LE SYSTÈME ÉDUCATIF CONGOLAIS: REGARD SUR L'ENSEIGNEMENT DE PHILOSOPHIE

Jean HIAMBA OVUNGU
Université Pédagogique de Kananga
Université libre de Bruxelles
(ISP-Kananga, Université de Lodja),
République Démocratique de Congo
jeanrogacien@gmail.com

Abstract

This article aims to provide a background on the teaching of philosophy in the Democratic Republic of the Congo. In order to do that, we shall first make a brief description of the Congolese education system, for we believe this approach is important for a better understanding of the organization of the teaching of philosophy. Secondly, we deem it appropriate to mention a few things about the importance or the role of philosophy. And thirdly, we shall proceed to the actual descriptive, interpretative (and occasionally normative) analysis of the teaching of philosophy in DR Congo in secondary school.

Keywords: Education in the Democratic Republic of the Congo, philosophy, didactics, learning, teaching of philosophy in secondary school, education system.

Résumé

Dans le présent article, nous nous proposons de dresser un état de lieux de l'enseignement de la philosophie en République Démocratique de Congo. Pour ce faire nous procédons, dans un premier temps, à une description, de façon lapidaire, du système éducatif congolais. Car cette démarche nous semble important pour mieux comprendre l'organisation de l'enseignement de philosophie. Dans un deuxième temps, il nous semble bien indiquer de dire un mot sur l'importance ou le rôle de la philosophie. Ainsi nous passons, dans en troisième moment, à l'analyse effective descriptive, interprétative et, ici et là avec un accent normatif de l'enseignement de philosophie en R.D Congo au secondaire.

BDD-A30833 © 2020 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 22:49:25 UTC)

Mots-clé : Enseignement au République Démocratique de Congo, philosophie, didactique, apprentissage, enseignement de la philosophie au secondaire, système éducatif.

1. Le systeme educatif congolais[1]

Comme toute société, l'éducation congolaise a été longtemps avant la colonisation, une éducation implicite, c'est-à-dire familiale ou clanique. Elle a été essentiellement orale et basée sur la transmission des coutumes, des valeurs morales et de savoir-faire de biens et services de la communauté. Mais la revitalisation du secteur de l'éducation comme l'ont souligné les experts des nations-unies :

> *« dépendra largement des améliorations apportées à la politique générale et au contexte économique, des progrès dans l'application des reformes des finances publiques aussi bien que des améliorations réalisées dans d'autres secteurs »*[2].

Il faut aussi ajouter ces experts :

> *« créer un environnement politique stable et cohérent dont une réforme de l'administration de l'éducation, est un préalable nécessaire pour le développement du secteur de l'éducation »*[3].

[1] Le système de la RD Congo a déjà fait l'objet de plusieurs études en plus de celle de la Banque Mondiale reprise. Dans cette étude, nous pouvons citer entre autres BOMGU YEIKELO YA ATO, E., *Education en République Démocratique du Congo. Fabrique des cerveaux inutiles,* RDC, l'Harmattan, 2015 ; NDYWEL, I., *L'université dans le devenir de l'Afrique. Un demi-siècle de présence au Congo-Zaïre. Un demi-siècle de présence au Congo-Zaïre*, Paris, l'Harmonie, 2007 ; Unicef, rapport d'état du système éducatif pour une éducation au service de la croissance et de la paix, 2014 ; TABEZI PENE-MAGU, B-G., *Système éducatif de la République Démocratique du Congo. Avancées et paradoxes,* Ed. Edi livre, 2015. Dans cette étude, TABEZI PENE-MAGU, s'est assigné comme objectif de fournir une base solide de connaissances permettant aux différents partenaires de l'éducation de choisir les priorités en vue de finaliser la stratégie du secteur éducatif et les plans de financement. Il s'agit de tracer les repères pour améliorer la qualité de l'enseignement et chercher l'équilibre entre le financement public et privé.

[2] Cfr Rapport Banque Mondial. Région Afrique Département du Développement humain. Le système éducatif de la République Démocratique du Congo : Priorités et alternatives, 2005, p. 44.

[3] *Ibidem.*

BDD-A30833 © 2020 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 22:49:25 UTC)

Pourtant, en R.D Congo, ces conditions sont loin d'être réunies. Il est vrai qu'il y a certaines avancées en matière de la scolarisation des enfants mais on ne doit pas occulter le contexte dans lequel l'enseignant se développe. Car il représente un défi de traite du fait notamment des années de chaos économique et politique, de la grande superficie du pays de sa faible densité de population et de sa diversité culturelle et ethnique. Ceci explique l'absence à ce jour d'un progrès décisif vers une meilleure scolarisation primaire et secondaire universelle.

En d'autres termes, malgré les bouleversements politiques et économiques avec des violents conflits récurrents, le système éducatif de la R.D Congo continue à se développer avec le haut et le bas. Cela est important de le souligner, car quelques succès obtenus dans des circonstances extrêmes difficiles ne nous autorisent à nier ou à minimiser les défis considérables que le pays doit relever ou encore le retard qu'il compte par rapport à d'autres pays.

Cependant, une petite rétrospective sur l'histoire de la RD Congo permet de mieux comprendre cet état de choses. En effet, pendant cette période, il n'y avait pas un enseignement de philosophie proprement dit dans le sens d'aujourd'hui. Car, au secondaire comme au primaire, il n'y avait que le cours de morale, qui relevait du domaine philosophique. Et même alors, il était axé sur les aspects pratiques de la vie courante.

Par ailleurs, l'implantation des institutions religieuses et notamment du Grand Séminaire, les missionnaires (prêtres catholiques) vont commencer à enseigner la philosophie d'abord et uniquement dans ces institutions destinées à former les prêtres. La raison de cet enseignement dans les séminaires est bien comme : « la philosophie est la servante de la théologie »[4]

Entre temps, l'enseignement secondaire était de trois ans, quatre ans mais orienté vers la formation des enseignants. Il y avait aussi la formation professionnelle de 2 ans pour les moins douésorientés à la pratique

[4] L'enseignement colonial au Congo Belge a été régi par les conventions entre l'administration coloniale et les missions chrétiennes. En effet, 1906, le Saint Siège et l'Etat Indépendant du Congo ont signé les grands principes de l'organisation scolaire dans la colonie à la reprise de l'Etat Indépendant du Congo par la Belgique en 1908. On peut aussi consulter avec intérêt l'article l de KASENDE, L.A., *L'émergence de la conscience francophone au Congo-Kinshasa* In Documents pour l'histoire du Français Langue Etrangère au secondaire, N°40/41, 2008(Université Dalhousie Nouvelle-Ecosse, Holifav, Canada).

BDD-A30833 © 2020 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 22:49:25 UTC)

(menuiserie, mécanique, agronomie). La formation universitaire n'était pas développé, car jusqu'à l'indépendance, le Congo comptait moins de cinq campus universitaires. Au fil du temps, après son accession à l'indépendance, il y aura une réforme de l'enseignement secondaire qui sera désormais organisé en six ans. Tel illustre le début de l'introduction des cours de *Philosophie* en sixième et de l'*Esthétique* en cinquième des humanités.

Mais malgré les observations ou les critiques qu'on peut formuler dans l'organisation du système éducatif de l'époque coloniale, il importe au passage de signaler qu'elle fut la meilleure que le Congo ait connu jusqu'alors car, même si les écoles primaires, secondaires se sont multipliées, même si encore le Congo comporte plus d'élites, la qualité et le niveau de ceux qui sortent du primaire et secondaire ne cessent de régresser[5].

Ce fléau dont tous les acteurs du monde éducationnel déplorent est surtout dû non seulement à l'inadaptation du système éducatif mais aussi et surtout à la mauvaise gestion du secteur éducatif manque du budget conséquent[6] et à la marque d'une volonté politique de contrôle et de promouvoir le savoir.

