UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI

=*=*=*=

FACULTE DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

=*=*=*=

DEPARTEMENT DE PHILOSOPHIE

=*=*=*=

MEMOIRE EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLÔME PROFESSIONNEL DE MASTER EN METIER D'ENSEIGNEMENT DE PHILOSOPHIE

=*=*=*=

SUJET

Rôle de la méthode dans le processus enseignement/apprentissage de la philosophie au regard du *Discours de la méthode* de Descartes.

Présenté et soutenu par : Djibrila SAKA SIRA

Sous la direction conjointe de : Dr. Alain Corneille TOWOU (MC) & Dr. Kléber BONON (MA)

JURY :

Président : Dr. Barnabé DENON, Maître de Conférences des Universités (MC)

Rapporteur : Dr. Alain Corneille TOWOU, Maître de Conférences des Universités (MC)

Examinateur : Dr. Kléber BONON, Maître-assistant des Universités (MA)

Soutenu le 22 décembre 2021

Année Académique : 2020-2021

RESUME

Ce mémoire engage une réflexion sur l'importance de la méthode dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de la philosophie à partir de la pensée de Descartes, et plus particulièrement dans son ouvrage *Discours de la méthode*. La méthode y est explicitement exposée pour parvenir à la connaissance avec assurance et certitude. A l'instar de Descartes qui estime que, la recherche de la vérité ne peut se faire n'importe comment, nous supposons également que la transmission et l'acquisition du savoir par la pratique de la philosophie ne saurait s'effectuer sans un chemin donné. Raison pour laquelle, il est légitime de se demander : par quel chemin est-ce possible d'enseigner la philosophie ou de l'apprendre ? Suffit-il d'observer les quatre préceptes du *Discours de la méthode* pour garantir l'enseignement/apprentissage de la philosophie ? Notre objectif est de montrer comment à partir de la méthode cartésienne on peut éviter les pertes de temps, d'agir à l'improviste, dans l'incertitude mais surtout de pouvoir être plus sage et habile en accédant avec certitude à la connaissance au terme de l'enseignement/apprentissage de la philosophie. Même si nous admettons d'un côté, que l'observance du chemin de Descartes est limitée et de l'autre côté, qu'une multitude de méthodes ont eu cours dans le temps pour parvenir au savoir, il n'en demeure pas moins vrai, qu'inutile est-il de vouloir privilégier une méthode spécifique. Dès lors, afin d'atteindre le but visé par l'enseignement/l'apprentissage de la philosophie, il convient d'employer selon les exigences de la situation, la méthode capable de produire le résultat voulu. Tel se résume ce mémoire.

Mots clés : Méthode – Enseignement – Apprentissage – Philosophie – Connaissance

A

mes parents,

Mohamadou SAKA SIRA et Adiza SAKA KOTO

REMERCIEMENTS

Je voudrais tout d'abord adresser toute ma gratitude au directeur de ce mémoire, M. Alain Corneille TOWOU, pour sa patience, sa disponibilité et surtout ses judicieux conseils, qui ont contribué à alimenter ma réflexion sur la méthode cartésienne. Je suis reconnaissant de même, envers mon codirecteur M. Kléber BONON pour avoir accepté de codiriger ce mémoire.

Ma reconnaissance les plus sincères aussi à l'égard du corps professoral et administratif du Département de Philosophie de l'UAC qui ont déployé de grands efforts pour assurer à leurs auditeurs une formation actualisée.

Je remercie ensuite ma famille, SACCA SYLLA et plus particulièrement mon oncle Soulé SACCA SYLLA et sa femme Balkissou TOSSOUNON A. pour tous les efforts consentis à mon égard. Je ne saurai oublier également le soutien renouvelé et inconditionnel de M. Claude LOKOTO.

Je saisis de même cette occasion pour exprimer d'une part, ma reconnaissance à mes collègues et doyens qui m'ont apporté leur soutien moral et intellectuel tout au long de cette formation. Je veux nommer principalement les conseillers pédagogiques : Jean Paul B.G LAFIA MORA et Moukadam BOURAÏMA; messieurs : Didier A. DJEVI, Anatole ADIKIN et le Docteur Didier MEGNANGLO. D'autre part, j'adresse mes remerciements envers mes amis et condisciples de formation de cette première promotion du Master en Métier d'Enseignement de Philosophie.

Je tiens enfin, à remercier tous ceux qui dans le visible et dans l'invisible ont contribué financièrement, matériellement, intellectuellement et spirituellement à la réalisation de ce travail sans être nommés.

SOMMAIRE

Introduction..... 6

Chapitre I : Méthode, enseignement et apprentissage……11

Chapitre II : Rôle de la méthode cartésienne dans le processus enseignement/ apprentissage de la philosophie…….. 21

Chapitre III : Impact et difficultés lies à la mise en œuvre de la méthode cartésienne..... 31

Chapitre IV : Dépassement de la méthode cartésienne dans le processus enseignement/apprentissage de la philosophie. 41

Conclusion 55

Références bibliographiques..... 60

Table des matières..... 63

INTRODUCTION

Il y a des tâches qui, de plus en plus, sont rébarbatives pour les hommes. L'enseignement pour les uns et l'apprentissage pour les autres. Ce qui n'est pas chose facile davantage, c'est la matière (discipline) à enseigner d'une part et de l'autre celle qu'il faut apprendre. Dans tous les cas, la philosophie semble sortir du champ des disciplines intelligibles dont l'enseignement/apprentissage est aisé et, pour cause, « il n'y a pas de philosophie que l'on puisse apprendre […] on ne peut qu'apprendre à philosopher »[1] écrit Kant dans la *Critique de la pure*. Celui-ci nous indique *in abstracto*, qu'il n'existe pas une philosophie déjà disponible, un savoir clos qu'il suffirait de communiquer à autrui. Dit autrement, la philosophie n'est pas réductible à un « savoir mis en formule, définitif, complet, transmissible par l'enseignement[2] » martèle Karl Jaspers. De ce fait, s'il n'y a pas une philosophie enseignable, il va de soi qu'il n'existe pas une philosophie à apprendre. Pourtant, on s'en doute que « l'homme ne peut se passer de la philosophie[3] » ce qui suppose peu ou prou que la philosophie est une nécessité et par conséquent, trouver le mécanisme sinon, le procédé par lequel l'enseigner ou l'apprendre est un impératif catégorique. Même s'il est une réalité que les esprits peinent à s'entendre sur la question de l'enseignement ou non de la philosophie puisque, pour ceux-ci, la philosophie reste et demeure une activité discursive qui part de l'étonnement en passant par les interrogations pour enfin se nourrir des débats afin d'atteindre la sagesse. Comme tel, il est insensé de prétendre vouloir la faire connaitre à autrui par le biais de l'enseignement.

En revisitant l'histoire de la philosophie, nous nous rendons compte que maintes méthodes ont été exposées afin de parvenir à ce dessein qu'est de transmettre ou d'acquérir la connaissance. De l'Antiquité avec Socrate en passant

[1] Kant E., (1976), *Critique de la raison pure*, trad. Jules Barni, Paris, Flammarion, p.625

[2] Karl Jaspers, (1999), *Introduction à la philosophie*, trad. Jeanne Hersch, Paris, Plon, p.10

[3] *Ibid*., p.10

par le Moyen-âge jusqu'à l'époque moderne, époque d'une rupture radicale avec le mode de réflexion, d'investigation qui a eu cours jusque-là, ce sont diverses méthodes qui se sont succédées quant à la façon de transmettre la connaissance ou de l'acquérir. Tantôt chez les uns, on estime que la connaissance est en chaque être et qu'il suffit de se la remémorer, chez les autres en revanche, la connaissance est comme un bien à la disposition du maitre qu'il faut scrupuleusement suivre sans le contredire si l'on souhaite apprendre. C'est on ne peut plus clair, le règne du *magister dixit* chez les seconds. Mais ces procédés semblent insatisfaisants et inféconds c'est pourquoi, la modernité, celle de Descartes a opéré une rupture en mettant à jour une nouvelle démarche plus rationnelle pour faire connaître ou appréhender la connaissance.

A ce propos, son ouvrage intitulé : *Discours de la méthode* occupe une place de choix de par les préceptes que Descartes expose pour découvrir la vérité en toute circonstance. Descartes est en effet, un philosophe de l'époque moderne, qui s'est donné pour mission de découvrir par lui-même le savoir en se fiant à la toute-puissance de la raison, considérée comme une faculté garante de la connaissance. L'intention donc de Descartes, c'est de mettre :

> « au jour les véritables richesses de nos âmes en ouvrant à chacun la voie qui lui fera trouver en lui-même, et sans rien emprunter aux autres, la science qui lui est nécessaire pour régler sa vie et pour acquérir ensuite, en s'exerçant, toutes les connaissances les plus curieuses que l'esprit humain puisse posséder.»[4]

À cette raison, s'ajoute des règles afin de bien conduire par ordre la pensée puisque, Descartes lui-même est convaincu que le tout ne suffit pas de disposer le bon sens, le plus important, c'est de savoir le mettre en œuvre, « de l'appliquer bien »[5] devant toute situation en vue d'atteindre le résultat escompté. Ainsi, dans le processus enseignement/apprentissage de la philosophie, vu que ce que l'on

[4] Baillot A.-F., (1963), « Descartes à la recherche de la vérité ». In: *Bulletin de l'Association Guillaume Budé*, n°2, p 210.

[5] Descartes R., (2000), *Discours de la méthode*, Paris, Garnier Flammarion, p.30

poursuit avant tout, c'est la vérité, la connaissance par l'exercice de la pratique philosophique, il paraît indispensable de ne pas procéder n'importe comment. Autrement dit, toute quête du savoir à travers l'enseignement ou l'apprentissage de la philosophie ne saurait se défaire d'une méthode digne du nom afin d'éviter certains errements mais surtout de « lutter contre les jugements inconsidérés auxquels prévention et précipitation nous entraînent également, et qui gênent la progression régulière de l'esprit »[6]. C'est d'une manière certaine, ce qui justifie le choix de l'ouvrage *Discours de la méthode* de Descartes spécialement. Ce qui nous intéresse dans ce livre, c'est moins le contenu général de sa réflexion que les quatre préceptes qu'il a exposés dans la seconde partie du livre. Ces préceptes, invite-t-il à les observer si l'on souhaite aboutir avec assurance à la connaissance. A cet effet, c'est à partir de l'examen de la méthode cartésienne qu'on entend apprécier la façon d'enseigner/apprendre la philosophie.

Se questionner sur les procédés par lesquels l'on peut enseigner/apprendre la philosophie, cela revient à poser la question du rôle de la méthode si l'on entend par méthode évidemment, le chemin, le procédé à suivre, la manière de s'y prendre dans le cadre d'une investigation en vue d'atteindre un objectif précis qui plus est, dans les conditions les meilleures et les plus efficientes. Ce questionnement légitime dès lors ce sujet de recherche intitulé : Rôle de la méthode dans le processus enseignement/apprentissage de la philosophie au regard du *Discours de la méthode* de Descartes. Ainsi formulé, ce mémoire se propose de répondre à l'interrogation fondamentale suivante : Par quel procédé peut-on enseigner la philosophie ou l'apprendre ? Sinon, l'observance des quatre préceptes du *Discours de la méthode* favorise-t-elle l'enseignement/apprentissage de la philosophie ?

Un constat motive cette réflexion par ailleurs. Il est de coutume d'entendre des enseignants et des apprenants en philosophie s'inquiéter du fait qu'ils ne

[6] Léon Brunschvicg, 1942, *Descartes et Pascal lecteurs de Montaigne*, Paris, Pocket, p.105

savent pas comment réussir à, d'un côté faire comprendre, transmettre la connaissance et de l'autre côté, apprendre, découvrir la connaissance pouvant dissiper leurs ignorances. Cette inquiétude est symptomatique d'une méconnaissance des procédés de transmission/d'acquisition du savoir. C'est pourquoi, ce mémoire révèle un intérêt multiple en ce qu'il est d'abord d'ordre pédagogique car il entend indiquer comment aider l'apprenant à apprendre à philosopher. Il est ensuite d'utilité didactique parce qu'il permettra non seulement de ressortir la relation qui existe entre l'apprenant et le savoir enseigné mais surtout, il permettra d'exposer la démarche, la route à suivre pour mener à bien un enseignement philosophique, c'est-à-dire, montrer comment on enseigne ou les procédures enseignantes qu'il faut choisir et mettre en œuvre. Enfin, disons que l'intérêt de ce mémoire est aussi social dans la mesure où il tentera de montrer comment au terme du processus enseignement/apprentissage de la philosophie l'apprenant acquerra les aptitudes pour développer son jugement critique, seul à même de le rendre libre, autonome mais encore lui permettra de « bien juger pour bien faire[7] » comme l'écrit Léon Brunschivicg. Compte tenu des enjeux de cette recherche et vu la complexité de la problématique du sujet de recherche, ce travail va s'articuler autour de quatre chapitres comportant chacun deux sections.

Le premier chapitre se propose d'examiner partiellement le sens des termes méthode, enseignement et apprentissage. A ce niveau, nous partirons de la conception cartésienne de la méthode pour ensuite dégager sommairement l'utilité de la philosophie en tant que discipline parmi d'autres. Il sera question ensuite, de nuancer les concepts enseignement et apprentissage à partir de leur sens respectif sans oublier d'établir leur relation à la méthode. Ce chapitre est donc comme un avant-propos de l'objet même de la réflexion à proprement parler.

Le second chapitre entend exposer le rôle de la méthode cartésienne dans le processus enseignement/apprentissage de la philosophie. Ce chapitre est celui qui

[7] *Ibid.*, p.129

creusera le mieux possible l'interrogation suscitée par le sujet de recherche. C'est pourquoi, d'une part, nous examinerons le rôle des quatre règles du livre *Discours de la méthode* dans le cadre d'un enseignement philosophique. D'autre part, la fonction de ces préceptes lors de l'apprentissage de la philosophie sera relevée.

