

REPUBLIQUE DU BENIN

MINISTERE D'ETAT CHARGE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE



UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI



**ECOLE NORMALE SUPERIEURE
DE PORTO-NOVO**

DOMAINE : SCIENCE DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION

MENTION : Professorat de l'Enseignement Secondaire

SPECIALITE : Philosophie

Grade : LICENCE / BAPES

MEMOIRE DE FIN DE CYCLE

SUJET

**LA DISCUSSION A VISEE PHILOSOPHIQUE :
QUELLE PLACE DANS L'APPROCHE PAR COMPETENCES ?**

Présenté par :

Anges Gad Oladjidé ADJILE

Sous la direction de :

Gervais KISSEZOUNON
(Maitre Assistant, ENS-FLASH/UAC)

Année académique : 2012-2013

LA DISCUSSION A VISEE PHILOSOPHIQUE : QUELLE PLACE DANS
L'APPROCHE PAR COMPETENCES ?

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
<u>CHAPITRE I</u> : CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE DE L'ETUDE.....	4
I- CONTEXTE THEORIQUE	5
II- CONTEXTE METHODOLOGIQUE	18
<u>CHAPITRE II</u> : PRESENTATION DES RESULTATS.....	25
I- RESULTATS DES ENTRETIENS.....	26
II- RESULTAT DE L'OBSERVATION.....	33
<u>CHAPITRE III</u> : INTERPRETATION DES RESULTATS ET SUGGESTIONS.....	34
I- INTERPRETATION DES RESULTATS.....	35
II- SUGGESTIONS.....	36
CONCLUSION.....	41
ELEMENTS DE BIBLIOGRAPHIE.....	g
ANNEXE	j
TABLE DES MATIERES.....	1

A

Ma très chère maman, Bernadette
CHAFFA épouse ADJILE.

REMERCIEMENTS

C'est ici le lieu pour nous de témoigner notre profonde gratitude à tous ceux qui, de près ou de loin, nous ont aidé à la réalisation du présent mémoire.

Nos remerciements vont tout particulièrement, à :

- Monsieur Gervais KISSEZOUNON, pour avoir accepté de diriger le présent mémoire.
- Monsieur Dossa Jacob DAGAN et son épouse, pour leurs conseils et encouragements.
- Madame AKPONNE Elisabeth AGANI et son époux, pour leur soutien moral et matériel.
- Monsieur Gabriel TCHEDE et son épouse, pour leur assistance.
- Madame Marie Victoire AHOTIN, pour son dévouement et son assistance.
- Monsieur Moubarak BADAROU, pour avoir accepté de corriger ce mémoire.
- Ma sœur madame TOMAVO Chantal ADJILE et son époux.
- Mes frères : Bonaventure, Fréjus, Placide, Habib et Yves.
- Ma très chère tante Monique CHABI et ses enfants.
- Mademoiselle Euphrasie Bignon AÏDO.
- Tous les professeurs qui se sont sacrifiés pour notre encadrement à l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de Porto-Novo.

LISTE DES TABLEAUX

<u>Tableau</u> 1 : récapitulatif des Situations d'Apprentissage en philosophie.....	16
<u>Tableau</u> 2 : Récapitulatif des professeurs interviewés.....	22
<u>Tableau</u> 3 : récapitulatif des élèves du Lycée Béhanzin interviewés.....	22
<u>Tableau</u> 4: récapitulatif des élèves du CEG Djassin interviewés.....	23
<u>Tableau</u> 5_: récapitulatif du CEG Adjarra interviewés.....	24

RESUME

La question pédagogique est la suivante : y a-t-il, dans la formation des élèves, des séances explicitement consacrées à la discussion, au raisonnement critique des élèves ?

La réponse à cette question est négative. Les enseignants n'instaurent pas la discussion dans leur pratique de classe, bien que nous sommes à l'heure d'une méthode pédagogique démocratique de l'enseignement qu'est l'APC.

En effet, la philosophie est une discipline différente des autres puisqu'elle incite moins à assimiler un savoir qu'à se poser des questions. De ce point de vue, les classes de philosophie doivent être, pour l'apprenti philosophe des lieux de confrontation d'opinion, de dialogue, de discussion. Ce droit de penser librement est l'essence même de la discipline car nul n'a le droit de penser et de décider à la place de l'autre. Il n'y pas de philosophie à la troisième personne. Certes, l'interrogation philosophique n'est jamais totalement indépendante d'un contenu informatif, de prérequis conceptuel, d'une mise en perspective historique, car pour philosopher il faut d'abord des connaissances. Mais « ..là n'est pas l'essentiel de la discipline. Les savoirs accumulés ne sont que des matériaux à mettre au moulin de la réflexion critique » (MEDAGBE, ELET, 2005, Préface). C'est au vu de cela, et étant donné qu'une séquence de cours dure une heure, que nous suggérons que les enseignants consacrent, au moins un quart d'heure à la discussion, au débat afin de rendre la philosophie toujours plus accessible à ceux qui n'y voient que du noir. Notons qu'il n'y pas un moment fixe pour le débat, ceci peut venir au début, au milieu ou à la fin du cours, compte tenu de l'inspiration des apprenants.

INTRODUCTION

L'histoire de la philosophie est, dès l'origine, liée à celle de son enseignement. Car "la pensée, dans sa visée de légitimation par l'universalité, se devrait non seulement d'être confrontée, mais communiquée par sa promesse de vérité, de vertu ou de bonheur. Les philosophes de l'Antiquité font écoles et disciplines : Platon à l'Académie, Aristote au Lycée, Epicure au Jardin ... Kant, Hegel, Lagneau, Alain, etc., furent de grands professeurs" (DEVELAY, 1995, p 239). Malheureusement, ce fond patrimonial historique de concept et de doctrine, de démarches de transmission du savoir dans la propension naturelle des philosophes au libre examen et à l'auto-détermination n'est pas possible de nos jours du fait qu'un philosophe est à la fois certes enseignant mais aussi employé d'une institution publique.

Aujourd'hui, l'enseignant de philosophie n'est plus aussi libre que Socrate dans les rues d'Athènes ou Platon à l'Académie. Comme les enseignants des autres disciplines, il contribue à la formation d'un type d'homme, d'un homme dont le profil a été de façon consensuelle défini au plan national. Comme eux, il devra donc se soumettre à des normes dans l'optique d'une harmonisation des vues et des pratiques d'enseignement/apprentissage/évaluation. De ce point de vue, l'approche pédagogique qui sous-tend cette conception dans le contexte béninois actuel est la pédagogie centrée sur l'élève. En effet, de multiples travaux réalisés au cours des dernières décennies en didactique des sciences et en psychologie cognitive prouvent que l'apprenant apprend mieux quand il se sent concerné par l'acte d'enseignement.

Cependant, s'il est évident que l'apprentissage de la philosophie ne peut se faire sans une maîtrise des connaissances notionnelles par

l'apprenti philosophe, il est également évident que cet apprentissage passe aussi par la capacité de ce dernier à, critiquer, confronter des opinions-représentations, bref, discuter. Cette dernière compétence de pensée disparaît de plus en plus chez nos apprenants. Leur devoir est souvent sans discussion. C'est dire donc que :

« Bien des élèves ignorent encore qu'un devoir de philosophie a sa spécificité et ne se confond pas avec un devoir d'histoire et géographie, ni même avec une composition française. Ils ne comprennent pas réellement en quoi on attend d'eux une réflexion et une argumentation personnelles au-delà de la masse des informations qu'ils reçoivent dans leurs cahiers de cours de philosophie » (MEDAGBE, ELET, 2005, Avant-propos).

C'est dans ce cadre que, nous avons choisi, au cours de notre fin de formation au premier cycle pour l'obtention du Brevet d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire (BAPES) / Licence professionnelle à l'Ecole Normale Supérieure de Porto-Novo, de réfléchir sur le thème intitulé « LA DISCUSSION A VISEE PHILOSOPHIQUE : QUELLE PLACE DANS L'APPROCHE PAR COMPETENCES ? ».

Les enseignants amènent-ils les apprenants à s'entraîner personnellement pour une maîtrise et une acquisition progressive de cette compétence de pensée qu'est la discussion en classe ? Le présent travail ambitionne de contribuer à la réponse à cette question.

