à lui dix questions à l'intention des enseignants de philosophie. Le but de ce questionnaire était de rassembler les données sur la manière dont s'enseigne la philosophie, les difficultés auxquelles font face les

enseignants pendant la dispensation de cet item en classe de terminale et les propositions en vue de la promotion de l'intérêt des apprenants dans leur processus d'apprentissage de cette discipline. Ce questionnaire a été soumis aux enseignants des différents établissements scolaires dans lesquelles nous avons questionné les élèves, et leur collaboration a été mémorable.

3.4.3- Procédé d'analyse des données

C'est la procédure par laquelle nous allons extraire les informations de l'observation directe en classe ainsi que celles contenues dans le questionnaire.

Le traitement concerne les outils statistiques qui nous permettent de présenter, d'analyser, de comprendre, d'interpréter et commenter les données recueillies lors de notre enquête. Le traitement des données a été manuel et les résultats issus de l'analyse de l'observation directe et surtout du dépouillement du questionnaire ont été obtenus grâce au calcul des fréquences. Les quelles fréquences (f) exprimées en pourcentage (%) se calculent à l'aide de la formule suivante :

$$f = \frac{ni \times 100}{N}$$

Avec ni = effectif de chaque modalité

N = effectif total ou taille de l'échantillon

Ces calculs nous permettent d'analyser les résultats que nous allons présenter au chapitre suivant.



**CHAP 4 : PRESENTATION DES RESULTATS,
ANALYSE ET VALIDATION DES DONNEES**

4.1- Présentation et analyse des résultats

a) De l'observation directe

Il s'agit dans cette partie de présenter et analyser les leçons auxquelles nous avons assistées au Lycée de Nkolndongo. Comme nous l'avons dit, ces cours ont été dispensés par deux enseignants dans deux classes différentes.

Première leçon

Établissement : Lycée de Nkolndongo

Classe: Tle. A4 All

Effectif: 102

Date : 28 septembre 2015

Titre de la leçon : CONSCIENCE ET INCONSCIENT

Période : 1^{ère} et 2^{ème} heure soit 07h30-09h20

Durée : 02heures

Fiche pédagogique :

Titre du cours : CONSCIENCE ET INCONSCIENT

Objectif pédagogique terminal : L'élève sera capable de définir la nature du moi.

Problématique : Qu'est-ce qui détermine le psychisme humain

Durée : 8 H

Séquences D'apprentissage	Objectifs Intermédiaires	Contenus spécifiques	Supports didactiques	Activités D'apprentissage	Activité d'enseignement	Évaluation
I La conscience	L'élève sera capable de définir l'activité consciente et d'en indiquer les modalités	-La conscience psychologique -La substance pensante -La conscience morale - L'intentionnalité -La mémoire - L'extériorisation	Descartes : <i>Méditations métaphysiques</i> Gusdorf : <i>Traité de l'existence morale</i> -Husserl - Bergson -Sartre - Hegel	-lire les textes choisis -répondre aux questions -participer aux débats -prendre des notes -Faire des propositions -Donner des exemples	-faire lire les textes choisis -les expliquer -orienter les débats récapituler	La conscience est-elle un phénomène intérieur ?
II L'inconscient	L'élève sera capable de déterminer la place de l'inconscient dans le comportement du sujet.	-Définition de l'inconscient -La psychanalyse comme théorie et comme thérapeutique -La théorie freudienne de la	Freud : Introduction à la psychanalyse Essais de psychanalyse Durkheim : Sociologie et philosophie Nietzsche : Le gai savoir.	<i>IDEM</i>	<i>IDEM</i>	L'inconscient est-il un mythe ?

		<p>personnalité</p> <p>-La conscience illusion</p>	<p>La généalogie de la morale</p>			
<p>III</p> <p>Inconscient et liberté</p>	<p>L'élève sera capable d'établir que la réalité de l'inconscient n'évacue pas l'activité consciente du sujet.</p> <p>du sujet.</p>	<p>Le traitement psychanalytique</p> <p>-La liberté entendue comme libération, effort pour contrôler, se libérer du joug des passions et des pulsions.</p>	<p>Sartre : L'existentialisme est un humanisme.</p> <p>Alain : Eléments de philosophie</p>	<i>IDEM</i>	<i>IDEM</i>	<p>Peut on se libérer de son passé ?</p>

Deuxième leçon

Établissement : Lycée de Nkolndongo

Classe : Tle. A4 Esp

Effectif : 135

Date : 29 septembre 2015

Titre de la leçon : CONSCIENCE ET INCONSCIENT

Période : 2^{ème} et 3^{ème} heure soit 08h25-10h10

Durée : 02heures

Fiche pédagogique :

Titre de la leçon : LA CONSCIENCE ET L'INCONSCIENT.

Problématique : Comment ne suis-je pas ce que j'ai conscience d'être ?

Objectif Pédagogique Terminal : être capable au terme de la leçon, de définir le psychisme humain par la conscience et l'inconscient.

Durée : 4h 35mn

Séquence d'apprentissage	Objectifs spécifiques	Contenus spécifiques	Supports Didactiques	Activités d'apprentissage	Activités d'enseignement	Mots-clés	Evaluation	Timing
<p>Séquence I : Introduction</p> <p>Recherche des problématiques, objectif pédagogique, et principales articulations de la leçon.</p>	<p>Etre capable de percevoir le paradoxe de l'hypothèse de l'inconscient partant de l'expérience par chacun de la conscience comme saisie immédiate de soi par soi.</p>	<p>Des pré-requis au concept de conscience comme absolument exclusif de l'inconscient</p>	<p>Manuel <u>la philosophie</u>, cours ; prétexte, Richard Hugues « Soudain la conscience » in <u>parcours philosophiques</u> P. 14</p>	<p>Réfléchir et découvrir en répondant aux questions du professeur la signification des concepts de conscience et d'inconscient</p> <p>- Compte rendu de la lecture du prétexte.</p>	<p>Orientation de l'enquête par un questionnaire expressément préconçu.</p> <p>Faire lire le prétexte et en dégager la substance</p> <p>Répondre aux questions</p> <p>Faire noter l'introduction.</p>	<p>Inconscient</p>	<p>Quels seront les problèmes, objectif pédagogique et principales idées à développer ?</p>	<p>45 mn</p>
Résumé + transition								
<p>Séquence II :</p> <p>La conscience ou l'homme du rejet de</p>	<p>Etre capable de démontrer qu'en définissant</p>	<p>R. Descartes et l'affirmation de la pensée ou cogito comme essence de l'homme ;</p>	<p>Manuel : <u>la philosophie</u> : cours ; Cf. texte R. Descartes. La conscience comme</p>	<p>Approfondissement de l'enquête sur la conscience</p> <p>- Réponse aux questions</p>	<p>Examen critique et orientation des réponses des élèves.</p>		<p>Par quels arguments la philosophie récuse-t-elle</p>	<p>30 mn</p>

l'inconscient par la philosophie	l'homme par la conscience et la Raison, la philosophie refusait d'envisager l'hypothèse d'une conscience inconsciente	- E. Husserl et la phénoménologie : pas de cogito sans cogitatum : la conscience comme intentionnalité - E. Kant. Le « je pense » comme substrat de toutes mes représentations.	substance pensante (P. 59) - Texte 2 E. Husserl toute conscience est conscience de quelque chose	du professeur Cf. Rappel de la définition de l'homme par Aristote ; Compte rendu des lectures des textes 1 et 2.	- S'assurer que tout le monde a lu le texte et a respecté la consigne de travail. - Explications Dictée du cours.	Conscience	l'existence de l'inconscient ?	
Résumé + transition								
Séquence III : La conscience problématique	Etre capable de démontrer que la clarté, l'autonomie, ou la liberté du cogito ne sont pas unanimement partagées en philosophie.	G. W. Leibniz et les « petites perceptions » ; - H. Bergson : la conscience est la part de psychisme utile à l'action. - K. Marx : la conscience produit de l'activité matérielle.	Manuels : - <u>La philosophie</u> cours et textes 4 et 5 (P. 61)	Réflexions critiques autour du cogito cartésien par les réponses aux questions du professeur. Compte rendu de lecture des textes précités.	Questions permettant l'examen critique du Cogito ou de la conscience. Exploitation des textes. Dictée du résumé.		Le Cogito est-il l'absolue conscience de soi ?	30 mn
Résumé + transition								
Séquence IV : L'inconscient freudien : de l'hypothèse à	Etre capable de montrer que la découverte de l'inconscient est consécutive à	A- Observation et Hypothèse de l'existence de l'inconscient. - Continuité entre le normal et le	Manuel : <u>la philosophie</u> : cours ; textes 8 et 9, P. 63-S. Freud. Le refoulement des	Percevoir en répondant aux questions relatives à la psychopathologie de la vie quotidienne, la pertinence de	Poser les questions révélant le contenu de l'hypothèse freudienne - Approfondir		Par quelle démarche la découverte de l'inconscient a-t-elle été	1H30mn

la révolution psychanalytique.	une inversion de méthode de l'introspection philosophique à l'observation scientifique	pathologique B- Confirmation de l'hypothèse. - Le cas Anna O - L'inconscient ou le refoulé - L'analyse des rêves.	pulsions La réalité de l'inconscient	l'hypothèse freudienne - Poser des questions - Compte rendu de lecture des textes précités - prises des notes	l'explication par l'exploitation des extraits précités - Répondre aux questions ; - Dictier le cours.		rendue possible ? A quoi se résume le concept d'inconscient freudien ? Expliquez le mécanisme des troubles psychopathologiques Qu'est-ce-que la psychanalyse.	
Résumé + transition								
Séquence V : De la « Révolution psychanalytique » et ses limites	Etre capable de montrer que si la révolution psychanalytique induit une redéfinition du psychisme humain, et la déchéance de la souveraineté absolue à	- 1 ^{ère} et 2 ^e Topique - Psychanalyse, philosophie et connaissance de l'homme - De l'impérieux devoir d'assumer son humanité.	Manuel : <u>la philosophie</u> : Cours. Cf. texte 7, S. Freud les 3 instances de la personnalité P. 63. Texte 12-Pascal : l'homme est un roseau pensant. P.66	Répondre aux questions du professeur relatives à la contribution de la psychanalyse à la connaissance de l'homme. Compte rendu de lecture des textes 7 et 12.	Poser les questions orientées sur le contrepied de la psychanalyse vis-à-vis de la connaissance philosophique de l'homme ; explication du cours. Explications des textes 7 et 12.		Qu'est-ce-que la « Révolution psychanalytique » ? Comment contrarie-t-elle la philosophie ? A quoi nous	1 H

	l'impouvoir de l'homme sur l'homme. Elle ne le dispense pas d'assumer son humanité.						invite la découverte freudienne ?	
<u>conclusion</u>	Mettre un terme à la réflexion	Rappel de l'énigme que constitue la connaissance de l'homme. Réponses de la psychanalyse aux antipodes de celle de la philosophie par une démarche différente, sachant que ladite réponse n'est pas pour l'homme une fatalité.	/	/	/	/	/	20 mn
Résumé								

- Aspects positifs

Du point de vue positif, nous avons constaté pendant ces cours que les professeurs utilisaient soit un texte pour introduire leur leçon, soit ils le faisaient par un jeu habile de questions-réponses. Ils respectent ainsi la démarche préconisée dans les programmes de philosophie en classe francophone dans les établissements d'enseignement secondaire générale qui stipule que le professeur de philosophie doit « *Introduire et habituer les élèves à la lecture des textes d'auteurs africains et non africains (...) Initier les élèves à une pensée rigoureuse et cohérente au moyen d'exercices appropriés à la réflexion philosophique* »¹⁰⁷. On note ainsi un véritable effort de respecter les différentes phases de la fiche pédagogique élaborée par chacun.

