

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I  
\*\*\*\*\*  
FACULTÉ DES SCIENCES DE  
L'ÉDUCATION  
\*\*\*\*\*  
CENTRE DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE EN  
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET  
ÉDUCATIVES  
\*\*\*\*\*  
FORMATION  
DOCTORALE EN SCIENCES DE  
L'ÉDUCATION ET INGÉNIERIE  
ÉDUCATIVE  
\*\*\*\*\*



THE UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I  
\*\*\*\*\*  
FACULTY OF EDUCATION  
\*\*\*\*\*  
DOCTORAL RESEARCH AND  
TRAINING CENTRE IN SOCIAL  
AND EDUCATIONAL SCIENCES  
\*\*\*\*\*  
DOCTORAL RESEARCH UNIT IN  
EDUCATION AND EDUCATIONAL  
ENGINEERING

**LES PRATIQUES DIDACTIQUES DE L'ENSEIGNANT ET  
L'APPRENTISSAGE PAR LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES  
DE LA PHILOSOPHIE : LE CAS DES ÉLÈVES DE SECONDE  
LITTÉRAIRE DU COLLÈGE BILINGUE BENIGNA D'ETOUDI**

Mémoire rédigé en vue de l'obtention du Diplôme de Master en  
Sciences de l'Éducation

**Spécialité : Didactique des disciplines  
Option : Didactique de la Philosophie**

Par

**Harry Marrel TAGO MBARGA,  
20V3619**

*Licencié en philosophie*

Juys :

**Président** : Pr BELI NGA BESSALA Simon

**Membre** : Dr ENYEGUE ABANDA Fabien (Chargés de Cours)

**Rapporteurs** : Joseph NDZOMO-Molé, Maître de Conférences

René Aristide Rodrigue NZAMEYO, Maître de Conférences



**27 juillet 2023**

## SOMMAIRE

LISTE DE TABLEAUX.....	vi
LISTE DE FIGURES.....	vii
ABSTRACT.....	ix
INTRODUCTION GENERALE .....	1
PARTIE I : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE .....	4
CHAPITRE I :REVUE DE LITTÉRATURE ET ÉTAT DE LA QUESTION .....	6
CHAPITRE II : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE .....	34
PARTIE II : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE DE L'ÉTUDE .....	43
CHAPITRE III : MÉTHODE DE LA RECHERCHE.....	45
CHAPITRE IV :.....	60
PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS .....	60
CONCLUSION GENERALE.....	84
ANNEXES .....	x
BIBLIOGRAPHIE.....	87

À

Ma mère, Marie Louise WAPE qui m'aura tout donné et moi...

**ABRÉVIATION ET ACRONYME**

<b>ID</b>	Ingénierie Didactique
<b>UNESCO</b>	Organisation des Nations Unies pour l'éducation
<b>MIE</b>	Modèle d'intervention éducative
<b>MIE 1</b>	Modèle d'intervention éducative 1
<b>MIE 2</b>	Modèle d'intervention éducative 2
<b>MIE 3</b>	Modèle d'intervention éducative 3
<b>MIE 4</b>	Modèle d'intervention éducative 4
<b>APC</b>	Approche Par les Compétences

## REMERCIEMENTS

Comment ne pas leur témoigner ma gratitude pour leurs contributions dans la rédaction de ce travail ? Nous remercions sincèrement :

- l'équipe académique de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, du Doyen, le professeur Bienvenu Cyrille BELA, au personnel enseignant, en passant par le Chef de Département, la Professeure Renée Solange NKECK, pour n'avoir ménagé aucun effort pour nous offrir un cadre propice à l'initiation à la recherche en didactique ;
- aux Professeurs Joseph NDZOMO-Molé, René Aristide Rodrigue NZAMEYO, nos Directeurs de mémoire, pour avoir avec rigueur soutenu nos premiers pas dans le vaste univers de la recherche scientifique ;
- à l'équipe du collège Bilingue Benigna, de la principale, la Sœur Cécile Evelyne NSENG aux enseignants du Département de la philosophie pour le cadre et l'accompagnement dans la réalisation de la phase expérimentale de notre investigation ;
- à ma famille, mon père MBARGA Mathias et mes frères et sœurs, pour avoir assuré ma première initiation scolaire et m'avoir donné le goût des études et de la recherche ;
- à Clotilde et David pour avoir été source de soutien et d'encouragement durant ces années de Master.

## LISTE DE TABLEAUX

<b>Tableau 1:</b> Typologie de fonctions du problème en pédagogies .....	21
<b>Tableau 2:</b> tableau des variables .....	39
<b>Tableau3:</b> échantillonnage .....	59
<b>Tableau4:</b> Présentation des caractéristiques socioprofessionnelles des enseignants .....	62
<b>Tableau5:</b> Présentation des caractéristiques des leçons observées .....	62
<b>Tableau6:</b> formulation de la situation problème .....	64
<b>Tableau7 :</b> guidage des apprenants dans la résolution des situation-problème .....	65
<b>Tableau8:</b> Scores liés aux connaissances dans le groupe témoin au pré-test .....	71
<b>Tableau9:</b> Scores liés aux compétences dans le groupe témoin au pré-test .....	71
<b>Tableau10:</b> scores liés aux connaissances dans le groupe expérimental au pré-test .....	72
<b>Tableau11:</b> scores liés aux compétences dans le groupe expérimental au pré-test .....	73
<b>Tableau12:</b> scores liés aux connaissances dans le groupe témoin au post.....	73
<b>Tableau13:</b> scores liés aux compétences dans le groupe témoin au post.....	74
<b>Tableau14:</b> liés aux connaissances dans le groupe expérimental au post test+ .....	74
<b>Tableau15:</b> des scores liés aux compétences dans le groupe expérimental au post .....	75
<b>Tableau16:</b> récapitulatifs du traitement des observations de l'expérience 1 .....	77
<b>Tableau17:</b> Résultats des différents calculs pour le test statistique de t student pour l'expérience.....	78
<b>Tableau18:</b> Statistique de Levene au groupe de témoin et expérimental .....	79
<b>Tableau19:</b> Variance d'Anova au groupe expérimental 1 pour l'expérience 1 .....	79



## LISTE DE FIGURES

<b>Figure 1:</b> Processus d'assimilation et d'accommodation d'après Piaget. Schéma recréé numériquement par Julien Da Costa d'après Camay (1999, p.179).....	27
<b>Figure 2:</b> les étapes de l'ID .....	50

## RÉSUMÉ

Entre l'instruction des décideurs d'enseigner désormais la philosophie par les pédagogies de résolution et l'implémentation de cette instruction par les enseignants, il y a un écart qui inspire l'idée de notre présente étude, dont le problème est celui de l'impact des pratiques didactiques de l'enseignant sur l'apprentissage par la résolution de problèmes de la philosophie. L'objectif principal de cette recherche est de montrer l'impact des pratiques didactiques de l'enseignant sur l'apprentissage par la résolution de problèmes de la philosophie. Cet objectif procède de l'hypothèse générale suivante : les pratiques didactiques de l'enseignant rendent possible l'apprentissage par la résolution de problèmes de la philosophie. L'analyse de cette hypothèse générale de notre investigation nous a conduit à son éclatement en deux hypothèses spécifiques. La première hypothèse spécifique est: la formulation des situations-problèmes rend possible l'apprentissage par la résolution de problèmes de la philosophie. La seconde hypothèse spécifique est, quant à elle, formulée ainsi: le guidage des apprenants par l'enseignant favorise l'apprentissage par la résolution de problèmes de la philosophie. Pour vérifier ces hypothèses nous recourons à deux méthodologies complémentaires: l'ID et la méthode quasi-expérimentale. C'est grâce à l'ID que nous montons le dispositif d'enseignement de la philosophie à partir des situations-problèmes que nous expérimentons suivant la méthode quasi-expérimentale dans nos expérimentations. À l'issue de ces expérimentations, l'analyse des scores du pré-test et du post-test aussi bien dans le groupe témoin que le groupe expérimental, nous conduit à la validation de notre hypothèse générale. En effet, le dispositif d'enseignement de la philosophie à partir des situations-problèmes améliore aussi bien les connaissances que les compétences de la majorité apprenants mis en situation, contrairement à la méthode d'enseignement courante de la philosophie, qui ouvre la majorité des apprenants aux connaissances seules pour la majorité des apprenants. La validation de ces hypothèses conduit à la formulation des suggestions à l'endroit des décideurs, des enseignants et des didacticiens de la philosophie.

**Mots clés :** pratiques didactiques, l'apprentissage par la résolution de problèmes, situations-problèmes, guidage.



## ABSTRACT

The instruction to teach philosophy through problem-solving pedagogies has been given to decision-makers, but there is a gap between this instruction and its implementation by teachers. This gap has inspired our present study, which aims to investigate the impact of teachers' didactic practices on problem-solving learning in philosophy. Our research is based on the hypothesis that teachers' didactic practices make problem-solving learning in philosophy possible. To test this hypothesis, we have broken it down into two specific hypotheses: the formulation of problem situations makes problem-solving learning possible, and teachers' guidance of learners promotes learning by problem-solving in philosophy. We have used two complementary methodologies, DI and the quasi-experimental method, to test these hypotheses. Our experiments have shown that the problem-based approach to teaching philosophy improves both the knowledge and skills of the majority of learners in the situation, in contrast to the current method of teaching philosophy, which focuses on knowledge alone. Our findings have led to suggestions for decision-makers, teachers, and didacticicians of philosophy.

**Key words:** didactic practices, problem-based learning, problem situations, guidance.

**INTRODUCTION GÉNÉRALE**

Le champ éducatif est une réalité vraiment renouvelée. Les travaux de Piaget et de Vygotski dans le domaine de la psychologie de l'enfant, ont assuré ce renouvellement du paysage éducatif (Bourgeois, 2018). Avec leurs travaux, l'apprentissage s'est révélé être un processus d'adaptation aux situations nouvelles et l'acquisition des connaissances le fruit de la production du sujet enrichi qualitativement par la connaissance nouvelle. Ces nouveautés ou découvertes que nous devons aux études de ces auteurs ont gagné dans l'univers de la question éducative les théoriciens, les financiers et les décideurs.

Les théoriciens parce qu'ils se sont inspirés de ces découvertes pour produire les théories constructivistes de l'apprentissage et les méthodes d'enseignement qu'en découle comme l'APC en particulier et les pédagogies de la résolution de problèmes en général (Bourgeois, 2018).

Les financiers et les décideurs se sont à la suite des théoriciens mis au même diapason; la preuve de cet état de choses est, d'une part, la promotion des fruits de ces méthodes d'enseignement par les organismes internationaux, comme UNESCO, et, d'autre part, l'adoption de celles-ci comme modèle d'écriture des programmes scolaires dans tous les cinq continents (Kozlowski, 2010).

Tous les maillons suscités ont emboîtés le pas à cette mode actuelle sous nos cieux, sauf les praticiens. Nous referons ici aux enseignants chargés d'implémenter ces programmes écrits sous ce modèle constructiviste dans leurs salles de classe. Ils n'ont pas encore adopté ceux qui rendent effectives ces méthodes d'enseignement (Kalla, 2020). D'où le problème de notre recherche : l'impact des pratiques didactiques de l'enseignement sur l'apprentissage par la résolution de problèmes de la philosophie. C'est pour donner des pistes d'exécutions de ces orientations politiques que nous engageons la présente investigation. L'on peut maintenant comprendre pourquoi la question principale de notre recherche est : comment les pratiques didactiques de l'enseignant rendent-elles possible l'apprentissage par la résolution de problèmes de la philosophie ? L'objectif principal qui en découle est de montrer en quoi les pratiques didactiques de l'enseignant rendent effective l'apprentissage par la résolution de problèmes de la philosophie. Quant à l'hypothèse principale de notre travail, elle est que les

pratiques didactiques de l'enseignement favorisent l'apprentissage de la philosophie par la résolution de problèmes.

Pour vérifier cette hypothèse, nous allons dans le cadre de cette investigation recourir de manière conjointe à la méthode de l'ID et à la méthode quasi-expérimentale. Il sera question de proposer un dispositif avec les pratiques didactiques qui rendent possibles l'apprentissage de la philosophie dans un groupe expérimental, et de comparer leur niveau d'apprentissage avec celui d'un groupe dit témoin où sera utilisé la méthode jusqu'à là courante d'enseignement qui ne favorise pas encore l'effectivité de l'apprentissage par résolution préconisée par les décrets.

**PARTIE I : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE**

Cette première partie de notre travail comprend deux chapitres. Le premier est un tour d'horizon de la littérature qui traite des variables composantes de notre thématique de recherche. Et le second chapitre de cette partie s'articule autour de la formulation de notre problématique en neuf étapes, question de donner une meilleure opérationnalité à la thématique de notre investigation.

**CHAPITRE I : REVUE DE LITTÉRATURE ET ÉTAT DE LA  
QUESTION**

Ce chapitre liminaire de notre étude sera déployé en trois articulations. Nous commencerons par un déblayage conceptuel (1) ; puis suivra la revue de littérature (2) où nous procéderons variable après variable ; et nous achèverons cette séquence de notre investigation par l'énumération des théories de références mobilisées que nous appliquerons à chaque fois à présenter dans ses caractéristiques et principes (3).

## **I. DÉFINITIONS DES CONCEPTS**

Nous procéderons par la définition d'un mot après l'autre, d'une expression après l'autre, de tous les mots et expressions autour desquels s'articulent notre topique. Ce déblayage notionnel nous permettra d'avoir une meilleure vue de notre thématique et une compréhension plus profonde de notre problématique.

### **1.1 Pratiques**

Le terme "pratiques" a pour synonyme celui d'"activités". Il se distingue ou mieux se démarque de celui de "tâches". Car alors que la tâche est une indication de ce qui est à faire, l'activité ou la pratique désigne ce qui se fait. Les pratiques renvoient donc aux activités qui sont menées dans un contexte précis de travail (Reuter, 2007). Les pratiques sont les activités que mènent un professionnel quand il exerce son métier. À ce titre les pratiques de l'enseignant sont les activités que mène l'enseignant lorsqu'il enseigne.

### **1.2 Didactique**

Le terme didactique a d'abord été utilisé surtout comme adjectif pour désigner ce qui vise ou se rapporte à l'acte d'enseigner. Ce sens est fidèle à son étymologie grecque *Didaskein* qui signifie enseigner. Puis est apparu avec le développement de la recherche en sciences de l'éducation, le nom "didactique" pour désigner " les disciplines qui analysent les contenus (savoirs, savoir-faire) en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissage, référés et référables à des matières scolaires" (Reuter, 2007).