Aussi, pour mieux comprendre le monde contemporain en général et la société congolaise en particulier au travers de ses représentations, ses modes de gestion et d'organisation, la philosophie peut constituer un outil indispensable.

3.2. De l'importance du cours de philosophie

Ce qui caractérise essentiellement la philosophie c'est surtout la possibilité qu'elle l'esprit humain pour la critique à la discussion constructiviste pour mieux comprendre le monde et les différents problèmes de la vie. Car, il n'est pas inutile de rappeler que le monde contemporain

[5] Contrairement aux analyses qui fustigent de part en partp.93 l'éducation coloniale (parfois avec naïveté et sentiments peu avérés dans un article percutant, A. Géraldine et M. Poncelet montrent au moyen des arguments convainquant l'ancrage puissant de l'appropriation scolaire dans et par l'histoire congolaise du pouvoir d'éduquer. Cfr GERALDINE, A. et PONCELET, M., *Héritage colonial et appropriation du « pouvoir d'éduquer »* in Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, 12, 2013, 271-295.

[6] Le système alloué à l'enseignement reste marginal selon un aperçu révélé par MOKONZI, B-G., *De l'école de la médiocrité à l'école de l'excellence au Congo-Kinshasa,* Paris, l'Harmattan, 2009, pp.44 et 94. Cette étude révèle les statistiques suivantes du niveau de l'enseignement en RC Congo.

BDD-A30833 © 2020 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 22:49:25 UTC)

rencontre plus que en plus complexes, globaux et notamment, sociologiques, économiques, religieux.

Cet état de choses impose par voie de conséquence, une formation philosophique pour ouvrir l'esprit à la critique, aux échanges libres et de prendre distance contre les idées reçues toutes faites, aux idéologies qui dénaturent l'être de l'homme.

Ces propos, on peut s'en douter, sont assez faibles pour traduire l'impact du cours de philosophie dans un univers où le religieux ou le sacré joue un rôle prépondérant[7].

Nous avons du fait évoqué là, l'univers ou le système de représentation africain ancré dans le dogmatisme des coutumes. Ainsi, un entrainement réflexif sur cet héritage qui se repose dans une large mesure, sur un conformisme, serait un atout majeur pour transformer. Les relations humaines à tous les niveaux, avoir un autre regard du monde et même la compréhension des différentes représentations.

On l'aura déjà compris, par son pouvoir transformateur, l'enseignement de la philosophie peut changer l'individu et lui permet de mieux appréhender les problèmes délicats de la vie. Il peut améliorer les compétences de pensée et de communication et notamment le raisonnement et l'argumentation[8].

De même, il peut instituer un véritable outil de créativité et d'expression. La philosophie somme toute aide à mieux comprendre l'homme et la société. Elle peut aider les élèves à donner un sens plus profond à leur expérience. Elle peut être considérée comme l'essence même de l'éducation.

[7] Les recherches de M. LIPMAN et M. TOZZI ont suffisamment mis en lumière l'impact positif. En effet, le fait de fuir raisonner les enfants contribue à les rendre raisonnables à la vie de la société. L'exercice régulier de la discussion permet de développer des capacités cognitives. Et second propose la discussion qui correspond à l'examen d'un problème. Cette discussion il faut l'élucider, selon M. Tozzi ne se confond pas avec l'art de débat qui appelle systématiquement une confrontation. Une confrontation. On peut aussi lire SLUSARCZYK , B., (et al), *Etude de l'impact d'une introduction des ateliers de philosophie dans les curriculum au primaire et au collège sur l'intégrité cognitive,* In Recherches & Educations, 14, 2915, pp. 123-145.

[8] BECK, I., VAILLANT, M., *Comprendre un texte argumentatif* In Annales de didactique et de sciences cognitives, 6, pp.89-115. Selon cette perspective, aider les élèves (adolescents) à acquérir et à développer des attitudes à bien raisonner, à bien expliquer et à bien comprendre les choses est une finalité essentielle de l'enseignement de philosophie.

BDD-A30833 © 2020 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 22:49:25 UTC)

3. L'enseignement de philosophie au secondaireen R. D. Congo

L'introduction du cours de philosophie à l'enseignement secondaire a été le fruit d'un long processus de réformes successives. En effet, comme la plupart des pays du tiers-monde, la RD Congo a entrepris des projets de réforme de ses programmes scolaires. Et, pour mieux comprendre les différentes reformes, il importe d'interroger l'histoire.

De fait, ce regard rétrospectif suscite quelques interrogations : quand et pourquoi on a introduit le cours de Philosophie dans le système éducatif congolais et notamment dans l'enseignement secondaire ? Quelles sont les méthodes qui sont utilisées par les enseignants ? Quelle est le niveau de formation de ces enseignants ? Y a-t-il quelques suggestions pouvant contribuer à l'amélioration de cette discipline ? Le programme de philosophie au secondaire répond-t-il aux préoccupations des concepteurs ?

A travers ces questions et à beaucoup d'autres encore que nous nous efforçons d'appréhender les problèmes didactiques du cours de philosophie au secondaire en RD Congo. Pour y parvenir, nous procédons par l'observation des classes où se donnent les enseignements philosophiques, des entretiens précédés d'un questionnaire aux élèves et aux enseignants de philosophie ; ceci nous permettra non seulement de repérer les pratiques d'enseignement et les pratiques enseignantes mobilisées par les enseignants mais également de vérifier si elles correspondent à la méthodologie spécifique aux objectifs et aux finalités du récent programme de 2007.

3.1. De l'introduction de l'enseignement de philosophie ausecondaire en R. D. Congo

L'organisation de l'enseignement secondaire pendant toute la période coloniale était calquée sur le modèle du programme métropolitain de 1958. Le cours de philosophie ne figurait pas dans le programme. Il y avait seulement des sections ci-après :

- Latin – Mathématique
- Mathématique – Physique
- Greco – Latine

Après l'indépendance en 1962, on va initier une réforme de l'indépendance de l'enseignement secondaire avec la création du cycle d'orientation et des humanités littéraires. Dans l'idée des concepteurs, les humanités littéraires pouvaient avoir plusieurs sections ; mais malheureusement, il n'y avait qu'une seule section : Latin-philosophie.

BDD-A30833 © 2020 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 22:49:25 UTC)

A la même réforme, on va supprimer les humanités gréco-latines (sauf à Lubumbashi) et introduire le cours de Philosophie dans toutes les sections plus tard en 1967-1968 les examens d'Etat remplacement le système d'homologation. Et en 1977, en marge du conseil extraordinaire des universités et Instituts supérieurs, on va rendre obligatoire le cours de philosophie et logique en premier graduat pour toutes les facultés et toutes les sections de l'enseignement supérieur et universitaire.

Entre temps, il faut rappeler qu'avant le programme de 2007 qui nous intéresse dans cette étude, il y a, en outre, un programme de 1962, 1971, 1977 et 1985. Mais malgré, ces différents programmes, il n'y pas en véritablement ni de contenu et ni des méthodes.

De ceci, il ressort une autre question : le nouveau programme est-il diffèrent des précédents ?

3.2. Les programmes du cours de philosophie

A lire les programmes de 1962 et de 1971, une constante se dégage : les deux étaient centrés uniquement sur la philosophie occidentale, considérée comme « la » philosophie au sens universel du terme et niant toute possibilité d'une philosophie africaine[9] autrement dit, ces programmes ne prenaient pas en compte le système de représentation africain au point qu'on peut même dire qu'ils étaient inadaptés et gardaient un statu quo inquiétant.

