

# S'appropriier les approches d'Oscar Brenifier, Michel Tozzi et Anne Lalanne pour philosopher en situation-classe

À la recherche du professionnalisme en enseignement de la philosophie au secondaire gabonais

Francis Ndzedi, Encadreur Chercheur du Secondaire Général. De Grade d'Inspecteur Pédagogique de Philosophie. Institut Pédagogique National, IPN-Akanda/Gabon

La philosophie n'est pas à elle-même sa propre pédagogie. Il ne suffit pas de philosopher en classe pour se dire enseignant de philosophie. Philosopher en situation-classe exige des préalables nécessaires. Brenifier, Tozzi et Lalanne deviennent ainsi indispensables à l'occasion. Les triptyques qu'ils justifient pour asseoir l'enseignement de la philosophie expriment une quête didactique du professionnalisme. S'approprier autrement ces trois approches pédagogiques en contexte philosophique gabonais de l'enseignement secondaire est l'horizon exploré dans cet article. Nous soutenons que les capacités de base ou compétences à acquérir que ces auteurs développent afin de philosopher en situation de classe permettent de disserter ; commenter un texte ; étudier une notion, une œuvre, une question au choix ; évaluer une copie ; faire preuve de professionnalisme en enseignement.

## 1. Le contexte philosophique gabonais de l'enseignement secondaire

L'enseignement de la philosophie au secondaire gabonais est redevable<sup>[1]</sup> à l'enseignement scolaire de la philosophie en France<sup>[2]</sup> : « Une matière obligatoire dans l'enseignement secondaire, circonscrite à la dernière année du lycée » (Sherringham, 2006, p. 61). Les premiers programmes d'enseignement de la philosophie dans les classes terminales du second degré de la République Gabonaise datent de 1974<sup>[3]</sup>. Fidèles à la tradition française, ces programmes sont destinés aux seuls élèves des classes terminales de l'enseignement général : « Une liste des notions et une liste d'auteurs » (CIAP, 1981, p. 2).

La première exception philosophique gabonaise en matière d'enseignement, par rapport à son héritage français, c'est 1979<sup>[4]</sup> où, à titre expérimental, la philosophie est introduite en classe de première. Prévu 3 heures par semaine en Série A et 2 heures pour les autres séries, le programme des premières comporte « deux volets : Méthodologie et Étude thématique » (CIAP, 1981, p. 1). 1981<sup>[5]</sup> consacre la mise en place des programmes actuels d'enseignement de la philosophie dans le secondaire gabonais. Ces programmes ont été révisés et sont en expérimentation depuis 2007<sup>[6]</sup>. Les vœux qui ont motivé la révision des « anciens programmes » sont au nombre de trois (IGS/IPN, 2007, p. 1-4) :

1. L'allègement du programme de la classe terminale dans toutes les sections de l'enseignement général et de l'enseignement technique ;
2. L'harmonisation de l'esprit du programme de la classe de première avec celui du programme de la classe Terminale de façon à donner sens à un enseignement philosophique de type progressif ;
3. La contextualisation des programmes.

Le Gabon veut donc se doter d'un modèle d'enseignement philosophique au secondaire qui lui est propre. Si l'harmonisation reste une dette que l'enseignement scolaire de la philosophie au Gabon paye à la France<sup>[7]</sup>, la contextualisation marque une « seconde rupture » d'avec l'esprit philosophique d'enseignement au secondaire hérité. On y perçoit un effort substantiel de parvenir à des « programmes gabonais d'enseignement de la philosophie ». En effet, si le philosophe apparaît tel un « spécialiste de l'universel » et que l'enseignement de la philosophie poursuit la « conviction universelle », il n'en demeure pas moins vrai que la réflexion philosophique doit s'enraciner dans le réel et questionner l'immédiat.

La contextualisation, sans être un enfermement,<sup>[8]</sup> vise surtout « la compréhension de l'état présent des questions de l'Homme et du monde, mais aussi, la possibilité d'ouvrir le champ à l'étude critique des réalités de la vie et de l'expérience de l'Homme au Gabon et dans le reste du continent africain » (IGS/IPN, 2015, p. 5). C'est cette possibilité d'ouverture qui justifie qu'un programme d'enseignement de la philosophie est d'abord tourné vers des préoccupations qui engagent les personnes auxquelles il s'adresse. Il faut s'épargner le reproche de « philosophe, homme déconnecté de la réalité, toujours dans les nuées ».

Avec la généralisation de l'étude des notions dans les programmes de première, l'introduction des nouvelles en terminale, le Gabon demeure dans le contexte français de l'enseignement de la philosophie au lycée. Toutefois, les « Nouveaux Programmes » se proposent de penser l'actualité du Gabon à travers des notions du terroir<sup>[9]</sup> et des auteurs de la Philosophie africaine. Ce qui ne dispense guère l'enseignement scolaire de la philosophie au Gabon d'avoir su préserver l'essentiel de l'héritage français : « une vocation généraliste qui vise la formation du "citoyen éclairé", un enseignement élémentaire évitant le double écueil de l'encyclopédisme et de l'érudition spécialisée, une pédagogie de la liberté qui soutient l'expression organisée de la réflexion et du jugement » (Sherringham, 2006, p. 61).

