

La problématisation au cœur de l'enseignement de la philosophie

analyse des orientations pédagogiques des enseignants marocains

Mohamed BEN AISSA, Professeur de philosophie dans l'enseignement secondaire qualifiant au Maroc – Docteur en sociologie

Cette étude explore l'usage de la problématisation dans l'enseignement de la philosophie au sein du secondaire qualifiant marocain, en particulier dans la région de Tanger-Tétouan-Al Hoceïma. Elle s'intéresse aux représentations des enseignant·e·s quant à l'importance de cette approche dans le processus éducatif, tout en analysant l'impact des variables socio-professionnelles sur leurs pratiques pédagogiques. Les données ont été recueillies au moyen d'un questionnaire électronique et analysées par une approche statistique descriptive à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics (version 26).

Les résultats révèlent une relation positive entre la problématisation et l'efficacité de la leçon philosophique. Toutefois, seule la variable de l'âge exerce un effet significatif sur les pratiques pédagogiques, tandis que le genre, le diplôme et l'ancienneté ne présentent pas d'influence notable.

L'étude recommande le développement de formations continues et l'élargissement des recherches à d'autres régions afin de mieux comprendre les modalités d'intégration de la problématisation en classe.

Introduction

Cette étude s'inscrit dans le champ de la recherche en éducation et vise à explorer dans quelle mesure les enseignant·e·s de philosophie de la région de Tanger-Tétouan-Al Hoceïma intègrent la démarche de problématisation dans la construction de la leçon philosophique. Son importance réside dans le fait qu'elle aborde une question centrale touchant au cœur du processus d'enseignement-apprentissage. La problématisation constitue en effet une entrée fondamentale pour activer la pensée critique des apprenant·e·s, tout en facilitant le passage d'un modèle transmissif à un modèle dialogique fondé sur la pensée autonome.

Dans cette perspective, l'étude cherche à révéler la réalité des pratiques pédagogiques en classe ainsi que les attitudes des enseignant·e·s envers l'usage de la problématisation, tout en mettant en lumière les facteurs socio-professionnels influençant ces pratiques.

Le cadre théorique repose sur la reconnaissance de la problématisation comme structure centrale dans l'approche philosophique préconisée par le ministère de l'Éducation nationale, du Préscolaire et des Sports marocain, telle qu'énoncée dans les orientations pédagogiques et les programmes officiels relatifs à l'enseignement de la philosophie au secondaire qualifiant (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Formation des cadres et de la Recherche scientifique, 2007). Elle est conçue comme un moyen essentiel de construction du savoir des élève·s à travers un processus interrogatif et critique, en opposition à la réception passive de connaissances toutes faites.

Les travaux pédagogiques récents soulignent d'ailleurs la nécessité de transformer la leçon de philosophie en un atelier de pensée centré sur les problèmes, d'où l'importance de mener des enquêtes empiriques pour évaluer la mise en œuvre réelle de cette orientation dans les pratiques enseignantes.

Cependant, la problématisation ne se limite pas à la philosophie : elle est largement mobilisée dans d'autres disciplines telles que les mathématiques, l'histoire, la géographie, les sciences économiques et sociales, les sciences expérimentales, les langues et les technologies. Cette transversalité témoigne du succès des approches pédagogiques d'inspiration structuraliste, centrées sur les processus d'apprentissage et sur le rôle actif des élève·s dans la construction de leurs savoirs, en rupture avec les modèles traditionnels fondés sur la simple transmission.

Ce qui distingue toutefois la problématisation en philosophie, c'est qu'elle constitue le noyau de la pratique philosophique elle-même. Elle établit un lien essentiel entre la pensée, le doute et la quête de sens. Elle ne se réduit pas à la présentation d'un problème en attente de solution, mais représente plutôt un processus de questionnement continu, où l'idée reste toujours ouverte à la réflexion, sans réponse définitive (Laurens, 2021, p. 5).

À partir de là, les objectifs de la recherche sont définis comme suit :

- Évaluer le degré de conscience des enseignant·e·s quant à l'importance de la problématisation dans la leçon philosophique.
- Mesurer l'impact de certaines variables socio-professionnelles sur l'intégration de cette démarche dans les pratiques de classe.

Cette étude s'appuie sur la définition de la problématisation comme un art de susciter la pensée par la création d'une tension intellectuelle entre deux positions opposées ou deux hypothèses contradictoires, toutes deux apparemment valides ou raisonnables, obligeant l'élève à fournir un effort de réflexion pour dépasser cette tension (Citot, 2017). Il s'agit alors de mettre en lumière le paradoxe et de le problématiser consciemment à travers des cheminements intellectuels divergents explorés collectivement, de manière à confronter la pensée à une difficulté formulée par la pensée elle-même.

Dans cette logique, la structure problématisée se construit autour de l'interrogation, qui consiste à soumettre à l'examen critique les affirmations — qu'il s'agisse d'évidences ou de définitions — en les transformant en objets problématiques appelant une réflexion. Les problèmes philosophiques émergent ainsi à partir de significations données, de relations conceptuelles ou de la nature des questions posées, et doivent être formulés de manière à permettre une pluralité de réponses possibles (Tozzi, 2005).

Par ailleurs, la notion de compétence constitue un élément clé de l'approche par situations d'apprentissage. Elle est définie comme la capacité d'un individu à mobiliser ses connaissances, ses savoir-faire et ses ressources affectives pour faire face à des situations complexes nécessitant la résolution de problèmes ou l'accomplissement de tâches avec précision et efficacité, selon des critères de qualité et de performance (Tozzi, 2018).

Le choix de ce sujet se justifie par la nouveauté et l'originalité de la recherche, qui s'inscrit dans un courant croissant de renouvellement des pratiques pédagogiques en philosophie. Contrairement à d'autres apprentissages centrés sur les savoirs ou les techniques, l'enseignement de la philosophie repose fondamentalement sur la problématisation, les concepts et les théories, ce qui fait de la problématisation une exigence méthodologique incontournable (Fabre, 2015, p. 68). Cette recherche apporte ainsi une contribution scientifique originale à travers une enquête de terrain rigoureuse, fondée sur des méthodes d'analyse statistique avancées à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics V26, afin de

mesurer l'ampleur de l'usage de la problématisation par les enseignant·e·s dans la région de Tanger-Tétouan-Al Hoceïma et de combler un vide scientifique tout en ouvrant des perspectives pour le développement de la formation continue.

1. Conception de la recherche et méthodologie

Cette étude relève du domaine de la recherche quantitative et s'appuie sur une méthode visant à évaluer le degré de conscience des enseignant·e·s de philosophie quant à l'usage de la problématisation dans la construction de la leçon philosophique. L'outil principal de collecte des données a été un questionnaire électronique.

À la lumière de la question de recherche — dans quelle mesure les enseignant·e·s recourent à la démarche de problématisation dans l'enseignement de la philosophie ? — posée dix-huit ans après l'adoption officielle de l'approche par compétences dans l'enseignement philosophique au Maroc, deux hypothèses ont été formulées :

- Hypothèse 1 : les enseignant·e·s de philosophie de la région Tanger-Tétouan-Al Hoceïma perçoivent l'importance de la problématisation et la considèrent comme un axe central dans la planification et la structuration de leurs leçons, ce qui se reflète positivement dans leurs pratiques pédagogiques.
- Hypothèse 2 : le recours à l'approche problématisée varie selon certaines variables socio-professionnelles, telles que le sexe, l'âge, le niveau de formation académique, les années d'expérience, la participation à des programmes de formation dans les Centres Régionaux des Métiers de l'Éducation et de la Formation (CRMEF), ainsi que le secteur d'enseignement (public ou privé).

Le champ de l'étude couvre la région de Tanger-Tétouan-Al Hoceïma, dans le nord du Maroc. L'échantillon, constitué de manière non probabiliste (de convenance), comprend 100 enseignant·e·s de philosophie issus des secteurs public et privé.

L'étude a identifié et analysé un ensemble de variables fondamentales : le sexe, la tranche d'âge, le niveau académique, le secteur d'exercice (public/privé), la formation dans les CRMEF, ainsi que les années d'expérience professionnelle.

Pour traiter et analyser les données avec précision, la méthodologie retenue est quantitative descriptive, adaptée à l'étude des phénomènes éducatifs et à l'identification de leurs caractéristiques et tendances générales. Plusieurs indicateurs statistiques ont été mobilisés, tels que les pourcentages (%), fréquences, moyenne arithmétique (μ), écart-type (σ), tendances centrales, ainsi que le test du khi carré (χ^2) afin d'évaluer l'intégration de la problématisation dans la leçon philosophique et d'interpréter les liens entre les caractéristiques socio-professionnelles et les pratiques pédagogiques.

L'analyse des données a été effectuée à l'aide des logiciels MS Excel et IBM SPSS Statistics V26.

2. Travail de terrain et analyse des données

Dans la continuité du cadre théorique et méthodologique, le travail de terrain a été réalisé du 2 au 30 janvier 2025. Une enquête par questionnaire électronique a constitué l'outil principal de collecte des

données, visant les enseignant·e·s de philosophie exerçant dans les secteurs public et privé de la région de Tanger-Tétouan-Al Hoceïma.

Le questionnaire, intitulé « L'impact de l'enseignement basé sur la problématisation sur la réussite de la leçon philosophique dans l'enseignement secondaire qualifiant à travers les perceptions des enseignant·e·s de philosophie dans l'Académie Tanger-Tétouan-Al Hoceïma », a été conçu pour garantir la clarté, la précision et l'exhaustivité des questions. Il comportait 12 items répartis en deux sections :

1. les données socio-professionnelles (sexe, âge, niveau académique, ancienneté, secteur d'enseignement, statut de diplômé·e d'un CRMEF, localisation géographique) ;
2. les représentations et pratiques pédagogiques liées à l'usage de la problématisation dans la leçon philosophique, mesurées à travers une échelle de Likert en cinq points allant de « tout à fait en désaccord » à « tout à fait d'accord ».

À titre d'illustration, certaines questions portaient sur :

- la conscience de l'importance de la problématisation (« Je suis conscient·e de l'importance de la problématisation dans la leçon philosophique ») ;
- son intégration dans la planification pédagogique (« La problématisation constitue un élément essentiel de la planification de mes cours ») ;
- son usage comme compétence en classe (« J'utilise la problématisation comme compétence essentielle auprès des apprenant·e·s ») ;
- sa relation avec les pratiques effectives (« J'adapte la construction problématisée en fonction des particularités des élèves » ; « Je construis la problématisation à partir du concept, de l'argumentation ou du texte philosophique »).

Afin d'assurer la validité et la fiabilité de l'outil, le questionnaire a été soumis à un comité d'expert·e·s composé d'enseignant·e·s-chercheur·euse·s spécialisé·e·s en didactique de la philosophie et en sciences de l'éducation. Leurs remarques concernant la formulation des items et leur adéquation avec les objectifs de l'étude ont été intégrées avant la diffusion finale.