Pour ce faire, cette étude s'articule autour de trois chapitres essentiels : le premier sera consacré à élaborer le cadre théorique et méthodologique de l'étude.

Le deuxième consistera à présenter les résultats de l'étude. Et enfin dans le troisième chapitre nous interpréterons les résultats et nous ferons part de nos suggestions.

CHAPITRE I : *Cadre théorique
et méthodologique de l'étude*

I- CONTEXTE THEORIQUE

1- Problématique

L'enseignement de la philosophie dans les établissements secondaires est destiné à favoriser l'initiation et la sensibilisation à la pensée philosophique, c'est-à-dire, il s'agit de former chez les élèves l'esprit critique et scientifique qui permet à l'homme d'éviter la prise de position gratuite, de manière à n'adhérer à une opinion qu'au terme d'une analyse soutenue par des arguments critiques, rigoureux et convaincants. Mais le constat est que la plupart des apprenants reste imperméable à la discussion, à l'analyse critique, cela est nettement remarquable non seulement au niveau de leur prise de parole mais aussi au niveau de leur copie de devoir de philosophie (dissertation ou commentaire).

C'est au vue de cette remarque, que le présent travail se propose d'examiner d'une part, les pratiques pédagogiques dans les classes de philosophie pour appréhender la place accordée à la discussion à l'heure de l'APC. D'autre part, il s'agira de formuler des suggestions, pouvant amener l'apprenant à s'intéresser et à mener une discussion philosophique. Pour que l'apprenant soit donc compétent à discuter que ce soit à l'école ou au-delà de l'école ne doit-il pas être habituer à dialoguer, à confronter des points de vue divers avec ses camarades ? Comment orienter les pratiques pédagogiques en classe de philosophie vers cet art critique de compétence de pensée qui échappe à la plupart de nos apprenants ?

Dans le but de mieux appréhender cette problématique, il convient de prendre connaissance de ce qui est déjà fait dans ce domaine.

2- Etat de la question

Les exigences de la recherche scientifique imposent à tout chercheur de confronter toujours son travail aux recherches antérieures. C'est ainsi que dans le cadre de cette section nous sommes amenés à présenter les différentes recherches réalisées dans le domaine d'étude concerné. Nous avons repéré entre autre recherche, les travaux de Mathew LIPMAN, de Michel TOZZI, de Pierre HADOT et de Pacôme ELET.

Dans A l'école de la pensée (1995), LIPMAN propose une méthode pour enseigner la philosophie aux enfants. Cette méthode consiste en trois mouvements. Tout d'abord les élèves commencent par la lecture d'un chapitre d'un roman. Cette lecture doit se faire à haute voix et à tour de rôle. Puis, dans un deuxième temps, les enfants notent des questions, des doutes, des dilemmes qui les ont marqués au moment de la lecture. Toutes ces notes sont alors collectées par le professeur qui s'en servira comme point de départ à des discussions philosophiques. Enfin, la communauté de recherche s'engage dans la discussion des problèmes retenus. Lors de la discussion, LIPMAN exige que les professeurs incitent implicitement les enfants à tisser des relations entre leurs expériences quotidiennes et les thèmes abordés par les discussions philosophiques. L'activité scolaire devient alors un moyen pour les enfants de comprendre la réalité qui les entoure et qui les embarrasse. L'animateur ou l'animatrice n'est là que pour veiller à la cohérence et au dynamisme de l'échange (logique, objectivité et respect des règles de la participation).

Aussi dans Nouvelles pratiques philosophiques en classe, enjeux et démarches (2002), TOZZI s'est beaucoup plus appesanti sur la

pratique de la philosophie avec les enfants. Ainsi après avoir répondu aux objections, l'auteur a proposé une démarche de pensée qui consiste à « penser par soi-même » et dont la perspective d'une approche par compétences est nécessaire. Aussi, la plupart des travaux de TOZZI qui ont mis l'accent sur le sens d'une didactisation de l'enseignement du philosophe se sont-ils attelés à proposer une pratique de la philosophie par l'intermédiaire de la discussion à la différence de la pratique de la philosophie qui s'effectue au travers des textes et de grands auteurs. L'activité qui a retenu le plus notre attention est celle de l'atelier de groupe. Par l'intermédiaire de l'enseignant qui représente l'adulte, l'atelier de groupe est axé sur trois directions : technique de débat, les valeurs démocratiques et les exigences philosophiques (conceptualisation, problématisation et l'argumentation). L'adulte est un garant du respect des règles de fonctionnement du débat qui sont connues de tous. Il organise le débat en posant des questions et en assurant la répartition de la parole. Il permet aux groupes de progresser dans la réflexion en reformulant des idées en retraçant le cheminement conceptuel du débat.

Dans l'histoire de la philosophie, ce type de débat reprend le principe de la maïeutique de Socrate qui disait « accoucher les esprits des pensées qu'ils contiennent sans le savoir ». Mais TOZZI œuvre pour une philosophie à l'école primaire.

Toujours poussé par la soif de découvrir, nous avons parcouru avec grand intérêt la pensée de P. HADOT qui a le mérite de montrer que la discussion n'est pas seulement un exercice intellectuel, cognitif, entraînant à la spéculation, à la rigueur problématisante, conceptualisante et argumentative. Pour HADOT, la discussion est aussi comme un exercice spirituel :

« Le dialogue, comme exercice spirituel, consiste justement à reconnaître les droits de l'autre dans la discussion... Au fond c'est simple : à partir du moment où on essaie de se soumettre à la raison, on est presque nécessairement obligé de renoncer à l'égoïsme » (HADOT, 2001, p 227).

De même, plusieurs enseignants béninois estiment qu'on peut partir des réalités des apprenants pour les amener à la conceptualisation. Tel est le cas de Pacôme ELET qui a travaillé, pour le compte de son mémoire, sur l'enseignement de la pensée critique aux élèves. Il pense que les difficultés à acquérir la capacité de penser, de critiquer sont dues au fait que les enseignants n'adaptent pas leurs enseignements aux réalités des apprenants.

Tous ces travaux lus, dans l'ensemble, nous ont permis de mieux nous orienter dans notre travail.

3- Objectif

Dans le cadre de cette recherche notre objectif est de montrer qu'il existe une corrélation entre la pratique des enseignants en classe et l'incapacité des apprenants à faire convenablement une discussion lors des productions. Pour ce faire, il s'agira essentiellement de s'enquérir de ce qui se passe sur le terrain dans les classes de philosophie afin d'identifier les sources éventuelles du blocage d'une discussion philosophique chez l'apprenant, pour ensuite formuler des suggestions nécessaires à sa remédiation.

4- Hypothèses de la recherche

Les hypothèses qui ont aiguisé nos interrogations sont les suivantes :

- 1- Philosopher, c'est débattre. Or, si les apprenants éprouvent, pour la plupart de sérieuses difficultés à discuter "aisément" les sujets qu'on leur propose, c'est qu'il y a problème : quelque part, les professeurs de philosophie n'accordent pas la place nécessaire à la discussion, au débat dans leur pratique de classe.
- 2- S'ils n'accordent pas la place nécessaire à la discussion, c'est qu'ils utilisent maladroitement la méthode pédagogique en vigueur qu'est l'APC.

5- Clarification de quelques concepts et regard sur l'esprit des programmes de philosophie

5.1- Clarification de quelques concepts

Cette étude est organisée autour d'un certain nombre de concepts fondamentaux dont la récurrence dans le texte traduit la place centrale qu'ils y occupent. Il s'agit donc de les définir, afin d'en préciser le sens et le contenu dans cette étude. Au risque de considérer toutes les notions rencontrées dans un travail, nous n'en retiendrons que quelques-unes.

5.1.1- Les approches

Depuis toujours, les programmes, quels qu'ils soient, s'inscrivent absolument dans une approche ou des approches avec des stratégies spécifiques, en fonction du type d'homme à former en rapport avec les exigences du moment.