Quant au troisième chapitre, il envisage de ressortir l'impact et les difficultés liés à la mise en œuvre de la méthode cartésienne. Dans une perspective de continuité par rapport au chapitre précédent, ce chapitre a pour objectif de montrer l'impact (positif) des règles cartésiennes dans toute situation enseignement/apprentissage de la philosophie puisque ces règles ne sont pas inutiles lors dudit processus. Un accent sera ensuite mis sur les problèmes liés à l'application stricte de la méthode établie par Descartes pour favoriser l'enseignement/l'apprentissage de la philosophie.

Enfin, le quatrième et dernier chapitre sera l'occasion de faire un dépassement de la méthode cartésienne dans le processus enseignement/apprentissage de la philosophie. Ce chapitre ultime sera l'occasion d'aborder le malentendu issu des positions relatives à l'enseignement/apprentissage de la philosophie ou non afin de faire voir si ce quiproquo n'est pas révolu. Nous insisterons pour terminer sur le bien-fondé d'autres méthodes pouvant faciliter l'enseignement/apprentissage de la philosophie à partir de la conception de quelques penseurs afin de déduire s'il existe une méthode universelle, figée ou non, qu'il faut adopter lors de ce processus.

CHAPITRE I : MÉTHODE, ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE

Ce premier chapitre a pour dessein non pas foncièrement de clarifier les termes méthode, enseignement, apprentissage, philosophie mais comme l'exige toute entreprise digne du nom, de préciser le sens de ces concepts sommairement afin de prémunir l'esprit de certaines incompréhensions. Ainsi, après avoir rappelé ce qu'est la méthode chez Descartes et l'utilité de la philosophie (Section 1) nous exposerons la nuance fondamentale entre l'enseignement et l'apprentissage d'un côté et de l'autre, le rapport de la méthode à l'enseignement et à l'apprentissage de la philosophie (Section 2).

Section 1 : De la méthode chez Descartes et de l'utilité de la philosophie

Du grec *methodos* qui signifie recherche, méthode, de *odos* qui veut dire chemin et de *meta* signifiant vers[8], la méthode désigne étymologiquement un ensemble de procédés et de règles qui indique le cheminement à suivre pour parvenir à un résultat souhaité. Cette définition étymologique laisse entendre que la méthode revêt un double sens. Elle serait entendue d'un côté, comme « chemin d'accompagnement » et de l'autre, voudra-t-elle dire la direction à suivre c'est-à-dire : « chemin dirigé vers ». Peu importe le sens considéré, la méthode est perçue dans son rôle de moyen en vue d'atteindre un but. Dans la pensée de Descartes, ces sens persistent encore.

En effet, une règle est une « formule indiquant ou prescrivant ce qui doit être fait dans un cas déterminé […][9] », c'est dire, que la règle est une formule qui indique quelle démarche ou quelle voie l'on doit suivre dans telle ou telle circonstance en vue d'atteindre un objectif. Pour Descartes, les règles désignent la méthode. Autrement dit, les règles sont la méthode. Mais qu'est-ce que cette méthode ? Par méthode dit-il,

[8] Jacqueline Russ, (1991), *Dictionnaire de philosophie*, Paris, Bordas, p.178

[9] André Lalande, (1926), *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, Quadrige/PUF, p.906

> « J'entends des règles certaines et faciles qui, suivies rigoureusement empêcheront qu'on ne suppose jamais ce qui est faux, et feront que sans consumer ses forces inutilement, et en augmentant graduellement sa science, l'esprit s'élève à la connaissance exacte de tout ce qu'il est capable d'atteindre.[10] »

La méthode cartésienne est, on ne peut plus clair, une technique, un art pour soigneusement conduire par ordre sa pensée lors de toute recherche en vue de l'atteinte d'un objectif précis. Conduire sa penser par ordre revient, à partir « du plus facile au plus difficile[11] » puisque, à en croire Martial Gueroult, selon Descartes la méthode et l'ordre sont une seule et même chose, c'est-à-dire, ce sont deux notions liées à tel point que l'une peut être réduite à l'autre. En bon cartésien, M. Gueroult écrit dans ce sens : « la méthode n'est rien […] que le recueil de quelques procédés simple, grâce auxquels pourra se développer, conformément à l'ordre, et devant nos yeux […] le savoir absolument certain[12] ». La méthode dès lors, exclut le hasard et une recherche conditionnelle laquelle se fonde sur des hypothèses sans être sûr d'aboutir au résultat escompté. Il va de soi qu'une telle méthode permet d'acquérir la sagesse de toute chose et sans détour, de faire face efficacement à toutes les situations [limites] ou difficultés éventuelles. Dans le même état d'esprit, on ne peut se défaire de l'analyse pertinente de Georges Frappier qui constate que :

> « La méthode doit d'abord être complète: ce doit être un ensemble contenant toutes les possibilités, et ce, pour répondre au but fixé, à savoir, la possession de l'habileté pouvant parer à toute éventualité. Elle doit aussi être ordonnée dans ses éléments de façon à ce que celui qui en fait usage puisse procéder systématiquement, rapidement, sans répétition.[13] »

---

[10] Descartes R., (2012), *Règles pour la direction de l'esprit*, trad. J. Sirven, Paris, Vrin, p.19

[11] Frédéric de B. et Denis K., (2011), *Le vocabulaire de Descartes*, Paris, ellipses, p.77

[12] Martial Gueroult, (1953), *Descartes selon l'ordre des raisons*, Paris, Aubier, p.19

[13] Georges Frappier, (1977), « L'art dialectique dans la philosophie d'Aristote », *Laval théologique et philosophique*, vol. 33, n° 2, p.116

Telle que perçue, la méthode revêt un caractère universel et en cela, elle peut être appliquée dans n'importe quel contexte et par tout esprit épris de connaissance. Jean-Marie Beyssade a vu juste donc lorsqu'il écrit : « La méthode est absolument universelle. Elle exige de toute perception (ou connaissance ou idée), sans aucune exception, qu'elle soit claire et distincte, pour accueillir dans la science la proposition correspondante (le jugement, l'énoncé)[14] »

Si nous convenons du sens de la méthode chez Descartes et de façon générale, qu'en est-il alors de l'utilité de la philosophie que l'on cherche à enseigner ou à apprendre au moyen de la méthode conçue par Descartes ?

D'emblée, rappelons que le but de la philosophie est la recherche de la vérité ou l'amour de la sagesse pour rester fidèle à l'étymologie du terme philosophie[15]. S'interroger sur son utilité, c'est avant tout, chercher à comprendre ce qu'elle vaut ou du moins ce qu'elle peut apporter dans le traintrain quotidien des hommes. Le sens commun la considère comme une rêverie, une activité lassante à laquelle s'adonnent ceux qui n'ont rien à faire. Mais, au fond, loin de toute vitupération, la philosophie reste intrinsèquement liée à tout être humain. Car, étant des êtres doués de maintes facultés, on ne peut s'empêcher de réfléchir sur les problèmes généraux[16] et par-là même découvrir ce que nous sommes dans un cosmos immensément vaste fait de divers êtres vivants. Savoir réfléchir, penser par soi-même, c'est déjà commencer par philosopher puisque la philosophie elle-même n'est que réflexion. Elle permet donc de développer les capacités de réflexion de l'homme et aide ce dernier à s'affranchir des contraintes sociales et existentielles. En cela, peut-on dire que la philosophie est d'utilité sociale. Descartes ne s'est donc pas trompé lorsqu'il écrit dans la Lettre préface aux

[14] Jean-Marie Beyssade, 2001, *Descartes au fil de l'ordre*, Paris, PUF, p.136

[15] Etymologiquement, le mot philosophie vient du grec *philosophia*, de *philein* qui veut dire aimer/amour et de *sophia* qui signifie sagesse ou savoir. D'où étymologiquement la philosophie désigne non pas la vérité, la sagesse mais l'amour de cette dernière.

[16] Par problèmes généraux, nous entendons ici, toute réflexion portant sur l'homme, le monde, ainsi que les apories qui se dressent à l'homme.

Principes de la philosophie, « c'est proprement avoir les yeux fermés, sans tâcher jamais de les ouvrir, que de vivre sans philosopher[17] ». Il nous apprend par-là, l'utilité et la valeur incontestables que la philosophie porte aux difficultés des hommes. En d'autres termes, la philosophie est une nécessité en ce qu'elle nous aide à pallier les vicissitudes qui se dressent à nous. Retenons, pour faire court, l'utilité de la philosophie n'est plus à démontrer et son exigence se confirme de nos jours face aux inquiétudes que suscite le développement technoscientique ainsi que les problèmes sociaux. Et, dans le contexte de notre recherche, la philosophie est d'utilité théorique et pratique puisqu'elle nous permet de saisir les concepts fondamentaux à partir desquels on peut philosopher d'un côté, et de l'autre côté, de savoir non seulement les domaines d'applications de ces concepts mais surtout d'avoir une vision holistique du monde. En un mot, la philosophie favorise le développement des facultés intellectuelles de l'enseignant et de l'apprenant dans une situation enseignement-apprentissage et de manière large, elle permet « de faire le tri entre ce qui est connu clairement et distinctement et ce qui ne peut l'être[18] ». Dans ce processus intellectuel, le rôle de la philosophie est donc de déterminer la portée et les limites de notre faculté de connaitre et par-là même, elle fait voir ce que notre esprit est en mesure de saisir ainsi que ce qui lui échappe. Que comprendre dès lors des termes : enseignement et apprentissage ? Quel rapport ces deux termes entretiennent avec la méthode ?

Section 2 : Enseignement et apprentissage, quelle nuance ?

Par enseignement, il faut entendre l'action ou la manière d'enseigner quelque chose à quelqu'un. Enseigner consiste à mobiliser des moyens propres pour assurer la transmission et l'appropriation des contenus d'enseignement. Il signifie

[17] Descartes R., (1647), *Principes de la philosophie*, trad. Abbé Picot, éd. Alquié, p.3

[18] Towou Alain Corneille, 2009, « Antoine ARNAULD et la logique des idées. Sens et perspectives dans *La Logique ou l'Art de penser* », Thèse de doctorat soutenue sous la direction de Frédéric de BUZON, publiée, Université de Strasbourg, Paris, p.373

aussi l'action de transmettre un ensemble de connaissances, de valeurs, de compétences, et beaucoup d'autres à un individu dans un cadre conventionnel ou non. Dans le cadre conventionnel, qui nous intéresse spécialement, « Enseigner consiste à permettre à tous les élèves d'atteindre les objectifs pédagogiques fixés par les programmes, et cette tâche s'avère éminemment complexe »[19]. L'enseignement a donc un certain rapport dans cette perspective avec les objectifs pédagogiques et vise pour l'essentiel à faire en sorte que le savoir ou la connaissance à transmettre aux apprenants puisse être retenu sinon, maitrisé par ceux-ci. Cette tâche comme le souligne cette pensée de Nathalie Anton, n'est pas chose aisée pour le simple fait qu'elle a certaine exigence.

Au-delà de la transmission du savoir, ajoutons-le, l'enseignement consiste également à apprendre à un individu à faire quelque chose. Nonobstant, « enseigner la philosophie » revêt une signification particulière et multiple. D'abord, il consiste « …à faire comprendre aux élèves d'une part, que l'homme est non seulement un « animal politique », mais aussi un « *homo oeconomicus* »; d'autre part, que la philosophie joue un rôle prépondérant dans les orientations économiques et politiques d'un pays »[20], c'est-à-dire, qu'enseigner la philosophie c'est amener les apprenants à prendre conscience du fait qu'ils sont des êtres destinés à vivre en société et par-dessus tout, que la philosophie occupe une place indispensable dans le développement des différents plans d'activités de leurs communautés. Ensuite, enseigner la philosophie « c'est considérer l'élève comme le principal artisan de son propre savoir et chercher à créer les conditions dans lesquelles ce dernier peut progresser dans ses apprentissages par sa propre réflexion »[21]. En d'autres termes, l'enseignement de la philosophie place

[19] Nathalie Anton, (2012), *L'art d'enseigner : comment bien enseigner à nos enfants aujourd'hui ?*, Ixelles éditions, p.50

[20] Confer *Guide pédagogique de philosophie*, classe de seconde, version révisée, Porto-Novo, Août 2009, p.6

[21] *Ibid*. p.7

l'apprenant au cœur de la construction du savoir, l'apprenant devient un élément important de la chaîne et par là même, il revient de trouver les moyens nécessaires afin que ce dernier puisse apprendre et développer sa pensée. Enfin, enseigner la philosophie revient à « s'intéresser aux conceptions dites naïves des élèves afin de les aider à accéder à des représentations plus rationnelles »[22]. Cela est d'autant plus vrai puisque la philosophie s'occupe de tout, touche à tout et par conséquent, l'enseignant se doit d'avoir un certain intérêt pour les représentations primitives des apprenants qui paraissent très souvent banales mais pleines de sens à condition d'arriver à déceler la quintessence de manière rationnelle de leurs représentations initiales. Comme on peut le déduire, enseigner la philosophie est si spécifique qu'il ne faut pas la confondre avec tout type d'enseignement. Qu'en est-il alors de l'apprentissage ?

A l'origine, le terme "apprendre" viendrait étymologiquement du latin "*apprehendere*" qui veut dire *saisir* ou *prendre*[23]. De cette définition étymologique, on déduit dans l'acte d'apprendre une certaine forme d'appropriation, de prise de possession. Quant à l'apprentissage, il désigne l'action d'apprendre quelque chose. Apprendre dans une large mesure, signifie l'acquisition des connaissances dans un domaine, c'est l'étude faite par une personne dans un cadre précis. Cet apprentissage, traduit un état d'esprit : la satisfaction de la curiosité. De ce fait, apprendre consiste à informer ou à être informé de quelque chose dont on n'a pas connaissance, ou plus précisément, apprendre revient à acquérir ou à faire acquérir à l'apprenant une connaissance sinon, un ensemble de valeurs qu'il ne possédait guère. Pierre-jean Hautain a raison dans son article intitulé « Qu'est-ce qu'apprendre ? » de ressortir les deux traits caractéristiques de l'apprentissage. D'une part, il estime que le fait d'apprendre traduit le passage d'un état d'ignorance, à un état de connaissance.

