

UNIVERSITÉ DE YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

FACULTÉ DES SCIENCES DE  
L'ÉDUCATION

\*\*\*\*\*

CENTRE DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES  
HUMAINES, SOCIALES ET ÉDUCATION  
ET INGENIERIE EDUCATIVE

\*\*\*\*\*

UNITE DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES  
DE L'EDUCATION ET INGENIERIE  
EDUCATIVE

\*\*\*\*\*



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE

I

\*\*\*\*\*

FACULTY OF EDUCATION

\*\*\*\*\*

DOCTORAL RESEARCH AND  
TRAINING CENTRE IN SOCIAL AND  
EDUCATIONAL SCIENCES

\*\*\*\*\*

DOCTORAL RESEARCH AND  
TRAINING SCHOOL IN EDUCATION  
AND EDUCATIONAL ENGINEERING

\*\*\*\*\*

**MISE EN ŒUVRE DE L'APC DANS L'ENSEIGNEMENT-  
APPRENTISSAGE DE LA PHILOSOPHIE EN CLASSE DE  
SECONDE ET CONSTRUCTION DE L'ESPRIT REFLEXIF**

Mémoire présenté et soutenu en vue de l'obtention du diplôme de Master en Sciences de  
l'Education

*Option : Didactique des disciplines ; Spécialité : Didactique de la philosophie*

Par

**Jean NDZANA ONANA**

Titulaire d'une Licence en Philosophie, option éthique et philosophie politique

(Matricule : 21V3388)

Sous la codirection de

**René Aristide Rodrigue NZAMEYO**

*M.C. ENS – UY 1*

Et de

**Léonie TOUA**

*C.C. FSE – UY1*

*Juin 2023*



**Sommaire**

Dédicace .....	iv
Remerciements .....	vi
Sigles et abréviations.....	viii
Liste des tableaux .....	x
Résumé .....	xii
Abstract .....	xiv
Introduction .....	1
Première partie : cadre théorique de l'étude.....	7
Chapitre 1 : revue de la littérature et état de la question. ....	40
Chapitre 2 : problématique .....	69
Deuxième partie : cadre méthodologique et opératoire. ....	48
Chapitre 3 : méthode de la recherche .....	50
Chapitre 4 : présentation et discussion des résultats. ....	60
Conclusion.....	80
Bibliographie.....	80
Table des matières .....	80

## **Dédicace**

*À ma famille et à mon devenir in Christo.*

## **Remerciements**

À la fin de ce travail, comment ne pas tout d'abord rendre grâce à Dieu qui a pourvu à la réalisation de ce périlleux parcours !

Nous ne saurons manquer l'occasion solennelle qui nous est donnée pour remercier notre famille pour son soutien indéfectible et inconditionnel.

Un merci également au professeur René Aristide Rodrigue NZAMEYO et au docteur Léonie TOUA qui ont cru en ma détermination et en mon projet. Nous retenons de vous, chers encadreurs, votre esprit d'abnégation, d'ouverture, de disponibilité, de simplicité et de souci du travail bien fait.

Un merci particulier aux docteurs Roger Cyrille EMBOLO EDZOTO et David NGONO LEKAO, pionniers de la didactique de la philosophie au Cameroun. Merci pour vos conseils et orientations.

À madame BILOA née ANGUISSA ONANA Calixte, nous adressons un merci particulier pour les relectures minutieuses de mon travail.

Au département de didactique des disciplines coordonné par la professeure René Solange NKECK BIDIAS, nous disons grandement merci. Merci pour le soin mis aux enseignements et à la bonne formation intellectuelle et pratique de vos étudiants.

## **Sigles et abréviations**



- **APC** : approche par compétence
- **2<sup>nde</sup>** : classe de seconde
- **APD** : analyses des pratiques didactiques
- **APO** : approche par objectifs
- **DID** : didactique des disciplines
- **DVPD** : discussion à visée philosophique et démocratique
- **FSE** : faculté des sciences de l'éducation
- **Min** : minute(s)
- **NPP** : nouvelles pratiques philosophiques
- **P<sup>ère</sup>** : classe de première
- **PPE** : philosophies pour enfants
- **SP** : situation problème
- **UE** : unité d'enseignement
- **UY1** : université de Yaoundé 1
- **Tle** : classe de terminale
- **S.A** : savoir à acquérir
- **M1** : master 1
- **M2** : master 2

## Liste des tableaux

<b>Tableau 1 :</b> Répartition des élèves de la classe de seconde A4 (échantillon) du complexe scolaire bilingue « Le chancelier » pour le compte de l'année scolaire 2022-2023. ....	53
<b>Tableau 2 :</b> Organisation temporelle de rédaction .....	53
<b>Tableau 3 :</b> Grille d'analyse des pratiques didactiques de l'enseignement de la philosophie selon l'APC en classe de seconde. ....	55
<b>Tableau 4 :</b> Questionnaire d'entretien avec les enseignants .....	57
<b>Tableau 5 :</b> Grille d'observation de la variable dépendante lors d'une leçon : l'esprit réflexif philosophique chez les apprenants. ....	58

**Résumé**

Le problème de la non-construction de l'esprit réflexif philosophique chez les apprenants de la classe de seconde traduit au fond l'urgence de l'implémentation de l'approche par compétence dans l'enseignement de la philosophie dans toutes le système éducatif au Cameroun. Cette urgence s'est matérialisée depuis plus d'une décennie par la réécriture des programmes scolaires axés sur le développement des compétences. Pourtant, les travaux de plusieurs auteurs tant nationaux qu'internationaux trahissent plutôt la non-mise en œuvre de cette approche dans l'enseignement de la philosophie en générale et en seconde en particulier. Ainsi, à travers ces-derniers, nous parvenons à définir l'APC, à appréhender la notion de pratiques d'enseignement et à ressortir les trois modalités de l'esprit réflexif philosophique à savoir : la pensée critique, l'autonomie de pensée et la pensée créative. Á ce niveau, la raison d'être de notre thématique se justifie. Cette dernière porte sur : la mise en œuvre de l'APC dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie en classe de seconde et construction de l'esprit réflexif philosophique. Cette dernière se décline en trois questions de recherche : comment la mise en œuvre de l'APC dans les pratiques didactiques de la philosophie en classe de seconde favorise-t-elle la construction de l'esprit réflexif philosophique ? Comment sont articulées les méthodes d'enseignement de la philosophie en classe de seconde ? Comment mettre en œuvre l'APC dans les pratiques didactiques de la philosophie en classe de seconde ? Trois hypothèses répondent à ces questions : la mise en œuvre de l'APC dans l'enseignement de la philosophie favorise la construction de l'esprit réflexif chez les apprenants de la classe de seconde ; les méthodes d'enseignement de la philosophie en classe de seconde ne sont pas conformes à l'APC ; la mise en œuvre de l'APC dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie n'est pas effective à cause de nombreux facteurs. Une enquête sur le terrain construite autour d'une grille d'observation de quelques pratiques d'enseignement de la philosophie en classe de seconde, d'un questionnaire d'entretien guidé et d'une grille d'analyse de deux pratiques d'enseignement nous a permis de vérifier nos hypothèses. Ainsi, nous sommes parvenus aux résultats d'après lesquelles, l'APC peut favoriser la construction de l'esprit réflexif philosophique chez les élèves de seconde et peut belle et bien être mise en œuvre dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie si certaines conditions sont respectées.

**Mots-clés** : APC, pratiques d'enseignement, esprit réflexif philosophique.

**Abstract**

The positive impact of the CBA in the construction of the philosophical reflective spirit in the learners of the second class basically translates the urgency of the implementation of this approach in the different didactic practices of philosophy in all classes. In general and in particular in second grade. Indeed, this urgency is signaled by numerous international works. In Cameroon, the lack of research devoted to this question does not however alter the will of the State which has been materialized for more than a decade by the rewriting of school programs focused on the development of skills. However, some didactic practices of philosophy in second class seem not to have integrated this reform today. At this level, the *raison d'être* of our theme is justified. The latter focuses on: the implementation of the CBA in the didactic practices of philosophy in second class and construction of the philosophical reflexive spirit. In terms of issues, it translates into questions relating to the teaching of philosophy and the learning of philosophizing. It is specifically about the main question and the following three sub-questions: does the implementation of the work of the CBA in the didactic practices of philosophy in the second class favor the construction of the mind philosophical reflexive? How are the didactic practices of philosophy articulated in the second class? Why is the CBA not implemented in the didactic practices of philosophy in second class? How to implement the CBA in the didactic practices of philosophy in the second class? To answer these questions, we started from a field survey built around an observation grid of some didactic practices of philosophy in second class non-compliant with the CBA, a questionnaire of guided interview for teachers and an analysis grid of our didactic practice in accordance with the CBA. These three instruments of data collection allowed us to reach the results according to which, the CBA can support the construction of the philosophical reflexive spirit at the pupils of second and can be beautiful and well implemented in the didactic practices of the philosophy.

**Keywords:** CBA, didactic practices of philosophy, philosophical reflective mind.

# **Introduction**



Une étude historique et épistémologique du concept d'APC dans l'enseignement de la philosophie en tant que discipline académique ou scolaire laisse entrevoir que, le débat autour de cette approche ou des méthodes adéquates pour son enseignement-apprentissage est un débat aussi millénaire et controversé que l'origine et la nature de la philosophie elle-même. En effet, depuis l'Égypte antique jusqu'au monde postmoderne marqué par la techno-pédagogie comme le soulignent Siemens et al (2005), plusieurs pratiques enseignantes se succèdent dans le double souci soit de rendre possible l'enseignement de la philosophie, soit de favoriser l'apprentissage du philosophe. Pour les premiers penseurs égyptiens, l'enseignement de la philosophie se réduisait à la transmission et l'appropriation d'une sagesse d'ordre éthique, métaphysique et religieux contenue sous formes de maximes et diversifiées selon les différentes écoles. Dans ce sens, Christian Jacq (2016) illustre clairement cette ambition pour celui qu'il qualifie de « *premier personnage de l'Etat après Pharaon [...] de transmettre son expérience* ». Dans l'antiquité grecque aussi, la « rhétosphistique » et la « rhétophilosophie » (Embolo, 2023) font l'essentiel des pratiques enseignantes de la philosophie. Si les compétences discursives et langagières sont à mettre en avant pour les premiers, pour les deuxièmes, les philosophes, elles sont plutôt au service aussi bien de l'exposition didactique de la sagesse philosophique que de l'appropriation de l'esprit philosophique. A bien y voir, les uns et les autres se rejoignent dans la mise en œuvre d'un dispositif visant l'atteinte d'objectifs prédéfinis correspondant respectivement à la sagacité du discours et à l'appropriation de l'être philosophe. Dans la période médiévale, l'esprit de l'enseignement-apprentissage de la philosophie est plutôt en phase avec la logique transmissive tant de l'Égypte antique que de la « philosophie élitiste » de Platon et d'Aristote. En effet, du bas au haut moyen-âge, la « rhétophilosophie » passe facilement pour une « rhéothéologie ». Pourtant, la poussée de la science, avec ses nombreuses déclinaisons socio-éducatives relativement au devenir de l'homme et de la société dans la période dite moderne, a définitivement articulée la question de la raison d'être de la philosophie en tant que discipline scolaire autour des exigences et des enjeux socio-géopolitiques contemporains. Ainsi, revenant sur la finalité de l'enseignement de la philosophie, le rapport de l'Unesco (2007) sur *La philosophie une école de la liberté* qui entend faire un « état des lieux de l'enseignement de la philosophie dans le monde », pose que :

La philosophie renvoie en effet à l'exercice de la liberté dans et par la réflexion. Parce qu'il s'agit de juger en raison et non d'exprimer de simples opinions, parce qu'il s'agit non

seulement de savoir, mais de comprendre le sens et les principes du savoir, parce qu'il s'agit de développer l'esprit critique, rempart par excellence contre toute forme de passion doctrinaire. Ces finalités exigent du temps, un retour sur soi, sur les langages et les cultures autres.

Autrement, l'enseignement de la philosophie en tant que discipline scolaire devrait viser l'apprentissage des compétences de l'ordre du philosopher. A ce niveau, la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun de 1998 se justifie et prend tout son sens relativement aux compétences à développer chez le citoyen camerounais, ceci dans une dynamique praxéologique et axiologique de l'enseignement de la philosophie. En effet, les réformes curriculaires entamées par le gouvernement camerounais depuis une décennie, dans ce sens, marquent le pas de la mise en œuvre d'une approche dite par compétences avec entrée par les situations de vie. C'est pourquoi, nous lisons par exemple en fin de l'avant-propos de *L'excellence en philosophie 2<sup>ndes</sup> ESG* (2019) que, « *l'autonomie du jugement, d'esprit critique, d'initiative, de créativité, de réflexion et d'éthique* » constituent le cadre de référence des compétences relativement aux savoir-être. Pour dire que, tout enseignement de la philosophie en classe de seconde devrait désormais être calibrée selon ces compétences et militer pour l'aménagement d'une situation pédagogique qui favorise le développement de celles-ci. Seulement, force est de constater le grand écart qui existe entre les pratiques d'enseignement de la philosophie en classe de seconde et les exigences ou prescriptions institutionnelles pour ce qui est de l'intrusion de l'APC dans l'enseignement-apprentissage. D'où l'objet de cette recherche sur la mise en œuvre de l'APC dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie en classe de seconde et construction de l'esprit réflexif philosophique.

Notre recherche entend donc partir de l'impact de l'APC dans la construction de l'esprit réflexif philosophique pour relever un certain nombre de questions respectivement matérialisées comme suit : comment la mise en œuvre de l'APC dans l'enseignement de la philosophie favorise-t-elle la construction de l'esprit réflexif philosophique chez les apprenants de la classe de seconde? Comment sont articulées les pratiques enseignantes de la philosophie en classe de seconde ? Comment mettre en œuvre l'APC dans les pratiques d'enseignement de la philosophie en classe de seconde ?

Ces questions donnent lieu à des hypothèses de travail qui vont respectivement de l'hypothèse générale aux hypothèses secondaires. D'après la première, la mise en œuvre de

l'APC dans l'enseignement de la philosophie en classe de seconde favorise la construction de l'esprit réflexif philosophique.

Les deux autres hypothèses répondent aux deux questions secondaires de cette recherche. Elles posent donc que, les pratiques d'enseignement de la philosophie en classe de seconde ne sont pas compatibles avec l'APC, et que la mise en œuvre de l'APC dans les pratiques enseignantes de la philosophie en classe de seconde n'est pas effective à cause de nombreux facteurs. Ces hypothèses à leur tour orientent notre recherche vers des objectifs précis.

Ceci étant, notre travail de recherche vise principalement l'efficacité des pratiques d'enseignement-apprentissage de la philosophie en classe de seconde qui doit désormais favoriser la construction de l'esprit réflexif philosophique par le biais de la mise en œuvre de l'APC dans ces pratiques didactiques de la philosophie. Ainsi, l'effectivité d'une professionnalisation des pratiques d'enseignement de la philosophie en classe de seconde en contexte éducatif camerounais doit passer, avant tout, par une appropriation des concepts et théories qui fondements l'APC. Par ailleurs, elle voudrait déboucher sur une mise en œuvre pratique et continue de l'APC sur le terrain, d'où son triple intérêt.

Premièrement, ce travail revêt un intérêt épistémologique en ce sens qu'il nous plonge dans l'appropriation des connaissances pour ce qui est de l'approche par compétences, des pratiques didactiques de philosophie et de l'esprit réflexif. Elle pourrait donc s'inscrire dans la liste des supports ou documents à consulter et à exploiter tant dans le cadre des recherches en didactique de la philosophie au Cameroun, que dans celui de la professionnalisation de l'enseignement de la philosophie et de l'apprentissage du philosophe. Aussi, cette recherche revêt un intérêt pédagogique tant dans la mesure où il contribue paradoxalement au dépassement du dualisme entre l'enseignant et l'apprenant dans la situation de classe, que dans celle où elle pourra instruire sur l'influence positive de l'APC dans l'enseignement-apprentissage la philosophie et permettra de régler des considérations erronées sur des méthodes, approches et théories pédagogiques (le passage d'une pédagogie dogmatique, statique ou arrêtée à une pédagogie ouverte ou dynamique). Et enfin, cette recherche est intéressante pour la didactique de la philosophie au Cameroun dans la mesure où elle permettra tout d'abord aux enseignants de philosophie en général de réorienter leurs enseignements conformément à la maîtrise des théories d'apprentissage, des méthodes d'enseignement de la philosophie. Ensuite, elle servira aux

étudiants, étudiants-chercheurs, enseignants et futurs enseignants du secondaire de nos facultés des sciences de l'éducation et de nos écoles normales supérieures à identifier en quoi est-ce que l'APC est indispensable dans la construction de la pensée réflexive ; en quoi consiste la mise en œuvre de l'APC dans l'enseignement de la philosophie.

Notre travail s'étend sur un plan bipartite. Dans la première partie consacrée au cadre théorique, nous y présentons le panorama des différentes recherches plus ou moins récentes qui circonscrivent notre thématique. Aussi, c'est le lieu pour nous de fonder conceptuellement et théoriquement notre thématique. Dans la deuxième partie de notre travail consacrée à notre variable dépendante à savoir la construction de l'esprit réflexif, il est question pour nous d'éprouver nos hypothèses, à l'aide d'une enquête qualitative sur le terrain. Il s'agira principalement de présenter notre dispositif de collecte de données, d'analyser les données recueillies et de les interpréter en vue d'en tirer des conclusions susceptibles de valider ou d'invalider notre hypothèse principale d'après laquelle, la mise en œuvre de l'APC dans les pratiques didactiques de la philosophie en classe de seconde favorise la construction de l'esprit réflexif philosophique.

## **Première partie : cadre théorique de l'étude**

Les articles et ouvrages sélectionnés dans cette partie traitent essentiellement de l'APC, des pratiques didactiques de la philosophie et de l'esprit réflexif. Dans ce sens, ils nous aideront à mieux nous informer tant sur l'état de lieu de recherche de notre thématique que sur la quintessence de ses concepts fondamentaux. Pour dire que, cette première partie repose sur deux chapitres.

## **Chapitre 1 : Revue de la littérature et état de la question**

## **I.1. Panorama de la recherche sur l'APC, les pratiques didactiques de la philosophie et l'esprit réflexif philosophique**

### **I.1.1. Panorama de l'approche par compétence**

Dans cette première sous-partie, nous entendons revenir sur quelques ouvrages, articles, mémoires et thèses importantes dont l'objet a porté sur l'approche par compétences en général et en particulier en philosophie. Il s'agira donc précisément d'en ressortir la quintessence pour ce qui est de leur contenu, c'est-à-dire, les problématiques, les questions de recherche, les principaux points débattus, les différents enjeux. Par ailleurs, notre considération se portera également sur des productions relatives à l'APC en philosophie étant donné que c'est dans le cadre de notre spécialisation en didactique de la philosophie, et aux questions relatives à « *l'enseignement de la philosophie et de l'apprentissage du philosophe* » (Tozzi, 2007), que s'inscrit cette recherche dont la variable indépendante est la mise en œuvre de l'APC dans les pratiques didactiques de la philosophie en classe de seconde. Ainsi, la thématique portant sur l'approche par compétence en philosophie est plutôt récente et d'actualité dans les différents systèmes éducatifs étrangers que cela ne paraît. En effet, les différents travaux relatifs à cette question en Belgique, en France ou au Canada sont d'une actualité à considérer de plus près. Aussi, notre choix pour ces trois pays n'est pas anodin. En effet, c'est à ces trois pays qu'il faut rattacher la modélisation et l'implémentation concrète de cette approche, bien qu'ayant cependant une différence de dénomination comme l'expose bien Nicolas Gabriel Andjiga (2022) en ces mots :

La pédagogie de l'intégration est le modèle originel d'inspiration belge, tandis que l'approche par les situations est canadienne et la perspective actionnelle française. Leur dénominateur commun est la notion centrale de compétence entendue comme la mobilisation de ressources en vue de la résolution d'une situation-problème complexe et inédite

En France, Gérald Boutin sur (2004) plante le décor avec la question de la raison d'être, et de la place de l'approche par compétence en éducation. Dans ce sens, il se propose, à travers une méthodologie de recherche tripartite propre aux sciences de l'éducation, de faire une sorte d'analyse de l'approche par compétences afin d'en poser les tenants et les aboutissants, et de la situer, en tant qu'approche, par rapport à la mission fondamentale de l'école à savoir « *préparer*