L'adjectif "didactiques" dans notre topique où il est épithète de "pratiques" est dérivé du nom didactique dont nous venons d'explicitier le sens. Il renvoie donc à ce qui vise l'analyse de l'enseignement/apprentissage des disciplines scolaires. (Reuter, 2007).



### **1.3 Enseignant**

Le terme "enseignant" désigne dans la société celui dont le rôle est d'assurer le transfert du savoir et des valeurs du groupe et de l'humanité aux nouvelles générations. Autrefois considéré comme maître détenteur du savoir, aujourd'hui il est surtout un facilitateur, un expert, qui est appelé à mettre les apprenants dans les conditions appropriées d'apprentissage ; cette facilitation dans le processus d'acquisition des savoirs par l'apprenant nécessite une expertise indéniable. L'enseignant n'est plus donc un transmetteur de savoir mais surtout un médiateur du savoir. (Altet 2006)

### **1.4 Les pratiques didactiques de l'enseignant**

Les pratiques enseignantes à en croire Altet (2002) sont multidimensionnelles. Au nombre de leurs facettes ou dimensions, nous enregistrons : une dimension technique ou pédagogique ( la manière de faire), une dimension interactive ou relationnelle ( c'est un métier humain interactif), une dimension contextualisée (variabilités imposées et ou choisies), une dimension temporelle, une dimension affective (construction d'une intersubjectivité), une dimension psychosociale (gestion du groupe), une dimension finalisée ou dimension didactique (gestion de l'apprentissage ou de la socialisation). Toutes ces dimensions s'emboîtent les unes aux autres. Mais c'est la dimension que nous avons fait exprès de citer à la fin, qui renvoie aux contenus des pratiques didactiques. On comprend alors pourquoi pour Christian Orange (2011), les pratiques didactiques de l'enseignant sont celles qui directement en lien avec la question des savoirs et leurs apprentissages par les élèves.

### **1.5 Résolution**

Ce terme vient du latin "résolutio", du verbe "resolvere", qui signifie délier, dissoudre par extension "résoudre" (un problème). Résolution est un terme polysémique. Il a un sens différent en fonction du domaine dans lequel il est utilisé. C'est ainsi qu'en médecine, il désigne le retour progressif d'un organe à son état normal ; en droit, il réfère à un projet de décision inscrit à l'ordre du jour d'une assemblée pour vote; dans le domaine de l'optique c'est la capacité à distinguer des détails pour un système optique; en mathématiques spécifiquement et

en pédagogie de manière générale, il renvoie au fait d'apporter des solutions à un problème. Larousse, E. (2021).

## **1.6 Problème**

Le problème est essentiel pour tous les bords pédagogiques. C'est ce qui explique que Raymond Champagnol (1974) précise que " la plupart des exercices scolaires de n'importe quelle discipline formelle ou pratique répondent à la définition de problème."

Pour Champagnol comme pour Le Fabre (1997), en fonction du bord pédagogique où l'on se situe le problème change de statut et de fonction dominante. C'est ainsi que dans le processus « enseigner » qui se focalise sur le rapport maître /savoir en excluant l'élève, le problème a un statut normatif dans le critère d'apprentissage ; il est au contraire « incitatif » , dans le processus « former » qui se centre sur la relation maître / élève en reléguant le savoir à l'arrière-plan ; enfin dans le processus « apprendre » où l'enseignant se met en retrait pour laisser éclore la relation élève/savoir le problème devient « appropriatif » : à la fois source , lieu, et critère d'apprentissage . À ce niveau, le problème qui dans sa formule la plus aboutie est la situation-problème est un dispositif d'apprentissage qui crée le cadre et les critères d'apprentissage pour l'élève. (Le Fabre, 1997).

## **1.7 La résolution de problèmes**

Cette expression désigne le processus d'identification puis de mise en œuvre d'une solution à un problème. En didactique, la résolution de problème est une activité pédagogique essentielle, dont le rôle fonctionnel est considéré de manière différente d'une époque pédagogique à l'autre. En effet, dans la pédagogie traditionnelle qui distingue la leçon et son application, la connaissance et la capacité d'en user, la résolution de problème vérifie la qualité des connaissances acquises. Ceci expliquant cela, on comprend la distinction de la leçon et de son application dans tous les manuels de la pédagogie transmissive.

Dans la pédagogie nouvelle au contraire, la résolution des problèmes n'est plus l'aboutissement des apprentissages, mais leur point de départ. (Champagnol, 1974).

## 1.8 L'apprentissage

L'apprentissage est la démarche consciente, volontaire, et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et dont le but est l'appropriation d'un savoir ou d'un savoir-faire. (Cuq, J. P. (2003). D'après le même ouvrage, cet apprentissage/processus se présente comme un ensemble de cinq décisions relatives aux activités d'appropriation :

- Fixer les objectifs d'apprentissage ;
- Faire le choix des activités d'apprentissage ;
- Définir les modalités de réalisation de ces activités (temps, lieux, conditions (seul ou en groupe) ;
- Faire le suivi de la succession des activités définies ;
- Préciser les critères d'évaluation des résultats atteints.

Nous pensons que l'apprentissage n'est pas seulement le processus d'appropriation, mais l'appropriation même ou mieux le résultat du processus. Et nous sommes d'accord avec le *Dictionnaire des concepts fondamentaux en didactique* pour dire que d'un bord psychologique à l'autre, la question de l'apprentissage en didactique prend des plis spécifiques. C'est ainsi que, l'apprentissage en régime behavioriste diffère de l'apprentissage socio-cognitiviste.

## 1.9 L'apprentissage par la résolution de problèmes

C'est une catégorie pédagogique dont la version la plus aboutie est la pédagogie par situations-problèmes. Ici, le principal dispositif d'apprentissage est la situation-problème. C'est au nombre de ces pédagogies que nous rangeons les APC, en vigueur au Cameroun et presque dans tout le monde actuellement ; nous devons cette catégorie pédagogique au progrès de la psychologie cognitive. C'est pourquoi nous dirons que nous sommes en plein dans le constructivisme avec un point d'honneur sur l'interstructuration.

## 1.10 La philosophie

Le mot philosophie a une définition plurielle ; cette pluralité définitionnelle forme néanmoins un foyer de sens. De ce foyer il se dégage que la philosophie est une investigation critique de la pensée sur elle-même, en même temps qu' « *un effort pour rendre notre existence intelligible* » ( Baraquin, 1995). Nous envisageons dans le cas de notre étude, la philosophie comme en traite Michel TOZZI, c'est-à-dire comme une discipline scolaire.

La philosophie est donc une discipline scolaire au programme au second cycle de l'enseignement secondaire au Cameroun et dont l'objectif de l'enseignement est principalement le développement de l'esprit critique et l'autonomie de la pensée chez l'apprenant.

## 1.11 Apprentissage de la philosophie

Depuis Emmanuel Kant, une opposition forte est soulignée entre « apprendre la philosophie » et « apprendre à philosopher ». En effet, une citation célèbre du philosophe allemand, devenue maxime parmi ceux qui ont fait leurs humanités, a allumé la flamme de cette opposition. Nous faisons référence à ses phrases : « jusqu'ici on ne peut apprendre aucune philosophie ; car où est-elle, qui la possède, et à quoi peut-on la connaître ? On ne peut apprendre qu'à philosopher, c'est-à-dire à exercer le talent de la raison dans l'application des principes généraux... » (Kant 1963)

Pour Terdeuse Pauline, la première expression « apprendre la philosophie » doit être comprise comme l'apprentissage théorique des notions de philosophie qui ne mène qu'à une connaissance érudite de la matière sans être capable de pratique ; alors que la deuxième expression « apprendre à philosopher » s'y oppose puisqu'elle consiste en pratique du philosopher sans forcément prendre en compte la connaissance théorique de la tradition philosophique.

Dans le cadre de ce travail, il n'y a pas opposition entre connaissance théorique de la philosophie et pratique du philosopher. Faire de la philosophie ou mieux philosopher réquiert de parler dans un registre philosophique c'est-à-dire s'inscrire dans la grande tradition

philosophique. Nous nous situons donc avec Raymond Robert TREMBLAY « au-delà de l'opposition entre les connaissances et les compétences » (TREMBLAY 2008).

Pour nous, être compétent, c'est d'abord aussi être connaissant ; et ensuite avoir la capacité de mettre à contribution ces connaissances pour un agir compétent. C'est pourquoi, l'apprentissage de la philosophie revient à a la fois à l'acquisition des connaissances théoriques philosophiques et à leur appropriation pour une pratique du philosophe plus complète.

### **1.12 L'apprentissage par la résolution des problèmes de la philosophie :**

C'est le choix, ou mieux, l'option préférentielle de donner aux élèves d'apprendre la philosophie par leurs propres activités. C'est le choix pour l'enseignant de la philosophie de relever le défi de quitter sa posture de maître pour accepter une place de médiateur entre l'élève et la compétence philosophique ; tout ceci en mettant l'activité des élèves au centre de sa pratique de classe. Il est question de militer pour une classe de philosophie où la plupart du temps, l'apprenant est en activité d'apprentissage. L'apprentissage de la philosophie par la résolution de problèmes consiste à abandonner le cours magistral pour nouer avec un cours qui mette les élèves en activité taillées à la mesure des apprentissages visés, question que leur appropriation déborde la simple acquisition des connaissances pour atteindre la pratique philosophique ou mieux la mise à contribution de ces connaissances pour un agir compétent. (Kant 1765-1766).

## **II. REVUE DE LITTÉRATURE**

Pour notre revue de littérature, nous optons pour une analyse variable après variable en nous focalisant sur les auteurs phares qui en ont traité. Nous allons commencer par la variable indépendante que nous allons étudier avec trois auteurs ; nous terminerons par la variable dépendante qui sera analysée grâce aux travaux de trois autres auteurs.

### **2.1. Les pratiques didactiques de l'enseignant**

Pour une meilleure compréhension de notre variable indépendante nous avons opté pour son étude en trois étapes. Nous allons l'étudier avec Christian Orange (a) puis avec les auteurs Bru, Altet, Blanchard-laville de manière générale (b); avant de faire la dernière station qui

relève les spécificités des pratiques didactiques prises séparément qui seront essentielles pour notre étude (c).

### **2.1. a Les pratiques didactiques de l'enseignant d'après Christian Orange**

Christian Orange a produit ou mieux publié un article intitulé « Analyse de pratiques et formation des enseignants » et sous-titré « Un point de vue didactique ». C'est à cette étude que nous devons la désignation pratique didactique. En effet, cet auteur distingue clairement les pratiques didactiques dans le grand registre des pratiques enseignantes. En plus de nommer ces pratiques, il va leur donner une définition, question d'aiguiser leur distinction. Pour lui donc, les pratiques didactiques de l'enseignant sont celles qui « se centrent sur les questions d'apprentissages ».

À côté de ces informations centrales pour une meilleure intelligence de notre variable indépendante, rappelons que l'article dialogué entre ce didacticien de science et la rédaction de Recherche et Formation, vise l'analyse des pratiques didactiques de l'enseignant. Au sujet de cette analyse, cet article nous apprend que celle-ci s'appuie principalement sur les productions des apprenants et sur les interactions maîtres/élèves. Ici on comprend mieux pourquoi pour lui, « enseigner, c'est construire et mener des situations en fonction des objectifs d'apprentissage qui visent certains savoirs ». Il revient donc à l'enseignant de mettre l'apprenant en situation d'activité intellectuelle favorisant les apprentissages. L'analyse des pratiques didactiques devra se méfier de confondre apprentissage et performance. L'analyse des pratiques didactiques se gardera en considérant les productions intellectuelles de l'élève de faire la confusion soulignée tantôt.

Après avoir précisé cette subtilité de l'analyse des pratiques didactiques, il est arrivé à la conclusion que l'analyse des pratiques didactiques est surtout un cadre d'interprétation qu'on ne peut réduire aux récits d'une situation mais plutôt qui étudie herméneutiquement les productions des élèves et l'interaction travail du maître, travail de l'élève pour ressortir l'effectivité de la portée des apprentissages.

### **2.1. b Les pratiques didactiques chez Bru, Altet, Blanchard-laville.**

Sans les nommer comme telles, les pratiques didactiques de l'enseignant sont bien les pratiques enseignantes identifiées et étudiées par le travail, de Bru, Altet et Blanchard-laville intitulé « *À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leur rapport aux apprentissages* ». Car, parmi les pratiques enseignantes, c'est bien celles qui organisent et conduisent les apprentissages à travers les activités des apprenants qui y sont considérées.

Cette recherche, des grands noms de la question des analyses des pratiques, est une véritable synthèse des travaux sur les pratiques didactiques à en considérer la bibliographie et même les contenus introduits, disons-le, cette contribution a des allures panoramiques.

Pour en venir aux contenus, c'est grâce à cette étude, que nous sommes capable de classer les pratiques didactiques à partir de leur fonction dominante selon leur chapelle pédagogique respective. C'est ainsi que lorsque les fonctions « information » « interrogation » et « évaluation » dominant les pratiques didactiques induisent les activités d'apprentissage de type réception/consommation chez les élèves, et lorsque les fonctions « organisation des apprentissages » , « mises en situation » , « activation » et « régulation » dominant , les pratiques didactiques induisent les activités d'apprentissage de type expression/ production.

Outre cette classification, cette étude informe également sur les variables d'actions des enseignants qui jouent un rôle important sur les apprentissages. Au nombre de ces variables déterminantes, nous comptons : le temps consacré au travail scolaire, les caractéristiques interactions verbales (notamment le taux d'intervention verbale à l'initiative du maître), l'organisation des tâches à accomplir, l'implication des élèves à travers l'activité en rapport avec les tâches. Il faut le noter pour une situation de classe qui garantit l'effectivité des apprentissages, l'enseignant doit d'une part mettre l'apprenant en activité pendant la durée suffisante pour que les objectifs d'apprentissage soient atteints ; et d'autre part, opté pour les méthodes d'intervention éducative qui favorisent l'auto structuration et même l'inter structuration. C'est-à-dire recourir à un guidage ouvert qui aide à verbaliser, à formuler le processus de tri ; qui suit le raisonnement des élèves tout en les canalisant pour aider à leur structuration. Les études menées et considérées par ces auteurs montrent que les variables les

plus porteuses, pour l'apprentissage effectif et la construction des savoirs par l'apprenant, sont : une forte implication des élèves et une construction interactive des contenus d'apprentissage passant par les échanges interactifs enseignants/élèves et élèves/élèves.

Les travaux de nos auteurs ayant ainsi conduit entre autres à la classification des pratiques enseignantes en fonction des bords pédagogiques, nous voulons à notre niveau et dans le cadre de notre recherche retenir les pratiques didactiques nécessaires pour l'effectivité de l'apprentissage par la résolution des problèmes en général.