[22] Ibid. p.7

[23] Pierre-jean Haution, « Qu'est-ce qu'apprendre ? », publié le 03 octobre 2006 sur www.ac-grenoble.fr, consulté le 26 juin 2021 à 08 heures 31 minutes.

D'autre part, l'apprentissage pense-t-il, nécessite la présence de deux sujets : l'un qui transmet le savoir (un formateur/enseignant) et l'autre qui le reçoit (élèves/apprenants).

Au fond, l'apprentissage est intrinsèquement lié à la satisfaction de la curiosité qui n'est rien d'autre que cette tendance qui porte l'esprit à apprendre à connaître de nouvelles choses. Ce faisant, on le voit, l'esprit ne fait que s'agrandir. Par conséquent, on est en droit d'affirmer qu'apprendre, c'est « s'agrandir[24] ».

Par ailleurs, tout comme l'enseignement, l'apprentissage est une tâche fastidieuse. En ce sens, Philippe Meirieu signale « Tout apprentissage relève d'une prise de risque, d'un pari sur un avenir toujours incertain[25] ». Plus loin, il montre que l'apprentissage est une tâche ardue puisqu'il revient à s'employer à faire une chose dont on n'a pas les pré-requis en la faisant. Il affirme précisément :

> « Apprendre n'est pas facile […] car, c'est chercher à faire quelque chose que l'on ne sait pas faire en le faisant. Il s'agit là d'une décision que personne ne peut prendre à la place de quiconque : '' Je ne sais pas parler mais je ne peux apprendre à parler qu'en parlant. Je ne sais pas résoudre des équations mais je dois apprendre à le faire en surmontant mes inquiétudes, comme quand je m'engage dans un livre en ignorant les difficultés que je vais y rencontrer...'' »[26]

Il faut dire, ce risque que comporte l'apprentissage pour Philippe Meirieu, est lié à la démotivation des apprenants quant aux activités pédagogiques proposées par les enseignants ou même celles exigées par les programmes en vigueur. Cette démotivation explique donc pourquoi certains apprenants fournissent moins d'effort pour apprendre plutôt que de se donner à fond afin d'être récompensés par de meilleurs résultats. Outre cela, martelons que la complexité de la matière à apprendre pourrait justifier quelque fois ce dédain des apprenants dans le cadre de

[24] Marcel Prévost, 1922, « L'art d'apprendre », Paris, Flammarion, *In*: *La revue pédagogique*, tome 81, p.69

[25] Philippe Meirieu, (2006), *Faire l'école, faire la classe*, Issy-les-Moulineaux, ESF, collection Pédagogie, p.87

[26] Philippe Meirieu, 2000, « Enseigner: le devoir de transmettre et les moyens d'apprendre » in *Quaderni dell'Istituto*, n°8, p.8

l'apprentissage. Dans cette perspective, soulignons qu'*apprendre à philosopher*, c'est être en mesure de réfléchir en toute liberté. Cette réflexion autonome qu'implique l'apprentissage de la philosophie a pour corollaire « de comprendre la société, de comprendre le monde, d'apprendre à s'orienter dans le champs des connaissances, des compétences et des informations, et de réfléchir de façon éclairée aux responsabilités qu'impliquent la vie de la cité et le souci du bien commun[27]». Bref, l'apprentissage est d'une part l'aptitude qu'a une personne de recevoir des connaissances, des valeurs, des comportements, des compétences, etc. D'autre part, apprendre la philosophie revient à développer sa réflexion critique.

Il va sans dire, *in fine* que l'enseignement et l'apprentissage sont *a priori* des processus visant la connaissance et *a posteriori* les deux tâches se distinguent dans la mesure où l'un renvoie à la transmission des connaissances tandis que l'autre implique l'acquisition des connaissances. Telle est donc la nuance fondamentale qui existe entre l'enseignement et l'apprentissage. Quel lien établir alors entre l'enseignement et l'apprentissage avec la méthode ?

La méthode nous l'avons dit précédemment, en effet, est une règle ou un procédé indiquant le chemin à suivre dans le but d'atteindre un résultat. Et comme le précise davantage André Comte-Sponville, elle est un « ensemble rationnellement ordonné de règles, en vue d'obtenir un certain résultat[28].» Par contre, l'enseignement et l'apprentissage sont des processus visant la connaissance. Ainsi, la méthode entretient un certain rapport avec ce processus en ce qu'elle aide l'esprit à ne pas s'égarer dans cette quête perpétuelle du savoir et à connaître le moyen par lequel non seulement transmettre la connaissance (enseignement) mais aussi le chemin par lequel l'acquérir (apprentissage). Par conséquent, la méthode est le fondement de toute démarche visant à enseigner ou à apprendre quelque chose en vue d'atteindre un objectif qui est, dans cette logique,

[27] Guide pédagogique de philosophie, *op.cit*., p.8

[28] André Comte-Sponville, (2013), *Dictionnaire philosophique*, Paris, Quadrige/PUF, p.586

on ne peut plus clair, la connaissance, la vérité. Ce n'est donc pas à tort que Daniel Dumouchel écrivit « la vérité résulte de la soumission à la méthode[29] » pour ainsi dire, qui veut connaitre la vérité doit impérativement suivre ou se soumettre à la méthode. C'est d'ailleurs pourquoi nous tâcherons dans le chapitre suivant d'examiner le rôle de la méthode cartésienne dans le processus enseignement/apprentissage de la philosophie à partir des quatre préceptes du *Discours de la méthode* principalement.

[29] Dumouchel D., (1996), « Descartes : discours et méthode », *Philosophiques*, vol 23, n°2, p.377

CHAPITRE II : RÔLE DE LA MÉTHODE CARTÉSIENNE DANS LE PROCESSUS ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA PHILOSOPHIE.

Enseigner et apprendre sont des arts. Et, comme tout art, il faut bien avoir une technique sinon une méthode en vue de parvenir à un résultat avec assurance. Quand il s'agit de la philosophie, la tâche devient encore plus complexe puisque le tout ne suffit pas d'une part, d'avoir des connaissances livresques ou étendues sur telle ou telle notion de la philosophie pour réussir à les transmettre à autrui, il est encore indispensable de savoir comment transmettre cet ensemble de connaissance acquis durant sa formation. D'autre part, apprendre la philosophie ou à philosopher, nécessite une initiation qui ne pourrait se faire *ex nihilo*. Il va de soi que philosopher est un risque, et apprendre à philosopher suppose de se mettre à l'épreuve de ce risque[30]. Ce risque est signe caractéristique des nombreuses tensions dans l'explicitation voire la clarification des problèmes philosophiques sans balayer d'un revers de main, les différentes failles, ratés et confusions qu'on peut identifier dans les textes et par-dessus tout, les « obstacles épistémologiques[31] » comme le nomme si bien Gaston Bachelard qu'il faut surmonter. Mais avec une démarche rigoureuse on peut tant bien que mal débusquer les pièges liés à ce risque. Dès lors, il est question à travers ce chapitre d'examiner l'utilité de la méthode cartésienne dans le processus de l'enseignement de la philosophie (Section 1) et de montrer son importance dans le cadre de l'apprentissage de la philosophie (Section 2)

Section 1 : Utilité de la méthode cartésienne dans le processus de l'enseignement de la philosophie.

Il n'est plus un secret de polichinelle que la méthode de Descartes est au fondement de la recherche de la connaissance vraie, laquelle est débarrassée des préjugés ainsi que des expériences vagues et hasardeuses. C'est dire donc,

[30] Confer : *Enseigner la philosophie, faire de la philosophie*, Actes du séminaire national, Paris, le 24 et 25 mars 2009, p.198

[31] Bachelard G., (1967), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, J. VRIN, 5e Ed.

Descartes comme tous ses partisans, sont biens d'accord du fait, pour connaitre, il est impérieux de suivre un chemin[32]. Cette même méthode verrons-nous, peut servir de base dans l'enseignement de la philosophie. Mais, comment cela est-il possible?

Dans le *Discours de la méthode*, Descartes expose quatre préceptes destinés à aider l'esprit à conduire par ordre sa pensée lors de toute recherche. Ces règles sont laconiquement : l'évidence, l'analyse, la synthèse ou l'ordonnance et le dénombrement.

En effet, dans le cadre de l'enseignement de la philosophie, la première règle qui postule « […] ne recevoir jamais aucune chose pour vraie, que je ne la connusse évidemment être telle : c'est-à-dire d'éviter soigneusement la précipitation et la prévention […] [33]», invite l'enseignant à considérer le savoir à transmettre à l'apprenant que s'il est clair et distinct. Car, la clarté et la distinction sont les criteriums de l'évidence et par ricochet les marques du vrai. En d'autres termes, le savoir transmissible par l'enseignement doit être exempt de toute incompréhension et par-là même s'imposer à tous les esprits, en l'occurrence à l'enseignant et à l'enseigné. On déduit donc, ce qui est évident, c'est ce qui est « certain » et qui mérite d'être transmis, enseigné dans le cadre d'un enseignement en philosophie. La pertinence de cette règle première du *Discours de la méthode* se comprend aisément lorsqu'on prend l'exemple de la notion de liberté comme concept à enseigner. Cette notion, savons-nous est polysémique et suscite partout interrogation. Néanmoins, ce qui est évident lorsqu'on s'emploie à la clarifier dans le cadre d'un enseignement, c'est qu'il s'oppose d'abord à toute forme de contrainte, d'esclavage, de servitude et désigne ensuite, la condition d'un être qui n'est pas sous la dépendance d'un autre en agissant comme bon lui semble. Cette

[32] Djibrila SAKA SIRA, (2018), « Le processus de la connaissance vraie dans les *Règles pour la direction de l'esprit* de Descartes », Mémoire de licence soutenu sous la direction de M. Alain Corneille TOWOU, non publié, Université d'Abomey-Calavi, Bénin, p.47

[33] Descartes R., *Discours de la méthode*, *op. cit.*, p.49

clarification de la liberté quoique partielle parait toutefois certaine et s'impose immédiatement à tous les esprits puisqu'il suffit que l'homme fasse ce que bon lui semble sans être réprimandé peu importe la portée de ses actions, pour qu'il se reconnaisse libre. Les auteurs du *Vocabulaire de Descartes* ont raison d'écrire : « La certitude et l'évidence caractérisent la science en tant qu'elle s'oppose à de simples conjectures »[34]

L'analyse, seconde règle de la méthode cartésienne, énonce la nécessité de morceler les problèmes de sorte à faciliter leur examen minutieusement. En d'autres mots, il est question par ce précepte, de scinder les problèmes en autant de partie qu'il serait nécessaire pour pouvoir les résoudre les uns après les autres, étape par étape[35]. Descartes affirme clairement qu'il faut « diviser chacune des difficultés que j'examinerais en autant de parcelles qu'il se pourrait et qu'il serait requis pour les mieux résoudre[36].» De plus, l'analyse renvoie à toute étude s'attachant à la distinction et à la description des propriétés d'un objet. Son but est, peut-on dire, la décomposition des éléments constitutifs d'un objet afin de faire voir comment ceux-ci dépendent les uns des autres. Puisque nous sommes dans le cadre de l'enseignement de la philosophie, ce précepte doit amener l'enseignant à savoir dégager les difficultés engendrées par le concept à enseigner. Prenant toujours l'exemple de la notion de liberté dans le cadre d'un enseignement philosophique, l'analyse de cette notion devra peu ou prou conduire l'enseignant à dégager les difficultés suivantes : La liberté a-t-elle le même sens chez tous les êtres ? Peut-on dire d'un homme qu'il est totalement libre ? La liberté n'est-elle pas un concept utopique ? Comme on peut le remarquer, le rôle de l'analyse ici, c'est de mettre à nu les difficultés qu'entraînent l'appropriation approfondie du

[34] Frédéric de B. et Denis K., *op.cit.,* p.16

[35] Djibrila SAKA SIRA, *op.cit*., p.29

[36] Descartes R., *Discours de la méthode*, *op. cit*., p.49

concept de liberté en vue de leurs résolutions. Que faire dans ce cas des difficultés identifiées et examinées sinon exposées?

C'est à cette tâche que la troisième règle de la méthode de Descartes répond. Cette règle est réservée à la synthèse ou l'ordonnance des difficultés précédemment identifiées dans le cadre de l'analyse. Ainsi, pour Descartes, elle consiste à « […] conduire par ordre mes pensées, en commençant par les objets les plus simples et les plus aisés à connaître, pour monter peu à peu, comme par degrés, jusqu'à la connaissance des plus composé […] [37] ». Ici, il s'agit de réunir ou de récapituler en organisant sinon, en mettant en ordre les éléments épars ou décomposés. Ceci dit, l'enseignant est invité à mettre l'ordre en synthétisant les difficultés depuis les difficultés les plus simples jusqu'à celles qui sont complexes. Pour l'enseignant qui veut enseigner la notion de liberté, pour rester fidèle à notre exemple précédent, la synthèse doit l'amener à reconnaître d'abord que la liberté est un concept qui est diversement perçu par les hommes, c'est-à-dire, qu'elle a plusieurs sens. Ensuite, dire d'un homme qu'il est totalement libre, c'est admettre qu'il agit toujours conformément à sa nature ou à sa volonté ou du moins, qu'il fait tout ce qu'il veut, quand et où il le veut. Or, nous savons bien que certaines de ses actions ne dépendent pas souvent de lui. Du coup, il faut noter que l'homme n'est pas libre entièrement. Enfin, la synthèse devra amener l'enseignant à constater que la liberté est un concept illusoire puisqu'elle n'est pas réellement ce qu'elle doit être, c'est-à-dire, signifier absence de toute contrainte. On comprend que la synthèse permet de mieux appréhender le fil conducteur qui nous amène à passer d'un thème, d'un problème, d'une réflexion à l'autre. En un mot, de par la composition qu'elle met en œuvre, la synthèse rend claire la structure de l'objet d'étude. Que reste-il après une telle synthèse ?

Sans aucun doute, après la synthèse intervient l'ultime règle, celle du dénombrement. Elle vise à s'assurer qu'au terme de la démarche rien n'a été omis.