Ici, on peut entendre par approche, l'« orientation qui guide l'organisation de l'ensemble des interactions éducatives en vue

d'atteindre un ou plusieurs objectifs ». On distingue plusieurs approches pédagogiques. Les plus privilégiées sont :

- L'approche cognitiviste : cette approche prend la pensée comme un centre de traitement des informations. L'apprenant y stocke les savoirs et les techniques qui lui permettent de mieux agir.
- L'approche constructiviste et l'approche socio-constructiviste : pour l'essentiel, l'approche constructiviste affirme simplement, sur la base d'observations scientifiques, que les concepts s'acquièrent plus facilement et plus efficacement lorsque durant l'apprentissage l'élève passe par un processus de (re)construction des savoirs, c'est-à-dire, techniquement, par sa participation à une démarche hypothético-déductive. La « mise en situation de recherche », l'activité de l'élève sur des « chantiers de problèmes » qui « donnent sens » aux apprentissages, est plus efficace qu'une démarche exclusivement transmissive, d'une part parce qu'elle est source de motivation, d'autre part et surtout parce que le va et vient de questionnements, de tâtonnements, d'erreurs, d'hypothèses qu'elle engendre permet de progresser réellement dans la compréhension. Il s'agit en quelque sorte d'amener l'élève à parcourir à son tour un processus identique ou similaire à celui qui a vu éclore le savoir qu'il étudie. En ce qui concerne l'approche socio-constructiviste, elle met davantage l'accent sur l'importance des relations sociales de l'enfant (avec son environnement, ses condisciples, ses professeurs) que sur le développement autonome de son intelligence. C'est une construction du savoir de l'élève en interaction avec ses camarades. Il s'agit désormais d'une pédagogie centrée sur l'apprenant, le professeur tenant plutôt le rôle de facilitateur, de guide tout court.
- L'approche Par Compétence : pour bien saisir le sens de cette approche, définissons d'abord le concept de compétence. Parmi les définitions qui circulent, voici quelques exemples

francophones de chercheurs reconnus dans le champ éducatif. Une compétence, c'est :

- « la capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé » (Philippe Meirieu, 1989).
- « Une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes » (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).
- « Être compétent, c'est pouvoir mobiliser un ensemble intégré de ressources, pour résoudre des situations problèmes » (F. M. Gérard, 2008). Ou bien : « Quelqu'un est compétent quand, placé dans des situations qui impliquent de résoudre un certain type de problèmes ou d'effectuer un certain nombre de tâches complexes, il est capable de mobiliser efficacement les ressources pertinentes pour les résoudre ou

les effectuer, en cohérence avec une certaine vision de la qualité ».

De tout ce qui précède, il convient de préciser 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. Une compétence ne s'oppose pas aux connaissances, puisqu'elle suppose la mobilisation de savoirs. Elle prend le savoir au sérieux. C'est une aptitude qui consiste à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire permettant d'accomplir un certain nombre de tâches dans des situations complexes, à l'école puis dans la vie.

L'approche par compétence est alors une approche qui met à la disposition de l'élève un livret de compétences à faire valider. Ce qui signifie que l'activité de l'élève est comprise comme essentielle pour l'apprentissage. Ce sont les élèves qui construisent leurs compétences, notamment en réinvestissant des savoirs.

Dans les programmes de philosophie, trois types de compétences sont prévus, à savoir : les compétences transversales, les compétences transdisciplinaires, et les compétences disciplinaires. Il convient d'indiquer clairement les thèmes sur lesquels portent l'enseignement et les compétences que les élèves doivent acquérir pour maîtriser et exploiter ce qu'ils ont appris. On y parle d'« apprentissage de la réflexion philosophique », d'« aptitude à l'analyse », de l'aptitude de l'élève à utiliser les concepts élaborés et les réflexions développées ainsi qu'à transposer dans un travail philosophique personnel et vivant les connaissances acquises par l'étude des notions et des œuvres. On souligne « les capacités à mobiliser » (I.N.F.R.E, « APC. Les orientations générales au Bénin » Porto-Novo, 2007).

5.1.2- La discussion

« Discuter : examiner... par un débat, en étudiant le pour et le contre » (Petit Robert, 2010, Sub verbo discuter, p 751, 1^{ère} colonne). Dans le cadre de cette recherche, le concept de discussion sera analysé de deux points de vue. Premièrement par rapport à sa pratique en classe au cours des apprentissages et deuxièmement par rapport à ce que les apprenants produisent sur les copies.

En situation de classe, la discussion équivaut à un débat, à une animation. En effet, les classes de philosophie ne doivent pas être des classes dormantes, la philosophie ne doit pas être enseignée comme les autres disciplines. En philosophie ce qui importe, c'est la réflexion critique, apprendre à penser le plus possible par soi-même, en se distanciant de ses idées préconçues par l'exercice critique d'un jugement rationnel éclairé. C'est dire que le débat est nécessaire en philosophie et c'est d'ailleurs ce que Paulin HOUNTONDI affirme à travers ce passage : la philosophie n'existera «...que dans l'élément de la discussion, sous la forme d'un débat sans cesse rebondissant. Hors de ce débat, il n'y a pas de philosophie » (HOUNTONDI, 1980, p 82). La philosophie est donc comme le disait Kant, un « champ de bataille ».

En ce qui concerne la discussion sur les copies, elle a lieu au niveau du développement du sujet. Celui-ci regroupe la partie analyse (pour les sujets de dissertation) ou la partie explication (pour les sujets de commentaire) et la partie discussion ou analyse critique. Cette dernière est une position adverse (antithèse) ou un apport aux insuffisances constatées. Le but d'un tel exercice dialectique est d'apprendre à éviter les interprétations trop étroites, qui consistent à n'apercevoir qu'un aspect d'une question. Cette partie nous fait voir toute l'étendue d'une question en confrontant des points de vue différents qui montrent une certaine impasse dans la résolution du

problème. La position adverse vise particulièrement à donner à l'élève l'occasion de confronter des idées. Car :

« Des démagogues politiques ou religieux, des publicistes de tout acabit essayent de nous faire ingurgiter toutes sortes de croyances afin de modifier notre comportement social. Pour éviter de tomber inconsciemment dans ces pièges, nous avons besoin de cultiver l'habileté à détecter la rhétorique flatteuse, les publicités subtiles et séductrices etc..Cela ne peut se faire qu'en soumettant à une analyse...» critique «... rigoureuse les phrases redondantes et les jeux de mots des discours qu'on déverse sur nous » (AHOYO, 2007, introduction à la logique, page de couverture).

D'où l'importance d'habituer les apprentis philosophes à faire des analyses critiques tant à l'oral qu'à travers leur copie.

5.2- L'esprit des programmes de philosophie¹

Les orientations générales des programmes de philosophie ont mis un accent particulier sur l'importance de la discussion en philosophie. Celle-ci constitue d'ailleurs la quintessence même de la discipline. C'est ce que précise ce principe :

5.2.1- Principe (n° 2) : dans une société démocratique dont la dynamique ne cesse de se développer sous nos yeux, il faut de plus en plus savoir argumenter, c'est-à-dire exposer et soumettre ses idées à la discussion, et discuter les idées des autres. Un tel apprentissage de l'argumentation, que ce soit sous la forme de l'exercice de la dissertation ou selon une autre modalité tout aussi, essentielle, de l'analyse écrite ou orale d'un texte philosophique, devra être soutenu par le cours qui, dans son déroulement, est un moyen d'initier à la réflexion argumentée visant la vérité.

¹ La plupart des informations tirées dans cette section sont issues des programmes et guides de philosophie.

Dans cette optique, les notions au programme devraient donner lieu à des problèmes formulés de manière à permettre l'exposé des différentes thèses en présence soutenues par leurs arguments respectifs.

Ne l'oublions pas, dans son essence, la philosophie est débat, discussion mettant en présence des avis, points de vue ou thèses contraires ou contradictoires, dans une dynamique dont le seul but est la mise à jour, l'enfantement de la vérité.

En ce sens, si les apprenants ont des choses à recevoir de l'enseignant pour leur formation à l'esprit critique, ils ont aussi beaucoup à apporter sur l'agora de la discussion philosophique.

5.2.2- Compétences

Les compétences nécessaires à cette fin, sont :

- Compétence transversales 3 : Exercer sa pensée critique
- Compétence disciplinaire 1 : "Problématiser" ou mieux questionner toute situation, tout événement de la vie, conformément à l'esprit philosophique, un esprit soucieux de vérité et d'objectivité
- Compétence disciplinaire 2 : Argumenter de façon rigoureuse, en faisant preuve d'esprit critique.