Pour l'étude des notions, l'exigence de contextualisation conseille à l'enseignant « d'ancrer la culture philosophique aux problèmes réels que pose la vie morale, sociale, économique des milieux où le jeune homme est appelé à vivre » (IPN, 1981, p. 3). Étudier La mort ce n'est pas savamment exposer les thèses de Platon, Épicure, Heidegger, etc. C'est questionner l'attitude du gabonais face à la mort. Par exemple, le fait qu'aucun décès n'est naturel parce qu'il est toujours l'œuvre d'un sorcier maléfique : un grand-père, une grand-mère restés au village pour « manger les jeunes en vampire », les empêcher de réussir socialement.

L'étude philosophique des notions commande un rapport à l'actualité, par-delà l'actualité des philosophes cités souvent en référence là où une certaine originalité manque.

L'étude des notions en philosophie ne sera jamais (IPN, 1981, p. 2-3) :

1. Une juxtaposition des thèses et des débats d'écoles ;
2. Une interminable revue des opinions diverses et contraires sur des problèmes à peine énoncés.

Le professeur doit (IGS/IPN, 2015, p. 8) :

1. Formuler les problèmes qui doivent déterminer l'étude de chaque notion ou groupe de notions;
2. Investir dans la réflexion, outre les développements et les exemples de son choix, les références philosophiques ou autres références culturelles jugées les plus appropriées à donner force et vigueur à la pensée ;
3. Choisir les styles et les méthodes d'enseignement lui paraissant les mieux indiqués à l'éveil de la capacité réflexive et critique de l'élève.

Pour étudier une notion, des leçons de philosophie sont officiellement exigées : « N.B. : Les Notions de la présente progression doivent être exécutées sous formes de leçons »<sup>[10]</sup> (IGS/IPN, 2021). Une leçon de philosophie, c'est un problème philosophique que l'on s'efforce de résoudre avec ses apprenants, dans le cadre d'une communauté de recherche. Étudier l'État, ce n'est pas présenter toutes les thèses possibles. C'est discuter, par exemple, de « La nature de l'État »<sup>[11]</sup> ou du « Statut du citoyen dans un État »<sup>[12]</sup>. C'est dans ces débats singuliers que le rapport aux philosophes se précise. Le recours aux théoriciens de l'État ne doit se faire que dans le cadre de la justification d'une thèse. Platon, Rousseau, Kant, Hegel, Karl Marx et autres ne sont pas premiers dans une réflexion sur l'État.

Le rapport à Machiavel dans une leçon de philosophie sur l'État est second par rapport à un questionnement pertinent sur « L'état de l'État au Gabon ». Citer Spinoza en référence doit venir donner de la chair à un point de vue exprimé. Au commencement de l'étude d'une notion en philosophie, il y a un problème philosophique<sup>[13]</sup> particulier<sup>[14]</sup>, parce que toujours contextualisé. Le point de départ, ce n'est pas Thomas Hobbes, mais, par exemple :

Peut-on encore parler d'État là où existent des prisonniers politiques?

Nous conseillons des leçons dissertées<sup>[15]</sup>. Que l'on parte du dissertier comme méthode ou que l'on s'appuie sur un ou plusieurs textes pour formuler le problème philosophique inhérent à une notion ou à un groupe de notions, la méthode dialogique s'impose comme exigence première s'inspirant de la disputatio médiévale, notamment la disputatio dialectica<sup>[16]</sup>.

Les programmes de 1981<sup>[17]</sup> (IPN, 1981, p. 3) disposent que :

1. L'ordonnance du cours demeure à la convenance du professeur;
2. La seule exclusion qu'il importe de souligner c'est celle du cours dicté<sup>[18]</sup>. Mais il peut être utile de dicter soit un court résumé après la leçon, soit plutôt encore un bref sommaire, qui, fourni avant l'exposé oral, permet aux élèves de bien le suivre, en se rendant compte du plan et des articulations qu'il comporte ;
3. Quelle que soit sa façon de procéder, le professeur ne remplirait pas véritablement sa fonction s'il ne mettait pas les élèves en état de penser réellement ce qu'il expose;

4. L'usage du manuel ne saurait, en lui-même, constituer une méthode acceptable ;
5. Dans la mesure enfin où le professeur est obligé d'exposer sa pensée ex professo, il est inadmissible que les élèves ne prennent aucune note.

Pour enrichir la culture philosophique des apprenants en vue du Baccalauréat, il est conseillé d'aborder avec eux d'autres problèmes liés à la notion, dans le cadre des exercices d'approfondissement. L'enseignant propose des sujets de dissertations et des textes autres que ceux liés aux exercices d'application. La dissertation et le commentaire philosophique sont les principaux<sup>[19]</sup> « exercices scolaires sur lesquels il importe d'évaluer les élèves et de les aider à s'approprier le savoir-faire philosophique en cours d'année » (IGS/IPN, 2015, p. 16) :

1. La dissertation permet d'apprécier l'exercice du jugement, la conduite d'une réflexion cultivée et l'aptitude à les exprimer par un discours ordonné (IPN, 1981, p. 4).
2. Le commentaire de texte qui exige non seulement la saisie et la mise à jour du sens du texte mais aussi la réflexion critique sur son intérêt philosophique est nécessaire à l'éveil de la capacité réflexive et critique, de penser et de juger (IGS/IPN, 2015, p. 16).