[37] *Ibid.,* p.49

C'est-à-dire, le rôle du dénombrement c'est, comme l'écrit explicitement Descartes, « […] faire partout des dénombrements si entiers, et des revues si générales que je fusse assuré de ne rien omettre »[38]. Ce précepte doit-on souligner est en rapport étroit avec la règle de la synthèse ainsi qu'avec les deux premières. En réalité, le dénombrement ne sert qu'à faire le bilan de toutes les difficultés pour enfin trouver une solution à son problème. En d'autres termes, par cette règle, on procède à une vérification des problèmes déduits *a priori* afin de tirer les conclusions qui s'imposent. Dans le contexte de l'enseignement de la philosophie, le dénombrement doit permettre à l'enseignant de pouvoir faire une sorte d'évaluation ou d'auto-évaluation de la notion enseignée pour être sûr que le savoir transmis à l'apprenant est issu d'une démarche rigoureuse aboutissant à une connaissance certaine et débarrassée des conjectures. Le dénombrement de la liberté qui nous sert d'exemple de notion philosophique à enseigner, doit aboutir à la conclusion dont le plan se présente comme suit :

- Définir ce qu'est la liberté et ce qu'elle n'est pas (si possible),
- Repérer les différents sens de la notion en s'appuyant sur la conception de quelques philosophes,
- Être en mesure de soutenir et de discuter une thèse portant sur cette notion (Peut-on dire que l'homme est totalement libre ?),
- Pouvoir tirer la conclusion selon laquelle la liberté humaine n'est qu'un leurre ou encore, il n'y a pas de liberté absolue chez l'homme.

Il va sans dire que ces quatre règles du *Discours de la méthode* dans le contexte présent doivent guider l'enseignant avant et pendant la transmission de la connaissance. Dit autrement, l'enseignant amoureux de la sagesse doit suivre cette méthode dès lors même qu'il prépare ses fiches pédagogiques et lorsqu'il déroule les activités pédagogiques inscrites sur ces dernières en situation de classe devant les apprenants qui sont peu ou prou amoureux de la connaissance. Ce n'est

[38] *Ibid*., p.50

qu'ainsi quoique lentement l'enseignant peut être assuré d'atteindre les objectifs pédagogiques fixés par le programme. On retient alors que « réussir à transmettre un savoir à une classe constitue une gageure indéniable »[39] et pour y parvenir, une démarche méthodologique s'impose. Quelle est l'importance de cette méthode dans le cadre de l'apprentissage de la philosophie ?

Section 2 : Importance de la méthode cartésienne dans le processus d'apprentissage de la philosophie

Il est indispensable d'emblée de rappeler, qu'il n'y a pas de philosophie à apprendre, mais on ne peut qu'apprendre à philosopher. Apprendre à philosopher, revient dès lors à apprendre à réfléchir par soi-même. C'est encore, pouvoir rechercher par ses propres forces la connaissance. Pour y arriver, nécessité y est de suivre une voie. La méthode cartésienne à ce titre pourrait servir de modèle pour guider l'esprit philosophant.

En effet, ce n'est pas sans raison si Descartes soulignait dès la première règle de son ouvrage intitulé *Règles pour la direction de l'esprit* que le but des études est de diriger l'esprit de sorte qu'il puisse porter des jugements solides et vrais sur tout ce qui se présente à lui[40]. Par-là, entendons, ce qui permet à l'esprit d'acquérir la sagesse universelle, c'est sa capacité à « juger solidement[41] » en suivant une route. Ainsi, dans le cadre de l'apprentissage de la philosophie, primo, la règle de l'évidence doit permettre à l'esprit de n'admettre pour vrai que ce qui est évident, le certain et alors rejeter toutes les conjectures. En d'autres termes, cette règle nous apprend que nous devons nous occuper des choses dont notre esprit est en mesure d'acquérir une connaissance certaine et indubitable. En ce

[39] Nathalie Anton, *op.cit*., p.62

[40] Descartes R., *Règles pour la direction de l'esprit*, *op.cit*., p.19

[41] Cassan Elodie, 2007, « La raison chez Descartes, puissance de bien juger », *Le philosophoire*, n°28, p.135

sens, dans les *Regulae*[42], Descartes martèle que l'expérience et la déduction sont les deux modes d'accès à la connaissance vraie (Règle II). Qu'est-ce qui explique cela, en effet ?

L'expérience pense-t-il, conduit en de nombreux cas à l'erreur. Par contre, la déduction est l'opération par laquelle on déduit une chose d'une autre. Cette dernière procédant par des déductions ne peut jamais mal se faire, même par l'esprit le moins accoutumé à raisonner. Il déduit du coup, que toutes nos erreurs ne viennent, non pas des fausses inductions, mais de ce qu'on part de certaines expériences peu comprises, ou qu'on porte des jugements hasardés et qui ne reposent sur aucune base solide permettant d'atteindre le réel.[43]

Secundo, l'analyse consistera dans cette logique à se questionner sur les connaissances qu'on acquiert ou sur ce qu'on apprend car, le questionnement permet de mieux approcher la vérité, c'est-à-dire de connaître avec assurance. Il est de bon sens dans ces conditions, de reconnaitre le mérite de Karl Jaspers lorsque dans son ouvrage intitulé *Introduction à la philosophie*, il écrit : « Faire de la philosophie, c'est être en route. Les questions, en philosophie, sont plus importantes que les réponses, et chaque réponse devient une nouvelle question[44]». Il nous apprend par-là que, apprendre à philosopher est une marche vers la quête de la connaissance, c'est on ne peut plus clair, le projet d'une vie. Cette marche vers la vérité se nourrit foncièrement du questionnement. De même, l'analyse conduit d'une certaine manière à saisir intuitivement ou déductivement les faits/données. Ainsi, l'intuition et la déduction sont pensées comme les actes de la raison producteur de science. C'est ce que rappelle Daniel Garber en postulant que nous ne pouvons parvenir à une connaissance certaine et indubitable que par le

[42] *Regulae*, renvoie à l'abréviation grecque des *Règles pour la direction de l'esprit* de Descartes.

[43] Djibrila Saka Sira, *op.cit.*, p.20

[44] Karl Jaspers, *op.cit.*, p.10

biais de l'intuition ou par la déduction[45]. Tertio, la synthèse, permet à l'apprenant ou celui qu'on pourrait qualifier *d'apprenti-philosophe*, de mettre de l'ordre en répondant aux questions difficiles induites par son questionnement et ceci, en allant du « plus facile au plus difficile[46] ». Cette mise en ordre qui fait office d'une synthèse laisse l*'apprenti-philosophe* appréhender sinon retenir l'essentiel de la connaissance ou du savoir transmis. Que lui reste-il enfin dans son élan d'apprendre à philosopher?

L'*apprenti-philosophe* a pour tâche ultime de tirer les conclusions nécessaires des longues chaînes de raisonnements précédemment effectués au moyen d'une déduction intellectuelle qui garantit la vérité de la conclusion. C'est en cela, le dénombrement joue un rôle majeur, parce qu'il permet de contrôler si la conclusion tirée est bien en relation avec la déduction qui sert d'adjuvant. C'est-à-dire, il est question ici de passer en revue les différentes étapes pour voir quelle solution découle des enchaînements ou du raisonnement.

En somme, retenons enseigner la philosophie comme apprendre à philosopher sont des tâches ingrates. Fort du rôle de la méthode de Descartes dans le processus enseignement/apprentissage de la philosophie, saluons cette vision de Nathalie Anton qui semble justifier le bien-fondé des règles cartésiennes lorsqu'elle écrit « …il ne suffit pas de savoir pour pouvoir […] et la connaissance livresque seule, sans compétences pédagogiques ne garantit pas la qualité des apprentissages ». C'est dire, malgré la formation universitaire ou professionnelle reçue en philosophie durant des années, il n'est pas aisé, sans une méthode appropriée et rigoureuse, pour un enseignant de pouvoir transmettre avec efficience la connaissance et pour un apprenant de pouvoir acquérir avec tant de facilité le savoir. Outre cela, remarquons apprendre à philosopher, c'est chercher

[45] Daniel Garber, 2005, « Descartes et la méthode en 1637 », *Corps cartésiens*, Paris, PUF, p.55

[46] Frédéric de B. et Denis K., *op.cit.,* p.77

ou s'efforcer de connaître[47] comme le postule si bien Pierre-Jean Haution à travers son article « Qu'est-ce qu'apprendre ? ». Mieux, pour ce dernier, « apprendre, c'est avant tout apprendre une méthode » et c'est justement ce à quoi Descartes nous convie dans notre quête du savoir en recommandant de toujours suivre une méthode afin d'acquérir des connaissances certaines et indubitables plutôt que de se laisser guider par les désirs mondains source d'illusion. Dès lors, quelle est la portée de cette méthode cartésienne ?

[47] Pierre-jean Haution, « Qu'est-ce qu'apprendre ? », publié le 03 octobre 2006 sur www.ac-grenoble.fr, consulté le 26 juin 2021 à 08 heures 31 minutes.

CHAPITRE III : IMPACT ET DIFFICULTÉS LIÉS À LA MISE EN ŒUVRE DE LA MÉTHODE CARTÉSIENNE.

Ce chapitre entend montrer l'impact de la méthode de Descartes dans le processus enseignement/apprentissage (Section 1) sans oublier de ressortir les difficultés liées à l'application de cette méthode (Section 2).

Section 1 : Impact de la méthode cartésienne

L'usage de la méthode cartésienne lors de la recherche de la connaissance n'est pas fortuit. Dans le processus enseignement/apprentissage de la philosophie son emploie reste indéniable. C'est dire sans risque de nous tromper que les règles de la méthode ont d'impact sur l'enseignement et l'apprentissage de la philosophie considérée tantôt abscons pour être étudiée pour certains et rébarbative pour être enseignée pour d'autres. On ne saurait donc s'empêcher de révéler quelques impacts de l'industrie cartésienne ayant conduit à mettre sur pied une méthode d'une telle portée.

En effet, dans le cadre du processus enseignement/apprentissage de la philosophie, la méthode permet premièrement, de mettre à l'écart les savoirs acquis sous l'influence de l'autorité ou de nos maîtres considérés jadis comme les détenteurs de la *sophia* (sagesse) tout en réfléchissant par soi-même pour atteindre la connaissance. Cela certifie d'ailleurs le vœu de Descartes qui invite à « user de notre raison […] contre toute tradition et toute autorité »[48].

Deuxièmement, les règles cartésiennes influencent le développement des opérations de l'entendement[49] de sorte à permettre l'acquisition et la transmission de toutes les connaissances possibles. Dit autrement, l'usage répété de la méthode confère aussi bien à l'enseignant qu'à l'apprenant des aptitudes leur permettant d'atteindre la sagesse universelle, perçue comme la finalité de l'exercice de la

[48] Descartes, *Discours de la méthode*, *op.cit*., p.23

[49] Nous faisons allusion aux facultés cardinales qui servent d'adjuvant à la raison dans la recherche de la connaissance : l'intelligence, l'imagination, les sens et la mémoire. Cf. (Règle XII) des *Regulae*

méthode. Par sagesse universelle, entendons l'ensemble des connaissances pouvant être produites grâce et dans les limites de la méthode.

Troisièmement, la connaissance visée par l'enseignement et l'apprentissage de la philosophie ne peut être féconde sans des procédés définis, des outils appropriés, des conditions préalables. Mieux, l'improvisation, l'impréparation, les pertes de temps sont d'avance évitées par l'usage des règles du *Discours de la méthode*. Dans cette perspective, on déduit donc, pour atteindre les objectifs escomptés, il faut éviter, comme l'indique le titre de l'ouvrage du sociologue Philippe Perrenoud d'agir dans l'urgence et de décider dans l'incertitude[50]. Vouloir agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude c'est sans aucun doute, vouloir tomber dans les pièges de l'erreur et s'éloigner par-là même de la connaissance. Or, comme nous l'apprend avec bon sens Léon Brunschvicg, pour s'affranchir de tels pièges, il convient alors de « pratiquer […] la chasse aux préjugés »[51].

Quatrièmement, la méthode est la garantie d'un bon enseignement et d'un bon apprentissage puisque d'un côté, elle permet de faire saisir certaines notions aux apprenants et de développer leur ambition de vouloir savoir davantage. De l'autre côté, grâce à elle, on peut sans détour remettre en question tout ce qui est donné (par les sens) ou tout ce qui n'est pas certain. En ce sens, la méthode cartésienne doit être accompagnée du doute consistant à la « suspension des jugements[52] » jusqu'à ce qu'on soit en face d'une idée claire et distincte. L'utilité du doute est davantage certifiée dans la thèse de Towou A.C. qui soutient : « Le doute marque l'intention de découvrir une idée claire et distincte, aussi certaine qu'évidente. Le processus du doute n'entend donc pas se substituer à celui des

[50] Philippe Perrenoud, (1999), *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF.

[51] Léon Brunschvicg, *op.cit.*, p.105

[52] Descartes R., 1641, *Méditations métaphysiques,* trad. Duc de Luynes, p.3

Règles, mais seulement lui servir de support critique »[53]. C'est dire donc, par le doute, l'enseignant ou l'apprenant ne prendra jamais pour vrai ce qui faux et vice-versa. Mieux, il accoutumera son esprit à se défaire de tout ce qui relève de l'ordre du sensible.

Retenons *in fine*, la méthode cartésienne a d'énormes influences sur l'enseignement et l'apprentissage de la philosophie parce que, vise-t-elle à permettre de « *Bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences* » pour reprendre le sous-titre de cet ouvrage de Descartes. De plus, elle a pour but de nous rendre plus sage et plus habile en nous assurant non seulement la connaissance, mais aussi d'une certaine manière la maîtrise et la possession de la nature ainsi que de nous-mêmes. Comme on peut s'en apercevoir, « On ne nait pas philosophe, on le devient par une formation rigoureuse consistant à libérer la pensée de ce qui l'aliène … »[54] et, la méthode cartésienne est à juste titre un moyen idéal pour la libération de la pensée. N'est-il pas davantage juste de soutenir comme Michel Tozzi « Philosopher s'apprend, c'est une démarche qui doute des préjugés, qui met en question, sous forme de questions à examiner, ses affirmations, opinions, croyances, qui interroge rationnellement le bien-fondé de ce que l'on pense[55]» pour ainsi dire, apprendre à philosopher n'est pas un projet *ex nihilo*. C'est donc le fruit d'une préparation minutieuse et l'observance d'un ensemble de préceptes devant conduire à un résultat. Ces deux auteurs ne font que confirmer l'impact (positif) de la méthode cartésienne sur l'enseignement et l'apprentissage de la philosophie. Saluons dans la même logique cette insistance de Jean François Macaire qui ressort l'avantage d'une « bonne » méthode en ces termes :

---

[53] Towou Alain Corneille, *op.cit*., p.353

[54] Simone MANOU, « Hegel. Philosophie et apprentissage », publié le 25 août 2015 à 6h32 minutes sur www.philolog.fr et consulté le 27 juin 2021 à 10h18 minutes.