De plus, les professeurs développaient une réelle interaction avec les élèves. La communication étant effective, on pouvait dès lors dénoter un réel souci des enseignants d'amener les élèves à participer.

- Aspects négatifs

Sur ce point, nous avons relevé l'effectif pléthorique des élèves dans les salles de classes, ce qui ne facilite pas du tout le processus enseignement-apprentissage. Cet effectif pléthorique conduit à la distraction chez les élèves et pose un problème de maîtrise de la classe chez l'enseignant. Aussi, les enseignants ne se rassurent pas que les exercices d'applications, entre autres les sujets de réflexion, la lecture des œuvres au programme, sont traités par tous, y compris l'évaluation formative qui cherche à vérifier à la fin du cours si les objectifs ont été atteints. Très souvent le temps réservé à cet effet est plutôt utilisé pour le remplissage du cahier de texte et d'appel. Et, lors de la correction, sur plus de cent élèves, seuls quelques élèves volontaires sont interrogés et les conclusions sont tirées à partir des réponses de ceux-ci que l'objectif est atteint. Pourtant, la plupart ne font pas ces exercices parce que ne comprenant rien, parfois ne voyant aucun intérêt direct à les faire.

Aussi, les contenus sont élaborés en fonction des objectifs pédagogiques prédéfinis que l'on cherche presque exclusivement à atteindre. Ce qui donne l'impression non seulement de réduire le cours mais aussi de le segmenter en différents éléments. Le lien entre ces différentes parties, déterminée par différents objectifs à atteindre n'est pas évident à établir par les élèves, encore moins le lien entre ce cours et les situations de vie concrètes. Ce qui, du

¹⁰⁷ Arrêté N° 114/D/28/MINEDUC/SG/IGP/ESG portant définition des programmes en classe francophone dans les établissements d'enseignement secondaire général, Octobre 1998.

moins à en croire certains élèves, renforce leur préjugé selon lequel la philosophie est vaste (concerne beaucoup d'éléments ou de notions différentes à la fois) mais coupée de la réalité existentielle.

b) Du questionnaire des élèves

Tableau N°3 : Distribution selon le genre des élèves

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Masculin	112	46,66 %
Féminin	128	53,33 %

Cette première question de faits que consacre l'approche genre nous permet d'avoir une vue d'ensemble sur la population d'étude que sont les élèves, à savoir qu'ils sont en majorité des filles dans les classes de terminales, même si l'écart n'est pas très énorme. On peut alors remarquer qu'au départ nous avons plus de filles que de garçons, cependant ceux qui s'inscriront en faculté de philosophie seront majoritairement des garçons. La preuve en est qu'on a très peu de philosophes femmes par rapport aux philosophes hommes.

Tableau N°4 : Distribution selon la série des élèves

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Tle. A4	118	49,16 %
Tle. C	52	21,66 %
Tle. D	70	29,16 %

Nous pouvons remarquer que la majorité des élèves enquêtés, quasiment la moitié, sont ceux de la terminale A4, c'est-à-dire de série littéraire. Ceux-ci sont en effet non seulement plus nombreux en classe de terminal, mais aussi et surtout la philosophie est leur

matière de base, contrairement aux séries scientifiques¹⁰⁸. Ce qui implique que les élèves de séries littéraires sont plus intéressés par la philosophie que les autres qui le sont sans doute moins. Cette disposition serait alors capable d'influencer leurs résultats scolaires quant aux évaluations de philosophie.

Tableau N°5 : Distribution selon que les élèves redoublent la classe

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Oui	74	30,83 %
Non	166	69,16 %

Ces résultats indiquent que 30,83 % des élèves enquêtés sont des redoublants en classe de terminal, tandis qu'un peu plus de la moitié soit 69,16 % sont nouveaux dans la classe. Ce qui permettra selon qu'on est redoublant ou non d'avoir une certaine approche de la chose philosophique.

Tableau N°6 : Distribution selon que la philosophie est une discipline comme les autres

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Oui	50	20,83 %
Non	190	79,16 %

Pour les élèves, comme nous pouvons le voir, la philosophie est une discipline particulière donc différente des autres. Selon eux, cette spécificité serait liée de manière générale aux multiples fonctions de la philosophie, à sa nature ainsi qu'à la particularité de ses méthodes. Mais il y a également le fait que la philosophie n'intervient qu'en classe de terminale. Tout cela permet de comprendre que la philosophie n'est pas une discipline comme les autres, aussi bien du point de vue de son apprentissage que de celui de son enseignement.

¹⁰⁸ La philosophie est dite matière de base dans les séries littéraires, notamment en série A4 par opposition aux séries scientifiques et techniques pour la simple raison qu'elle y a un coefficient beaucoup plus élevé.

Tableau N°7 : Distribution selon les difficultés rencontrées dans l'apprentissage de la philosophie

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Peu	56	23,33 %
Assez	138	57,5 %
Beaucoup	36	19,16 %

Ces résultats montrent que la quasi-totalité des élèves enquêtés éprouvent suffisamment de difficultés lors des apprentissages de leurs leçons de philosophie. On remarque aussi que ceux qui avouent avoir assez et ou beaucoup de difficultés sont ceux là qui ont préalablement considérés la philosophie comme une discipline différente des autres c'est-à-dire particulière. Les difficultés évoquées par les élèves sont de divers ordres, nous avons entre autres le langage philosophique qui est très conceptuel et pour cela-même très soutenu donc pas facile d'accès pour les élèves. Il y a surtout une difficulté récurrente, à savoir la quantité énorme d'auteurs et de citations à retenir que les élèves trouvent excessive et au-dessus de leurs capacités mnésiques, encore qu'ils n'ont pas que la philosophie comme discipline à apprendre. À cela s'ajoute le nombre lui aussi jugé énorme des notions à étudier, qui rend difficile la restitution ou l'organisation des idées lors de l'évaluation et les résultats en pâtissent. Enfin, ces élèves évoquent leur difficulté à problématiser c'est-à-dire à analyser un problème de manière dialectique (thèse, antithèse et surtout synthèse) ; la méthode philosophique à leurs yeux étant spécifique et pour autant plus complexe. Telles sont grosso modo les difficultés que rencontrent les élèves dans l'apprentissage de la philosophie telles qu'ils l'évoquent eux-mêmes.

Tableau N°8 : Distribution selon ce sur quoi l'enseignant insiste le plus dans son cours

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Auteurs et citations	85	35,41 %
Réflexion critique	130	54,16 %
Sa conception personnelle	25	10,41 %

Ce tableau montre bien que les avis sont partagés quant au fondement du cours de philosophie. Certes la moitié des élèves soit 54,16 % pensent que leurs cours est fondé essentiellement sur une réflexion critique, cependant, ne sont pas des moindres ceux qui mentionnent que leurs cours est pour l'essentiel fondé sur les auteurs et citations, soit 35,41 %. Par ailleurs, il y en a aussi quand même qui reconnaissent que leur enseignants insiste davantage dans son cours sur sa conception personnelle des choses et des pensées, ceux-ci représentent un pourcentage de 10,41 %. Ainsi, ces trois orientations sont vérifiables dans les contenus des cours des élèves, et les compétences y relatives s'en trouvent diversifiées voire opposées.

Tableau N°9 : Distribution selon que l'enseignant intègre la participation des élèves dans son cours final.

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Toujours	20	08,33 %
Souvent	117	48,75 %
Jamais	103	42,91 %

Seul 08,33 % des élèves révèlent que l'enseignant prend effectivement en compte leurs conceptions dans son cours final chaque fois qu'ils participent activement au cours. Aussi, on remarque que presque la moitié des élèves, soit 43 % quasiment reconnaissent que l'enseignant n'intègre « jamais » leurs conceptions dans son cours final. On peut donc se demander si les enseignants ne sont pas davantage des « magister dixit » plutôt que des guides ou des coconstructeurs du cours avec leurs élèves.

Tableau N° 10 : Distribution selon les attentes des élèves par rapport au cours de philosophie

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Réussir à l'examen	61	25,41 %
Mieux connaître la philosophie	168	20 %
Devenir un philosophe	11	04,58 %

Il faut noter à ce niveau qu'aucun élève de série scientifique n'a exprimé le besoin de devenir philosophe, seuls ceux de la série littéraire ont choisi cette option. Par ailleurs, des 118 élèves de séries scientifiques enquêtés, 48,30 % désirent connaître la philosophie, tandis que 51,69 % limitent leurs attentes du cours de philosophie à simplement permettre de réussir à l'examen. Alors que la majorité des élèves de terminal A4 par contre, soit 90,9 % attendent de mieux connaître la philosophie, et seulement 09,01 % espère devenir philosophes. Ce qui n'est pas sans influencer la motivation des uns et des autres et par conséquent leurs résultats ou leurs compétences escomptées.

Tableau N° 11 : Distribution selon que les cours satisfont les attentes des élèves

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Oui	78	32,5 %
Un peu	142	59,16 %
Non	20	08,33 %

Nous avons remarqué lors du dépouillement des données recueillies qu'aucun des élèves qui disaient à la question précédente vouloir devenir philosophe n'était entièrement satisfait des cours qu'il reçoit, bien sûr par rapport à leurs attentes. Alors que les 67,5 % restant sont plus ou moins insatisfaits des cours qu'ils reçoivent, toujours par rapport à leurs attentes exprimées dans le tableau N°11.

Tableau N°12 : Distribution selon le nombre d'élèves ayant entendu parler de l'approche par compétences

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Oui	112	46,66 %
Non	128	53,33 %

Évidemment ceux qui n'ont jamais entendu parler de l'approche par compétences n'en savent rien et représentent plus de la moitié des élèves enquêtés soit 53,33 %. Par ailleurs, ceux qui en ont déjà entendu parler n'en ont malheureusement pas une conception

appropriée. Pour ces derniers en général, l'APC est réductible à une nouvelle approche au cours de laquelle les élèves doivent participer activement au cours avec l'enseignant.

Tableau N°13 : Distribution selon qu'il y a quelque chose à revoir dans l'enseignement de la philosophie

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Oui	168	70 %
Non	72	30 %

Ces résultats montrent que la majorité des élèves soit un pourcentage de 70 % pensent que l'enseignement de la philosophie est problématique, au sens où il y aurait nécessairement des choses à revoir dans son déploiement. Les aspects à revoir qu'évoquent les élèves sont consacrés par : le quota horaire qui selon eux est très réduit, surtout du point de vue des élèves de séries scientifiques qui n'en ont que pour 03 heures hebdomadaire de philosophie. Aussi ajoutent-ils qu'il est nécessaire de revoir à la baisse le nombre de notions à étudier, ou à défaut que l'on puisse commencer leur étude à un niveau d'étude plus bas, en occurrence en classe de Première. Ces élèves pensent également qu'il faut revoir la méthode d'enseignement ou la manière de dispenser le cours de philosophie, de façon à le démystifier ou le rendre plus simple, et surtout à le rapprocher davantage de la vie courante. Telles sont en quelque sorte les revendications et les suggestions des élèves quant à l'enseignement de la philosophie dans le secondaire au Cameroun.

c) Du questionnaire des enseignants

Question 1 : Quelle est l'attitude de vos élèves face au cours de philosophie ?