Le questionnaire a ensuite été diffusé par voie électronique auprès des participant·e·s via des groupes pédagogiques en ligne, en garantissant le volontariat et la confidentialité des réponses. Après la collecte, les données ont fait l'objet d'un codage et d'une vérification minutieuse pour éliminer toute erreur ou valeur manquante.

L'analyse statistique a été réalisée à l'aide d'Excel et d'IBM SPSS Statistics V26, selon une approche descriptive. Elle a porté sur trois niveaux :

1. la description du profil démographique et professionnel de l'échantillon (pourcentages, moyennes arithmétiques, écarts-types) ;
2. l'étude des représentations des enseignant·e·s concernant l'importance de la problématisation et son intégration effective dans la planification et la conduite des leçons philosophiques ;
3. l'analyse de l'effet des variables socio-professionnelles sur l'usage de la problématisation dans l'enseignement de la philosophie.

Afin de garantir la rigueur interprétative, les résultats ont été confrontés aux travaux antérieurs sur l'enseignement problématisé en philosophie, ce qui a permis de situer les constats empiriques dans un cadre scientifique plus large et d'identifier les spécificités de la présente étude.

3. Résultats

L'échantillon de l'étude est composé de 100 enseignant·e·s de philosophie exerçant dans la région de Tanger-Tétouan-Al Hoceïma. Leur âge varie de 24 à 67 ans, avec une moyenne de 38,29 ans ($\pm 7,99$). Leur ancienneté dans l'enseignement varie de 1 à 31 ans, avec une moyenne estimée à 12,67 ans ($\pm 7,125$).

3.1. Les caractéristiques socio-professionnelles des participant·e·s

3.1.1. Répartition de l'échantillon selon le sexe

Sexe	Nombre	Pourcentage %
Homme	82	82
Femme	18	18
Total	100	100

Source : enquête de terrain, analyse des données avec IBM SPSS Statistics, version 26.

Le tableau ci-dessus présente la répartition des participant·e·s selon la variable du sexe. Il met en évidence une forte prédominance des hommes (82 %), tandis que les femmes représentent 18 % de l'échantillon, soit un total de 18 enseignant·e·s.

3.1.2. Répartition de l'échantillon selon les tranches d'âge

Tranche d'âge	Nombre	Pourcentage %
Moins de 30 ans	10	10
Entre 30 et 40 ans	56	56

Tranche d'âge	Nombre	Pourcentage %
Entre 41 et 50 ans	27	27
Plus de 50 ans	7	7
Total	100	100

Source : enquête de terrain, analyse des données avec IBM SPSS Statistics, version 26.

Le tableau ci-dessus présente la répartition des répondant·e·s selon leur tranche d'âge. La catégorie des 30 à 40 ans est la plus représentée, avec 56 % de l'échantillon, suivie par celle des 41 à 50 ans (27 %). Les tranches d'âge les moins représentées sont celles des moins de 30 ans (10 %) et des plus de 50 ans (7 %). Ainsi, les enseignant·e·s âgé·e·s de 30 à 50 ans constituent une majorité nette au sein de l'échantillon (83 %), ce qui met en évidence une forte représentation de la population d'âge intermédiaire. En revanche, les plus jeunes et les enseignant·e·s proches de la retraite apparaissent relativement sous-représenté·e·s.

3.1.3. Répartition de l'échantillon selon le niveau d'études

Niveau d'études	Nombre	Pourcentage %
Licence universitaire	31	31
Licence professionnelle en éducation	5	5
Master	43	43
Doctorat	21	21
Total	100	100

Source : enquête de terrain, analyse des données avec IBM SPSS Statistics, version 26.

Le tableau ci-dessus présente la répartition des participant·e·s selon leur niveau d'études. La catégorie la plus représentée est celle des titulaires d'un master, qui constituent 43 % de l'échantillon, suivie par les détenteur·rice·s d'une licence universitaire (31 %).

Les titulaires d'un doctorat arrivent en troisième position avec 21 %, indiquant une proportion significative de participant·e·s hautement qualifié·e·s. En revanche, la part la plus faible est celle des titulaires d'une licence professionnelle en éducation (5 %).

Ces données mettent en évidence un niveau d'études globalement élevé au sein de l'échantillon, puisque la part combinée des titulaires d'un master ou d'un doctorat atteint 64 %. Cela souligne la forte présence d'enseignant·e·s disposant d'une formation académique avancée, un facteur particulièrement pertinent dans la mesure où le capital culturel peut influencer directement la manière dont la problématisation est intégrée dans les pratiques pédagogiques.

3.1.4. Répartition de l'échantillon selon le secteur d'enseignement

Secteur d'enseignement	Nombre	Pourcentage %
Enseignement public	96	96
Enseignement privé	4	4
Total	100	100

Source : enquête de terrain, analyse des données avec IBM SPSS Statistics, version 26.

Le tableau ci-dessus illustre la répartition des participant·e·s selon leur secteur d'exercice. Une forte majorité de l'échantillon (96 %) exerce dans l'enseignement public, tandis que seulement 4 % travaillent dans le secteur privé.

Ces données révèlent une domination nette du secteur public au sein de l'échantillon, ce qui indique que les résultats de la recherche reflètent avant tout la réalité de ce secteur, tandis que le secteur privé demeure faiblement représenté.

3.1.5. Répartition des participant·e·s selon leur statut de diplômé·e des Centres Régionaux des Métiers de l'Éducation et de la Formation (CRMEF)

Statut de diplômée	Nombre	Pourcentage %
Oui	77	77
Non	23	23
Total	100	100

Source : enquête de terrain, analyse des données avec IBM SPSS Statistics, version 26.

Le tableau ci-dessus présente la répartition des participant·e·s selon leur statut de diplômé·e d'un CRMEF. Il apparaît que 77 % de l'échantillon sont diplômé·e·s de ces centres, tandis que 23 % ne le sont pas.

Ces résultats mettent en évidence une forte présence des diplômé·e·s des CRMEF, ce qui peut influencer le type de formation académique et professionnelle dont bénéficie la majorité des participant·e·s. En effet, ces centres dispensent une préparation théorique et pratique spécialisée à la profession enseignante, contrairement aux non-diplômé·e·s dont les parcours peuvent être plus diversifiés.

3.1.6. Répartition de l'échantillon selon l'ancienneté

Ancienneté professionnelle	Nombre	Pourcentage %
Moins de 5 ans	18	18
Entre 5 et 10 ans	22	22
Entre 11 et 15 ans	31	31
Entre 16 et 20 ans	11	11
Entre 21 et 25 ans	12	12

Ancienneté professionnelle	Nombre	Pourcentage %
Plus de 25 ans	6	6
Total	100	100

Source : enquête de terrain, analyse des données avec IBM SPSS Statistics, version 26.

Le tableau ci-dessus présente la répartition des participant·e·s selon leur ancienneté professionnelle. La catégorie la plus représentée est celle des enseignant·e·s ayant entre 11 et 15 ans d'expérience (31 %), suivie par celle des 5 à 10 ans (22 %), puis par celle des moins de 5 ans (18 %).

Les catégories les moins représentées sont celles des enseignant·e·s ayant entre 16 et 20 ans (11 %), entre 21 et 25 ans (12 %) et celles ayant plus de 25 ans d'ancienneté (6 %).

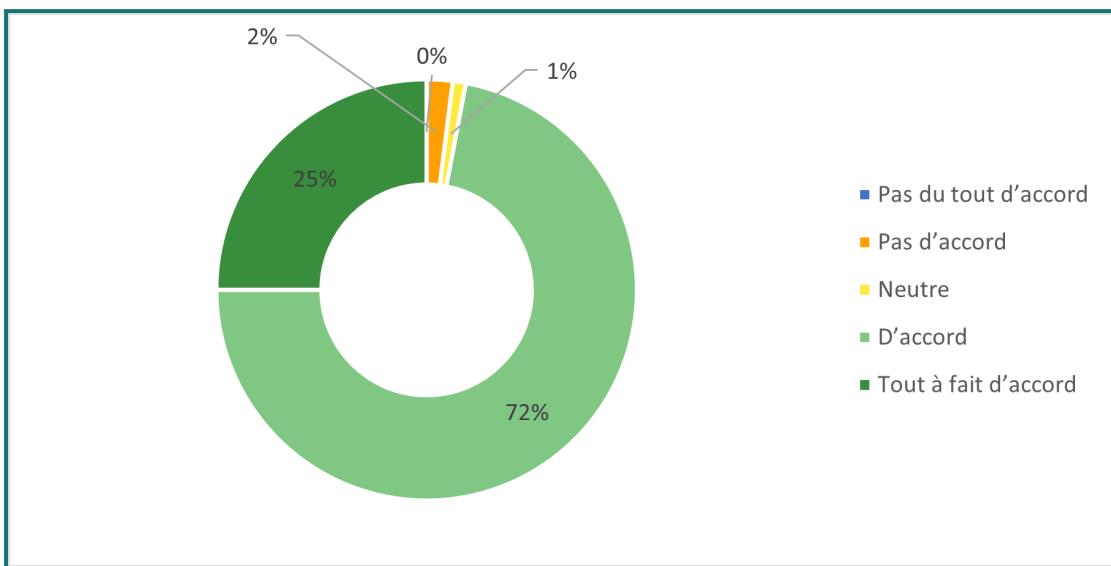
Ces données indiquent que la majorité des participant·e·s appartient à des groupes d'ancienneté intermédiaire (entre 6 et 15 ans). Cette situation peut influencer leurs attitudes et perceptions pédagogiques, car ces enseignant·e·s combinent à la fois une expérience significative et une implication encore active dans leur métier. En revanche, la faible représentation des enseignant·e·s très expérimenté·e·s pourrait limiter la diversité des points de vue liés aux parcours les plus longs.

3.2. L'usage par les enseignant·e·s de l'approche problématisée dans la leçon philosophique

3.2.1. Importance de la problématisation dans la leçon philosophique

La problématisation constitue un élément fondamental dans la construction de la leçon philosophique, car elle lui confère un caractère dynamique et oriente l'apprenant·e vers une pensée critique et une analyse approfondie. La leçon philosophique ne vise pas uniquement la transmission de connaissances ; elle cherche également à susciter des interrogations et à ouvrir des espaces de dialogue et de recherche. Dans cette perspective, la problématisation est l'outil qui permet de passer d'une simple présentation des idées à leur questionnement. Elle confère ainsi à la leçon sa vitalité et incite l'apprenant·e à s'engager activement dans la construction du sens. La capacité de l'enseignant·e à encourager les élèves à formuler des problématisations pertinentes et fécondes peut être considérée comme un critère essentiel de la réussite du processus éducatif.

À titre d'illustration, l'étude du thème « désir et volonté » peut être introduite par la question suivante : « La volonté est-elle toujours capable de maîtriser le désir, ou existe-t-il des situations où le désir l'emporte sur la conscience et la volonté ? ». Inspirée d'un texte de Jacques Lacan, cette interrogation conduit les apprenant·e·s à problématiser la relation complexe entre désir et volonté (En Rahab Al-Falsafa, 1^{re} année du baccalauréat, filière Lettres et Sciences humaines, El Khaldi et al., 2016, pp. 32–33)

Graphique 1 : Répartition des opinions des participant·e·s concernant l'importance de la problématisation dans la leçon philosophique

Source : enquête de terrain, analyse des données avec IBM SPSS Statistics, version 26.