Pour la dissertation (IPN, 1981, p. 12)<sup>[20]</sup> :

1. Éviter les rédactions qui, empruntant littéralement les formules du programme, paraissent inviter les candidats à reproduire un cours.
2. Éviter dans le libellé du sujet l'emploi de termes techniques ou de termes exigeant la connaissance d'une doctrine philosophique déterminée.
3. Éviter les sujets exigeant des connaissances trop spécialisées.
4. Ne pas abuser des sujets constitués par une citation. En tout état de cause, la citation sera courte. De façon générale, on préférera des énoncés ayant forme de question.

À propos du Sujet-texte (IPN, 1981, p. 12) :

1. Ce texte est emprunté à un auteur qui figure dans la liste du programme.
2. Éviter les textes les plus fréquemment expliqués en classe.
3. Il est souhaitable que le texte ait une longueur de 10 à 20 lignes ; un texte trop court revient à une citation ; un texte trop long décourage les candidats.
4. Le texte choisi concerne un problème essentiel en rapport avec le programme de notions.
5. Le texte doit être choisi de telle sorte que le candidat ne soit pas tenu de se référer à la doctrine de l'auteur ni à l'histoire de la philosophie.

L'étude suivie d'œuvres philosophiques choisies dans une liste limitative et celle des questions au choix se réfèrent initialement aux Épreuves orales du Baccalauréat (IPN, 1981, p. 10). Avec les « Nouveaux Programmes », notamment l'harmonisation, on assigne un rôle fondateur à ces études : « Avoir un contact et un dialogue direct avec les philosophes »<sup>[21]</sup> (IGS/IPN, 2015, p. 17). L'étude des notions n'interdit pas le recours à l'histoire de la philosophie<sup>[22]</sup>. Si un programme de notions invite à « penser pour la liberté et selon le vrai », ce que l'on reproche au programme d'histoire de la philosophie, c'est de véhiculer « une idée fautive et faussante de cette histoire », « une histoire sans histoire ni historicité » (IGS/IPN, 2015, p. 2).

La lecture des ouvrages philosophiques, tout comme l'étude des questions au choix sont solidaires de l'étude des notions et des problèmes (IPN, 1981, p. 5; IGS/IPN, 2015, p. 17).

Les « Nouveaux Programmes » disposent (IGS/IPN, 2015) :

### 1. En classe de première :

Deux œuvres (2) en première A dont une lue en entier et une lue dans certaines de ses parties ; une œuvre (1) en première B lue en entier au moins et une œuvre (1) dans chacune des autres premières lue dans certaines de ses parties (IGS/IPN, 2015, p. 17-18).

« Chaque professeur étudiera, dans chaque classe, au moins une question au choix » (IGS/IPN, 2015, p. 22).

### 2. En classe de terminale :

En série A, trois œuvres (3) dont deux lues en entier et une lue dans certaines de ses parties ; en série B, deux œuvres (2) dont une lue en entier et une autre dans certaines de ses parties ; en séries C, D, E une œuvre (1) lue en entier et dans chacune des sections technologiques, une œuvre (1) lue dans certaines de ses parties (IGS/IPN, 2015, p.18).

« En section A, le professeur doit traiter deux questions au choix ; dans les autres sections, une question au moins » (IGS/IPN, 2015, p. 26).

La particularité des questions au choix en première, c'est leur contextualisation : « Étude d'une doctrine, d'un courant ou d'un moment de la pensée ayant joué un rôle majeur dans l'histoire de la culture en Afrique » ou « Étude analytique et critique des mythes gabonais ou africains » (IGS/IPN, 2015, p. 22). La liste des œuvres philosophiques pour la préparation à l'épreuve orale de philosophie du Baccalauréat est composée des Œuvres classiques (Platon. Le Banquet; Descartes. Discours de la Méthode; Kant. Qu'est-ce que les lumières? etc.) et des Œuvres nouvelles et d'origine africaine (Hountondji, J.P. Sur la philosophie africaine; Towa, M. Essai sur la problématique philosophique dans l'Afrique actuelle; Elungu E-P. L'éveil philosophique africain, etc.) (IGS/IPN, 2015, p. 27-28).

Ce que l'on attend de l'enseignant et du candidat, pour la préparation à L'Épreuve orale de philosophie au Baccalauréat, est précisé dans un ensemble de documents officiels. Le plus important est L'Oral de Philosophie au Baccalauréat. Directives pédagogiques. Guide pratique (IPN, 1997). De l'enseignant, on attend : « sérieux et rigueur dans la préparation des élèves pendant l'année scolaire et dans la confection des listes devant être soumises aux examinateurs » (IPN, 1997, p. 1). Ce qui implique (IPN, 1981, p. 13) :

1. Un choix rigoureux des œuvres philosophiques dans les conditions fixées par le programme en vigueur<sup>[23]</sup>;
2. La délimitation précise explicitement indiquée des parties étudiées dans le cadre d'une œuvre étudiée dans certaines de ses parties;
3. La formulation précise des questions à étudier à partir de la liste des questions au choix prévues par le programme en vigueur;
4. Le respect strict de la répartition du nombre des œuvres philosophiques et des questions au choix fixés par le programme en vigueur.