### **2.1.c Les pratiques didactiques nécessaires à l'effectivité de l'apprentissage par la résolution de problèmes**

Rappelons avant de poursuivre qu'outre les résultats de Bru, Altet, Blanchard-laville et Orange nous nous fondons pour cette partie de notre travail sur la MIE 4 qui est une méthode d'intervention éducative en vigueur dans l'apprentissage par la résolution de problèmes.

#### ***c.1 Le choix ou la formulation de la situation problème***

Le choix ou la formulation de la situation problème est la première pratique didactique d'apprentissage par la résolution de problèmes. Considérant la théorie de l'intervention éducative, cette pratique didactique entre dans l'ordre de la planification, de l'anticipation. Il sera surtout question pour l'enseignant qui prépare sa leçon de monter et de choisir un outil pédagogique d'auto construction de savoirs. Cet outil est constitué d'une tâche concrète à exécuter par l'apprenant dans les conditions qui imposent de surmonter un certain nombre d'obstacles directement liés aux manques des élèves (Christine Partoune, 2002)

Pour Christine Partoune, la situation-problème a sa place dans l'apprentissage en fonction du rôle qu'on veut lui assigner. C'est ainsi qu'elle est au début de la leçon, si son rôle est motivationnel ; au cœur de la leçon, si sa fonction est de lancer la recherche ; ou alors à la fin du processus si sa fonction est évaluative. Relevons que l'on peut avoir une chaîne de situation-problème si le but est que toutes ces fonctions soient remplies dans la leçon par les situation- problèmes.

Pour formuler et choisir une bonne situation-problème, l'enseignant qui prépare sa leçon doit faire concorder trois éléments fondamentaux : le profond désir que l'apprenant



apprenne ce qu'il y a à apprendre (l'enseignant doit intégrer sa bonne connaissance des centres d'intérêts de ses apprenants) ; une forte conviction que les apprenants visés peuvent apprendre effectivement les savoirs et savoir-faire visés ; une rigueur dans la définition de la tâche et ses conditions d'exécution.

Cette pratique didactique du choix ou encore de la formulation d'une bonne situation-problème met en avant l'option préférentielle pour une leçon axée sur l'activité de l'élève. L'élève fixe de manière durable une connaissance transférable, une compétence par le faire. C'est déjà ce qu'affirmait E. Kant à son temps en écrivant : « Le meilleur moyen de comprendre, c'est de faire (...) Ce qu'on apprend solidement et ce que l'on retient le mieux, c'est ce que l'on apprend en quelque sorte par soi-même » (E. Kant 1803). Choisir donc une situation problème, c'est créer pour l'apprenant le cadre de ce « faire » qui va fixer chez lui de manière durable la compétence visée. Quand ce cadre est créé l'enseignant n'a pas encore achevé sa part de travail, autrement, l'élève est inscrit dans une sorte d'auto didactique.

## **c.2 L'apprentissage par le guidage**

L'apprentissage par le guidage constitue une révolution du rôle de l'enseignant dans sa pratique de classe. Cette révolution est pour François Guillemette (2020) une intégration des progrès scientifiques sur l'étendue de la mémoire et un retour aux sources (scolastique). En effet, depuis Piaget, il est su que la mémoire procède par reconstruction sans cesse des informations et des algorithmes de mobilisation des souvenirs. C'est ce qui explique que l'enseignant qui en est conscient sorte du modèle transmissif pour procéder à l'apprentissage par le guidage où l'apprenant lui-même par son activité construit son savoir. Ce recours à l'apprentissage par le guidage est également un retour aux sources comme le montre Guillemette (2020) dont l'étude rappelle que dans les premières universités, la méthode d'enseignement/apprentissage était « la disputatio ». Cette « disputatio » d'hier comme l'apprentissage par le guidage d'aujourd'hui rompt avec le modèle transmissif binaire pour plonger la situation de classe dans un modèle trinaire. Ici il est question d'organiser l'enseignement/apprentissage autour de trois pôles en relations réciproques (Savoir-Apprenants-Enseignants). La « disputatio » mettait deux parties en débat parmi les apprenants ;

l'enseignant restait une médiation vers le savoir, il était le garant que les interventions des deux partis enrichissent mutuellement et favorisent l'apprentissage effectif (Guillemette 2020).

Avec l'apprentissage par le guidage, l'enseignant retrouve ce rôle de médiation, il y met l'apprenant en activité, le guide dans l'exécution de la tâche, sans faire le travail à sa place. Et c'est d'ailleurs un retour en quelque sorte à cette « disputatio » que la discussion à visée philosophique des défenseurs de la philosophie pour enfants recommande par leurs travaux. L'enseignant acceptera de ne plus être celui dont le timbre vocal anime presque toujours l'assemblée en donnant l'occasion à ses apprenants d'apprendre la philosophie en philosophant eux-mêmes.

Voilà les pratiques didactiques de l'enseignant qui dans le cadre de notre réflexion nous aiderons à proposer et expérimenter les scénarii qui permettent de rendre effectif l'apprentissage par la résolution de problèmes de la philosophie.

## **2.2 L'apprentissage par la résolution de problèmes de la philosophie**

Nous allons ici dans un premier temps traiter de l'apprentissage par la résolution des problèmes tout simplement en partant des travaux de CHAMPAGNOL et de Michel FABRE ; Avant de formuler à partir des études de TOZZI principalement l'apprentissage par la résolution de problèmes de la philosophie.

### **2.2. a L'apprentissage par la résolution de problèmes chez Raymond CHAMPAGNOL**

Dans notre volonté d'avoir une meilleure saisie de la variable dépendante de notre étude, nous recourons en premier chef aux travaux de CHAMPAGNOL. En 1974, il a écrit un article qui se veut une véritable synthèse des investigations déjà menées à cette époque sur la question de l'apprentissage par la résolution de problèmes.

Intitulé « Aperçu sur la pédagogie de l'apprentissage par résolution de problèmes », l'article de notre auteur s'ouvre par un déblayage conceptuel. À la suite de quoi, il expose synthétiquement les travaux qui fondent en psychologie la résolution de problèmes comme apprentissage. Enfin, il souligne les raisons d'une pédagogie de résolution de problèmes et les principes susceptibles de guider le pédagogue qui l'implémente.

Dans la partie définitionnelle, il définit et situe le problème dans l'histoire de la pédagogie. Pour lui, le problème cher à l'enseignement/apprentissage des mathématiques correspond aux exercices ou mieux aux activités proposées aux apprenants dans toutes les disciplines. Le problème scolaire reçoit donc une extension définitionnelle qui, le sort du seul cadre de la discipline mathématique. Pour ce qui est de la situation du problème dans l'histoire de la pédagogie, disons que dans la pédagogie traditionnelle, le problème scolaire assure les fonctions de test et d'opérationnalisation des connaissances transmises ; dans la pédagogie nouvelle, le problème motive et reste un moyen d'apprentissage ; un troisième moment fait du problème le processus même d'apprentissage.

Dans la deuxième partie de son investigation, il faut le dire, seulement le problème comme apprentissage même est considéré. Notre auteur commence par souligner que nous devons cette conception pédagogique, de problèmes comme apprentissage, au développement de la psychologie scientifique et plus spécifiquement aux travaux de JENSEN, WHITE, GAGNE et WORTHEN. Leurs travaux en effet, concordent sur ceci que, il y a deux principaux niveaux d'apprentissage : le niveau associatif qui correspond à « l'apprendre par cœur » ; et le niveau cognitif qui correspond aux apprentissages abstraits, à la résolution de problèmes. Par la suite, ces auteurs ont mené une étude avec les classes de cinquième et sixième grades, qui a montré, que la pédagogie transmissive ou par exposition, qui correspond à l'apprentissage associatif, est plus adapté pour les contenus élaborés ; alors que la pédagogie de découverte qui correspond à l'apprentissage de niveau cognitif est adapté pour le transfert c'est-à-dire la capacité de généralisation des connaissances construites par la résolution de problèmes.

Dans le troisième moment de sa publication, notre auteur relève d'abord les avantages de la pédagogie par découverte ou apprentissage par la résolution de problèmes. Pour lui, les avantages de cette pédagogie sont principalement : la motivation et la capacité de transfert. En effet, ce type d'apprentissage est particulièrement motivant parce que le problème y enrôle l'apprenant dans sa résolution pour son propre apprentissage. L'avantage principal de la pédagogie par résolution de problèmes est l'octroi de la capacité de transfert. Il y a octroi de la capacité de transfert parce que la pédagogie par résolution de problèmes développe chez

l'apprenant, les méthodes et stratégies de recherche qui sont les capacités générales applicables à de nombreuses situations.

C'est ensuite seulement que notre auteur a posé les principes qui guident le pédagogue qui implémente l'apprentissage par la résolution de problèmes. En premier, le pédagogue doit savoir poser le problème en élaborant une situation-problème qui produit les stimuli propices pour engager l'apprenant dans l'activité de recherche. En second lieu, l'enseignant doit assurer avec maestria ce qu'on appelle le guidage c'est-à-dire qu'il doit intervenir pour orienter l'apprenant dans la résolution du problème sans toutefois faire le travail à sa place.

## **2.2. b L'apprentissage par la résolution de problèmes chez Michel FABRE**

Michel Fabre traite de la question de l'apprentissage par la résolution de problèmes dans plusieurs livres et articles. Ici nous voulons nous arrêter à son article intitulé « Pensée pédagogique et modèles philosophiques : le cas de la situation-problème ». Car, cet article est comme celui de CHAMPAGNOL, une véritable synthèse sur la question au moment où il écrit.

Cette étude a trois moments forts. Elle commence par les définitions de pédagogie et problèmes ; ces définitions font place à une classification typologique qui aboutit sur la pédagogie de la situation-problème comme la forme la plus évoluée de la pédagogie du problème. L'étude se ferme sur l'analyse en profondeur de la situation-problème dont elle est ressort l'origine et les sources épistémologiques.

Pour notre auteur, la pédagogie est vigilance au sens dans ses dimensions de manifestation, de signification et de référence (DELEUZE, 1969). La manifestation renvoie à l'inscription du sujet dans les tâches scolaires ; la signification réfère à la valeur épistémologique du savoir scolaire (ce que vaut ce qu'apprennent les élèves), et la déréférence, quand, à elle désigne le rapport tâches scolaires et pratiques sociales.

Le problème en pédagogie correspond à ces exercices qui mobilisent l'élève sur les tâches scolaires telles que : résumer un texte, en rédiger un, faire une observation ou une expérience, résoudre une question d'algèbre ... Pour Fabre, le problème scolaire ainsi défini a trois caractères ou fonctions qui se rapportent aux vigilances de sens de la pédagogie. C'est ainsi que le problème a un caractère de manifestation lorsqu'il motive l'élève à

l'apprentissage ; un caractère de garantie de la valeur du savoir appris, quand il permet l'articulation du déclaratif au procédural, de la connaissance aux capacités ; enfin une fonction de référence du problème assure l'ancrage des tâches scolaires dans les pratiques sociales. C'est cette dernière fonction citée qui explique que pour « apprendre à calculer » par exemple, on fasse « la marchande habile ».

Ayant ainsi défini les notions de pédagogie et de problèmes notre auteur s'attèle à ressortir une typologie du problème scolaire en fonction des époques et des bords pédagogiques.

La première typologie repose sur la distinction de la pédagogie traditionnelle entre acquisition des connaissances et opérationnalisation des connaissances. Dans cette typologie, le problème sert de moyen d'évaluation des acquis.

La deuxième typologie formalise le modèle de CHAMPAGNOL, à partir du triangle pédagogique de Houssaye (1988). De cette formalisation, il ressort que dans l'axe « enseigner », mettant l'accent sur le rapport maître/savoir, le problème est normatif, dans l'axe « former » centré sur la relation maître/élève, il est incitatif ; et dans celui d' « apprendre » , insistant sur le rapport élève/ savoir, il est appropriatif.

La troisième typologie découle de l'analyse des pratiques pédagogiques en y décelant trois variables : les formes d'apprentissage (spontanées, heuristiques, systématiques), les modes d'activités didactiques (fonctionnel, résolution de problèmes, synthèse) et le style pédagogique (normatif, incitatif, interactif). La combinaison de ces variables donne les modèles :

- Transmission/réception ;
- Investigation ;
- Investigation/structuration.

La quatrième typologie met l'accent sur l'interaction question/réponse dans le processus enseignement/apprentissage (Meirieu, 1990). Cette typologie se pose progressivement deux questions. La première question est : Comment organiser temporellement cette interaction pour qu'elle fasse sens chez l'élève et permette également la construction des apprentissages

véritables ? Les réponses progressives des pédagogues à cette question font état d'une évolution certaine de la pédagogie dans le temps. Les premiers mettent en avant, la réponse seule, supposant que le problème s'est déjà rencontré avant la leçon et donc que les questions relèvent du passé. Après ceux-ci, les pédagogues du problème de l'école nouvelle commettent l'erreur symétrique en mettant l'accent sur les questions seules. C'est ainsi qu'avec eux, s'établit un décalage entre logique de tâches et celle d'apprentissage ; et on a donc soit le problème très tôt quand on n'a pas encore les moyens de le résoudre soit tard quand il est déjà résolu dans l'apprentissage et n'apporte plus rien de nouveau. D'où la deuxième question : comment mettre en place un dispositif qui contraigne l'élève à apprendre ? La réponse ici est par la pédagogie de situation-problème à la fois troisième voie et synthèse des deux premières.

	<b>CHAMPAGNOL</b>	<b>ASTOLFI&amp;DEVELAY</b>	<b>MEIRIEU</b>
Forme 1	Normatif	Transmission	Réponse
Forme 2	Incitatif	Investigation	Problème
Forme 3	Appropriatif	Investigation / Structuration	Situation/ Problème

*Source Michel FABRE*

**Tableau 1:** Typologie de fonctions du problème en pédagogies

La deuxième, la troisième et la quatrième typologie l'ont montré suffisamment, il y a trois moments dans l'évolution de la pédagogie du problème. Et c'est le troisième moment qui fait la synthèse des deux premiers qui est la voie royale et constitue un véritable dispositif d'apprentissage. Voilà pourquoi l'étape suivante de l'étude de notre auteur, traite de la situation problème.

Le troisième moment de l'étude de notre auteur parle de la situation problème en trois moments : sa définition, son origine et ses fondements épistémologiques.

Michel Fabre, s'inspirant de Meirieu une fois de plus, présente la situation-problème comme un piège dans la mesure où le problème y est dévolu à l'élève qui est de ce fait enrôlé dans une tâche par un effet de motivation intrinsèque et également obligé- par le jeu des consignes et des contraintes- à chercher la réponse en engageant un apprentissage véritable.