[55] Michel TOZZI, « Dictionnaire sur l'apprentissage du philosopher et les Nouvelles Pratiques Philosophiques », publié le 15 août 2012 à 17h 22 minutes sur www.philotozzi.com et consulté le 27 juin 2021 à 9h 05 minutes.

> « Une bonne méthode écarte les tâtonnements, simplifie l'enseignement et le coordonne. Elle contribue à donner aux enfants des habitudes d'ordre, de logique et de réflexion, et, de ce fait, concourt puissamment au succès des études. Il n'est pas indifférent de travailler d'après n'importe quelle méthode. Tous les chemins ne conduisent pas également au but. Ce but vise la formation intégrale de l'enfant et tout spécialement sa formation intellectuelle[56] ».

Comme on peut le noter, non seulement une méthode est indispensable mais surtout doit-elle être bonne pour pouvoir atteindre les résultats souhaités, sans quoi, l'enseignement voire l'apprentissage ne serait qu'une balade pédagogique. Intéressons-nous à présent aux difficultés liées à la mise en œuvre stricte de cette méthode de Descartes.

Section 2 : Difficultés liées à la mise en œuvre de la méthode cartésienne.

Tout art aussi bien parfait qu'il puisse paraître ne peut permettre de tout réaliser. Ceci dit, il y a une kyrielle d'obstacles qui se dressent lors de toute démarche visant à transmettre ou à acquérir la connaissance qui plus est, philosophique. Malgré l'importance et l'impact de la méthode cartésienne que nous avons d'une certaine manière ressorti, il faut noter que sa mise en œuvre stricte dans le cadre d'une situation enseignement-apprentissage pose maintes difficultés.

D'abord, la première difficulté est liée à l'appropriation et à l'intégration des règles cartésiennes dans la pratique pédagogique. En effet, comme il est souvent plus facile de refaire seul ce que l'on a appris à faire aux côtés d'une autre, alors nous déduisons de la même façon que, ce qu'un enseignant a appris à faire de concert avec son professeur d'université/formateur ou encadreur, il acquerra l'aptitude de le faire seul ultérieurement et ainsi de suite entre l'enseignant et l'apprenant. C'est pour dire qu'en fait, la méthode cartésienne ne peut être mise en œuvre rigoureusement tant que ceux qui doivent l'appliquer sont

[56] F. Macaire & *Al.,* (1979), *Notre beau métier, manuel de pédagogie appliquée*, Les classiques africaines, p.95

accrochés à une méthodologie qui d'une manière certaine, tire sa source des affinités voire des influences de ceux qui les ont formé. De plus, cette attitude confirme le sens du dicton selon lequel ‘’les apprenants retiennent et imitent mieux ce que font leur maître’’. Ce dicton matérialise bien l'attitude de certains enseignants d'antan étudiants ou apprenants qui sidérés par la pratique de leurs maîtres finissent par leur emboiter tant bien que mal le pas plutôt que de suivre la méthode établie par Descartes. Il est juste dans ce cadre de saluer l'insistance de Ayelo Justin Coomlan, qui rappelle comment l'avenir de l'élève/étudiant est conditionné en grande partie par la formation reçue dans les institutions éducatives. Il écrit explicitement : « … l'influence que l'enseignant exerce sur les diverses facultés (intelligence, sensibilité, sentiments, volonté, etc.) de l'apprenant est considérable[57]». Comme tel, l'apprenant peine à se démarquer de cette influence pour suivre un chemin (celui de Descartes).

Ensuite, la seconde difficulté qui n'est pas moindre est celle qui a trait au contenu du savoir à transmettre ou à faire acquérir. Certaines notions philosophiques ne se laissent pas facilement appréhender par l'esprit pire, leur enseignement reste une tâche onéreuse. Dans ces conditions, l'enseignant se trouve dans un embarras puisque, même la méthode cartésienne appliquée, il n'arrive pas non seulement à saisir ces notions de façon exhaustive mais aussi à les transmettre avec aisance. C'est pourquoi comme le souligne Kant déjà, nous devons reconnaître qu'il y a des choses que notre entendement ne peut comprendre et rendre compte. Ces choses que l'esprit ne peut appréhender dit-il, relève du domaine des noumènes par différence aux phénomènes, entendus comme réalité accessible à notre entendement qui peut être comprise et transmise. C'est comprendre par-là que, nous ne pouvons pas connaître les choses en soi mais seulement, les phénomènes. Disons donc, l'homme ne peut connaitre au-delà du concrètement observable ou expérimentale et, par-là même, l'enseignant ne saurait

[57] Justin Coomlan A., (2018), *La déontologie du métier de l'enseignement à la lumière de notre temps*, Abomey-Calavi, Ed. ProTIC, p.8

oser transmettre un savoir dont la connaissance lui est peu ou prou implicite. Pour preuve, l'enseignement/apprentissage des notions métaphysiques en philosophie relève d'un véritable casse-tête. Or, précisons au passage, la métaphysique représente le socle de toute la philosophie de Descartes au point que Michel Fichant soutient qu'elle « accomplirait l'intention première de la certitude de la science[58] ». C'est-à-dire, la connaissance indubitable est garantie par la métaphysique.

A cela doit s'ajouter le caractère démentiel du programme d'étude de philosophie qui semble être aussi une difficulté majeure de la mise en œuvre de la méthode de Descartes. Ce programme en effet, pour l'achever, impose parfois à l'enseignant d'emprunter d'autres chemins. Ceci dit, les préceptes du *Discours de la méthode* ne sont pas toujours suivis scrupuleusement surtout quand la pression hiérarchique s'ajoute quant à l'achèvement à bonne date dudit programme.

Enfin, il faut se servir des préceptes du *Discours de la méthode* pour enseigner/apprendre la philosophie comme nous l'avons dit jusque-là, mais l'application de cette méthode pose d'autres difficultés qui ne passent pas sous silence. En effet, dans le cadre de tout apprentissage, nombreux sont les apprenants qui ont des représentations ou ce qu'on pourrait appelées *conceptions naïves ou vagues* des notions qu'on veut leur enseigner. Du coup, ceux-ci ont la peine à se débarrasser de leurs représentations afin de se laisser guider par la méthode cartésienne. C'est comprendre par-là, ces apprenants ne se contentent pas non seulement de suivre le chemin qui conduit à la connaissance vraie mais aussi, ils font table rase du secours de l'industrie de leur enseignant dans l'acquisition des savoirs nouveaux. Est-ce à dire que cette démarche est mauvaise ? Doit-on réprimer ces conceptions vagues des apprenants ?

Il serait trop outrecuidant de faire fi des conceptions naïves des apprenants. La raison, c'est qu'il est très important pour enrichir la discussion philosophique,

[58] Michel Fichant, 1998, *Science et métaphysique dans Descartes et Leibniz*, Paris, PUF, (Préface X)

les différentes perceptions des apprenants doivent compter car, l'esprit des apprenants n'est pas comparable à un vase qu'on remplit. Dans le même état d'esprit, Philippe Meirieu nous apprend avec brio :

> « Avant même que le maître commence la présentation d'une question, l'élève s'en fait déjà une idée. […] L'enfant, en arrivant dans la classe, comme l'adulte en arrivant en formation, dispose de toute une série de connaissances. […] On a donc aucune chance de faire progresser un sujet si l'on ne part pas de ses représentations[59] ».

On voit bien combien la méthode cartésienne est balayée d'un revers de main à cause d'un attachement indéfectible à des conceptions vagues, qui sont pourtant indispensables. Pour faire court sur cette difficulté, retenons que les représentations initiales des apprenants voire de l'enseignant constituent un obstacle à l'usage de la méthode de Descartes et par conséquent, un obstacle à la transmission ou l'acquisition de nouvelles connaissances. Car, ces conceptions vagues sont parfois le produit de notre imagination et surtout elles ne répondent pas aux exigences des quatre préceptes de la méthode de Descartes. Or, seul l'emploie de la méthode peut garantir avec efficience l'enseignement/apprentissage de la philosophie.

On ne saurait clore cette section consacrée aux difficultés liées à la mise en œuvre de la méthode cartésienne sans faire mention d'un phénomène qui, de plus en plus, handicape l'atteinte des objectifs dans le processus enseignement/apprentissage de la philosophie. D'une part, nous notons une certaine démotivation plus ou moins accrue des enseignants et des apprenants pour cause, chez les premiers, les conditions de travail laissent à désirer. Pire, à force de ne pas réussir à intéresser les apprenants à leur enseignement, ils considèrent avoir échoué dans la mission qui est la leur. Christophe Hélou et Françoise Lantheaume nous l'apprennent clairement lorsqu'ils soutiennent :

> « Si l'enseignant ne parvient pas à produire cet intéressement, la classe sera difficile à tenir et les élèves progresseront peu. L'échec du travail

[59] Philippe Meirieu, (1987), *Apprendre… oui, mais comment ?* Paris, ESF, p. 59-60

> d'intéressement signe un échec pour l'enseignant. Échec ne portant pas seulement sur la visée d'apprentissage mais sur le fait que la séquence pédagogique va être plus dure à vivre…[60] »

Chez les seconds, il y a un dédain pour l'apprentissage de cette discipline qu'est-ce, la philosophie, perçue comme une matière encombrante et inutile. A cela s'ajoute parfois, un manque d'attention des apprenants lors du déroulement des activités pédagogiques en classe se caractérisant pour la plupart du temps, nous pensons, par des problèmes personnels, familiaux et bien d'autres. Devant l'apprenant indifférent aux activités scolaires, vaine est-il d'appliquer la méthode pour le conduire vers le but visé. Les apprenants manquent dès lors l'appétit pour comprendre et connaitre davantage. Il va de soi, dorénavant, la volonté de l'enseignant seul ne suffit plus mais encore, faudrait-il que les apprenants soient motivés et que leurs motivations convergent parfois avec les objectifs fixés par l'enseignant.

D'autre part, soulignons que l'enseignant qui se trouve devant des apprenants qui ne sont pas disposés d'une certaine façon à suivre son enseignement, il ne peut pas strictement appliquer la méthode cartésienne puisque, à vrai dire, il sera constamment préoccupé par la gestion de la classe ou plus précisément par les apprenants qui ne font pas montre de maturité ou de discipline. Cet état de chose se comprend mieux dans la mesure où, à la différence de l'enseignant qui a choisi son métier, l'apprenant lui, il est obligé de suivre le cours de ce dernier peu importe ses goûts et intérêts. Comme on peut s'en apercevoir, difficile est-il de mettre en pratique une démarche en présence des personnes qui ne sont pas dans une disposition de vouloir apprendre et en corollaire de connaitre. Pourtant, si l'on se fie à cette affirmation de Bruno Robbes, un spécialiste de la pédagogie institutionnelle : « Apprendre est un processus par lequel une personne

[60] Christophe H. et Françoise L., 2008, « Les difficultés au travail des enseignants », *Recherche et formation*, p.67

acquiert des connaissances, maîtrise des habiletés ou développe des attitudes[61]», on se rend bien compte sans un chemin approprié, nul ne peut acquérir cet ensemble de valeurs cardinales. A toutes ces difficultés, s'ajoute, la pluralité de méthodes ou de stratégies permettant de transmettre ou d'acquérir la connaissance en philosophie outre le chemin cartésien.

A travers ces quelques difficultés énumérées, on peut déduire que, posséder un supposé charisme[62] pour pouvoir maîtriser un groupe d'élèves et le conduire vers les objectifs de la situation enseignement/apprentissage n'est pas la condition sine qua non pour être excellent dans sa propre discipline. Aussi, on a beau adopté une méthode, si les conditions ne sont pas favorables à l'action pédagogique, aucun résultat satisfaisant ne peut être obtenu. Est-il inutile, ici, d'insister sur l'enjeu des cours de méthode à l'instar des quatre préceptes du *Discours de la méthode*, qui en réalité sont destinés à transmettre non seulement la connaissance en rendant l'enseignement plus efficace[63] mais aussi à apprendre par soi-même, à découvrir la vérité. Dès lors, face aux difficultés ci-dessus qui empêchent la mise en œuvre de la méthode cartésienne, n'est-il pas nécessaire de jeter un regard sur d'autres méthodes susceptibles de permettre d'atteindre les objectifs d'une situation enseignement/apprentissage en philosophie ? Faut-il en philosophie, se conformer à un chemin précis pour pouvoir transmettre et acquérir le savoir ? Le meilleur moyen pour la transmission et/ou l'acquisition de la connaissance n'est-il pas déterminé selon le contexte ? Y a-t-il véritablement une philosophie que l'on puisse apprendre ou enseigner par le biais d'une méthode ? Voilà autant de préoccupations que nous essayerons d'examiner dans le chapitre quatre du travail qui plus est, le dernier.

---

[61] Bruno Robbes, « *Qu'est-ce qu'apprendre ?* » publié en janvier 2019 sur www.meireu.com , consulté le 15 juillet 2021 à 17heures 20 minutes.

[62] Nathalie Anton, *op.cit.,* p.6

[63] Daniel S. Friedrich, 2013, « Discours sur la méthode d'enseignement : remise en cause du motif de la formation contemporaine des enseignants »*, in revue Éducation et société,* n° 31, p.21

CHAPITRE IV : DÉPASSEMENT DE LA MÉTHODE CARTÉSIENNE DANS LE PROCESSUS ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA PHILOSOPHIE.

ose de répondre aux interrogations évoquées à la fin du chapitre précédent. Ainsi, avant tout, l'algarade entre ceux qui pensent qu'on ne peut apprendre la philosophie voire l'enseigner (puisqu'il n'en existe pas une) et ceux qui soutiennent *a contrario*, qu'elle peut être apprise ou même enseignée sera réglée (Section 1) et ensuite, nous insisterons sur d'autres méthodes pouvant favoriser l'enseignement/apprentissage de la philosophie en guise de dépassement à celle élaborée par Descartes (Section 2).