La figure 1 présente la répartition des réponses des participant·e·s concernant l'importance de la problématisation dans la leçon philosophique. Les résultats montrent que 97 % des répondant·e·s confirment cette importance, tandis que 2 % expriment un désaccord et 1 % adoptent une position neutre. La moyenne des réponses de l'échantillon s'élève à 4,20, ce qui reflète une tendance largement positive à considérer la problématisation comme un axe central de l'enseignement de la philosophie.

Cette large adhésion à l'approche problématisée dans le contexte de l'enseignement philosophique marocain s'explique par l'ancrage théorique de cette démarche dans le modèle français de la problématisation. Comme le souligne Tozzi (2003), l'enseignement de la philosophie ne se limite pas à la simple transmission de savoirs ou à la reproduction de discours idéologiques ; il vise l'apprentissage même de la philosophie, c'est-à-dire la capacité à penser de manière autonome et à poser de grandes problématisations philosophiques.

Ce modèle distingue la leçon philosophique comme un espace où l'apprenant·e établit une relation vivante non seulement avec les textes, mais aussi avec les idées, les concepts et des exemples concrets tirés de l'expérience. Ces éléments interagissent et s'éclairent mutuellement à travers la diversité des approches et des angles d'analyse, contribuant à instaurer un cadre dialectique et problématisé. Celui-ci, appuyé sur l'histoire de la philosophie, permet de comprendre comment les problématisations ont été élaborées et reformulées au fil des siècles (Tozzi, 2003, pp. 17–18).

Ainsi, la forte proportion d'approbation révélée par le questionnaire traduit la vigueur de cette conception de la problématisation dans la pratique pédagogique au Maroc. Elle se distingue nettement d'autres modèles, tels que le modèle dogmatique, qui privilégie l'apprentissage par cœur, le modèle

historique, centré sur le contexte des idées, ou encore le modèle éthique, qui relie l'enseignement de la philosophie à une dimension morale et existentielle.

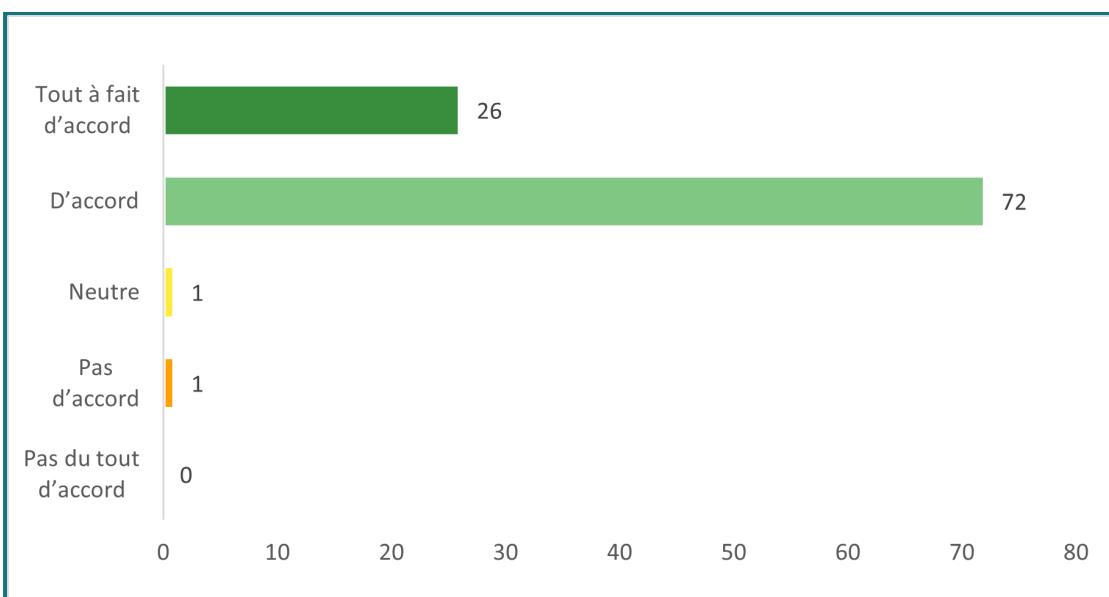
3.2.2. La problématisation et la planification pédagogique de la leçon philosophique

La planification pédagogique de la leçon philosophique est un processus indispensable pour garantir l'atteinte des objectifs éducatifs et cognitifs visés. Elle correspond à une représentation mentale et à une préparation psychologique des situations d'enseignement prévues en classe, sur une période donnée et pour un niveau scolaire spécifique. Elle vise à réaliser des objectifs pédagogiques de manière organisée et ciblée, à travers le choix d'expériences, d'activités, de procédures, de moyens didactiques, ainsi que de modalités d'animation et d'évaluation appropriées. La planification inclut ce qui peut être mis en œuvre au début, au cours et à la fin de la leçon, et peut aussi comprendre des tâches assignées aux élèves à réaliser à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école (Chahata, 2004, p. 94).

Dans ce contexte, la problématisation occupe une place centrale dans la planification pédagogique de la leçon philosophique. Elle constitue l'une des compétences structurantes de la fiche pédagogique de l'enseignant·e et confère ainsi un caractère organisé et cohérent à la leçon.

À titre d'illustration, lors de la préparation d'une leçon sur le thème « Connaissance d'autrui » (1^{re} année du baccalauréat, filière Lettres et Sciences humaines), l'enseignant·e peut proposer la question problématisée suivante : « Peut-on réellement connaître la subjectivité d'autrui, ou ne percevons-nous que ses comportements extérieurs ? ». Ce questionnement, inspiré des textes de Gaston Berger et d'Edmund Husserl (En Rahab Al-Falsafa, 2022, pp. 33–34), oriente le choix des textes supports, des activités de lecture et de discussion ainsi que des modalités d'évaluation, tout en donnant à la planification pédagogique une cohérence et une finalité explicite.

Graphique 2 : La problématique, un élément essentiel de la planification pédagogique de la leçon philosophique



Source : enquête de terrain, analyse des données avec IBM SPSS Statistics, version 26.

Le graphique 2 présente la répartition des réponses des participant·e·s concernant l'importance de la problématisation dans la planification pédagogique de la leçon philosophique. Les résultats indiquent que 98 % des répondant·e·s reconnaissent la problématisation comme un élément essentiel de cette planification, tandis que 1 % la rejettent et 1 % adoptent une position neutre. Sur le plan statistique, la moyenne des réponses atteint le niveau « tout à fait d'accord » avec un score de 4,23, reflétant une forte tendance positive à admettre la problématisation comme composante fondamentale de la planification pédagogique.

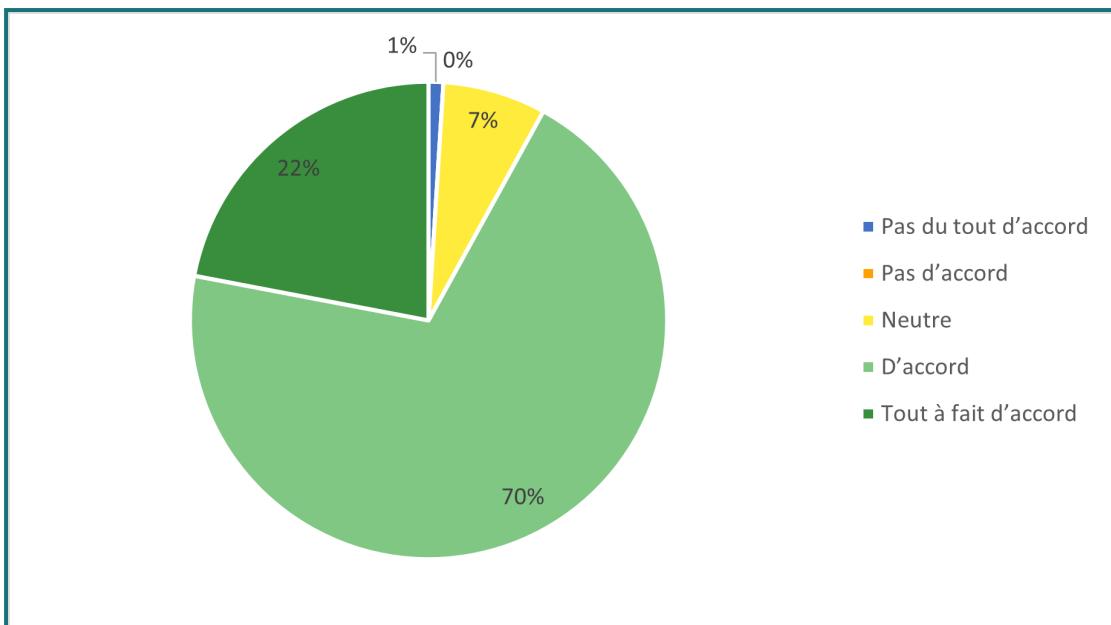
Ces résultats corroborent les propos de Galichet (2004), pour qui la planification pédagogique de la leçon philosophique constitue le passage d'une pratique spontanée à une pratique consciente, réfléchie et organisée, renforçant ainsi la cohérence et l'efficacité du processus d'enseignement-apprentissage.

3.2.3. L'utilisation de la problématisation comme compétence essentielle auprès des apprenant·e·s

La problématisation est un outil fondamental qui contribue au renforcement des compétences de pensée critique et d'autonomie chez les apprenant·e·s dans la leçon philosophique. Son intégration comme compétence essentielle en classe ne se limite pas à susciter des interrogations et à stimuler la curiosité ; elle participe également au développement de la capacité des élève·s à analyser des questions philosophiques et épistémologiques, ainsi qu'à interagir avec différentes thèses et idées.

À titre d'illustration, lors de l'étude du concept d'« histoire », dans le cadre du thème « Le rôle de l'être humain dans l'histoire », l'enseignant·e peut inviter les élève·s à confronter deux thèses opposées : celle de Hegel, qui considère l'individu comme un simple instrument de la Raison historique, et celle de Sartre, qui affirme au contraire que l'être humain est le véritable auteur de l'histoire. Ce questionnement, inspiré du manuel En Rahab Al-Falsafa (El Khaldi et al., 2022, pp. 51–52), amène les apprenant·e·s à problématiser la relation entre déterminisme historique et liberté humaine. Il développe ainsi leur capacité à formuler une position critique et argumentée.

Graphique 3 : J'utilise la problématisation comme compétence essentielle auprès des apprenant·e·s en classe



Source : enquête de terrain, analyse des données avec IBM SPSS Statistics, version 26.