5.2.3- Les situations d'apprentissage

Tableau 1 : récapitulatif des Situations d’Apprentissage en philosophie²

Classes	Situations d’apprentissages
Seconde	<ul style="list-style-type: none"> - SA 1 : Du mythe à la philosophie ou l’éveil de la philosophie - SA 2 : Introduction aux Droits de l’homme : Les Droits de l’Enfant
Première	<ul style="list-style-type: none"> - SA 1 : Histoire de la philosophie (suite) : vue panoramique - SA 2 : Ethique et politique : l’Etat et l’individu - SA 3 : La connaissance scientifique
Terminale	<ul style="list-style-type: none"> - SA 1 : L’homme et le monde - SA 2 : La connaissance scientifique

5.2.4- Objectif didactique : Développer et aiguïser l’esprit critique chez chaque apprenant

Si philosopher, c’est tenter de réfléchir sur son expérience humaine, la questionner et se questionner, tenter de clarifier le sens de son être au monde, à autrui et à soi-même, les apprenants sont

² Tableau réalisé par nous-mêmes à partir d’éléments du cours de Didactique Spécifique de l’Inspectrice de philosophie, Madame Mariam ZIME TALATA.

alors demandeurs de recherche. La classe de philosophie doit être un cadre de discussion et de recherche permanent, un cadre où les jeunes adolescents mêlent étroitement sensibilité, imagination et éveil de la raison au moyen de la réflexion autonome. Il est clair que cet objectif ne peut être atteint qu'à travers l'exercice réfléchi du jugement, nécessaire à la mise en place des capacités philosophiques que l'enseignant est tenu de faire acquérir aux apprenants. En effet, en philosophie il y a quatre capacités essentielles à acquérir : conceptualiser, problématiser ou questionner, argumenter ou réfléchir et discuter ou juger.

- ✓ Conceptualiser : c'est être capable de définir en compréhension une notion, de partir de sa représentation pour en élaborer le concept, notamment à l'aide de clarifications conceptuelles. En réalité, les concepts ou notions ne se construisent qu'à partir d'objets concrets ou de l'expérience immédiate de l'enfant.
- ✓ Questionner : c'est être capable de s'interroger sur le sens ou la vérité des choses ou des faits, de douter ou de mettre en question ses opinions qui sont souvent des préjugés, de les considérer comme des hypothèses plus que comme des thèses, de remonter d'une affirmation à la question à laquelle implicitement elle répond, ou de débusquer les présupposés d'une thèse et de vérifier leur pertinence. L'acte de questionner est donc formateur pour tout apprenant. Il est que si l'enseignant trouve des moments où l'élève problématiser, il suscite chez ce dernier l'intérêt pour la réponse à sa question et favorise du coup sa réflexion.
- ✓ Argumenter : c'est être capable de soutenir et de valider une thèse ou une objection par des raisons fondées, des arguments rationnels. Cette capacité vise à développer chez l'apprenant la réflexion qui l'amènera à inventorier les informations dont il

dispose et à les relier tout en écartant celles qui sont superflues, à procéder logiquement selon des étapes non arbitraires du raisonnement, à résoudre et à vérifier le résultat obtenu.

Au total, si ces trois capacités philosophiques de base se remarquent souvent dans les tâches philosophiques, telles que rédiger une dissertation par exemple, celle de la discussion est nettement, la plupart de temps, absente chez la majorité des apprenants. Or, c'est leur propre mise en œuvre dans la confrontation d'une question donnée qui atteste la présence effective d'une réflexion critique personnelle.

- ✓ Discuter : c'est être capable de porter un jugement critique et argumenté sur un sujet de débat philosophique. C'est être capable de donner son opinion ou son avis sur une question, d'apprécier par le raisonnement une idée ou une position philosophique.

II- CONTEXTE METHODOLOGIQUE

Cette section nous permet de préciser et de définir les réflexions méthodologiques qui serviront de support à cette recherche. Nous mettons en relief la population visée par l'étude, l'instrument de recherche et le traitement des données.

1- Type de recherche

Cette étude s'inscrit dans le champ de la recherche empirique reposant sur des données qualitatives qui, à partir d'un guide d'entretien comme outil d'enquête, fait ressortir non pas la quantité

mais plutôt les valeurs, les incohérences et les obstacles d'une pratique.

2- Méthodes de collecte de données

Les informations analysées dans ce travail ont été recueillies à partir de la combinaison de trois outils d'investigation : l'observation directe, les entretiens et l'analyse de contenu.

2.1- L'observation directe

L'observation directe procède en priorité par les organes de sens ; en particulier la vue et l'ouïe. C'est ainsi que, nos différents stages (stage d'initiation ; stage de qualification) nous ont été très édifiants. Pour compléter et faciliter la compréhension et l'exploitation des données ainsi observées, l'étude a fait recours à l'entretien ; suivant en cela les recommandations émises par Raymond QUIVY et Luc Van CAMPENHOUDT en ces termes : « La méthode d'entretien suivie d'une analyse de contenu est certainement la plus utilisée en parallèle avec les méthodes d'observation » (QUIVY et CAMPENHOUDT, 1985, p 203).

Au cours de notre investigation, nous avons, grâce à des visites de classe et autres techniques, observé directement les acteurs et intervenants dans l'application de l'Approche Par Compétence en philosophie. Les entretiens ont aussi contribué à renforcer cette phase préalable de l'enquête.

2.2- L'entretien

Définissant cette technique d'enquête, Alain BEITONE et ses co-auteurs pensent que « l'entretien est une technique qui consiste à organiser une conversation entre enquêté et enquêteur. Dans cet esprit, celui-ci doit préparer un guide d'entretien, dans lequel figurent les

thèmes qui doivent être impérativement abordés » (BEITONE et Al, 2000, p 25).

A l'instar de la plupart des techniques de collectes des données en sciences sociales, l'entretien présente diverses formes et variantes, liées aux dynamiques qui président à son déroulement. Quelle que soit la forme retenue, les méthodes d'entretien se caractérisent par un contact direct entre le chercheur et ses interlocuteurs et par une faible directivité.

Au total, l'entretien permet au chercheur d'accéder directement à l'information souhaitée. Parlant de l'information, QUIVY et CAMPENHOUDT, précisent qu'il peut s'agir de la perception d'un événement ou d'une situation, des interprétations ou d'expériences énoncées par l'enquêté.

Au cours de cette recherche, les entretiens ont fourni l'occasion de contact direct entre le chercheur et des personnes qui, de par leur expérience, compétence ou responsabilité, ont fourni des informations de diverses natures. Il s'agissait tout particulièrement des enseignants d'une part et des élèves des classes de Seconde, Première et Terminale d'autre part. Nous nous sommes munis d'un guide d'entretien classique. Les détails méthodologiques se trouvent dans l'annexe du mémoire.

3- L'analyse de contenu

L'analyse de contenu est, d'après QUIVY et CAMPENHOUDT :

«Un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par les procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances

relatives aux conditions de produit/réception (variables inférées) des messages » (QUIVY et CAMPENHOUDT, 1985, p 229).

Il s'agit alors de passer au crible de l'analyse en profondeur, les termes utilisés, leur fréquence et leur mode d'agencement, la construction du discours et son développement.

C'est ainsi que dans ce travail, les données recueillies sur le terrain au travers des entretiens centrés sont exploités suivant ce modèle d'analyse. Mais d'autres documents tels que les Programmes d'Etudes et les Guides de l'enseignant de philosophie sont également exploités à l'aune de l'analyse de contenu. Par souci d'objectivité et de représentativité, notre travail a porté sur une population bien précise que nous déterminons comme suit.

4- La population de l'étude

Le terme population, dans le domaine de la recherche, englobe les éléments (êtres animés ou inanimés, événements) d'un groupe bien défini. C'est l'ensemble des sujets soit homogènes, soit hétérogènes sur lesquels le chercheur prévoit généraliser les résultats de ses enquêtes.

Pour cette étude, la population est constituée des élèves de Seconde, Première et Terminale des Lycées et Collèges et des enseignants de philosophie.