Dans ces programmes, on trouvait seulement la liste détaillée de la matière à enseigner sans recommandations méthodologiques ni intentions éducatives claires. Hors mis la volonté de développer l'art de l'organisation, de l'expression orale chez les élèves.

Par ailleurs, les programmes de 1977 et 2007, registrent certaines avancées du point de vue des intentions éducatives :

- Familiariser les élèves avec le vocabulaire philosophique
- Eveiller l'esprit critique des élèves pour les épargnes du dogmatisme et les arguments d'autorité

[9] Cf. TEMPELS, P., *La philosophie bantoue,* Leuven, 1948.

BDD-A30833 © 2020 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 22:49:25 UTC)

- Introduction de la philosophie africaine

En revanche, ces programmes comme les précédents, souffrent d'absence des démarches méthodologiques. Ils laissent la liberté aux enseignants de choisir les méthodes selon leur bon vouloir. Ce faisant, les enseignants manquent souvent à leur mission et aux objectifs assignés au cours de philosophie.

3.3. Objectifs du programme de 2007 de l'enseignement dephilosophie dans le secondaire

Le programme de 2007 résume les objectifs du cours de philosophie au secondaire en deux points principaux :

- Familiariser les élèves au langage philosophique
- Eveiller l'esprit des élèves à la critique

Il s'agit pour l'essentiel d'*«éveiller chez les élèves l'esprit critique pour leur permettre de comprendre et d'apprécier les solutions données aux problèmes de la philosophie »*[10].

En effet, une analyse approfondie des objectifs de ce programme nous incite à nous poser quelques questions : peut-on éveiller véritablement l'esprit critique des élèves par l'assimilation ou la maitrise des doctrines philosophiques sans un entrainement réflexif ? Autrement dit, peut-on limiter l'objectif du cours de philosophie à la simple connaissance des doctrines et de ses fondements ? Enfin, cette connaissance de l'histoire de la philosophie peut-elle aider ces élèves à prendre part aux grands débats contemporains ?

3.4. A propos du nouveau programme

Tout en reconnaissant les avancées positives de ce programme ainsi que nous l'avons souligné plus haut, nous ne pouvons-nous empêcher de

[10] Cf. Programme National, EPSP, p. 2007. En Belgique francophone, le cours de philosophie et éducation à la citoyenneté sera introduit dès le mois de Septembre 2017 pour les six années. Les conceptions ont fixé les objectifs à atteindre par les enseignants, et même, ils ont suggéré de supports, des activités à réaliser en classe. L'objectif du cours se résume de « (…) susciter une pensée critique et autonome, loin de l'immédiate ». Dans la même optique, le cours a été introduit l'année passée au primaire sous l'étiquette du civisme, mais avec l'objectif de permettre aux élèves de questionner et de s'approprier la citoyenneté.

BDD-A30833 © 2020 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 22:49:25 UTC)

constater que les référentiels définis par ledit programme présentent quelques limites. Car, dire que la philosophie doit contribuer à l'esprit critique par la connaissance des doctrines et les fondements nous semblent superficiels. La philosophie comme nœud important de l'éducation doit viser l'homme dans sa totalité dans ses différents aspects de la vie. L'enjeu étant de mieux comprendre l'homme et le monde dans le passé et le présent mais aussi projeter l'avenir. Ainsi, l'esprit critique doit contribuer, éclairer les élèves à la tolérance, à la connaissance de l'autre.

La démarche philosophique ne doit pas consister à la reproduction stérile de doctrines toutes faites, mais résolument à une démarche métacognitive. Pour comprendre les problèmes qui se posent dans l'environnement immédiat pour ainsi réfléchir à partir des apprentissages scolaires et conduire les apprenants à la réappropriation positive du savoir appris ou encore à la construction progressive des compétences transdisciplinaires, c'est-à-dire à la construction d'une culture, maitrise du vocabulaire et mise en œuvre d'une démarche critique[11].

Ainsi considéré, ces considérations lapidaires sur le programme de philosophie en vigueur au secondaire en RD Congo, nous conduisent à nous poser des questions sur les méthodes utilisées pour enseigner cette discipline ou encore sur les méthodiques qu'il faut utiliser pour bien enseigner.

3.5. Les methodes d'enseignement de philosophie ausecondaire en R. D. Congo

De nombreux pays africains ont opté, après la colonisation, pour des reformes scolaires, considérés comme facteurs déterminants de l'amélioration de la qualité de l'éducation. Mais l'application effective des

[11] Dans son livre « Que peut la philosophie, être le plus nombreux possible à penser le plus possible », Ch. Sébastien propose au public une réflexion critique de la pratique de la philosophie au Lycée. Bien que son sous-titre se réfère ou reprend une formule utilitariste, l'auteur va au-delà. Il propose de réfléchir sur les conditions de possibilité de l'enseignement de la philosophie et en exploitant sa capacité à provoquer l'émancipation des personnes par l'exercice de la pensée. Il emprunte ainsi la voie rationnelle d'E. Kant, B. Spinoza, bref, des Lumières.

BDD-A30833 © 2020 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 22:49:25 UTC)

programmes dans le processus d'enseignement pose des difficultés méthodologiques d'une part et des compétences des enseignants d'autre part.

En effet, la RD Congo n'est pas restée. Elle a emboité les pas de la réforme dans le secteur éducatif et souvent confrontée à ce double écueil : D'abord, d'ordre méthodologique, le programme en vigueur n'a pas défini les procédés (les méthodes) susceptibles d'assurer convenablement l'enseignement. Les concepteurs du programme se sont contentés d'indiquer de façon vague de suivre la méthode des sciences humaines ou sciences expérimentales tels que contenues dans la deuxième partie du cours.

En réalité, aucun procédé didactique n'a été préconisé. Ceci étant, les enseignants des cours de philosophie recourent constamment aux méthodes traditionnelles (expositive, marginale, dogmatique) sous les moindres soucis du renouveau. Ceci nous amène à conclure que la réforme de 2007 même si elle était nécessaire, ne s'est pas accompagné des mesures nécessaires pour améliorer la qualité de l'enseignement.

D'où, à notre avis, il requiert donc une autre réforme. Mais avant d'examiner la question éventuelle d'une réforme, nous pensons utile de dire un mot sur la formation des enseignements et la motivation des élèves.

3.3.6. La formation des enseignants de philosophie et lamotivation des eleves

D'emblée une perception négative de la qualité de l'enseignement renvoie spontanément à la qualité des programmes scolaires**.** Ceci n'est pas toujours le cas en Afrique, lorsqu'il y a un écart très prononcé entre les besoins réels de l'éducation et le sens de la réforme des programmes ; car en Afrique de façon générale, et en RD Congo en particulier, d'autres paramètres entrent en ligne de compte. Parmi ces paramètres, on peut relever :

- la formation douteuse des enseignants et la motivation des élèves
- l'absence des études empiriques de nature à connaitre l'incidence des nouveaux programmes. Il s'agit à tout le moins de montrer le caractère improbable avéré des effets positifs d'un changement de programme sur les performances de l'enfant.

BDD-A30833 © 2020 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 22:49:25 UTC)

Sur le plan de la formation des enseignants de philosophie au secondaire en RD Congo, la situation n'a pas été du tout pris en compte dans l'élaboration de programme de formation[12.]

Ce cours est souvent assuré par les prêtres ou ceux qui ont fait la philosophie aux séminaires mais dépourvus des aptitudes pédagogiques nécessaires. Le cours est alors enseigné de la même manière que le cours de religion. Ce cours, on le sait, est assuré selon le modèle transmissif et dans l'optique de mémorisation de façon dogmatique.

Dans le cas échéant, ce cours peut être assuré par les gradués (toutes options confondues) ou encore par des diplômés des humanités prétendant avoir bien assimilé ce cours en son temps. Aucune formation complémentaire n'est donc requise.