Après cette définition, il rappelle que nous devons la situation-problème à un quadruple remaniement des idées de l'école nouvelle :

- Le remaniement de l'idée d'activité : il est question ici de sortir de l'auto-structuration pour entrer dans l'inter-structuration où la néo-directivité fondée sur une interaction de tutelle. Autrement dit, l'enseignement aide les élèves dans son activité sans faire le travail à leur place.
- Le remaniement de l'idée de situation : depuis Rousseau, la situation est le moyen de contourner le narcicisme frontal de l'enseignant des pédagogies de transmission en créant un canal ente les savoirs et l'élève. Dans la pédagogie des situation-problème spécifiquement, la connaissance est engagée d'abord comme un outil pour résoudre les problèmes avant d'être un objet en soi.
- Un premier remaniement de l'idée d'objectif avec le déplacement des comportements observables attendus en fin de cycle vers les opérations mentales ; l'enseignant est appelé à construire son dispositif en fonction, non plus de ce qui doit se faire au niveau comportemental, mais plutôt de ce que doit faire l'élève « dans sa tête » pour apprendre.
- Le deuxième remaniement sur l'objectif et le quatrième remaniement sur les idées de l'école nouvelle, nous conduisent à l'objectif-obstacle. C'est ce qui nous permet d'avoir à côté des curricula fermés avec un profil de sortie, des curricula ouverts avec des objectifs-possibles mis au point dans les problèmes d'activités d'éveil.

Après avoir traité de cette origine de la situation-problème, notre auteur va mettre en exergue ses sources épistémologiques. Pour lui, il est important de rappeler que c'est toute l'épistémologie contemporaine qui relève de l'idée de problème. Car, penser aujourd'hui c'est résoudre des problèmes. Ce paradigme s'est installé à partir de deux sources : la cartésienne accrochée à la vision prévalente des Grecs à Descartes, avec la vérité comme adéquation ; et la pragmatiste qui opère le passage de la vérité comme adéquation à la vérité comme adaptation.

Ce sont ces deux sources épistémologiques qui créent la tension dans la notion de situation-problème entre problématisation et résolution. En effet, on a une gestion pédagogique et une

gestion didactique de la situation-problème. La gestion pédagogique traite surtout du sens comme manifestation et comme référence ; c'est l'épistémologie de résolution qui vise immédiatement les généralités. La gestion didactique quant à elle, s'appesantit sur le sens comme signification et s'inspire de l'obstacle au sens Bachelardien du terme. Cette gestion didactique gère les caractéristiques des domaines. C'est l'épistémologie de problématisation.

C'est par cette troisième phase donc que notre auteur a conclu cette étude de la situation-problème.

### **2.2.c par la résolution de problèmes de la philosophie chez Michel TOZZI**

Nous allons pour traiter de l'apprentissage de la philosophie par la résolution de problèmes, nous focaliser sur l'étude Michel TOZZI « une approche par compétences en philosophie ? ».

L'approche par les compétences est bien une pédagogie de la résolution. C'est du moins ce que révèle l'étude de Clarence Loosli « analyse du concept « Approche par les compétences ». On peut y lire en effet, « la mise en application des APC implique l'utilisation de plusieurs méthodes d'enseignements ou d'apprentissages dont l'approche par problèmes, l'apprentissage par projet et autres. »

Pour notre auteur aussi, ceci est valable. Et c'est d'après nous ce qui explique qu'il ait écrit : « l'approche par les compétences est une approche constructiviste, ce qui explique que l'activité de l'élève est comprise comme essentielle pour l'apprentissage. Ce sont les élèves qui construisent leurs compétences » (TOZZI, 2011). L'approche par les compétences est vraiment une méthode d'enseignement/apprentissage qui met les apprenants en situation d'apprentissage par résolution pour qu'ils construisent eux-mêmes leurs compétences.

À présent penchons-nous sur cette investigation du didacticien français de la philosophie pour voir et comprendre ce qu'il dit de la résolution de problèmes comme méthode d'apprentissage de la discipline philosophique. L'introduction de celui-ci relève que par un effet de mode, l'écriture et la « définition des programmes par compétences » se sont répandues à travers tous les continents et ont couvert toutes les disciplines scolaires et donc la



philosophie. Après cette phase introductive, notre auteur a fait dans son investigation une station définitionnelle.

Cette station définitionnelle s'est faite autour du concept de compétence. Pour lui, « la compétence ne s'oppose pas aux connaissances, puisqu'elle suppose la mobilisation des savoirs » L'approche par les compétences est donc plus ambitieuse que la simple transmission des connaissances puisque la compétence se démarque d'une connaissance coupée des tâches et des situations. La compétence de manière générale est la capacité à mobiliser « de façon intégrée des ressources internes et externes sur un type de tâche déterminée, complexe et nouvelle. » Développer les compétences, il faut le dire, nécessite une activité réelle qu'il faut travailler didactiquement. C'est le travail de la didactique qui intervient dans la formulation de la situation problème en guise de planification des leçons de philosophie en occurrence. .

Après la station définitionnelle, notre auteur fait un tour d'horizon pour voir les différents paradigmes de didactisation de la philosophie dans quelques pays choisis. Ce tour d'horizon a enregistré cinq modèles ou paradigmes : le modèle doctrinal qui a enseigné le thomisme sous Franco et le marxisme sous Staline ; le modèle historique en vigueur en Italie ; le modèle praxéologique pratiqué ou mieux implémenté par le cours de morale laïque Belge ; le modèle problématisant de Lipman proposé aux enfants américains ; et le modèle problématique-patrimonial des français.

Notre auteur le fait remarquer rapidement, par-delà les différences plausibles de ces modèles, il reste que « connaître la pensée a un objectif patrimonial, mais pour celui qui veut philosopher, cette rencontre se fait avec ou contre cette pensée. On la travaille pour qu'elle nous travaille, nous provoque, nous affecte intellectuellement. » Voilà pourquoi et en quoi la pratique de l'approche par la résolution de problème trouve son plus grand intérêt dans l'enseignement de la philosophie. Elle va apporter aux apprenants, en plus de la connaissance de la tradition philosophique, la capacité de philosopher. Mais comment va procéder cette approche pour garantir cela ?

L'apprentissage par la résolution de problèmes de la philosophie, pour son effectivité, va privilégier une didactisation qui met un grand accent non seulement sur les connaissances philosophiques mais surtout sur les processus mentaux nécessaires au philosophe, à l'activité

philosophique. Ces processus mentaux pour lui correspondent aux micros compétences sollicitées par les exercices philosophiques scolaires et l'activité philosophique ordinaire. Ces micros compétences sont problématisées une question, conceptualiser une notion, et argumenter une thèse.

TOZZI précise pour la discipline philosophique cette approche par résolution est encore à construire. Et c'est à cette construction que nous voulons ici contribuer modestement. Dans le cadre de notre système éducatif où les programmes de cette discipline s'articulent autour des thèmes et notions philosophiques, il sera question de proposer un dispositif qui rende possible à la fois l'accès aux connaissances des thèmes à étudier et à la capacité de problématiser, conceptualiser et argumenter sur ceux-ci. Nous serons donc attentifs aux suggestions de TOZZI qui conseille le recours à une multiplicité de supports de réflexions, la bonne définition des tâches pour une activité des apprenants, la bonne organisation du temps et de l'activité d'apprentissage. Cette approche aura donc le mérite de rendre la pratique philosophique accessible à un plus grand nombre.

### **III. THÉORIES DE REFERENCE**

Pour notre recherche, nous pensons que deux théories de références sont indispensables. D'abord la théorie constructiviste parce que l'apprentissage par la résolution de problèmes comme nous l'avons vu plus haut, est fondé sur la théorie constructiviste. Ensuite la théorie de l'intervention éducative avec un regard spécifique sur la Mie 4 pour une meilleure saisie du modèle d'intervention éducative, en régime constructiviste.

#### **3.1. Le constructivisme**

##### **3.1. a. Définition**

Le constructivisme est une théorie qui stipule que le développement, qu'il soit biologique, psychologique ou social, est le fait d'une construction, d'une relative stabilité. Pour elle, à la naissance, le sujet est une *tabula rasa* qui se construit progressivement par les influences environnementales et l'éducation (Cuq, 2003).

Pour cette même source, du point de vue épistémologique, le constructivisme est une troisième voie pour dépasser l'opposition entre innéisme et empirisme dans le processus d'acquisition

des connaissances. Pour cette voie, la connaissance ne résulte ni d'une simple copie de l'organisation du monde extérieur, ni d'un dépôt dans notre esprit par une forme de transcendance mais de l'activité organisatrice du sujet qui construit ses représentations (Cuq 2003). .

Le constructivisme est donc une théorie de l'apprentissage qui taille la part belle à l'activité de l'apprenant. C'est ce qu'affirme Perenoud (2003) :

*Le constructivisme n'est ni une mode, ni une doctrine. Ce n'est pas non plus, en soi, une démarche pédagogique. C'est une loi de l'apprentissage humain, qui dit que tout apprentissage passe par une activité mentale du sujet, une activité de réorganisation du système de schèmes et de connaissances existants. Sans cette activité invisible mais intense, aucun élément nouveau ne peut être intégré.*

#### **a. b Piaget et le constructivisme**

Nous devons le constructivisme aux travaux de Jean Piaget portant sur les stades de développement des enfants et sa théorie de fonctionnement cognitif de l'humain. Pour lui, il est question de dépasser le behaviorisme, qui fonde sa théorie d'apprentissage sur les comportements observables, car comme nous l'avons dit plus haut, l'apprentissage passe par les opérations mentales.

D'après Piaget, l'apprenant pour accéder à la connaissance a deux mécanismes auxquels il recourt. Lorsqu'il va à la rencontre de la connaissance et s'efforce de l'intégrer, il y a assimilation ; il y a plutôt accommodation lorsque au moment de l'intégration un conflit naît entre la représentation nouvelle et les représentations déjà intégrées à la structure cognitive de l'apprenant. L'accommodation est la formation et l'intégration de ce nouveau schème (DA COSTA, 2014).

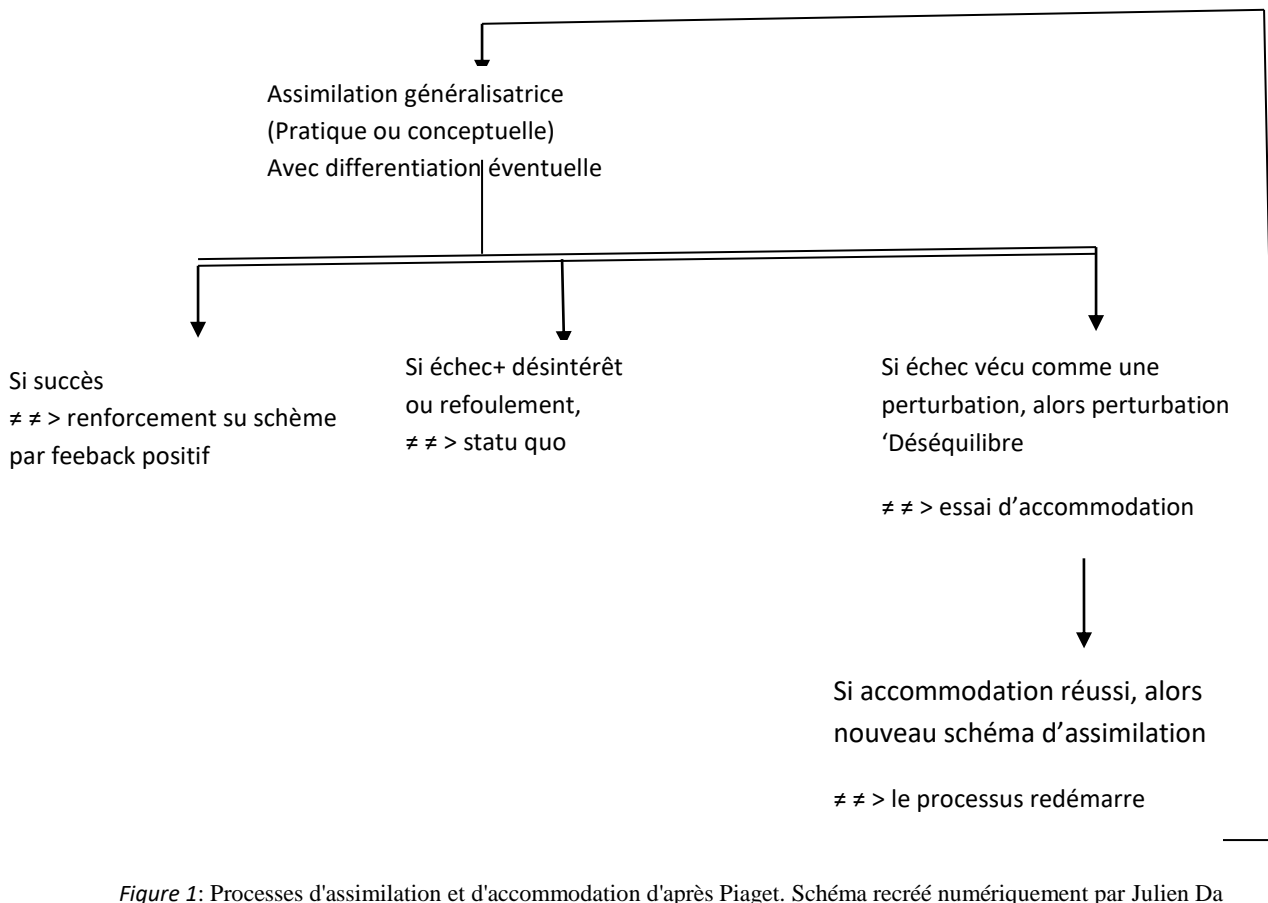


Figure 1: Processes d'assimilation et d'accommodation d'après Piaget. Schéma recréé numériquement par Julien Da Costa d'après Camay (1999, p.179).

Le constructivisme, nous l'avons déjà dit, n'est pas une méthode d'enseignement ni même une approche pédagogique à proprement parler ; cependant, il a beaucoup apporté et inspiré les pédagogies modernes. C'est d'ailleurs ce que souligne, avec emphase, Perrenoud quand il écrit : « *nombre de systèmes éducatifs ont fait du constructivisme leur théorie de référence* » (2003) Ce sont ces systèmes éducatifs qu'on qualifie de constructiviste.

Doolittle (1999) a relevé huit conditions à réunir pour qu'une pédagogie soit dite constructiviste :

- Présenter des situations d'apprentissage complexes référents à des activités authentiques ;
- Procurer des interactions sociales ;

- Un contenu et un savoir-faire signifiant à l'élève ;
- Un contenu et un savoir-faire proches des acquis de l'élève ;
- Les élèves doivent bénéficier d'une évaluation formative continue ;
- -Etre responsables de leur apprentissage ;
- Les enseignants sont des guides et des facilitateurs de l'apprentissage ;
- Revoir les contenus et les présenter selon diverses perspectives.