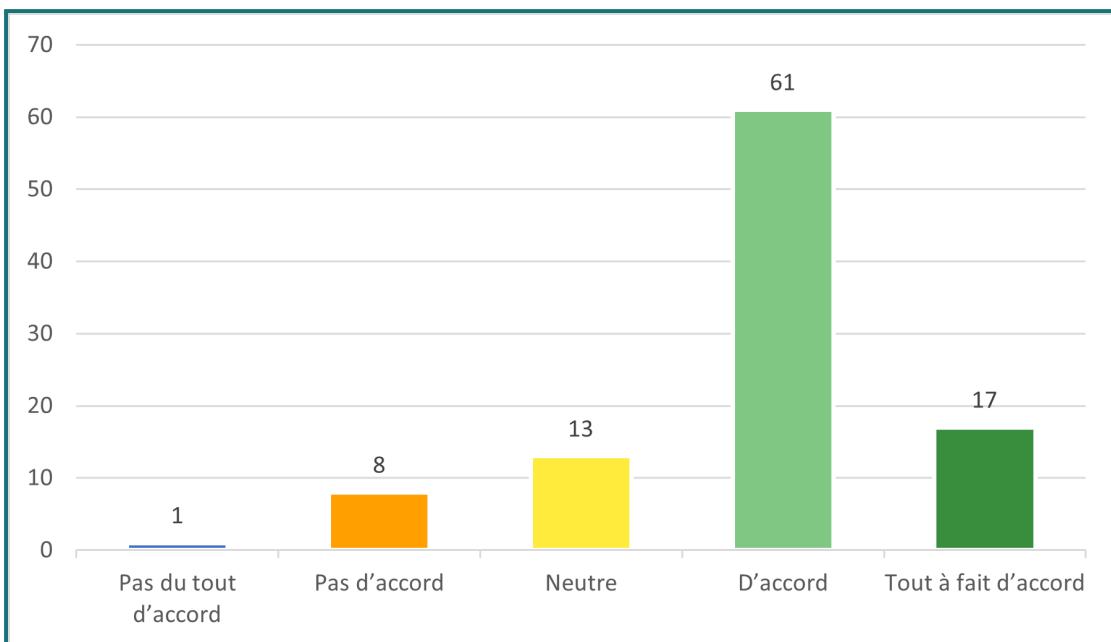
L'utilisation de la problématisation comme compétence essentielle auprès des apprenant·e·s en classe est largement confirmée par les résultats. En effet, 92 % des répondant·e·s déclarent l'employer comme compétence essentielle, tandis que 1 % la rejettent et 7 % adoptent une position neutre. Sur le plan statistique, la moyenne des réponses s'élève à 4,12, reflétant une tendance nettement positive à reconnaître la problématisation comme compétence fondamentale dans le processus d'enseignement-apprentissage...

3.2.4. La stimulation de l'apprenant·e comme objectif central de la leçon philosophique problématisée

La stimulation de l'apprenant·e représente un objectif central dans la leçon philosophique fondée sur la problématisation. Elle vise non seulement à encourager la participation, mais surtout à éveiller la curiosité intellectuelle et à développer la capacité des élève·s à suspendre leurs jugements immédiats afin d'analyser les questions philosophiques de manière critique et autonome. Cette approche confère à l'apprenant·e un rôle actif dans la construction de son propre raisonnement, plutôt qu'une réception passive du savoir.

À titre d'illustration, dans l'étude du concept de « personne et identité » (2^e année du baccalauréat), l'enseignant·e peut inviter les élève·s à comparer deux conceptions opposées : celle de Locke, qui fonde l'identité personnelle sur la continuité de la conscience et de la mémoire, et celle de Schopenhauer, qui affirme que la volonté constitue le noyau immuable de l'existence humaine. Ce questionnement problématisé stimule la réflexion critique et permet aux apprenant·e·s de développer leur capacité à formuler une position argumentée (El Khaldi et al., 2022, pp. 15–16).

Graphique 4 : L'objectif de la leçon philosophique basée sur la problématisation est de stimuler l'apprenant·e



Source : enquête de terrain, analyse des données avec IBM SPSS Statistics, version 26.

Le graphique 4 présente la répartition des réponses des participant·e·s concernant la considération de la stimulation comme objectif principal de la leçon philosophique problématisée. Les résultats indiquent que 77 % des répondant·e·s approuvent cette idée, tandis que 9 % la rejettent et 13 % adoptent une position neutre. Sur le plan statistique, la moyenne des réponses est de 3,85, indiquant une tendance globalement positive à reconnaître la stimulation intellectuelle comme objectif pédagogique central de l'enseignement philosophique.

Ces résultats rejoignent l'analyse de Julien Lamy (2016), pour qui le cœur de l'enseignement philosophique réside dans le développement du « sens du problème », fondé sur la suspension du jugement et l'examen critique des évidences. La stimulation apparaît ainsi comme une condition indispensable à l'émergence d'une pensée philosophique autonome, en transformant l'apprenant·e en véritable acteur ou actrice du travail conceptuel.

3.2.5. L'enseignement par la problématisation et la promotion de l'interaction entre les apprenant·e·s

L'enseignement par la problématisation est une méthode pédagogique efficace pour renforcer l'interaction entre les apprenant·e·s au sein de la classe. Grâce à cette approche, les élève·s sont encouragé·e·s à participer activement et à interagir avec l'enseignant·e, avec leurs représentations et leur imagination, ainsi qu'avec leurs pairs. Cela crée un environnement d'apprentissage dynamique, riche en

dialogues et en débats, où chacun·e contribue à la construction d'un savoir partagé.

À titre d'illustration, lors de l'étude du concept de « société » (1^{re} année du baccalauréat), l'enseignant·e peut poser la question problématisée suivante :

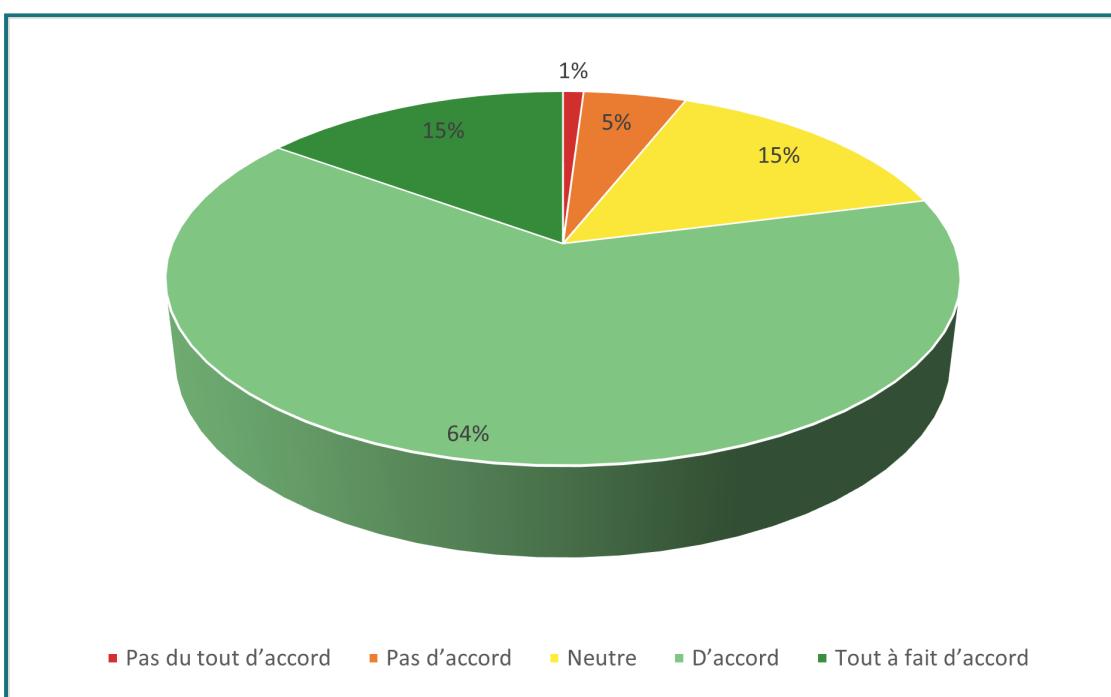
« Le fondement de la société humaine est-il naturel ou résulte-t-il d'un accord volontaire entre les individus ? »

Pour stimuler l'interaction, la classe peut être divisée en deux groupes :

- Le premier groupe est chargé d'examiner la position d'Aristote, qui considère que l'être humain est un « animal politique » et que la vie en société est inscrite dans sa nature.
- Le deuxième groupe analyse la thèse de Rousseau, qui soutient que la société naît d'un contrat librement établi entre les individus pour organiser la coexistence et garantir l'égalité.

Ce dispositif pédagogique amène les élève·s à confronter deux conceptions philosophiques opposées, à débattre de leurs implications et à formuler une réflexion critique commune sur la question du fondement de la société.

Graphique 5 : J'utilisera l'enseignement par la problématisation pour renforcer l'interaction entre les apprenant·e·s



Source : enquête de terrain, analyse des données avec IBM SPSS Statistics, version 26.

Le graphique 5 présente la répartition des réponses des participant·e·s concernant l'impact de l'enseignement par la problématisation sur le renforcement de l'interaction entre les apprenant·e·s. Les

résultats indiquent que 80 % des participant·e·s approuvent cet impact, tandis que 6 % le rejettent et 14 % adoptent une position neutre. Sur le plan statistique, la moyenne des réponses de l'échantillon est de 3,87, ce qui reflète une tendance positive à reconnaître l'effet de l'enseignement par la problématisation sur l'accroissement de l'interaction entre les apprenant·e·s.

Ces résultats suggèrent que l'approche problématisée favorise non seulement l'acquisition de connaissances, mais également le développement d'une dynamique collective en classe. Ils ouvrent ainsi la voie à l'analyse du rôle de la problématisation dans le développement d'autres dimensions de l'apprentissage philosophique, ce qui sera abordé dans la section suivante.

3.2.6. La construction problématisée et la prise en compte des différences individuelles entre les apprenant·e·s

La construction problématisée constitue l'un des outils pédagogiques essentiels de la leçon philosophique. Toutefois, son efficacité dépend de sa mise en œuvre en tenant compte des particularités et des besoins individuels des apprenant·e·s. En considérant ces différences, la construction problématisée peut renforcer la capacité de chacun·e à interagir avec les problématisations proposées selon son rythme intellectuel et ses aptitudes analytiques.

L'adaptation à ces spécificités permet de présenter la problématisation de manière conforme au niveau de compréhension et aux centres d'intérêt des apprenant·e·s, ce qui favorise leur participation et stimule leur pensée critique. La construction problématisée devient ainsi un moyen de bâtir des ponts de communication efficaces en classe, en répondant aux besoins variés des apprenant·e·s et en améliorant l'efficacité du processus éducatif.