L'examineur attend du candidat, « une liste officielle, au contenu conforme, des œuvres philosophiques et des questions au choix dont l'étude est obligatoire » (IPN, 1981, p. 13)<sup>[24]</sup> : une fiche par série mis à la disposition des enseignants de philosophie par le Département de philosophie de l'IPN depuis la session du Baccalauréat 1997, signée par le professeur et visée par le chef d'Établissement. Pour le déroulement de l'épreuve en situation d'examen, lire L'Oral de Philosophie au Baccalauréat. Directives pédagogiques. Guide pratique (IPN, 1997) voire l'Arrêté n°0095/MEN/DG/SDGCET/DE2/IPN du 30 juin 1981. Car, la notice qui accompagne les « Nouveaux programmes » affirme la validité et la nécessité de l'observation totale mais dynamique des instructions pédagogiques et didactiques qui accompagnaient « l'ancien programme » de la classe terminale (IGS/IPN, 2015, p. 18).

Dans ce dynamisme de la pensée, à la recherche du professionnalisme en enseignement de la philosophie dans les lycées gabonais, Brenifier, Tozzi et Lalanne deviennent utiles.

1. Savoir s'approprier les approches de Brénifier, Tozzi et Lalanne pour philosopher en situation de classe au secondaire gabonais
  1. Dissserter en philosophie : Problématiser-Argumenter-Conceptualiser

Problématiser : interroger le sujet en vue d'en découvrir le sens ou signification cachée. Formuler le problème philosophique ou la difficulté à admettre telle thèse ou telle autre, suivant ce que l'on estime être vrai, à partir des opinions diverses, diversifiées.

Argumenter : donner les raisons valables et valides pour lesquelles une thèse aurait du sens. Envisager la possibilité qu'il y aurait de la dépasser, en justifiant une thèse autre qui viendrait l'approfondir, en vue de résoudre un problème philosophique.

Conceptualiser : montrer que les différents arguments énoncés, pour une thèse ou pour une autre, sont philosophiquement solidaires et qu'ils ne sont en apparence contradictoires que pour justifier un point de vue nuancé, objectivement complet.

## 2. Commenter un texte philosophique: Identifier-Argumenter-Conceptualiser

Identifier : ressortir le thème du texte, trouver la question implicite et la thèse de l'auteur. Montrer en quoi cette thèse peut philosophiquement poser un problème puis énoncer la ou les possibilités qu'il y a de résoudre ce dernier, envisager la ou les problématiques.

Argumenter : expliquer le texte, l'explicitier, essayer de le rendre clair pour tous. Discuter de celui-ci, justifier sa fécondité pour la postérité. Dire en quoi, ce texte revêt un certain enjeu en terme de ce que l'on gagne ou perd en soutenant ce que l'auteur soutient.

Conceptualiser : faire le point de la pertinence de la thèse de l'auteur, des limites qui peuvent en découler ; de ce que l'on peut soi-même, subjectivement, y penser à l'occasion.

## 3. Étudier philosophiquement une notion :

## 4. En partant du dissenter comme méthode : Problématiser-Argumenter-Conceptualiser

Problématiser : interroger la ou les notions en vue d'en découvrir le sens ou signification cachée. Formuler le problème philosophique ou la difficulté à admettre telle thèse ou telle autre, suivant ce que l'on estime être vrai, à partir des opinions diverses, diversifiées.

Argumenter : donner les raisons valables et valides pour lesquelles une thèse aurait du sens. Envisager la possibilité qu'il y aurait de la dépasser, en justifiant une thèse autre qui viendrait l'approfondir, en vue de résoudre un problème philosophique.

Conceptualiser : montrer que les différents arguments énoncés, pour une thèse ou pour une autre, sont philosophiquement solidaires et qu'ils ne sont en apparence contradictoires que pour justifier un point de vue nuancé, objectivement complet.

## 5. À partir des textes : Identifier-Argumenter-Conceptualiser

La logique est celle de « 2+4+2=10 » : 2 textes en Introduction; 4 au Développement et 2 en Conclusion. Des textes divers, originaux par les thèses diversifiées qu'ils abordent et dont l'intention pédagogique est de résoudre un problème philosophique.

Identifier : ressortir les différentes thèses que développent les auteurs dans chaque texte. Montrer en quoi ces thèses peuvent philosophiquement poser un problème puis énoncer la ou les possibilités qu'il y a de résoudre ce dernier, envisager la ou les problématiques.

Argumenter : discuter du problème philosophique qu'abordent les différents textes, en présentant chaque thèse développée pour une thèse ou pour une autre, suivant la logique de l'argumentation. Expliciter chacune de ces thèses en fonction de ce l'on veut justifier, pour ou contre une thèse. Nourrir le débat en empruntant à l'histoire de la philosophie.

Conceptualiser : faire le point des différentes thèses en jeu dans le débat, leur potentiel lien pour une thèse ou pour une autre. Exposer nettement la contradiction qu'il y a eu, la pertinence des thèses associées pour ou contre une thèse et, ce que l'on peut en penser.

#### 6. Étudier une œuvre en philosophie : Identifier-Problématiser-Argumenter

Identifier : rappeler succinctement les éléments biographiques et bibliographiques de l'auteur, surtout s'ils ont eu une influence considérable sur l'élaboration de sa pensée. Faire un résumé de l'œuvre, en préciser la structure, dégager la logique argumentative.

Problématiser : interroger l'œuvre en vue d'en dégager le sens profond. Se poser la question de la pertinence de son étude pour la postérité. Se demander en quoi l'étude d'une œuvre peut légitimement contribuer à éclairer théoriquement l'actualité, et aider.

Argumenter : justifier l'étude de l'œuvre, à partir du texte lui-même, de sa quintessence; du rapport à d'autres œuvres du même auteur et à l'histoire de la philosophie.