*le citoyen de demain sous toutes ses dimensions (affective, cognitive et sociale)* » (p.7). Gérard Boutin s'inscrit donc en faux contre l'approche par compétences en y exhumant le but dernier qui, selon lui, s'apparente malheureusement à la culture socio-économique de *l'homo faber*. La première partie, est le lieu pour l'auteur de revenir sur le contexte socio-éducatif, les origines et les fondements théoriques de l'APC. Pour ce qui est du contexte, il en ressort qu'il est fortement marqué par la globalisation. Selon cette dernière, toutes les sphères de la société doivent être tissées autour de l'essor de l'industrie, et donc, du capital ou du rendement économique. Pourtant, une telle pratique trahit la vocation profonde de l'éducation qui reste et demeure foncièrement subordonnée à la culture de la personne humaine. Le contexte socio-éducatif postmoderne est d'autant plus totalitariste qu'il infléchit tout au service « *des résultats attendus, mesurables et quantifiables* » comme le souligne l'auteur (p.5). A ce niveau, le dilemme présenté par l'auteur se justifie, lequel « *adhérer à une approche de l'efficacité, calquée sur le modèle industriel, ou alors à une approche de l'action pédagogique considérée comme un processus qui favorise le développement de la personne sous tous ses aspects* » (p.6). Pour l'auteur, l'APC trouve ses origines dans le taylorisme américain (1960) issu du behaviorisme avant d'en arriver au constructivisme de Piaget (1896-1980) et au socioconstructivisme de Vygotski (1896-1934) ; les travaux du psychologue américain Skinner (1890-1984). Aussi, il énumère chronologiquement les différents pays ayant milité pour cette donne : Etats-Unis, Australie, Royaume-Uni, Suisse et Belgique. La deuxième partie est le lieu où l'auteur montre l'impact de l'APC dans le monde de l'éducation et des sciences humaines en général. Ici, il s'agit fondamentalement pour Gérard Boutin d'apprécier les différents rapports existant entre les trois éléments qui constituent le triangle didactique. C'est pourquoi, il revient sur le rapport aux savoirs de l'apprenant et de l'enseignant, sur la place respective de l'enseignant et de l'apprenant, sur les modalités d'apprentissage et d'évaluation. Il note que l'APC « *préconise la centration sur l'élève plutôt que sur la matière ou la discipline* » du processus enseignement-apprentissage. Aussi, il est important de revenir sur la considération que l'auteur fait des notions de « compétence » et de « compétences » au début de son travail. Partant donc de la complexité de la première en tant que concept, Boutin insiste son double sens de « processus » et de « point d'arrivé ». Pourtant, pour la déclinaison au pluriel des « compétences », l'auteur les assimile aux « objectifs et standards de performances » ou à des capacités, comportements et attitudes qu'un individu possède ou est supposé posséder dans le cadre de l'exercice d'un métier (p.4). Enfin, dans la troisième partie,

l'auteur y présente les apports, les limites et les critiques. Pour Gérard Boutin, les mérites de l'approche par compétences se globalisent dans son effort d'amélioration de la « qualité de l'éducation » (p.11). Cela suppose une reconsidération des différents rôles et statuts des acteurs pédagogiques par rapport aux objets d'enseignement-apprentissage. Par ailleurs, les limites de cette approche pédagogique sont à rechercher non seulement dans la rupture radicale entre le paradigme *magistro*-centrique de l'école traditionnelle et le paradigme *puéro*-centrique de l'école moderne qu'elle exige, mais aussi dans la réduction faite de l'école traditionnelle. En effet, le fait que le processus d'enseignement-apprentissage soit calibré autour de l'élève ne manque pas de créer certaines frustrations chez l'enseignant qui est désormais un facilitateur. Parmi les nombreuses critiques formulées contre l'APC, deux suffisent pour en contenir la quintessence. D'abord, le statut de la connaissance en tant que résultat de l'expérience personnelle de l'apprenant trahit l'ambition idéologique de cette approche et le lissage du mode d'acquisition des connaissances par le constructivisme ou le socioconstructivisme. Pourtant comme le souligne l'auteur, « *il tombe sous le sens que le refus de transmettre des connaissances peut conduire à la négation même de la culture* » (p.16). Aussi, la nécessité d'un cadre de référence des compétences suppose finalement un retour à l'approche par objectifs qui l'est pourtant antinomique (p.15). In fine, Boutin propose une « troisième voie » qui milite en faveur d'un équilibre pédagogique. Il s'agit principalement d'éviter les extrêmes et d'opter pour une synchronisation de différentes approches dans l'enseignement de l'épistémologie et l'apprentissage d'une discipline précise. Auquel cas, il aura raison de dire que « l'usage abusif de l'APC conduit inévitablement à une société fermée, dominée par un groupuscule de « spécialistes ès compétences » dont l'ambition véritable est de modifier les comportements observables de leurs semblables » (p.18).

Guillermo Kozlowski (2010) revient sur les enjeux de l'approche par compétences dans l'enseignement de la philosophie. Il répond à la question du pourquoi de la mise en œuvre de l'APC en philosophie. Fort du constat selon lequel, l'APC a été unanimement « défendu, voire imposé, par toutes les instances internationales et la plupart des États », l'auteur procède, à partir d'un cadre théorique, par une généalogie des fondements théoriques et des dispositifs d'enseignement-apprentissage qui sous-tendent cette discipline avant d'inscrire la raison d'être et l'apport positif de l'Approche par compétences dans le développement des compétences philosophiques de base à savoir, « l'apprentissage de la langue maternelle et de la maîtrise de

l'oral ; l'apprentissage de la citoyenneté ; l'apprentissage de l'argumentation ; l'apprentissage de l'esprit critique » (P.4). Pour ce faire, il revisite le texte de l'UNESCO sur *La philosophie une école de la liberté* (2007) pour en déduire l'urgence de la mise en œuvre de l'APC dans les pratiques didactiques de la philosophie. Dès lors, l'enseignement de la philosophie sous forme magistrale où le « magister » ou le maître est omniscient et omnipotent, et donc le nœud incontournable dans le processus d'acquisition des savoirs par l'apprenant, doit - selon lui - céder la place à la forme « puer-ale ». Cette dernière, contrairement à la première, met l'apprenant au centre du processus d'enseignement-apprentissage. Ce changement de paradigme n'est pas sans conséquences sur les pratiques didactico-pédagogiques de l'enseignement de la philosophie qui impose lui-même une pratique disciplinaire originale. Pourtant, Guillermo ne semble pas tomber dans le piège propre à la nature de la philosophie en tant qu'activité, ni aux enjeux de son enseignement. A ce niveau, une passerelle est construite pour faciliter le saut qualitatif de la théorie d'apprentissage transmissive aux « Nouvelles pratiques philosophiques où l'enseignant est un professeur, un professionnel de la pédagogie, et pas seulement un philosophe » (UNESCO, 2007). C'est pourquoi, manquer de reconnaître la contribution de l'APC dans cette nouvelle relation didactico-pédagogique, c'est faire preuve de mauvaise foi tant est que cette dernière entend pallier les difficultés liées à l'apprentissage de la philosophie et du « philosopher » (Tozzi, 2007.) ; aussi, voudrait-elle militer pour la professionnalisation des enseignants, des enseignements et des apprenants sous le tremplin du développement des compétences prises à la fois comme capacités inhérentes à la nature de l'apprenant et comme objectifs d'apprentissage. L'auteur revient également, sur les avantages et les désavantages de l'APC avant de chercher les conditions d'une « mise en œuvre de cette dernière en philosophie ». Dans ce sens, il pense que l'APC en philosophie contribue non moins à l'instrumentalisation de la culture au service de l'idéologie sociopolitique. Aussi, en établissant la préséance des compétences sur les connaissances, cette approche fait qu'« on peut mettre la philosophie partout, au prix de ne plus s'occuper des problèmes philosophiques » (P.10). Son schéma part d'une généalogie du concept de « compétence » et de sa complexité d'après les travaux d'Angélique Del Rey (2010) jusqu'à l'analyse du fait que « rentrer la philosophie dans cette approche est une façon de continuer à faire de la philosophie, voire de faire plus de philosophie » (2010).

Michel Tozzi (2012) pour sa part, va argumenter sur les exigences, les enjeux, les perspectives et les conditions de possibilité d'une mise en œuvre de l'APC dans l'enseignement

de la philosophie comme matière scolaire. Pour l'auteur, il s'agit prioritairement de circonscrire la compatibilité entre cette approche et la discipline philosophique avant que d'en présenter les avantages et les inconvénients. Pour cela, l'auteur commence par situer les compétences à développer dans le programme de philosophie par rapport au cadre officiel de référence ou socle de compétences construit par le système éducatif français. Ensuite, il tente de fonder conceptuellement le terme de « compétences » qui, d'après son constat, ne fait pas l'unanimité chez les différents chercheurs dans le domaine éducatif parce que porteur d'un double sens. C'est que, selon certaines conceptions, la compétence passe pour une connaissance procédurale (*hexis* chez Aristote, Meirieu 1989), tandis que pour d'autres, elle s'apparente à un objectif d'apprentissage (*habitus* chez Bourdieu, Perrenoud 1997, Romainville 1998). Puis, Tozzi part de la définition proposée par Jacques Tardif (2006) selon laquelle, on est compétent quand « on peut mobiliser de façon intégrée des ressources internes et externes pour accomplir dans son activité un type de tâche déterminé par une situation complexe et nouvelle » pour ressortir les caractéristiques de la compétence. Ainsi, elle n'est pas innée ; elle ne s'oppose pas aux connaissances ; elle requière une démarche dynamique d'auto-construction des connaissances par l'apprenant ; elle est complexe du fait de l'interconnexion entre les différents savoirs ; elle est également intégrante dans la mesure où est fait appel aussi bien à la métacognition qu'aux médiations externes de toute sorte ; elle n'est pas observable comme la performance ; elle peut constituer un moyen ou une fin dans le processus d'enseignement-apprentissage. A ce niveau, Tozzi revient sur les critiques faites par Angélique del Rey (2010) et Hirtt (2010) relatives au caractère utilitariste et producteur d'inégalités sociales de l'APC. Pourtant, ces critiques n'empêchent pas Michel Tozzi de tenter de tracer les conditions de possibilité d'une telle approche dans l'apprentissage du philosophe. Pour se faire, il commence par préciser le contenu à donner au concept de « compétence » dans le cadre de la didactique de la philosophie. Ainsi, la « compétence » est assimilée à « un savoir philosopher, c'est-à-dire [le] penser par soi-même ». Autrement dit, la compétence en philosophie est la capacité à faire preuve d'autonomie de pensée et réflexivité dans la résolution de problèmes relatifs à des situations de vie concrètes avec des tâches complexes dument bien déterminées dans un cadre pédagogique. A ce niveau, c'est le lieu pour Tozzi de revenir sur le cadre de référence des compétences dans le système français. Ce dernier exige de l'apprenant qu'il soit capable de : rédiger une dissertation, produire un commentaire de texte et faire un exposé oral d'un texte connu (P.7). Pour l'auteur, ces

compétences (objectifs) supposent un certain nombre de Savoirs (disciplinaires ou non) et Savoir-faire (méthodologique et réflexif ou philosophique). L'apprenant doit proprement être capable de problématiser, conceptualiser et argumenter dans une situation complexe et inédite, en se fondant sur l'ensemble de ses connaissances, et tout ceci dans le strict respect des exigences méthodologiques. Par-là, Tozzi revient sur les exigences d'une approche par compétences en philosophie. Ainsi, de la nécessité de la bonne mobilisation des ressources au comment bien les mobiliser dans la résolution de tâches complexes, il parvient à la conclusion selon laquelle l'APC devrait « se démarquer de la simple transmission de savoirs philosophiques [...] et tout autant de l'approche par objectifs » (P. 16). Pour finir, l'auteur revisite les limites de l'APC qui se résument en général en son assimilation subreptice à la P.P.O et aux nombreux problèmes d'évaluation des compétences qu'elle pose. Appliquée en philosophie, l'APC est pour Tozzi à la croisée des chemins entre les vieilles habitudes professionnelles d'une part ; et, l'absence de théorisation suffisante pour nourrir sa véritable implémentation dans le processus d'enseignement de la philosophie et de l'apprentissage du philosophe, d'autre part. A ce niveau, l'auteur entrevoit la perspective de la mise en œuvre de l'APC dans l'enseignement de la philosophie selon plusieurs exigences : Premièrement, « *la clarification [et la hiérarchisation] des processus de penser à développer* », c'est-à-dire, calibrer le cadre de référence des compétences selon la nature (dialogique) de l'activité philosophique qui suppose le développement de l'autonomie de pensée à partir de la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation. Deuxièmement, il pose qu'il est impérieux de « *bien choisir les types de tâches complexe proposées qui développent les compétences spécifiques* », c'est-dire, attribuer la priorité aux activités favorisant la socio-construction des savoirs oraux par l'apprenant dans le cadre d'une « *discussion à visée philosophique* », la diversification des genres d'exercices écrits (essai, lettre, aphorismes, etc.) et la diversification des supports textuels. Troisièmement, Tozzi pense que l'APC en philosophie devrait contribuer à nourrir l'intérêt des chercheurs, didacticiens et pédagogues sur le comment de l'apprentissage avec toutes ses exigences. Quatrièmement, l'auteur manifeste l'urgence pour les enseignants de se former à l'APC, ceci pour éviter de retomber dans le paradigme de l'approche transmissive avec toutes ses conséquences sur la finalité de l'école et sur le rôle des différents acteurs pédagogiques.

Johanna de Villers, elle, présente les recommandations théoriques et l'expérience pratique de l'approche par compétences en contexte francophone belge. Dans cet article, l'auteure revient

précisément sur la signification réductrice donnée au concept générique de « compétences » dans les textes officiels belges en particulier le Décret missions (1997), à savoir « *aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches* » ; elle revient aussi sur ses exigences et ses difficultés (dédales) en termes de mise en œuvre dans le système éducatif au travers de l'approche dite par compétences. Ainsi, après la situation de l'orientation de l'éducation, de ses objectifs et les moyens utilisés pour l'atteinte de ces derniers, Johanna fait vite de relever l'incongruité entre les compétences, les compétences terminales, les compétences transversales, les compétences disciplinaires, les socles de compétences, les concepts eux-mêmes et leurs méthodes de mise en œuvre pratique. C'est que, d'un côté, il y a le fait que la théorisation conceptuelle sous-tendant la pratique faite par le Décret missions qui reste floue ; et de l'autre côté, les enseignants ne sont pas formés à cette pédagogie. Tout ceci justifie donc finalement les difficultés et les malaises qui sont générés à la suite de l'implémentation de l'APC comme pratique pédagogique en contexte franco-belge. L'auteur conclut son article par un bilan plutôt négatif de l'APC manifesté par de nombreuses interrogations sur les causes de l'échec du

Décret missions, pensé au départ comme un outil qui devait redynamiser l'enseignement, diminuer les inégalités sociales à l'école en mettant l'accent sur les compétences plutôt que sur les savoirs, réduire l'échec scolaire en proscrivant le redoublement au sein des cycles, n'a malheureusement pas rempli ses promesses (p.17).

Johanna de Villers analyse deux positions contradictoires quant à la place de l'APC sur fond de la recherche de ses fondements théoriques, afin de comprendre ses enjeux philosophiques, politiques et économiques en contexte franco-belge. Si pour les défenseurs, l'APC s'origine des théories d'apprentissage prises en compte par les pédagogies constructivistes (type Freinet ou Decroly), les détracteurs, eux, la rattache au monde de la formation en entreprise (p.3).

Aux fondements de l'APC, plusieurs domaines et théories s'entremêlent. Tout d'abord, le double sens originel du concept central de cette approche à savoir « les compétences », entendue comme moyen ou fin, est à rechercher dans les travaux des linguistes Chomsky et de Hymes. Pour le premier, « la compétence » renvoie à des habilités, aisances ou capacités naturelles d'acquisition d'une langue. Hymes par contre, assimile l'acception « compétence » à une «

capacité adaptative et contextualisée, dont le développement requiert un apprentissage, et donc des interventions formatives » (Bronckart J.-P., 2009). Ensuite, la conception de la « compétence » de Hymes a satisfait le monde de l'entreprise américaine. Ce dernier a, en effet, subordonné la formation aux exigences du marché de l'employabilité. Enfin, c'est à ce niveau que, selon l'auteure, plusieurs théories d'apprentissages vont se démarquer les unes des autres en fonction bien évidemment de la conception qu'elles ont de « la compétence ». Johanna de Villers analyse précisément deux approches historiquement contraires : le behaviorisme et le constructivisme. En les situant par rapport au processus d'apprentissage, elle arrive à la conclusion selon laquelle, la psychopédagogie (comportementalisme ou behaviorisme) réduit toute compétence ou tout apprentissage à l'appropriation d'une habileté conduisant à la production d'un résultat pratique, c'est-à-dire d'un objectif. Et le constructivisme, quant-à lui et en tant que « pédagogie nouvelle », insiste plus sur l'auto-construction par l'apprenant de ses propres savoirs plutôt que d'une simple appropriation d'un contenu préétabli.

Le deuxième aspect de l'APC développé par Johanna dans cet article est bien-sûr l'impact de cette approche dans les secteurs économique, politique, social et pédagogique. Pour commencer, elle pose que l'économie étant désormais subordonnée aux savoirs, une mise en œuvre de l'APC contribuerait à « doter l'étudiant de compétences à se former et s'informer tout au long de sa vie » (p.8) ; par-là, il pourra « *mettre ses leurs acquis au service du développement économique et social* » (Romainville, 2008). Ensuite, l'auteure montre que sur le plan socio-politique, l'APC entend être utilisée pour lutter contre l'échec scolaire et le redoublement de niveau ; ainsi, contrairement à la nature de l'école traditionnelle marquée par l'approche transmissive du patrimoine culturel, et donc, de la reproduction des inégalités sociales, l'école moderne, elle, calquée sur les pédagogies nouvelles (APC) voudrait réduire l'écart entre l'école et la vie et par ce fait même, contrecarrer les inégalités sociales. Enfin, sur le plan pédagogique, Johanna de Villers montre que l'APC se justifie par la volonté des enseignants à révolutionner le processus enseignement-apprentissage avec désormais un accent particulier sur la motivation et la collaboration de l'apprenant.

Le troisième et dernier aspect analysé par Johanna de Villers dans cet article s'articule autour des critiques et limites de l'approche par compétences. Au sujet des critiques, Johanna présente ses principaux points : primo, l'exigence absolue d'une norme de complexité dans

l'exposition de la situation problème ou d'une tâche en contexte d'APC nécessite finalement une certaine pratique de routine pour sa faisabilité comme le souligne Crahay. Secundo, pour certains chercheurs, l'APC a une finalité utilitariste qui trahit sa filiation au behaviorisme (Nico Hirtt). Tertio, l'APC est critiquée à cause du statut secondaire, voire négligeable qu'elle attribue aux connaissances ; en effet, c'est le processus de construction de nouveaux savoirs à partir d'un rapport aux savoirs bien médiatisé qui prime sur les savoirs dits savants ; selon Crahey, les savoirs sont des « *garnitures intellectuelles* » (p.105, 2006). In fine, le problème de la difficulté d'évaluation des compétences à partir des situations complexes est, selon Crahay et Detheux, plus générateur d'échec et plus reproducteur d'inégalités sociales que dans les approches transmissives. C'est que, d'après les résultats d'une enquête menée par les deux auteurs suscités et présentés par Johanna de Villers, il faut réajuster en triptyque les critères d'évaluation pour éviter « la surcharge cognitive ». Par ailleurs, parler de limites de l'approche par compétences suppose qu'il y a tout d'abord au-delà des critiques certains acquis positifs qui entendent ensuite être restructurés. Ainsi, c'est donc le lieu pour De Villers de revenir sur les difficultés liées à la mise en œuvre de l'APC en contexte franco-belge à savoir : difficultés liées aux objectifs généraux ; difficultés liées au brouillard conceptuel et difficultés liées à l'absence d'une méthodologie propre à l'apprentissage. Seulement, c'est précisément l'objet du premier volet de son de cet article. Pour dire que toute répétition serait de trop.

### **I.1.2. Panorama sur les pratiques didactiques de la philosophie**

Dans son mémoire de Master, Embolo Roger Cyrille (2016) s'intéresse à l'impact des pratiques didactiques sur la construction des compétences chez les apprenants. Il revient sur les notions de pratiques didactiques qui supposent à leur tour celles de transposition didactique, triangle didactique, didactique de la philosophie, méthodes et techniques d'enseignement-apprentissage, et bien d'autres. Partant d'un constat de l'exercice de mauvaises pratiques didactiques de la philosophie, le chercheur se propose d'en étiqueter les causes et d'en proposer d'éventuelles solutions pour un professionnalisme dans l'enseignement de la philosophie qui soit au service de la compétence. Comme origine de ces pseudo-pratiques, il accuse entre autres, la mauvaise formation des élèves professeurs de lycées et collèges, la non-pérennisation des séminaires de formation continue, l'usage d'un matériel didactique archaïque et non spécifique, etc. tout cela, selon lui, a un impact négatif sur la construction des compétences chez les



apprenants. Il va donc subordonner la réponse à ce problème à une démarche méthodologique quantitative. Ainsi, les bonnes pratiques didactiques, souligne-t-il, doivent déboucher sur la mise en place d'un dispositif pédagogique favorable à l'enseignement de la philosophie et l'apprentissage du philosophe. Tout compte fait, seules les bonnes pratiques didactiques favorisent le développement des compétences chez les apprenants. C'est pourquoi, notre intérêt pour ce mémoire réside précisément dans sa considération des pratiques didactiques, variable indépendante de notre thématique.

Vincent Rocard Kalla Kotchop (2018) part du contexte socio-éducatif camerounais actuel pour poser l'urgence et les enjeux de la didactique pour un bon enseignement-apprentissage de la philosophie. C'est fort du constat selon lequel, l'enseignement-apprentissage de la philosophie « continue à être dispensé exactement comme à son introduction dans les programmes scolaires il y a longtemps » (2018, p.1), c'est-à-dire selon les prérogatives ou l'orientation de l'arrêté ministériel N°114/D/28/MINEDUC/SG/IGP/ESG, du 07 OCT 1998, que notre auteur va construire son analyse. D'après cette dernière, les enseignants procèdent encore par l'approche par objectif et se considèrent toujours comme des « magister dixit » qu'on nomme communément « sophos » dans les différents campus. Pourtant, l'auteur se propose d'effectuer un saut qualitatif en analysant les concepts de didactique, enseignement, apprentissage et philosophie pour défendre l'urgence d'une didactisation de la philosophie, et donc d'un changement de paradigme dans l'enseignement-apprentissage de cette discipline à tous les niveaux de sa matrice. La « didactisation de la philosophie », pour l'auteur, passe par la formation de tous les acteurs de la situation éducative à la didactique de cette discipline. Dans cette perspective, la didactique prend l'acception « d'un ensemble de questionnements autour des contenus et méthodes d'enseignement-apprentissage » de la philosophie (notes de cours de Nkeck, 2022). In fine, la didactisation de la philosophie voulue par Vincent Rocard Kalla est à la croisée des chemins des objectifs de la nouvelle approche pédagogique (APC) à savoir former des apprenants « capables de mobiliser des ressources à la fois internes et externes pour résoudre les situations-problèmes qui se posent à eux, quel que soit le cadre dans lequel ils se trouvent, à l'école aussi bien que dans la vie sociale ; de former des jeunes compétents » (2018, p.4) ; cela implique donc le développement des compétences en termes de "problématisation", de "conceptualisation" et d'"argumentation" (Tozzi, 1993).