Tableau N°14 : L'attitude des élèves face à la philosophie

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Actifs	04	40 %
Réceptifs	04	40 %
Passifs	02	20 %

Seul 40 % des élèves sont actifs lors des cours de philosophie comme l'indique ces résultats, tandis que 60 % restent passifs. Cela dénote une certaine démotivation et un manque d'intérêt pour la discipline.

Question 2 : Comment enseignez-vous la philosophie ?

Tableau N°15 : Méthode d'enseignement de la philosophie

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Manipulation du corpus + Objectif pédagogique terminal + Contenus + Objectifs pédagogiques opérationnels	10	100 %
Laisser les élèves travailler au préalable la notion à enseigner	00	00 %

Nous pouvons voir que tous les enseignants appliquent la méthode en vigueur dans les programmes officiels. Il est vrai que cette démarche semble promouvoir une approche participante dans le processus d'enseignement. Mais il n'en demeure pas moins qu'elle a pour genèse la pédagogie par objectif où l'enseignant est le *magister*.

Question 3 : Rencontrez-vous des difficultés dans l'enseignement apprentissage de la philosophie ?

Tableau N°16 : Difficultés dans l'enseignement apprentissage de la philosophie

Réponses	Effectifs	Pourcentage
Peu	04	40 %
Assez	05	50 %
Beaucoup	01	10 %

La quasi-totalité des enseignants, comme l'indique bien ce tableau, éprouvent des difficultés dans l'enseignement de la philosophie. Et leurs difficultés se situent le plus

souvent au niveau du langage conceptuel de la philosophie qui est complexe pour les élèves. Aussi, la couverture du programme n'est pas aisée, en termes de quantité et de timing. Autant que les élèves sont indisciplinés et manifestent par là-même un défaut de coopération, compte tenu des effectifs pléthoriques et surtout du manque d'intérêt de la part des élèves, surtout ceux des classes des séries scientifiques et techniques.

Question 4 : Avez-vous déjà entendu parler de l'approche par compétences ?

Tableau N°17 : Connaissance de l'approche par compétences

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Oui	07	70 %
Un peu	03	30 %
Non	00	00 %

Seul 10 % d'enseignants enquêtés ont une idée précise de l'approche par compétences. Cela est assez révélateur de la place qu'on lui accorde dans l'enseignement de la philosophie et par extension dans le système éducatif de notre pays ; encore fortement imprégné du courant behavioriste.

Question 5 : L'appliquez-vous dans votre processus d'enseignement apprentissage ?

Tableau N°18 : l'application de l'approche par compétences

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Oui	05	50 %
Un peu	05	50 %
Non	00	00 %

Ces résultats montrent que quasiment tous les enseignants prétendent appliquer l'approche par compétences, surtout qu'ils ont presque tous déclaré à la question précédente en avoir une connaissance. Cependant, nous en doutons un tout petit peu ; car aucun

enseignant interrogé n'applique une démarche contraire à celle recommandée par les programmes officiels.

Question 6 : Pensez-vous qu'il faut revoir la manière d'enseigner la philosophie ?

Tableau N°19 : De la révision des méthodes d'enseignement de la philosophie

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Oui	09	90 %
Non	01	10 %

La majorité des enseignants, soit 90 % pensent qu'il est nécessaire de revoir la méthode d'enseignement de la philosophie. Cela démontre à merveille la situation problématique de l'enseignement de cette discipline, surtout compte tenu des nombreuses difficultés que connaissent les enseignants, évoquées par eux-mêmes dans le tableau n°18.

Question N°7 : Comment susciter les compétences que vous attendez des élèves ?

Tableau N°20 : Méthodes favorables au développement des compétences chez les élèves

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Démystifier ou simplifier le langage conceptuel de la philosophique	06	60 %
Rapprocher davantage la philosophie de la vie quotidienne	03	30 %
Promouvoir l'autonomie d'apprentissage ou le travail personnel des élèves	01	10 %

Nous pouvons voir que seul 10 % des enseignants suggèrent une autonomie d'apprentissage des élèves ou la promotion des travaux personnels des élèves, dans le but de développer les compétences escomptées. Ce qui pourtant répondrait aux exigences de l'approche par compétences. Et de même, l'APC exige un rapprochement étroit entre les différents savoirs, or seul 30 % des enseignants proposent que les cours de philosophie soient élaborés dans cette perspective. Pour la majorité, en occurrence 60 % des enseignants, le

problème se trouve quasiment ailleurs, notamment dans la simplification des contenus d'enseignement, leur démystification en quelque sorte, de façon à atteindre promptement les objectifs visés, aussi bien l'objectif terminal que les objectifs opérationnels.

4.2- Validation des données

L'observation direct que nous avons effectué au Lycée de Nkolndongo, à été une occasion pour nous de toucher du doigt les réalités de la salle de classe et de faire face aux difficultés que peuvent rencontrer les professeurs de philosophie dans l'élaboration des contenu d'enseignement de cette discipline. C'est justement dans le but de contribuer à surmonter ces difficultés que nous avons réfléchi sur les stratégies que nous suggérons dans le processus d'enseignement apprentissage de la philosophie.

En clair, nous avons pu confirmer notre hypothèse de départ qui se fondait sur le renouvellement des méthodes d'élaboration des contenus d'enseignement. Ainsi, à travers les données recueillies, nous avons donc validé les hypothèses suivantes.

Première hypothèse : *la philosophie est une discipline assez particulière qui présente des difficultés d'enseignement/apprentissage.* Au niveau de l'observation directe, nous avons pu confirmer, compte tenu des réactions des élèves et enseignants, la réalité de certaines difficultés relatives à l'enseignement apprentissage de la philosophie. Cette première hypothèse en réalité trouve sa raison d'être grâce aux données des tableaux n°7, 8, 15, et 17. En effet, les réponses des élèves et enseignants y inscrites permettent d'aboutir à la conclusion selon laquelle la philosophie serait effectivement une discipline spécifique, présentant des difficultés réelles. Surtout que les élèves, après avoir reconnu la particularité de la philosophie, insistent sur l'immensité de leurs lacunes dans l'enseignement apprentissage de cette discipline. Les enseignants quant à eux ont souligné ces problèmes relatifs à la nature des contenus d'enseignement de la philosophie, et des programmes à couvrir du point de vue quantitatif. Ceci rejoint le constat résultant de l'observation de classe et permet de retenir qu'il existe un réel problème dans l'enseignement apprentissage de la philosophie.

Seconde hypothèse : *les contenus d'enseignement ne sont pas élaborés de façon à développer les compétences attendues.* Cette deuxième hypothèse trouve sa vérification à

partir des données recueillies dans le questionnaire des élèves, consacrées dans les tableaux n°10, 11, 12 et 13. Où les statistiques prouvent que les contenus didactiques tels qu'élaborés par les enseignants ne sont pas prompts à développer les compétences escomptées des élèves. En effet, les élèves ne reconnaissent aucun réel développement de leurs compétences vis-à-vis de ce que leurs enseignants leur servent comme contenu d'enseignement. C'est ainsi qu'ils s'expriment dans les tableaux suscités, en précisant que non seulement leur contribution au cours n'est pas prise en compte dans le cours final de l'enseignant, mais aussi ces cours ne satisfont pas à leurs attentes formulées dans le tableau n°11. Il n'est donc pas étonnant pour la plupart qu'ils n'aient jamais entendu parler de l'approche par compétence. Cela prouve donc à suffisance que l'élaboration des contenus didactiques par les enseignants aujourd'hui n'est pas prompts à développer les compétences escomptées chez les élèves, d'où la nécessité de la réforme que consacre l'hypothèse suivante.

La nécessité d'un renouvellement de méthode d'enseignement/apprentissage de la philosophie s'impose, ainsi est formulée la troisième hypothèse. Elle se vérifie dans l'observation directe de la classe et dans toute l'étendue du questionnaire des enseignants. D'après ce dernier, la méthode par objectif qui est la plus appliquée, doit être complétée par l'approche par compétences, afin de donner aux objectifs une véritable ouverture, via les activités d'intégration. Il ne s'agit donc pas de rejeter la méthode par objectif, mais simplement de mettre davantage un accent particulier sur les compétences à développer chez les élèves. Le chapitre deux de ce travail le montre également à suffisance. Etant donné qu'il est désormais question d'un rapprochement étroit à établir entre les différents savoirs, de favoriser une véritable autonomie d'apprentissage chez les élèves, sous la coordination de l'enseignant qui les guide et leur offre les moyens de base nécessaires au développement de leurs compétences.



**CHAP 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET
RECOMMANDATIONS**

5.1- Interprétation des résultats

Interpréter c'est expliquer de manière beaucoup plus fiable une réalité. Quant au terme interprétation, il désigne l'action de donner un sens à un problème en l'expliquant davantage. En d'autres termes, il s'agit de la clarification des résultats après la vérification des hypothèses à partir des données recueillies. La recherche que nous menons repose sur une méthode expérimentale. Ainsi, dans l'optique d'atteindre le seuil d'une vérification plus explicite, outre le questionnaire confectionné et administré, il a fallu également recourir à une observation directe en classe. Se basant sur les résultats obtenus, il est clair que la philosophie est une discipline assez particulière qui présente des difficultés d'enseignement apprentissage, de plus, contrairement aux autres disciplines, la philosophie n'est dispensé qu'à un seul niveau dans le secondaire, et sa nature est simple et complexe à la fois. Par ailleurs, l'enseignement apprentissage de la philosophie nécessite aujourd'hui plus que jamais une véritable réforme, de façon à s'adapter à son contexte et par là-même de permettre le développement chez les élèves des compétences aujourd'hui inéluctables. Une telle réforme passera alors nécessairement par une révision de la méthode d'élaboration des contenus d'enseignement par les enseignants. Ceux-ci devront ainsi prendre en compte de nouveaux paramètres du paradigme dominant actuel de l'éducation que consacre l'approche par compétences. Puisque la philosophie est interpellé à plusieurs titre par rapport à ce paradigme dit APC, et elle gagnerait donc en participant à l'édifice d'une telle logique. Et, conséquemment, la société gagnera des hommes dotés de compétences requises en vue d'une prospérité garantit. Ce qui signifie que, le moment est venu pour que au Cameroun, l'école en général et la philosophie en particulier,

« S'imprègne aussi des réalités quotidiennes, les pense, les conceptualise, et élabore des modèles qui sont en retour présentés à la société pour maximiser ses potentialités, rationaliser ses solutions et maîtriser son environnement. »¹⁰⁹

Toujours est-il que l'élaboration des leçons en termes de contenu didactique détermine les compétences escomptées des apprenants. Il s'agit alors pour nous de formuler

¹⁰⁹ Kom, A. & Al. (2004), Quelle université pour le Cameroun de demain ? Rapport du comité technique de réflexion pour l'amélioration du système national de l'Enseignement supérieur, Yaoundé, p. 11.

des recommandations dans ce sens, de façon à orienter le travail dans le sens du développement véritable des compétences escomptées.