À titre d'illustration, lors de l'étude du thème « technique et science » (2^e année du baccalauréat), l'enseignant·e peut poser la question problématisée suivante :

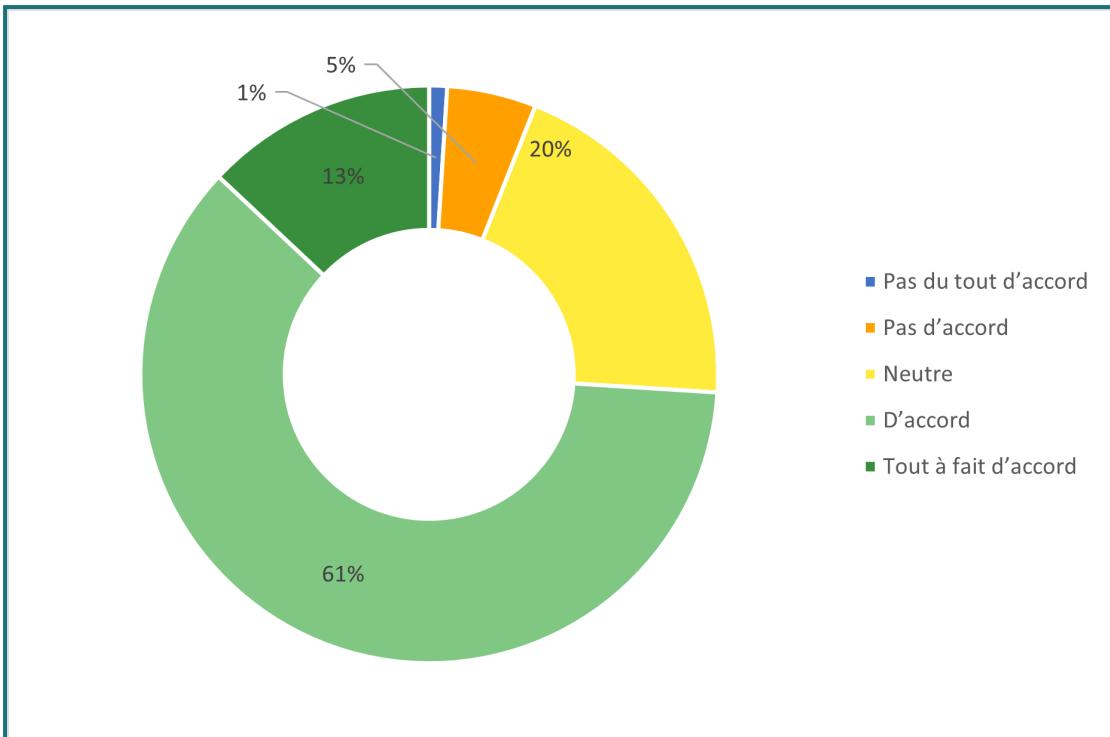
« Le développement technique constitue-t-il un progrès bénéfique pour l'humanité, ou bien comporte-t-il des risques et des effets négatifs qui menacent l'homme et la nature ? »

Pour tenir compte des différences individuelles :

- Groupe A (apprenant·e·s ayant besoin de soutien) : travail sur des exemples concrets et accessibles (avancées médicales, moyens de transport, outils numériques).
- Groupe B (apprenant·e·s intermédiaires) : analyse d'un extrait simplifié de Descartes sur la maîtrise de la nature grâce à la science et à la technique, avec reformulation des idées principales.
- Groupe C (apprenant·e·s avancés) : étude critique d'extraits plus complexes de Heidegger ou Ellul sur les dangers du progrès technique, en comparaison avec la position de Marx sur l'aliénation.

Ce dispositif permet à tou·te·s les élève·s de travailler sur une même problématisation, mais avec des supports et des tâches adaptés à leurs niveaux. Il favorise une implication équilibrée, valorise la diversité des profils et transforme les différences individuelles en ressources pour la construction collective du jugement critique.

Graphique 6 : L'utilisation de la construction problématisée en tenant compte des différences individuelles entre les apprenant·e·s



Source : enquête de terrain, analyse des données avec IBM SPSS Statistics, version 26.

Le Graphique 6 présente la répartition des réponses des participant·e·s concernant leur recours à la construction problématisée dans le cours de philosophie tout en tenant compte des spécificités des apprenant·e·s. Les résultats indiquent que 74 % des répondant·e·s affirment adopter cette approche, tandis que 6 % la rejettent et 20 % adoptent une position neutre.

Sur le plan statistique, la moyenne des réponses s'établit à 3,80, correspondant à un niveau d'adhésion globalement positif (catégorie « d'accord »). Ces données traduisent une orientation favorable à l'usage de la construction problématisée, à condition qu'elle soit adaptée aux différences individuelles et aux besoins spécifiques des apprenant·e·s.

3.2.7. Le cours de philosophie et la reconstruction problématisée des questions philosophie

Le cours de philosophie constitue un espace vivant où les questions philosophiques sont constamment reconstruites de manière problématisée. Il offre aux apprenant·e·s la possibilité de reconsidérer ces questions dans une perspective critique et renouvelée. La philosophie repose en effet sur la formulation de questions ouvertes, dont les réponses ne sont jamais définitives, mais qui appellent à une reformulation continue. Ainsi, le cours de philosophie ne se limite pas à la présentation de problématisations déjà élaborées, mais incite les apprenant·e·s à participer activement à leur reconfiguration, en mobilisant de nouveaux points de vue et en développant des visions originales.

Cet objectif peut être opérationnalisé à travers une démarche pédagogique progressive qui place l'élève au cœur de l'activité philosophique :

1. partir d'une situation-problème proche de l'élève (ex. : La finalité de l'État est-elle seulement de garantir la sécurité, ou bien de permettre la liberté ?) ;
2. mettre en relation cette situation avec des thèses philosophiques divergentes pour les analyser et les discuter ;
3. favoriser le débat collectif en incitant les élèves à défendre des points de vue différents et à comparer les arguments ;
4. reformuler la question initiale à la lumière du débat (ex. : L'État doit-il se limiter à assurer la sécurité, ou viser un équilibre entre sécurité et liberté ?) ;
5. produire de nouvelles synthèses où les élèves proposent des réponses nuancées, traduisant une véritable reconstruction critique.

À titre d'illustration : lors de l'étude du concept de l'État (axe : la finalité de l'État – 2^e année du baccalauréat), l'enseignant·e peut poser la question :

« La finalité de l'État est-elle seulement de protéger les individus contre la violence, ou bien de les libérer et de leur permettre de développer toutes leurs forces naturelles, corporelles et intellectuelles ? »

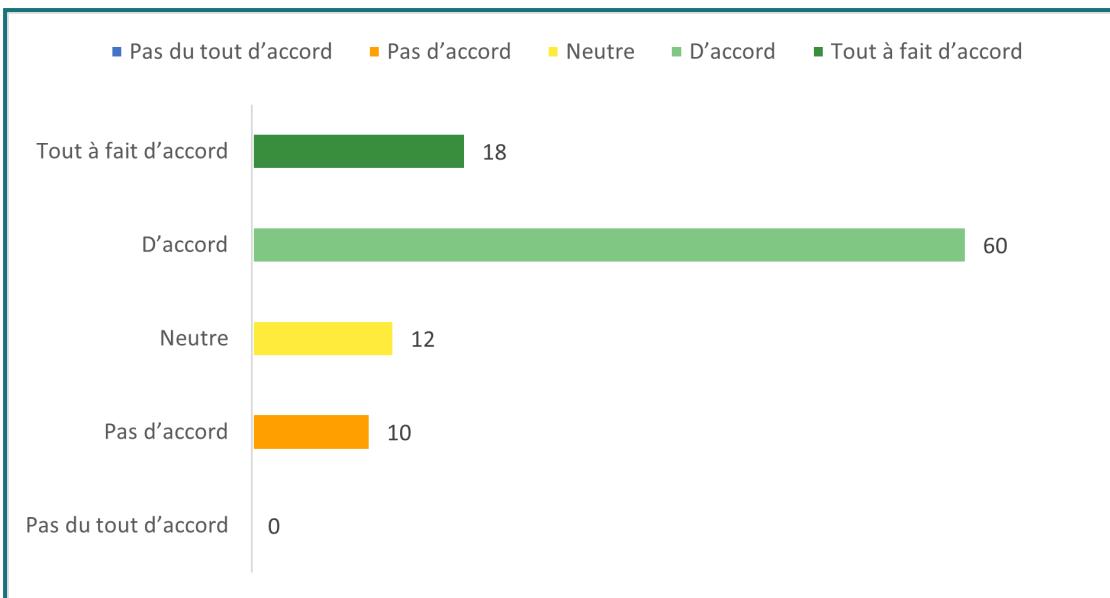
- Pour Thomas Hobbes, la finalité de l'État est de mettre fin à l'« état de nature », marqué par la peur, la violence et la « guerre de tous contre tous », grâce à une autorité souveraine garantissant sécurité et ordre.
- Pour Baruch Spinoza, l'État ne vise pas uniquement à protéger contre la peur et la violence ; sa véritable finalité est de libérer l'être humain de la crainte et de lui permettre d'exercer pleinement ses facultés naturelles, corporelles et intellectuelles.

À l'issue du débat, les élèves sont invité·e·s à reformuler la question initiale, par exemple :

« L'État doit-il être conçu uniquement comme garant de sécurité, ou comme un cadre qui équilibre sécurité et liberté et favorise l'épanouissement de l'être humain ? »

De cette manière, la leçon de philosophie ne se limite pas à l'exposition de doctrines, mais devient un processus actif de reconstruction problématisée, où textes, débats et réflexions des apprenant·e·s s'articulent pour générer de nouvelles interrogations.

Diagramme 7 : La leçon de philosophie repose sur la reconstruction problématisée des questions philosophiques



Source : enquête de terrain, analyse des données avec IBM SPSS Statistics, version 26.

Le diagramme 7 présente la répartition des réponses des participant·e·s concernant leur conviction que la leçon de philosophie repose sur la reconstruction problématisée des questions philosophiques. Les résultats indiquent que 78 % des participant·e·s partagent cette opinion, tandis que 10 % la rejettent et 12 % adoptent une position neutre. La moyenne arithmétique des réponses de l'échantillon s'élève à 3,86, correspondant à un niveau d'« accord ». Cela indique une orientation positive vers l'idée que la leçon de philosophie s'appuie sur un processus de reconstruction critique et problématisée.

Ce résultat est cohérent avec ce que souligne la littérature philosophique à propos de la nature problématisée de l'enseignement de la philosophie. Selon Cospérec (2006), le traitement des questions philosophiques s'articule autour de deux niveaux complémentaires :

- Premier niveau : inventer des problèmes, c'est-à-dire innover dans leur formulation et proposer des solutions originales par la construction de nouveaux concepts et thèses. Ce niveau élevé de pensée n'est atteint que par les grands philosophes, comme Emmanuel Kant, qui a reconstruit la question morale en introduisant des distinctions conceptuelles fondamentales (impératifs hypothétiques / impératifs catégoriques, conseils pratiques / devoirs moraux, actions légales / actions morales).
- Deuxième niveau : plus directement lié au cadre du cours de philosophie, consiste à reconstruire les problèmes existants. Cela signifie permettre aux élève·s de comprendre les questions philosophiques et de reconstruire les contextes théoriques dans lesquels elles sont apparues, sans nécessairement inventer de nouveaux concepts. Ce travail implique le passage des thèses (par ex. l'idée du contrat social) aux grandes problématisations (par ex. la légitimité du pouvoir politique), en comprenant les conditions de possibilité de ces problèmes à travers une lecture des transformations anthropologiques qui ont redéfini les représentations politiques et sociales (Cospérec, 2006).