Par ailleurs, il entend réviser les enjeux de la didactisation des contenus philosophiques dans une perspective scolaire pratique ou de compétences. En d'autres termes, il s'agit pour Vincent Rocard de réfléchir sur les conditions de possibilité de l'apprentissage du philosophe par l'enseignement de la philosophie en contexte camerounais. L'une des questions qui orientent cette réflexion est de savoir si les contenus épistémologiques de l'enseignement de la philosophie doivent être sacrifiés au profit des compétences. A bien y voir, cette analyse tourne autour de la nature des contenus d'enseignement, le fondement de leurs objectifs ou de leur finalité et l'efficacité des méthodes de leur appropriation. Toutefois, la tendance actuelle dans la pratique de l'enseignement de la philosophie tend à prioriser les compétences au profit des contenus. Pourtant, la posture de l'auteur reste claire dès le départ, puisqu'il entend « évaluer sans complaisance cette tradition afin de revaloriser l'enseignement des pensées (philosophiques) dans celui dit de penser » (2020, p.3)

Jean de Dieu GWETH BI BISSO et Eric Achille NKO'O BEKONO (2022) posent l'urgence et la nécessité d'un enseignement de la philosophie en langue maternelle suite à une considération des conséquences de « l'incompatibilité entre les concepts utilisés dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie et l'expérience des élèves ». Instaurer une telle pratique d'enseignement-apprentissage suppose un véritable enracinement de la philosophie dans le contexte socioculturel camerounais. C'est donc fort d'une enquête sur terrain, où cinq (05) élèves du lycée de Manguen passent à l'épreuve d'un entretien guidé, que les auteurs vont subordonner la motivation et l'intéressement des élèves à la discipline philosophique.

Portant une réflexion sur la *Didactique spécifique et évaluation des dispositifs* (2022), David Lekoa Ngonon et Roger Cyrille Embolo reviennent tout d'abord sur la clarification des concepts clés en abordant les formes de didactique à savoir : la didactique générale, spécifique, comparée, différenciée, etc. Ils insistent sur l'origine, la nature, le rôle, l'efficacité, la particularité et la finalité des dispositifs disciplinaires spécifiques. Par ailleurs, il entend circonscrire le concept didactique de « dispositif » afin d'en établir la pertinence et le rôle dans le processus d'enseignement-apprentissage des contenus. Notre intérêt pour cet ouvrage réside sur le fait qu'il aborde certaines notions et théories qui portent notre thématique. Mieux, il renseigne sur « les référents didactiques qui permettent de lire les séquences d'un enseignement et de déterminer leur pertinence didactique » (2022, p. 41.). Par exemple, la théorie de la « représentation », très

nécessaire tant pour la compréhension des théories de l'apprentissage que dans le processus enseignement-apprentissage selon l'APC ; celle de transposition didactique, de contrat didactique, de trame conceptuelle, d'intervention éducative, etc. Revisiter cet ouvrage, c'est fonder conceptuellement nos travaux, et surtout, exposer et définir les conditions de la mise en œuvre d'un dispositif à même du développement de l'esprit réflexif philosophique. Cet ouvrage nous permettra également à comprendre davantage la notion de « pratiques didactiques ».

### **I.1.3. Panorama sur l'esprit réflexif philosophique**

D'emblée, qu'il nous soit permis de rappeler qu'il s'agit ici d'articles et ouvrages qui traitent de la variable dépendante de notre thématique. Ceci dit, loin d'être une prétention à voir rendre compte des milliers de travaux portant sur la notion de « pensée réflexive », il s'agira plutôt pour nous d'entrevoir quelques conceptions d'auteurs en vue surtout d'en ressortir les caractéristiques de la pensée réflexive.

Carine Dierckx (2015) nous promène aux origines de la « pensée ou pratique réflexive » et de son application à une profession sociale, c'est-à-dire, impliquant plusieurs acteurs. Ainsi, en prenant l'exemple du travail social et son « pluralisme épistémologique » ( p.1), l'auteur entend montrer le lien inextricable qui existe entre savoirs (rapports au savoir), savoirs sur la pratique (enseignement) et savoirs de pratiques (apprentissage) (p.2). C'est à ce niveau même que Carine Dierckx pose la nature et la nécessité de la pensée réflexive dans les pratiques professionnelles. Puisque, cette dernière prend en compte « les interactions symboliques, les rapports sociaux et les rapports de pouvoir » (2015, p.2). En se basant sur les travaux des pionniers de la thématique de la pensée réflexive comme le philosophe J. Dewey et A. Schön (1996), l'auteur situe les enjeux ou caractéristiques de la réflexivité autour de deux modèles : modèle de l'expert et celui du praticien. D'après le premier, la pensée réflexive s'apparente à l'ingénierie didactique et en ce sens est orientée vers la résolution des problèmes. Cette dernière débouche finalement à la construction d'un dispositif – presque unique –justifiant désormais toute pratique professionnelle ; selon le deuxième, la pratique réflexive est synonyme de pédagogie différenciée tant il est vrai qu'elle conduit à un « pluralisme des paradigmes » (A. Schön, 1994). A bien y voir, la pensée réflexive est génératrice de connaissance, et favorise, de ce fait, le processus d'apprentissage. Par ailleurs, la pensée réflexive « est [ici] essentiellement la réflexion (critique)

dans et sur l'action (réflexion sur le savoir caché dans l'agir). » (p. 6). Elle va jusqu'à schématiser son processus en ces mots :

La réflexivité se développe alors sous formes de boucles (simple loop et double loop), et peut ainsi s'approfondir, en déployant une rigueur intellectuelle : la « simple boucle » consiste à reconnaître des erreurs et les corriger, alors que la « double boucle » consiste à remettre en cause sa façon de penser, ses « frames » (routines, stéréotypes, cadres d'analyse), par une remise en cause plus générale de ses croyances, dans des cadres délibératifs, dans des situations de discussion argumentée entre praticiens ou avec leur entourage (p.6).

Comme pour dire que la pensée réflexive suppose un double mouvement épistémologique et dialectique. Epistémologique parce que consistant à surplomber les obstacles dressés contre tout apprentissage ou toute atteinte de la connaissance, ceci au moyen de ses propres capacités cognitives ; et dialectique, parce que supposant une confrontation de ses idées, conceptions ou croyances avec celles des autres en vue de parvenir à des attitudes d'ouverture d'esprit, de respect de la différence de point de vue et d'échange constructif. Elle intervient dans la construction et l'ajustement des connaissances. L'auteure le souligne très bien, lorsqu'elle pose que la réflexivité suppose « *Le retour sur soi du praticien, lorsqu'il s'opère, consiste en un travail de recadrage (reframing) de sa position et de sa façon de voir et d'agir* »(P.6). Notre intérêt pour cet article réside sur le fait qu'il traite du fondement, de la définition et des enjeux ou caractéristiques de la pensée réflexive. Cela nous aide à mieux situer la pensée réflexive par rapport à la mise en œuvre de l'APC dans les pratiques didactiques de la philosophie.

Pour François Guillemette (2016), il est question de faire un état de lieu, voire une histoire du concept de « pratiques réflexives ». Ainsi, l'auteur revient sur ses fondements et ses différentes conceptions, afin de poser la conception originelle du concept de « réflexivité » ou de « pratique réflexive » et d'établir la conclusion selon laquelle, « l'essentiel de l'action n'est pas spontanément accessible à la connaissance de l'acteur. Cet essentiel, c'est tout le pré réfléchi, les connaissances imbriquées dans l'action, le discours intérieur plutôt non transparent à la conscience de celui qui le tient. (p. 5). John Dewey (1933) est le pionnier de ce concept qu'il aborde dans travaux portant sur les dimensions l'action humaine. Pour Dewey, si « l'être humain peut à la fois prendre conscience de ce qu'il fait et transformer son action pour l'améliorer, pour résoudre des problèmes » (2016, p.2), alors il est capable de « réflexivité ». Lewin Kurt (1951) lui emboîte le pas en initiant les notions de « la recherche-action » (1948). En effet, l'efficacité de la

réflexivité chez ce dernier tient au fait qu'on lui applique « la méthode et la rigueur » ; il ne suffit pas que l'homme agisse en toute conscience et dans un but régulateur, mais que cette action humaine soit déterminée par une méthode rigoureusement orientée vers l'atteinte de la connaissance. Le troisième auteur évoqué par F.Guillemette est Chris Argyris (1993) ; cet auteur parle de « processus de science-action comme méthode pour étudier rigoureusement l'identification des savoirs qui sont imbriqués dans l'action (Argyris, 1993). En effet, la réflexivité favorise la naissance d'un nouveau type de savoir étroitement liée à la pratique collective ou individuelle. A ce niveau, on part des savoirs et savoirs sur la pratique (Kurt) aux savoirs de pratique (Argyris). C'est pourquoi dans cette perspective, les « savoirs co-construits sont mis en dialogue avec les savoirs connus pour une construction plus riche au profit de la communauté scientifique et de la société. » (p. 4). Par ailleurs, l'auteure revient sur la conception de Donald Schön de la « réflexivité ». Ainsi, sa conception est orientée vers les métiers professionnels. Ainsi, il pense que ces derniers font preuve de réflexivité sur leur action non seulement pendant même que celle-ci est posée, mais aussi a posteriori. C'est dire que ; elle est « interne » et « externe » ; elle doit rendre raison des tenants et des aboutissants de l'action professionnel. La conception d'Yves St-Arnaud (1992) n'est pas en reste avec ses concepts de « théorie professée et théorie pratiquée » (p. 4). De ces dernières, nous comprenons de la réflexivité qu'elle est la considération de l'imbrication inter-connectée des savoirs professionnels avec des savoirs dits « tacites ». C'est cela même qui justifie le fait que, « la théorie professée évolue en fonction de ce qui est appris de l'expérience, de la théorie pratiquée, et la théorie pratiquée (et donc la pratique) évolue en fonction de ce qui est appris du dialogue avec la théorie professée. » (p. 5). En un mot comme en mille, Guillemette ne manque de conclure son article en montrant la nécessité d'une formation à la pratique réflexive.

Eliane Ricard-Fersing (2001-2), quant-à elle, pose la définition, l'urgence et les conditions de possibilité de la mise en œuvre de la pratique réflexive dans les pratiques enseignantes. Cela part d'une considération des problématiques et exigences liées à l'enseignement. Pour faire, elle revisite les fondements socio-philosophiques des concepts d'individu, d'acteur et de sujet. Aussi, revient-elle sur les exigences et les enjeux de la situation éducative qui met en relation des individus ou sujets acteurs de cette dernière. Cet article aborde les thématiques suivantes :L'émergence de l'acteur, le concept «d'acteur» chez A.Touraine, la sociologie de la société critique chez Luc Boltanski, le monde scolaire à l'épreuve du débat critique, enseigner

comme une action et une éthique, L'action humaine chez Hannah Arendt, l'action pédagogique inspirée par l'éthique.

Au sujet de la définition de la pensée réflexive dans le cadre de l'exercice du métier d'enseignant, Eliane Ricard-Fersing pense qu'elle est, pour un enseignant, la capacité de prise de conscience de son statut dans un contexte socio-éducatif ceci dans une perspective d'autonomie, de créativité, d'innovation et d'autojustification de sa pratique. Cela nous situe dans une considération constructiviste et socioconstructiviste du processus d'enseignement-apprentissage. L'urgence de la pratique de la réflexivité dans le métier d'enseignant tient sur plusieurs faits. Tout d'abord, la pratique de la réflexivité permettrait à l'enseignant d'échapper à la routine, et donc d'arrimer, mieux contextualiser ses enseignements aux exigences socio-politiques du monde contemporain. Aussi, cette urgence trahit un besoin de professionnalisation duquel est subordonné l'épanouissement de l'enseignant. Selon les mots d'Eliane, « *Professionaliser le métier d'enseignant, ce serait donc offrir aux enseignants un statut bien éloigné de celui que confère l'exécution de consignes ou la mise en pratique d'un savoir reçu d'ailleurs, un statut plus proche d'un exercice libéral que d'un fonctionariat* » (P.5). L'auteure montre que la notion de réflexivité ne s'éclaire que grâce à la considération d'un sujet conscient, libre, autonome et responsable dans sa pensée et son action. Plus loin, Eliane subordonne la condition de possibilité de l'action réflexive de l'enseignant à la pratique de l'éthique. Et comme elle le souligne si bien,

Toute intention éthique est d'abord mouvement d'affirmation d'un sujet, qui oppose aux automatismes, au «tout fait», une liberté qui ne se connaît qu'en acte. Elle est ensuite rencontre de l'Autre qui est un je, d'une liberté qui veut aussi se manifester, exige la reconnaissance, quelquefois dans l'affrontement. Elle est enfin passage par la médiation du tiers, le-il neutre, en l'occurrence la règle, le code déjà là, les valeurs, les institutions que nul n'a vraiment commencé » (P.14).

Pour dire que, l'action pédagogique doit intégrer le rapport au savoir personnel de l'enseignant et celui de l'apprenant dans le cadre de références institutionnelles. D'où la rencontre du trio : « il, tu et nous » de Paul Ricoeur. Elle est finalement à la croisée des chemins d'un « je » (enseignant) qui éprouve « *un désir d'enseigner, un enthousiasme des commencements, une illusion d'être l'initiateur* », d'un « tu » qui éprouve non moins le même désir, mais peut-être différent en ceci qu'il veut « *se construire, ou pas, un rapport original au savoir, une expérience préalable comme obstacle ou support* » et d'un « il » représentant le cadre

de référence de la pratique pédagogique marqué par « *l'objectivité des savoirs, les valeurs institutionnelles et morales, les rôles institués, les attentes sociales, les savoir-faire engrangés...* » (P.15). In fine, l'autre condition de possibilité de la pratique de la réflexivité dans le processus d'enseignement, selon l'auteure, est que cette réflexivité dépasse la question de l'écart entre la pratique de terrain et les prescriptions théoriques toujours décriée en analyse des pratiques didactiques, et devienne plutôt une sorte d'ingénierie qui débouche sur la professionnalisation de l'acte d'enseigner et où l'éthique est son cadre de référence. A ce niveau, les propos selon lesquels « *plus qu'une méthodologie de l'efficacité, la réflexivité nous apparaît comme une pensée, pensée de la dignité et de la complexité de l'acteur comme de l'action* » (P.16) se justifieraient.

Richard Pallascio s'efforce de mettre en exergue l'interconnexité qu'il y a entre processus d'apprentissage et pensée réflexive. Ainsi, partant de la genèse des travaux portant sur la pensée réflexive, l'auteur en exhume la définition, les caractéristiques et l'impact dans le processus d'apprentissage. En effet, reprenant John Dewey, il pose que par pensée réflexive, on entend « *une manière de penser consciente de ses causes et de ses conséquences* » (P.2). Autrement dit, la pensée réflexive suppose une considération de la nature de toutes nos connaissances et de leur impact sur notre manière de penser, d'agir et d'être. Comme caractéristiques de la pensée réflexive, l'auteur énumère entre autres : l'exercice de la pensée critique par laquelle, l'apprenant opère des choix d'idées adéquates pour la résolution d'une tâche précise parmi la multitude d'idées issus de diverses médiations ; la manifestation de la pensée créative qui sous-tend plus une disposition d'ouverture d'esprit et une soustraction à tout déterminisme méthodologique dans le processus d'enseignement-apprentissage ; la capacité argumentative n'est pas en reste, puisqu'elle permet d'exprimer logiquement le produit de sa réflexion, mieux de l'extérioriser ; et enfin, les habiletés métacognitives conduisent à la connaissance pragmatique, résultat du dynamisme de ses propres schèmes de pensée. Pour conclure, l'auteur pose que « *pour développer la pensée réflexive des élèves, il est nécessaire de former des praticiens réflexifs* » (P.5).

## **I.2. Des concepts aux théories fondamentales de ces recherches.**

Dans cette sous-section, il est question pour nous de revisiter les concepts et les théories qui portent et alimentent notre recherche. Nous partirons donc du toilettage conceptuel pour arriver à exhumer les théories qui sont au cœur de notre recherche.

### **I.2.1. Clarification conceptuelle.**

En considérant les ouvrages, articles et mémoires suscités, disons que les concepts qui retiendront notre attention ici sont : mise en œuvre, approche, compétence, approche par compétence, pratique, didactique, pratique didactique, pratique didactique de la philosophie et esprit réflexif philosophique. Ainsi, il s'agit pour nous de les nous approprier en intégrant leur portée dans la compréhension de notre thématique. Toutefois, il s'agira surtout pour nous d'orienter conceptuellement notre thématique, c'est-à-dire, de préciser le sens que nous entendons donner aux principaux concepts de cette thématique ceci en rapport avec nos objectifs.

#### **I.2.1.1. La mise en œuvre**

Selon le dictionnaire français Larousse, la compréhension du groupe nominal « mise en œuvre » suppose un éclaircissement du concept « œuvre ». Ainsi, du latin *opera*, l'œuvre désigne autant « *une tâche, le résultat d'un travail ou d'une action que la production de l'esprit, du talent* » (2021). Dans ce sens, la mise en œuvre de quelque chose traduit le fait « *d'employer ou d'ordonner des éléments en vue de leur utilisation* »<sup>1</sup>. En clair, la mise en œuvre implique deux moments interdépendants : premièrement, elle nécessite préalablement un cadre théorique d'action bien aménagé ; ici, on a affaire à une première acception féminine de l'« œuvre » qui est le résultat d'une activité intellectuelle propre à un artiste ou génie qui ambitionne de concevoir ou de créer des outils ou dispositifs. Deuxièmement, elle implique l'application (professionnelle) pratique et pragmatique des productions ou éléments de production d'un génie dans l'optique de la réalisation d'un projet ou de quelque chose. A bien y voir, les deux considérations (théorique et pratique) cadre avec notre thématique de recherche. Pour dire que, nous comprendrons la mise en œuvre aussi bien comme l'ensemble des principes, étapes et exigences de l'APC, que comme la

---

<sup>1</sup>[https:// www.larousse.fr](https://www.larousse.fr). Site consulté le 20 février 2023 à 14h10.



perspective pratique les « possibilisant » dans la pratique didactique de la philosophie en classe de seconde.

Pour notre part, la mise en œuvre sera appréhendée comme l'application (stricte ?) de prescriptions juridico-pédagogiques portant sur le paradigme de l'approche par compétences par les professionnels de l'enseignement en général et de l'enseignement de la philosophie en particulier. Cependant, il ne sera pas question d'interroger l'applicabilité de ces prescriptions sur le terrain, sinon d'établir même les conditions de possibilités, voire les perspectives d'une telle application.

### **I.2.1.2. L'approche**

Ce terme est équivoque, c'est-à-dire, possède plusieurs sens qui sont fonction des disciplines. En psychologie, il désigne « l'ensemble d'actions convergeant vers un but déterminé » (Foulq, 1962). En économie, l'approche est, selon Baudhuin, « *la méthode qui permet de cerner progressivement l'objet de la recherche* » (1968) ; selon Hetman, elle est « *la méthode de prévision de l'évolution future de l'activité économique par l'étude du comportement des hommes* » (1969) ; pour Tez, elle désigne « *la mise en évidence d'un ensemble de méthodes rattachées ou non à des disciplines déterminées et susceptible de résoudre rapidement et efficacement le plus grand nombre de problèmes de l'entreprise* » (1968). En science, elle traduit « *la méthode ou démarche méthodologique pour parvenir à un but* ».

Selon le dictionnaire de l'Académie française (1932-1935<sup>8</sup>), ayant plusieurs sens, l'approche peut désigner tantôt « *l'action de se rapprocher* », tantôt « *l'action de rapprocher une chose d'une autre* ». Tout compte fait, le dénominateur commun de ces définitions de l'approche est quelle est une démarche ou une méthode qui conduit à un but précis. Seulement, dans le cadre de notre recherche, la définition de Tez semble nous satisfaire tant elle pourrait sous-entendre l'application méthodique d'éléments ou principes caractérisant une démarche (APC) dans la résolution de problèmes (construction de l'esprit réflexif) de l'apprentissage du philosophe.

En éducation, on parle d'approche pédagogique pour désigner « *la manière par laquelle la situation pédagogique est abordée* » (Sophie Boulanger, 2022). A notre niveau, le concept d'approche nous mènera à considérer le cadre prescriptif du processus d'enseignement-

apprentissage de la philosophie sous-tendu par l'APC. Il s'agira précisément de considérer l'organisation des activités apprentissage, de consolidation, d'évaluation et de régulation.

### **I.2.1.3. La compétence**

Pour commencer, rappelons que ce concept est très important dans cette recherche. En effet, il est l'un des éléments de notre variable indépendante. Ceci dit, circonscrire clairement le concept de compétence n'est pas une entreprise facile comme nous l'avons constaté de notre revue de littérature ; cela est d'autant difficile qu'en établir son historique. Néanmoins, au-delà des multiples acceptions qui peuvent converger ou diverger selon les auteurs, nous avons retenu que la compétence dans le cadre du processus d'enseignement-apprentissage d'une discipline scolaire imbrique entre eux des savoirs, savoir-faire et savoir-être dans la perspective de traitement de tâches complexes représentant des situations de vie et famille de situations. En lien avec notre thématique, ces conceptions nous amènent non seulement à interroger le sens attribué à la notion de compétence dans les documents de références définissant l'enseignement de la philosophie au Cameroun en général, mais aussi d'interroger, en particulier, le cadre de référence des compétences de l'enseignement de la philosophie en classe de seconde.