5.2- Recommandations

Il sera question à ce niveau, compte tenu des données recueillies dans le chapitre précédent, de faire d'une part des propositions à l'endroit de certains acteurs directs de la scène éducative sur comment se tenir dans le cadre d'une leçon de philosophie. Ceci dans l'optique d'une efficacité de l'enseignement apprentissage de la philosophie dans le secondaire au Cameroun. D'autres parts, il s'agit de transposer cela de façon pratique, dans une véritable esquisse applicative de notre étude sur l'élaboration des contenus d'enseignement en philosophie.

a) L'apprenant

Il doit être disponible et actif dans le processus enseignement apprentissage de la philosophie. Au sens où il ne s'agit pas pour lui simplement d'accumuler les savoirs comme un élève passif qui attend tout de son maître. Au contraire, il doit s'employer à développer un esprit de curiosité et de créativité dans la recherche du savoir. Pour cela, il doit prendre des initiatives, et travailler dans un projet personnel. Il doit être auteur et non consommateur de son apprentissage. Cela signifie qu'il doit se prendre en charge et s'assumer complètement. Cependant, il doit être conscient du fait que son apprentissage se construit en collaboration avec l'enseignant.

b) L'enseignant

Il doit rompre définitivement avec l'image longtemps maintenue du "maître". Il ne vient pas pour donner des cours, mais aider les apprenants à acquérir des compétences dans un domaine précis. Il est donc désormais un intermédiaire entre l'apprenant devenu acteur et le savoir à construire. Cela signifie que l'enseignement n'est pas assumé pleinement par l'enseignant. Ainsi l'enseignant doit-il à chaque moment de l'élaboration des contenus d'enseignement comprendre que ce qui importe c'est l'acquisition du savoir, après un travail actif, construit, fait par l'apprenant avec l'enseignant comme facilitateur. Et cela suppose de

prime à bord une connaissance particulière de ces apprenants qui découlera sur leur catégorisation générale.

c) Les responsables en charge de l'éducation

De la création de l'école jusqu'à nos jours, le projet n'a pas changé. Il est toujours question d'apprendre aux enfants, les médiums socialisés de communication, de leur permettre d'acquérir les connaissances et les valeurs favorables à une meilleure insertion dans le monde et dans la société et d'y jouer pleinement leur rôle en relation avec les compétences qu'ils auront développé. Ainsi, afin de promouvoir le taux de réussite à l'épreuve de philosophie aux différents examens, mais aussi dans le but de garantir une capacité manifeste de mobilisation des ressources adéquates pour résoudre les situations de problème posé, il est vital que l'administration scolaire repense les méthodes d'enseignement apprentissage de la philosophie, notamment le paramètre relatif à l'élaboration des contenus d'enseignement. Elle devrait s'inspirer des courants tels que le constructivisme et ou le socioconstructivisme. A cet effet, nous pensons en toute humilité que, les acteurs de la chaîne pédagogique pourraient véritablement développer l'approche par compétences. Celle mise sur pied dans le système éducatif camerounais et dans l'enseignement de la philosophie en particulier présente un certain nombre de défaillance. Ces défaillances seraient le résultat du behaviorisme qui fonde l'enseignement apprentissage. Il serait donc judicieux de mettre l'accent sur des emplois du temps privilégiant l'apprentissage au détriment de l'enseignement. Avec une organisation du temps qui met l'accent sur les activités de formation par l'apprentissage, il est possible de commencer à surmonter ce travers de l'école traditionnelle au profit d'une pédagogie essentiellement participative et intégrative. D'où l'esquisse applicative qui suit.

d) Esquisse applicatives

L'accroissement dramatique de l'échec des élèves devant les apprentissages, mais surtout leur défaut de compétences manifeste en philosophie fait ressortir une évidence : c'est l'élève qui apprend et qu'il n'y a pas deux élèves identiques. C'est pourquoi il convient d'explorer des pistes de travail autres que celles qui sont mises en application actuellement dans l'enseignement apprentissage de la philosophie. D'où la nécessité de l'application qui suit.

En réalité, nous fonderons cette application de notre étude sur les travaux de Michel TOZZI, tirés de son article « Une approche par compétences en philosophie ? »¹¹⁰. Dans lequel l'auteur s'interroge justement comme le titre l'indique sur les conditions de possibilité d'application de l'APC en philosophie. Son ambition est d'autant plus soutenue qu'il propose une démarche à plusieurs étapes, qu'il faudra suivre lors de l'élaboration des contenus didactiques dans l'enseignement de la philosophie, surtout si l'on veut développer chez les élèves les compétences aujourd'hui inéluctables.

d.1. Des processus de pensée à développer

Il est en effet incontestable aujourd'hui que les systèmes éducatifs traversent une période très mouvementée aussi bien sur le plan national qu'international. Ce mouvement est dû à une nouvelle approche pédagogique qu'on nomme approche par compétences (APC). S'intéressant justement à cette approche spécifique ainsi que son application dans le cadre de la philosophie, Michel Tozzi, initie une réflexion sur ce qu'est l'approche par compétence et surtout dans quelles mesures cela peut-il s'appliquer dans le cadre de l'enseignement de la philosophie.

Dans son texte, le didacticien de la philosophie commence par souligner certains faits pour le moins remarquables. D'abord, il nous fait remarquer que l'approche par compétences est une préoccupation d'ordre mondiale qui touche presque tous les systèmes éducatifs du monde et qui tend progressivement à s'institutionnaliser. Il n'est pas difficile de voir que cela concerne aussi notre pays le Cameroun. Ensuite, il y a le fait que l'institutionnalisation de cette approche n'est pas sans grandes conséquences à plusieurs niveaux dans le système entier, notamment au niveau de l'élaboration des programmes et des contenus d'enseignement, la manière d'évaluer (puisque ce sont les compétences qu'on évaluera désormais), mais aussi au niveau de l'organisation du travail des élèves.

Pour illustrer la réalité de mouvement d'institutionnalisation global, Tozzi évoque le déploiement du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne qui ont publié des recommandations sur les huit compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, et décrit « les connaissances, aptitudes et attitudes essentielles qui sont attachées à chacune d'elles » (*J.O.* du 30-12-2006).¹¹¹ Il évoque aussi l'avancée du système éducatif belge qui a publié un décret-mission le 24-07-1997 sur les compétences, cadre réglementaire d'élaboration de tous les programmes dans lequel la compétence est définie comme « Une

¹¹⁰ Tozzi, M. (2012), *Op.cit.*

¹¹¹ *Ibid.*, p. 1.

aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches »¹¹². Tozzi mentionne également la situation du Québec du canton de Genève ainsi que du socle commun français (qui implique d'« être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'école puis dans la vie » (Décret du 11 juillet 2006)) qui seraient tous connus pour leurs avancées institutionnelles sur cette question.

Le Cameroun s'en tenant le plus souvent au système éducatif français ou par extension européen est pour cela-même aussi concerné par ces mutations très conséquentes. Il faut néanmoins remarquer avec l'auteur que ces mouvement éducatifs sont effectifs, même s'ils ne concernent quasiment que la dimension institutionnelle, la mise en pratique n'allant pas de soi.

Par ailleurs, s'il est un fait indéniable selon Michel Tozzi, c'est que la philosophie est concernée par ce mouvement au moins à un double titre. D'abord en tant que discipline scolaire c'est-à-dire en tant que science qui s'enseigne et qui subira désormais des modifications aussi bien du point de vue pédagogique que didactique. Il semble d'ailleurs que cela soit déjà effectif dans le programme actuel des séries générales français, où une référence explicite à des compétences à développer est mise sur pieds : « *C'est dans leur étude que seront acquises et développées les compétences définies au titre III ci-dessous.* »¹¹³ On y parle d'«*apprentissage de la réflexion philosophique* », d'« *aptitude à l'analyse* », de « *l'aptitude de l'élève à utiliser les concepts élaborés et les réflexions développées ainsi qu'à transposer dans un travail philosophique personnel et vivant les connaissances acquises par l'étude des notions et des œuvres* », on y souligne enfin « les *capacités à mobiliser* ». Tozzi se rend donc à l'évidence que la philosophie, comme les autres disciplines scolaires, est manifestement concernée par cette nouvelle approche. Mais, ajoute-il, elle est également concerné d'un autre point de vue, à savoir de celui de sa nature, en tant que démarche réflexive critique sur les évolutions sociétales et scolaires. De ce point de vue, la philosophie est appelé à réfléchir sur ce paradigme nouveau, notamment en philosophie de l'éducation.

C'est ainsi qu'en tant que philosophe de l'éducation et spécialiste en didactique de la philosophie, Michel Tozzi organise sa problématique autour de quelques questions au sujet de l'APC. Il s'agit notamment des conditions de sa pratique en philosophie, ses enjeux, ses difficultés mais aussi les possibilités de sa mise en pratique dans le cadre de cette discipline spécifique qu'est la philosophie, ce qui nous intéresse alors au premier chef.

¹¹² *Idem.*

¹¹³ ARRETE N°521-7, du 27 – 05 – 2003, Portant définition des programmes de philosophie en classe terminale des séries Général en France.

Dans le développement de son propos, le didacticien de la philosophie commence par une approche conceptuelle qui consacre le premier grand moment de sa pensée. Ce moment est alors intitulé la démarche théorique et pratique de l'approche par compétences. Le premier niveau de cette approche conceptuelle nous permet de remarquer avec Tozzi que le concept de compétences, depuis son introduction dans le monde professionnel et éducatif (sensiblement vers les années soixante-dix), demeure un concept difficile à définir de manière univoque. On assiste alors à une véritable discussion quant à la définition de ce concept, donnant ainsi lieu à une multitude de définitions notamment en sciences de l'éducation. Selon Michel Tozzi, la raison de cette controverse se situe à plusieurs niveaux : « au niveau de la pertinence de son institutionnalisation (écriture des programmes où l'on met un verbe d'action devant un contenu) ; aussi au niveau de son utilisation en situation de classe (où on le confond souvent avec un simple objectif ou une connaissance procédurale) etc. »¹¹⁴.

Il ne faut donc pas s'étonner de ce que l'auteur ait répertorié par plusieurs définitions du concept de compétence à la fois, même si toutes sont tirées du domaine éducatif par des chercheurs de renom. Parmi ces définitions, nous avons celle de Philippe Meirieu, 1989 pour qui une Compétence c'est :

- « la capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé » .
- « Une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes » (Philippe Perrenoud, de l'Université de Genève, 1997). Il précise aussi qu'il « s'agit de faire face à une situation complexe, de construire une réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées ».
- « Un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir, qui permettront, face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets » (Marc Romainville, de l'université de Namur, 1998).
- « Un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (Jacques Tardif, de l'université de Sherbrooke, conférence du 27 avril 2006 dans cette université).