Section 1 : Quid de la polémique de l'enseignement/apprentissage ou non de la philosophie ?

Originairement, Kant est ce philosophe qu'on ne se lasse pas de citer pour rappeler l'impossibilité d'apprendre la philosophie. Pour ce dernier, il n'existe pas une philosophie que l'on puisse appréhender pour la simple raison, dans la réalité, la philosophie n'existe pas concrètement. Elle reste un système purement spéculatif qui se fonde sur des concepts. L'homme ne peut dès lors, à s'en tenir à sa logique qu'apprendre à philosopher. Apprendre à philosopher dans la perspective kantienne reviens à « exercer son esprit critique sur les systèmes philosophiques en les rapportant à la norme des principes de la raison[64]». Dit autrement, apprendre à philosopher consiste avant tout à apprendre à penser par soi-même. C'est aussi apprendre à raisonner en se servant des principes de la raison afin de juger de la validité ou non d'un système philosophique.

Contre cette conception kantienne très répandue, Hegel va proposer un système pour déconstruire une telle thèse. Ainsi, pour ce philosophe du XIX^{e} siècle, apprendre à philosopher c'est avant tout, s'appuyer sur, se référer à, la conception de ceux qui ont réfléchi ou pensé avant notre ère pour avoir une formation digne du nom. Autrement dit, nul ne peut avoir une formation solide en

[64] Alain Billecoq, (2015) « Enseigner la philosophie ? », *Revue de l'enseignement philosophique*, n°3, p.69

philosophie si, en décidant d'apprendre à philosopher, il fait table rase de ceux qui ont déjà laissé un héritage intellectuel à l'humanité. Il va de soi, qu'« on ne peut apprendre à philosopher sans se former auprès de ceux qui ont pensé avant nous. L'ironie socratique, le doute cartésien, la critique kantienne éveillent la pensée de l'élève… »[65] nous apprend Simone Manon en se référant à Hegel. Cette position hégélienne reprise par Simone M. conforte notre dessein de montrer que la philosophie en tant que discipline comme tout autre peut être enseignée ou apprise à condition d'avoir préalablement étudier cette dernière auprès des personnes averties en la matière. Cela sous-entend également qu'on ne peut pas faire la philosophie sans un minimum de référence aux philosophes fondamentaux qui aident l'esprit épris de connaissance à découvrir quelques savoirs. Nous sommes redevables dans la même perspective à Simone Manon qui martèle à travers un article, que « La philosophie doit nécessairement être *enseignée et apprise*, aussi bien que toute autre science[66] », puisque l'étude de la philosophie est au fond une activité individuelle qui incite à penser par soi-même et à produire par soi-même les éléments indispensables à la saisie des problèmes généraux. L'algarade entre les thèses kantienne et hégélienne se comprend aisément puisque d'un côté Kant pense qu'on ne peut pas apprendre la philosophie mais qu'on apprend à philosopher et de l'autre côté Hegel réplique radicalement en montrant qu'on ne peut apprendre à philosopher qu'en apprenant la philosophie. Hegel déconstruit la conception kantienne qui semble ignorer sinon, rejeter la possibilité d'apprendre la philosophie et, en même temps, il l'a reconstruit en soulignant la corrélation entre apprendre la philosophie et apprendre à philosopher. L'un n'est possible sans l'autre et inversement.

On peut donc conclure de ce quiproquo kantien et hégélien sur la question de l'enseignement/apprentissage ou non de la philosophie que, philosopher

[65] Hegel cité par Simone M. dans son article intitulé « Hegel. Philosophie et apprentissage »

[66] Simone M., « Hegel. Philosophie et apprentissage », publié le 25 août 2015 et consulté le 27 juin 2021 à 10 heures 18 minutes sur https://www.philolog.fr

s'apprend et cette démarche ne saurait se défaire de l'œuvre des grands penseurs comme le fait, peut-on remarquer, l'artiste qui développe son art en s'initiant auprès de ses illustres prédécesseurs ou encore en suivant leurs pas. En d'autres termes, si la philosophie est perçue comme une réflexion et qu'apprendre à philosopher, c'est apprendre à penser par soi-même, alors faut-il encore retenir, selon la position hégélienne, on ne saurait penser sans les autres[67] et, même si nous admettons que toute philosophie est fille de son temps, elle ne peut s'effectuer sans une pensée ou du moins un modèle philosophique. De la même façon qu'il est impossible d'apprendre à philosopher sans avoir préalablement appris la philosophie, c'est de la même manière, par conséquent, on ne peut enseigner la philosophie sans l'avoir non seulement appris mais surtout sans avoir acquis les techniques auprès d'un praticien du domaine pour aider d'autre à apprendre à la faire. C'est-à-dire, en plus de la connaissance des notions philosophiques qu'on acquiert par l'apprentissage, pour enseigner dans ce domaine il faut aussi une certaine maitrise des manières, des procédés pour pouvoir transmettre le savoir à défaut d'indiquer comment découvrir par soi la connaissance. Cette question étant d'une certaine manière résolue, intéressons-nous à présent aux autres méthodes d'enseignement/apprentissage qui ont eu cours et qui peuvent être d'une utilité en philosophie.

Section 2 : Regard sur d'autres méthodes d'enseignement/apprentissage de la philosophie

D'emblée, soulignons que nous n'avons pas la prétention outrecuidante de ressortir toutes les méthodes qui peuvent concourir à enseigner ou apprendre la philosophie. Nous nous bornons ici, à examiner l'importance de quelques

[67] Alain Billecoq, *art.cit.,* p.70

méthodes utilisées ou exposées dans l'histoire par certains penseurs en vue de relativiser les quatre préceptes du *Discours de la méthode* de Descartes.

C'est Socrate qui, dans l'Antiquité avait de manière formidable montré comment l'homme pouvait acquérir la connaissance ou comment parvenir à la faire connaitre à autrui. La méthode d'enseignement de ce dernier comprend deux versants : l'ironie et la maïeutique. La maïeutique est la méthode qui nous intéresse plus dans le cadre de notre étude puisque, elle ne consiste point à suivre des préceptes pour atteindre la vérité mais bien plus, elle est foncièrement l'art de se faire guider pour découvrir par soi-même le savoir qui est en nous sans que nous en ayons conscience. Cette méthode socratique se fonde sur un ensemble de questions que l'esprit du questionné doit répondre pour trouver en lui-même les vérités. C'est comprendre donc, qu'il n'est plus question pour l'enseignant de venir transmettre le savoir comme la plupart en a l'habitude mais plutôt, d'aider l'apprenant au moyen d'une série de question à découvrir par lui-même la connaissance. L'enseignant apparaît dès lors comme un guide qui, par l'entremise de la maïeutique, facilite l'accouchement des pensées que les esprits des apprenants ont inconsciemment. Philippe Meirieu fait également la même analyse lorsque, évoquant la question de l'impasse éducative liée à la transmission du savoir, il soutient sans langue de bois que « la plupart des pédagogues […] ne cessent de répéter que le maître doit accompagner mais qu'il ne peut qu'accompagner. Jamais faire à la place de l'autre[68]. » Ne jamais faire à la place de l'autre (l'apprenant) c'est sans nul doute jouer simplement son rôle d'accompagnateur ou de guide en l'amenant à jouer sa partition qu'est, découvrir par lui-même ce qu'il ignore. C'est comprendre par-là que l'éducateur/instructeur fait naître un contenu de pensée viable dans l'esprit de l'apprenant/enfant car, la vérité ou la connaissance à laquelle on aspire est dans l'âme de l'enfant, mais il a besoin d'une aide pour l'extérioriser. Comme telle, en philosophie, l'enseignant ne

[68] Philippe Meirieu, *art.cit*., p.7

doit point inculquer le savoir issu de sa formation ou de ses recherches à l'apprenant. Tout son rôle consistera par conséquent à accompagner l'apprenant à révéler par lui-même ce qu'il sait sans le savoir. Socrate ne le démontre-t-il pas clairement quand, à travers son dialogue sur la question de la science avec Théétète il affirme : « Mon art d'accoucheur comprend donc toutes les fonctions que remplissent les sages-femmes ; mais il diffère du leur en ce qu'il délivre des hommes et non des femmes et qu'il surveille leur âme en travail et non leur corps […] [69] ». De la même manière Socrate fait accoucher les hommes des pensées contenues dans leurs âmes qui, faut-il préciser, sont immortelles et contiennent tout le savoir, de la même manière l'enseignant devra procéder lors de tout processus enseignement/apprentissage de la philosophie pour amener les apprenants à réveiller la science qui sommeille en eux. Il est évident, ce que Socrate cherche à nous faire comprendre, c'est que le savoir n'est pas une propriété individuelle que l'on distribuerait à sa guise à ceux qui en ont besoin. *A contrario*, la connaissance demeure en chacun, enfouie dans un monde dont l'accès quoi que difficile, ne saurait se faire sans le secours d'un guide, c'est-à-dire, « l'accoucheur ».

Il ne serait pas redondant d'insister sur cette conversation entre Socrate et l'esclave dans le *Menon* de Platon pour souligner davantage le fait « qu'il n'y a pas d'enseignement, mais un ressouvenir[70] ». Cette remémoration n'est rien d'autre que l'acte par lequel un sujet se rappelle, se remémore les pensées qui sont en lui sans qu'il le sache. Le mérite de Socrate est donc de faire voir qu'en réalité il n'y a pas (en philosophie) un savoir transmissible mieux, tout peut s'apprendre dans ce domaine par le biais d'un éclaireur qui aide à se ressouvenir. Avec Socrate donc, l'enseignante ou l'enseignant est comparable à une sage-femme qui ne peut qu'aider à porter au jour la conception déjà présente en la personne qu'elle assiste

[69] Platon, (1967), *Théétète*, Trad. Émile Chambry, Paris, Garnier-Flammarion, p.105-106

[70] Platon, (2000), *Ménon*, Trad. Léon Robin, Artyuiop, p.38

à savoir l'apprenant. On est en droit d'affirmer sans risque de nous tromper, dans cette logique, qu'une connaissance n'est bien acquise que si elle est retrouvée, redécouverte par un effort personnel[71]. Inscrire l'enseignement/apprentissage de la philosophie dans le schéma socratique n'est-ce pas prétendre implicitement que l'autre moyen pour enseigner ou apprendre la philosophie c'est la volonté aussi bien de l'enseignant que de l'apprenant ?

Avec Marcel Prévost, on découvre un autre mécanisme pour atteindre la vérité. Celui-ci, après avoir admis que l'art d'apprendre est intrinsèquement lié à la volonté, il énonce sans ambages, que pour apprendre trois voies s'offrent à nous à savoir : apprendre par soi-même en découvrant la vérité ; tenir la vérité de la parole d'autrui; aller la chercher dans un livre[72]. Ces trois voies sont consubstantielles à l'acte d'apprentissage et même à celui de l'enseignement d'autant plus que, pour pouvoir transmettre une connaissance, il est d'abord impérieux de la découvrir soi-même par ses propres plans et, ensuite, pour appréhender ce que l'on ignore, nécessité y est de se référer à des moments donnés à une autre personne susceptible de nous être utile. Hegel l'avait déjà compris en montrant l'impossibilité d'apprendre la philosophie sans se référer à des philosophes ou des courants philosophiques. Enfin, l'enseignement/apprentissage ne saurait se détacher de certaines sources, d'où l'utilité de se diriger vers les livres pour davantage découvrir ce que par son propre industrie (intelligence) et le secours d'autrui nous n'avons pas pu découvert. Marcel Prévost rend ainsi un service incommensurable aux pédagogues parce qu'il nous éclaire sur les fondements méthodologiques d'un enseignement/apprentissage. Et, comme nous l'avons souligné plus haut, la philosophie, discipline mise en relief dans le cadre de cette étude, exige bien une volonté ferme pour être enseignée ou apprise. Il va sans dire, en clair, avant l'observance de quelques règles, la volonté doit précéder

[71] Marcel Prévost, 1922, « L'art d'apprendre », Paris, Flammarion, *In*: *La revue pédagogique*, tome 81, p.70

[72] *Ibid.,* p.70

car, « Toute acquisition intellectuelle doit être l'œuvre de la volonté, d'une volonté disciplinée, d'une volonté persistante. On n'apprend pas sans effort, sans effort méthodique, sans effort répété et prolongé[73].» D'ailleurs, Dominique Mvogo fait la même remarque en montrant que, en absence d'une volonté, condition sine qua non de l'apprentissage, « les méthodes, même les meilleures, sont vouées à l'inefficacité[74] ». A cet effet, ce dernier estime pour que l'homme accède par sa propre volonté à la connaissance, il doit s'intéresser à la méthode d'accès au savoir plutôt qu'au contenu du savoir même lors de tout apprentissage parce que, il est nécessaire de cesser d'imposer le savoir construit par les autres à l'apprenant (enfant) tout en lui donnant les instruments et ou du moins en lui indiquant le chemin à suivre afin que lui-même puisse construire son savoir. Dominique Mvogo résume si bien cette attitude visant à priser la méthode plutôt que le contenu lorsqu'il écrit :

> « Ainsi, privilégier le «comment» de préférence au «ce que», c'est signifier que l'on veut, sur le plan intellectuel, libérer l'enfant des contenus concrets de la science en tant que ceux-ci sont le produit, le résultat de la pensée des autres, de la raison des autres. Valoriser le «comment», c'est montrer que l'on veut briser la chaîne de dépendance qui nous assujettit aux pensées des autres et parvenir ainsi à penser par nous-mêmes[75] ».

Il est clair que, il faut cesser de vouloir substituer l'autorité du maître (enseignant) à celle de la raison de l'apprenant (enfant) au risque d'astreindre, d'assujettir l'esprit de l'apprenant à se contenter ou à ressasser les perceptions des autres.