Dans l'optique de cette recherche, le concept de compétence aura le sens à lui attribué dans le programme officiel de philosophie en classe de seconde. C'est à l'alinéa 7 de l'article 5 de la loi portant orientation de l'éducation au Cameroun qu'il faut rattacher le sens du concept compétence dans le cadre de l'enseignement de la philosophie. En effet, il y est marqué que l'objectif de l'éducatif au Cameroun est entre autre de favoriser « *le développement de la créativité, du sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise* » (1998). Ainsi, c'est dans cet esprit qu'est articulé le programme officiel de philosophie en classe de seconde, promulgué en 2018 par le ministre des enseignements secondaires Mme Nalova Lyonga. A bien y voir, ce dernier donne à la compétence philosophique une dimension plurielle. D'abord, elle s'assimile aux objectifs caractérisant le profil soit d'entrée, soit de sortie d'un apprenant. Ensuite, dans le point portant sur ***la contribution du programme au domaine d'apprentissage***, elle appréhendée comme l'outil qui « *va aider les jeunes apprenants, non seulement à bien penser et à mieux agir, mais aussi à questionner les fondements des connaissances déjà acquises dans les autres domaines d'apprentissage, à s'interroger sur leurs enjeux et perspectives* » (P.6). Enfin, le passage de la

compétence (au singulier) aux compétences (pluriel) dans ce programme requière de considérer *la contribution à la finalité et aux buts curriculaires* de chacun des trois modules qui le constitue afin d'en manifester le cadre de référence de ses compétences : Dans le premier module intitulé **la philosophie**, la compétence est de l'ordre de l'agir-compétent qui vaudrait « *amener l'apprenant à s'approprier l'esprit critique et scientifique* » (P.8) ; le module 2 portant sur **la logique** est de l'ordre des savoirs déclaratifs. En effet, dans ce module, il est question d' « *amener l'apprenant à maîtriser les règles et les principes élémentaires du raisonnement logique* » (P.9) ; le troisième et dernier module, consacré à **la méthodologie**, a pour compétence procédurale d' « *initier l'apprenant à l'argumentation philosophique et aux stratégies discursives des grands auteurs* » (P.11).

Par ailleurs, dans l'avant-propos du livre au programme en classe de secondes générales, *L'excellence en philosophie 2<sup>ndes</sup> ESG* (2019), les compétences sont cadrées en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Les premiers portent sur « *l'appropriation des concepts et du lexique philosophiques, de connaissance des maîtres de la pensée et de leurs courants, leurs ouvrages et réflexions respectives, ainsi qu'une culture philosophique étendue* ». Les deuxièmes, eux, entendent favoriser « *l'apprentissage de la réflexion philosophique, l'aptitude à analyser, l'aptitude à utiliser les concepts élaborés et les réflexions développées ainsi qu'à transposer dans un travail philosophique personnel et vivant les connaissances acquises par l'étude des notions proposées. Pour les troisièmes visent le développement des aptitudes « d'autonomie du jugement, d'esprit critique, d'initiative, de créativité, de réflexion et d'éthique ».*

#### **I.2.1.4. Approche par compétence**

Définie dans la préface du programme officiel de philosophie en classe de seconde comme « *le paradigme choisi pour la mise en œuvre des nouveaux programmes au Cameroun* », l'APC a des fondements conceptuels et opérationnels. Ici, nous voulons nous attarder sur ses fondements opérationnels afin d'en ressortir les exigences en matière de pratique sur le terrain. Il s'agira précisément de tenter de répondre à la question du : Comment l'APC dans les activités d'apprentissage, d'intégration, d'évaluation et de régulation de la philosophie en classe de seconde ?

A cette question, il n'est de document précis contenant clairement le processus d'opérationnalité de l'approche par compétences. Néanmoins, quelques parallèles établis avec les autres disciplines scolaires nous permettent d'établir que les étapes de l'enseignement d'une leçon dans le cadre des activités d'apprentissages sont au nombre de cinq. En effet, la leçon qui part de la situation problème<sup>2</sup>, doit suivre l'itinéraire de la découverte de cette situation problème, puis de la confrontation, de la formulation de la règle et enfin chuter avec la consolidation. Pour l'activité d'intégration, trois moments sont respectivement à retenir : L'analyse des composantes de la tâche, la mobilisation des ressources nécessaires et enfin le traitement de la tâche. Les activités de compte-rendu et régulation supposent l'identification des difficultés contre l'apprentissage et la définition du type d'intervention régulatrice. Par ailleurs, convient-il de noter que la structure des sujets d'évaluation obéit autant à cette répartition tripartite des savoirs ou compétences.

#### **I.2.1.5. La pratique**

Selon Wikipedia, « *la pratique est une façon de procéder dans la réalisation d'une action ou peut qualifier une action particulière* »<sup>3</sup>. Appliquée au domaine éducatif, la pratique renvoie à la manière (propre) qu'un enseignant part de ses compétences pour mobiliser celles qui sont adéquates pour la résolution des problèmes inédits et ponctuels en situation d'enseignement-apprentissage. Elle est une compétence individuelle d'une personne dans un groupe déterminé conformément à des critères reconnus par un groupe professionnel (Enseignement). C'est aussi la méthode particulière d'un individu lors d'une activité d'enseignement : choix des activités, comportement, gestes, stratégies, processus adoptés, décisions. Il s'agit des actions effectives, des façons de faire, des gestes, des procédures, des stratégies appliquées, bref, l'ensemble des actes qui posent le "faire" considéré de manière indistincte. Par ailleurs, la pratique est un "faire" singulier propre à chaque intervenant (Bressoux, Bru, Altet et Leconte-Lambert (1999). Dans ce sens, la pratique d'un enseignant "se traduit dans l'utilisation originale de ses savoir-faire dans une

---

<sup>2</sup> C'est une situation pédagogique consistant en l'aménagement d'une situation de recherche dans laquelle les représentations sociales de l'élève sont mises en crise. Cette situation de recherche lui permet, d'abord seul puis en groupe, de conscientiser ses représentations puis de rompre avec elles. Ce sont ces nouvelles représentations qui vont lui permettre de déconstruire ou reconstruire de nouvelles connaissances. (Wikipedia)

situation particulière" Villers (1996, p. 294). Tout compte fait, la pratique ne réfère pas trop à des critères formels d'action, sinon au génie impliquant concomitamment les critères et leur ajustement. A ce niveau, nous pouvons dire que l'emploi de ce concept au pluriel porte toute sa signification.

#### **I.2.1.6. La didactique**

Ici, il n'est question pour nous de revenir sur les multiples conceptions de divers auteurs sur la notion de didactique. Puisque, la définition de la didactique varie en fonction des auteurs et des écoles. Seulement, l'acception disciplinaire de Legendre selon laquelle, elle est « *une discipline éducationnelle appliquée qui consiste à élaborer, expérimenter, évaluer et assurer la rétroaction continue d'un agencement d'objectifs et de stratégies pédagogiques devant permettre à des sous-groupes de sujets d'atteindre les buts d'un système éducatif* » (2011, p.10), circonscrit bonnement tout le sens que nous entendons donner à ce concept dans notre thématique.

#### **I.2.1.7. La pratique didactique**

Elle renvoie à la question des savoirs et de leurs apprentissages par les élèves en général, et à celle du rapport aux savoirs de l'enseignant en particulier.

#### **I.2.1.8. La pratique didactique de la philosophie**

Parler de pratiques didactiques de la philosophie revient à questionner la manière dont les savoirs philosophiques sont enseignés par les enseignants de philosophie au secondaire et plus précisément en classe de seconde. Dans cette perspective, nous voulons tout d'abord situer l'enseignement de la philosophie depuis l'histoire même de cette discipline avant qu'en dégager son sens contemporain. Loin d'être un cours d'histoire de la philosophie, cette sous-section est une herméneutique pédagogique de cette dernière. Ainsi, depuis la naissance de la *philosophia* (amour de la sagesse) dans l'antiquité grecque, plusieurs figures ont fait surface ayant parfois le titre de *magister* et philosophes ; nous pensons aux présocratiques Thalès, Anaximène, Anaxagore, etc., à Socrate, Platon, Aristote, Epicure, pour ne citer que ceux-là. Seulement, nous ne voulons pas nous intéresser à ce qu'ils sont, sinon à comment ils ont exposé le produit de leur

sagesse ou philosophie. Mieux, il est question pour nous de ressortir le sens de ce que constituait pour eux la pratique didactique de la philosophie.

Chez les sophistes<sup>4</sup>, les pratiques didactiques de la philosophie sont teintées d'un objectif qui détermine finalement leur nature. En effet, considérés dans l'antiquité comme de grands maîtres de la rhétorique, les sophistes auront le mérite du développement des dispositifs, des processus et modèles opératoires d'enseignement-apprentissage des savoirs nobles parmi lesquels, la philosophie occupe une place magistrale. Baptisée par Embolo comme rhétosophistique<sup>5</sup>, les pratiques didactiques des sophistes ont pressé la philosophie à sortir de l'ésotérisme élitiste ou des castes, et de se mettre à la disposition de tous, bien que ceci soit en contrepartie d'un gain. Disons-le donc, les sophistes ont opéré une révolution copernicienne dans l'enseignement de la philosophie. En effet, de la philosophie élitiste initiatique et discriminante, nous parvenons, avec leur processus de démocratisation et de vulgarisation des techniques d'exposition des savoirs philosophiques, à une philosophie de la république entière, dite républicaine. En termes simples, tout le monde peut, grâce à un dispositif, s'appropriier les savoirs philosophiques. Ils sont finalement dans une dynamique de l'exposition et de l'appropriation des savoirs acquis et immuables. A bien y voir, cette conception des savoirs avait déjà un impact sur le rapport existant entre maître et disciple(s) et passe facilement pour une approche transmissive.

La pratique didactique de Socrate n'est pas tant différente de celle des sophistes au niveau du désir d'exposition et de transparence des savoirs philosophiques à l'aide d'une méthode ou d'un dispositif. Seulement, contrairement aux sophistes, Socrate ne se fait pas payer pour sa pratique, et là n'est pas le plus important. Ce qui est intéressant dans la pratique philosophique de ce-dernier, c'est qu'il met un accent non pas sur l'appropriation de quelques savoirs extérieurs, sinon sur l'auto-construction d'un savoir « nouveau » à partir de ses acquis et expériences. À ce niveau, l'ironie et la maïeutique socratique comme pratique didactique de la philosophie se justifient.

Chez Platon et Aristote, nous avons aussi l'existence d'une méthode. Si pour le premier, la dialectique est la voie par laquelle le philosophe parvient à la simple contemplation des savoirs

---

<sup>4</sup> Maîtres de rhétoriques et de philosophie qui enseignent l'art de parler en public et de défendre toutes les thèses. Selon le dictionnaire français Le Robert.

<sup>5</sup> Embolo Roger Cyrille (2023). Université de Yaoundé 1, faculté des sciences de l'éducation. *Notes de cours de l'UEDID515 : Analyse des pratiques didactiques (spécialité)*.

philosophiques constitués une fois pour toutes, pour Aristote, l'auto-construction de ceux-ci par le biais d'une logique reste l'effort à fournir et la condition *sine qua non* d'une pratique didactique de la philosophie digne des exigences fondamentales mêmes de cette discipline.

A partir du moyen-âge jusqu'à l'avènement récente de la didactique de la philosophie, nous constatons que la philosophie cesse d'être enseignée et apprise pour ce qu'elle est elle-même, et est plutôt mise au service d'autres disciplines, et donc, d'autres compétences ou objectifs. Durant la période médiévale, elle servira de canal pour l'explication et la démonstration des vérités de la Foi ; dans la période moderne, elle va s'arrimer aux exigences et à la logique de la techno-science. Tout s'éclaire donc à ce niveau, quant-à la raison d'être de la didactique de la philosophie et l'orientation originelle qu'elle donne à la pratique didactique de la philosophie. Seulement, loin de prétendre légiférer une pratique didactique qui soit prise comme paradigme pédagogique-didactique dans l'enseignement de la philosophie (fusse-t-elle de l'antiquité, du moyen-âge, de la période moderne ou de la période contemporaine), nous nous contenterons simplement de prendre pour nôtre cette posture de Moufida Goucha (2007) d'après laquelle, « *la diversité des pratiques en la matière (d'enseignement-apprentissage de la philosophie), [qui] peut être considérée comme une richesse à préserver de la normalisation.* »

### **I.2.1.9. L'esprit**

Le terme esprit est polysémique et difficile à cerner de façon univoque. Sa compréhension dépend des auteurs et des époques. Toutefois, loin de prétendre en ressortir toutes ses acceptions, nous essayerons de partir de ses étymologies grecque et latine, et de l'histoire de la philosophie occidentale pour circonscrire son sens philosophique.

Du latin *Spiritus* de *Spirare* et du grec *Pneuma*, c'est-à-dire « souffle », l'esprit est un concept fondamental en métaphysique qui renvoie « à tout ce qui est fort subtil et très actif »<sup>6</sup>. Dans l'histoire de la philosophie, nous en trouvons plusieurs développements relatifs au sens qui nous convient pour cette recherche dans la période moderne et contemporaine.

Dans la période moderne, ce sont les travaux du philosophe français Descartes (XVII<sup>ème</sup> siècle) qui nous permettent de ressortir le sens du concept esprit. Pour lui, l'esprit c'est la

---

<sup>6</sup> Fr.m.wikipedia.org. Consulté le 25 février 2023 à 10h37.

« *substance pensante* » qui s’oppose à la matière ou « *substance étendue* » (Descartes, 1972<sup>3</sup>)<sup>7</sup>. Par cette distinction, il établit que l’esprit est plus aisé à connaître que le corps, parce que constitué de l’intellect patient et de la volonté agent. Le sens contemporain du terme esprit est contenu dans les diverses acceptions présentées par André Lalande dans son *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Parmi celles-ci, retenons plutôt le sens impersonnel et philosophique contemporain selon lequel, il est « *la réalité pensante en générale, le sujet de la représentation avec ses lois et son activité propre, en tant qu’opposé à l’objet de la représentation* » (1922-1923). Dans une perspective purement scientifique, l’esprit est appréhendé en psychologie comme l’ensemble des facultés ou processus mentaux. Dans les sciences dites cognitives, l’esprit ou cognition renvoie aussi bien « *aux facultés de connaissance et d’intelligence de la pensée, qu’à l’ensemble des processus psychologiques à l’œuvre dans l’esprit humain, incluant la perception, la motivation, la décision ou les émotions* »<sup>8</sup>. Voilà résumé le sens que nous entendons donner au concept esprit dans notre thématique.

#### **I.2.1.10. L’esprit réflexif philosophique**

L’esprit réflexif philosophique, selon la quintessence des différents travaux abordés plus haut, est une compétence philosophique fondamentale. Il témoigne d’une disposition à l’exercice de ses capacités cognitives pour conceptualiser, problématiser et argumenter. Ainsi, il s’agit donc, dans le sens de notre thématique, de l’exercice de l’intelligence d’un apprenant dans la résolution des problèmes d’ordre philosophique contenus dans des familles de situation et des situations de vie. Il s’agit proprement des habiletés métacognitives. A ce niveau, la définition de ses critères d’observation apparaît nécessaire. En effet, faire preuve d’esprit réflexif, pour un apprenant, c’est déployer un certain nombre de micro-compétences propres à cet esprit réflexif philosophique.

Premièrement, il exige de l’apprenant l’exercice de la pensée critique, c’est-à-dire, qu’il soit capable d’analyser, d’évaluer, de confronter, de remettre en question des points de vue entre eux, et entre eux et ses propres représentations et connaissances. En outre, la pensée critique suppose de l’apprenant un retour sur soi, un retour sur sa pensée et ses processus de pensée, afin de parvenir à déceler d’éventuels obstacles au processus d’apprentissage et militer pour un auto-

<sup>7</sup>Cf. Descartes René, (1973). *Discours de la méthode*. Paris : Larousse.

<sup>8</sup><https://fr.m.wikipedia.org>



ajustement ou une autorégulation de ces derniers. Deuxièmement, il requière de l'apprenant qu'il fasse preuve de créativité dans le processus d'appropriation et de mobilisation des savoirs pour la résolution de problèmes complexes et inédits ; Grâce à l'esprit de créativité, l'apprenant est capable d'innover, et donc de sortir du cadre formelle et austère du paradigme transmissif pour inaugurer celui de l'originalité dans la production. De plus, la pensée créative est nourrie et conduite par l'esprit de motivation. Troisièmement, l'esprit réflexif philosophique se décline en autonomie de pensée, c'est-à-dire, l'autonomie de l'apprenant dans l'auto-construction ou l'auto-structuration de ses propres acquis. Par ailleurs, il convient de noter que cette autonomie de pensée s'exerce aussi mieux dans la liberté et la volonté de l'apprenant manifestée dans un conflit cognitif propre au groupe classe. Finalement, elle devient un grand facteur de motivation pour l'apprenant qui accepte de s'impliquer librement, volontairement et avec responsabilité dans la dynamique du processus d'enseignement-apprentissage de la philosophie. Ce critère de l'esprit réflexif philosophique précipite le rapport pédagogique dans une dynamique démocratique où l'apprenant prend sa formation en main, en toute conscience et respect des exigences de son statut, et où, l'enseignant est plutôt un facilitateur qu'un *magister dixit*. D'ailleurs, l'esprit réflexif philosophique est incompatible avec toute prétention des maîtres à penser. C'est pourquoi, il fut l'apanage de tous les philosophes célèbres de l'histoire de la philosophie aussi bien africaine, asiatique, qu'occidentale, etc. En effet, dans une logique épistémologique, ces derniers inscrivaient leurs pensées ou réflexions dans une dynamique de construction, déconstruction et reconstruction des savoirs savants. Dans ce sens, les pratiques didactiques de la philosophie doivent viser l'apprentissage du philosopher à travers l'enseignement de la philosophie.

### **I.2.2. Au cœur de quelques théories fondamentales de notre thématique**

Dans cette deuxième sous-section de la deuxième section du chapitre premier, il s'agira pour nous de tenter d'expliquer les théories fondamentales évoquées dans les différents travaux relatifs à notre thématique et faisant l'objet de la première section de ce premier chapitre. Ainsi, les différentes théories que nous abordons, ci-dessous, tiennent non seulement de référence pour une bonne explication et compréhension conceptuelle de notre thématique, mais surtout elles nous permettent de bien penser et articuler notre dispositif d'enseignement-apprentissage pour la construction effective de l'esprit réflexif chez les apprenants de la classe de seconde.

### I.2.2.1. Les théories de l'apprentissage

Mohammed Chekour, Mohammed Laafou et Rachid Janati-Idrissi posent que :

Les théories de l'apprentissage visent à expliquer le phénomène d'acquisition des connaissances. L'application directe d'une théorie de l'apprentissage permet de formuler des hypothèses de travail et des méthodes pour des recherches en didactique plus systématique (s.d).

Ces propos sont lourds de sens tant ils permettent de formuler en même temps la spécificité, la définition et l'impact des différentes théories de l'apprentissage. Par ailleurs, ces théories s'éclairent davantage par la considération des différentes relations entre les trois pôles du triangle pédagogique de Houssaye à savoir : le pôle épistémologique, didactique et pédagogique. Il s'agit précisément de revenir «*sur les finalités de l'apprentissage, sur le rôle de l'apprenant, sur le rôle de l'enseignant et sur le rôle du processus cognitif interne du cerveau* » (Villot-Leclercq, 2007).

Le cognitivisme est la deuxième théorie de l'apprentissage que nous évoquons. Cette théorie est de Miller et Bruner (1956) et s'inscrit plus en complément au béhaviorisme qu'en opposition ou dépassement comme le pense Chekour et ses collègues. En effet, selon cette théorie, en plus de retenir ou conserver des informations, la mémoire possède des habiletés propres d'organisation et de traitement des informations stockées (Crozat, 2002). Avec cette théorie, il y a une évolution quant au statut des connaissances et aux rôles de l'enseignant et de l'apprenant. C'est que, les savoirs ne sont plus de simples objets de musées, sinon des informations issues de la réalité externe que l'apprenant doit faire correspondre avec ses représentations ou schèmes internes pour une réutilisation ultérieure (cf. Bideau, 2007). Par-là, l'apprenant devient donc celui qui donne du sens aux savoirs, et l'enseignant, un guide qui anime, dirige, conseille, explique, régule et remédie (Chekour, et al.,sd).

Le constructivisme de Piaget (1975) est la troisième théorie de l'apprentissage qui requière notre attention. Elle considère grandement les expériences passées de l'apprenant, puisqu'elle les intègre dans le processus de construction et de reconstruction des savoirs. Elle s'inscrit dans une logique d'ouverture du processus d'enseignement-apprentissage, avec un

accent mis sur les interactions autonomes – mais encadrées par l’enseignant - entre apprenants (Doolittle, 1999).

Proposé par Vygotsky, le socio-constructivisme est un complément au constructivisme. Cela est autant vrai en ce sens que, pour cette théorie, en plus de l’interaction qui doit caractériser la situation pédagogique, l’enseignant doit aménager un cadre dans la situation de classe qui puisse favoriser le conflit socio-cognitif, c’est-à-dire, où les apprenants confrontent leurs acquis socio-culturels.