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 2.

- « Être compétent, c'est pouvoir mobiliser un ensemble intégré de ressources, pour résoudre des situations problèmes » (F.-M. Gérard, 2008). »

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

Tozzi va alors préciser sa conception propre du concept de compétence qu'il s'agira alors d'appliquer par la suite ou comme il le dit lui-même, de tester dans le domaine de la philosophie. Pour lui, on est compétent quand : « *on peut mobiliser de façon intégrée des ressources internes et externes pour accomplir dans son activité un type de tâche déterminé dans une situation complexe et nouvelle* ». A titre illustratif, il considère qu'un élève est compétent dans une classe de philosophie s'il sait rédiger convenablement une dissertation le jour de l'examen.

Pour éclairer davantage sa définition du concept de compétence, l'auteur ajoute un certain nombre de précision relatif à la fois à ce que la compétence n'est pas et ce qu'elle est plus précisément. Il remarque entre autres choses qu'une compétence n'est pas innée mais *s'apprend* en s'entraînant, elle est le résultat d'une démarche d'acquisition, d'apprentissage qui prend du temps. Aussi, la compétence ne s'oppose pas aux connaissances, dans la mesure où elle suppose la mobilisation des savoirs : c'est la mobilisation en acte (en situation, en contexte), de savoirs, de procédures, de processus (faire une dissertation en situation : chez soi ou le jour du bac, et dans le contexte de tel ou tel sujet etc.). Guy Le Boterf¹¹⁵ de dire que la compétence est un « savoir-mobiliser ». Mais ajoute-t-il dans ce contexte, il ne s'agit pas de simplement restituer les procédures automatisées, mais de mobiliser au bon moment et à bon escient. Dans cette mobilisation, plusieurs *ressources* (humaines ou matérielles) sont convoquées, et elles sont *combinées*, à proportion de leur *intégration* individuelle et collective. Il y a les *ressources internes*, on peut entendre des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être (dans le socle commun français, on parle plutôt de connaissances, de capacités, d'attitudes), des expériences ... ces ressources peuvent être cognitives, sociales, corporelles. Et il y a les *ressources externes* qui, pour un élève peuvent être le professeur, des camarades, un cours, un texte, un livre, un outil, internet etc.

Une compétence n'est pas non plus un *objectif*, au sens de la « pédagogie par objectif » (P.P.O.). Et, une *compétence* ne se voit pas, contrairement à une *performance*. Son référent théorique est constructiviste, et non behavioriste. L'auteur conclut ce moment de son propos par une dernière précision relative à la suite de son travail qui exprime l'idée qu'il ne sera pas

¹¹⁵ Le Boterf, G. (1994), *De la compétence*. Essai sur un attracteur étrange, Paris, Les Éditions d'organisation.

question de l'approche par compétence de façon générale mais qu'en tant que didacticien de la philosophie, il sera simplement question par la suite de voir si cette approche peut aider les élèves apprentis-philosophes. C'est pourquoi il va s'intéresser désormais au déploiement pratique de l'approche par compétence en classe de philosophie.

Il s'agit désormais pour Michel Tozzi de mettre en évidence les compétences requises dans une classe de philosophie. Pour cela, il commence par rappeler sa conception de la notion de compétence qui intègre la mobilisation de ressources à la fois interne et externe dans une tâche déterminée, complexe et nouvelle. Cela se manifeste du point de vue scolaire par un « savoir philosopher », c'est-à-dire « penser par soi-même » (ce qui ne veut pas dire être absolument original, mais prendre en main sa pensée, devenir intellectuellement autonome, développer sa réflexivité sur les questions posées à la (sa) condition humaine).

Il existe par ailleurs des tâches *spécifiques* propres à développer et valider une compétence philosophique qui sont en France institutionnellement : rédiger une dissertation, faire l'étude ordonnée d'un texte proposé (dont la connaissance de l'auteur n'est pas absolument nécessaire), expliquer à l'oral un extrait de texte supposé connu. L'auteur identifie ensuite un certain nombre de *ressources internes et celles externes* qu'un élève en philosophie peut mettre en évidence.

En ce qui concerne les ressources internes, elles relèvent des savoirs (théoriques et d'expérience), savoir-faire et attitudes *assimilées* par l'élève à l'école et dans sa vie.

Les premières sont des savoirs ou des connaissances qui sont diverses par leur nature et leur origine. Ce peut être des savoirs de nature philosophique, des cours du professeur de philosophie, des connaissances générales, culturelles, acquises en dehors de l'école ou encore de l'expérience personnelle de l'élève.

Les secondes sont des savoir-faire ou capacités ; pour rédiger une dissertation par exemple, il faut savoir maîtriser, c'est-à-dire savoir appliquer en situation contextualisée un certain nombre de codes lexicaux et sémantiques (capacité linguistique en orthographe et syntaxe), et plus largement une capacité communicationnelle. Il faut aussi mettre en œuvre des *procédures* propres au type de « genre scolaire » typiquement français. À ces aspects formels s'ajoutent des exigences spécifiquement disciplinaires, développées et prescrites dans les manuels de méthode. Selon (Tozzi, 2005), trois processus sont particulièrement structurants pour une pensée qui se veut philosophique à savoir : la problématisation (ou capacité de s'interroger sur le sens, de douter, de mettre en question ses opinions) la conceptualisation (ou capacité de définir en compréhension une notion de partir de sa représentation pour en élaborer le concept) et

l'argumentation (ou capacité de soutenir et de valider une thèse ou une objection par des raisons dûment fondées, des arguments rationnels.

Les troisièmes sont des attitudes ou façons d'être ; elles peuvent être intellectuelles (on pourrait peut-être parler d'autonomie du jugement, d'esprit critique, d'initiative et de créativité de la réflexion, de se mettre, dans une perspective d'éthique de la pensée, authentiquement devant une question (s'y impliquer intellectuellement et personnellement, pas seulement parce que c'est un devoir scolaire noté)) ou pratiques (à titre d'exemple, pour Socrate, l'attitude existentielle philosophique par excellence, c'est le courage devant la mort ; pour Kant l'agir éthiquement par devoir seulement ; pour Marx la transformation collective du monde etc.).

En ce qui concerne les ressources externes, qui peuvent être mobilisées pour faire une dissertation de philosophie, on peut répertorier :

L'enseignant, au lycée ou dans un cours particulier si l'on peut financer, à qui l'on peut demander conseil ; ses camarades, sa famille, des amis avec lesquels on peut discuter informellement du sujet ;

Des savoirs, que l'on trouvera dans les cours et les manuels des autres disciplines, ou par une recherche documentaire sur internet concernant une notion, un auteur, un problème ;

Des outils, comme le cours du professeur dans lequel on peut se replonger, le manuel de philosophie sur la notion du programme, ou un recueil de textes ; un ouvrage sur la méthodologie de la dissertation, ou sur des corrigés ; un digest type SOS bac etc.

Si tel est déploiement de la mobilisation des ressources, en quoi consiste réellement cette activité de mobilisation des ressources, si tant est que ces ressources sont multiples et pas évidents à gérer ? A cette question, l'auteur fait remarquer qu'il n'est pas aisé de définir en quoi consiste une mobilisation adéquat des ressources c'est-à-dire qui conviennent le mieux à la tâche spécifique proposée. Puisque semble-t-il que pour se faire, il faudra disposer d'une théorie cognitive de la mobilisation philosophique des ressources, d'autant plus que les ressources nécessaires sont multiples et variées. P. Perrenoud a tenté de résoudre ce problème en s'appuyant sur la notion piagétienne de schème. Précisons que la maîtrise de ce processus de mobilisation des ressources est importante à plus d'un titre : elle pourrait aider les élèves dans leur activité devant la tâche, activité réelle qui reste une boîte noire dont on ne voit que le résultat, le produit verbo-conceptuel (plus ou moins réussi/raté), et non le processus cognitif (comment cela s'est passé dans la tête de l'élève ?) ... C'est un travail didactique à mener, peu exploré jusqu'ici, car il pourrait faciliter cette mobilisation. Encore que cette dernière engage non seulement le recours à des ressources, mais aussi la capacité à les mettre en relation.

C'est le lieu désormais pour Tozzi d'indiquer de manière pratique ou appliquée, ce qu'implique une approche par compétence dans le cadre de l'enseignement institutionnel français de la philosophie en classe terminale, avec ses programmes et épreuves d'examen. Ce qu'il fait en quatre points dont :

- l'appropriation par l'élève de *contenus* philosophiques (notamment des notions, problématiques, textes, doctrines, repères), ce que tente de faire traditionnellement – et souvent principalement, parfois exclusivement – l'enseignant de philosophie ;
- le développement de *capacités* de problématisation, de conceptualisation, d'argumentation, notamment par des exercices spécifiques de nature complexe, puisque ce sont des processus de pensée requis dans des tâches à visée philosophique ;
- l'entraînement à *articuler ces processus*, par des situations *ad hoc*, et *in fine* des dissertations, car l'entraînement à un seul processus ne suffit pas forcément à savoir l'articuler aux autres ;
- l'aptitude à *mobiliser ses ressources* : ses connaissances (philosophiques ou non), ces processus de pensée, son expérience personnelle, dans la perspective de tâches complexes sur des sujets variés.

On peut alors constater que ce travail suppose de la part de l'élève une réelle activité intellectuelle différente de ce qu'on a l'habitude d'observer dans les classes de philosophie. Aussi, du point de vue de l'enseignant, cela suppose une *évolution significative de la pratique de l'enseignement de la philosophie* qui jusqu'ici ne repose nullement sur une approche par compétences. C'est d'ailleurs cette situation à la fois pédagogique et didactique qui aurait orienté les travaux de Michel Tozzi depuis 1988. D'ailleurs, la rencontre des didactisations de l'enseignement de la philosophie très différentes venant de divers pays va développer les années d'après chez Tozzi un véritable relativisme en la matière. D'où l'idée selon laquelle tout paradigme didactique est historiquement et géographiquement situé. Quel est donc la conception actuelle de l'auteur par rapport aux spécificités de l'APC ?

Pour Michel Tozzi, l'APC doit se démarquer de la simple transmission de savoir philosophique, car un savoir philosophique n'a de sens que pour un sujet qui veut philosopher par lui-même, faute de répéter ou réciter les doctrines. L'APC doit également se démarquer de l'approche par objectifs (PPO), dans la mesure où cette dernière repose sur les présupposés behavioristes d'un comportementalisme observable, peu opérationnel pour les processus de pensée de haut niveau. Aussi, elle fractionne trop les capacités à développer, perdant le sens global de l'activité pour l'apprenant ; néglige l'aspect situationnel et la complexité des tâches à réaliser ; développe une conception restrictive et une pratique de l'évaluation trop fréquente

(obsession de l'évaluation), séquentielle et sommative. En fait l'APC selon Tozzi a l'avantage de se placer du point de vue de l'apprentissage de l'élève, et de clarifier aux yeux de l'enseignant et de l'élève lui-même ce qu'il devra acquérir et mobiliser dans des situations où l'on est amené à philosopher. Elle ne s'oppose pas à l'acquisition de savoirs comme on le lui reproche parfois, et nous apparaît comme très intégrative par la multiplicité des ressources à mobiliser et combiner. Cependant précise l'auteur il faut éviter de trop souvent cantonner cette approche sur du prescrit plutôt que sur le réel comme cela se doit. Surtout semble-t-il que les recherches montrent qu'il y a toujours un *écart constaté entre le prescrit et le réel*, car la tâche résiste à l'activité de l'élève avec des difficultés qu'il tente avec plus ou moins de bonheur de surmonter. La compétence se développe dans et par une activité, non par une tâche formellement définie. C'est sur cette activité réelle qu'il faut travailler en didactique. Et, c'est la tâche d'une didactique de l'apprentissage du philosophe de clarifier théoriquement cette approche en philosophie, d'analyser les pratiques d'accompagnement des élèves qui vont en ce sens pour capitaliser les tentatives pertinentes, et de proposer des pistes de pratiques : méthodes, exercices, situations, outils etc. (didactique prospective) d'où les perspectives qui suivent.