#### 7. Évaluer une copie de philosophie :

#### 8. La dissertation philosophique : Identifier-Conceptualiser-Argumenter

Identifier : vérifier, étape par étape<sup>[25]</sup>, que l'apprenant a effectivement perçu le problème philosophique inhérent au sujet et qu'il tente, à sa manière, de le résoudre.

Conceptualiser : établir progressivement, par des commentaires explicites et utiles<sup>[26]</sup>, un lien logique entre l'effort philosophique<sup>[27]</sup> de l'apprenant et son déploiement argumentatif : les arguments qu'il énoncent pour justifier telle thèse ou telle autre, suivant ce qu'il défend.

Argumenter : justifier la note finale par des observations particulières, pertinentes, nettes et à propos; solidaires les unes aux autres, pour démontrer que l'apprenant mérite sa note.

#### 9. Le commentaire de texte en philosophie : Identifier-Conceptualiser-Argumenter

Identifier : vérifier, étape par étape, que l'apprenant a effectivement compris le texte<sup>[28]</sup>; qu'il s'efforce d'en rendre compte, par une détermination spécifique<sup>[29]</sup> du sens profond de celui-ci, de sa quintessence, de sa fécondité en soi et de ses probables limites.

Conceptualiser : établir progressivement, par des commentaires explicites et utiles, un lien logique entre l'effort philosophique de l'apprenant<sup>[30]</sup> et son déploiement argumentatif : l'explication du texte, l'explicitation de la pensée de l'auteur et la possibilité d'en discuter.

Argumenter : justifier la note finale par des observations particulières, pertinentes, nettes et à propos; solidaires les unes aux autres, pour démontrer que l'apprenant mérite sa note.

## 2. Du professionnalisme en enseignement de la philosophie dans les lycées gabonais

Tout professionnalisme implique le respect de la norme. La perspective est déontologique. Le rapport au prescrit s'impose comme fondement. Toutefois, aucun professionnalisme réel ne se résume à répéter la règle. Un programme officiel de philosophie n'est pas tout. Le professionnalisme en enseignement de la philosophie ne consiste guère à reproduire la proposition institutionnelle. Il existe un enseignement officiel de philosophie. Il n'y a pas une philosophie officielle<sup>[31]</sup>. L'alignement, le rapprochement, la juxtaposition des notions ne dispensent pas de penser différemment l'enseignement scolaire de la philosophie.

Qu'il s'agisse des textes de lois ou des programmes solaires, le contexte d'enseignement est évolutif. Les situations d'écoles ne sont jamais à l'identique. C'est dans la liberté de l'enseignant de philosophie que s'évalue son professionnalisme. Il ne s'agit pas de soutenir l'anarchie dans l'exécution d'une tâche administrative. L'enseignement est un service public au Gabon. L'enseignant n'est pas un agent public à part. Cependant, nous soutenons que « si une procédure peut réduire l'incertitude, elle ne saurait la supprimer » (Le Boterf, 2010, p. 14). La maîtrise des textes de lois permet d'éviter des fautes professionnelles élémentaires. La prise en compte des programmes scolaires et leurs recommandations officielles sont des orientations à considérer dans l'organisation de ses enseignements.

Toutefois, le procédurier n'abolit pas l'exigence d'un raisonnement logique, du philosopher en soi. Un programme institutionnel d'enseignement de la philosophie n'a de sens qu'en tant que l'enseignant, professionnellement outillé, lui en donne un. Obéir n'est pas tout. Se conformer à un programme de philosophie, ce n'est pas rendre son âme philosophique. Un enseignement officiel de la philosophie invite à rester pédagogiquement philosophe : questionner et se questionner en vue d'éveiller à l'acte philosophique. Chaque cours de philosophie doit demeurer une occasion exceptionnelle de philosopher avec.

Le respect d'un programme de philosophie au secondaire ne doit pas coïncider avec un aveuglement satisfait devant l'alignement et la juxtaposition des notions. Un professionnel en enseignement de la philosophie se définit par son autonomie professionnelle. Le respect du programme invite à comprendre

les liens logiques qui justifient l'ordre d'apparition des notions. Le professionnalisme d'un enseignant de philosophie se mesure à l'aune de sa capacité à penser un ordre logique dans l'ordre chronologique : trouver dans ce qui est officiellement proposé, ce qui se pense pédagogiquement pour penser philosophiquement. Penser ce qui se pense afin de philosopher à sa manière, avec ses élèves.

Le principal, dans le respect d'un programme institutionnel de philosophie, ce n'est pas le programme en lui-même. C'est ce qu'un enseignant peut en faire, pour philosopher en situation de classe : amener ses apprenants à penser par et pour eux-mêmes. La didactique doit s'abreuver aux sources de l'éthique. Un programme de philosophie propose. L'enseignant décide. C'est dans cette décision ultime qu'éthique et didactique se retrouvent pour un professionnalisme en enseignement légitimé, fondé sur la liberté de penser et le respect du prescrit. Le choix des outils didactiques est fonction, non seulement des exigences officielles, mais surtout de la présence de l'élève comme constitutive de l'acte éducatif.