4.1- Les professeurs de philosophie

Tableau 2 : Récapitulatif des professeurs interviewés³

Statut	Sexe	Expérience	Etablissement
Professeur Titulaire	Féminin	17 ans	LYCEE BEHANZIN
Professeur Vacataire	Masculin	1 an	LYCEE BEHANZIN
Professeur Vacataire	Masculin	8 ans	CEG DJASSIN
Professeur Adjoint	Masculin	1 an	CEG ADJARA
Professeur Vacataire	Masculin	3 ans	CEG ADJARA

Le premier entretien avec les professeurs s'est effectué avec 2 enseignants du LYCEE BEHANZIN, qui sont crédités de 17 ans et 1 an d'expérience.

Le second entretien s'est déroulé avec 1 enseignant du CEG DJASSIN, ayant une expérience de 8 ans.

Le dernier entretien s'est déroulé avec 2 enseignants du CEG ADJARRA, qui ont 1 an et 3 ans d'expérience. Cette rencontre avec les enseignants des établissements que nous avons sélectionnés s'est poursuivie par les interviews des élèves de ces mêmes établissements.

4.2- Les élèves

4.2.1- Les élèves du LYCEE BEHANZIN

³ Tableau réalisé par nous-mêmes sur la base des informations enregistrées lors des entretiens avec les professeurs.

Tableau 3 : récapitulatif des élèves du LYCEE BEHANZIN interviewés⁴

Classe	Nombre	Série	Etablissement
Terminale C	15	Scientifique	LYCEE BEHANZIN
Première A ₁ A ₂	10	Littéraire	LYCEE BEHANZIN
Seconde A	18	Littéraire	LYCEE BEHANZIN

L'entretien avec les élèves a commencé au LYCEE BEHANZIN. Dans cet établissement, nous n'avons pas eu de difficultés à regrouper les élèves car ce Lycée a été notre lieu de Stage. Notre cohabitation nous a permis de vite nous familiariser avec eux, nous avons utilisé le guide d'entretien pour recueillir leur avis.

4.2.2- Les élèves du CEG DJASSIN

Tableau 4: récapitulatif des élèves du CEG DJASSIN interviewés⁵

Classe	Nombre	Série	Etablissement
Terminale A ₁ A ₂	09	Littéraire	CEG DJASSIN
Première C	08	Scientifique	CEG DJASSIN
Seconde C	13	Scientifique	CEG DJASSIN

⁴ Tableau réalisé par nous-mêmes sur la base des informations enregistrées lors des entretiens avec les élèves du LYCEE BEHANZIN.

⁵ Tableau réalisé par nous-mêmes sur la base des informations enregistrées lors des entretiens avec les élèves du CEG DJASSIN.

Le deuxième entretien s'est tenu au CEG DJASSIN. La particularité réside dans le fait que l'année est presque terminée et la plupart des apprenants ne venait plus à l'école. Nous y avons scindé, les quelques uns trouvés, par groupe de 09 en série littéraire et 21 en série scientifique.

4.2.3- Les élèves du CEG ADJARRA

Tableau 5 : récapitulatif des élèves du CEG ADJARRA interviewés⁶

Classe	Nombre	Série	Etablissement
Terminale D	06	Scientifique	CEG ADJARRA
Première D	12	Scientifique	CEG ADJARRA
Seconde D	09	Scientifique	CEG ADJARRA

Le troisième entretien s'est déroulé au CEG ADJARRA. Ici, après avoir obtenu les autorisations des autorités de l'établissement, nous avons fait un groupe de discussion avec 27 élèves des séries scientifiques. A partir de notre guide d'entretien, nous avons posé des questions d'ensemble aux élèves qui répondaient à tour de rôle dans l'ordre qui les arrangeait.

⁶ Tableau réalisé par nous-mêmes sur la base des informations enregistrées lors des entretiens avec les élèves du CEG ADJARRA.

CHAPITRE II : *Présentation
des résultats*

I- RESULTATS DES ENTRETIENS

1- Synthèse des entretiens avec les professeurs de philosophie

1.1- La première question

Qu'est-ce que l'Approche Par Compétence d'après vous ?

Les professeurs dans leur grande majorité répondent que l'Approche Par Compétences est l'une des innovations pédagogiques qui a été introduite dans notre système éducatif depuis quelques années. A partir de cette réponse, nous constatons que les enseignants sont bien informés sur cette approche pédagogique.

1.2- La deuxième question

Pouvez-vous nous dire comment vous appliquez l'Approche Par Compétence dans votre pratique de classe ?

Monsieur Y trouve que cette question est un peu compliquée. Selon lui, bien que la méthode en vigueur est celle de l'Approche Par Compétence c'est-à-dire travail individuel, travail de groupe et travail collectif, pour des raisons de temps, il lui arrive de brûler les étapes, surtout dans les classes de premières et de terminales, en donnant le travail individuel à faire à la maison et après de passer directement à la plénière. De même, il reconnaît que parfois pour aller plus vite, les apprenants ne participent au cours que par les questions qu'ils posent.

Madame X affirme qu'elle connaît très bien à quoi l'Approche Par Compétence renvoie, mais qu'il lui est difficile de l'appliquer correctement à cause des effectifs pléthoriques, l'immensité du programme de philosophie et le temps imparti à cette discipline qui ne permet pas toujours de couvrir le programme surtout dans les classes de Terminales.

Sans hésiter, monsieur Y1 affirme connaître de quoi il s'agit lorsqu'on l'interroge sur la manière dont il applique l'Approche Par Compétence dans sa pratique de classe. D'après lui, cette approche pédagogique est bien indiquée et adaptée au contexte de la modernité actuelle. Mais il reconnaît que c'est par un concours de circonstance qu'il a été confronté à la pratique de cette méthode. C'est son encadreur de stage dans un lycée de la place qui l'a initié à cette méthode ainsi que les formations.

Monsieur Y2 se défend de ne pouvoir utiliser cette méthode parce qu'il n'a qu'un an d'expérience et qu'il lui faut du temps pour s'y conformer, car dit-il «même si à l'Ecole Normale Supérieure nous recevons des leçons dans ce sens, on ne nous apprend pas concrètement comment mettre cette méthode en pratique dans nos activités de classe.». Ainsi, dans les Ecoles Normales, même si théoriquement la nouvelle approche pédagogique est enseignée, il reste que dans la pratique cela paraît encore difficile à appliquer.

1.3- La troisième question

Accordez-vous de place à la discussion, au débat au cours des déroulements de vos cours ?

La majorité des professeurs rencontrés sont unanimes à reconnaître que c'est la discussion, la réflexion critique qui fait la philosophie. Parmi ceux-ci, certains estiment que parfois ils instaurent des séances de discussion, "on leur donne le temps de préciser parfois leur position histoire de voir quel est leur sens critique par rapport à tel ou tel sujet. Le manque de temps fait que ces genres de séances sont irrégulières". D'autres considèrent que l'étape de la plénière qui tient lieu d'amendement de la production commune suffit pour ce qui est de la discussion. Donc, même si certains enseignants essaient

d'introduire des moments de débat, il convient de constater que ceci n'est pas systématique.

1.4- La quatrième question

Quelles sont les difficultés qui entravent la mise en place effective d'un débat philosophique ?

En ce qui concerne les obstacles à la mise en place du débat, les professeurs sont quasi unanimes sur les causes suivantes :

-la longueur des programmes de philosophie surtout en Terminale

-le temps imparti à cette discipline est très insuffisant

-de même certains ont mis l'accent sur le niveau faible des apprenants en français qui handicape une véritable discussion.

D'après eux, si des conditions favorables étaient réunies, les enseignants pourraient pratiquer convenablement l'Approche Par Compétence et consacrer assez de temps à la discussion.

1.5- La cinquième question

Vos apprenants, lors des évaluations (dissertation ou commentaire) abordent-ils souvent la partie réservée à la discussion ?

La majorité des professeurs ont affirmé que les apprenants n'abordent pas souvent cette partie. Certains ont fait remarquer que surtout en classe de seconde, parce que les apprenants viennent fraîchement de la troisième, ils ont encore le savoir faire du texte argumentatif littéraire qui ne leur demande pas souvent de critiquer, alors ils se bornent seulement à expliquer le sujet sans un apport

critique. D'autres ont mis l'accent surtout sur les classes de série scientifique qui prétendent que la philosophie n'est pas leur chose.

1.6- La sixième question

Quelle stratégie avez-vous envisagé pour remédier à cette situation ?