Dans ce contexte, on l'aura bien compris, il y a des lacunes dans le processus d'enseignement dans la mesure où les élèves se retrouvent en face des apprentis-enseignants sans compétence, mais aussi sans formation pédagogique requise.

Ce sont en fait, des charlatans qui s'improvisent enseignants et ignorent totalement le vrai rôle du maitre. Dans la majorité de cas observés, ils s'intéressent moins aux apprenants qu'à leur savoir. Ils considèrent ces derniers comme des réservoirs à remplir avec le savoir. Pourtant, ils devraient s'appuyer sur des nouvelles conceptions éducatives ou :

> *« le maitre n'est plus le transmetteur de savoir ni le garant de la discipline mais plutôt un guide, un initiateur à l'action qui se situe en arrière-plan et intervient le moins possible »*[13].

[12] Dans le but de répondre positivement aux attentes du monde de l'éducation en général et aux objectifs fixés par le programme, la fédération wallonie-bruxelloise impose un programme de formation des enseignants soit 18 heures. En RD Congo par contre ce programme n'est même pas envisagé.

[13] HAENGGELI-JENNI, B., *« Savoir » constitués et programmes scolaires : débat au cours de la revue pour l'Ere Nouvelle (1922-1994)* In Recherches & Educations, 4, 2011, pp, 5. On peut consulter pour plus d'informations sur les nouvelles conceptions éducatives DEWEY, J., *Dans* J. HOUSSAYE (dir), *Quinze pédagogues. Leurs influence aujourd'hui,* Paris, Armand Colin, 1994 ; GUTIERREZ, L., *Histoire du mouvement de l'éducation nouvelle,* In

BDD-A30833 © 2020 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 22:49:25 UTC)

Dans le même ordre d'idées, Ferrière résume : *« il ne doit ni s'imposer ni s'abstenir. Il doit être le jardinier des petites plantes humaines »*[14].

D'autres pédagogues comme R. Coussinet ont largement expliqué la nécessité de la formation du maitre tout en reconnaissant la lourdeur de la tâche, la subtilité doublée du mélange de présence et d'absence, d'observation et d'action. Ainsi, une formation moins efficace des enseignants est une dérive de l'éducation :

> *« plusieurs articles émane de la plume d'inspecteur ou directeur d'écoles qui se plaignent de l'incapacité des instituteurs à assumer leur nouveau rôle. Selon eux, le manque de formation des enseignants freine voire empêche la mise en application des méthodes nouvelles à grande échelle »*[15].

Sur le plan de la motivation des élèves, les pédagogues considèrent généralement qu'elle joue un rôle déterminant sur l'investissement des élèves dans l'apprentissage. Car, lorsqu'un apprenant est motivé, il s'investit dans les taches qui sont proposées et cela conduit souvent à la maitrise et à la réussite des apprentissages[16].

Et en même temps, il existe plusieurs conditions pour susciter cette motivation chez les élèves. Parmi elles, on retiendra : la possibilité qu'on offre l'enseignant à interagir ou à collaborer avec les élèves. Cette condition s'inscrit dans la perspective du courant constructiviste ou socioconstructiviste qui considère que l'élève apprend mieux lorsqu'il est en activité, c'est-à-dire lorsqu'il y a interaction entre enseignant-enseigné. Autrement, une activité d'apprentissage doit se dérouler dans une atmosphère de collaboration pour entrainer les élèves à travailler ensemble et parvenir

---

Carrefour de l'éducation, 31/1, pp. 5-8, 2011 ; PEYRONNIE, H., *Le mouvement Freint : du fondateur charismatique à l'intellectuel collectif,* Presses Universitaires de Caen, 2013 ; BENAYCH, P., (et al).,*L'essentiel de la pédagogie*, Nathan, 2017.

[14] *Ibidem,* p.5. Dans son ouvrage gare « La formation de l'éducateur », Paris, PUF, 1952, R. Cuisinent a jeté de jalons pour la formation des enseignantsp.108 en même temps, comme partisan de l' « école nouvelle », il a écrit, l'éducation nouvelle, Neuchâtel, Paris, 1950, où il a suffisamment expliqué les nouvelles approches de cette pédagogie nouvelle. Aujourd'hui encore, on peut se référer à l'ouvrage de Suzanne ssaisse et Marie Vals, sous le titre de « Roger coussinet : la promotion d'une autre école », Editions Eres, 2002.

[15] *Ibidem,* p. 5.

[16] L'ouvrage de A. Michael Huberman (dir).,*Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maitrise,* Delachaux et Niestlé est une référence intéressante pour les enseignants et les apprenants.

BDD-A30833 © 2020 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 22:49:25 UTC)

ainsi à l'objectif assigné. Cette collaboration ou mieux cette interaction favorise la perception des élèves par rapport à leur compétence et à leur capacité à contrôler leurs apprentissages[17].

Pourtant, lorsqu'on observe le déroulement du cours de philosophie dans les écoles secondaires, ou les conditions qui favoriseraient la motivation et précisément, celle explicitée plus haut n'est pas du tout au rendez-vous. Car le cours est dispensé selon le modèle transmissif de l'enseignant roi qui dicte tout et l'enseigné reçoit aussi tout sans échange.

De plus, les conditions environnementales susceptibles de favoriser la motivation ne sont pas réunies[18].

Enfin, la pédagogie par projet qui devient susciter la motivation chez un nombre d'élèves n'est pas d'application. Cela expliquerait la perception qu'ont souvent les élèves du cours de philosophie tantôt comme un savoir abstrait sans impact réel sur la vie active des individus, tantôt aussi comme une discipline réservée à une certaine catégorie de personnes destinées à exercer leurs talents oratoires.

De même, la motivation des enseignants mérite d'être évoquée dans la mesure où, elle influence aussi sensiblement le processus des apprentissages scolaires. Elle se résume aux conditions matérielles favorisant non seulement le bien-être social des enseignants et leur image sociale, mais aussi des moyens d'enseignement mis à leur disposition pour assurer le travail.

---

[17] Cf. VIAU, R., *La motivation dans l'apprentissage du français,* St-Laurent, Editions du Renouveau pédagogique, 1999.

[18] L'environnement dans le processus d'apprentissage conditionne un bon déroulement des activités scolaires(LEVESQUE, B., *L'effet de l'environnement scolaire sur les attentes des enseignants envers leurs élèves,* In Rire.ctreg.gc.ca/2014/11 environnement-attentes/). Il en est de même pour les questions relatives à la motivation qui semblent bien au cœur des défis qui se posent aujourd'hui aux acteurs de l'éducation et les poussent à mener des études de fond en vue de mieux aider les élèves en instance de démotivation. A titre indicatif :

- GALAND, B., 2006, *La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation* In Revue française de pédagogie, 155, pp. 5-8.
- BOURGEOIS, E., 2006, *La motivation à apprendre* In E. Bourgeois & G. Chapelle (éd), Apprendre et Faire apprendre, Paris, PUF, pp. 229-246.

Ces deux auteurs vont en effet, publier un livre sous le titre « (se) motiver à apprendre » (dir) PUF, 2006, avec la vocation d'apporter des éléments de réponse aux questions très variées que se posent les enseignants les parents et les élèves. Il s'agit concrètement de donner sens aux apprentissages, soutenir la confiance en soi et l'engagement des apprenants et des enseignants.

BDD-A30833 © 2020 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 22:49:25 UTC)

Or, en RD Congo, suite au sous-financement chronique du système éducatif, on conserve passivement une crise d'identité et de légitimité dans les écoles secondaires ou des milieux d'enseignants prestent sans être payés. D'où par jeu-retour, l'explication de la mauvaise humeur des enseignants, démotivés et se retournant tantôt contre les parents, tantôt contre le gouvernement pour leur incapacité à assumer leur mission. Dans ces conditions, il est difficile d'exiger aux enseignants de prendre à cœur et de remplir leur mission[19].