Parmi ces différentes théories d’apprentissage, le constructivisme et le socioconstructivisme semblent cadrer avec notre thématique. Ceci est d’autant plus vrai que l’APC est une approche qui met en avant l’utilisation des méthodes et techniques actives dans le processus d’enseignement-apprentissage ou d’acquisition des compétences. Aussi, le fait que la situation didactique et pédagogique soit centrée sur l’apprentissage manifeste la prise en compte de la double médiation socio-cognitive des apprenants dans la situation de classe.

### **I.2.2.2. La théorie de la transposition didactique**

Elle représente le processus de transformation, d’interprétation et de réélaboration didactique du savoir scientifique constitué dans de différents domaines de connaissance. La représentation didactique résulte de la chaîne de toutes ces transformations et réélaborations. Plus simplement, elle suppose la simplification ou la transformation des savoirs-savants en savoirs-enseignés (Chevallard, 1985).

Cette définition de Chevallard montre à quel point la transposition didactique est importante dans le processus d’« acquisition » de la philosophie en classe de seconde. En effet, la prise en compte du contexte dans la construction et l’implémentation d’une situation de classe se situe à la croisée des chemins de l’APC et de la théorie de la transposition didactique. C’est que, les savoirs-savants à simplifier s’inscrivent finalement dans le cadre de référence des compétences à développer dans le processus d’enseignement-apprentissage.

## **Chapitre 2 : problématique**

Dans ce deuxième chapitre consacré à la problématique de recherche, notre attention sera portée sur le contexte et la justification de la recherche, la position et la formulation du problème de recherche, les constats, les questions de la recherche, les objectifs de la recherche, les hypothèses de recherche et les intérêts de la recherche.

## 2.1. Le contexte de l'étude

Comme le note Claire Anjou, « Le terme “contexte” est très vague et difficilement définissable, car il peut être utilisé dans diverses disciplines et possède un sens propre pour chacune d'elles. Dans le champ des sciences de l'éducation, le contexte est bien souvent défini comme un facteur externe aux apprentissages. Il peut par exemple correspondre aux contraintes institutionnelles » (2018)<sup>9</sup>. Ainsi, notre thématique est déterminée par un contexte multisectoriel.

D'abord, elle entend se réaliser dans un contexte institutionnel qui est celui de la Faculté des Sciences de l'Education (FSE) de l'université de Yaoundé 1. Sous l'impulsion de la réforme universitaire de 1993, reposant elle aussi sur les décrets 93/027 et 93/036 du 19 janvier 1993 du Président de la République portant respectivement sur des dispositions communes aux universités d'Etat et organisation administrative et académique de l'Université de Yaoundé I, l'ouverture de la FSE de l'UY1 sera effective à la rentrée académique 2013-2014. L'avènement de cette faculté se justifie tant soit peu par « *l'urgence d'accroître l'offre de formation et d'en améliorer la pertinence* »<sup>10</sup>. Et c'est ainsi qu'un an après, et plus précisément le 14 mai 2014, le Département de Didactique des Disciplines fut créé. Ainsi, il entend « répondre à des besoins précis des professionnels de l'éducation désireux d'une formation à la mesure de leur ambition d'une part. Et d'autre part, des acteurs capables d'œuvrer autrement dans le milieu de l'éducation »<sup>11</sup>. A cet effet, notre recherche doit tenir compte de ce cadre juridique, méthodologique et institutionnel précis visant l'acquisition d'un ensemble de savoirs, de procédures et de méthodes ayant pour objectif de rendre les étudiants aptes à :

- Définir un objet de recherche,
- Construire un cadre théorique de référence,

---

<sup>9</sup>Anjou,C. (2018). Modélisations de contextes pour l'apprentissage par effets de contextes : un exemple sur le sujet de la géothermie. *Contextes et didactiques* [En ligne], 11 | 2018, mis en ligne le 15 juin 2018, consulté le 15 décembre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ced/992> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ced.992>.

<sup>10</sup> Université de Yaoundé 1. (s.d). *Faculté des sciences de l'éducation*. <http://www.fse-uy1.cm/presentation-de-la-fse/>

<sup>11</sup> Université de Yaoundé 1. (s.d). *Faculté des sciences de l'éducation*. <http://www.fse-uy1.cm/did/>.

- Utiliser une méthodologie appropriée aux Sciences de l'Éducation

A cette occasion, la formation s'articule autour d'apports théoriques et de résultats probants dans le domaine de la recherche en didactique, de la préparation de la conduite d'un projet de recherche dans le champ de la didactique. Elle est aussi l'occasion d'acquérir et d'utiliser des compétences transversales : maîtrise des langues (français et anglais), traitement des données statistiques, méthodes d'enquêtes scientifiques, pratiques de communication... Compétences nécessaires pour conduire un projet de recherche par l'étudiant. C'est pourquoi, l'étudiant doit d'abord effectuer une descente sur le terrain en guise de stage d'observation (M1) et d'un stage pratique (M2). Ce-dernier est couronné par la rédaction d'un mémoire. En effet, il est question de traiter un sujet dont la portée sera théorico-pratique. Et c'est dans cette mouvance que nous avons entrepris d'étudier dans la présente recherche : la nécessité et l'impact de l'épistémologie des disciplines en pédagogie scolaire et en didactique des disciplines scolaires.

Enfin, relevons la particularité du contexte socio-éducatif qui reste, à bien y voir, prisonnier entre le marteau et l'enclume. La pression de tous les mouvements sociopolitiques n'a pas manqué de faire sonner le glas de l'urgence d'une réforme éducative qualitative. C'est ce qui justifie non seulement le changement de paradigme en termes de pédagogie de l'enseignement-apprentissage des contenus scolaires avec la réécriture des programmes ou curricula d'enseignement, mais aussi la grande prolifération des attitudes non scolaire au sein des organismes éducatifs. Ainsi, le passage de la pédagogie par objectifs (OPO) à l'approche par compétences (APC) reste le facteur d'équivocité des pratiques d'enseignement-apprentissage observées dans les situations éducatives disciplinaires. Pour ce qui est de l'enseignement de notre discipline, à savoir la philosophie, c'est peut-être le lieu de noter la décentralisation de l'enseignement de la philosophie depuis la classe de seconde depuis la date du 7 août 2018 et sera en principe appliquée dès l'année académique 2018-2019.

Tout compte fait, la considération de ce contexte multisectoriel peut faire acte d'anticipation de la raison d'être de notre thématique à savoir : la mise en œuvre de l'APC dans les pratiques didactiques de la philosophie en classe de seconde et construction d'un esprit réflexif philosophique. Puisqu'aujourd'hui, il est plus qu'urgent pour l'État camerounais de former des citoyens capables de faire preuve d'esprit réflexif philosophique.

## 2.2. La position et la formulation du problème de recherche

Notre thématique n'a pas encore réellement fait l'objet d'une quelconque recherche en didactique de la philosophie en général, et en particulier en didactique de la philosophie au Cameroun. Toutefois, certains travaux précédents en ont quelques traces tacites ou évoquent l'une ou l'autre de ses variables dans la discipline philosophique ou dans d'autres domaines ou disciplines. C'est le cas de la recherche de Tozzi Michel portant sur *une approche par compétences en philosophie* (2012) ; le pionnier de la didactique de la philosophie entend aménager les conditions de possibilité d'une approche par compétences en philosophie. Kozlowski Guillermo (2010) dans « *l'approche par compétences en philosophie* » lui emboîte le pas en insistant lui aussi sur les enjeux de l'approche par compétences dans l'enseignement de la philosophie. La « Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel », dans un article consacré à l'APC, revient quelque part sur les enjeux de sa mise en œuvre dans la pédagogie scolaire dans la communauté française de Belgique (s.d). Roger Cyrille Embolo dans ses recherches de master fonde et clarifie le concept de pratiques didactiques de la philosophie (2016). Vincent Rocard Kalla Kotchop, quant-à lui propose une réflexion didactique intitulée, *Cameroun : Didactique de la philosophie au secondaire, enjeux et perspectives* (2018). Carine Dierckx s'intéresse à notre variable dépendante quand elle aborde la thématique de la *Réflexivité et épistémologie des pratiques : Enjeux pour la construction et la « résolution » des problèmes sociaux en travail social. Une discussion de D.A. Schön et de J. Dewey* (2015). François Guillemette lui emboîtera le pas avec son *Introduction : la pratique réflexive, tout le monde en parle, mais...*(2016). De même qu'Éliane Ricard-Fersing en argumentant sur *Vers une philosophie de la pratique réflexive*(2001).

Partant donc de l'arrêté portant sur l'orientation de l'éducation au Cameroun (1998), l'enseignement de la philosophie au secondaire a connu pas mal de mutations. Ces dernières sont subordonnées à la nature des pratiques d'enseignement-apprentissage en lien avec l'évolution et les changements sociopolitiques mondiaux. Ainsi, cet enseignement de la philosophie s'inscrit en catalyseur dans l'atteinte ou la réalisation du projet de société défini par l'Etat camerounais ; « *Le contenu des programmes d'enseignement au niveau de l'école camerounaise actuelle oriente vers la formation des citoyens capables de porter l'idéal de la société camerounaise par leur compétence, d'où l'adoption de l'approche par compétence* » (Ngono Lekoa, 2021). Ainsi, il

s'agit par exemple de « *Préparer ceux-ci – apprenants -, grâce à des enseignements-apprentissages pertinents, à s'intégrer au monde et à affronter un marché du travail de plus en plus exigeant* » (Arrêté n°263 du 13 août 2014, p. 1). Pour se faire, la décentralisation et la démocratisation de l'enseignement de la philosophie depuis la classe de seconde accompagnée de la mise en œuvre de l'APC dans les pratiques d'enseignement de la philosophie semblent bien porter ce projet de professionnalisation de l'éducation. C'est que, le contexte éducatif camerounais est inextricablement marqué par la tension d'une rupture d'avec l'ancienne approche dénommée APO, et d'une mise en œuvre (presque improvisée) de la nouvelle approche pédagogique à savoir l'APC. Pourtant, ce changement de paradigme pédagogique n'est pas sans remous en ce qui concerne l'enseignement de la philosophie. C'est que, certains praticiens de la philosophie sont favorables à cette nouvelle approche, tandis que d'autres en sont très réfractaires. A ce niveau, il n'y a pas lieu de se poser la question du « pourquoi » de cette pratique ou du « comment » de cette approche, sinon poser le contexte dans lequel s'inscrit cette thématique. Tout compte fait, l'enseignement de la philosophie au Cameroun se situe aux antipodes des objectifs fondamentaux de la philosophie et du « philosopher » (Tozzi, 2007), et de la pédagogie prescriptive de son enseignement scolaire.

Loin de se détourner de notre thématique, ces multiples contributions établissent un lien entre ses deux variables. Cependant, ce rapprochement semble ne pas être la chose du monde la mieux partagée dans le contexte éducatif camerounais, surtout en ce qui concerne les pratiques didactiques de la philosophie en générale et en classe de seconde en particulier. C'est que, les enseignants de philosophie de la classe de seconde n'intègrent pas ou du moins ont du mal à intégrer l'APC dans leurs pratiques didactiques.

## **2.3. Les questions de recherche**

A ce niveau, l'on est en droit de se poser trois questions : une principale et deux secondaires.

### **2.3.1. La question principale**

Elle découle du problème. C'est pour quoi elle est formulée de la façon suivante :



QP : La question principale de notre étude est articulée comme suit : comment la mise en œuvre de l'APC dans les pratiques didactiques de la philosophie favorise-t-elle la construction de l'esprit réflexif philosophique chez les apprenants de la classe de seconde ?

### **2.3.2. Les questions secondaires**

Elles émanent de celle principale. Pour cela, elles sont posées de la façon ci-après :

QS1 : Comment s'articulent les pratiques didactiques de la philosophie en classe de seconde ?

QS2 : Comment mettre en œuvre l'APC dans les pratiques didactiques de la philosophie en classe de seconde ?

## **2.4. Les hypothèses de la recherche**

Quatre réponses aux questions précédentes sont retenues sous forme d'hypothèses. La première réponse est destinée à la question principale. Tandis que les trois dernières réponses sont destinées aux questions secondaires.

### **2.4.1. L'hypothèse générale**

Notre recherche partira de l'hypothèse principale selon laquelle : la mise en œuvre de l'APC dans les pratiques didactiques de la philosophie en classe de seconde favorise la construction de l'esprit réflexif philosophique.

### **2.4.2. Les hypothèses secondaires**

Les réponses aux questions secondaires sont trois :

- Les pratiques didactiques de la philosophie en classe de seconde ne sont pas compatibles avec l'APC.
- La mise en œuvre de l'APC dans les pratiques didactiques de la philosophie en classe de seconde n'est pas effective à cause des facteurs ci-après : le manque de formation des enseignants à cette approche, les exigences théorico-pratiques de cette

approche, la non-initiation basique des apprenants aux méthodes actives, le manque de supports pédagogiques fournis et adéquats.

- Le dispositif propice pour la mise en œuvre de l'APC dans les pratiques didactiques de la philosophie en classe de seconde doit se soucier aussi bien de l'enseignement des contenus philosophiques que celui du philosophe à l'aide de supports et outils pédagogiques appropriés. Dans ce sens, il doit être construit autour de trois moments dans le processus d'enseignement-apprentissage: l'autonomie de pensée dans l'essai de résolution de la situation problème ; La créativité dans la construction du savoir philosophique; et, la pensée critique dans la consolidation des acquis.

## **2.5. Les objectifs de la recherche**

Comme les questions et les hypothèses sus-présentées, les objectifs de cette recherche sont de deux ordres : général et spécifiques ou particuliers.

### **2.5.1. L'objectif général**

Notre travail de recherche vise principalement la professionnalisation des pratiques d'enseignement-apprentissage de la philosophie en classe de seconde (c'est-à-dire les rendre conformes aux textes et normes de l'approche par compétence ) qui doit désormais favoriser la construction de l'esprit réflexif philosophique par le biais de la mise en œuvre de l'APC dans ces pratiques didactiques de la philosophie.

### **2.5.2. Les objectifs spécifiques**

L'effectivité d'une professionnalisation des pratiques didactiques de la philosophie en classe de seconde en contexte éducatif camerounais doit passer, avant tout, par une appropriation des concepts et théories qui fondements l'APC. Ensuite, une mise en œuvre pratique et continue de l'APC sur le terrain.

Différents objectifs qui confèrent un intérêt multiple à cette recherche.

## **2.6. L'intérêt de la recherche**

Cette recherche est d'un intérêt multiple à savoir : épistémologique, pédagogique, sociopolitique et didactique.

### **2.6.1. L'intérêt épistémologique**

Cette thématique nous plonge dans la consolidation des connaissances pour ce qui est de l'approche par compétences, des pratiques didactiques de philosophie et de l'esprit réflexif. Elle pourrait donc s'inscrire dans la liste des supports ou documents à consulter et à exploiter tant dans le cadre des recherches en didactique de la philosophie au Cameroun, que dans celui de la professionnalisation de l'enseignement de la philosophie et de l'apprentissage du philosophe.

### **2.6.2. L'intérêt pédagogique**

Cette recherche revêt ensuite un intérêt pédagogique en ce sens que :

Premièrement, la dualité enseignant apprenant sera paradoxalement dépassée et conservée. Deuxièmement, elle pourra instruire sur l'influence positive de l'APC sur les pratiques didactiques de la philosophie en classe de seconde. Et troisièmement, elle permettra de régler des considérations erronées sur des méthodes, approches et théories pédagogiques (le passage d'une pédagogie dogmatique, statique ou arrêtée à une pédagogie ouverte ou dynamique).

### **2. 6.3. L'intérêt pour la didactique**

Et enfin, cette recherche est intéressante pour la didactique dans la mesure où elle permettra :

D'abord aux enseignants de philosophie en général de réorienter leurs enseignements conformément à la maîtrise des théories d'apprentissage, des méthodes d'enseignement de la philosophie. Enfin, aux étudiants, étudiants-chercheurs, enseignants et futurs enseignants du secondaire de nos facultés des sciences de l'éducation et de nos écoles normales supérieures :

Dans un premier temps, d'identifier en quoi est-ce que l'APC est indispensable dans la construction de la pensée réflexive.

Dans un second temps, elle va leur permettre d'identifier en quoi consiste la mise en œuvre de l'APC dans les pratiques didactiques de la philosophie.

Dès lors, juste après l'exposition de ce premier chapitre de la première partie de notre recherche, place au second chapitre.

**Deuxième partie : cadre méthodologique et  
opérateur de la recherche**

Dans cette deuxième partie de notre mémoire, il est question pour nous de rendre compte de notre enquête sur le terrain, c'est-à-dire, de présenter toutes les étapes partant de la caractérisation des participants de notre enquête (qualitative), de notre population d'étude et de notre échantillon jusqu'à notre technique et l'outil de recueil des données. Cela nous conduira finalement à la validation ou à l'invalidation de nos hypothèses de recherche.

## **Chapitre 3 : méthode de la recherche**

### 3. 1. Type de recherche

Notre recherche s'inscrit dans une approche méthodologique qualitative, car elle s'intéresse à des faits non quantifiables mais plutôt observables et descriptifs. Ainsi, nous nous servirons d'une variable sociodémographique. En effet, il s'agit pour nous de présenter les participants, la population et l'échantillon de notre enquête.

#### 3.1.1. Participants de l'étude

Tout d'abord, rappelons avec Taylor et Bogdan (1984) que, la méthode qualitative « est la recherche qui produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites et le comportement observatoire des personnes ». Dans ce sens, le nombre de participants à cette étude reste moins considéré que les informations qu'ils nous permettront de recueillir en vue de la justification de nos hypothèses. Ainsi, comme participants à cette enquête, nous avons quatre enseignants de philosophie et les élèves de la classe de seconde A4 du complexe scolaire bilingue « Le chancelier » sis au quartier Emana et précisément au lieu-dit petit village. Grâce aux premiers, nous pourront tout d'abord vérifier l'effectivité ou non de la mise en œuvre de l'APC dans les pratiques didactiques de la philosophie en classe de seconde, puis nous verrons le statut de cette approche dans l'enseignement de la philosophie et l'apprentissage du philosophe. Les seconds quant-à eux, nous permettrons de vérifier si la mise en œuvre de l'APC dans les pratiques didactiques de la philosophie en classe de seconde favorise la construction de l'esprit réflexif décliné chez les apprenants.

#### 3.1.2. Population d'étude

La notion de population en recherche éducative est très importante et presque incontournable en ceci que c'est elle qui permet aussi bien de constater les écarts pédagogico-didactiques que de valider ou d'invalider des hypothèses de recherche. C'est pourquoi, le sens donné à cette notion en science de l'éducation en générale et dans cette recherche en particulier manifeste le soin à mettre dans le choix d'une population d'étude. Ainsi, pour Genévrière Poirier-Coutansais (1987), « *la population d'étude est un groupe homogène de personnes qui possèdent des caractéristiques communes* ». Schadrack Lutangu Seleti (2001) pour sa part la

conçoit comme étant « *l'ensemble des sujets concernés dans l'objet de la recherche* »<sup>12</sup>. Dans le cadre de notre recherche, notre population d'étude est constituée de l'ensemble des élèves de la classe de seconde de l'enseignement générale au Cameroun. Rappelons que, nous avons considéré que les pratiques didactiques des enseignants de philosophie ne favorisent pas la construction de l'esprit réflexif philosophique chez les apprenants de la classe de seconde. Par ailleurs, étant donné la difficulté voire l'impossibilité de comptabiliser l'effectif de notre population d'étude, nous avons opté d'en extraire un échantillon que nous allons définir et caractériser dans la sous-section suivante.

### **3.1.3. Echantillon**

Pour Daniel Gile (2007), « *si la population d'étude est l'ensemble d'individus ou entités qui intéressent le chercheur, l'échantillon sera un sous-ensemble d'entité de cette même population, c'est-à-dire il fait partie d'un sous –ensemble bien défini de la population* ». Alvaro Pires (1997) quant à lui pense que, c'est la difficulté de traiter avec toute la population dans une recherche qui porte à « *choisir ou sélectionner une partie de l'ensemble* ». Ainsi, pour lui, « *l'échantillon désigne une petite quantité de quelque chose pour éclairer certains aspects généraux du problème* ». Schadrack Lutangu Seleti (2001) affirme en l'occurrence que « *l'échantillon d'étude est un ensemble limité de sujets sur lesquels a porté l'étude dont les résultats peuvent être généralisés à la population cible* »<sup>13</sup>. Toutefois, le choix du type d'échantillonnage reste subordonné aussi bien à la thématique de recherche qu'à la nature de la méthode de recherche. Pour notre cas et à la suite des définitions précédentes, notre échantillonnage est de nature probabiliste avec un échantillon de type aléatoire simple, c'est-à-dire « *consistant à choisir les individus de telle sorte que chacun de la population ait la chance égale de figurer dans l'échantillon* »<sup>14</sup>. Ainsi, la taille ou l'effectif de notre échantillon est de 27 élèves répartis selon les séries allemand et espagnol relativement à la variable sexe. Le but de cet échantillon étant de nous permettre de vérifier si la mise en œuvre de l'APC dans les pratiques didactiques de la philosophie favorise la construction de l'esprit réflexif philosophique chez les apprenants de la classe de seconde.

---

<sup>12</sup> Difficultés de formation des objectifs opérationnels et perspectives de la mise en œuvre de l'approche par compétences. Cas des enseignants des écoles secondaires de la commune de Makala. Graduat en sciences de l'éducation.

<sup>13</sup> Ibid.

<sup>14</sup> Ibid.



Dans la pratique, ces considérations conceptuelles se traduisent par le tableau suivant :

**Tableau 1 : Répartition des élèves de la classe de seconde A4 (échantillon) du complexe scolaire bilingue « Le chancelier » pour le compte de l'année scolaire 2022-2023.**

Classe	Garçons	Filles	Effectif
2 <sup>nd</sup> e A4 All	06	05	11
2 <sup>nd</sup> e A4 Esp	05	11	16
<b>Total</b>	11	16	27

Source : Données d'enquête.