La situation de classe détermine la nature de l'approche pédagogique. Le penser-à-l 'autre<sup>[32]</sup> fait une leçon de philosophie opportune : leçon philosophique de la situation. Ce qui définit un professionnel de l'enseignement, c'est sa capacité à gérer la situation. Parce que le prescrit est rempli de lacunes (Le Boterf, 2010, p. 14), on attend d'un professionnel de l'enseignement de la philosophie qu'il soit l'homme de la situation. On n'attend pas de lui qu'il accomplisse une tâche de simple exécution. On attend qu'il philosophe avec ses élèves, à partir d'un programme. On attend qu'il soit à la hauteur d'agir opportunément : ni trop tôt ni trop tard. Être compétent en enseignement, ce n'est pas se borner à respecter un programme scolaire ou mettre en pratique toutes les recommandations officielles.

La compétence d'un enseignant relève du *kaïros*<sup>[33]</sup>. Il ne fait plus ce qu'il fait parce qu'il doit le faire. Il fait ce qu'il fait parce qu'il sait qu'il doit le faire. Un professionnel n'est pas le bon exécutant. Sa compétence ne se réduit pas à sa capacité à utiliser des compétences cristallisées pour la résolution d'un problème pédagogique, d'une situation didactique, d'un dilemme éthique. La compétence d'un enseignant de philosophie dépasse largement des compétences prédéfinies, formalisées a priori dans un programme scolaire ou dans des recommandations officielles particulières. Elle déborde le prescrit, transcende l'attendu et négocie avec l'inattendu comme cette part du non prévu qui fait l'acte éducatif.

Un enseignant de philosophie est dit compétent dès lors qu'il réussit pour une situation donnée à adapter une solution professionnellement justifiée. Le professionnalisme en enseignement commande des capacités transversales d'adaptation relatives à la créativité. Il ne se résume pas à la maîtrise des philosophes et des philosophies. Enseigner, ce n'est pas répondre aux attentes précises liées à l'exécution des tâches particulières (Sané, 2006, p. 52). Les maîtres mots sont capacité, adaptation et créativité. Un enseignant qualifié, parce que formé à l'enseignement, est professionnellement compétent. Un professionnel de l'enseignement de la philosophie est un « homme capable »<sup>[34]</sup> au sens de Ricœur.

Un enseignant de philosophie est dans l'action philosophique, au-delà d'accomplir un acte pédagogique. C'est un « sujet agissant, compris, non pas comme le simple exécutant de gestes, mais comme l'initiateur de l'action, en mesure d'attester de ses actes » (Jorro, 2011, p. 156). L'acte pédagogique, réalisation du

programme officiel, doit tenir compte de l'enseignant dans l'action philosophique. Le principal est qu'il soit apte à expliquer ses choix, rendre compte de son action à l'aune des valeurs de la profession enseignante. C'est dans la dialectique idem-ipse<sup>[35]</sup> que se définit le professionnalisme d'un enseignant de philosophie. Son identité n'est jamais la même. Entre « l'identité-idem relevant de la permanence d'un caractère dans la durée et l'identité-ipse caractérisant le changement » (Jorro, 2011, p. 160), il sait jouer avec les situations éducatives, singulières. Il a le « geste opportun »<sup>[36]</sup>.

La compétence est une capacité à gérer l'imprévu à partir du prévu et d'un non prévu qui peut, planification assurée, surprendre en pratique. C'est une attitude éthique où la conscience professionnelle se nourrit de la conscience morale, indispensable à la prise des décisions. Un enseignant de philosophie compétent parvient toujours à mobiliser des ressources hors contexte. Il évalue soi-même le rigorisme théorique de la règle dans la pratique et prend conscience de la dimension culturelle dans la formation de l'apprenant. Si l'activité enseignante est orientée vers l'atteinte des finalités éducatives énoncées et contenues dans des textes officiels, la signification que chaque enseignant attribue aux phénomènes sociaux, au mode d'organisation sociale, politique et économique guide sa pratique.

Un bon enseignant de philosophie se fonde sur le prescrit sans s'y arc-bouter. Si le professionnalisme en enseignement commence avec le respect des programmes scolaires et autres recommandations officielles, il ne s'y arrête pas. Un professionnel de l'enseignement sait agir dans l'intérêt de l'apprenant. Il ne se contente pas des algorithmes pour justifier sa pratique. L'application des textes est le point de départ du professionnalisme. Mais, étant donné que l'applicabilité des textes a une date de péremption puisqu'ils peuvent être remis en cause, un professionnel s'engage lui-même dans l'action. Il considère le risque comme l'horizon indépassable de la pratique. Au-delà des traditionnelles missions qui lui sont assignées, les modes d'action d'un enseignant sont façonnés par le milieu scolaire (Sané, 2006).

Un professionnel en enseignement de la philosophie sait faire face à la dialectique de la vulnérabilité de l'élève et de l'imprévisibilité de l'action. Il sait jouer avec la situation, au nom de la liberté du « garçon de café » de Sartre (1943). L'exigence officielle de boucler un programme scolaire est une épreuve qu'il convient pédagogiquement de surmonter. Toutefois, « savoir agir ne se réduit pas à savoir exécuter » (Le Boterf, 2010, p. 23). Ce n'est point parce qu'un enseignant de philosophie aurait réalisé toutes ses leçons, se serait borné à respecter une « progression nationale »<sup>[37]</sup> qu'il est professionnel. C'est le commencement du professionnalisme et non le professionnalisme. Un professionnel se sert du prescrit comme support pour s'orienter dans la pratique et non comme d'une table de lois. Son professionnalisme se mesure en situation. Le principal ne réside pas dans le fait d'avoir fait le tour du programme officiel. Le professionnalisme en enseignement de la philosophie consiste à parvenir à faire coïncider les exigences liées à la réussite des apprenants et les exigences officielles.