Ainsi, les résultats du diagramme 7 confirment que les participant·e·s perçoivent la leçon de philosophie non comme une simple mémorisation de savoirs préétablis, mais comme un processus intellectuel de reconstruction critique et méthodique des questions philosophiques, en accord avec les orientations pédagogiques contemporaines qui placent l'élève au centre de l'activité philosophique.

3.2.8. La Problématisation et la réalité vécue

La problématisation dans le cours de philosophie constitue un outil essentiel pour relier les concepts philosophiques à la réalité vécue des apprenant·e·s, contribuant ainsi à rendre la discipline plus accessible et concrète. Un cours de philosophie qui prend pour point de départ des questions problématisées en lien avec les expériences quotidiennes permet aux élève·s de réfléchir sur des enjeux qui les concernent directement et influencent leur existence.

En ancrant la problématisation dans le réel, l'enseignant·e aide les apprenant·e·s à comprendre comment la philosophie s'entrelace avec leur vie quotidienne, rendant les idées philosophiques plus incarnées et pertinentes vis-à-vis de leurs situations personnelles et sociales. Ce lien entre problématisation et expérience vécue renforce leur capacité à aborder les questions philosophiques de manière pratique et contribue au développement de leur aptitude à traiter les problèmes de la vie courante à l'aide des outils de la pensée philosophique.

À titre d'illustration, le jugement esthétique peut être travaillé à travers la musique marocaine. Par exemple :

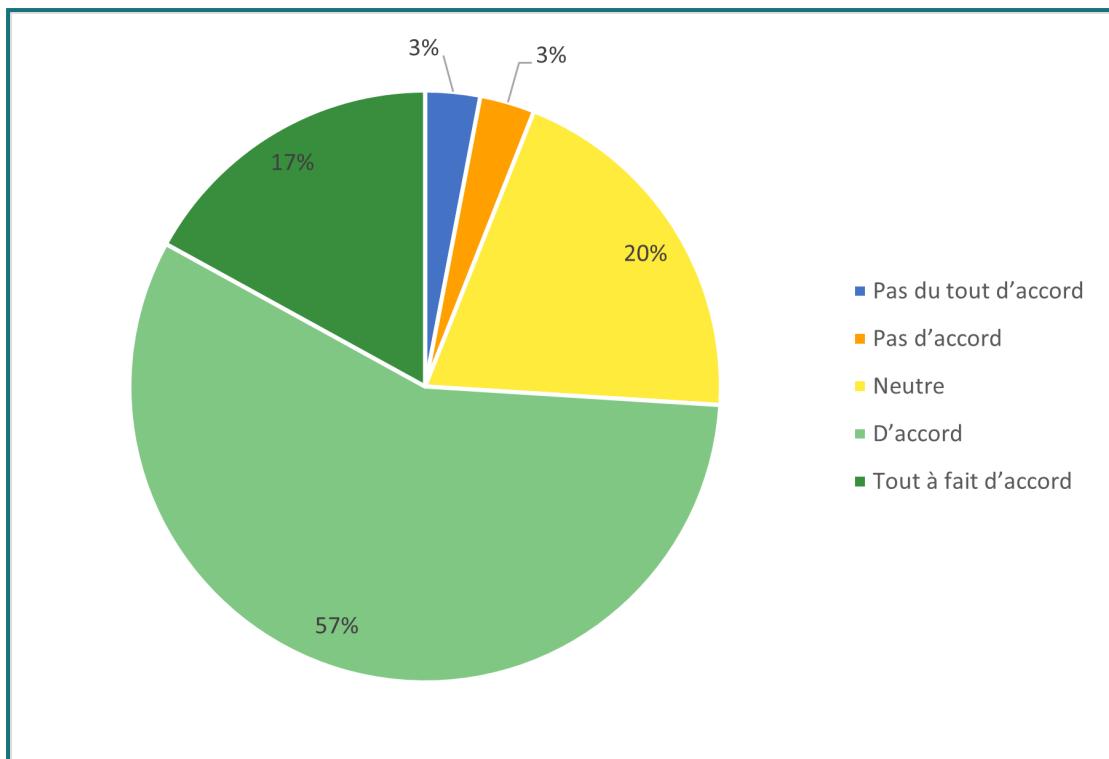
- Lors de l'écoute d'un extrait de musique andalouse, certain·e·s élève·s ressentent une harmonie et une beauté liées à la régularité du rythme et à la pureté des sonorités. Leur jugement esthétique se fonde alors sur l'émotion sensorielle et la beauté formelle de l'œuvre.
- D'autres élève·s, en écoutant une chanson de raï ou de rap marocain, perçoivent la valeur esthétique non seulement dans l'harmonie sonore, mais aussi dans la capacité de l'œuvre à exprimer des réalités sociales, des souffrances et des espoirs de la jeunesse. Ici, le jugement esthétique s'élargit pour intégrer la dimension expressive et critique de l'art.

Dans une activité pédagogique, la classe peut être divisée en deux groupes :

- Premier groupe : chargé d'identifier les éléments de beauté formelle dans un extrait de musique andalouse (rythme, harmonie, interprétation).
- Deuxième groupe : chargé d'analyser la valeur expressive et sociale d'une chanson de raï ou de rap (message, critique sociale, portée culturelle).

À l'issue du débat, les élève·s sont invité·e·s à reformuler la question initiale de la manière suivante : « La valeur esthétique d'une œuvre se limite-t-elle à sa beauté formelle, ou se manifeste-t-elle aussi dans sa capacité à transmettre des significations et des messages humains et sociaux ? »

Figure 8 : La construction de la problématisation à partir de la réalité vécue



Source : enquête de terrain, analyse des données avec IBM SPSS Statistics, version 26.

Le graphique 8 présente la répartition des réponses des participant·e·s concernant leur avis sur le fait que la problématisation doive partir de la réalité vécue. Les résultats montrent que 74 % des participant·e·s soutiennent cette idée, tandis que 6 % la rejettent et 20 % adoptent une position neutre. La moyenne des réponses s'élève à 3,82, correspondant à un niveau d'adhésion positif (catégorie « d'accord ») et reflétant une tendance favorable à considérer que la construction problématisée doit s'ancrer dans la réalité vécue.

Cette orientation rejoint la pensée de John Dewey, qui affirme que, pour qu'un·e enfant reconnaisse qu'il fait face à un véritable problème, une difficulté doit apparaître comme un obstacle personnel, issu de sa propre expérience, et susciter en lui ou en elle le besoin de le surmonter (Dewey, cité dans Cospérec, 2006). Dès lors, partir des problématisations issues de la réalité et des expériences vécues de l'apprenant·e constitue une condition essentielle pour stimuler la pensée critique et approfondir la compréhension.

En effet, un·e apprenant·e ne peut véritablement adopter une problématisation ni chercher à la résoudre que s'il ou elle la perçoit comme pertinente pour sa propre personne et comme un défi réel rencontré dans son parcours cognitif ou existentiel.

3.2.9. La Problématisation et le concept philosophique

La construction de la problématisation à partir du concept philosophique constitue une étape fondamentale dans la formation du cours de philosophie. Elle contribue à orienter les apprenant·e·s vers une pensée profonde et méthodique autour des concepts philosophiques. Grâce à ce lien, les élève·s

peuvent interagir avec les notions philosophiques de manière plus précise et organisée, renforçant ainsi leur capacité à comprendre des idées complexes et à passer des questions générales à une analyse rigoureuse des concepts fondamentaux.

Dans ce cadre, le concept philosophique devient un matériau de base pour l'activité problématisante, ouvrant la voie à la critique et à la participation active.

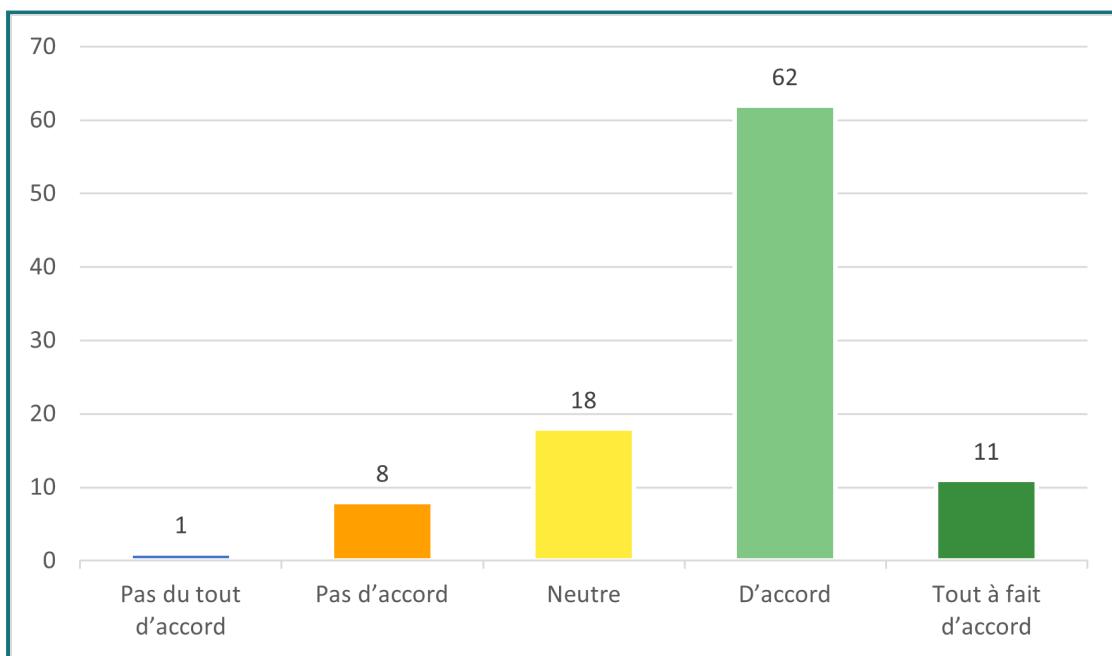
À titre d'illustration, lors de l'étude du concept de liberté (axe : liberté et déterminisme), une première approche peut la réduire à l'indépendance absolue de l'homme. Pourtant, cette conception immédiate se heurte aux limites de la condition humaine :

- Ibn Rochd (Averroès) considère que l'être humain dispose de liberté et de volonté, mais que cette liberté n'est jamais absolue. Elle demeure conditionnée par les lois naturelles créées par Dieu, ainsi que par les limites du corps et des capacités humaines.
- Maurice Merleau-Ponty critique également l'illusion d'une liberté totale. Pour lui, l'homme existe toujours dans une situation concrète, déterminée par ses relations sociales, son corps et son environnement. Cependant, il conserve la possibilité d'introduire des modifications par sa conscience et son initiative, donnant un sens nouveau au « donné ».