### 3.2. Délimitation spatio-temporelle de l'étude

Dans la recherche scientifique, il est toujours nécessaire que les travaux soient inscrits dans un espace et un temps qui témoignent de la scientificité de ces derniers. A bien y voir, ceci permet la vérifiabilité des informations contenues ou évoquées dans la recherche. Ainsi, nous voulons marquer un temps d'arrêt pour circonscrire temporellement et géographiquement notre recherche.

#### 3.2.1. Délimitation temporelle

La rédaction effective de ce mémoire est à cheval entre deux années (2022-2023) et s'étend sur une période de huit (8) mois telle que synthétisée dans le tableau ci-dessous :

**Tableau 2 : Organisation temporelle de rédaction**

ANNEE 2022-2023		
PERIODES	DUREES	ACTIVITES
Novembre à décembre 2022	1 mois	Revue de littérature
Décembre à janvier 2022	1 mois	- Cadre théorique (Problématique) - Sommaire - Protocole de recueil des données
Février 2023	1 mois	Recueil des données
Mars à Avril 2023	1 mois	Transcription et analyse des données
Mai 2023	1 mois	Deuxième partie (cadre méthodologique)
Juin 2023	1 mois	Introduction et conclusion
Juillet	1 mois	Relier et relire le travail

### 3.2.2. Délimitation géographique

La délimitation géographique entend poser les bornes de notre mouvement de collecte de données. Ainsi, elle s'est faite au collège bilingue « Le chancelier ». Situé dans la région du Centre, dans le département du Mfoundi et dans l'arrondissement de Yaoundé 1<sup>er</sup> et plus précisément au quartier Eman, le collège bilingue « Le chancelier » est un établissement d'enseignement générale à cycles complets dans les sous-sections anglophone et francophone créé et ouvert par l'arrêté 178/15 MINESEC/SG/DESG/SDSGEPESG/SSGEPESG du 31 juillet 2015 pour le premier cycle ; et par l'arrêté 261/16 MINESEC/SG/DESG/SDSGEPESG/SSGEPESG du 07 novembre 2016 pour l'extension au second cycle. Comme toute structure, son administration se veut hiérarchisée avec à sa tête monsieur FOSSO DIFFO EVARISTE comme fondateur, assisté d'un (01) principal et de deux (02) vices principaux, de deux (02) préfets des études et de deux (02) surveillants généraux et près de soixante-dix (70) enseignants. Tous ceux-ci assurent donc le suivi et l'encadrement des élèves. Par ailleurs, pour ce qui est de son organisation structurelle, elle est telle que nous avons deux sous-sections : francophone et anglophone. Les deux vont respectivement de la sixième (6<sup>ème</sup>) en terminale (Tle) – toutes les séries. Le collège bilingue « Le chancelier » répond à la boîte postale n°1305 YDE.

### 3.3. Outils et procédure de traitement des données

Ici, il est question de présenter les outils qui nous ont aidé à recueillir ou à collecter les données relatives à nos variables.

#### 3.3.1. Outils de collecte des données

Par outil ou technique de collecte de données, Afric Mémoire (2015-2021), entend « *un ensemble de moyens ou d'instruments adéquats qui peuvent permettre de traiter et de collecter les données mixtes nécessaires à la vérification de l'hypothèse formulée* ». <sup>15</sup> Ces outils varient selon les thématiques et doivent conduire à la collecte de données susceptibles de répondre aux questions de recherche. Ainsi, dans le cadre de notre enquête, nous aurons trois outils de collecte de données présentés comme suit.

---

<sup>15</sup> Léon Nguapit Shika Yongo (2009), cité par Afric Mémoire

### 3.3.1.1. Grille d'analyse

La grille d'analyse est un instrument qui s'inscrit dans la perspective des analyses des pratiques didactiques qui entendent favoriser « la construction de compétences professionnelles. Car, elles (APD) visent une approche plus clinique, centrée sur le travail du sujet en situation professionnelle (Altet, 2000), une perspective plus didactique, avec une prise en compte du traitement d'un contenu lié à une discipline (Schneuwly&Dolz, 2009), mobilisent ou interrogent les pratiques par le truchement de pratiques réflexives (Schön, 1983)<sup>16</sup>. Ainsi, la grille d'analyse ci-dessous est élaborée conformément aux étapes que requière l'approche par compétences dans le processus enseignement-apprentissage. Elle permettra non seulement d'observer quelques pratiques didactiques de la philosophie en classe de seconde pour arriver à dire si elles sont conformes ou non à l'APC, mais aussi de justifier les causes de la non mise en œuvre de l'APC dans ces dernières. Pour ce faire, nous nous servons de la grille suivante pour analyser deux pratiques didactiques de deux enseignants de philosophie de la classe de seconde.

**Tableau 3 : Grille d'analyse des pratiques didactiques de l'enseignement de la philosophie selon l'APC en classe de seconde.**

Timing	Etape de la leçon			Rôle des acteurs de la situation de classe					
	existence	oui	non	enseignant	Oui	non	Elèves	oui	non
10 min	Situation problème			Pose-t-il et construit-il la situation problème « déclenchante » au tableau ?			Observe-t-il avec intérêt la situation problème ? La reporte-t-il analyse, convoque ses pré-acquis.		
15 min	découverte			Sollicite-t-il l'activité intellectuelle des élèves ? Encadre-t-il cette étape avec des questions bien précises et pourvoit-il des supports d'apprentissage			Exploite-t-il convenablement les supports d'apprentissages ? fait-il preuve de créativité la résolution de la situation problème ? conceptualise-t-		

<sup>16</sup> UY1, FSE. Notes de cours UE515 : analyse des pratiques didactiques. René Solange NneckBidias.

				s adéquats (textes) ?			il personnellement ses réponses ?		
15 min	confrontation			Procède-t-il par la mise en commun des travaux de recherche des élèves ? Nourrit-il, guide-t-il et le relance-t-il le débat à l'aide de questions ?			Expose-t-il clairement ses réponses ? Les assume-t-il ? Confronte-t-il ses nouveaux acquis avec ses perceptions initiales ? Est-il réceptif à la critique ? Respecte-t-il les principes d'un débat ?		
50 min	Formulation de la règle			Encadre-t-il et affine-t-il les réponses des apprenants ? La trace écrite constitue-t-elle l'ensemble des compétences exigibles ?			Collabore-t-il dans la synthèse du cours en donnant du sens aux nouveaux savoirs, etc. ?		
5 min	consolidation			Propose-t-il une activité de consolidation des acquis ?			Mobilise-t-il adéquatement les ressources appropriées pour la résolution de l'activité de consolidation ?		

### 3.3.1.2. Questionnaire

Pour M. GRAWITZ (1974, p. 717),

Le questionnaire se définit comme étant un moyen de communication essentielle entre l'enquêteur et l'enquêté. A cet égard, il est l'outil par lequel, le double but de l'entretien doit être atteint. Il s'agit d'une part de motiver pour inciter l'enquêté à parler, à donner son opinion, et d'autre part d'obtenir des informations adéquates pour l'enquêteur. Ainsi, le questionnaire est constitué d'une série de questions contenant des problèmes sur lesquels l'on attend de l'enquêté une information<sup>17</sup>.

<sup>17</sup> Madeleine Grawitz (1974) : *Méthodes des sciences sociales* ; paris, 4eme éd. Dalloz, p717

Ceci étant, notre questionnaire requière que nous revenions sur les objectifs qui portent cette recherche.

Notre travail de recherche vise principalement la professionnalisation (relativement à l'application des normes et textes de l'APC) des pratiques didactico-pédagogiques de la philosophie en classe de seconde qui doit désormais favoriser la construction de l'esprit réflexif philosophique par le biais de la mise en œuvre de l'APC dans ces pratiques didactiques de la philosophie. L'effectivité d'une professionnalisation des pratiques didactiques de la philosophie en classe de seconde en contexte éducatif camerounais doit passer, avant tout, par une appropriation des concepts et théories qui fondent l'APC. Ensuite, une mise en œuvre pratique et continue de l'APC sur le terrain. Aussi, ce questionnaire est essentiellement constitué de questions ouvertes qui invitent l'enquêté à donner librement son point de vue.

**Tableau 4 : Questionnaire d'entretien avec les enseignants**

<b>Numéro des thèmes</b>	<b>Thème</b>	<b>Items</b>
<b>Thème 1</b>	<b>Approche par compétences</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. Qu'entendez-vous par APC ? Et quelles sont ses étapes dans le cadre de l'enseignement d'une notion de philosophie ?</b></li> <li><b>2. Pensez-vous que l'APC est mise en œuvre dans l'enseignement de la philosophie en classe de seconde?</b></li> <li><b>3. Pourquoi?</b></li> <li><b>4. Que proposez-vous pour que sa mise en œuvre soit effective ?</b></li> </ol>
<b>Thème 2</b>	<b>Pratique didactique</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. Qu'entendez-vous par pratique didactique ?</b></li> <li><b>2. Quelle pratique didactique utilisez-vous dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie ?</b></li> <li><b>3. Pensez-vous que votre pratique didactique est conforme à l'APC ?</b></li> </ol>
<b>Thème 3</b>	<b>L'esprit réflexif philosophique</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. Qu'entendez-vous par esprit réflexif philosophique ?</b></li> <li><b>2. Pensez-vous que votre pratique didactique favorise le développement de l'esprit réflexif philosophique chez l'élève de la classe de seconde ?</b></li> <li><b>3. Pensez-vous que l'APC favorise le développement de l'esprit réflexif philosophique chez l'élève de la classe de seconde ?</b></li> </ol>

Comme présenté dans le tableau ci-dessus, notre questionnaire d'entretien guidé a principalement trois entrées qui rendent suffisamment compte de toute notre thématique.

### 3.3.1.3. Grille d'observation

Une grille d'observation a ceci de pratique qu'elle « énumère un ensemble de concepts, d'habiletés ou d'attitudes dont on note la présence ou l'absence »<sup>18</sup>. Cette grille comme son nom l'indique, permet d'observer la variable dépendante à savoir : l'esprit réflexif philosophique. Pour ce faire, elle repose sur les trois critères fondamentaux de l'esprit critique à savoir la pensée critique, l'autonomie de pensée et la pensée réflexive. Il s'agit donc précisément de créer une situation de classe calibrée selon l'APC pour valider ou invalider l'hypothèse générale selon laquelle, la mise en œuvre de l'APC dans les pratiques didactiques de la philosophie favorise la construction de l'esprit réflexif philosophique.

**Tableau 5 : Grille d'observation de la variable dépendante lors d'une leçon : l'esprit réflexif philosophique chez les apprenants.**

Numéro des critères	critères	Modalités	observation	
			oui	non
Critère 1	La pensée critique	1. Soucis d'analyse, d'évaluation, de confrontation et de compréhension.		
		2. Capacité de remise en question de points de vue des pairs et de son point de vue personnel.		
		3. Retour sur soi, sur sa pensée et ses processus de pensée en vue de l'autorégulation		
Critère 2	La pensée créative	1. Auto-motivation		
		2. Originalité dans la production		
		3. Soucis de participation		
Critère 3	L'autonomie de pensée	1. Liberté argumentative et indépendance vis-à-vis de l'enseignant.		
		2. Respect des interlocuteurs.		
		3. Auto-construction des saviors		

Notre grille d'observation entend décrire et relever les trois critères et les neuf (09) modalités qui soutendent l'esprit réflexif philosophique.

<sup>18</sup><https://www.k12.gov.sk.ca>. site consulté le 30 mars 2023 à 19h53.

### 3.3.2. Traitement des données

Le traitement de données dans la recherche expérimentale est autant important que la collecte des données. En informatique, il consiste en « une série de processus qui permettent d'extraire de l'information ou de produire du savoir à partir de données brutes »<sup>19</sup>. Cette définition précise tout le sens que cette étape de la méthode qualitative prendra dans le chapitre suivant. Disons que les données brutes évoquées dans la définition sont issues de la collecte rendue possible par les différents outils cités plus haut. Et, les informations à en extraire sont relatives aux deux variables de notre thématique à savoir la mise en œuvre de l'APC dans les pratiques didactiques de la philosophie en classe de seconde et la construction de l'esprit réflexif philosophique ; aussi, ces informations visent à valider ou invalider les hypothèses de la recherche.

---

<sup>19</sup> Wikipédia

## **Chapitre 4 : présentation et discussion des résultats**



Dans ce dernier chapitre de notre mémoire, nous nous attèlerons tout d’abord à la présentation des résultats de la collecte et du traitement des données. Ensuite, nous tenterons de les discuter et de les interpréter à partir des rapprochements divers avec les hypothèses et ou les objectifs de la recherche. Enfin, nous ferons des propositions ou suggestions pour ce qui est de la mise en œuvre de l’APC dans les pratiques didactiques de la philosophie en classe de seconde.

#### 4.1. Présentation des résultats

Les résultats à présenter ici sont de trois ordres. Premièrement, nous exposerons les résultats issus de l’application de la grille d’analyse de quatre pratiques didactico-pédagogiques de la philosophie en classe de seconde. Deuxièmement, nous exposerons les résultats du questionnaire d’entretien avec les mêmes quatre enseignants. Et troisièmement, nous exposerons les résultats de l’observation de notre variable dépendante lors de deux leçons avec différentes approches.

##### 4.1.1. Résultats de la grille d’analyse de quatre pratiques didactico-pédagogiques de la philosophie en classe de seconde

Les résultats de l’application de la grille d’analyse dans quatre pratiques didactiques de la philosophie en classe de seconde obéissent aux cinq étapes déclinant le canevas de la tenue d’une leçon selon l’approche par compétence. Les réponses sont donc alternées relativement à l’existence ou non de ces cinq étapes présentées plus hauts. Ainsi, nous avons :

→ **Pratique d’un enseignant de collège formé sur le tas.**

**Expérience :** deux (02) ans

**Niveau :** Licence

Timing	Etape de la leçon			Rôle des acteurs de la situation de classe					
	existence	oui	non	enseignant	oui	non	Elèves	oui	non
10 min	Situation problème	*		Pose-t-il et construit-il la situation problème « déclenchante » au tableau ?		*	Observe-t-il avec intérêt la situation problème ? La reporte-t-il analyse, convoque ses pré-acquis.	*	
15 min	découverte	*		Sollicite-t-il l’activité		*	Exploite-t-il convenablement		*

Timing	Etape de la leçon			Rôle des acteurs de la situation de classe					
	existence	oui	non	enseignant	oui	non	Elèves	oui	non
				intellectuelle des élèves ? Encadre-t-il cette étape avec des questions bien précises et pourvoit-il des supports d'apprentissages adéquats (textes) ?			t les supports d'apprentissages ? fait-il preuve de créativité la résolution de la situation problème ? conceptualise-t-il personnellement ses réponses ?		
15 min	confrontation	*		Procède-t-il par la mise en commun des travaux de recherche des élèves ? Nourrit-il, guide-t-il et le relance-t-il le débat à l'aide de questions ?	*		Expose-t-il clairement ses réponses ? Les assume-t-il ? Confronte-t-il ses nouveaux acquis avec ses perceptions initiales ? Est-il réceptif à la critique ? Respecte-t-il les principes d'un débat ?		*
50 min	Formulation de la règle	*		Encadre-t-il et affine-t-il les réponses des apprenants ? La trace écrite constitue-t-elle l'ensemble des compétences exigibles ?		*	Collabore-t-il dans la synthétisation du cours en donnant du sens aux nouveaux savoirs, etc. ?		*
5 min	consolidation		*	Propose-t-il une activité de consolidation des acquis ?		*	Mobilise-t-il adéquatement les ressources appropriées pour la résolution de		*

Timing	Etape de la leçon			Rôle des acteurs de la situation de classe					
	existence	oui	non	enseignant	oui	non	Elèves	oui	non
							l'activité de consolidation ?		

→ Pratique d'un enseignant de lycée.

Expérience : 10

Niveau : DIPES II

Timing	Etape de la leçon			Rôle des acteurs de la situation de classe					
	existence	oui	non	enseignant	oui	non	Elèves	oui	non
10 min	Situation problème	*		Pose-t-il et construit-il la situation problème « déclenchante » au tableau ?		*	Observe-t-il avec intérêt la situation problème ? La reporte-t-il analyse, convoque ses pré-acquis.		*
15 min	découverte		*	Sollicite-t-il l'activité intellectuelle des élèves ? Encadre-t-il cette étape avec des questions bien précises et pourvoit-il des supports d'apprentissages adéquats (textes) ?		*	Exploite-t-il convenablement les supports d'apprentissages ? fait-il preuve de créativité la résolution de la situation problème ? conceptualise-t-il personnellement ses réponses ?		*
15 min	confrontation		*	Procède-t-il par la mise en commun des travaux de recherche des élèves ? Nourrit-il, guide-t-il et le relance-t-il le débat à l'aide de questions ?		*	Expose-t-il clairement ses réponses ? Les assume-t-il ? Confronte-t-il ses nouveaux acquis avec ses perceptions initiales ? Est-il réceptif à la critique ? Respecte-t-il les principes d'un débat ?		*
50 min	Formulation de la règle		*	Encadre-t-il et affine-t-il les		*	Collabore-t-il dans la		*

Timing	Étape de la leçon			Rôle des acteurs de la situation de classe					
	existence	oui	non	enseignant	oui	non	Elèves	oui	non
				réponses des apprenants ? La trace écrite constitue-t-elle l'ensemble des compétences exigibles ?			synthétisation du cours en donnant du sens aux nouveaux savoirs, etc. ?		
5 min	consolidation		*	Propose-t-il une activité de consolidation des acquis ?		*	Mobilise-t-il adéquatement les ressources appropriées pour la résolution de l'activité de consolidation ?		*

→ **Pratique d'un enseignant de collège formé sur le tas.**

**Expérience : trois (03) ans**

**Niveau : Master 2 (IOE)**

Timing	Étape de la leçon			Rôle des acteurs de la situation de classe					
	existence	oui	non	enseignant	oui	non	Elèves	oui	non
10 min	Situation problème	*		Pose-t-il et construit-il la situation problème « déclenchante » au tableau ?	*		Observe-t-il avec intérêt la situation problème ? La reporte-t-il analyse, convoque ses pré-acquis.	*	
15 min	découverte	*		Sollicite-t-il l'activité intellectuelle des élèves ? Encadre-t-il cette étape avec des questions bien précises et pourvoit-il des supports d'apprentissages adéquats (textes) ?		*	Exploite-t-il convenablement les supports d'apprentissages ? fait-il preuve de créativité la résolution de la situation problème ? conceptualise-t-il personnellement ses réponses ?		*

Timing	Etape de la leçon			Rôle des acteurs de la situation de classe					
	existence	oui	non	enseignant	oui	non	Elèves	oui	non
15 min	confrontation	*		Procède-t-il par la mise en commun des travaux de recherche des élèves ? Nourrit-il, guide-t-il et le relance-t-il le débat à l'aide de questions ?	*		Expose-t-il clairement ses réponses ? Les assume-t-il ? Confronte-t-il ses nouveaux acquis avec ses perceptions initiales ? Est-il réceptif à la critique ? Respecte-t-il les principes d'un débat ?	*	
50 min	Formulation de la règle		*	Encadre-t-il et affine-t-il les réponses des apprenants ? La trace écrite constitue-t-elle l'ensemble des compétences exigibles ?		*	Collabore-t-il dans la synthétisation du cours en donnant du sens aux nouveaux savoirs, etc. ?		*
5 min	consolidation		*	Propose-t-il une activité de consolidation des acquis ?		*	Mobilise-t-il adéquatement les ressources appropriées pour la résolution de l'activité de consolidation ?		*

→ Pratique d'un enseignant de collège et de lycée

Expérience : 8 ans

Niveau : DIPES II

Timing	Etape de la leçon			Rôle des acteurs de la situation de classe					
	existence	oui	non	enseignant	oui	non	Elèves	oui	non
10 min	Situation problème	*		Pose-t-il et construit-il la	*		Observe-t-il avec intérêt la	*	

Timing	Etape de la leçon			Rôle des acteurs de la situation de classe					
	existence	oui	non	enseignant	oui	non	Elèves	oui	non
				situation problème « déclenchante » au tableau ?			situation problème ? La reporte-t-il analyse, convoque ses pré-acquis.		
15 min	découverte	*		Sollicite-t-il l'activité intellectuelle des élèves ? Encadre-t-il cette étape avec des questions bien précises et pourvoit-il des supports d'apprentissage adéquats (textes) ?	*		Exploite-t-il convenablement les supports d'apprentissage ? fait-il preuve de créativité la résolution de la situation problème ? conceptualise-t- il personnellement ses réponses ?	*	
15 min	confrontation		*	Procède-t-il par la mise en commun des travaux de recherche des élèves ? Nourrit-il, guide-t-il et le relance-t-il le débat à l'aide de questions ?		*	Expose-t-il clairement ses réponses ? Les assume-t-il ? Confronte-t-il ses nouveaux acquis avec ses perceptions initiales ? Est-il réceptif à la critique ? Respecte-t-il les principes d'un débat ?		*
50 min	Formulation de la règle		*	Encadre-t-il et affine-t-il les réponses des apprenants ? La trace écrite constitue-t-elle l'ensemble des		*	Collabore-t-il dans la synthétisation du cours en donnant du sens aux nouveaux savoirs, etc. ?		*

Timing	Étape de la leçon			Rôle des acteurs de la situation de classe					
	existence	oui	non	enseignant	oui	non	Elèves	oui	non
				compétences exigibles ?					
5 min	consolidation	*		Propose-t-il une activité de consolidation des acquis ?	*		Mobilise-t-il adéquatement les ressources appropriées pour la résolution de l'activité de consolidation ?	*	

Les résultats des réponses des quatre enseignants desquels nous avons analysé les pratiques didactico-pédagogiques montrent au premier regard qu'il y a non-conformité de leurs pratiques avec les normes et les étapes de l'APC.