La théorie constructiviste nous permet de comprendre les principes qui fondent les pédagogies qui s'en inspirent comme la pédagogie de l'apprentissage simulation, l'approche par les compétences et plus généralement l'apprentissage par résolution de problèmes. Maintenant que nous avons vu cette théorie, pour mieux comprendre les principes directeurs de l'apprentissage par la résolution de problèmes qui constitue notre variable dépendante ; nous allons nous tourner vers la théorie de l'intervention éducative.

## **b. La théorie de l'intervention éducative**

### **c. a Définition**

Lenoir (2004) définit l'interaction éducative comme :

*L'ensemble des actions finalisées posées par un formateur (enseignant, stagiaire, formateur universitaire etc.) en vue de poursuivre dans le contexte de l'institution scolaire les objectifs éducatifs socialement déterminés en mettant en place les conditions les plus adéquates possibles pour favoriser la mise n'œuvre par les élèves des processus d'apprentissage approprié.*

Pour le même auteur, il s'agit : « *d'une praxis existentielle et sociale qui intègre dialectiquement anticipation, pratique et réflexion critique* » (2004). C'est-à-dire qu'elle s'articule autour de trois étapes actions :

- La planification qui est la phase préactive ou de préparation, où il est question d'identifier la situation-problème, d'établir un jugement de valeur justifiant l'action et la structuration de l'action au sein d'un dispositif.
- L'actualisation en classe ou phase interactive qui correspond à l'agir en situation ou mieux à l'application du dispositif conçu en phase de préparation ;

- L'évaluation de l'actualisation ou phase post active qui évalue la pratique ou mieux l'agir en situation Lenoir, Larose et ali (2002).

L'intervention éducative se caractérise par une série de rapports parmi lesquels :

- Les rapports entre les relations curriculaires et didactiques avec les rapports aux savoirs, au savoir et de savoir ;
- Les dimensions psychopédagogiques avec les rapports aux élèves et à l'élève, ici, il est question de tenir en compte le niveau de développement de l'enfant et son profil d'apprentissage ;
- Les dimensions organisationnelles, c'est ici que l'intervention éducative intègre les questions de gestion de temps, de moyens disponibles et même 'espace classe ;
- L'ensemble étant entré dans un contexte spatio-temporel déterminé ;
- L'intervention éducative est aussi une médiation pédagogique-didactique. À cet effet, elle prend en compte les aspects organisationnels et les perspectives contextuelles. NKECK (2021-2022).

D'après Lenoir (2009), il y a dix avantages du concept d'intervention éducative :

- Il est centré sur l'action de l'enseignant dans un rapport interactif vers un ou plusieurs sujets apprenants ;
- L'attention dialectique s'établissant entre les composantes du rapport et imposant les processus médiateurs est soulignée ;
- La prise ne compte des composantes qui fondent les interactions entre des sujets apprenants, des savoirs et un ou plusieurs enseignants ;
- La notion est centrée sur la formation professionnalisante ;
- La nécessité de confronter le rapport à la pratique et rapport au savoir homologué ;
- Il implique le rapport d'objectivation ;
- Le passage du paradigme de la simplification à celui de la complexité est mis en exergue d'un point de vue épistémologique ;
- La multi-dimensionnalité et la multi-référentialité de l'agir enseignant dans ses propres rapports aux élèves ;

- Il est inscrit dans trois espaces : le monde des systèmes, le monde vécu et le monde subjectif ;
- Il retient comme paramètre de base les conceptions de finalités et de processus éducationnels adoptés et leur modalité d'opérationnalisation.

D'après Lenoir (2004) toujours, nous distinguons quatre modèles d'intervention éducative. Comme nous l'avons vu dans le dixième avantage de l'intervention éducative, la distinction des quatre modèles se fait à partir des modalités d'opérationnalisation des conceptions de finalité des processus éducatifs et des démarches d'apprentissages. Allons donc voir les quatre MIE et leurs caractéristiques.

### **3.2. b Les quatre MIE et leurs caractéristiques**

#### **MIE 1**

Il fonctionne sur le principe de l'hétéro-structuration traditionnelle. Son modèle d'intervention est le traditionnel de type transmission / réception ; il est caractérisé par le magistro-centrisme. Sa finalité éducative est la pédagogie de la révélation ou dogmatisme. La démarche d'apprentissage est la structuration autonome de l'enseignant. Le pôle dominant est celui de l'enseignant.

#### **MIE 2**

Il fonctionne suivant le principe de l'auto-structuration cognitive. L'intervention éducative est guidée par le sujet qui apprend. La finalité éducative est le puero-centrisme qui préconise la construction du savoir par l'enfant, seul maître de son apprentissage. La démarche d'apprentissage est celle de l'investigation spontanée à une structuration aléatoire. Ici l'enseignant aide l'élève à produire le savoir.

#### **MIE 3**

Il suit le principe de l'hétéro-structuration cognitive coactive. C'est le prolongement du MIE 1 avec reconnaissance de la place de l'élève dans l'apprentissage. La finalité éducative est la transmission rigoureuse d'une réalité et la restructuration d'un savoir prédéterminé par l'enseignant. La modalité d'opérationnalisation est l'application stricte et rigoureuse du savoir



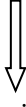



avec une interaction dynamique entre enseignant et apprenant. La démarche est la structuration autonome à une investigation contrôlée ; l'enseignant a un grand contrôle sur l'intervention éducative.

#### **MIE 4**

C'est un modèle basé sur la pertinence des situations-problèmes. Il permet à l'élève de construire les connaissances à partir d'un projet de recherche. La finalité éducative réside ici dans la centration sur les interactions constructives de la relation éducative. La modalité d'opérationnalisation est une interaction dynamique entre l'apprenant et le savoir à partir du conflit cognitif et socio-cognitif. Ici la démarche d'apprentissage va de l'investigation spontanée (avec la mise en place de la situation-problème) à la structuration régulée (résolution à la situation-problème à partir des données et synthèse) en passant par l'investigation structurée (exploration de la situation-problème).

C'est ce quatrième modèle qui nous sera d'une grande utilité dans notre travail parce qu'il constitue le modèle d'intervention en usage dans l'implémentation des pédagogies de la résolution.



ETAPES DU MIE N°4	OBJECTIFS	PHASES	CHEMINEMENT	DEMARCHE POTENTIELLE
Investigation Spontanée 	Poser et construire la situation problème	Phase de mise en situation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Déclencheur</li> <li>• Questionnement</li> <li>• Observation</li> </ul>	Demarches  Conceptualisation  Communication  Experimentation  Resolution des problèmes  
		Phase d'exploitation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perception initiale</li> <li>• Inventaire des acquis</li> <li>• Débat, lectures, observations, recherches empiriques, etc.</li> <li>• Situation (s) problème (s)</li> </ul>	
Investigation Structurée 	Résoudre la situation problème	Phase de planification	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sélection d'une ou de plusieurs questions de recherche, ou d'une ou de plusieurs hypothèses, ou d'un ou de plusieurs plans de réalisation</li> <li>• Procédures <ul style="list-style-type: none"> <li>- d'échantillonnage</li> <li>- de recueil des données</li> <li>- de traitement des données</li> </ul> </li> </ul>	
		Phase de collecte de données	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recueil des données ou réalisation</li> </ul>	
Structuration Régulée 		Phase de traitement des données	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyse des données ou de la réalisation</li> </ul>	
		Phase de synthèse	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activité de synthèse</li> <li>• Perspective métacognitive <ul style="list-style-type: none"> <li>- objectivation du cheminement</li> <li>- objectivation de la ou des démarches utilisées</li> <li>- confrontation des nouveaux acquis avec les perceptions initiales</li> <li>- bilan des apprentissages</li> </ul> </li> </ul>	

Source : MIE 4 : NKECK René Solange

Ce premier chapitre de notre investigation touche à sa fin. Rappelons qu'il était question pour procéder à un déblayage conceptuel en définissant tous les concepts autour desquels notre thématique est construite, d'étudier à partir des travaux de quelques auteurs chacune des variables de cette thématique et de présenter les théories de référence qui nous aideront à bien mener notre étude. Du travail de cette première étape nous pouvons retenir qu'il est impératif de convoquer la théorie du constructivisme, celle de l'intervention éducative et plus précisément la MIE 4 qui modélise le type d'intervention éducative dans un régime d'apprentissage par la résolution de problèmes.

## **CHAPITRE II : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE**

## **II.1. CONTEXTE**

Nous sommes depuis quelques années maintenant, sous l'impulsion de des organismes internationaux comme l'UNESCO, arrivés à ce qu'on pourrait appeler " programme universel". Tous les cinq continents ont souscrit à organiser leur système éducatif selon les APC (approche par les compétences). (Kozlowski 2010).

Note pays le Cameroun rentre progressivement dans la danse. Tout a commencé en 2014 et aujourd'hui les APC sont appliqués de la maternelle au secondaire. Au primaire comme à la Maternelle, on pratique les APC avec entrée par une situation de vie ; alors qu'au secondaire, la pratique de cette approche se fait avec entrée par situation-problème.

L'arrimage de nos programmes aux APC s'étant fait progressivement chez nous, il est important de signaler que c'est en 2018 qu'elle entre en vigueur dans les secondes littéraires pour ce qui est de l'enseignement/apprentissage de la philosophie. De la seconde littéraire elle gagnera les classes de premières l'année d'après ; et en 2020 ce sera au tour des classes terminales. Le contexte de notre étude est celui où les enseignants de philosophie de nos établissements secondaires sont confrontés à la nouvelle réalité de la pratique des APC comme modalité d'exercice de leur profession.

## **II.2. CONSTAT**

Pour Tozzi (2011), enseignant expérimenté de la philosophie et didacticien du philosophe, l'avènement des APC dans l'enseignement/apprentissage de la philosophie demande théoriquement une évolution significative de la pratique d'enseignement. L'intégration des APC dans les programmes de philosophie ne suffira pas à bousculer l'enseignement de cette discipline dont la formation initiale, la formation continue et de manière plus générale la culture professionnelle y sont opposés.

Ce décalage théoriquement énoncé est bien confirmé empiriquement. C'est du moins ce que révèle notre pré-enquête dans quelques établissements secondaires de la ville de Yaoundé. En effet, nous avons observé, pendant les deux stages effectués, durant nos années de Master, des enseignants en situation de classes de philosophie. Pour être précis nous avons observé les pratiques de classes d'une enseignante du lycée général Leclerc dans deux salles de classe

différentes ; de deux enseignants du collège Benignadans deux classes différentes chacun ; et d'un enseignant du Lycée bilingue de Yaoundé.

Il ressort de nos observations de pré-enquête que contrairement à ce que préconise les APC en vigueur, les cours de philosophie restent attachés au modèle transmissif. Cet attachement est visible par ces indices que nous avons relevés :

- les activités d'apprentissage des élèves sont presque inexistantes. Le ratio ou formule de Carroll (temps d'apprentissage=temps passé à l'apprentissage/temps nécessaire à l'apprentissage) ne saurait connaître un équilibre ici. En effet, il n'y a pas de tâche à proprement parler proposée aux élèves pour confrontation et apprentissage.
- les activités, mieux les interventions de l'enseignant ont un caractère dominant "délibératif" et "interrogatif" plutôt que "incitatif".

Les programmes de philosophie au Cameroun prévoient bien la pratique des APC, mais les interventions des enseignants en situation de classe tardent à être de nature à l'implémenter dans l'enseignement/apprentissage de la philosophie.

### **II.3. FORMULATION DU PROBLEME**

L'impact des pratiques didactiques de l'enseignant sur l'apprentissage de la philosophie par la résolution des problèmes. Cette formulation constitue le problème auquel notre présente recherche essayera d'apporter une solution. C'est à partir de ce problème, formulé de cette manière que nous allons décliner aussi bien nos questions de recherche, nos hypothèses de travail que les objectifs de notre investigation.

### **II.4. QUESTIONS DE RECHERCHE**

#### **4.1. Question principale :**

Comment les pratiques didactiques de l'enseignant rendent-elles possible l'apprentissage par la résolution des problèmes de la philosophie ?

#### **4.2 Questions secondaires :**

Question secondaire 1 : En quoi la formulation des situations problèmes rend-t-elle possible la résolution des problèmes dans l'apprentissage de la philosophie ?

Question secondaire 2 : De quelle manière le guidage des apprenants favorise-t-il l'apprentissage de la philosophie par la résolution de problèmes ?

## **II.5. FORMULATION DES HYPOTHESES**

### **5.1 Hypothèse principale :**

Les pratiques didactiques de l'enseignant rendent possible l'apprentissage par la résolution de problèmes de la philosophie

### **5.2 Hypothèses secondaires**

**Hypothèse secondaire 1 :** La formulation des situations problèmes rend possible l'apprentissage par la résolution de problèmes de la philosophie

**Hypothèse secondaire 2 :** Le guidage des apprenants par l'enseignant favorise l'apprentissage par la résolution de problèmes de la philosophie

## **II.6. LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE**

### **6.1 Objectif général :**

Montrer l'impact des pratiques didactiques de l'enseignant sur l'apprentissage par la résolution des problèmes de la philosophie.

### **6.2 Hypothèses spécifiques**

**Objectif spécifiques 1 :** montrer l'effet de la formulation des situations-problèmes sur l'apprentissage par la résolution de problèmes de la philosophie ;

**Objectifs spécifiques 2:** prouver que le guidage des apprenants par l'enseignant favorise l'apprentissage de la philosophie par la résolution des problèmes

## **II.7. LES VARIABLES :**

**Variable indépendante :** les pratiques didactiques de l'enseignant

**Variable dépendante :** La résolution des problèmes dans l'apprentissage de la philosophie

## II.8. TABLEAU SYNOPTIQUE

Nous dans un tableau récapituler toutes les ressources que nous mobilisons pour mener à bien notre recherche. Au nombre de ces ressources, nous enregistrons les variables de notre recherche, les questions de recherche, les hypothèses de travail, les objectifs de recherche, les indicateurs et même les indices qui en découlent.