Au fond, on s'en doute que la théorie de l'apprentissage chez Rousseau qu'expose Dominique M. à travers son article, n'est pas loin du projet cartésien. On est tenté de dire d'une part, qu'il a ressuscité Descartes et d'autre part, qu'il

[73] *Ibid*., p.60

[74] Mvogo D. (1990), « Théorie de l'apprentissage chez Jean-Jacques Rousseau », *Revue des sciences de l'éducation*, vol 16, n°3, p.452

[75] *Ibid*., p.457

n'a fait que suivre les pas de celui-là dont l'œuvre aurait marqué les temps modernes. Si nous admettons ces quelques principes comme fondement de tout enseignement/apprentissage de la philosophie, reste à savoir si les règles cartésiennes n'ont pas eu un impact sur la postérité.

En revisitant l'histoire de la philosophie, on s'aperçoit que l'œuvre de Descartes a eu une influence considérable. Sa méthode précisément a été reprise et mise au jour par le logicien Antoine Arnauld. Dans un ouvrage intitulé : *La Logique ou l'Art de penser*, écrit par Antoine Arnauld et Pierre Nicole, Antoine Arnauld en l'occurrence dans le chapitre quatre de cet ouvrage consacré à la méthode, fait remarquer en bon cartésien que, pour découvrir la vérité ou pour la faire connaitre, nul besoin d'emprunter le chemin de Descartes en observant les quatre préceptes. Pour ce faire, il préconise une méthode à double volet : la méthode d'analyse et celle de la synthèse essentiellement. Mais, avant tout, que signifie la méthode pour ce dernier ? Par méthode selon Antoine Arnauld, il faut entendre « l'art de disposer une suite de plusieurs pensées, ou pour découvrir la vérité quand nous l'ignorons, ou pour la prouver aux autres quand nous la connaissons déjà[76]». La méthode est perçue comme ce par quoi le philosopher peut mettre de l'ordre dans ses réflexions et par-dessus tout, de trouver le savoir lorsqu'on ne le connaît pas et de pouvoir le démontrer lorsqu'on le découvre. Cette méthode arnaldienne traduit bien l'acte d'enseigner et d'apprentissage de la philosophie dans la mesure où d'un côté, l'apprenant en situation d'apprentissage est épris de connaissance et pour satisfaire ce désir de connaître, il emprunte la méthode d'analyse (premier volet de la méthode d'Arnauld) en décomposant au mieux, tout ce qui lui paraît complexe après réflexion pour ne laisser apparaître dès lors, les éléments constitutifs de la chose complexe jadis. Cette méthode encore nommée, méthode de résolution[77] permet en réalité de démontrer la

[76] Arnauld A. & Nicole P., (1992), *La Logique ou l'Art de penser*, Paris, Gallimard, 5e Ed., p.281

[77] *Ibid*., p.281

véracité d'une idée en remontant par une suite de chaîne jusqu'à aboutir à une idée indubitable. Ce faisant, de l'idée indubitable l'on peut facilement redescendre pour voir la suite de chaîne qui permet de la connaître. Evertuons-nous à rendre explicite cette méthode à travers l'illustration suivante. A la question : Pourquoi plusieurs apprenants en classe de seconde sont désintéressés par le cours de philosophie ? On peut constater, en analysant la question que :

1. La classe de Seconde est une classe d'initiation à la philosophie. Du coup, la philosophie est perçue comme une discipline nouvelle par les apprenants.
2. L'esprit des apprenants de cette classe n'est pas accoutumé à une telle discipline dont la compréhension des concepts nécessite parfois une certaine maturité.
3. Le manque de motivation ou l'absence de stratégie d'intéressement des apprenants au cours de philosophie par le chargé du cours justifie le dédain de ceux-ci pour cette discipline.

Par conséquent, les causes expliquant le désintéressement de la philosophie en classe de Seconde par beaucoup d'apprenants se résument à : nouvelle est la philosophie en tant que discipline en seconde et trop jeunes étant l'esprit des apprenants de cette classe pour comprendre les concepts essentiels de la discipline, ils ne sont pas *in fine* souvent motivés ou intéressés par leurs enseignants. Ce détour illustratif était nécessaire afin de montrer que la méthode d'analyse ou de résolution sert à examiner ce qui est composé et l'expliquer par ses constituants simples. Ce n'est donc pas sans raison si on considère que « Descartes et les logiciens Arnauld et Nicole ont fait de l'analyse le modèle de la pensée[78] ».

A la méthode d'analyse, s'ajoute la méthode de synthèse celle que Arnauld appelle méthode de composition[79] encore. Elle a pour rôle de démontrer ou de faire connaître la vérité après l'avoir découverte. Dit autrement, la synthèse est

[78] Olivier Dekens, 2002, *Lexique de philosophie*, Paris, Ellipses, p.13

[79] Arnauld A. & Nicole P., *op.cit.,* p.282

entendue ici comme le processus par lequel après avoir déterminé avec certitude les constituants d'un TOUT, on est en mesure de les reconstituer ou les recomposer en commençant par les choses les plus générales et les plus simples pour monter peu à peu aux particuliers et plus complexes. Disons, en un mot, l'action de mettre ensemble, de combiner, d'associer, de réunir est ce qu'on appelle synthèse[80]. La méthode dite de synthèse est celle qu'emploie bien souvent l'enseignant qui, disposant d'un savoir avant de se présenter devant des apprenants, parvient peu ou prou à leur faire voir ce qu'il sait ou tout au moins à leur démontrer ce qu'il convient de retenir des efforts fournis par les apprenants pour rendre compte des notions à étudier. Perçue sous cet angle, la méthode arnaldienne est plus concise et précise que les règles cartésiennes. C'est comprendre aussi, que la méthode (l'analyse et la synthèse) que propose Antoine Arnauld est autant utile à l'apprenant qu'à l'enseignant. L'originalité et le bien-fondé de la méthode mise au jour par ce dernier qui peut servir de base dans le cadre du processus enseignement/apprentissage de la philosophie, peut-on retenir, réside dans le fait qu'elle représente le chemin le plus assuré pour éviter les redites, les erreurs et par-là même pour parvenir à la connaissance. Nonobstant, n'y a-t-il pas lieu de s'interroger sur la façon dont la méthode a été mise en œuvre par Descartes afin d'apprécier sa valeur ? La vraie méthode n'est-elle pas celle que l'on crée soi-même en fonction des contextes, des enjeux et des difficultés ?

Il ne fait nombre d'aucun doute en effet, que la méthode instituée par Descartes n'a pas été élaborée en suivant des préceptes, puisque ceux-ci n'existaient pas ou n'ont pas été posés comme tels. Il est encore plus évident que le philosophe du XVII^{ème} siècle n'a pas procédé n'importe comment pour parvenir à établir de telles règles. Celui qui exhibe une méthode à vrai dire, il n'obéit pas toujours scrupuleusement à ses règles, cependant, celui qui procède par aventure suit peut-être un chemin qui le mènera quelque part et l'on peut apprécier l'intérêt

[80] Djibrila Saka Sira, *op.cit*., p.44

du parcours après coup. En d'autres termes, comprenons par-là, que nous suivons généralement une méthode inconsciemment puis après analyse approfondie et en fonction des résultats que nous obtenons, nous vérifions l'itinéraire suivi pour ensuite formuler des règles qui peuvent servir dorénavant de chemin. Dit autrement, nous formons des méthodes bien définies par nos propres expériences dans telle ou telle circonstance sans s'en rendre compte. C'est fort de cette remarque que Arnauld et Nicole martèlent dans le Discours préliminaire de leur ouvrage : *La Logique ou l'Art de penser* que :

> «…puisque les hommes se trompent quelquefois dans leurs jugements, et que, quelquefois aussi, ils ne se trompent pas, qu'ils raisonnent tantôt bien et tantôt mal, et qu'après avoir mal raisonné, ils sont capables de reconnaître leur faute, ils peuvent remarquer, en faisant des réflexions sur leurs pensées, quelle méthode ils ont suivie, lorsqu'ils ont bien raisonné, et quelle a été la cause de leur erreur, lorsqu'ils se sont trompés, et former ainsi des règles sur ces réflexions, pour éviter à l'avenir d'être surpris[81] ».

Ces deux penseurs nous persuadent du fait qu'*a priori* il n'y a pas de méthode que l'on suit en toute conscience. Mais, toute méthode de recherche s'élabore *a posteriori* sur la base des succès et des échecs enregistrés lors de nos expériences de sorte à être aguerri dès lors, pour les expériences ou investigations futures.

Si la méthode est inhérente à l'habileté de chaque individu, il est évident dans ces conditions, dans toute situation enseignement/apprentissage de la philosophie, chaque enseignant de philosophie en professant détermine après des essais sa propre méthode. Autrement dit, le véritable chemin comme le dit si bien Alain Billecoq, c'est une route (*odos*) que l'on trace soi-même[82]. Comme telle, il n'y a donc pas à proprement parler de méthode universelle pour enseigner/apprendre la philosophie. C'est pourquoi il est légitime de croire que la

[81] Arnauld A. & Nicole P., *op.cit*., p.14

[82] Alain Billecoq, *art.cit.,* p.73

vraie méthode est celle qui réussit[83] le mieux, celle qui permet de transmettre ou d'acquérir avec facilité la connaissance et par ricochet, celle qui permet le développement de la pensée critique de sorte à rendre le philosopher autonome.

In fine, ce qui est indispensable dans l'acte d'enseignement de la philosophie, c'est la capacité pour l'enseignant de transmettre des connaissances peu importe la voie empruntée. Ces connaissances transmises sont toujours partielles et/ou provisoires[84] pour la simple raison qu'en philosophie, il n'y a pas de connaissance absolue. Toute connaissance est par conséquent susceptible d'être remise en cause ou même d'être actualisée en vertu de la loi de la relativité. Ainsi, à partir du moment où le message pédagogique est compris par les apprenants, on peut se targuer d'avoir réussi son enseignement. De même, parce que la connaissance est vaste et complexe, il ne peut y avoir un chemin fixe pour apprendre bien au contraire, il est possible d'employer diverses routes pour appréhender voire connaître ce que nous ignorons.

Cette mise au jour de la méthode cartésienne ainsi que ces différentes méthodes susceptibles de favoriser l'enseignement/apprentissage de la philosophie prouvent à suffisance que la révolution accomplie par celui qu'on considère comme le père de la philosophie moderne[85] n'est pas exempt des critiques. D'ailleurs, tout n'est pas rose, parfait dans la philosophie de ce dernier. C'est fort de cela que Francisque Bouillier écrit : « Cet auteur, dit-il, en parlant de Descartes, n'est point infaillible […] car il ne ressemble pas à ces faux savants qui usurpant une domination injuste sur les esprits, veulent qu'on les croie sur parole »[86]. Il faut remarquer par-là, même Descartes a bien conscience que sa philosophie ou du moins sa démarche philosophique pour atteindre la sagesse n'est pas toute parfaite,

[83] Nous faisons allusion ici à la théorie du pragmatisme développée par William James et bien d'autres.

[84] Alain Billecoq, *art.cit.,* p.71

[85] Hegel dit de Descartes selon l'histoire de la philosophie qu'il est le père de la philosophie de l'époque moderne.

[86] Bouillier F., (1842), *Histoire et critique de la révolution cartésienne*, Lyon, p.247-248

elle est très loin de faire l'unanimité et donc qu'elle peut être relativisée. Sa méthode qui a fait l'objet de notre étude n'est pas à l'abri des controverses puisque, comme le souligne Denis Moreau, la polémique au sujet de la philosophie de Descartes tire sa source du fait que certains auteurs ne s'accordent pas en réalité sur la nature des idées et la manière dont nous connaissons les objets qui sont hors de nous[87]. Comme tel, il ne faut pas totalement se fier aux règles du *Discours de la méthode* lors de toute situation enseignement/apprentissage. Néanmoins, l'obligation de vérité nous amène à reconnaitre que c'est avec Descartes que la philosophie en générale a été véritablement précisée et rationalisée, au point où Bouiller F. postule : « Pour Malebranche comme pour Spinoza, la vraie philosophie n'a commencé qu'à partir de Descartes[88] ». En clair, aucune recherche visant la connaissance ne peut se faire sans méthode. Du coup, il faut admettre qu'on ne peut enseigner/apprendre la philosophie sans suivre un chemin donné. Telle est l'idée défendue par Descartes.

[87] Denis M., (1999), *Deux cartésiens, La polémique entre Antoine Arnauld et Nicolas Malebranche*, Paris, J.Vrin, p.10

[88] Bouillier F., *op. cit*., p.246

CONCLUSION

Dans ce mémoire, nous avons souligné le rôle de la méthode dans le processus enseignement/apprentissage de la philosophie à partir du *Discours de la méthode* de Descartes. Le développement que nous avons effectué nous a démontré en quoi Descartes reste une figure de proue si nous voulons atteindre la connaissance lors de toute investigation. Il représente sans un aucun doute, ce philosophe qui a marqué les esprits de son temps tout en laissant un héritage à la postérité philosophique de par, tant de sa philosophie générale axée sur le rationalisme que par la méthode qu'il propose pour parvenir au savoir vrai de manière sûre. Si sa démarche a du mérite et retient notre attention particulièrement, c'est à cause de sa portée et des polémiques qu'elle a suscitées et qu'elle ne cesse de soulever. Parmi celles-ci, remarquons, le chemin à suivre pour accéder à la connaissance vraie est plus importante.