#### 4.1.2. Résultats du questionnaire d'entretien avec quatre enseignants

Notre questionnaire d'entretien est construit autour de trois (03) thèmes déclinés en trois (03) items chacun. Les réponses à ces questions se structurent linéairement selon ce qui suit :

##### → Questions et réponses de l'entretien n°1

##### **Thème 1 : Approche par compétence**

Q1 : qu'entendez-vous par APC ?

R1 : L'APC (approche par compétence) est un système éducatif qui permet à l'apprenant de ressortir des connaissances cachées en lui.

Q2 : quelles sont les compétences philosophiques à développer chez l'apprenant en classe de seconde ?

R2 : - développer en lui l'esprit critique, c'est-à-dire permettre à l'apprenant de pouvoir discerner le bien du mal afin de prendre de bonnes décisions pour son éducation et aussi pour sa vie.

- Permettre à l'apprenant de développer ses connaissances à travers un questionnement didactique.

Q3 : quelles sont les étapes de l'APC dans le cadre de l'enseignement d'une notion de philosophie ?

R3 : - exposer la situation problème

- Débattre sur cette situation
- Donner le but de la leçon
- Faire un résumé en fonction des différentes séquences didactiques
- Etablir une conclusion

## **Thème 2 : Pratique didactique**

Q1 : qu'entendez-vous par pratique didactique ?

R1 : nous entendons par pratique didactique une méthode d'enseignement permettant de transmettre des connaissances à l'apprenant.

Q2 : quelle pratique didactique utilisez-vous dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie ?

R2 : nous utilisons la méthode explicative à partir des questions posées et des réponses données par les apprenants.

Q3 : pensez-vous que votre pratique didactique soit conforme à l'APC ?

R3 : dans une certaine mesure oui, puisque c'est à partir des éléments de réponses données par les apprenants que nous élaborons le résumé de la leçon.

## **Thème 3 : l'esprit réflexif philosophique**

Q1 : qu'entendez-vous par esprit réflexif philosophique ?

R1 : l'esprit réflexif philosophique est un esprit qui permet de discerner le bien du mal.

Q2 : pensez-vous que votre pratique didactique favorise le développement de l'esprit réflexif philosophique chez l'élève de la classe de seconde ?

R2 : oui, puisque c'est à travers le questionnement suite à la situation problème et des éléments de réponses des apprenants que nous élaborons la leçon et cela leur permet de ressortir des connaissances cachées en eux.

Q3 : Pensez-vous que l'APC favorise le développement de l'esprit réflexif philosophique chez l'élève de la classe de seconde ?



R3 : oui, car l'APC permet à l'apprenant de commencer à développer ses connaissances à travers le questionnement philosophique.

### → Questions et réponses de l'entretien n°2

#### **Thème 1 : Approche par compétence**

Q1 : Qu'entendez-vous par APC ?

R1 : L'approche par compétences.

Q2 : Quelles sont les compétences philosophiques à développer chez l'apprenant en classe de seconde ?

R2 : - L'esprit critique, le sens du discernement.

Q3 : Quelles sont les étapes de l'APC dans le cadre de l'enseignement d'une notion de philosophie ?

R3 : - Entrer dans la notion par une situation de la vie

- Mobiliser les ressources permettant aux élèves de faire face à ce genre de situation
- Stratégie d'adaptation

#### **Thème 2 : Pratique didactique**

Q1 : Qu'entendez-vous par pratique didactique ?

R1 : Toute pratique ou tout procédé ayant pour but d'instruire, d'informer ou transmettre un enseignement.

Q2 : Quelle pratique didactique utilisez-vous dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie ?

R2 : Méthode participative et interactive impliquant la participation de l'apprenant dans la construction du savoir.

Q3 : pensez-vous que votre pratique didactique soit conforme à l'APC ?

R3 : Oui.

#### **Thème 3 : l'esprit réflexif philosophique**

Q1 : qu'entendez-vous par esprit réflexif philosophique ?

R1 : ...

Q2 : pensez-vous que votre pratique didactique favorise le développement de l'esprit réflexif philosophique chez l'élève de la classe de seconde ?

R2 : Oui.

Q3 : Pensez-vous que l'APC favorise le développement de l'esprit réflexif philosophique chez l'élève de la classe de seconde ?

R3 : Oui.

→ **Questions et réponses de l'entretien n°3**

### **Thème 1 : Approche par compétence**

Q1 : qu'entendez-vous par APC ?

R1 : L'APC (approche par compétence) est une méthode d'enseignement.

Q2 : quelles sont les compétences philosophiques à développer chez l'apprenant en classe de seconde ?

R2 : - Développer en lui l'esprit critique pour son éducation et aussi pour sa vie.  
- Développer l'autonomie de pensée.

Q3 : quelles sont les étapes de l'APC dans le cadre de l'enseignement d'une notion de philosophie ?

R3 : - La situation problème  
- Débattre sur cette situation  
- Faire un résumé en fonction des différentes séquences didactiques  
- Sujets de réflexion

### **Thème 2 : Pratique didactique**

Q1 : qu'entendez-vous par pratique didactique ?

R1 : c'est une méthode d'enseignement permettant de transmettre des connaissances à l'apprenant.

Q2 : quelle pratique didactique utilisez-vous dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie ?

R2 : La méthode explicative.

Q3 : pensez-vous que votre pratique didactique soit conforme à l'APC ?

R3 : Oui.

### **Thème 3 : l'esprit réflexif philosophique**

Q1 : qu'entendez-vous par esprit réflexif philosophique ?

R1 : ...

Q2 : pensez-vous que votre pratique didactique favorise le développement de l'esprit réflexif philosophique chez l'élève de la classe de seconde ?

R2 : ...

Q3 : Pensez-vous que l'APC favorise le développement de l'esprit réflexif philosophique chez l'élève de la classe de seconde ?

R3 : Oui

### **→ Questions et réponses de l'entretien n°4**

#### **Thème 1 : Approche par compétence**

Q1 : qu'entendez-vous par APC ?

R1 : c'est l'approche par compétence.

Q2 : quelles sont les compétences philosophiques à développer chez l'apprenant en classe de seconde ?

R2 : - Pensée critico-logique

- Maitrise de la méthodologie.

Q3 : quelles sont les étapes de l'APC dans le cadre de l'enseignement d'une notion de philosophie ?

R3 : ...

## **Thème 2 : Pratique didactique**

Q1 : qu'entendez-vous par pratique didactique ?

R1 : ...

Q2 : quelle pratique didactique utilisez-vous dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie ?

R2 : La méthode explicative.

Q3 : pensez-vous que votre pratique didactique soit conforme à l'APC ?

R3 : ...

## **Thème 3 : l'esprit réflexif philosophique**

Q1 : qu'entendez-vous par esprit réflexif philosophique ?

R1 : l'esprit réflexif philosophique est un esprit critique et d'analyse

Q2 : pensez-vous que votre pratique didactique favorise le développement de l'esprit réflexif philosophique chez l'élève de la classe de seconde ?

R2 : Oui.

Q3 : Pensez-vous que l'APC favorise le développement de l'esprit réflexif philosophique chez l'élève de la classe de seconde ?

R3 : ...

Les résultats obtenus ici trahissent la non-maîtrise, et donc la non mise en œuvre de l'APC dans les pratiques didactiques de la philosophie en classe de seconde. Par ailleurs, quels résultats avons-nous de la grille d'observation de la variable dépendante ?

### **4.1.3. Résultats de la grille d'observation de la variable dépendante lors d'une leçon avec différentes approches**

Ici, nous allons exposer les résultats de l'observation de la variable dépendante de cette recherche à savoir « la construction de l'esprit réflexif philosophique » lors de la tenue de leçon 2 du module 2 portant sur le « concept » selon deux approches différentes. C'est dans l'optique de montrer que l'APC favorise la construction de cet esprit réflexif philosophique lorsqu'elle est

implémentée dans une pratique didactique de la philosophie en classe de seconde. Précisons que la première approche utilisée par l'enseignant était celle par objectif avec la méthode magistrale et la deuxième s'est faite dans le cadre de l'APC avec la pédagogie socioconstructiviste. Les tableaux suivants comportent donc respectivement lesdits résultats. Par ailleurs, les deux leçons seront référées en annexe.

→ Résultats de l'approche par objectif

Numéro des critères	critères	Modalités	observation	
			oui	non
Critère 1	La pensée critique	1. Soucis d'analyse, d'évaluation, de confrontation et de compréhension.		*
		2. Capacité de remise en question de points de vue des pairs et de son point de vue personnel.		*
		3. Retour sur soi, sur sa pensée et ses processus de pensée en vue de l'autorégulation		*
Critère 2	La pensée créative	1. Auto-motivation		*
		2. Originalité dans la production		*
		3. Soucis de participation		*
Critère 3	L'autonomie de pensée	1. Liberté argumentative et indépendance vis-à-vis de l'enseignant.		*
		2. Respect des interlocuteurs.		*
		3. Auto-construction des savoirs		*

→ Résultats de l'approche par compétence

Numéro des critères	critères	Modalités	observation	
			oui	non
Critère 1	La pensée critique	1. Soucis d'analyse, d'évaluation, de confrontation et de compréhension.	*	
		2. Capacité de remise en question de points de vue des pairs et de son point de vue personnel.	*	
		3. Retour sur soi, sur sa pensée et ses processus de pensée en vue de l'autorégulation	*	
Critère 2	La pensée créative	1. Auto-motivation		
		2. Originalité dans la production	*	
		3. Soucis de participation		
Critère 3	L'autonomie de pensée	1. Liberté argumentative et indépendance vis-à-vis de l'enseignant.	*	
		2. Respect des interlocuteurs.	*	
		3. Auto-construction des savoirs	*	

## 4.2. Discussion, interprétation et suggestions

Dans cette sous-section, nous entendons donner un sens à nos différentes données. Ce sens traduira finalement le lien entre ces données et nos hypothèses de départ. Ainsi, il s'agit pour nous de partir d'une analyse quantitative et d'une herméneutique théorico-pratique pour arriver à la proposition de quelques solutions relatives aux écarts entre la norme théorique et la pratique de terrain.

### 4.2.1. Discussion

La discussion ou l'analyse traduira toutes nos données (qualitatives) en chiffres susceptibles d'être comptabilisés statistiquement. Ceci étant, nous tenterons d'abord de récapituler uniquement les réponses du questionnaire d'entretien. Ensuite, nous procéderons à l'analyse proprement dite desdites réponses et de celles de la grille d'observation.

#### 1.2.1.1. Tableau récapitulatif des réponses du questionnaire d'entretien avec quatre enseignants de philosophie.

Numéros de thèmes et questions	Nombre d'enseignants	Nombres de réponses vraies	Nombres de réponses fausses	R.A.S
Thème 1 : Q1,2,3 ; Thème 2 : Q1,2,3 ; Thème 3 : Q1,2,3.	E1	3	6	0
Thème 1 : Q1,2,3 ; Thème 2 : Q1,2,3 ; Thème 3 : Q1,2,3.	E2	3	5	1
Thème 1 : Q1,2,3 ; Thème 2 : Q1,2,3 ; Thème 3 : Q1,2,3.	E3	3	4	2
Thème 1 : Q1,2,3 ; Thème 2 : Q1,2,3 ; Thème 3 : Q1,2,3.	E4	3	2	4
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>12</b>	<b>17</b>	<b>7</b>

#### 1.2.1.2. Analyse proprement dite des réponses du questionnaire d'entretien et de la grille d'observation

Notre analyse s'initie par les réponses du questionnaire d'entretien avec quatre enseignants de philosophie intervenant dans la classe de seconde. Ces derniers ont des niveaux d'études, des formations et des années d'expérience relativement différents. Ainsi, des trois (03)

thèmes et des neuf (09) items, les trente-six (36) réponses des enseignants enquêtés sont catégorisées en trois : réponses vraies, réponses fausses et rien à signaler. Pour les réponses vraies, nous en avons enregistré treize (12) ; les réponses fausses quant à elles sont au nombre de dix-sept (17) ; les dernières, les neutres, sont comptabilisées à sept (07). En considérant de plus près ces résultats, nous constatons que le nombre de réponses fausses est aussi supérieur au nombre de réponses vraies que celui obtenu de l'addition des réponses fausses et neutres ( $17+7=24$ ).

L'analyse des réponses de la grille d'observation de notre variable dépendante nous permet de présenter l'ambivalence suivante : Lorsque la méthode pédagogique ou la pratique didactico-pédagogique est conforme à l'APC les trois (03) critères de l'esprit réflexif cités plus haut et leurs neuf (09) modalités sont observés chez les apprenants. Pourtant, ces critères et modalités ne sont pas observés chez les apprenants lorsque la pédagogie est non-conforme à l'APC.

A ce niveau, il est urgent pour nous de procéder à la vérification de notre hypothèse générale d'après laquelle, la mise en œuvre de l'APC dans les pratiques didactiques de la philosophie en classe de seconde favorise la construction de l'esprit réflexif philosophique. Pourtant, le nombre élevé obtenu de l'addition des réponses fausses et neutres du questionnaire d'entretien avec les quatre enseignants de philosophie semble manifester la nature et la non-conformité des pratiques didactico-pédagogiques avec l'APC. Ceci posé, quelle interprétation pouvons-nous faire de ce paradoxe ? Quelles peuvent en être les conséquences pratiques ? Mieux, quelles perspectives adopter pour entrevoir des pistes de solution ? Telles sont les questions auxquelles, les deux dernières sous-sections de cette recherche entendent donner des éléments de réponse.

#### **4.2.2. Interprétation**

Cette interprétation est relative à la présentation et à l'analyse de nos données et elle s'inscrit en droite ligne avec nos questions de recherche. Concrètement, elle entend donner une réponse à la question suivante : pourquoi l'APC n'est pas mise en œuvre dans les pratiques didactiques de la philosophie en classe de seconde s'il est vrai qu'elle favorise la construction de l'esprit réflexif philosophique?

#### 4.2.2.1. Du manque de formation des enseignants de philosophie à l'APC

La formation des enseignants au Cameroun relève du domaine de l'enseignement normal supérieur telle que ratifiée par les décrets n° 61/186 du 03 septembre 1961 et n° 62/df/372 du 08 octobre 1962. La vétusté de ces décrets est parallèle à celle des programmes de formation des enseignants et des apprenants. V. Kalla le peint clairement quand il dit :

En s'intéressant au programme de philosophie dans le secondaire, on se rend très vite compte que celui en vigueur au Cameroun est régi par l'arrêté ministériel N°114/D/28/MINEDUC/SG/IGP/ESG, du 07 OCT 1998, c'est-à-dire il y a 20 ans de cela. Cela n'est pas sans poser problème, surtout quand on connaît toutes les mutations qui ont cours dans le domaine de la philosophie en particulier et de l'éducation en général. Ce qui rend inadaptés les paramètres de l'action didactique contenus dans ce document par rapport au contexte actuel, les enseignants étant demeurés pour la plupart des maîtres au sens du magister dixit. Ainsi peut-on constater que ces derniers n'innovent pas en termes de techniques d'enseignement. Ainsi les voit-on encore introduire leurs cours par quelques questions classiques au sujet de ce que savent les apprenants sur la notion à étudier (2018).

Jusqu'ici, les enseignants en générale et ceux de philosophie en particulier y sont encore formés conformément à l'ancienne approche baptisée d'approche par objectif avec la méthode transmise ou magistro-centrique comme pédagogie d'enseignement-apprentissage. En effet, dans le portail numérique des cours dispensés en philosophie à l'ENS<sup>20</sup>, il n'existe presque pas de disciplines relatives à la didactique de la philosophie, c'est-à-dire aux questions portant par exemple sur la métacognition, les méthodes d'enseignement-apprentissage et d'évaluation-remédiation. C'est pourquoi, une fois sur le terrain, ces enseignants ont tendance à reproduire le produit de leur formation et sont incapables de flexibilité pour ce qui est de l'ouverture aux nouvelles pédagogies désormais incontournables aujourd'hui. Nous comprenons donc la préoccupation récente du département de philosophie de l'ENS de Yaoundé de « revoir les pratiques de l'enseignement de la philosophie à l'heure de la professionnalisation et du

---

<sup>20</sup>Le Département de philosophie dispense des enseignements de logique et d'épistémologie, d'esthétique occidentale et négro-africaine, d'histoire de la philosophie, de logique, de métaphysique ou de philosophie générale, d'histoire de la philosophie africaine, de philosophie morale et politique, de philosophie du langage, de méthodologie de l'enseignement et de la recherche en philosophie, de philosophie et sciences humaines. <https://www.ens.cm/website/formations/philosophie/#:~:text=Le%20D%C3%A9partement%20de%20philosophie%20dispense.politique%2C%20de%20philosophie%20du%20langage> site consulté le 18 mai 2023 à 15h02.



numérique éducatif »<sup>21</sup>. V. Kalla l'a aussi fait remarquer dans son article consacré à l'étude de la question de la didactique de la philosophie au Cameroun par ses mots : « l'enseignement de la philosophie continue à être dispensé exactement comme à son introduction dans les programmes scolaires il y a longtemps. En effet, dans la pratique enseignante de cette discipline qui n'intervient qu'au secondaire et uniquement en classe de terminale, on n'enregistre aucune évolution significative » (2018) Aussi, les réponses du questionnaire d'entretien le justifient à suffisance que « ces enseignants n'ont point reçu de formation en didactique de la philosophie durant leur passage à l'Ecole Normale Supérieure » (V.Kalla, 2018) et ne disposent donc pas de ce que M. Develay appelle « L'art et les moyens d'enseigner » (1992). Finalement, cette ignorance ou non-initiation à cette approche se manifeste malheureusement négativement chez les enseignants étant sur le terrain. C'est que, d'aucuns se sentent diminuer

#### **4.2.2.2. Des exigences théorico-pratiques de l'approche par compétence**

Plus que cela ne paraît, l'APC est une approche très complexe et difficile à implémenter tant ses exigences nécessitent une formation basique non seulement en didactique des disciplines, mais aussi en pédagogie. Selon G. Kozlowski,

Cette approche demanderait aux enseignants d'être un peu plus attentifs à l'efficacité de leur enseignement, d'être ouverts d'esprit face à la diversité de leurs élèves, tout en leur laissant une marge de manœuvre importante. Les compétences qu'ils doivent fournir aux élèves dépendent de leur conception de la philosophie, Platon, Aristote, Descartes... et une simple référence à la raison réflexive (2010).

Cela suppose que la simple transmission des connaissances philosophiques articulées dans l'enseignement de l'histoire de la philosophie, de la logique, des auteurs et de la méthodologie doit céder la place à l'efficacité de ces connaissances dans la construction des compétences. En paraphrasant M. Tozzi, il faut passer de l'enseignement de la philosophie à l'apprentissage du philosophe ou encore procéder à un « aggiornamento pédagogique et didactique » (1988). Elle exige aussi aux enseignants une formation en sciences de l'éducation en générale et en didactique de la discipline à enseigner en particulier.

---

<sup>21</sup><https://www.ens.cm/website/le-departement-de-philosophie-en-journees-detudes/> site consulté le 18 mai 2023 à 14h30.

### **4.2.2.3. De la non-initiation basique des apprenants aux méthodes actives**

L'une des grandes difficultés à l'implémentation de cette approche en philosophie est la non-initiation précoce des apprenants aux méthodes pédagogiques actives. En effet, la formation préscolaire et scolaire étant continue, il est nécessaire que les apprenants soient initiés très tôt depuis la maternelle à l'apprentissage démocratisé. A ce niveau, les PPE (philosophes pour enfants) ont tout leur mérite dans la promotion de la décentralisation de l'enseignement de la philosophie jusqu'à la maternelle. La philosophie étant une discipline essentiellement débat et réflexion, elle nécessite une initiation basique au raisonnement et au débat démocratique. Malheureusement, l'école au Cameroun n'est pas encore infléchie dans cette direction de la formation du citoyen camerounais « enraciné dans sa culture et ouvert au monde » comme on le lit dans la loi de l'orientation de l'éducation au Cameroun de 1998.

### **4.2.2.4. Du manque de supports pédagogiques fournis et adéquats**

En dernière considération, parlons du manque de documents ou supports pédagogiques fournis et adéquats sur l'APC en philosophie. C'est que, il y a un manque fort considérable d'outils pédagogiques en philosophie. V.Kalla traduit très bien cette nécessité et cette urgence par ces mots : « l'importance et les enjeux d'une littérature et des discussions abondantes sur les différents paramètres de l'action didactique dans l'enseignement-apprentissage de cette discipline (philosophie) particulière, tout en anticipant l'impact que cela pourrait avoir aussi bien du point de vue des apprenants que de celui des enseignants » (2018). Nous confortons donc cette analyse en mettant à nu la non-existence de supports et outils didactiques adéquats pour l'implémentation de l'approche par compétence en philosophie en générale et en classe de seconde en particulier. Pour dire que, le programme officiel et le livre au programme seuls ne sauraient constituer un appui sûr pour la bonne construction et la bonne dispensation des cours de philosophie a vocation à favoriser la construction de l'esprit réflexif philosophique, compétence fondamentale à développer en classe de seconde. Toutefois, comment remédier à ces obstacles épistémologiques et didactico-pédagogiques ? Telle est la question à laquelle la réflexion qui suit s'efforcera de donner des éléments de réponse.

### **4.2.3. Suggestions**

La remédiation des quatre obstacles, que nous avons répertorié plus haut et qui se dressent contre la mise en œuvre de l'APC dans les pratiques didactiques de la philosophie en classe de seconde, inaugure le vaste chantier de construction d'une didactique de la philosophie camerounaise digne de ce nom parce que porteuse de fruits pédagogiques efficaces. C'est donc le lieu pour nous de proposer quelques plans d'action ou solutions pour une véritable implémentation de cette approche en philosophie en générale et en seconde en particulier.