Question de recherche	Hypothèses	Objectifs	Variables	Modalités	Indicateurs	Indices
<p><b>Questions principales :</b></p> <p>Comment les pratiques didactiques de l'enseignant rendent-elles possible l'apprentissage de par la résolution de problèmes la philosophie?</p> <p><b>Question secondaire 1 :</b> En quoi la formulation des situations problèmes rend-t-elle possible la résolution des problèmes dans l'apprentissage de la</p>	<p><b>Hypothèse principale :</b></p> <p>Les pratiques didactiques de l'enseignant rendent possible l'apprentissage par la résolution de problèmes la philosophie</p> <p><b>Hypothèse secondaire 1 :</b> La formulation situations problèmes rend possible l'apprentissage de la philosophie par</p>	<p><b>Objectif général :</b></p> <p>Montrer l'impact des pratiques didactiques de l'enseignant sur l'apprentissage par la résolution de problèmes de la philosophie</p> <p><b>Objectif spécifiques 1 :</b> montrer l'effet de la formulation des situations-problèmes sur l'apprentissage par la résolution</p>	<p><b>Variables indépendante :</b> les pratiques didactiques de l'enseignant</p>	<p>Variable indépendante modalité 1 : usage des situations problèmes</p> <p>variable indépendante modalité 2 : usage des techniques de guidage</p>	<p>Indicateur 1 : Support didactique (situation problème)</p> <p>Indicateur 2 : usage comme outil</p> <p>Indicateur 1: aptitude de l'enseignant à guider l'apprenant dans la collecte des données</p>	<p>Jamais</p> <p>Rarement</p> <p>Souvent</p> <p>Toujours</p>

<p>philosophie ?</p> <p><b>Question secondaire 2 :</b> De quelle manière le guidage des apprenants favorise-t-il l'apprentissage de la philosophie par la résolution de problèmes ?</p>	<p>la résolution des problèmes</p> <p><b>Hypothèse secondaire 2 :</b> Le guidage des apprenants par l'enseignant favorise la résolution des problèmes par l'apprentissage de la philosophie</p>	<p>des problèmes de la philosophie ;</p> <p><b>Objectifs spécifiques 2 :</b> montrer la place du guidage des apprenants par l'enseignant dans l'apprentissage par la résolution de problèmes de la philosophie</p>	<p><b>Variable dépendante :</b> La résolution des problèmes dans l'apprentissage de la philosophie</p>	<p>variable dépendante modalité : autostructurati-on cognitive</p>	<p>Indicateur 2 : aptitude de l'enseignant à guider l'apprenant dans la synthèse après l'analyse</p>	
---	---	--	--	--	--	--

Tableau 2: tableau des variables



## **I.9. INTÉRÊT DE L'ÉTUDE**

Pour notre recherche, nous avons répertorié trois intérêts : un intérêt politique, un intérêt didactique et un intérêt social.

- **Intérêt politique**

L'intérêt politique de notre travail est le premier que nous relevons ici. La politique éducative au Cameroun a fixé depuis quelques années maintenant, les APC comme modèle d'enseignement/apprentissage aux niveaux : maternel, primaire et secondaire. Notre présente investigation vise à donner quelques pistes d'implémentation de cette orientation de la politique éducative qui tarde à être effectif dans la pratique.

- **Intérêt didactique**

Un deuxième intérêt de cette recherche est didactique. Nous pensons que l'enseignement de la philosophie, tel qu'il est jusque-là pratiqué dans nos collèges, ne favorise pas l'accès pour tous les apprenants à la pratique philosophique. En effet, seule l'élite des apprenants accède à l'autonomie de pensée en voyant leur maître philosopher devant eux. Notre dispositif se propose pour sa part d'ouvrir à une sorte démocratisation de l'apprentissage de la philosophie. Nous entendons par démocratisation ici, l'ouverture de la majorité des apprenants à la pratique philosophique et plus seulement aux seuls brillants.

- **Intérêt social**

L'enseignement de la philosophie apporte de la qualité ou mieux renforce en qualité le privilège humain d'user de la raison. René Descartes (1987) disait en son temps que la raison est l'apanage de tous les humains mais que le bon usage de cette raison fait défaut à la majorité. La Formation philosophique a pour but d'apporter une fibre d'excellence à la capacité humaine de raisonner. Quand cette formation philosophique est dispensée de sorte que tous les apprenants y accèdent comme c'est l'une de nos visées ; alors la société s'en sort à coup sûr grandit. L'intérêt social de notre investigation est donc de multiplier le nombre de ceux qui usent bien de leur raison au quotidien et cela ne peut être qu'un atout pour la cohésion et le bien-être au sein de la société.

## II.10. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE

Nous procédons à une triple délimitation de notre étude. Nous commencerons par la délimitation géographique, puis suivra la temporelle et nous achèverons avec la délimitation thématique.

- **Délimitation géographique**

Au plan géographique, nous avons mené notre étude au collège Belingue Benigna d'Etoudi, dans l'Arrondissement de Yaoundé Ier, dans le Département du Mfoundi. Nos expérimentations seront menées dans les classes de seconde littéraire de ce collège privé confessionnel. Notre choix d'y aller a été guidé par l'administration de la Faculté qui nous que nous y a orienté pour le stage pratique.

- **Délimitation temporelle**

L'actualité de l'enseignement de la philosophie au Cameroun est son apprentissage par la résolution de problèmes. C'est du moins ce qui est fixé par les décrets en vigueur à la matière. Notre constat l'a formulé plus haut, l'implémentation de cette volonté politique traîne à prendre corps. C'est à cette question actuelle que nous voulons dédier notre investigation en ce troisième trimestre de l'année scolaire 2022-2023.

- **Délimitation thématique**

Notre étude vise l'effectivité de l'apprentissage par la résolution de problèmes de la philosophie au secondaire et particulièrement dans les classes de seconde littéraire. Nous nous gardons de débattre de son implémentation dans les autres disciplines.

Ce deuxième chapitre de notre étude, était destiné à préciser et même à définir notre problématique avec ses principaux éléments constitutants. C'est ainsi que nous sommes partis du contexte de notre étude. Ce contexte est celui de la volonté politique exprimée par décret, de recourir désormais aux APC c'est-à-dire à l'apprentissage par la résolution pour initier nos élèves du secondaire à la philosophie. Un regard sur ce que devient cette volonté amène au constat que la pratique n'a pas suivi. D'où notre problème de recherche : l'impact des pratiques didactiques de l'enseignant sur l'apprentissage par la résolution de problèmes. Pour progresser

dans la compréhension de ce problème, nous nous sommes posés les questions qui en découlent, nous avons anticipé des réponses à ces questions en formulant les hypothèses, et nous avons précisé nos objectifs. Pour atteindre ces objectifs efficacement nous avons délimité géographiquement, temporellement et thématiquement notre étude dont les intérêts aussi ont été soulignés dans cette étude.

**PARTIE II : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE DE  
L'ÉTUDE**

Nous sommes à l'entame de la deuxième grande partie de notre travail. Cette partie comme la première s'articule autour de deux chapitres. Le premier chapitre est une présentation du dispositif méthodologique qui encadre notre recherche. Le deuxième chapitre de cette partie s'ouvre sur la description des expériences faites dans le cadre de cette étude ; à cette ouverture faite suite une présentation et une analyse des données recueillies durant ces expérimentations ; ce chapitre se ferme sur les interprétations de ces données et les suggestions qui en découlent.

## **CHAPITRE III : MÉTHODE DE LA RECHERCHE**

Marcel Thouin (2017) fait dans une étude, intitulée « L'épistémologie et la recherche en didactique : les visées des sciences et les modèles », ressortir les différentes possibilités de recherches en didactique. Il fait une véritable classification des recherches en didactique en fonction de leurs visées, qui sont d'après lui conformes aux visées plus générales de la science.

Les visées de la recherche en science en général et en didactique en particulier sont cinq. Les trois principales sont : décrire, expliquer et prédire. Acoté de ces visées principales, nous avons deux autres : explorer et développer (Thouin 2017).

Notre présente recherche s'inscrit dans la catégorie de recherche, dont la visée est de développer. Il sera question pour nous de développer une méthode d'enseignement en proposant un dispositif qui rend la méthode d'enseignement/apprentissage par la résolution de problèmes praticable pour la discipline philosophique. Nous faisons donc une « recherche de développement » suivant le principe de l'ingénierie didactique avec des données à la fois qualitatives et quantitatives.

### **III.1. MÉTHODE DE RECHERCHE**

Nous recourrons dans le cas de notre étude à la méthode quasi-expérimentale. Cette méthode de recherche est le correspondant dans les sciences humaines de la méthode expérimentale en sciences physiques. À cette méthode, nous allons associer l'ID. Nous allons nous arrêter à ce niveau de notre travail sur les principes de ces méthodes et leurs spécificités pour en avoir la maîtrise nécessaire pour mener à bien notre investigation

#### **3.1.a. La méthode quasi-expérimentale**

La méthode expérimentale s'inscrit dans une démarche hypothético-déductive ; elle cherche à la lumière d'un cadre théorique à vérifier la relation de cause à effet entre des variables en les manipulant à l'aide d'un dispositif soigneusement contrôlé (Grosbois 2007). Pour le même auteur, nous devons principalement la théorisation de cette méthode de recherche à Claude Bernard. Pour ce dernier, la méthode expérimentale, en tant que méthode scientifique, repose toute entière sur la vérification expérimentale d'une hypothèse scientifique. C'est donc l'hypothèse qui est la pièce maîtresse, et l'anticipation sur le réel qui est ensuite éprouvé au travers de l'expérience (Claude Bernard 1865).

La méthode expérimentale a pour point de départ, l'émission des hypothèses et pour aboutissement le contrôle de celles-ci par confrontation aux faits, à l'expérience. Les choses dites ainsi, on a l'impression que toute la méthode expérimentale se fait en deux étapes. Mais, si on réfère à Jordan (2004), la démarche expérimentale peut se définir comme une approche construite autour des six étapes suivantes : un questionnement, un problème à résoudre, une formulation des hypothèses, une mise à l'épreuve des hypothèses, une vérification qui permet la validation, une généralisation (qui ne dépasse pas les interprétations possibles). Ces étapes de Jordan (2004) ont une correspondance avec celles de Simard (1994) qui font une insistance particulière sur la rigueur, le suivi strict et le contrôle dans la mise en place du dispositif expérimentale et le suivi du protocole.

En sciences humaines, on parle de méthode quasi-expérimentale. Selon Grosbois, Cook, Campbell la possibilité d'établir un lien de cause à effet en sciences physiques à partir de l'expérimentation est garantie par le laboratoire qui favorise l'isolement ; en sciences sociales et humaines, la situation est plus complexe d'où le recours à la méthode quasi-expérimentale.

Le contrôle exigé en sciences expérimentales n'est pas possible en sciences humaines en général et en éducation en particulier. En effet, comme le souligne Mialaret (2004) :

*Les situations en éducation, considérées sous l'angle de leurs existences réelles, sont uniques, c'est-à-dire qu'elles ne se reproduisent pas à l'identique ni dans le temps ni dans l'espace. Une fois une telle situation réalisée, tous les acteurs changent par le fait qu'ils l'ont vécue, et un essai de répétition, de reproduction ne peut trouver les partenaires dans les mêmes conditions.*

La méthode quasi-expérimentale exige à ce titre pour sa mise en pratique les modalités suivantes :

- Choisir un nombre limité de variables ;
- Recueillir des données aussi explicites que possible ;
- Constituer des groupes quasi-équivalents pour faire subir à l'un d'eux l'action expérimentale et comparer ensuite les résultats avec un minimum d'objectivité (Grosbois 2007).



### 3.1. b. L'ID

À la méthode quasi-expérimentale, nous allons, comme signalé plus haut, associer l'ID. L'ID nous permettra de concevoir notre dispositif de recherche, de l'implémenter, de l'évaluer à l'interne, avant que la méthode quasi-expérimentale n'apporte une touche de validation à l'externe par comparaison. Ainsi, précisons d'abord ce que c'est que l'ID et le principe de son fonctionnement dans la recherche en didactique.

- **Définition de l'ID**

L'ID est une méthodologie de recherche en didactique qui voit le jour en didactique de mathématiques dans les années 80. (Artigues, 2002). Pour Guy Brousseau (2017), l'ID s'occupe de créer des modèles consistants et pertinents de dispositifs d'enseignement d'une connaissance précise, destinés à décrire ou à prévoir, et à expliquer les événements observables d'un enseignement déterminé (situation ou curriculum envisagé) :

- D'un enseignement observé, afin de recueillir les informations qui permettent d'en prendre compte, d'expliquer à posteriori son déroulement et ses résultats, et de permettre sa reproduction.
- D'un enseignement envisagé, afin de déterminer les conditions reproductibles (réalisables et communicables) de son déroulement et de ses résultats observables.

L'étude de la consistance et de la pertinence de ces modèles renvoie à un examen critique de tous les concepts relatifs à l'enseignement, à l'apprentissage et à la constitution même de la matière enseignée (Brousseau, 2017). Pour le même auteur (2017), l'éducation est tellement importante que tout le monde et tous les domaines veulent avoir leur mot à dire ; et s'il est d'accord que « toutes les sciences sont potentiellement nécessaires à un moment ou à un autre dans les recherches sur l'enseignement » ; il est également convaincu qu'il faut « placer l'ingénierie didactique au centre et à l'origine » d'une science ou une discipline qu'on veut enseigner en toute pertinence et consistance parce qu'elle permet de réfuter toutes les inférences et les improvisations idéologiques exogènes, et de partir du cœur de l'affaire c'est-à-dire de ce qui se noue autour de chaque connaissance.

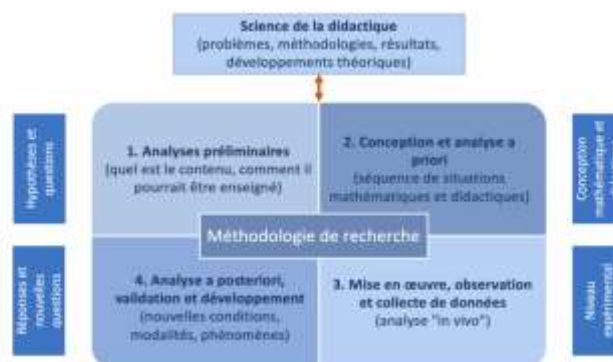
Alors que dans la référence à Artigues, il est question de la didactique des mathématiques, dans celle à Brousseau l'ID réfère plus tôt à l'enseignement/apprentissage d'une connaissance

précise en général. Cela nous amène donc à retenir que l'ID est une méthodologie de recherche en didactique qui tire sa spécificité dans la relation duale entre recherche et production, qui la caractérise tout en lui conférant une proximité avec la recherche-action. Maintenant que nous avons défini l'ID, penchons-nous sous son *modus operandi*.

- **Les phases d'opérationnalisation de l'ID**

L'ID pour être fonctionnel recourt à un processus d'opérationnalisation en quatre étapes ou phases. Au nombre de ces phases nous enregistrons :

- **La phase d'analyse a priori et la formulation des hypothèses** : Elle commence avec une analyse préalable du contexte qui intègre les contraintes épistémologiques, cognitives et didactiques avant d'aboutir à la formulation des hypothèses.
- **La phase de conception et analyse a priori des situations didactiques de l'ingénierie** : Elle consiste à concevoir des dispositifs d'enseignement/apprentissage qui faciliteront l'exploration de la thématique et la collecte des données en pleine pratique pédagogique.
- **La phase d'expérimentation** : Elle correspond à une implémentation en situation des dispositifs conçus préalablement.
- **La phase de l'analyse a posteriori et d'évaluation** : Elle analyse les données collectées pendant l'expérimentation afin de tirer les conclusions qui en découlent (Barquero et Bosch, 2015).