Il s'agit dans un premier moment d'être au clair sur les processus de pensée à développer, qui concernent au préalable les types de processus avant d'arriver aux niveaux ou degrés d'exigence des processus de pensée.

d.1.1. Des types de processus

En ce qui concerne les types de processus, il s'agit de trois principaux à savoir *problématiser, conceptualiser, argumenter* en insistant sur leur spécificité en philosophie, puisqu'ils existent aussi dans d'autres disciplines (les sciences, le français ...). Il s'agit ensuite de les approfondir, d'affiner des *degrés d'exigence pour un processus donné*.

d.1.2. Les degrés d'exigences des processus de pensées

Ces processus de pensées, élaborés de façon graduelle donne lieu à différents degrés d'exigence qu'il convient de mentionner.

Problématiser consiste à s'étonner au sens philosophique du terme, c'est-à-dire encore se poser des questions, mais semble-t-il toutes les questions ne sont pas ou ne pose pas problème. Un problème s'élabore lorsqu'on comprend « l'urgence », les enjeux philosophiques de la question, par exemple éthique ou épistémologique, et surtout lorsqu'on prend conscience de la difficulté à la poser et à la résoudre, à cause souvent de contradictions révélées. On peut aussi

problématiser à l'aide d'un savoir philosophique, ce peut être un courant de pensée ou la conception d'un auteur particulier.

Conceptualiser c'est généraliser sur la base d'expériences car il est plus facile de définir un concept par un exemple illustratif que de le définir par ses attributs. Aussi, cette conceptualisation à des degrés dont : couvrir tout le champ d'application du concept en question, être vigilant sur les inductions généralisatrice abusives, il faut également des caractéristiques spécifiques, discriminantes. On monte encore d'un degré lorsque l'on va utiliser les distinctions conceptuelles de certains auteurs pour aborder un problème.

Enfin *argumenter* c'est construire des arguments plus abstraits, trouver des exemples et tout ceci à des degrés d'exigences proportionnels au niveau d'étude. Au Cameroun il s'agit des niveaux du secondaire et du supérieur, du moment où la philosophie ne s'y enseigne pas à d'autres niveaux.

d.2. Proposition des tâches qui développent des compétences spécifiques

Tozzi peut désormais définir ou mieux proposer des tâches complexes qui développent les compétences spécifiques.

Il s'agit pour l'auteur non de revenir sur les tâches institutionnelles en application que sont la dissertation, le commentaire et l'explication de texte philosophique, mais d'en proposer d'autres. Il s'agit notamment de trois tâches particulières¹¹⁶, à savoir :

- La discussion à visée philosophique (DVP)¹¹⁷ ; qui met l'accent sur l'oral pour l'élève dans l'apprentissage du philosophe (Les cafés philosophiques par exemple).
- La diversification possible de l'écriture philosophique¹¹⁸ (en dehors de la dissertation Tozzi propose le dialogue, l'entretien, la lettre, l'aphorisme, l'essai, le journal etc.)
- La diversification des supports didactique¹¹⁹, qui ne doivent pas toujours être des textes philosophiques comme d'habitude, on peut également exploiter des mythes, la littérature, et plus généralement de l'art. L'Afrique en général et le Cameroun en particulier étant doté d'une véritable diversité culturelle, cela y serait d'autant plus avantageux.

d.3. Entraînement des élèves aux processus de mobilisation des ressources

¹¹⁶ *Ibid.*, pp. 14-15.

¹¹⁷ Tozzi, M. (1999), *L'Oral argumentatif en philosophie*, Montpellier, Crdp.

¹¹⁸ Tozzi, M. (2000), *Diversifier les formes d'écriture philosophique*, Montpellier Crdp.

¹¹⁹ Tozzi, M. (2006), *Débattre à partir des mythes à l'école et ailleurs*, Lyon, Chronique sociale.

En ce qui concerne justement le processus de mobilisation des ressources qui est très fondamental dans l'APC, retenons que pour Tozzi, cela ne consiste pas à restituer des connaissances mémorisées, mais de les mettre en perspective du sujet. Il s'agit en général de répondre aux questions suivantes : « Comment t'y prends-tu, qu'est-ce qui se passe dans ta tête quand tu es confronté au sujet ? » ; « Comment mobilises-tu tes connaissances philosophiques pour construire et rédiger ta dissertation ? » ; « Comment mobilises-tu ton expérience personnelle pour une telle tâche ? » ; « Comment utilises-tu le cours du professeur, un manuel, internet, des contacts avec des pairs ou des adultes etc. pour t'aider dans ta tâche ? »¹²⁰. Les réponses à ces questions par les élèves témoigneraient d'une véritable mobilisation des différentes ressources disponibles, aussi bien les ressources internes que celles externes dans la résolution d'une situation problème à eux posée.

d.4. De la nécessité de former les enseignants à l'approche par compétence

En effet, toujours dans le cadre de l'application de l'APC en philosophie, Michel Tozzi propose, une véritable formation des enseignants à l'approche par compétence. En réalité, pour développer les compétences chez les apprenants, il faut d'abord être soit même compétent en tant qu'enseignant. Encore que la manière de faire classique ne résout pas le problème, puisqu'expliquer aux élèves un texte philosophique ne prépare pas les élèves à des compétences, car y prédomine une logique de transmission. L'élève peut acquérir des connaissances, ce qui est important pour une culture philosophique, mais n'apprend pas pour autant à les *mobiliser* sur une tâche philosophique écrite ou orale. Il faut donc dans la formation des enseignants ou le recyclage de ceux qui sont déjà sur le terrain, clarifier pour eux cette démarche : qu'est-ce qu'une compétence, une approche par compétences, une approche par compétences en philosophie ? Quelles sont les compétences en philosophie recherchées pour les élèves ?¹²¹ Les niveaux de compétences visés dans une progressivité ? Comment les acquérir ? Comment mobiliser ses ressources internes (par exemple ses connaissances, son expérience ...) et externes pour les développer ? Quelles difficultés rencontrent les élèves pour acquérir des connaissances, mobiliser leurs ressources, développer des compétences philosophiques ? Comment les accompagner pour qu'ils dépassent ces obstacles ? Quelles compétences de l'enseignant pour leur apprendre à philosopher ?¹²²

¹²⁰ Tozzi, M., *Op.cit.*, p. 15.

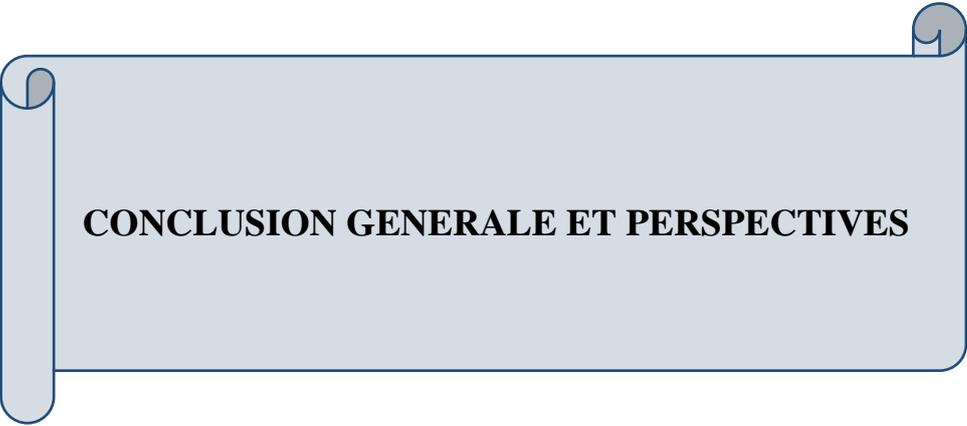
¹²¹ Tozzi, M. (2007), « Quelles compétences développent chez les élèves des discussions à visée philosophique ? », *Diotime* n° 33, p. 3.

¹²² Tozzi, M. (2007) « Quelles compétences des enseignants pour animer des discussions à visée philosophique ? », *Diotime* n° 32, p.2.

Ceci suppose de redéfinir les compétences d'un professeur de philosophie souhaitables dans le cadre d'une approche de la discipline par compétences. Cela suppose aussi une formation des formateurs d'enseignants de philosophie cohérente avec cette perspective. L'approche par compétence nécessite en effet une *évolution de l'identité professionnelle de l'enseignant de philosophie*, qui suscite beaucoup de résistances par rapport à des *habitus* corporatifs : il faut se décentrer en partie de son cours, se préoccuper de ce qui se passe dans la tête de l'élève¹²³.

En somme, la formation de l'enseignant détermine le type d'enseignement qu'il dispense et par là-même le comportement ou les compétences finales des apprenants. Un enseignant formé dans un paradigme autre que celui de l'APC ne peut pas avoir lui-même les compétences nécessaire pour enseigner dans ce paradigme nouveau. Nous recommandons ainsi de procéder à un réel recyclage via les séminaires didactiques et pédagogiques organisé à cet effet, pour transformer les enseignants qui sont déjà sur le terrain et leur permettre de s'adapter à la nouvelle donne. Et, les enseignants encore en formation doivent en être influencés directement par leur formation qui doit être organisée suivant le modèle de l'APC.

¹²³ Tozzi, M. (2012), *Op.cit.*, p. 17.



CONCLUSION GENERALE ET PERSPECTIVES

L'enseignement de la philosophie dans le secondaire au Cameroun est controversé, divers et varié. Nous nous sommes attelé à montrer comment il pouvait être amélioré, au moins du point de vue de l'élaboration des contenus didactiques. Aussi avons-nous intitulé notre recherche : *De l'élaboration des contenus didactiques dans l'enseignement de la philosophie dans le secondaire au Cameroun*. Notre travail consistait à examiner la nécessité d'un changement de méthode dans l'élaboration des contenus d'enseignement, son influence sur les compétences escomptées des apprenants. Ainsi, nous avons pour des besoins de clarté, choisi les élèves et enseignants des lycées et collèges de Yaoundé, Douala et Nkongsamba.