La confrontation de ces deux positions amène les apprenant·e·s à reformuler la question problématisée ainsi :

« La liberté humaine peut-elle être conçue comme absolue, ou doit-elle être pensée comme relative et conditionnée par les lois naturelles, sociales et existentielles ? »

Graphique 9 : Je construis la problématisation à partir du concept



Source : enquête de terrain, analyse des données avec IBM SPSS Statistics, version 26.

Le graphique 9 présente la répartition des réponses des participant·e·s concernant leur avis sur la construction de la problématisation à partir du concept philosophique. Les résultats indiquent que 73 % des participant·e·s approuvent cette idée, tandis que 9 % la rejettent et 18 % adoptent une position neutre. La moyenne arithmétique des orientations de l'échantillon s'établit à un niveau « d'accord », avec une valeur de 3,74, ce qui reflète une tendance positive à construire la problématisation à partir du concept philosophique.

Ces résultats corroborent les propos de Laurens (2021), qui souligne que le concept philosophique n'est pas simplement un outil destiné à définir les choses, mais qu'il constitue une matière première pour susciter la pensée problématisée. En philosophie, le concept est organiquement lié à une démarche de problématisation, puisque « chaque concept appelle à être remis en question et devient lui-même objet d'interrogation » (Laurens, 2021, p. 7).

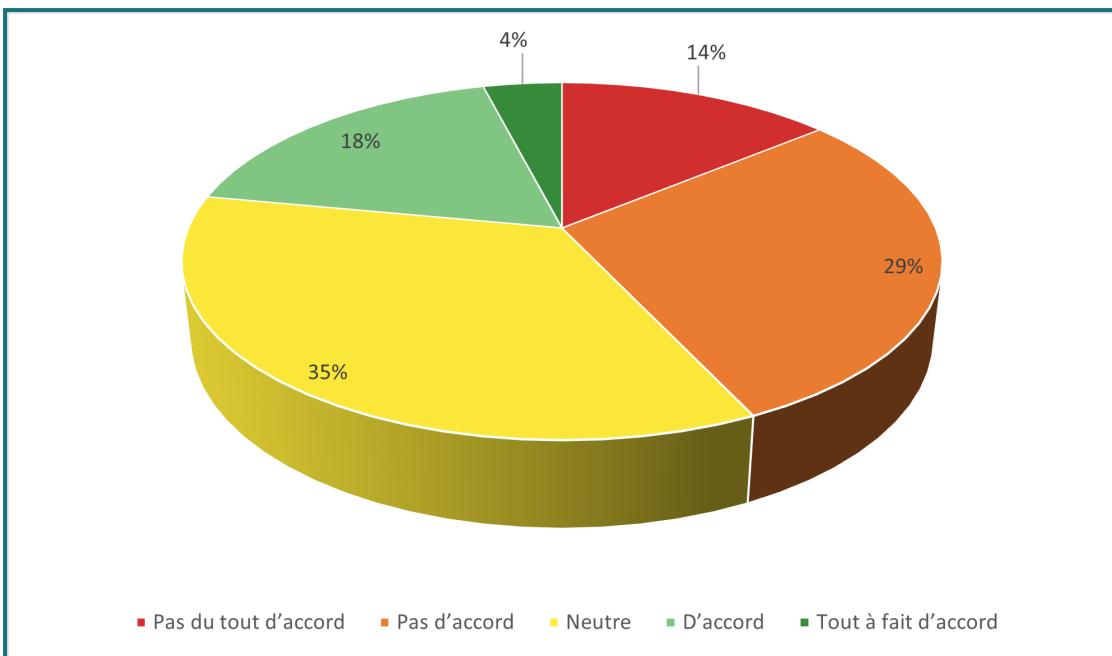
La forte proportion de participant·e·s favorables à cette approche confirme que le travail philosophique ne consiste pas en l'accumulation de concepts, mais dans leur déconstruction et leur transformation en questions vivantes pour la réflexion. Le concept philosophique résulte ainsi d'un mouvement critique continu qui fait de chaque terme un objet de problématisation, signifiant que la construction problématisée part de la remise en question des concepts, et non de leur simple acceptation (Laurens, 2021, p. 7).

3.2.10. La problématisation et l'argumentation

La dimension argumentative constitue une composante essentielle de l'activité philosophique, dans la mesure où elle mobilise des preuves et des raisonnements destinés à étayer les thèses et les positions. Toutefois, les enseignant·e·s divergent quant à l'idée de construire la problématisation directement à partir de l'argumentation.

Si l'argumentation représente un outil puissant pour analyser les questions et clarifier les thèses, elle ne fournit pas toujours le cadre le plus pertinent pour élaborer une question problématisée, notamment dans les situations pédagogiques qui privilégient des démarches plus ouvertes, permettant aux apprenant·e·s de découvrir les problèmes par eux-mêmes.

Graphique 10 : Je construis la problématisation à partir de l'argumentation



Source : enquête de terrain, analyse des données avec IBM SPSS Statistics, version 26.

Le graphique 10 illustre la répartition des réponses des participant·e·s concernant la construction de la problématisation à partir de l'argumentation. Les résultats révèlent que 22 % des répondant·e·s soutiennent cette idée, tandis que 43 % la rejettent et 35 % adoptent une position neutre. La moyenne des réponses est de 2,69, traduisant une orientation globalement neutre, mais avec une tendance marquée vers le rejet, ce qui reflète une attitude plutôt négative à l'égard de cette approche.

Ces résultats confirment l'analyse de Laurens (2021), selon laquelle la démarche de problématisation philosophique ne naît pas de l'argumentation elle-même, mais d'une confrontation intellectuelle avec une difficulté ou une crise théorique suscitant l'interrogation critique. L'argumentation joue bien un rôle fondamental dans la rationalisation et la clarification, mais elle intervient après coup : elle suit la problématisation et ne saurait en constituer l'origine. Comme le rappelle Laurens, « la preuve philosophique conserve toujours une distance critique et ne conduit pas à une conclusion définitive, mais maintient la pensée en état d'interrogation et de révision » (p. 6).

Autrement dit, élaborer une série d'arguments cohérents ne suffit pas à fonder une démarche philosophique : encore faut-il que ces arguments soient orientés par une véritable tension problématisée. Laurens (2021) souligne à cet égard que la pensée argumentative se nourrit « de la tension de la question, non de la stabilité de la réponse » (p. 7).

Ainsi, l'attitude plutôt négative mise en évidence par les résultats du graphique apparaît cohérente avec la logique philosophique : l'argumentation n'est pas la source de la problématisation, mais son instrument. C'est bien la démarche de problématisation qui précède et oriente l'argumentation dans le processus de réflexion philosophique.

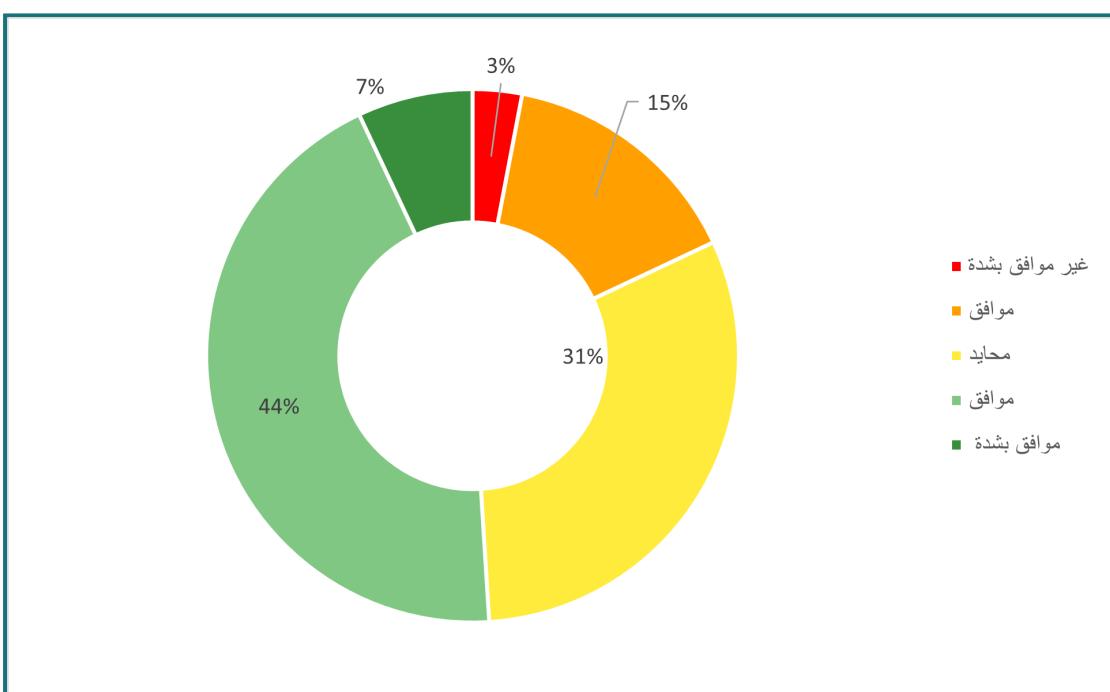
3.2.11. Problématisation et analyse philosophique des textes

Le texte philosophique constitue un support central dans la construction de la problématisation, car il permet aux élève·s de passer d'une lecture descriptive à une interrogation critique fondée sur les grandes questions qu'il soulève. Construire la problématisation à partir du texte reflète ainsi la capacité de l'apprenant·e à extraire les enjeux essentiels et à entrer en dialogue direct avec les concepts et les thèses philosophiques.

Cette démarche développe chez les élève·s des compétences d'analyse et de critique en identifiant les problématisations centrales d'un texte et en les confrontant aux positions qu'il propose. Elle favorise également la lecture critique, puisque l'élève doit non seulement interpréter le texte, mais aussi le reformuler en fonction de sa propre compréhension.

Le texte philosophique n'est donc pas réduit à une simple source de savoir, mais devient un point de départ pour une réflexion problématisée, nourrissant le développement d'une pensée autonome.

Graphique 11 : Je construis la problématisation à partir du texte



Source : enquête de terrain, analyse des données avec IBM SPSS Statistics, version 26.