## Références

---

- Brénifier, O. (2007). La pratique de la philosophie à l'école primaire. Paris : Ed. Alcofribas
- Conseil Interafricain de Philosophie (CIAP, 1981). Bulletin d'Information, 2. Cotonou : CIAP.

- Jorro, A. (2011). Comprendre l'agir professionnel en éducation et en formation avec Ricoeur. Dans A. Kerlan et D. Simard (dir.), Paul Ricoeur et la question éducative (p. 155-166). Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Ki-Zerbo, J. (dir.) (1990). Éduquer ou périr. Paris : L'Harmattan.
- Lalanne, A. (2007). Un atelier de philosophie à l'école élémentaire. Repéré à : <http://philohorsclasse.free.fr/spip.php?article27>
- Le Boterf, G. (2010). Professionnaliser. Construire des parcours professionnalisés de professionnalisation. Paris : Groupes Eyrolles.
- Levinas, E. et Saint-Chéron, M. (2006). Pour une philosophie de la sainteté. Dans M. Saint-Chéron, Entretiens avec Emmanuel Levinas 1992-1994 suivi de Levinas entre philosophie et pensée juive (p. 21-52). Paris : Librairie Générale Française.
- Mbonda, E.-M. (2019). La décolonisation des savoirs est-elle possible en philosophie ? Philosophiques, 46 (2), 299--325.
- Ndzedi, F. (2020). Évaluer en philosophie : proposition de grilles de notation du commentaire de texte et de la dissertation philosophique. Diotime, 85. Repéré à : <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=113582>
- Roberge, J. (2009). Corriger les productions écrites : Qu'est-ce qui profite le plus aux élèves? Pédagogie collégiale, 23(1), 27-34.
- Sané, A. (2006). La valorisation du statut et de la condition enseignante dans les établissements de formation des enseignants en Afrique au sud du Sahara : enjeux et esquisse de stratégies. Cahiers africains de recherche en éducation, 5, Réalités de l'enseignement africain, 51-73.
- Sartre, J.-P. (1943). L'être et le néant. Paris : Gallimard.
- Sherringham, M. (2006). L'enseignement scolaire de la philosophie en France. « Existe-t-il un modèle éducatif français ? » La revue de l'inspection générale, 03, 61-67.
- Tozzi, M. (2012). Une approche par compétence en philosophie? Rue Descartes, 1(73), 22-51.
- Tozzi M. (1993). Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe. Revue française de pédagogie, 103, 19-31.

#### Documents officiels

- IGS/IPN (2021). Progressions Nationales de Philosophie 2021-2022. Enseignement Général et Technique. Libreville : IGS/IPN.

- IGP/IPN (2007; 2015). Nouveaux Programmes de Philosophie. Libreville : IGS/IPN.
- IPN (1997). L'Oral de Philosophie au Baccalauréat. Directives pédagogiques. Guide pratique. Libreville : IPN.
- IPN (1981). Programmes de Philosophie dans les classes terminales des Établissements de l'Enseignement Général et Technique de la République Gabonaise. Libreville : IPN.
- IPN (1974). Programmes de Philosophie dans les classes terminales du Second Degré de la République Gabonaise. Libreville : IPN.

## Notes

---

1. L'école gabonaise est une « prothèse venue d'ailleurs » (Ki-Zerbo, 1990, p. 20). ↩
2. « Pays dont nous avons, dans ses grandes lignes, hérité et avec lequel nous partageons l'esprit de l'enseignement philosophique » (IGS/IPN, 2007, p. 7). ↩
3. Arrêté n°260/MENRS/IPN/DE2 du 18 décembre 1974 fixant les Programmes de Philosophie dans les Classes terminales du Second Degré de la République Gabonaise. ↩
4. Note d'Information n° 00756/MENJSL/DG/SDGESP/DEP/DE2/IPN du 24 Septembre 1979 relative à l'introduction, à titre expérimental, de la philosophie, en classe de première pour compter de l'année-scolaire 1979-1980, dans deux établissements de Libreville, le Lycée National Léon Mba et le Lycée d'État de l'Estuaire. ↩
5. Arrêté n°0095/MEN/DG/SDGCET/DE2/IPN du 30 juin 1981 fixant les Programmes de Philosophie dans les Classes terminales des Établissements de l'Enseignement Général et Technique de la République Gabonaise. ↩
6. L'Éducation au Gabon est un service public, une affaire de l'État voire une « affaire d'État ». On attend une disposition légale qui viendrait abroger toutes les dispositions antérieures et entériner les Nouveaux Programmes de Philosophie. ↩
7. Une liste des notions et une liste d'auteurs en Première et en Terminale pour rompre avec un programme d'histoire de la philosophie de facture doxographique (IGS/IPN, 2007, p. 4). ↩
8. « Un quelconque désir de domestication de la philosophie ou encore moins d'émasculatation de l'esprit de son enseignement » (IGS/IPN, 2007, p. 7). Contextualisation rime avec « décolonisation des savoirs » (Mbonda, 2019). ↩
9. Des notions qui renvoient au vécu anthropologique des gabonais. Exemple La sorcellerie. La magie. Le fétiche. ↩