Monsieur Y nous a fait savoir que lors du barème, il met plus de point au niveau de la partie discussion afin d'obliger les apprenants à s'y intéresser.

Pour monsieur Y1, c'est seulement au cours des corrections des épreuves qu'il essaie par des exemples de montrer la manière dont les apprenants peuvent procéder pour réussir convenablement la partie discussion. Selon lui, c'est parce que les apprenants ne maîtrisent pas la technique de la dissertation ou du commentaire qu'ils trébuchent souvent.

Monsieur Y2 nous a expliqué que lors d'une séance de travail avec ses collègues, ils ont retenu de proposer aux élèves surtout les débutants une série de questions dont les réponses permettent de traiter le sujet tout en respectant les différentes parties à savoir thèse, antithèse et synthèse. Il s'agit des commentaires dirigés et autres exercices de ce type.

2- Synthèse des entretiens avec les élèves

2.1- La première question

Avez-vous déjà entendu parler de l'Approche Par Compétence ?

Parmi les 100 élèves interrogés, près de 80 % des élèves issus des classes des enseignants qui appliquent cette méthode pouvaient définir de façon évasive en quoi consiste l'APC. Ceux qui tentaient de la définir se limitaient au fait que c'est l'enseignement basé sur les travaux de

groupe et ignoraient la véritable finalité de cette approche qui consiste à mettre l'élève au centre des activités pédagogiques.

2.2- La deuxième question

Si oui, cette méthode vous permet-elle de mieux comprendre les cours ?

Ceux qui reçoivent des enseignements à partir de cette Approche pédagogique reconnaissent que les cours sont plus détendus, bien animés. Grâce à cette ambiance qui règne dans la classe, les élèves se sentent plus concernés et affirment qu'ils comprennent de mieux en mieux le sens des enseignements du professeur. Bien entendu, ceux qui sont encore sous le régime des méthodes traditionnelles ne peuvent pas en déterminer la différence.

2.3- La troisième question

Pensez-vous que votre participation est effective dans l'élaboration et la réalisation des cours ?

Les élèves du LYCEE BEHANZIN répondent en chœur que leur participation est effective, parce que, disent-ils, les professeurs leur permettent de poser beaucoup de questions pendant les cours. Mais nous notons qu'à ce niveau, les élèves ne connaissent pas en réalité les principes de l'Approche Par Compétence. Car, s'il est vrai que la participation des élèves repose sur les échanges et les questions-réponses avec les enseignants, elle ne se limite pas à cela. En fait l'Approche Par Compétence dans son essence consiste à mettre l'élève au centre de toutes les activités de la classe, c'est-à-dire amener les élèves à trouver par eux-mêmes et en eux-mêmes les contenus des leçons.

En ce qui concerne les élèves des autres établissements, ils reconnaissent aussi avoir la possibilité de poser des questions aux enseignants.

2.4- La quatrième question

Pensez-vous que l'enseignant de philosophie tient compte de votre avis ou de vos suggestions pendant les cours ?

Près de 85 élèves sur 100 affirment ne pas se reconnaître dans les enseignements des professeurs de philosophie. Il y a le plus souvent un échange préalable entre les enseignants et les élèves, mais le contenu de cet échange n'est pas toujours intégré dans le cours que l'enseignant dispense, le fond du cours n'est pas affecté par toutes les suggestions des élèves. Les enseignants qui arrivent en salle de classe avec des cours déjà rédigés et arrêtés, n'admettent pas toujours qu'un élément venant des élèves puisse s'y incruster. Les élèves déçus pour la plupart et n'ayant aucun moyen de recours, digèrent leur frustration et se contentent de mémoriser les enseignements des professeurs. Toujours est-il que, de l'avis des élèves, ce qui importe c'est d'avoir de bonnes notes et de réussir aux examens officiels. A partir de là on constate que les élèves, étudient ou mieux mémorisent leurs leçons dans le seul et unique objectif d'accéder à un niveau supérieur, ce qui est déplorable et même dommageable pour la formation de ces derniers.

2.5- La cinquième question

Au cours de vos devoirs de classe (dissertation ou commentaire) arrivez-vous souvent à aborder ou à réussir la partie analyse critique ou discussion ?

Les élèves ont répondu à cette question de deux façons. D'une part, ceux qui ont prétendu qu'ils abordaient cette partie ont estimé qu'ils ne reçoivent pas assez de points à ce niveau. Ils approuvent que la plupart des remarques des enseignants se résument en des termes comme : "trop superficiel", "votre critique est floue", "vous n'avez pas pris assez de recul" "il s'agit là de confronter les idées de l'auteur et non de dire autrement sa pensée". D'autre part, cette partie constitue un véritable calvaire pour d'autres. Ils affirment ne pas savoir exactement ce qu'on attend d'eux à ce niveau. Ils jugent inopportune cette partie car selon eux, la première partie sert déjà à répondre au sujet. Certains nous ont fait savoir que bien qu'ils recopient leur cahier de cours ils n'ont toujours pas de point. Ils ont l'impression que ce n'est pas ce qui se fait en classe qu'on leur demande lors des devoirs, si bien que même s'ils sont conscients de la nécessité de cette partie, ils ne savent pas comment s'y prendre pour la réussir.

Tout le problème se situe donc au niveau de la prise en compte ou l'intégration des résultats des discussions dans les enseignements que les élèves reçoivent. Il n'est pas courant de voir les enseignants de philosophie modifier leurs leçons par rapport aux suggestions des élèves.

2.6- La sixième question

Pensez-vous qu'en classe de philosophie l'élève est mis au centre de toutes les activités pédagogiques ?

L'immense majorité des élèves interrogés admettent qu'ils ne se sentent vraiment intégrés dans les activités de classe que lors de la phase de questions réponses. On comprend par là que tout est centré sur le professeur de philosophie dans la plupart des classes.

2.7- La septième question

Avez-vous des suggestions à faire à votre professeur de philosophie par rapport à la manière dont il anime sa classe ?

Les élèves des trois établissements secondaires ont suggéré que leurs avis soient pris en compte par les professeurs.

II- RESULTAT DE L'OBSERVATION

Notre statut d'Elève Professeur Stagiaire, nous amène à parler de notre expérience personnelle de pratique de classe et celle des professeurs que nous avons recueillis à travers plusieurs visites de classe. D'une manière générale, nous avons observé dans la plupart des classes que les enseignants font la course au programme, ils s'efforcent de couvrir totalement le programme au détriment de l'organisation des activités qui stimulent les élèves à la discussion et les amènent progressivement à devenir maîtres d'eux-mêmes.

Le chapitre suivant va nous donner l'opportunité de nous prononcer sur les résultats que nous avons obtenus sur le terrain. Dans cette perspective, il est question pour nous de faire ressortir les fondements de ces résultats, c'est-à-dire les causes et les paramètres justificatifs qui permettent de cerner ces résultats. Ce chapitre se structure en deux grands mouvements. Dans un premier temps, la réflexion que suscitent les résultats présentés dans le chapitre précédent est exprimée. Dans un second temps, nous faisons des suggestions.

CHAPITRE III : *interprétation
des résultats et suggestions*

I- INTERPRETATION DES RESULTATS

Il s'agit à présent, dans cette partie du travail, de donner un sens et une signification aux résultats présentés dans le chapitre précédent.

1- La perception des enseignants

Nous avons remarqué que certains enseignants de philosophie du secondaire développent des résistances à la mise en place effective d'une discussion en classe selon l'Approche Par Compétences et ceci pour plusieurs raisons :

- La pléthore des apprenants
- Le temps imparti au cours de philosophie, insuffisant
- L'immensité du programme

Aussi, pensent-ils que l'incapacité des apprenants à faire une analyse critique est due à la non maîtrise de la technique de la dissertation et du commentaire philosophique.

Ainsi, nous pouvons, au regard de ces griefs, affirmer que les enseignants n'accordent pas assez de place aux opinions des élèves en classe, ce qui nous fait dire qu'ils utilisent maladroitement l'Approche Par Compétence. Ils n'établissent pas un lien entre leur pratique en classe et la production des apprenants dans l'art de la discussion. C'est ce qui fait que les apprenants ne sont pas compétents dans l'art de la discussion.