Le graphique 11 illustre la répartition des réponses des participant·e·s concernant la construction de la problématisation à partir du texte philosophique. Les résultats montrent que 51 % des participant·e·s approuvent cette approche, contre 18 % qui la rejettent et 31 % qui adoptent une position neutre. La moyenne arithmétique s'établit à 3,37, correspondant à un niveau « neutre » selon l'échelle de Likert, avec une légère tendance positive. Ces données traduisent une reconnaissance de l'importance du texte

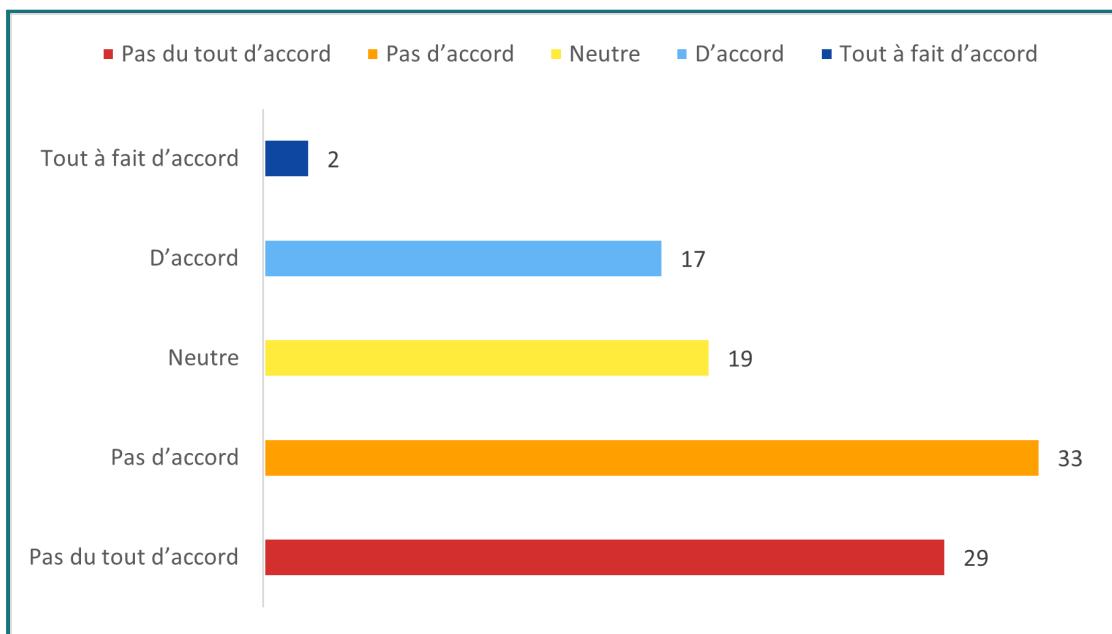
comme point de départ, tout en soulignant des hésitations quant à son efficacité exclusive. Ces résultats rejoignent les orientations pédagogiques officielles, qui distinguent entre le programme — cadre contraignant — et les manuels scolaires, considérés comme de simples supports didactiques parmi d'autres ressources possibles, telles que les textes philosophiques originaux ou les supports audiovisuels (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Formation des cadres et de la Recherche scientifique, 2007, pp. 7 et 13). Ainsi, l'enjeu n'est pas le texte en lui-même, mais la manière dont il est exploité pour susciter le questionnement philosophique et conduire les élève·s à construire une problématisation.

3.2.12. La méthode d'exposé et la classe

La méthode de l'exposé est une modalité traditionnelle d'enseignement, dans laquelle l'enseignant·e transmet directement les informations aux apprenant·e·s. Bien que cette méthode puisse être pertinente dans certains contextes, elle ne répond pas toujours aux exigences de la classe moderne, qui repose davantage sur l'interaction et la discussion continue entre l'enseignant·e et les élève·s. L'exposé est souvent perçu comme une méthode inadaptée, dans la mesure où il tend à réduire le rôle de l'apprenant·e à une position passive, limitant ses opportunités de poser des questions et de partager ses idées. De plus, son application répétée sans diversification pédagogique peut entraîner une diminution de l'intérêt et de la concentration des élève·s.

Pour cette raison, de nombreux·ses enseignant·e·s privilégient aujourd'hui des approches plus interactives, favorisant la participation active, la discussion critique et, par conséquent, l'efficacité du processus d'apprentissage.

Graphique 12 : J'utilise la méthode de l'exposé en classe



Source : enquête de terrain, analyse des données avec IBM SPSS Statistics, version 26.

Le graphique 12 présente la répartition des réponses des participant·e·s concernant l'utilisation de la méthode de l'exposé en classe. Les résultats montrent que seulement 19 % des participant·e·s déclarent utiliser cette méthode, tandis que 62 % s'y opposent clairement et 19 % adoptent une position neutre. La moyenne calculée selon l'échelle de Likert à cinq points est de 2,30, ce qui correspond à un niveau de « désaccord », reflétant une tendance générale négative à l'égard de l'usage de cette méthode en classe. Ces résultats mettent en évidence un rejet croissant des approches pédagogiques traditionnelles, fondées sur une transmission unilatérale des connaissances de l'enseignant·e vers l'apprenant·e, sans réel espace pour l'interaction et la participation effective. Ce rejet s'inscrit dans un contexte de transformation pédagogique contemporaine où les modèles constructivistes prennent progressivement le pas sur les modèles classiques qui plaçaient la connaissance comme finalité en soi du processus éducatif.

Dans ce cadre, la méthode de l'exposé, qui consacre le rôle de l'enseignant·e comme source unique de savoir et positionne l'apprenant·e en récepteur·rice passif·ve, incarne la perspective traditionnelle de l'éducation. La nette tendance de l'échantillon à rejeter cette méthode traduit une adhésion implicite aux principes de l'éducation constructiviste moderne, où l'apprenant·e devient un·e acteur·rice principal·e de la construction du savoir à travers l'activité autonome et l'interaction dialogique.

Cette orientation rejoint également les approches contemporaines de l'enseignement de la philosophie : bien que l'exposé magistral demeure fréquent, l'essence du cours philosophique réside dans la stimulation de la pensée collective entre enseignant·e·s et apprenant·e·s. Comme le rappelle Laurens (2021), l'exposé ne devrait pas se réduire à une simple transmission d'informations, mais constituer un acte vivant de réflexion où chacun·e s'engage dans un mouvement de questionnement et de méditation philosophique.

Ainsi, les résultats révèlent une évolution ferme vers l'adoption d'un modèle constructiviste et interactif, accompagné d'un déclin progressif des méthodes traditionnelles. Ils traduisent une prise de conscience accrue de l'importance de développer des stratégies pédagogiques favorisant la pensée critique, la construction autonome des connaissances et la pratique de l'apprentissage actif en classe.

4. Discussion et conclusions

Cette étude a porté sur l'utilisation par les enseignant·e·s de philosophie de la méthodologie d'enseignement basée sur la problématisation dans le cours de philosophie, en se concentrant sur leurs attitudes et perceptions concernant son importance dans le processus éducatif. Deux hypothèses principales ont été proposées : la première suppose que les enseignant·e·s reconnaissent la problématisation comme axe central dans la construction du cours de philosophie, et la seconde suppose que son usage varie selon certaines variables professionnelles et formatives.

Concernant la première hypothèse, une corrélation positive statistiquement significative a été confirmée entre l'utilisation de l'enseignement basé sur la problématisation et le cours de philosophie, comme l'indique une moyenne de 3,65. Cela traduit une prise de conscience accrue de l'importance de la problématisation dans la stimulation de la pensée critique, en accord avec la littérature précédente qui

souligne le rôle de cette démarche dans la transformation du cours, passant d'une simple transmission des connaissances à un processus d'apprentissage favorisant la pensée autonome.

Quant à la seconde hypothèse, l'étude a testé l'idée selon laquelle l'utilisation de la problématisation n'est pas toujours systématique, mais varie en fonction de variables socio-professionnelles. Les tests du χ^2 ont révélé :

- aucune relation statistiquement significative entre la problématisation et le sexe ($p = 0,714$), le niveau d'éducation ($p = 0,904$), le secteur d'enseignement ($p = 0,873$), l'ancienneté ($p = 0,197$) et la formation dans les CRMEF ($p = 0,334$) ;
- une relation significative entre la tranche d'âge et l'utilisation de la problématisation ($p = 0,022$).

Ces résultats indiquent que l'âge constitue la seule variable ayant un effet notable sur la pratique de la problématisation en classe, ce qui confirme partiellement l'hypothèse de départ. Sur cette base, plusieurs recommandations peuvent être formulées :

- approfondir la recherche sur les modalités pratiques d'utilisation de la problématisation, en mobilisant des approches qualitatives telles que les entretiens approfondis et les observations en classe ;
- élargir le champ de la recherche à d'autres régions éducatives afin de tester la généralisation des résultats à différents contextes ;
- développer des programmes de formation continue pour renforcer les compétences des enseignant·e·s dans la conception et la mise en œuvre de situations problématisées adaptées aux caractéristiques des apprenant·e·s ;
- encourager les équipes de recherche en éducation à conduire des études appliquées sur l'impact de la formation initiale et continue dans le développement systématique des compétences liées à la problématisation.

Références

- Benwa, M., Kari, M., & Tozi, M. (2022). L'étude philosophique du sujet et du texte (trad. A. Lazreq & M. Cherikan). Dar Al Aman.
- Citot, V. (s.d.). Problème philosophique et enseignement de la problématisation. Association des Professeurs de Philosophie de l'Enseignement Public (APPEP). Consulté le 3 mai 2025, sur https://www.appep.net/_-divers/probleme-philosophique-et-enseignement-de-la-problematisation
- Cospérec, S. (2006). Trois points de vue sur la problématisation. Côté Philo, (11), 13-21.
- El Khaldi, A., et al. (2016). Fī rīḥāb al-falsafa : Manuel de philosophie – 1^{re} année du baccalauréat, filière Lettres et Sciences humaines. Casablanca : Al-Dār al-‘Ilmiyya lil-Kitāb & Maktabat al-Salām al-Jadīda.
- El Khaldi, A., et al. (2022). Fī rīḥāb al-falsafa : Manuel de philosophie – 2^e année du baccalauréat, filière Lettres et Sciences humaines. Casablanca : Dār Al-Kitāb & Maktabat al-Salām al-Jadīda.

- Fabre, M. (2015, octobre). Problématiser pour mieux enseigner (Entretien avec H. Kéradec). ÉcoMag, (157), 67-71.
- Laurens, N. (2021, 28 janvier). La problématisation. PAF de l'académie de Toulouse, Module 68012 – Philosophie. <https://pedagogie.ac-toulouse.fr/philosophie/system/files/2021-03/La%20probl%C4%97matisation%20-%20N.%20Laurens.pdf>
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Formation des cadres et de la Recherche scientifique, Direction des Curricula. (2007). Directives pédagogiques et programmes spécifiques pour l'enseignement de la philosophie au cycle secondaire qualifiant
- Shehata, A. (2004). Dictionnaire des termes psychopédagogiques (6^e éd.). Le Caire : Dar Al-Masriya Al-Lubnaniya.
- Tozzi, M. (2003). Apprendre à philosopher. Lyon : Chronique Sociale.
- Tozzi, M. (2005). Construction des capacités et compétences en philosophie (trad. H. Ahjij). Casablanca : Publications Alam Attarbia.
- Tozzi, M. (2018). L'approche par compétences dans l'enseignement de la philosophie (trad. E. El Khatabi). Mominoun sans frontières pour les études et la recherche. <https://www.mominoun.com/articles-المقارنة-بالكفايات-في-تدرس-الفلسفة/>