L'analyse du système éducatif congolais en général et en particulier de l'enseignement de philosophie au secondaire à travers les programmes, la formation et la motivation, pointe du doigt le disfonctionnement, les limites de cet enseignement au point de susciter l'intérêt de mener une étude approfondie en faveur d'une réforme ; tâche déjà reconnue délicate et devant engager la responsabilité des plusieurs acteurs aussi bien des spécialistes ou nom du monde éducationnel.

3.4. De l'intention d'une reforme

Dans cette étude, nous nous efforcerons aussi de nous appuyer sur la littérature existante, sur les reformes des programmes scolaires et leurs effets positifs sur le processus d'enseignement[20]**.** Les chercheurs s'accordent à considérer que la qualité ou l'échec du système éducatif trouve sa source principale dans les programmes et manuels scolaires. Bien sûr d'autres facteurs décrits plus haut tels que la formation des enseignants, l'environnement, la motivation,… peuvent jouer en défaveur de la qualité de l'éducation. La RD Congo, l'écart souvent profond entre les référentiels des programmes et les besoins réels du projet, milite sans détour dans le sens de leur réforme.

---

[19] On peut aussi consulter avec intérêt, LALLEZ, R., *Etude sur la motivation des enseignants,* UNESCO, 1995. Suivant la définition du dictionnaire Larousse de l'éducation, la motivation est « un ensemble des formes qui poussent l'individu à agir ». Dans ce sens, le rôle de l'enseignant n'est pas seulement de transmettre le savoir ou rester au niveau des désirs immédiats des apprenants, mais sans cesse, il doit leur proposer et/ ou leur opposer un projet éducatif. Il doit interpeller les apprenants et les inciter à se questionner sur le contenu de la matière à partir de ce qu'ils sont.

[20] Le terme « réforme scolaire » est entendu ici dans le sens d'un changement, profond visant apporter quelque chose de neuf pour améliorer son fonctionnement et son efficacité. Cfr ROBERT, A. *Système éducatif et réforme,* Paris, Nathan, 1993.

BDD-A30833 © 2020 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 22:49:25 UTC)

Dans le cas spécifique de l'enseignement de philosophie, les concepteurs devraient en effet, s'appuyer sur l'approche par compétence(APC) qui est un mouvement de réforme pélagique issu du comportementaliste et de la pédagogie par objectif(PPO). L'enjeu est de proposer un :

> *«apprentissage rationalisé(…), les opérations mentales de l'enfant seront décrites avec précision au moyen d'un appareil conceptuel détaillé. Elles sont mobilisées par les maitres en vue de construire des compétences, c'est-à-dire des réponses à des situations pour lesquelles l'enfant emploie un ensemble complexe de ressources diverses, des savoirs et des savoir-faire »*[21].

Il s'agit aussi de partir de l'analyse empirique de l'incidence du nouveau programme de Philosophie sixième secondaire pour tenter de poser la problématique de la relation supposée entre les acquisitions des compétences des élèves et buts poursuivis par c programme de 2007.

3.4.1. Analyse des donnees de terrain en rapport avec ceprogramme de 2007

Ce programme s'inscrit dans un cadre d'une réforme plus vaste du système éducatif de la RD Congo engagé par le gouvernement Kabila fils pour tenter de redynamiser la mise en œuvre de ce programme a commencé à la rentrée scolaire 2007-2008. En effet, dix ans après les observateurs avertis s'interrogent si cette réforme était nécessaire ou encore si elle a engagé des résultats escomptés.

Ces multiples interrogations nous ont donc poussées à vérifier auprès des acteurs de terrain s'il y a incidence, en termes des apports positifs dans le processus d'enseignement-apprentissage. Au terme de l'enquête de terrain (observation, entretien, interview etc.). Il ressort que ce programme même s'il était nécessaire, il n'a pas produit des effets positifs attendus. Car non seulement il a été calqué à l'ancien mais aussi manque des indications

[21] BERNARD, J-M.,(et al), *Réformes des programmes scolaires et acquisitions à l'école primaire en Afrique : Mythes et Réalités* In International Review of Education, DOI, 10-1007/S III-59-007-9054-Z. Selon cette perspective, une réforme scolaire doit simultanément agir sur tous les leviers pour renforcer l'action des acteurs de l'école ou de l'éducation pour favoriser les réussites scolaires des apprentissages.

BDD-A30833 © 2020 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 22:49:25 UTC)

méthodologiques pouvant guider les enseignants, le manque de maitrise du programme avant son lancement, l'absence d'évaluation pour tester son impact, absence de contrôle sur le terrain non suffisamment vulgarisé[22].

Il en est de même du nombre d'heures(52) accordées à ce cours qui se donnent seulement en sixième secondaire ; on comprend dans ce sens que la matière est abondamment difficile pour une bonne acquisition chez les élèves. Ceci étant, la situation des acquis scolaires dans le cours de philosophie reste préoccupante comme avant la réforme du programme de 2007 d'où l'urgence dument approfondie sur base des éléments multisectoriels.

4.2. Quelques pistes d'une reforme de l'enseignement de philosophie au secondaire en R. D. Congo[23]

L'enseignement de philosophie, comme nous l'avons signalé plus haut, se borne à une présentation magistrale des doctrines philosophiques pour une large mesure des penseurs occidentaux avec une information lapidaire sur la culture africaine.

---

[22] Ces apories liées au manque du système d'évaluation des programmes scolaires en vue de juger de leur efficacité et d'apporter des remèdes appropriés surtout dans les pays du Sud, poussent de plus en plus les chercheurs à s'intéresser sur la question. C'est dans ce contexte précis que DEPOVER, C. et DIHAINAULT, L., ont écrit l'ouvrage intitulé : *« Quelle cohérence pour l'éducation en Afrique-des politiciens au curriculum, hommage à Louis d'Hainaut »,* de Boeck, 2014. C'est à proprement parler un ouvrage de référence pour l'adaptation récurrente des systèmes éducatifs en Afrique. Il fournit des indications conceptuelles et méthodologiques pour analyser l'éducation en Afrique. Dans la même optique, LAFORTUNE, L., (et al), *Observer les reformes en éducation »* ont aussi mené des recherches visant à consolider la pensée et l'action dans le contexte des reformes, curriculum. Ces auteurs proposent des pistes d'intervention en rapport avec la conception, la mise en œuvre et l'accompagnement du renouveau pédagogique.

[23] Le débat sur la réforme des programmes de Philosophie au secondaire a déjà fait l'objet des discussions en Occident et notamment en France et très récemment en Belgique avec l'introduction du cours de « Philosophie et Citoyenneté ». En France, ce débat a été publié sous le titre « *le débat sur la réforme des programmes de Philosophie (classe de terminales générales des Lycées) : entretien avec Philippe Danino et Renaud Dogat »,* La philosophie, Vol. 20, N°2, 2003, pp. 44-65. Par contre, en RD Congo, il n'y a pas encore eu un débat impliquant tous les acteurs de l'éducation pour juger de l'efficacité ou non des programmes. On se contente de produire des programmes et de justifier les reformes. L'intérêt de concentration réside à ce qu'elle permet une bonne évaluation qui en toute fin utile dessine des orientations claires aux professeurs de Philosophie(cfr FABIANI, J-L., *Les programmes, les hommes et les œuvres(Professeurs de Philosophie en classe et en ville au tournant du siècle)* In Actes de la recherche en Sciences Sociales, Vol. 47, N°1, 1983, pp. 3-20.