2- La perception des élèves

Nombreux sont les élèves qui ignorent en réalité ce qu'on attend d'eux en leur proposant des sujets à discuter. C'est dire donc qu'aucune stratégie appropriée n'est adoptée en classe visant à amener les apprenants à convertir leur compétence de pensée critique dans les différentes tâches que nous leur proposons. C'est au regard de toutes ces raisons évoquées plus haut que nous formulons quelques suggestions afin de contribuer à l'amélioration de la situation.

II- SUGGESTIONS

Il est vrai que la mise en œuvre d'une discussion en classe est pédagogiquement difficile. Cela suppose de maîtriser la gestion de la dynamique d'un groupe de taille importante qui échange, une organisation à partir de règles portant sur le déroulement des tours de parole, le risque en donnant la parole aux élèves de ne pas maîtriser comme l'on voudrait la tournure du débat et sa progression, la vigilance sur des exigences intellectuelles à rappeler et savoir maintenir etc. Mais c'est parfaitement possible et très formateur pour les élèves avec de l'expérience.

1- A l'attention de la méthode d'enseignement en classe

Pour notre sens, dans le but de mettre effectivement la pensée critique et réflexive au cœur des pratiques en classe, il s'avère nécessaire d'accorder une place à la discussion, de permettre aux apprenants de confronter, de discuter, d'analyser par eux-mêmes les différentes notions au programme. Car, ce qui est le propre de la philosophie se trouve non seulement dans le refus des dogmes et des

préjugés mais se découvre également comme exigence critique, c'est-à-dire comme exigence de penser par soi-même et par conséquent de n'admettre rien pour vrai qu'on ne soit capable de fonder en raison. Certes "on enseigne la philosophie en enseignant son histoire", mais on ne peut réussir cet enseignement véritablement qu'en faisant abstraction de cette histoire. C'est la raison que KANT nous a donné depuis longtemps en écrivant qu'« on ne peut apprendre aucune philosophie » mais qu'« on ne peut qu'apprendre à philosopher », « c'est-à-dire à exercer le talent de la raison dans l'application de ses principes généraux à certaines tentatives qui se présentent » (KANT, 1944, p 561). La prise de conscience de cette exigence doit nous amener à mettre en place dans nos activités de classe des séances régulières de réflexion critique.

En effet, étant donné qu'une séance de cours dure une heure, nous proposons que des occasions de discussion soient accordées aux apprenants à travers de petits exercices de réflexion de courtes durées, de 15 minutes au minimum, au vu des programmes déjà dense. A ce niveau on doit avoir l'impression d'une classe de philosophie sans professeur, un peu à l'instar du professeur Brunschvicg, cité par Simone PETREMENT :

« Le plus souvent son cours ne consistait qu'en exercices pratiques qu'il nous faisait faire, c'est-à-dire en exposés faits par les élèves et il lui arrivait rarement d'enseigner lui-même. Quand par hasard il le faisait, c'était sous une forme si subtile, si obscure, si indirecte, qu'il donnait peu de prise aux objections. Sa méthode d'enseignement consistait surtout à raconter des anecdotes où souvent le rapport avec la question à débattre était difficile à saisir » (PETREMENT, 1973, p 128-129).

- La phase de discussion

C'est le moment où doit se constituer vraiment et se renforcer les acquis du cours. Les élèves discutent de la question du cours du jour: ils se confrontent aux problèmes et tentent de les résoudre grâce aux

rudiments du cours ou à leur opinion personnelle. Il s'agit de rechercher ensemble la vérité en se fixant un but commun et une démarche qui permettra d'éliminer, au fur et à mesure, les raisonnements non pertinents ; la discussion rend possible le mouvement de la pensée, sa progression par la coopération, l'écoute mutuelle et critique. Dans cette démarche, le but n'est pas d'inculquer un savoir, mais d'amener les interlocuteurs à élaborer par eux-mêmes à travers la discussion ce savoir dont ils sont potentiellement porteurs. On peut associer à cette phase d'autres activités comme celle du dialogue par les textes.

- Le dialogue par les textes

L'enseignant peut aussi procéder par des séances de lecture de texte dialogué à l'instar de la plupart des écrits de Platon. Ainsi les apprenants auront l'occasion de confronter des points de vue vraisemblables et en pourront déduire d'eux-mêmes l'idée la plus juste, ceci les préparera à pouvoir saisir la portée d'une démarche dialectique.

NB : Il n'y a pas un moment fixe pour un débat. Le débat peut venir au début, au milieu ou à la fin du cours. Ça dépend de la manière dont la classe est éveillée. Seulement, l'enseignant doit savoir cadrer le débat pour que cela ne prenne pas trop de temps, ce qui pourrait empêcher à l'enseignant d'aller à l'essentiel.

2- A l'attention des enseignants

Les enseignants ne doivent pas ignorer que leur pratique en classe est tributaire des résultats qu'on constate chez les apprenants. Ne dit-on pas souvent qu'il n'y a pas de mauvais apprenants qu'il ne peut avoir que de mauvais enseignants ? Il est vrai que pour être

compétent en philosophie c'est-à-dire être capable de problématiser, de conceptualiser, d'argumenter et surtout de discuter, il faut une maîtrise de la technique de la dissertation et du commentaire de texte. C'est donc normal que les enseignants aient du penchant à enseigner la méthodologie de la dissertation et du commentaire de texte philosophique. Mais le mal est que quand bien même l'apprenant à l'idée de la procédure à suivre, il ignore cependant où puiser sa pensée critique. Car dès lors qu'ils sont, plus instruits à travers les cours, ils sont moins disposés à exercer plus volontiers le talent de leur raison sur les travaux de discussion (textes et œuvres des philosophes) parce qu'on ne les y habitue pas en classe. C'est dans cette logique que nous trouvons légitime la remarque de MUGLIONI :

« Ce qu'on peut faire d'utile pour rendre attentif le jeune enfant à des règles de logique, à propos de connaissances qui sont alors à sa portée, relève de l'instruction ordinaire et ne mérite aucunement d'être appelé philosophie si du moins l'on veut réserver à ce mot un sens assignable » (MUGLIONI, 1990, p.3.)

Amener l'apprenant à être autonome tel doit être le vœu secret de tout enseignant.

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'élève, de son travail réel dans les activités proposées, sans s'en tenir à de simples prescriptions, bref avoir un réel souci pédagogique, entrer dans une logique didactique d'apprentissage, d'accompagnement des processus, d'attention aux difficultés du chemin, de construction de dispositifs et d'exercices favorisant l'acquisition de compétences.

3- A l'attention des apprenants

Dans les classes de philosophie, donner un cours ou expliquer aux élèves un texte philosophique ne prépare pas forcément les élèves à des compétences, car il 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. Savoir aider les élèves à développer des compétences philosophiques, cela suppose que les apprenants sont impliqués dans le cours ou plus, qu'ils occupent une place privilégiée du début jusqu'à la fin du cours.

CONCLUSION

Au terme de notre recherche qui s'articule autour de la question de savoir la place accordée à la discussion dans l'Approche Par Compétence en philosophie au secondaire, avec les entretiens et les observations directes et l'analyse de contenus, et compte tenu des résultats auxquels nous sommes parvenus, il ressort les informations suivantes :

Premièrement, bien que l'esprit des programmes de philosophie au secondaire, conçu selon l'Approche Par Compétence, insiste sur la formation à l'esprit critique des apprenants, il ne fait aucun doute que les professeurs de philosophie n'accordent pas assez de place à la discussion dans leurs pratiques de classe.

Deuxièmement, les professeurs évoquent plusieurs problèmes qui les empêchent d'installer convenablement des séances de discussion dans leurs classes.

Du point de vue des élèves qui devraient être les principaux acteurs et "créateurs" de leur propre savoir, savoir-faire en matière de l'art de la discussion, ils sont réduits au statut de simples contemplateurs devant le spectacle quotidien que leur offrent les enseignants.

Les enquêtes menées auprès de quelques intervenants dans l'action pédagogique et l'analyse du contenu documentaire, nous ont permis de nous rendre à l'évidence que la pédagogie employée par les enseignants de philosophie dans les établissements secondaires ne permet pas de développer l'esprit critique chez les apprenants. Les enseignants font au quotidien la course au programme, c'est-à-dire qu'ils vivent en permanence l'angoisse de la couverture totale des

programmes, tandis que les élèves ne recherchent tout simplement qu'à mémoriser les leçons pour les ressasser lors des devoirs afin d'obtenir de notes. Il s'agit de tout faire et de faire tout pour obtenir un résultat pouvant leur donner accès à la classe supérieure.