**Figure 2:** les étapes de l’ID

*Source:* Les quatre phases de l’ingénierie didactique comme méthodologie de recherche (d’après Barquero et Bosch, 2015, p. 4

### III.2. LES TYPES DE DONNEES, LES TECHNIQUES DE COLLECTE DE DONNEES ET LES OUTILS DE COLLECTES DE CES DONNEES

#### 2.a. Les types de données

Le présent travail, qui a pour objet d’identifier et d’étudier les pratiques didactiques qui induisent de manière effective et efficace l’apprentissage par la résolution de problèmes de la philosophie, va nous conduire à collecter les données qualitatives et quantitatives comme nous l’avons déjà souligné. Il sera question pour nous de montrer que les pratiques didactiques plus hautes identifiées induisent effectivement les apprentissages de type « par la résolution de problèmes ».

#### 2.b. Technique de collecte des données

Nous allons recourir principalement à l’observation. Pour Marc Bru (2014), l’observation est la technique de recueil et de traitement des données, la meilleure lorsqu’il est question d’identifier et de caractériser « les bonnes pratiques » et ce, pas seulement dans le domaine de l’enseignement. Pour le même auteur et la même étude, il n’y a pas un standard d’observation qui serait passe-partout. L’observation n’est pas un outil à prendre tranquillement dans une boîte à outils quand le besoin se présente. Dans cette perspective, il faut toujours préciser à des fins utiles et de manière explicite l’objectif de l’observation, question de la préserver des errements (Bru 2014). C’est à partir de la précision de cet objectif

d'observation qu'il faut monter les outils d'observation. Cette observation nous donnera les informations nécessaires pour identifier les points à améliorer sur les pratiques didactiques en vigueur dans la pratique ordinaire des enseignants que nous allons observer.

### **2.c. L'outil de collecte des données**

Nous allons pour notre observation des pratiques didactiques de l'enseignant recourir à une grille d'observation comme outil. Dans notre guide d'observation, nous allons être attentif dans un premier temps à la formulation ou au choix de la situation-problème. Nous allons voir s'il y a un recours à des situations-problèmes. Si c'est le cas, nous allons être attentif à la pertinence de sa formulation, en regardant de prêt si la tâche est formulée comme il faut, c'est-à-dire autour des processus mentaux plutôt qu'autour des comportements observables. Ensuite, nous allons vérifier que les conditions de réalisation de la tâche imposent de surmonter l'obstacle plutôt que de le contourner. L'évaluation de la formulation va prendre fin avec la vérification que le contexte de la situation-problème cadre avec les centres d'intérêts et les attentes des apprenants.

Dans un second temps, nous allons nous pencher sur la pratique enseignante. Ici nous serons attentifs à la capacité de l'enseignant à mettre les apprenants en activité, aux types d'interventions de celui-ci question de voir si elles sont plus de type informatif ou incitatif. Nous achèverons cette phase d'observation de la pratique enseignante en évaluant le souci de l'enseignant à institutionnaliser les savoirs construits par les apprenants.

Dans un troisième temps, nous nous intéressons aux apprenants pour voir s'ils sont effectivement en activité, s'ils collectent les données, s'ils font des synthèses à partir des données collectées et s'ils sont motivés et mobilisés à la réalisation de la tâche. Cette grille se présente comme suit :

- **Grille d'observation d'un enseignant en situation de classe**

**Identification de l'enseignant**

- Nom et prénom (s):
- Sexe:
- Diplôme académique :
- Diplôme professionnel :
- Nombre d'année d'expérience :
- Nom de l'Etablissement :
- Classes enseignées :

**Identification de la leçon observée**

- Titre de la leçon :
- Chapitre :
- Module :
- Compétence à développer :
- La classe où la leçon a été enseignée
- Effectif de la classe :
- Durée de la leçon :
- Tranche horaire :

**Echelle d'appréciation :**

- (1) = Jamais
- (2) = Rarement
- (3) = Souvent
- (4) = Toujours

**Critères d'évaluation de la conformité de la pratique :**

Une note est attribuée à chaque échelle d'appréciation, pour chaque question.

### Formulation de la situation-problème

	1	2	3	4
A. L'enseignant recourt-il aux situations-problèmes ?				
B. Les contextes des situations-problèmes cadrent-ils avec les centres d'intérêts et les attentes des apprenants ?				
C. Les contextes des situations-problèmes cadrent-ils avec le niveau des apprenants ?				
D. Les conditions des situations-problèmes imposent-ils aux apprenants d'affronter les problèmes plutôt que de les contourner?				
E. Les tâches des situations-problèmes sont-elles formulées autour des processus mentaux plutôt qu'autour des comportements observables?				
F. Les situations-problèmes favorisent-elles le développement de compétences visées ?				

### Guidage des apprenants dans la résolution des situations-problèmes

	1	2	3	4
A. L'enseignant met-il les apprenants en situation ?				
B. Les interventions de l'enseignant sont-ils de type informatif, et évaluatif?				
C. Les interventions de l'enseignant sont-ils de type incitatif, organisation des apprentissages et régulation?				

D. L'enseignant fait-il un effort d'institutionnalisation des savoirs?				
E. L'enseignant est-il soucieux d'intéresser les apprenants à l'activité d'apprentissage ?				
F. L'enseignant respecte-t-il le timing des séquences didactiques ?				

### La place des apprenants dans la résolution de la situation-problème

	1	2	3	4
A. Les apprenants sont-ils en activité ?				
B. Les apprenants sont-ils motivés et assidus dans la résolution des problèmes?				
C. Les apprenants sont-ils disciplinés pendant leur temps d'activité ?				
D. Les interventions des apprenants sont-elles audibles et pertinentes ?				
E. Les apprenants collectent-ils les données ?				
F. Les apprenants font-ils eux-mêmes un effort de synthèse à partir des données collectées ?				

Outre cet outil de collecte de données, nous allons recueillir les scores des élèves aussi bien dans la classe expérimentale que dans l'autre classe, et ceci également aussi bien au pré-test qu'au post-test. Nos évaluations aussi bien au pré-test qu'au post-test auront deux parties : une partie pour évaluer les connaissances et une partie pour évaluer les compétences. Nous les

joignons tout de suite à la suite de notre texte. Cette configuration des épreuves d'évaluation a pour objectif de ressortir le fait que l'apprentissage par la résolution de problèmes sur lequel est modélisé le dispositif que nous allons expérimenter dans le cadre des expérimentations de cette étude, apporte aux apprenants outre les connaissances une plus grande capacité de transfert.

### **Épreuve du pré-test**

#### **I Partie : évaluation des connaissances (5pts)**

Donner la définition du raisonnement philosophique.....

.....

.....

.....

.....

Donner quelques types de raisonnement.....

.....

.....

#### **II Partie : évaluations des compétences (5pts).**

1. Préciser le type de raisonnement dont il s'agit dans ces propositions et justifier votre réponse :

- Tous les hommes sont raisonnables.
- Or les noirs sont des hommes.
- Donc les noirs sont raisonnables.

.....

.....

.....

.....

2. Dire si ce raisonnement est valide ou invalide et justifier votre réponse :

-Si trois bonbons peuvent vous tuer, en prendriez-vous une poignée ? Non! Ainsi en est-il des réfugiés Syriens. (Donald Trump). .....

.....

.....



## ÉPREUVE DU POST-TEST

### I Partie : évaluation des connaissances (5pts)

1. Donnez les avantages du raisonnement philosophique.

.....  
 .....

2. Donnez quelques règles du raisonnement philosophique.

.....  
 .....

### II Partie : évaluations des compétences (5pts)

A. Précisez s'il s'agit d'un raisonnement inductif ou d'un raisonnement déductif.

.....  
 .....

1. Andréa discute, Mathieu monte sur la table, Romain n'a pas ses affaires : c'est la pagaille en cours particulier !

.....  
 .....

2. Edouard mange des burgers tous les samedis midi, donc les adolescents devraient avoir le droit de manger des burgers une fois par semaine.

.....  
 .....

3. Le vol est puni de prison. Tu as commis un vol, tu iras donc en prison.

.....  
 .....

B. Identifiez le type de raisonnement : syllogisme ou sophisme

1. La télé est éteinte ou allumée.

La télé n'est pas éteinte.

Donc La télé est allumée.

.....  
 .....

2. Tous les hommes sont radins.

Or je suis un homme.

Donc je suis radin!

## **2.d. Protocole d'expérimentation**

Pour expérimenter notre dispositif, nous allons comme signalé précédemment recourir à la méthode quasi-expérimentale. Tout va donc commencer avec une évaluation préalable ou pré-test, que nous ferons passer aux apprenants aussi bien du groupe témoin que du groupe expérimental.

Ensuite nous allons procéder à l'observation de la leçon sur le « Raisonnement ». Nous le ferons aussi bien dans le groupe témoin, que dans le groupe expérimental, où la leçon sera enseignée suivant le scénario que nous allons concevoir une fois qu'aurons observé et analysé la pratique ordinaire de trois enseignants de philosophie. En effet, les lacunes de leurs pratiques nous aideront à mieux paramétrer le dispositif que nous allons implémenter.

À la fin, nous ferons passer aux apprenants des deux classes une évaluation sommative ou post-test, question de vérifier les apprentissages. Il est important que nous notions ici que les évaluations proposées aux apprenants dans le cadre de cette expérimentation ont deux groupes de questions. Un groupe pour vérifier l'aptitude de restitution des connaissances, et un autre groupe de questions pour vérifier la capacité de transfert des apprenants, leur capacité à mettre à contribution les connaissances acquises pour la réalisation des tâches plus complexes.

## **III.3. PRÉSENTATION DU CADRE D'EXPÉRIMENTATION**

Nous avons été accueilli pour nos observations et nos expérimentations au Collège Bilingue Benigna d'Etoudi. Ce collège est situé dans l'Arrondissement de Yaoundé Ier dans le Département du Mfoundi. Il est aujourd'hui un établissement secondaire confessionnel catholique à la fois général et technique, abritant aussi bien le sous-système francophone qu'anglophone. Nous comptons préciser l'historique et l'organigramme de ce collège catholique situé géographiquement sur le territoire de la paroisse catholique d'Etoudi.

### **3.3.a. Historique**

Cet établissement est à l'origine un « sixa » pour la promotion de la femme. Un « sixa » c'est-à-dire un centre de préparation/formation de la jeune femme à la gestion de son futur ménage ou foyer. De « sixa », Benigna est passé à centre de formation technique toujours pour

la promotion de la femme. Alors que tout ceci a commencé en 1966, c'est en 1969 que Benigna devient un collège technique qui forme les jeunes filles et le restera jusqu'en 2011. En 2011 en effet, à Benigna, on s'ouvre à l'enseignement général et à l'accueil des garçons. La dernière étape des mutations de cet établissement date de l'année 2021-2022 ; il s'agit de l'ouverture d'une sous-section anglophone en son sein. Benigna est donc désormais un collège bilingue.

### **3.3.b. Organigramme**

Le collège Bilingue Benigna d'Etoudia sa tête une Sœur principale, elle est secondée dans ses fonctions par une autre religieuse, économe de la structure et la vice-principale qui est une laïque. Pour les tâches pédagogiques, une direction des études organise et coordonne les activités d'enseignement/apprentissage de chaque cycle. La direction des études de chaque cycle regroupe en département les enseignants de toutes les disciplines enseignées dans le cycle.

S'agissant de la discipline philosophique, elle a un département regroupant les cinq enseignants qui assurent son enseignement/apprentissage dans l'établissement. A la tête de ce département d'enseignement, nous avons un chef de département aux bons soins de qui nous avons été confié durant notre séjour dans ce lieu.

## **III.4. POPULATION DE L'ETUDE**

Notre recherche a pour population d'étude, les élèves des classes de seconde littéraire. De notre population d'étude, nous avons sorti notre population cible et notre population accessible. Cette dernière présente des caractéristiques.

### **3.4.a . Population cible**

Les élèves de classe de seconde littéraire régulièrement inscrits et les enseignants de philosophie à ce niveau d'étude constituent l'ensemble des individus répondant aux objectifs de notre étude. Comme base de sondage, nous nous sommes servis de la liste des élèves et de celle de leurs enseignants pour l'année 2022-2023.

### 3.4.b. Population accessible

Notre étude a porté sur une partie de notre population cible. Nous avons mené nos expérimentations avec les élèves présents et disponibles et leurs enseignants présents et disponibles également

### 3.4.c. Echantillonnage de l'étude

Pour les besoins d'économie et de réalisme, nous avons défini une population cible sur laquelle nous avons investigué et à partir de laquelle nous avons formulé des lois plus générales. Il s'agit des élèves des classes de seconde littéraire de Benigna.

Classe	Effectifs
Groupe témoin	12 apprenants
Groupe expérimental	12 apprenants

Tableau 3: échantillonnage

En refermant le rideau sur ce troisième chapitre, disons-le, il était question pour nous de présenter et justifier les méthodologies auxquelles, nous avons souscrit pour mener à bien nos investigations. C'est notamment à l'ID et à la méthode quasi-expérimentale que nous avons pensé nous référer. Outre la question méthodologique, ce chapitre nous a permis de traiter de la population de notre étude qui, pour des raisons économiques et réalistes, a été réduite aux élèves de secondes littéraires de Benigna. De même, nous avons traité du cadre qui a abrité notre étude et du processus de son déploiement en ce qui concerne les observations et les expérimentations.

**CHAPITRE IV :**  
**PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS**

Nous sommes rendus à la dernière ligne droite de notre investigation. Ce chapitre ultime de notre travail donnera lieu à une série d'analyses. Nous y analyserons principalement les séances d'enseignement/apprentissage de la philosophie et les scores obtenus dans les évaluations auxquelles nous avons procédées avec les apprenants durant nos expérimentations. Entre les deux analyses, nous aurons une présentation de notre dispositif expérimental que nous avons développé à partir des faiblesses relevées dans notre observation.

#### **IV.I. ANALYSE DES SÉANCES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA PHILOSOPHIE**

Dans l'optique de bien comprendre ce qui est fait sur le terrain en matière d'enseignement/apprentissage de la philosophie, et ce que nous avons à faire pour l'effectivité de l'apprentissage de la philosophie par la résolution de problèmes, nous avons observé trois enseignants en situation de classe de philosophie.