Dans le cadre de notre étude, nous avons examiné la notion générale de didactique de la philosophie, en passant par ses différents paramètres, concepts et principes fondamentaux, jusqu'à l'analyse critique des orientations possibles d'un point de vue pratique de l'élaboration des contenus d'enseignement. Concernant l'étude des théoriciens de la didactique de la philosophie, et notamment concernant la question des contenus didactiques, nous avons eu recours aux conceptions de Jean Yves Rochex, de Nicole Grataloup, de J.-L. Martinand, de Michel Tozzi et même ceux consignées dans les publications de l'UNESCO sur les pays francophones d'Afrique.

Nous avons également étendu nos recherches dans un cadre théorique plus vaste en nous intéressant d'un point de vue critique à la théorie béhavioriste, la pédagogie par objectif, la théorie socioconstructiviste qui nous a servie de référence, ainsi que la pédagogie différenciée et la théorie de l'apprentissage par problème afin de mieux situer et comprendre notre problématique. Par ailleurs, faut-il le noter que les recherches menées sur la didactique de la philosophie ne sont pas courantes du tout en Afrique, et même si elle est abondante en Occident, très peu s'intéressent au contenu d'enseignement et encore moins à la question de son élaboration. La plupart des chercheurs en effet s'intéressent plus aux autres paramètres de l'action didactique dont le modèle et l'objet du cours, les objectifs didactiques, la psychologie de l'apprentissage, l'évaluation des apprentissages, pour ne citer que ces paramètres-là. Ceci au détriment de l'élaboration des contenus didactique qui pour eux semble aller de soi.

Ce travail a généré une hypothèse directrice stipulant que l'approche par compétences peut améliorer la didactique de la philosophie au second cycle de l'enseignement général, car nous avons constaté que la didactique de la philosophie dans le secondaire souffre d'un problème de méthode. Ainsi, l'on se demande si l'approche par compétences ne permettrait

pas à l'enseignant de mieux enseigner ses leçons de philosophie et à l'apprenant d'arriver à une autoréflexion rigoureuse, critique et cohérente, et surtout adéquat au contexte d'étude.

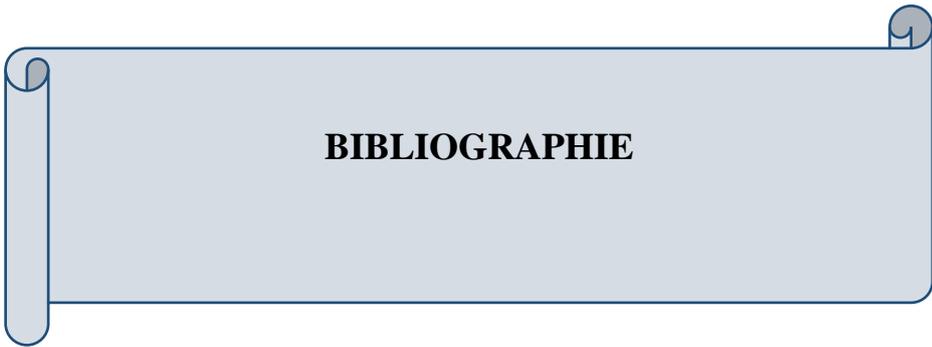
Les résultats de nos investigations sur le terrain (à travers l'observation directe et le questionnaire adressé aux élèves et enseignants) ont donné raison à cette hypothèse générale, confirmant ainsi l'influence inéluctable des méthodes d'élaboration des contenus didactiques en philosophie sur les compétences attendues des élèves. Et, partant, la nécessité pour les enseignants d'appliquer l'approche par compétences dans la didactique de la philosophie dans le secondaire, pour améliorer les performances de leur action pédagogique et même celle des apprenants. Surtout compte tenu du fait que la philosophie est une discipline particulière et complexe, dont l'élaboration des contenus didactiques influence inexorablement les compétences escomptées des apprenants.

Toutefois, ces résultats n'ont été possibles que grâce à l'analyse qualitative. Celle-ci nous aura permis non seulement d'avoir une idée réelle sur les réactions de nos enquêtés par rapport au problème qui leur a été proposé, mais aussi déterminer les causes profondes de l'existence de ce problème et d'y proposer des solutions qui pourront peut-être résoudre le problème, ou tout au moins améliorer l'enseignement apprentissage de la philosophie dans le secondaire au Cameroun. De là il faut désormais retenir qu'avec l'application de l'approche par compétences telle que décrite dans le travail et illustrée de manière opératoire dans l'esquisse applicative de notre travail, elle pourra non seulement contribuer à la réussite dans l'enseignement de la philosophie, mais aussi permettre aux élèves de mieux mobiliser les ressources nécessaires et adéquates pour résoudre les problèmes qui se posent à eux. Tout enseignant devrait donc avoir présent à l'esprit cette approche, qui d'ailleurs ne nécessite pas le rejet total de la pédagogie par objectif qu'elle viendrait améliorer, qu'il devra s'appliquer à utiliser de façon efficiente dans ses enseignements, que ce soit du point de vue de l'étude des notions, que celui de l'étude des œuvres et même de la méthodologie.

Par ailleurs, toutes nos recommandations ont la particularité de s'appuyer sur l'APC, car elle laisse à l'élève l'autonomie de la pensée, la rigueur, et l'esprit critique, voire la participation active dans l'élaboration des contenus didactiques, que l'on voudrait lui transmettre dans l'enseignement de la philosophie. Cette nouvelle attitude que nous souhaitons qu'il acquière le prépare véritablement à son entrée à l'université ou dans une grande école.

Nous recommandons alors, à la lumière de Michel Tozzi, de développer certains processus de pensée en fonction de leur type et du degré d'exigence de ceux-ci. Nous pensons aussi que pour mieux réussir l'élaboration des contenus didactiques en philosophie, l'on devrait diversifier les tâches qui développent des compétences spécifiques et surtout procéder à un entraînement des élèves aux processus de mobilisation des ressources. D'où la nécessité de former les enseignants encore à l'école de formation et de recycler ceux qui sont déjà sur le terrain de leur profession.

Toutefois, nous ne prétendons pas avoir épuisé la question, nous voulons seulement suggérer une méthode pour l'élaboration des contenus didactiques en philosophie, tout en étant conscient de ce que l'efficacité d'une méthode dépend de celui qui l'utilise. D'où le souhait de mener d'autres études sur ce thème, dans le but d'approfondir et d'élargir les résultats et d'interpeler la conscience des uns et des autres sur la situation de l'enseignement de la philosophie dans le secondaire au Cameroun, notamment du point de vue des contenus didactiques à élaborer.



BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES GENERAUX

Bachelard, Gaston (1951), *L'activité rationaliste de la physique contemporaine*, Paris, PUF.

Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Éditions de Minuit.

Comte, Auguste (1844), *Système de politique positive, discours préliminaire*, III^e Partie.

Develay, Michel (1992), *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF.

Dewey, John (1975), *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Collin.

Durkheim, Émile (1990), *L'Évolution pédagogique en France*, Paris, P.U.F.

Fabre, Michel (2009), *Philosophie et pédagogie du problème*, Paris, Vrin.

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

Kant, Emmanuel (1862), *Logique*, Paris, Librairie philosophique de Ladrance, trad. J. Tissot.

Kant, Emmanuel (1987), *Critique de la raison pure*, Trad. J. Barni, Paris, GF-Flammarion.

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

Le Boterf, Guy (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'organisation.

Leif, J. (1972), *Philosophie de l'éducation*, T2, Paris, Delagrave.

Nga Ndong, V. (1999), *L'opinion camerounaise, Tome 1, Problématique de l'opinion en Afrique Noire*, thèse de doctorat d'Etat en sociologie, Université de Paris X-Nanterre,

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

Pena-Ruiz, Henri (1986), *Philosophie : la dissertation*, Paris, Bordas.

Platon (1969), *Sophiste, Œuvres complètes*, Paris, Flammarion.

Przesmycki, Halina (1991), *Pédagogie différenciée*, Paris, Hachette.

Quellet, A. (1987), *Processus de recherche : une approche systématique*, Québec, PUQ.

Schmidt (1993), *Foundations of problem-based learning: some explanatory notes*.

Sève, Lucien (1980), *Une introduction à la philosophie marxiste*, suivi d'un Vocabulaire philosophique, Paris, Éditions Sociales.

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

Towa, Marcien, *Essai sur la problématique philosophique dans l'Afrique actuelle*, Yaoundé, CLE, 2012.

Tremblay, Robert & Perrier, Yves (2006), Complément à l'ouvrage *Savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel*, 2^{èm} Ed., Les Éditions de la Chenelière inc.

UNESCO (2009), *L'enseignement de la philosophie en Afrique pays francophone*, Paris.

Vergely, Bertrand (2000), *Pour une école du savoir*, Paris, Milan.

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

Vygotsky, L. S. (1997), *Pensée et langage*, trad. F. Sève, Paris, La Dispute.

OUVRAGES METHODOLOGIQUES

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

Beaud, Michel (2006), *L'art de la thèse*, Paris, La Découverte.

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

Grawitz, Madeleine (1993), *Méthode de recherche en sciences sociales*, Paris, Dalloz.

Quivy, R., & Campenhoudt, L.V. (1985), *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod, Paris.

Selltiz, Claire, Wrightsman, Lawrence S., & Welldford Cook, Stuart (1977), *Les méthodes de recherche en sciences sociales*, Montréal: HRW.

OUVRAGES DE DIDACTIQUES

Belinga Bessala, Simon (2005), *Didactique et professionnalisation des enseignements*, Yaoundé, Ed. CLE.

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

Tozzi, Michel (1999), *L'Oral argumentatif en philosophie*, Montpellier, Crdp.

Tozzi, Michel (2008), *La didactique de la philosophie en France - 20 ans de recherche (1989-2009)*, Montpellier, Équipe du LIRDEF.

ARTICLES ET REVUES

Anastassis, Kozanitis (2005), *Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique*, Bureau d'appui pédagogique, École Polytechnique.

Bédard, Denis, Turgeon, Jacynthe, Tardif, Jacques, et Desmarchais, Jacques E. (1995), *L'apprentissage par problèmes à l'ordre universitaire: fondements, résultats obtenus et limites*. Actes du colloque de l'AIPU, Hull, Québec, 8-10août.

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

Fonkoua, Pierre (2002), « Bases théoriques pour une meilleure compréhension de l'enseignement de la didactique à l'école normale supérieure », in Colloque sur les *Sciences de l'éducation et formation des enseignants au Cameroun*, Atelier 4, Yaoundé 2002.

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

Kom, Ambroise & al. (2004), *Quelle université pour le Cameroun de demain ? Rapport du comité technique de réflexion pour l'amélioration du système national de l'Enseignement supérieur*, Yaoundé.

Martinand, Jean-Louis (1994), *La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants*, ASTER, 19.

Rochex, Jean-Yves (1989), *Qu'est-ce qu'un contenu d'enseignement ?* Paris, IRM, N°32.

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

Tozzi, Michel (1993), *Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe*, Revue Française de Pédagogie, N°103.

Tozzi, Michel (2007) « Quelles compétences des enseignants pour animer des discussions à visée philosophique ? », *Diotime* n° 32.

Tozzi, Michel (2007), « Quelles compétences développent chez les élèves des discussions à visée philosophique ? », *Diotime* n° 33.