BDD-A30833 © 2020 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 22:49:25 UTC)

Ce programme national confine des enseignants dans un certain carcan d'enseignement théorique sans réelle possibilité d'appropriation de la matière ni d'ouverture d'esprit pour comprendre, analyser et critiquer les problèmes de la société.

Ce faisant, il s'élude de l'objectif même du cours de philosophie. Ainsi, les concepteurs du Programme National de cette discipline peuvent résoudre ces apories de l'enseignement de philosophie en suivant ces repères :

- la formation des enseignants de philosophie. Elle est dispensable car, à toute fin utile, ces enseignants seront datés des aptitudes intellectuelles à la comprendre, des textes, à l'analyse adéquate de ces textes, à l'analyse adéquate de ces textes pour les mettre en contexte avec les problèmes de la société. Ceci est d'autant plus important que cette perspective s'écarte des enseignants lecteurs, répétiteurs d'aujourd'hui.
- La révision du programme doit tenir compte des enjeux sociétaux, c'est-à-dire, mettre en perspective les auteurs, les doctrines ou les textes qui cadrent avec les besoins réels qui déchirent les consciences de la population. Et contrairement au programme en vigueur, il est impérieux de donner des indications méthodologiques claires pour guider les enseignants dans le processus d'enseignement.
- Comme les manuels de philosophie en circulation ont été rédigés dans un contexte particulier de la colonisation et d'hégémonie de la religion catholique, il importe aussi à ce jour, d'éditer d'autres manuels.
- Au lieu de réserver 52 heures de cours exclusivement en sixième secondaire, il y a lieu d'introduire ce cours dès la première année secondaire. Comme en Belgique sous la forme d'éducation à la citoyenneté et philosophie. Ceci permettrait de réfléchir avec les enfants dès le bas âge, des problèmes existentiels qui traversent toute l'histoire de la philosophie. Les enfants pourront ainsi progressivement appréhender les concepts et les problèmes délicats posés par les philosophes qui en réalité sont exprimés en savoir savant.
- Le programme de philosophie en secondaire doit inclure des thématiques susceptibles de contribuer à une meilleure compréhension de l'univers africain ou congolais, saisir dans ses multiples facettes les systèmes de représentation qui influencent sensiblement la vie des populations. Il s'agit pour ainsi dire, de mobiliser plusieurs messages et notamment savoir,

BDD-A30833 © 2020 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 22:49:25 UTC)

appropriation, appréhender et comprendre les concepts, analyser un problème ou une situation au profit d'un éclairage aussi proche de la vie des apprenants. Mais comme en RD Congo, les questions d'insuffisance de moyens sont récurrentes, il y a lieu de plaider en faveur d'allocation et d'utilisation des ressources nécessaires pour soutenir l'éducation

- Financer et utiliser correctement les moyens conséquents pour appliquer les programmes scolaires. Ce sont à n'en point douter les conditions sine qua non du bon fonctionnement d'un système éducatif. Car la réforme pet être nécessaire mais n'est pas un gage d'amélioration de la qualité de l'enseignement.
- Dans un pays dévasté par les conflits et des guerres tribales ou claniques et ou la violence a atteint une proportion inégale, il y a lieu de plaider comme en Belgique, l'introduction du cours d'Education à la citoyenneté et philosophie dès la première année du secondaire. Ceci permettra d'éviter les écueils du cours théoriques et totalement déconnecté des réalités sociales du pays. Cette perspective permettra aussi d'alimenter les discussions entre professeur et élèves sur base du vécu et/ou sur ce qu'on doit de vivre.

Dans ce cadre précis, le professeur en dépit de son engagement personnel et son savoir ne saura réussir l'endoctrinement ; au contraire cela favoriserait une véritable participation de nature à favoriser la tolérance pour les opinions d'autrui pour promouvoir l'idée d'un pluralisme doctrinale.

Par ailleurs, le cours de philosophie contient un vocabulaire spécifique avec chaque fois une sémantique éclectique. De plus, les doctrines philosophiques qui sont enseignées ne sont que le reflet des systèmes des représentations du monde occidental. Comment alors faciliter la compréhension chez les jeunes africains dont les représentations s'écartent de celles de l'Occident ?

Ne peut-on pas trouver un outil pédagogique à même de faciliter à la fois la compréhension et le processus d'enseignement-apprentissages ?

3.5. Le paradigme mythique comme outil pedagogique al'enseignement de philosophie

Comme on peut déjà l'inférer, la présente étude se situe dans les sillages du courant didactique de la philosophie lancé en France vers 1995 qui s'inspire largement des autres recherches des didactiques de disciplines[24]. Il s'agit de chercher les moyens didactiques efficaces pour améliorer le processus des

[24] Nous faisons ici allusion à la didactique d'apprentissage de philosopher (DAP) de Michel TOZZI.

BDD-A30833 © 2020 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 22:49:25 UTC)

apprentissages de la philosophie et sortir ainsi des schémas traditionnels qui consistent à se placer seulement du point de vue de l'enseignant.

Autrement dit, sous cet angle, l'enseignant se préoccupe « la manière de préparer le cours le contenu à donner à ce cours et ce qu'il doit dire aux élèves. Les conceptions traditionnelles se préoccupent donc moins des apprenants, car toute l'attention est focalisée sur le savoir à enseigner.

C'est au regard des limites de ce modèle transmissif-pédagogique traditionnel-que l'Education nouvelle au travers des nouvelles conceptions des apprentissages et notamment le constructivisme et le socioconstructivisme préconise que l'enseignant puisse se placer aussi du point de vue des apprenants dans le processus des apprentissages scolaires[25].

On le comprend bien, l'enjeu n'est pas seulement de savoir ce que les élèves doivent apprendre mais aussi d'opérer un choix judicieux des compétences qu'ils doivent acquérir et développer.

De fait, les recherches qui s'inscrivent dans cette perspective s'accordent et soulignent que l'un des moyens propices pour favoriser l'acquisition et le développement des compétences est celui d'ouvrir les esprits des apprenants à la critique, à l'interrogation permanente sur les réalités qui les entourent (la vie et le monde) sur la recherche du sens, l'inspiration problématique, l'esprit réflexif et métacognitif pour construire un nouveau savoir à partir d'un savoir déjà existant.

D'où la nécessité de recourir à d'autres disciplines comme les sciences cognitives (la psychologie développementale, la psychologie sociale etc.) ou tout simplement les sciences humaines comme l'histoire, l'anthropologie et aux théories de motivation, métacognition, réflexivité et pour éclairer le processus des apprentissages d'une pensée typiquement philosophique.

De même, en s'appuyant sur les notions de conflit sociocognitif et la transposition didactique l'étude approfondie et des mythes axée dans la recherche du sens caché qui ne se donne pas d'emblée peut constituer un apport dans le processus d'apprentissage de la philosophie tant au niveau de la réflexion que de la compréhension.

[25] Nous nous referons ici aux réflexions de JONNAERT, Ph.(et al), *Créer des conditions d'apprentissage,* De Boeck,2009 ; CARETTE, V ; REY,B., *Savoir enseigner dans le secondaire,* De Boeck, 2010 ; ALTET, M., *Les pédagogies de l'apprentissage,* Paris, PUF, 1997.

BDD-A30833 © 2020 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 22:49:25 UTC)

Ce faisant, nous nous écartons de la perspective scientiste qui considère le mythe comme une pensée pré-rationnelle qui s'enracine dans un inconscient collectif mais jouissant dans l'imaginaire[26]. Cette attitude ou mieux l'indifférence, l'irritation comme dit J-J. WUNEMBURGER, présente tout simplement le mythe comme auxiliaire imaginaire qui participe au partage et à la transmission de la culture sur un monde non rationnel[27].