C'est fort de ce constat que nous avons fait quelques suggestions afin qu'une place soit, de façon régulière, réservée au débat au cours des processus du déroulement des séances de cours.

Eléments de Bibliographie

Ouvrages

- AHOYO F. (2007), introduction à la logique, Porto-Novo, SPEI A. M., 183 Pages.
- BEITONE A. et al (2000), Sciences sociales, Paris, Dalloz, 256 Pages.
- DEVELAY M. (1995), Savoirs scolaires et didactiques des disciplines (une encyclopédie pour aujourd'hui), Paris, ESF éditeur, 355 Pages.
- HADOT P. (2001), la philosophie comme manière de vivre, A. Michel, 280 Pages.
- HOUNTONDJI P. (1980), Sur la " philosophie africaine", Yaoundé, CLE, 257 Pages.
- KANT E. (1944), Critique de la raison pure, Trad. A. Tremesaygues et B. Pacaud, P.U.F., 856 Pages.
- LIPMAN M. (1995), A l'école de la pensée, Bruxelles, De Boeck Université, 348 Pages.
- MEDAGBE A., ELET P. (2005), Initiation à l'argumentation philosophique, Cotonou, LES GRACES, 205 Pages.
- PETREMENT S. (1973), la vie de Simone Weil.1, Fayard, 741 Pages.
- QUIVY R. et CAMPENHOUDT L.V. (1985), Manuel de recherche en sciences sociales, Paris, Dunod, 272 Pages.
- TOZZI M., coord. (2002), Nouvelles pratiques philosophiques en classe, enjeux et démarches, Bretagne, Crdp, 124 Pages.

Articles

- MUGLIONI J. (1990), « La physique et l'instruction du philosophe », in L'enseignement philosophique, 40^e année, n°3.

Mémoires

- ELET P.C. (2001), "l'éducation des élèves à la pensée critique en philosophie dans les lycées et collèges", UAC, ENS Porto-Novo Mémoire de CAPES, 40 Pages.
- SESSOU K. (2008), "Motivation et construction des savoirs en philosophie selon l'Approche Par Compétence : Esquisse d'une situation de classe en 2nde D", UAC, ENS Porto-Novo, Mémoire de CAPES, 65 Pages.

Dictionnaire

- Le nouveau Petit Robert de la langue française, Paris, Millésime, nouvelle éditions, 2009.
- Le Petit LAROUSSE, Paris, Cedex 06, 2009.

Supports de cours

- BOKO Gabriel C., Cours de méthodologie : Brève initiation aux principes opératoires, 2011.
- ZIME TALATA M., Cours de didactique spécifique : Animation et gestion des classes de philosophie, période académique 2012-2013.

Guides et programmes

- Direction de l'Inspection Pédagogique (D.I.P), « guide de l'enseignant » (Philosophie classe de seconde) Porto-Novo, Août 2009.
- Direction de l'Inspection Pédagogique (D.I.P), « guide de l'enseignant » (Philosophie classe de première) Porto-Novo, Septembre 2010.

- Direction de l'Inspection Pédagogique (D.I.P), « guide de l'enseignant » (Philosophie classe de Terminale série A-B-C-D) Porto-Novo, 2011.
- I.N.F.R.E, « APC. Les orientations générales au Bénin » Porto Novo, 2007.

Internet

-Google.com/site: <http://www.wikipédia.org> ; <http://www.yahoo.fr>

ANNEXES

METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Cadre général de la recherche :

- INFRE
- Bibliothèque ENS Porto-Novo
- Lycée Béhanzin
- CEG DJASSIN
- CEG ADJARRA

Technique de collecte des données

- Observation directe
- Entretiens
- Groupe de discussions orientées

Outils de collecte des données :

- Un guide d'entretien
- Un enregistreur

Population

- Les professeurs de philosophie
- Les élèves

Échantillonnage

- 5 professeurs de philosophie,
- 100 élèves.

GUIDE D'ENTRETIEN

I- Les professeurs de philosophie

- 1- Qu'est-ce que l'APC d'après vous ?
- 2- Pouvez-vous nous dire comment vous appliquez l'APC dans votre pratique de classe ?
- 3- Accordez-vous de place à la discussion, au débat au cours des déroulements de vos cours ?
- 4- Quelles sont les difficultés qui entravent la mise en place effective d'un débat philosophique ?
- 5- Vos apprenants, lors des évaluations (dissertation ou commentaire) abordent-ils souvent la partie réservée à la discussion ?
- 6- Quelle stratégie avez-vous envisagé pour remédier à cette situation ?

II- Les apprenants

- 7- Avez-vous déjà entendu parler de l'APC ?
- 8- Si oui, cette méthode vous permet-elle de mieux comprendre les cours ?
- 9- Pensez-vous que votre participation est effective dans l'élaboration et la réalisation des cours ?
- 10- Pensez-vous que l'enseignant de philosophie tient compte de votre avis ou de vos suggestions pendant les cours ?
- 11- Au cours de vos devoirs de classe (dissertation ou commentaire) arrivez-vous souvent à aborder ou à réussir la partie analyse critique ou discussion ?
- 12- Pensez-vous qu'en classe de philosophie l'élève est mis au centre de toutes les activités pédagogiques ?
- 13- Avez-vous des suggestions à faire à votre professeur de philosophie par rapport à la manière dont il anime sa classe ?

TABLE DES MATIERES

Sommaire :.....	c
Dédicace :.....	d
Remerciements :	e
Liste des tableaux :.....	f
Résumé.....	1
Introduction.....	2
Chapitre I : Cadre théorique et méthodologique de l'étude.....	4
I- Contexte théorique.....	5
1- Problématique.....	5
2- Etat de la question.....	6
3- Objectif.....	8
4- Hypothèses de la recherche.....	8
5- Clarification de quelques concepts et regard sur l'esprit des programmes de philosophie.....	9
5.1- Clarification de quelques concepts.....	9
5.1.1- Les approches.....	9
5.1.2- La discussion.....	12
5.2- L'esprit des programmes de philosophie.....	14
5.2.1- Principe n°2.....	14
5.2.2- Compétences.....	15
5.2.3- Les Situations d'Apprentissage.....	15
Tableau n°1.....	16
5.2.4- Objectif didactique.....	16
II- Contexte méthodologique.....	18
1- Type de recherche.....	18
2- Méthodes de collecte de données.....	19
2.1- L'observation directe.....	19

2.2- L'entretien.....	19
3- L'analyse de contenu.....	20
4- La population de l'étude.....	21
4.1- Les professeurs de philosophie.....	21
Tableau n°2.....	22
4.2- Les élèves	22
4.2.1- Les élèves du Lycée Béhanzin.....	22
Tableau n°3.....	23
4.2.2- Les élèves du CEG Djassin.....	23
Tableau n°4.....	23
4.2.3- Les élèves du CEG Adjarra.....	24
Tableau n°5.....	24
Chapitre II : Présentation des résultats.....	25
I- Résultats des entretiens.....	26
1- Synthèse des entretiens avec les professeurs de philosophie.....	26
1.1- La première question.....	26
1.2- La deuxième question.....	26
1.3- La troisième question.....	27
1.4- La quatrième question.....	28
1.5- La cinquième question.....	28
1.6- La sixième question.....	29
2- Synthèse des entretiens avec les élèves.....	29
2.1- La première question.....	29
2.2- La deuxième question.....	30
2.3- La troisième question.....	30
2.4- La quatrième question.....	31
2.5- La cinquième question.....	31
2.6- La sixième question.....	32
2.7- La septième question.....	33
II- Résultat de l'observation.....	33
Chapitre III : Interprétation des résultats et suggestions.....	34
I- Interprétation des résultats.....	35
1- La perception des enseignants.....	35
2- La perception des élèves.....	36
II- Suggestions.....	36
1- A l'attention de la méthode d'enseignement en classe.....	36
2- A l'attention des enseignants	38

3- A l'attention des apprenants.....	39
Conclusion.....	41
Eléments de bibliographie.....	g
Annexe.....	j
Table des matières.....	1