#### **4.2.3.1. De l'introduction de la didactique de la philosophie dans la formation permanente et continue des élèves professeurs et professeurs d'enseignement général.**

Introduire la didactique de la philosophie dans la formation permanente et continue à l'ENS peut passer facilement pour une révolution. Et, toute révolution suppose une rupture qualitative avec le passé et les anciennes manières de faire. Ainsi, en tant qu' « art et moyens d'enseigner » (Develay, 1992), la didactique, dans cette formation, constituera un instrument sûr pour l'initiation (et la consolidation) aux nouvelles pratiques philosophiques (NPP) qui ont l'APC pour dénominateur commun. Aussi, la didactique de la philosophie en tant réflexion portant sur les méthodes et techniques d'enseignement de la philosophie et de l'apprentissage du philosophe permettra d'outiller suffisamment l'enseignant de philosophie pour ce qui est de la base théorique nécessaire pour la compréhension des principes qui sous-tendent l'acte d'enseigner professionnellement et l'acte d'apprendre. Par-là, les exigences de l'APC sont conservées et assumées par l'enseignant.

#### **4.2.3.2. De l'initiation des apprenants aux méthodes actives depuis la maternelle**

Une bonne implémentation de l'APC en philosophie en classe de seconde nécessite une bonne initiation des apprenants aux méthodes actives depuis le niveau préscolaire. En effet, nous voulons dire que, l'avènement d'une situation de classe dans laquelle l'enseignant aurait le rôle de simple facilitateur et où c'est l'élève qui est au cœur de l'acte pédagogique passe non seulement par la réécriture des curricula telle qu'entamée depuis quelques années, mais aussi doit déboucher par la pratique effectivement de toutes ses prescriptions.

#### **4.2.3.3. De la production et vulgarisation de supports diversifiés et adéquats**

La mise en œuvre de l'APC dans les pratiques didactiques de la philosophie en classe de seconde passe aussi largement par la production et la vulgarisation de supports diversifiés et fiables. Dans ce sens, la recherche en didactique de la philosophie au Cameroun est à soutenir et à encourager. Devons-nous rappeler que c'est la recherche en didactique d'une discipline qui nourrit et actualise sa pédagogie.

#### **4.2.3.4. De la valorisation du personnel enseignant**

La valorisation des enseignants passe par le bon traitement en termes de salaires. Par ailleurs, nous entendons par personnel enseignant tous ceux qui œuvrent dans les structures éducatives aussi bien privées que publiques. En effet, de même que les exigences de l'APC valent pour tous sans exception aucune, de même le soin du personnel enseignant devrait faire l'objet de l'attention des indirectes et directes. Sur le terrain, ces exigences s'ajoutent au mauvais traitement des enseignants pour ce qui est de la rémunération. Ce qui fait que ces derniers cherchent plutôt le chemin le plus court permettant d'équilibrer leurs prestations avec leur rémunération et deviennent de ce fait même, réfractaires à tout discours à vocation « rénovateur » ou professionnalisant tant ils sont assez conforter dans leurs acquis. Pour dire que, les exigences de l'APC avant, pendant et après le processus d'enseignement-apprentissage doivent être parallèles au traitement pécuniaire. Auquel cas, l'APC continuera d'être un « discours politiques ».

#### **4.2.3.5. De l'utilisation d'un scénario pédagogique conforme à l'APC**

La mise en œuvre de l'APC dans les pratiques didactiques de la philosophie en classe de seconde peut être effective grâce au scénario pédagogique que nous avons construit et testé dans une situation de classe (cf. Annexes). Ce scénario porte sur l'enseignement de la leçon 1 du module 2 intitulée : Le concept. En nous appuyant sur le livre au programme et d'autres textes d'auteurs philosophes, nous nous sommes inspirés du modèle ESA (Engage – Study - Activate) et des travaux de Michel Tozzi relatifs à sa communauté de recherche philosophique (CRP) pour construire notre scénario pédagogique. Par ailleurs, rappelons qu'il était question pour nous d'aider les apprenants à acquérir certaines modalités – sinon toutes nos neuf modalités – de l'esprit réflexif. Pour ce faire, dans la première étape, nous sommes partis d'une situation problème dans laquelle nous avons engagé les apprenants dans un travail intellectuel personnel

visant à manifester leur aptitude en termes d'autonomie de pensée et de pensée créative en vue de la résolution de cette dernière. Dans la deuxième étape, dédiée à la découverte de la situation problème, nous avons observé les apprenants assez consacrés à leur tâche ; cette attitude manifeste en fait l'autonomie de pensée dans la complexité de la situation problème qui interpelle la médiation des schèmes de pensée (médiation cognitive) et les ressources sociocognitives individuelles. La troisième étape de notre scénario a été le lieu de la confrontation qui nous a permis d'apprécier l'esprit critique et la pensée créative des apprenants à travers le débat animé et relancé par des questions spécifiques. Certains volontaires se sont prêtés au débat en revenant et en réorganisant leur positionnement par rapport au sujet. Cette étape a été nourrie par des supports textuels diversifiés pour mieux fonder conceptuellement et objectivement les productions des apprenants. Puis, la quatrième étape requérait des apprenants qu'ils produisent (en groupe) des synthèses ressortant toute la leçon, c'est-à-dire, le titre, la compétence ou S.A et le contenu. Pendant ce temps de synthétisation, les apprenants, en s'appuyant sur leurs productions personnelles et sur les supports mis à leur disposition, ils développent certaines modalités de l'esprit critique telles que : le respect de l'opinion de l'autre, le respect de la prise de parole, etc. Par ailleurs, notons que cette étape peut être omise au profit des notes de l'enseignant. Puisque, le timing d'une leçon de philosophie peut s'avérer moins suffisant. La cinquième étape, baptisée la consolidation, est l'occasion pour les apprenants de mobiliser les différentes ressources acquises durant la leçon pour traiter philosophiquement une question d'ordre social, religieux ou autre. S'agissant des ressources à mobiliser, elles sont de l'ordre des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Ainsi, nous avons proposé aux apprenants des exercices à traiter et à approfondir à la maison. Á ce niveau disons que, toutes les productions des apprenants (orales ou écrites) à partir de la découverte de la SP jusqu'à la consolidation des acquis durant notre séance d'enseignement nous ont permis d'observer les critères de l'esprit réflexif.

Après tout ceci, bien que nos annexes contiennent assez d'éléments relatifs à notre dispositif, nous voulons matérialiser dans un tableau la fiche ci-dessous (officielle, connue et implémentée dans l'enseignement-apprentissage d'autres disciplines) comme canevas à respecter pour la construction de l'esprit réflexif en classe de seconde par le biais de la mise en œuvre de l'APC dans les pratiques didactiques de la philosophie.

<b>Timing</b>	<b>Étape de la leçon</b>	<b>Rôle des acteurs</b>	<b>Supports</b>
10 min	Construction de la situation problème	L'enseignant construit une situation problème qu'il expose clairement au tableau. Cette dernière se doit d'être à la fois complexe, contextualisée et signifiante.	L'enseignant s'inspire d'une situation de vie concrète dans laquelle il insère subrepticement la leçon qu'il voudrait aborder.
20 min	Découverte de la situation problème	L'apprenant se sert d'abord de ses propres connaissances pour répondre aux questions de la SP. Puis, il se sert des supports à lui donnés pour construire l'objectivité de la question. Cette étape favorise le développement de la pensée créative est recherchée	L'enseignant met des supports didactiques d'appui (textes appropriés. Cf Livre au programme ou autres) à la disposition des apprenants
20 min	Confrontation	Ici, l'enseignant initie un « débat à visée philosophique et démocratique» (DVPD) <sup>22</sup> . Cette étape met en avant l'autonomie de pensée et la pensée critique chez les apprenants.	Textes inédits, textes divers et livres
30 min	Résumé de la leçon	Les apprenants, aidés par le guide qu'est l'enseignant, construisent eux-mêmes un résumé ou une synthèse de la leçon. Á ce niveau, ils doivent faire montre aussi bien de pensée critique, de pensée créative que d'autonomie de pensée,	Productions des apprenants, livres et textes.
15min	Remédiation	L'enseignant propose des exercices pratiques à faire surplace ou à la maison. Ces derniers favorisent également la construction de l'esprit réflexif philosophique.	Livres, sujets inédits.

<sup>22</sup> Michel Tozzi et la philosophie pour enfants.

**Conclusion**

Somme toute, rappelons que cette recherche s'est inscrite dans la perspective de la mise en œuvre de l'APC dans les pratiques didactiques de la philosophie en classe de seconde. À partir de la question principale, il s'est agi pour nous de prouver que l'APC favorise la construction de l'esprit réflexif philosophique ; de montrer que les pratiques didactiques de la philosophie en classe de seconde ne se font pas selon l'approche par compétence ; de justifier le pourquoi de ces différentes pratiques ; et d'envisager les perspectives possibles pour une mise en œuvre effective de l'APC dans les pratiques didactiques de la philosophie en classe de seconde. Pour ce faire, nous avons tout d'abord, grâce à la revue de littérature, fondé théoriquement notre thématique en présentant le statut des questions relatives à l'APC, aux pratiques didactiques, aux pratiques didactiques de la philosophie et à l'esprit réflexif philosophique. Avec les auteurs comme Michel Tozzi, Gérald Boutin, Angélique Del Ray, Guillermo Kozlowski, Johanna de Villers et bien d'autres, nous avons pu définir l'APC, présenter son statut en tant qu'approche éducative et évoquer ses exigences et ses avantages. Avec les auteurs comme Embolo Roger Cyrille, Vincent Rocard Kalla Kotchop, Jean de Dieu GWETH BI BISSO et Eric Achille NKO'O BEKONO nous avons appréhendé la notion de pratiques didactiques qui peut se traduire simplement comme l'agir personnel, professionnel et compétent d'un enseignant en situation de classe. Pour terminer cette odyssée épistémologique, les auteurs tels que Carine Dierckx, François Guillemette, Eliane Ricard-Fersing, Richard Pallascio nous ont aidé à ressortir les trois modalités de l'esprit réflexif philosophique à savoir : la pensée critique, l'autonomie de pensée et la pensée créative. Ensuite, nous avons mené une enquête sur le terrain à l'aide d'un questionnaire d'entretien avec les enseignants et d'une grille d'analyse de pratiques didactiques. Ainsi, les résultats de cette enquête, nous ont permis de valider nos hypothèses dont la principale stipulait que la mise en œuvre de l'APC dans les pratiques didactiques de la philosophie en classe de seconde favorise la construction de l'esprit réflexif philosophique. À ce niveau, rappelons que c'est au cours d'une leçon préparée selon les normes de l'APC et dispensée que nous avons pu vérifier l'impact positif de cette approche sur la construction de l'esprit réflexif philosophique. C'est pourquoi, en dernier ressort, nous avons non seulement ressorti les principales entraves qui, selon nous, empêchent l'effectivité d'une implémentation de l'APC dans les pratiques didactiques de la philosophie en classe de seconde. Parmi elles, nous avons noté le manque de formation des enseignants à l'APC, les exigences même de cette approche, la non-initiation précoce des apprenants aux méthodes actives et le manque de supports pédagogique-didactiques



adéquats. Mais aussi, nous n'avons pas omis de définir des perspectives qui soient considérées comme des essais de solutions. Ainsi, la mise en œuvre de l'APC dans les pratiques didactiques de la philosophie en classe de seconde passe entre autres par l'introduction de la didactique dans le programme de formation des enseignants, par l'initiation précoce des apprenants avec décentralisation de l'apprentissage de la philosophie depuis la maternelle, par la production de supports didactiques adéquats et pratiques, par le bon traitement du personnel enseignant et par l'utilisation de notre dispositif d'enseignement-apprentissage. Ceci nous a conduit aux intérêts de cette recherche qui sont au nombre de trois. Le premier est épistémologique, le deuxième pédagogique et le troisième est didactique.

## **Bibliographie**

- [.https://www.ens.cm/website/formations/philosophie/#:~:text=Le%20D%C3%A9partement%20de%20philosophie%20dispense,politique%2C%20de%20philosophie%20du%20langage.](https://www.ens.cm/website/formations/philosophie/#:~:text=Le%20D%C3%A9partement%20de%20philosophie%20dispense,politique%2C%20de%20philosophie%20du%20langage.)
- « Enseignement de la philosophie et histoire de la philosophie », in Diotime-L'Agora, 2, 1999. [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/)
- Actes de la Conférence générale de l'UNESCO, sixième session, Paris, 1951, 6 C/ Résolutions 4.41. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001145/114588f.pdf>
- Actes de la Conférence générale de l'UNESCO, vingtième session, Belgrad 1978, vol. I 20 C/Résolutions 3/3.3/1. <http://unesdoc.unesco.org/images//001140/114032f.pdf>
- Actes de la Conférence générale de l'UNESCO, cinquième session, Florence, 1950, 5 C/Résolutions 4.1212. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001145/114589f.pdf>
- Lalande, A. (1926), *Vocabulaire technique et Critique de la philosophie*, Presse Universitaire de France, 108, boulevard Saint-Germain, 75006 Paris.
- Lalande, A. (1998), *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, tome 1, PUF.
- Del Rey, A. (2010), *À l'école des compétences – De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*. Paris : La Découverte.
- Bibeau, R. (1996). *Ecole informatisée clés en main. Projet franco-québécois de recherche-action. Revue de l'EPI (Enseignement Public et informatique)*, (82).
- Bronckart J.-P. (2009). *La notion de compétences est-elle pertinente en éducation ?* Texte d'une conférence, Université de Genève.
- Dierckx, C. (2015). *Réflexivité et épistémologie des pratiques : Enjeux pour la construction et la résolution des problèmes sociaux en travail social. Une discussion de D. A. Schöne et de I. Dewey*.
- Crahay, M. (2006). *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation, Revue française de pédagogie* (154).
- Crozat, S. (2002). *Eléments pour la conception industrialisée des supports pédagogiques numériques* (Doctoral dissertation, University of Geneva).
- Bess, H. (1995). *Dictionnaire de l'académie française. Le français dans le monde- Recherches et Application*.
- Tozzi, M. (s.d). *Revue internationale de didactique de la philosophie. Diotime, www.educ-revues.fr/diotime/*

- Doolittle, P. E. (1999). *Constructivism and online education*. Virginia. Polytecnic institute et State university.
- Droit, R.-P (1995). *Philosophie et démocratie dans le monde : une enquête de l'UNESCO*. Paris.
- Ricard-Fersing, E. (2001-2). *Vers une philosophie de la pratique réflexive*.
- Embolo, R. C. (2016). *Les pratiques didactiques de la philosophie et la construction des compétences chez les apprenants de la classe de terminale* [Mémoire de master non publié]. UY1-FSE.
- Guillemette, F. (2016). *Introduction : la pratique réflexive, tout le monde en parle*.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (1998). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés, Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Collection Pédagogies-Références.
- Gauthier, R.-F. (2006). *Les contenus de l'enseignement secondaire dans le monde : état des lieux et choix stratégiques*, (Collection Enseignement Secondaire pour le 21<sup>ème</sup> siècle. Paris). <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001475/147570f.pdf>
- Boutin, G. (2004). *L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique*.
- Kozlowski, G. (2010). *L'approche par compétences en philosophie*. <https://www.k12.gov.sk.ca>. <https://www.ens.cm/website/le-departement-de-philosophie-en-journees-detudes/>.
- De Villers, J. (s.d). *Les dédales de l'approche par compétences (APC). Premier volet : clés de lecture*.
- Kohan W. (2000). « La philosophie pour enfants », in *Diotime-L'Agorà*, 6. 2000.[www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/)
- Nguapitshika Yongo, L. (2009), cité par Afric Mémoire.
- Grawitz, M. (1974). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz.
- Tozzi, M. (2012). *Une approche par compétences en philosophie ?*
- Baraquin, N. et al. (1995, 2000 et 2007), *Dictionnaire de Philosophie*. Paris : Armand Colin.
- Okoudjou P. -C. (2007) « Comment enseigner aujourd'hui la philosophie en Afrique ? », in P.J. Hountondji (dir.), *La rationalité, une ou plurielle ?* Dakar, CODESRIA.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitive*. Paris : P.U.F.

- Galison, R. et Coste, D. (2005). Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, « F », 1976 ; cité par Jean Pierre Cuq, Isabelle Gruca in : Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, PUG, Nouvelle édition.
- Reiss Alfredo, « La situation de la philosophie », in *Diotime-L'Agorà* (1). 1999. [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/)
- Pallascio, R. (s.d). Le développement d'une pensée réflexive en éducation.
- Romainville, M. (2008). Et si on arrêta de tirer sur les compétences ? », *Indirect*, n°106.
- Schon, D. A. (1991). The reflective turn : case studies in and on education al practice. New York : Teachers College Press.
- Schon, D. A. (1991). Cases in reflective practice. New York: Teachers College Press.
- Schon, D. A. (1988). Coaching reflective teaching.
- Schon, D.A. (1987). Educating the reflective practitioner. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Siemens, G. (2005). Connectivism : A learning theory. Surf e-learning for the digital age. *International journal of instructional technology and distance learning*, 2(1).
- Simonneaux, A. (2011). *Développement durables et autres questions d'actualité. Les question socialement Vives dans l'enseignement et la formation*, Educagri Editions.
- Vacher, Y. (2011). La pratique réflexive: un concept et des mises en œuvre à définir. Recherche et formation (66).
- Kalla Kotchop, V. R. (2018). Cameroun : Didactique de la philosophie au secondaire, enjeux et perspectives.
- Vygotski, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Havard university press.
- Watson, J. (1972). *Le béhaviorisme*. Paris: Editions cepi.
- Wikipédia
- [www.aipph.de](http://www.aipph.de) Association Internationale des Professeurs de Philosophie.
- [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agoran](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agoran) Diotime-L'Agorà, Revue internationale de didactique de la philosophie. France.
- [www.entre-vues.be](http://www.entre-vues.be) Entre-Vues, Revue trimestrielle pour une pédagogie de la morale. Belgique.
- [www.philotozzi.com](http://www.philotozzi.com) Site de Michel Tozzi. France.

**Annexes**

## **Table des matières**

Sommaire .....	ii
Dédicace .....	iv
Remerciements .....	vi
Sigles et abréviations.....	viii
Liste des tableaux .....	x
Résumé .....	xii
Abstract .....	xiv
Introduction .....	1
Première partie : cadre théorique de l'étude.....	7
Chapitre 1 : Revue de la littérature et état de la question.....	40
I.1. Panorama de la recherche sur l'APC, les pratiques didactiques de la philosophie et l'esprit réflexif philosophique.....	41
<b>I.1.1. Panorama de l'approche par compétence</b> .....	41
<b>I.1.2. Panorama sur les pratiques didactiques de la philosophie</b> .....	49
<b>I.1.3. Panorama sur l'esprit réflexif philosophique</b> .....	52
I.2. Des concepts aux théories fondamentales de ces recherches.....	57
<b>I.2.1. Clarification conceptuelle</b> .....	57
<b>I.2.2. Au cœur de quelques théories fondamentales de notre thématique</b> .....	66
Chapitre 2 : problématique .....	69
2.1. Le contexte de l'étude.....	70
2.2. La position et la formulation du problème de recherche .....	72
2.3. Les questions de recherche .....	73
<b>2.3.1. La question principale</b> .....	73
<b>2.3.2. Les questions secondaires</b> .....	74
2.4. Les hypothèses de la recherche .....	74
<b>2.4.1. L'hypothèse générale</b> .....	74
<b>2.4.2. Les hypothèses secondaires</b> .....	74
Les réponses aux questions secondaires sont trois : .....	74
2.5. Les objectifs de la recherche .....	75
<b>2.5.1. L'objectif général</b> .....	75



<b>2.5.2. Les objectifs spécifiques</b> .....	75
2.6. L'intérêt de la recherche .....	75
<b>2.6.1. L'intérêt épistémologique</b> .....	76
<b>2.6.2. L'intérêt pédagogique</b> .....	76
<b>2.6.3. L'intérêt pour la didactique</b> .....	76
Deuxième partie : cadre méthodologique et opératoire de la recherche .....	48
Chapitre 3 : méthode de la recherche .....	50
3.1. Type de recherche.....	51
<b>3.1.1. Participants de l'étude</b> .....	51
<b>3.1.2. Population d'étude</b> .....	51
<b>3.1.3. Echantillon</b> .....	52
3.2. Délimitation spatio-temporelle de l'étude .....	53
<b>3.2.1. Délimitation temporelle</b> .....	53
<b>3.2.2. Délimitation géographique</b> .....	54
3.3. Outils et procédure de traitement des données .....	54
<b>3.3.1. Outils de collecte des données</b> .....	54
<b>3.3.2. Traitement des données</b> .....	59
Chapitre 4 : présentation et discussion des résultats .....	60
4.1. Présentation des résultats.....	61
<b>4.1.1. Résultats de la grille d'analyse de quatre pratique didactico-pédagogiques de la philosophie en classe de seconde</b> .....	61
<b>4.1.2. Résultats du questionnaire d'entretien avec quatre enseignants</b> .....	67
<b>4.1.3. Résultats de la grille d'observation de la variable dépendante lors d'une leçon avec différentes approches</b> .....	72
4.2. Discussion, interprétation et suggestions.....	74
<b>4.2.1. Discussion</b> .....	74
<b>4.2.2. Interprétation</b> .....	75
<b>4.2.3. Suggestions</b> .....	79
Conclusion.....	80
Bibliographie.....	80
Annexes.....	80

Table des matières .....	80
--------------------------	----