En revanche, nous partons de la thèse généralement admise aujourd'hui à savoir que la philosophie est née du passage du *mythos au logos,* vers le 6ème siècle avant Jésus-Christ. Et le logos justement nait de la critique du mythe comme passage d'histoires à une connaissance rationnelle du monde sous la forme scientifique ou nettement de la philosophie de la rationalité.

Certes ! Le mythe est un langage et donc un langage authentique par sa puissance poétique de suggestion en raison de sa supra-rationalité. Le mythe comme disait P. Ricœur donne à penser en même temps qu'il fait penser. Il est un tremplin pour la pensée par son pouvoir de connotations par la polyphonie de ses significations potentielles, la puissance de ses associations d'idées pour comprendre et apprendre certaines connaissances. Et L. Brisson pour sa part montre à travers l'exigence et l'allégorie. Comment les éléments mythes dissimulent les significations philosophiques incroyablement hautes[28].

Ainsi à la suite de M. Tozzi, nous postulons dans cette étude que les mythes peuvent amener les étudiants à réfléchir dans le but de leur faire symboliquement et pédagogiquement parcourir le cheminement vers une meilleure compréhension de la matière à enseigner et/ou à apprendre. C'est un moyen symbolique et pédagogique pour accéder à une raison philosophique immanente. C'est par cet enracinement sensible et imaginatif qu'il est possible de favoriser un apprentissage voire une construction d'un nouveau à partir du savoir existant.

C'est dans ce contexte qu'il a plu à G. Scherer de souligner l'intérêt pour le mythe :

---

[26] JUNG, C-G., fut un parmi les chercheurs qui ont postulé en psychologie et en psychanalyse l'existence de l'inconscient commun à tous les hommes et qui se retrouvent dans les mythes. Cfr JUNG, C-G., *L'homme et ses symboles,* Paris, Robert Laffont, 1964.

[27] WUNEMBURGER, J-J., *La pensée mythique et ses présupposés philosophiques,* In Revisita portugueza de filosofia, TomoXLVIII, Fasc, 4, p. 497.

[28] BRISSON, L., *Introduction à la philosophie du Mythe,* Paris, Vrin, 2005.

BDD-A30833 © 2020 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 22:49:25 UTC)

> *« accompagne comme une ombre la société moderne fondée sur la rationalité technoscientifique. Depuis presque deux cents ans, le mythe est devenu objet d'investigation pour les sciences psychologiques et sociologiques. Ce large éventail d'intérêt a sa motivation dans le désir d'apercevoir le sol historique à partir duquel la rationalité a pris son essor historique »*[29].

Les mythes ajoute Jammesont l'expression d'un narcissisme collectif primaire et servent à l'autoreprésentation à la conscience d'identité de la société humaine[30].

Dans le sillage de ces idées, les mythes dans les cultures africaines ancrées fortement à l'oralité, au symbolisme et au savoir ésotérique, lorsqu' ils sont bien analysés à la fois un moyen d'apprentissage d'éducation et des moyens d'apprentissage de philosopher. En ce sens, le mythe apparait comme un discours par lequel est communiqué toute information sur le passé d'un peuple et conservédans la mémoire collective.

Ainsi, ce processus de communication intervient l'imitation et l'interprétation par le biais de la parole, du geste et incite les destinataires à déterminer ou à modifier leur comportement physique ou moral en fonction du modèle qui leur sont proposé.

Dans la perspective de Platon, le mythe en vertu de sa fusion émotive joue l'effet d'une incarnation dans l'âme. Il exerce l'effet comparable au médicament dans le corps. Il s'agit de l'effet du charme et de la persuasion dominé par l'appétit (nourriture, boisson, sexuel etc.).

Ceci explique le fait que pour Platon, les premiers dentinaires des mythes soient les enfants, l'enfant et la jeune qui constituent la part sauvage de l'existence humaine ; puisque selon cet auteur, à cet âge, c'est la partie appétitive qui domine dans l'âme humaine[31]. Ceci étant, le mythe apparait comme un moyen, un outil susceptible d'aider l'enseignant à faire comprendre un phénomène, une matière ou tout simplement un système de représentation.

---

[29] SCHERER, G., *Symbol-sprache, EinForschung-sgespäch,* cite par Jamme, G., *Introduction à la philosophie du mythe. Epoque moderne et contemporaine,* Paris, Vrin, 1995, p. 7.
[30] *Ibidem.*
[31] Cf. PLATON., *République, III 395, p. 125.*

BDD-A30833 © 2020 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 22:49:25 UTC)

On comprend aussi l'intérêt de Platon pour le mythe par sa détermination à briser le monopole et imposer le discours philosophique auquel il s'efface de développer.

Entre temps, L. Couloubartsis dans son étude sur « le statut transcendantal du mythe-figure de la rationalité » avance que le mythe archaïque s'articule à travers trois axes essentiels : la généalogie, la topologie et la mythologie ou la narration. Cette structure selon cet auteur

> *« ne s'éclaire vraiment que si l'on précise qu'elle vise à situer la personne dans un tout relativement à d'autres personnes, à d'autres lieux et selon des qualités et fonctions que le récit sert à dévoiler »*[32]

Cette triple structure selon L. Couloubartsis permet le dévoilement aussi bien du visible que de l'invisible. Car c'est grâce à elle que le mythe peut, tout en situant les figures, présente selon un ordre bien déterminé, le partage de l'ordre et du pouvoir dans le monde et effectuer aussi le partage des fonctions et des activités des figures contenues dans le récit. C'est dans ce contexte précis que L. Couloubartsis élucide que les mythes des dieux et du cosmos mettent en œuvre des narrations où d'êtres schèmes d'origine empirique sont mobilisés (violence, ruse, amour, haine, des modes du savoir et de la reconnaissance)[33].

Ces axes somme toute, les mythes permettent une connaissance de l'homme, de son environnement, une compréhension de ses rapports au monde, une connaissance et explication des phénomènes de la morale et aussi des êtres du monde invisible.

De plus, l'usage de la parenté dans le mythe est aussi le lieu à partir duquel le mythe s'articule. La pratique du schème de la parenté permet d'expliquer le rapport de l'homme au monde qui l'entoure et à lui-même, également son rapport à la mort et par conséquent son comportement et même l'éthique de sa société.

Cette pratique de la parenté s'observe dans certaines cultures d'Amérique, d'Afrique jusqu'aux phénomènes de la nature (montagne, fleuve, rivières, animaux,…) qui entretiennent des relations de parenté avec les humains. C'est dans ce sens que B. Decharneux parle du lieu existant

---

[32] COULOUBARTSIS, L., *Histoire de la philosophie ancienne et médiévale. Figures Illustrées,* Paris, Grasset, 1998, p. 55.
[33] *Ibidem,* pp. 55-56.

BDD-A30833 © 2020 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 22:49:25 UTC)

entre l'homme et tous les possibles parents. Ces liens, selon B. Decharneux se retrouvent dans les mythes, les croyances et les rituelles.

D'où en tout état de cause, le mythe apparait comme l'élément (outil) clé pour comprendre et expliquer le monde ou les systèmes de représentations. Et c'est là justement l'ancrage de la philosophie. Et par voie de retour, le mythe est un levier important pour comprendre le vécu d'un peuple au travers des recherches, de l'homme-monde ou encore de représentation. Le détour par le mythe permet d'élucider certaines problématiques philosophiques.