Nous avons senti le besoin de recourir dans le cadre de cette réflexion à l'étude de la deuxième partie de son ouvrage intitulé : *Discours de la méthode* afin de rendre compte la manière de s'y prendre dans le but d'enseigner/apprendre la philosophie. Loin de toutes les vitupérations au sujet de l'enseignement/apprentissage ou non de la philosophie, il faut retenir que la philosophie n'est pas une science ou une discipline répugnante et dénuée de sens. Elle est d'une utilité capitale dans la vie de chaque être. D'ailleurs nul ne peut ignorer, pendant qu'il réfléchit, pense, d'être en train de philosopher sans le savoir. Philosopher s'apprend et la philosophie s'enseigne malgré toutes les objections. Cet apprentissage ne se fait pas *ex nihilo* dans la mesure où l'on ne peut pas toujours réfléchir sans se référer à un moment donné aux autres, principalement à ceux qui ont déjà réfléchi à tel ou tel problème. C'est fort de ce constat, et pour éviter les errements lors de l'enseignement et de l'apprentissage de cette discipline que beaucoup jugent d'ambigu, qu'il est indispensable de suivre une méthode. Ici, nous nous sommes appuyés sur les quatre préceptes du *Discours de la méthode* afin de nous assurer qu'au terme du processus on parviendra à une connaissance

certaine. Ces préceptes sont : l'évidence, l'analyse, la synthèse et le dénombrement.

L'évidence est la règle d'or car elle invite à n'accepter que ce qui est vrai, certain, clair et distinct. L'analyse quant à elle, s'emploie à décomposer les difficultés en des parties et par le biais de la synthèse à les recomposer, les mettre en ordre en commençant par les difficultés les plus simples pour aboutir petitement aux plus complexes. Le dénombrement enfin permet de vérifier la chaine de l'ordonnance, c'est-à-dire la cohérence des étapes précédentes en l'occurrence pour s'assurer de n'avoir rien omis. Ces règles appliquées à l'enseignement/apprentissage de la philosophie est un moyen sûr pour atteindre le but visé par la pratique de la philosophie à savoir : la quête de la vérité, de la connaissance.

Si l'enseignement se distingue de l'apprentissage comme nous l'avons souligné, retenons néanmoins, qu'ils visent tous deux, le savoir, la connaissance. L'un cherche à transmettre, à faire passer, à faire connaitre le savoir. Par contre, l'autre s'emploie à appréhender, à apprendre, à connaitre, à découvrir cette connaissance qu'on ne possède pas encore. Dès lors, il se pose le problème de la connaissance qui, en réalité, est d'abord « un problème de méthode, de bon et droit chemin pour accéder à la vraie science[89] ». Or, la vraie science ne saurait se bâtir sur les conjectures encore moins les données sensibles, mais elle doit être fondée à partir de la lumière nature (la raison) suivie de la méthode. C'est ce que souligne intelligemment Towou Alain Corneille dans sa thèse en ces termes : « La science ne se trouve pas dans les choses sensibles. La pensée produit la science [90]»

Descartes ne s'est pas éloigné de cette logique car, c'est lui qui a découvert une méthode, sinon les règles pour guider l'esprit épris de connaissance. Nous ne nous sommes donc pas trompés en soulignant à travers ce mémoire que dans le

[89] Russ J., (2003), *Philosophie. Les auteurs. Les œuvres*, Paris, Bordas, p.132

[90] Towou A. C, *op.cit*., 372

cadre de l'enseignement/apprentissage de la philosophie l'usage de la méthode cartésienne permet d'une manière certaine d'abord d'éviter d'agir dans l'urgence, l'incertitude, à l'improviste et par-dessus tout d'éviter les pertes de temps pédagogiques voire les « redites ». Ensuite, cette méthode permet de rendre l'esprit du philosopher plus sage et plus habile en lui assurant la connaissance. Elle aide enfin, à mettre à l'écart les savoirs acquis sous l'influence de l'autorité ou de nos maîtres en pensant cette fois-ci par soi, de façon libre, autonome pour découvrir la vérité. La méthode est, en clair, non seulement le chemin sûr pour transmettre/acquérir la connaissance sans pour autant trop s'égarer mais aussi celle qui permet « d'échapper aux aléas d'une recherche empirique, de procéder selon une approche ordonnée et sûre[91] ».

En dépit de sa portée, et conscient du fait, qu'on ne saurait procéder n'importe comment pour aller à la quête de la connaissance, la méthode cartésienne ne peut être suivie scrupuleusement. La raison est d'une part, la complexité de la question que nous examinons et d'autre part, la kyrielle de méthodes existantes pour atteindre l'objectif visé par l'enseignement/apprentissage de la philosophie. A cela s'ajoutent les difficultés liées à l'appropriation voire compréhension de certaines notions philosophiques dont la transmission et/ou l'acquisition demeure une tâche pénible. La démotivation, le manque d'attention, les problèmes d'ordre personnel sont autant de difficultés majeures qui peuvent entraver la mise en œuvre du chemin cartésien en vue d'atteindre le résultat souhaité.

Devant les limites de la méthode de Descartes, il urge de trouver d'autres voies et moyens pour atteindre les objectifs de l'enseignement/apprentissage de la philosophie. C'est pourquoi, nous jetons un regard sur d'autres méthodes pouvant permettre d'acquérir ou de transmettre la connaissance en philosophie. Pour l'essentiel, il faut retenir que la méthode socratique (la maïeutique

[91] Jacqueline Russ, 2017, *Les méthodes en philosophie*, Paris, Armand Colin, 3e Ed., p.15

principalement), la méthode d'analyse et de synthèse arnaldienne sont aussi des chemins féconds qui favorisent l'accès au savoir. C'est-à-dire, en dehors des règles du *Discours de la méthode*, il est possible de recourir à l'une de ces méthodes proposées par Socrate, Antoine Arnauld et autres, afin de fructifier notre quête de la sagesse, de la connaissance.

Eu égard à ces différentes méthodes que notre étude a permis d'examiner peu ou prou, et compte tenu de la complexité de la discipline mise en relief à savoir la philosophie, on ne peut se fier à une méthode spécifiquement encore moins universaliser une méthode dans le cadre d'un enseignement/apprentissage de la philosophie car, au fond, la philosophie est une activité discursive où, les diverses conceptions des uns et des autres doivent être prises en considération pour enfin faire jaillir la vérité, la connaissance recherchée. C'est pourquoi, nous pensons, bien conscient que la méthode est utile pour parvenir à un résultat sûr au terme du processus, qu'il faut pour transmettre/appréhender la connaissance, adopter une méthode capable de nous aider à atteindre le résultat escompté et ce, selon les difficultés du contexte dans lequel nous nous trouvons. Par conséquent, la méthode idéale est celle qui marche le mieux, celle qui permet non seulement d'enseigner ou d'apprendre avec souplesse le savoir mais surtout, celle qui facilite le développement de la pensée critique de sorte à nous rendre indépendant.

Nous ne saurons clore cette réflexion sur le rôle de la méthode dans le processus enseignement/apprentissage de la philosophie au regard du *Discours de la méthode* de Descartes, sans reconnaître que nous n'avons pas pu creuser à fond la problématique qui se dégage de ce sujet. Bien que nous ayons très peu dit sur l'importance de la méthode cartésienne dans le cadre de ce processus, nous espérons avoir montré ici quelques chemins à suivre en vue de transmettre/d'acquérir avec efficience la connaissance vraie, fin de l'exercice philosophique. La pluralité des méthodes d'enseignement/apprentissage nous conduit à admettre que les règles cartésiennes sont loin d'être universalisées voire tenues pour les meilleures. Cependant nous sommes confiant que l'avenir nous

offrira d'heureuses opportunités afin d'approfondir davantage les réflexions sur la question de la méthode d'enseignement/apprentissage de la philosophie.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages spécifiques

DESCARTES René, Ed. 2000, *Discours de la méthode*, Paris, Garnier Flammarion,

DESCARTES René, 2012, *Règles pour la direction de l'esprit*, trad. J. SIRVEN, Paris, Vrin.

DESCARTES René, 1647, *Principes de la philosophie*, trad. Abbé Picot, éd. Alquié.

DESCARTES René, 1641, *Méditations métaphysiques*, trad. Duc de Luynes.

Études sur Descartes

BAILLOT A.-F., 1963, « Descartes à la recherche de la vérité ». *in*: *Bulletin de l'Association Guillaume Budé*, n°2, p. 209-215

BEYSSADE Jean-Marie, 2001, *Descartes au fil de l'ordre*, Paris, PUF.

BRUNSCHVICG Léon, 1942, *Descartes et Pascal lecteurs de Montaigne*, Paris, Pocket.

CASSAN E., (2007), « La raison chez Descartes, puissance de bien juger », *Le philosophoire*, n°28, p. 133-145

DUMOUCHEL Daniel, 1996, « Descartes : discours et méthode » *Philosophiques*, vol 23, n°2, p. 373–387

FICHANT Michel, 1998, *Science et métaphysique dans Descartes et Leibniz*, Paris, PUF.

GARBER Daniel, 2005, « Descartes et la méthode en 1637 », *Corps cartésiens*, Paris, PUF.

GUEROULT Martial, 1953, *Descartes selon l'ordre des raisons*, Paris, Aubiers.

KAMBOUCHNER D. et de BUZON F., 2011, *Le vocabulaire de Descartes*, Paris, ellipses.

Autres ouvrages

ANDRE Comte-Sponville, 2013, *Dictionnaire philosophique*, Paris, Quadrige/PUF.

ANTON Nathalie, 2012, *L'art d'enseigner : comment bien enseigner à nos enfants aujourd'hui ?*, Ixelles éditions.

ARNAULD Antoine. & NICOLE Pierre, 1992, *La logique ou l'art de penser*, Paris, Gallimard, 5e Ed.

AYELO Justin Coomlan, 2018, *La déontologie du métier de l'enseignement à la lumière de notre temps*, Abomey-Calavi, Ed. ProTIC.

BACHELARD Gaston, 1967, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, J. VRIN, 5e Ed.

BOUILLIER Francisque, 1842, *Histoire et critique de la révolution cartésienne*, Lyon.

DEKENS Olivier, 2002, *Lexique de philosophie*, Paris, Ellipses.

EMMANUEL Kant, 1976, *Critique de la raison pure*, trad. Jules Barni, Paris, Flammarion.

JASPERS Karl, 1999, *Introduction à la philosophie*, trad. Jeanne HERSCH, Paris, Plon.

LALANDE André, 1926, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, Quadrige/PUF.

MACAIRE François & *Al.*, 1979, *Notre beau métier, manuel de pédagogie appliquée*, Les Classiques africains.

MEIRIEU Philippe, 1987, *Apprendre… oui, mais comment ?* Paris, ESF.

MEIRIEU Philippe, 2006, *Faire l'école, faire la classe*, Issy-les-Moulineaux, ESF, collection Pédagogie.

MOREAU Denis, 1999, *Deux cartésiens, La polémique entre Antoine Arnauld et Nicolas Malebranche*, Paris, J. Vrin.

PERRENOUD Philippe, 1999, *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF.

Platon, 1967, *Théétète*, Trad. Émile Chambry, Paris, Garnier-Flammarion.

Platon, 2000, *Ménon*, Trad. Léon Robin, Artyuiop.

RUSS Jacqueline, 1991, *Dictionnaire de philosophie*, Paris, Bordas.

RUSS Jacqueline, 2003, *Philosophie. Les auteurs. Les œuvres*, Paris, Bordas.

RUSS Jacqueline, 2017, *Les méthodes en philosophie*, Paris, Armand Colin, 3e Ed.

Articles

BILLECOQ Alain, 2015 « Enseigner la philosophie ? », *Revue de l'enseignement philosophique*, n°3, p. 67-73

HELOU Christophe et LANTHEAUME Françoise, 2008, « Les difficultés au travail des enseignants », *Recherche et formation*, p.65-78

FRIEDRICH Daniel S., 2013, « Discours sur la méthode d'enseignement : remise en cause du motif de la formation contemporaine des enseignants », *in Revue Éducation et sociétés*, n° 31, pages 19-33

FRAPPIER Georges, 1977, « L'art dialectique dans la philosophie d'Aristote », *Laval théologique et philosophique*, vol. 33, n° 2, p.115-134

MARCEL Prévost, 1922, « L'art d'apprendre », Paris, Flammarion, *In*: *La revue pédagogique*, tome 81, p.69-71

MEIRIEU Philippe, 2000, « Enseigner: le devoir de transmettre et les moyens d'apprendre » in *Quaderni dell'Istituto*, n°8, p.1-20

MVOGO Dominique, 1990, « Théorie de l'apprentissage chez Jean-Jacques Rousseau », *Revue des sciences de l'éducation*, vol 16, n°3, p.451-460

Thèses/Mémoires

TOWOU Alain Corneille, 2009, « Antoine ARNAULD et la logique des idées. Sens et perspectives dans *La Logique ou l'Art de penser* », Thèse de doctorat soutenue sous la direction de Frédéric de BUZON, publiée, Université de Strasbourg, Paris.

SAKA SIRA Djibrila, 2018, « Le processus de la connaissance vraie dans les *Règles pour la direction de l'esprit* de Descartes », Mémoire de licence soutenu sous la direction de TOWOU Alain Corneille, non publié, Université d'Abomey-Calavi, Bénin.

TABLE DES MATIERES

RESUME 1

DEDICACE 3

REMERCIEMENTS 4

SOMMAIRE 5

INTRODUCTION 6

CHAPITRE I : MÉTHODE, ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE 11

Section 1 : De la méthode chez Descartes et de l'utilité de la philosophie 12

Section 2 : Enseignement et apprentissage, quelle nuance ? 15

CHAPITRE II : RÔLE DE LA MÉTHODE CARTÉSIENNE DANS LE PROCESSUS ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA PHILOSOPHIE. 21

Section 1 : Utilité de la méthode cartésienne dans le processus de l'enseignement de la philosophie. 22

Section 2 : Importance de la méthode cartésienne dans le processus d'apprentissage de la philosophie 27

CHAPITRE III : IMPACT ET DIFFICULTÉS LIÉS À LA MISE EN ŒUVRE DE LA MÉTHODE CARTÉSIENNE. 31

Section 1 : Impact de la méthode cartésienne 32

Section 2 : Difficultés liées à la mise en œuvre de la méthode cartésienne. 35

CHAPITRE IV : DÉPASSEMENT DE LA MÉTHODE CARTÉSIENNE DANS LE PROCESSUS ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA PHILOSOPHIE. 41

Section 1 : Quid de la polémique de l'enseignement/apprentissage ou non de la philosophie ? 42

Section 2 : Regard sur d'autres méthodes d'enseignement/apprentissage de la philosophie 44

CONCLUSION 55

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 60

TABLE DES MATIERES 63