Tozzi, Michel (2012), *Une approche par compétence en philosophie ?* Paris, Rue Descartes, N°73,

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

TEXTES OFFICIELS

ARRETE N° 114/D/28/MINEDUC/SG/IGP/ESG Portant définition des programmes de philosophie en classe Francophone dans les établissements d'Enseignement Secondaire Général.

ARRETE N°521-7 du 27 – 05 – 2003, Portant définition des programmes de philosophie en classe terminale des séries général en France.

Loi n°98/004 du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun.

Texte relatif au regroupement des notions du programme de philosophie autour d'objectifs didactiques.

DICTIONNAIRES

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

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

Meirieu, Philippe (2012), « Didactique », in *Dictionnaire de pédagogie et didactique*, URL : [http:// www. philippesmeirieu.net](http://www.philippesmeirieu.net).

THÈSES ET MÉMOIRES

Atsama Ndo, Mariette Odette (2014), *Didactique du français et chants patriotiques*, Mémoire de D.I.P.E.S. II, ENS de Yaoundé, Inédit.

Hameni, Blaise (2005), *Les méthodes actives dans le système éducatif camerounais : le cas de la nap dans l'enseignement de la philosophie en classes de terminale à Yaoundé*, Mémoire de Master II, Campus Numérique Francophone de Yaoundé, www.memoireonline.com.

Nongni Kendjio, Armelle Chanceline (2012), *Didactique de la subordonnée relative et auto apprentissage : cas des élèves de 3eme du lycée de Ngoa-Ekélé*, Mémoire de D.I.P.E.S. II, ENS de Yaoundé, Inédit.

Youmbu, Magdaline (2000), *Didactique du personnage au second cycle de l'enseignement secondaire général*, Mémoire de D.I.P.E.S. II, ENS de Yaoundé, Inédit.

WEBOGRAPHIE

[http// :www.google.fr/search ? : Enseignement /apprentissage](http://www.google.fr/search? : Enseignement /apprentissage). Consulté le 15/06/2014 à 10h.

[www.larousse.fr/dictionnaire français](http://www.larousse.fr/dictionnaire/français), consulté le 20/03/2014.

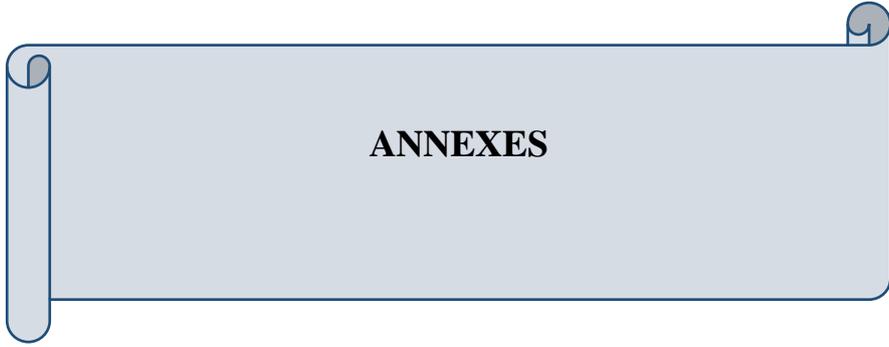
[www. Universalis-edu.com](http://www.Universalis-edu.com), consulté le 14/05/2014 à 16h.

[www. Percée.fr](http://www.Percée.fr), consulté le 14/05/2014 à 17h.

www.memoireonline.com. Consulté le 30/08/2015 à 09h.

www.aecse.net consulté le 20/09/2015 à 17h.

[Http// www. philippesmeirieu.net](http://www.philippesmeirieu.net). consulté le 10/11/2015 à 13h.



ANNEXES

LES QUESTIONNAIRES

QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS DE PHILOSOPHIE

Chers enseignants, le présent questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche heuristique sur le thème : « De l'élaboration des contenus didactique dans l'enseignement de la philosophie dans le secondaire au Cameroun ». Nous venons solliciter votre collaboration, pour apporter un élément de réponse fiable aux questions ci-dessous, pour la réalisation de notre projet. Nous comptons sur la sincérité de vos réponses, dans le but d'avoir votre point de vue au sujet des contenus didactiques en philosophe.

- 1) Sexe : Masculin Féminin
- 2) Grade : PLEG Autres
- 3) Ancienneté au poste : Moins de 05 ans Plus de 05 ans
- 4) Quelle est l'attitude de vos élèves face au cours de philosophie ?
Actifs Réceptifs Passifs
- 5) Comment enseignez-vous la philosophie ? Quelle méthode utilisez-vous ?

- 6) Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans vos enseignements ?

Échelle : Peu Assez Beaucoup

- 7) Avez-vous déjà entendu parler de l'approche par compétence (APC) ?

Oui Un peu Non

Si oui en quoi consiste-t-elle selon vous ?

8) L'appliquez-vous dans votre processus d'enseignement/apprentissage ?

Oui Un peu Non

Comment procédez-vous ?

9) Pensez-vous qu'il faut revoir la manière d'enseigner la philosophie ?

Oui Non

10) Que pouvez-vous faire pour susciter les compétences que vous attendez des élèves ?

QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ÉLÈVES DE CLASSE TERMINALE

Chers enseignants, le présent questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche heuristique sur le thème : « De l'élaboration des contenus didactique dans l'enseignement de la philosophie dans le secondaire au Cameroun ». Nous venons solliciter votre collaboration, pour apporter un élément de réponse fiable aux questions ci-dessous, pour la réalisation de notre projet. Nous comptons sur la sincérité de vos réponses, dans le but d'avoir votre point de vue au sujet des contenus d'enseignement en philosophe.

1) Sexe : Masculin Féminin

2) Série : Tle. A4 Tle. C Tle. D

3) Êtes-vous redoublant dans cette classe ?

Oui Non

4) Selon vous, la philosophie est-elle une discipline comme les autres ?

Oui Non

Pourquoi ?

5) Quelles sont les difficultés que vous rencontrez quand vous apprenez vos leçons de philosophie ?

Échelle : Peu Assez Beaucoup

6) À voir vos cours, sur quoi votre enseignant semble-t-il insister le plus ?

Auteurs et citations Réflexion critique Sa conception personnelle

7) Votre enseignant intègre-t-il vos conceptions dans son cours final ?

Toujours Souvent Jamais

8) Qu'attendez-vous du cours de philosophie ?

Réussir à l'examen Mieux connaître la philosophie Devenir un philosophe

9) Les contenus de vos cours satisfont-ils à vos attentes ?

Oui Un peu Non

10) Avez-vous déjà entendu parler de l'approche par compétences (APC) ?

Oui Non

Qu'en savez-vous ?

11) Pensez-vous qu'il y ait quelque chose à revoir dans l'enseignement de la philosophie ?

Oui Non

Si oui que faut-il revoir et que suggérez-vous ?

Niveau V

Code UE	Intitulé UE
PHI502	Philosophie négro-africaine
PHI502.2	Épistémologie des sciences de la nature
PHI503	Étude des notions
PHI504	Métaphysique
PHI505	Esthétique
PHI506	Logique
PHI508	Nihilisme et romantisme
PHI517	Latin/Grec
EDI515	Psychologie de l'apprentissage
EDI517	Management de l'éducation
EDI519	Didactique
MEM500	Mémoire
STA500	Stage pratique

TABLE DES MATIERES

Dédicace.....	i
Remerciements.....	ii
Liste des abréviations.....	iii
Liste des tableaux.....	iv
Résumé.....	v
Abstract.....	vi
INTRODUCTION GENERALE.....	1

CHAP 1 : PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE

I.1- Contexte de la recherche.....	12
I.2- Formulation et position du problème.....	19
I.3- La question de recherche.....	21
a) question principale.....	21
b) questions secondaires.....	21
I.4- Hypothèse de recherche.....	21
a) Hypothèse générale.....	22
b) Hypothèses secondaires.....	22
I.5- Objectifs de la recherche.....	23
a) Objectif général.....	23
b) Objectifs secondaires.....	23
I.6- Intérêt de la recherche.....	24
I.7- Délimitation du sujet.....	24

CHAP 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE

2.1- Revue de la littérature.....	27
2.1.1) De la didactique de la philosophie.....	27
a) Approche conceptuelle.....	28
b) Jean-Yves Rochex et la question de la définition du contenu d'enseignement.....	34
c) Des contenus d'enseignement en philosophie : la philosophie comme activité selon Nicole Grataloup.....	40
2.1.2) Du rapport de l'UNESCO sur l'enseignement de la philosophie au niveau secondaire dans les pays francophones d'Afrique.....	46
2.1.3) Les formes de la didactique de la philosophie selon Jean-Louis Martinand.....	48
2.1.4) L'état des recherches sur l'enseignement de la philosophie dans le secondaire (en classe terminale) selon Michel Tozzi.....	53
2.2- Cadre théorique de la recherche.....	57
2.2.1- Présentation critique du paradigme behavioriste.....	57
2.2.2- La pédagogie par objectifs.....	59
a) Les objectifs généraux.....	59
b) Les objectifs spécifiques.....	60
c) Les objectifs pédagogiques.....	60
2.2.3- Présentation de la théorie de référence : le socioconstructivisme.....	61
a) L'apprenant construit ses apprentissages.....	62
b) L'apprenant est actif dans son apprentissage.....	62
c) L'apprenant apprend en interaction avec les autres et son environnement.....	63
2.2.4. La pédagogie différenciée.....	63
a) Définition.....	64
b) Objectifs de la pédagogie différenciée.....	64
c) Les dispositifs de la différenciation.....	65
2.2.5. L'apprentissage par problèmes.....	66
a) Théorie.....	66
b) Principe, méthode et déroulement.....	67

c) Bilan des acquis.....	71
d) Michel Fabre et l'apprentissage par problème.....	73

CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

3.1- Le type de recherche : le site de l'enquête.....	77
3.2- Population d'étude.....	78
a) Population parente.....	78
b) Population cible.....	78
c) Population accessible.....	78
3.3- Echantillonnage.....	79
a) La technique d'échantillonnage.....	79
b) L'échantillon.....	79
3.4- Techniques de collecte des données.....	82
3.4.1- Description de l'instrument de collecte des données.....	82
a) L'observation directe.....	82
b) Le questionnaire.....	83
3.4.2- Justification des techniques utilisées.....	85
a) De l'observation directe.....	85
b) Du questionnaire adressé aux élèves.....	86
c) Du questionnaire adressé aux enseignants.....	86
3.4.3- Procédé d'analyse des données.....	87

CHAP 4 : PRESENTATION DES RESULTATS, ANALYSE ET VALIDATION DES DONNEE

4.1- Présentation et analyse des résultats.....	89
a) De l'observation directe.....	89
b) Du questionnaire des élèves.....	97
c) Du questionnaire des enseignants.....	102

4.2- Validation des données.....	106
----------------------------------	-----

CHAP 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET RECOMMANDATIONS

5.1- Interprétation des résultats.....	109
5.2- Recommandations.....	110
a) L'apprenant.....	110
b) L'enseignant.....	110
c) Les responsables en charge de l'éducation.....	111
d) Esquisse applicative.....	111

CONCLUSION GENERALE ET PERSPECTIVE

BIBLIOGRAPHIE.....	127
ANNEXE.....	133
TABLE DES MATIERES.....	141