Comme on le voit, les mobiles déterminants de ces trois premiers de la première partie étaient ; d'abord d'élucider les concepts clés de cette étude en passant par un rappel de certaines conceptions épistémologiques des apprenants. En même temps indiquer le rôle du cours de philosophie et les méthodes et le matériel didactique utilisés ; examiner le système éducatif au travers de l'enseignement de philosophie. Il s'agit également d'insister sur l'importance de la formation des enseignants de philosophie, motivation des élèves et passer en revue la question du programme du cours de philosophie en sixième secondaire ; enfin, en indiquant les limites du programme de philosophie en sixième, nous sommes arrivé à formuler quelques pistes de réflexion pour une éventuelle réforme.

Mais considérant aussi les difficultés pour assurer la transmission de cette matière, nous avons postulé le paradigme mythique comme outil pédagogique de l'enseignement de philosophie. Comme on peut déjà le constater, cette première partie est une approche fondamentalement théorique.

En revanche, les chapitres suivants se fonderont sur une approche empirique nécessitant des données de terrain par rapport à la problématique, aux hypothèses, aux objectifs, aux méthodes et techniques qui seront mobilisées. Elle a pour tâche de nous aider à confirmer ou infirmer les hypothèses ou les théories développées. Elle a aussi comme tache, comme le note P. Duchem :

> *« (…) que l'expérience ou l'observation se font pas que sanctionner les théories : elles informent et enrichissent les constructions théoriques. On échappe ainsi à l'alternative simpliste : soit la mise à l'épreuve réfute les hypothèses théoriques, soit elles sont gardées telles quelles. Une troisième*

BDD-A30833 © 2020 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 22:49:25 UTC)

possibilité se réalise souvent ; les études empiriques, qualitatives ou quantitatives font progresser le cadre théorique »[34].

Ainsi, le développement théorique doit être en permanence soumis à la critique du chercheur et de la communauté scientifique en même temps contrôlé par les investigations empiriques et les analyses des données[35].

Bibliographie

***, 2005, *Rapport Banque Mondial. Région Afrique Département du Développement humain. Le système éducatif de la République Démocratique du Congo : Priorités et alternatives*.

ALTET, M., 1997, *Les pédagogies de l'apprentissage,* Paris: PUF.

BECK, I., VAILLANT, M., *Comprendre un texte argumentatif* In Annales de didactique et de sciences cognitives, 6, pp.89-115.

BENAYCH, P. *et al.* , 2017, *L'essentiel de la pédagogie,* Paris : Nathan.

BERNARD, J-M. *et al.* , *Réformes des programmes scolaires et acquisitions à l'école primaire en Afrique : Mythes et Réalités* In International Review of Education, DOI, 10-1007/S III-59-007-9054-Z.

BOMGU YEIKELO YA ATO, E., 2015, *Education en République Démocratique du Congo. Fabrique des cerveaux inutiles,* RDC, Paris : l'Harmattan.

BOURGEOIS, E., 2006, *La motivation à apprendre* In E. Bourgeois & G. Chapelle (éd), Apprendre et Faire apprendre, Paris: PUF, pp229-246.

BRISSON, L., 2005, *Introduction à la philosophie du Mythe,* Paris: Vrin.

CARETTE, V ; REY,B., 2010, *Savoir enseigner dans le secondaire,* De Boeck.

COULOUBARTSIS, L., 1998, *Histoire de la philosophie ancienne et médiévale. Figures Illustrées,* Paris: Grasset, p.55.

CUISINENT, R., , 1950, l'éducation nouvelle, Neuchâtel: Paris.

CUISINENT, R., , 1952, *La formation de l'éducateur*, Paris: PUF.

DEPOVER, C. et DIHAINAULT, L., 2014, *Quelle cohérence pour l'éducation en Afrique-des politiciens au curriculum, hommage à Louis d'Hainaut,* de Boeck.

DEWEY, J., *Dans* J. HOUSSAYE (dir), 1994 , *Quinze pédagogues. Leurs influence aujourd'hui,* Paris: Armand Colin.

[34] GUIBERT, P., *Initiation aux sciences de l'éducation,* Vuibert, 2006, p. 71.
[35] *Ibidem.*

BDD-A30833 © 2020 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 22:49:25 UTC)

FABIANI, J-L., 1983, *Les programmes, les hommes et les œuvres (Professeurs de Philosophie en classe et en ville au tournant du siècle)* In Actes de la recherche en Sciences Sociales, Vol. 47, N°1, pp.3-20.

GALAND, B., 2006, *La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation* In Revue française de pédagogie, 155, pp.5-8.

GERALDINE, A. et PONCELET, M., 2013, *Héritage colonial et appropriation du « pouvoir d'éduquer »* in : Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, 12, 271-295.

GUTIERREZ, L., 2011, *Histoire du mouvement de l'éducation nouvelle,* In Carrefour de l'éducation, 31/1, pp. 5-8.

HAENGGELI-JENNI, B., 2011, *« Savoir » constitués et programmes scolaires : débat au cours de la revue pour l'Ere Nouvelle (1922-1994)* In Recherches & Educations, 4, p. 5.

HUBERMAN, Michael A. (dir.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maitrise.*

JONNAERT, Ph. (et al),2009 , *Créer des conditions d'apprentissage,* De Boeck.

JUNG, C-G., 1964 , *L'homme et ses symboles,* Paris: Robert Laffont.

KASENDE, L.A., 2008, *L'émergence de la conscience francophone au Congo-Kinshasa* In Documents pour l'histoire du Français Langue Etrangère au secondaire, N°40/41 (Université Dalhousie Nouvelle-Ecosse, Holifav, Canada).

LAFORTUNE, L., (et al), *Observer les reformes en éducation*.

LALLEZ, R., 1995, *Etude sur la motivation des enseignants,* UNESCO.

LEVESQUE, B., *L'effet de l'environnement scolaire sur les attentes des enseignants envers leurs élèves,* In Rire.ctreg.gc.ca/2014/11

MOKONZI, B-G., 2009, *De l'école de la médiocrité à l'école de l'excellence au Congo-Kinshasa,* Paris, l'Harmattan, pp. 44 et 94.

NDYWEL, I., 2007, *L'université dans le devenir de l'Afrique. Un demi-siècle de présence au Congo-Zaïre. Un demi-siècle de présence au Congo-Zaïre,* Paris: l'Harmonie.

PEYRONNIE, H., 2013, *Le mouvement Freint : du fondateur charismatique à l'intellectuel collectif,* Presses Universitaires de Caen.

PLATON., *République, III 395-p.125*

ROBERT, A., 1993, *Système éducatif et réforme,* Paris: Nathan.

BDD-A30833 © 2020 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 22:49:25 UTC)

SCHERER, G., 1995, *Symbol-sprache, EinForschung-sgespäch,* cite par Jamme, G., *Introduction à la philosophie du mythe. Epoque moderne et contemporaine,* Paris : Vrin, p. 7.
SLUSARCZYK , B., (et al), *Etude de l'impact d'une introduction des ateliers de philosophie dans les curriculum au primaire et au collège sur l'intégrité cognitive,* In Recherches & Educations, 14, 2915, pp. 123-145.
SSAISSE, Suzanne; VALS, Marie, 2002, *Roger coussinet : la promotion d'une autre école*, Editions Eres.
TABEZI PENE-MAGU, B-G., 2015, *Système éducatif de la République Démocratique du Congo. Avancées et paradoxes,* Ed. Edi livre.
TEMPELS, P., 1948, *La philosophie bantoue,* Leuven.
UNICEF, 2014, *Rapport d'état du système éducatif pour une éducation au service de la croissance et de la paix*.
VIAU, R., 1999, *La motivation dans l'apprentissage du français,* St-Laurent: Editions du Renouveau pédagogique.
WUNEMBURGER, J-J., *La pensée mythique et ses présupposés philosophiques,* in : Revisita portugueza de filosofia, Tomo XLVIII, Fasc, 4, p.497.

BDD-A30833 © 2020 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 22:49:25 UTC)