10. Le Gabon paye sa dette à la France : « La pédagogie de [l'enseignement scolaire de la philosophie en France] se veut une pédagogie de la liberté qui repose sur deux piliers : la leçon pour le professeur, et la dissertation pour l'élève » (Sherringham, 2006, p. 64). ↩
11. L'État est-il un instrument au service du peuple? ↩
12. Tout citoyen est-il un homme libre dans un État? ↩
13. Un problème philosophique n'est pas une difficulté. Il est la difficulté, d'admettre telle thèse ou telle autre. Sa caractéristique principale est qu'il ne débouche jamais sur une réponse définitive comme  $2+2=4$ . ↩
14. Pas nécessairement singulier puisque le même problème peut concerner le monde en général. ↩
15. Abstraction faite des débats sur le rôle de la dissertation en enseignement de la philosophie. ↩
16. « Modèle de la dissertation ou argumentation dialectique [qui] se fonde sur des vérités probables, tend à la production d'une opinion [et] se différencie de la disputatio doctrinalis (argumentation démonstrative portant sur la vérité), de la disputatio tentativa (argumentation expérimentale ou par induction) et de la disputatio sophistica (argumentation recourant aux sophismes) » (Solère, 1991 cité par Cosperec, 2010, p. 4). ↩
17. Les « Nouveaux programmes » sont en expérimentation. ↩
18. Une telle exclusion, en contexte philosophique gabonais de l'enseignement secondaire, impose de la prudence dans son exécution. Un minimum de développement global est nécessaire à la pratique de cette recommandation. ↩
19. « En dehors de la dissertation, du commentaire de texte et de la lecture des ouvrages philosophiques, le professeur pourra recourir à d'autres exercices [oraux et écrits qui sollicitent l'expérience et la culture des élèves] et répondent aux besoins de son enseignement » (IPN, 1981, p. 5; IGS/IPN, 2015, p. 18). ↩
20. Note circulaire no000007/MINEDUC/HC/DM/DGEP/IPN du 04 mai 1989 relative au Rappel des instructions concernant les épreuves de philosophie au Baccalauréat. ↩
21. Nous dirions : « Entretenir un contact permanent avec les philosophes, dialoguer directement avec eux ». ↩
22. « La réalisation de ce programme de notions ne peut écarter ce recours » (IGS/IPN, 2015, p. 13) ↩
23. « N.B. : Pour L'Oral de Philosophie au Second Tour du Baccalauréat Session 2022, ne seront autorisées que les œuvres faisant partie de [la liste établie par le programme en vigueur, retenue par la Progression Nationale] » (IGS/IPN, 2021). ↩

24. Note circulaire n°000030/MINEDUC/HC/DM/DGEP/IPN du 19 décembre 1988 relative à L'Épreuve Orale de philosophie au Baccalauréat. [↔](#)
25. Le rapport à une grille est didactiquement souhaité : « Une grille de notation invite à sortir de l'errance, à rompre avec une évaluation dans l'absence des repères » (Ndzedi, 2020, p. 3). [↔](#)
26. « Un bon commentaire permet à l'élève de repérer son erreur, de l'identifier et de la corriger » (Roberge, 2009, p. 31). [↔](#)
27. Capacité à questionner le sujet, formuler un problème philosophique et s'efforcer de le résoudre. [↔](#)
28. A su dire de quoi parle précisément le texte ; ressortir la question à laquelle l'auteur répond et la réponse apportée; formuler le problème philosophique qui pourrait en découler et dégager les possibilités de résolution de celui-ci. [↔](#)
29. Sa façon de dire qu'il a compris le texte et qu'il le montre. [↔](#)
30. Capacité à se saisir du sens du texte, à discuter du point de vue de l'auteur et de prendre soi-même position. [↔](#)
31. La philosophie scolaire n'est pas une philosophie du lycée, mais la philosophie au lycée. [↔](#)
32. Incapacité à se défaire d'une dette contractée avant la liberté et où l'enseignant est « l'otage » de l'apprenant : « L'otage, c'est celui qui travaille à votre place, et s'il ne travaille pas, il est tué » (Levinas, 2006, p. 50). [↔](#)
33. Saisir le bon moment pour intervenir (Jorro, 2011, p. 158). Il y a le prescrit. Mais il y a aussi la capacité à délibérer. [↔](#)
34. C'est dans le Parcours de la reconnaissance qu'un enseignant de philosophie s'approprie le prescrit ; part Du texte à l'action, en faisant du programme officiel, une indication pour s'engager Soi-même comme un autre : un professionnel de l'enseignement ou Le juste comme celui qui tient toujours compte de la situation pour agir opportunément. [↔](#)
35. « [Tout enseignant professionnel] est à la fois le même et un autre en situation d'apprentissage : le même, parce qu'il fait son métier et un autre, puisque la spécificité de la situation appelle une posture particulière » (Jorro, 2011, p. 160). [↔](#)
36. « Les gestes deviennent professionnels lorsqu'ils témoignent d'une liberté d'action, lorsqu'ils sont mobilisés au bon moment et manifestent le sens du Kairos, lorsqu'ils sont destinés à autrui [Le sens de l'altérité]et qu'ils cherchent à transmettre quelque chose [L'adresse du geste] » (Jorro, 2011, p. 157). [↔](#)
37. Une « progression nationale » est un acte administratif de gestion du programme. [↔](#)