##### **4.1. a Présentation des enseignants et leçons observés**

- **Le profil des enseignants observés**

Nous avons observé trois enseignants de sexe masculin dont la moyenne d'âge est située entre 27 et 32 ans. Leur expérience dans le métier d'enseignement oscille entre 6 et 12 ans. 2/3 d'entre eux ont une formation professionnelle. Et tous enseignent la philosophie aux apprenants des classes allant de seconde en terminale. Voilà en quelques lignes le profil des enseignants que nous avons observés et que le tableau ci-dessous récapitule.

	<b>Enseignant A</b>	<b>Enseignant B</b>	<b>Enseignant C</b>
<b>Sexe</b>	Homme	Homme	Homme
<b>Age</b>	28 ans	32 ans	27 ans
<b>Diplôme académique</b>	Master en didactique des disciplines	Doctorat Ph.D en philosophie	Licence en philosophie
<b>Diplôme professionnel</b>	Aucun	DIPES 2	DIPES 2
<b>Expérience professionnelle</b>	10 ans	12 ans	06 ans
<b>Classes enseignés</b>	2 <sup>nde</sup> A 1 <sup>ere</sup> A,C,D Tle A,C,D	2 <sup>nde</sup> A 1 <sup>ere</sup> A,C,D Tle A,C,D	2 <sup>nde</sup> A Tle A

**Tableau 4:** Présentation des caractéristiques socioprofessionnelles des enseignants

- **Caractéristiques de la leçon observée**

Les trois séances que nous avons observées portaient sur une leçon. Il s'agit de la leçon numéro cinq (5) portant sur le « raisonnement » en philosophie. Cette leçon fait partie du chapitre intitulé « la logique classique » qui lui-même est intégré dans le grand module intitulé : *La logique*.

	<b>Enseignant A</b>	<b>Enseignant B</b>	<b>Enseignant C</b>
<b>Titre de la leçon</b>	Le raisonnement	Le raisonnement	Le raisonnement
<b>Chapitre</b>	La logique classique	La logique classique	La logique classique
<b>Module</b>	La logique	La logique	La logique
<b>Classe observée</b>	2 <sup>nde</sup> A Allemand 2	2 <sup>nde</sup> A Espagnol	2 <sup>nde</sup> A Allemand 1
<b>Effectifs de la classe</b>	12	30	12
<b>Durée de la leçon</b>	2h	2h	2h

**Tableau 5:** Présentation des caractéristiques des leçons observées

#### **4.1. b Présentation et analyse des données de l'observation**

À ce niveau, notre outil de collecte des données est une grille d'observation. Il s'agit de la grille d'observation montée dans le chapitre précédent. Cette grille d'observation, outre les identifiants de l'enseignant et de la leçon, se déploie autour de trois principales variables : la formulation des situations-problèmes, le guidage des apprenants par l'enseignant et la place des apprenants dans la résolution des problèmes. C'est autour de ces variables que notre actuelle analyse s'articule.

##### **La formulation des situations-problèmes**

La formulation des situations-problèmes est une pratique essentielle pour la mise en place de l'apprentissage par la résolution de problèmes. Elle s'effectue au moment de la planification ou de la préparation de la leçon. Au cours de nos observations, il s'est révélé que dans la pratique quotidienne, les enseignants de philosophie ont un niveau de formulation des situations-problèmes très approximatif. Ceci saute à l'œil de quiconque consulte notre grille d'observation parce que rarement la plupart des enseignants observés recourent aux situations-problèmes, aux contextes qui cadrent avec le niveau des apprenants, aux conditions qui imposent aux apprenants d'affronter le problème posé, et jamais la plupart des enseignants ne formule des tâches de situations-problèmes autour des processus mentaux et des situations-problèmes qui favorisent le développement des compétences visées.



Items	EA	EB	EC
L'enseignant a recours aux situations-problèmes.			
Les contextes des situations-problèmes cadrent avec les centres d'intérêts et les attentes des apprenants.			
Les contextes des situations-problèmes cadrent avec le niveau des apprenants.			
Les conditions des situations-problèmes imposent aux apprenants d'affronter les problèmes plutôt que de les contourner.			
Les tâches des situations-problèmes sont formulées autour des processus mentaux plutôt qu'autour des comportements observables.			
Les situations-problèmes favorisent le développement de compétences visées .			
<b>Jamais Rarement Souvent Toujours</b> <span style="display: inline-block; width: 15px; height: 15px; background-color: #A9A9A9; border: 1px solid black; margin-right: 10px;"></span> <span style="display: inline-block; width: 15px; height: 15px; background-color: #000080; border: 1px solid black; margin-right: 10px;"></span> <span style="display: inline-block; width: 15px; height: 15px; background-color: #90EE90; border: 1px solid black; margin-right: 10px;"></span> <span style="display: inline-block; width: 15px; height: 15px; background-color: #FFFF00; border: 1px solid black;"></span>			

**Tableau 6:** formulation de la situation problème

- **Le guidage des apprenants par l'enseignant**

Lorsque les situations-problèmes sont bien formulées, il faut encore qu'elles s'accompagnent d'un bon guidage de l'enseignant pour que les apprentissages des apprenants se réalisent suivant le modèle de la résolution de problèmes. Les séances d'enseignement/apprentissage de la philosophie que nous avons observées nous montrent clairement que le guidage des apprenants en vigueur dans les classes observées n'est pas du type à induire l'apprentissage par résolution de problèmes. Alors que tous les enseignants observés ont des interventions de type informatif plutôt que de type incitatif ; la plupart d'entre eux ne mettent pas pendant leur leçon les apprenants en situation d'apprentissage ; et même s'ils font souvent un effort d'institutionnalisation de savoir, jamais ils ne respectent le timing des séquences didactiques favorable à un apprentissage par la résolution de problèmes.

Items	EA	EB	EC
L'enseignant met les apprenants en situation.			
Les interventions de l'enseignant sont de type informatif, et évaluatif.			
Les interventions de l'enseignant sont de type incitatif, organisation des apprentissages et régulation.			
L'enseignant fait un effort d'institutionnalisation des savoirs?			
L'enseignant est soucieux d'intéresser les apprenants à l'activité d'apprentissage .			
L'enseignant respecte le timing des séquences didactiques.			
<b>Jamais Rarement Souvent Toujours</b> <span style="display: inline-block; width: 15px; height: 15px; background-color: #808080; border: 1px solid black;"></span> <span style="display: inline-block; width: 15px; height: 15px; background-color: #000080; border: 1px solid black;"></span> <span style="display: inline-block; width: 15px; height: 15px; background-color: #90EE90; border: 1px solid black;"></span> <span style="display: inline-block; width: 15px; height: 15px; background-color: #FFFF00; border: 1px solid black;"></span>			

Tableau 7 : guidage des apprenants dans la résolution des situation-problème

- **La place des apprenants dans la résolution de problèmes**

Quand le niveau de formulation de situation-problème est bon et que le type de guidage de l'enseignant crée un équilibre entre dévolution et institutionnalisation, alors les apprenants en situation de classe sont en activité. Ils se déploient entre collecte et synthèse de données dans la production de leurs connaissances nouvelles. La synthèse de nos observations pour cette variable, nous présente tous les apprenants rarement en activité pendant la leçon, jamais entrain de collecter et de faire des synthèses des données. Même si la plupart d'entre eux sont motivés, leur niveau de discipline n'est jamais au top lorsqu'il faut se fondre dans le travail et que l'enseignant essaie de faire place à des activités d'apprentissage.

	EA	EB	EC
Les apprenants sont en activité ?			
Les apprenants sont motivés et assidus dans la résolution des problèmes.			
Les apprenants sont disciplinés pendant leur temps d'activité.			
Les interventions des apprenants sont audibles et pertinentes.			
Les apprenants collectent-ils les données ?			
Les apprenants font un effort de synthèse à partir des données collectées.			
<b>Jamais Rarement Souvent Toujours</b> <span style="display: inline-block; width: 15px; height: 15px; background-color: #808080; border: 1px solid black;"></span> <span style="display: inline-block; width: 15px; height: 15px; background-color: #002060; border: 1px solid black;"></span> <span style="display: inline-block; width: 15px; height: 15px; background-color: #92d050; border: 1px solid black;"></span> <span style="display: inline-block; width: 15px; height: 15px; background-color: #ffff00; border: 1px solid black;"></span>			

Tableau 5: la place des apprenants dans la résolution de la situation problème

Les données collectées en observation et leur analyse nous ont permis de voir quelles sont les failles de l'effectivité de l'apprentissage par la résolution de problèmes de la philosophie, aussi bien en ce qui concerne la formulation des situations-problèmes que le type de guidage auquel recourt l'enseignant d'ordinaire.

#### **IV.2. PRÉSENTATION D'UN DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE À PARTIR DES SITUATIONS-PROBLÈMES**

Pour monter notre dispositif, nous allons recourir à la méthodologie d'ingénierie didactique. Les paramètres auxquels nous serons attentifs sont ceux qui ont été identifiés au cours de la phase heuristique de notre investigation et des lacunes relevées dans les pratiques des enseignants observés. Nous serons attentifs :

- A la formulation des situations-problèmes. Ici il sera question de formuler les tâches des situations-problèmes autour des processus mentaux, de veiller à ce que les conditions des situations-problèmes imposent aux apprenants de surmonter les obstacles plutôt que de les contourner. Nous allons recourir conformément aux idées à

des textes comme supports des situations-problèmes, ainsi les consignes porteront les tâches (Tozzi 2011).

- Au guidage de l'enseignant. Ici il sera question de veiller à ce que l'enseignant mette effectivement les apprenants en situation, en activité. Ses interventions devront être de style incitatif question de faciliter l'activité des apprenants sans toutefois résoudre les problèmes à leur place. L'enseignant privilégiera le temps de l'activité des apprenants par rapport au temps de la dictée du cours, ce qui explique le recours à un bref retenons de la leçon.
- La place des apprenants dans la résolution des problèmes. Il sera question d'avoir des apprenants motivés à exécuter la tâche, diligents aussi bien dans la collecte que dans la synthèse des données nécessaires à la construction de leurs nouvelles connaissances.

Notre dispositif pour la circonstance sera un scénario.

#### **4.2.1. L'Analyse a priori**

Notre expérimentation porte sur une leçon sur le « raisonnement » en philosophie. Cette leçon entre dans le grand module intitulé la « logique ». À l'intérieur de ce module, elle est englobée dans le chapitre dont le titre est « la logique classique ». La leçon sur le « raisonnement » fait suite aux leçons sur le « concept » et le « jugement ».

Il faut le dire, l'enseignement de la logique et puis spécifiquement du raisonnement philosophique dans un module large, est la résultante d'une révolution dans l'enseignement de la philosophie. En effet, certains enseignants de philosophie pensaient que ce n'est pas du ressort de leur discipline d'assurer l'enseignement/apprentissage de la logique et du raisonnement. D'après ceux-ci, cette tâche était propre aux cours d'argumentation en français et de démonstration en mathématiques. Mais plusieurs travaux d'autres enseignants de philosophie comme Serge Cosperec montrent que le raisonnement philosophique à sa spécificité et devrait faire l'objet d'une formation philosophique. Cette formation philosophique au raisonnement doit trouver son chemin entre celui de la formation à la rationalité presque exclusivement communicationnel du français, et celui de la formation à la démonstration scientifique des mathématiques. Cette troisième voie est celle d'un traitement

rationnel des questions qui vise l'objectivité et la vérité jusque dans le jugement de valeur, sans pour autant être attaché à la question de preuves matérielles.

L'enseignement/apprentissage du raisonnement en philosophie doit donc déborder les observations de début d'année sur la question méthodologique pour devenir un véritable atelier où, l'on exerce les apprenants question de développer la discipline de l'esprit que constitue le raisonnement philosophique.

#### 4.2.2. Dispositif proprement dit : scénario de la leçon sur le raisonnement

Organisez une leçon de philosophie sur le raisonnement en seconde littéraire. L'enseignant entre et salue les apprenants, qui le saluent en retour, ceci en cinq minutes. Procédez en quinze minutes à la révision de la leçon précédente en corrigeant l'exercice de recherche qui a été donné aux apprenants au précédent cours. Maintenant, distribuez l'extrait de texte tiré de : « *Penser ensemble à l'école : des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action* ». Ce texte, qui traite du raisonnement philosophique accompagné d'une consigne qui précise la tâche des apprenants, constitue **la situation-problème** en chaîne qui va aider à articuler les apprentissages. Faites lire silencieusement le texte aux apprenants pendant dix minutes avec la consigne de repérer les caractéristiques du concept de raisonnement dans un premier temps, et dans un second temps avec la consigne de relever les types de raisonnement en les caractérisant, ceci aussi en dix minutes. Faites lire le texte par la suite à haute voix par plusieurs élèves pendant dix minutes à peu-près.

Procédez au recueil des données repérées par les apprenants et aidez les apprenants à faire des synthèses en quinze minutes. Faites faire aux apprenants quelques exercices pour vérifier qu'ils ont assimilé les règles et les types de raisonnement et qu'ils peuvent distinguer un raisonnement valide d'un raisonnement invalide, tout ceci en quinze minutes. Enfin, leur faire copier un court résumé qui récapitule les apprentissages et, leur laisser des exercices d'approfondissement en vingt minutes.

### IV.3. ANALYSE DES PRODUCTIONS DES ÉLÈVES

La méthodologie d'ID donne lieu à la quatrième étape de sa mise en œuvre à une analyse a posteriori. C'est à elle que nous recourons ici en procédant à l'analyse des productions des apprenants. Nous avons choisi comme production à évaluer, la copie d'un apprenant traitant les tâches d'apprentissage qui ont meublé les apprentissages durant la leçon. Nous proposons cette copie en image avant de procéder à son analyse.

Copie de production d'un apprenant en présentiel

Questions

1. Dire les avantages du raisonnement philosophique  
 les avantages du raisonnement sont : <sup>avoir</sup> permettre de distinguer le vrai du faux et de réfléchir avec dignité ✓

2. Préciser s'il s'agit d'un raisonnement inductif ou d'un raisonnement déductif :

- Andréa discute, Mathieu monte sur la table, Romain n'a pas ses affaires : c'est la pagaille en cours particulier !  
 Raisonnement déductif ✓

- Le vol est puni de prison. Tu as commis un vol, tu iras donc en prison.  
 Raisonnement déductif ✓

- Edouard mange des burgers tous les samedis midi, donc les adolescents devraient avoir le droit de manger des burgers une fois par semaine.  
 Raisonnement inductif ✓

3. Identifiez le type de raisonnement : syllogisme ou sophisme

A. La télé est éteinte ou allumée.  
 La télé n'est pas éteinte.  
 Donc elle est allumée.  
 syllogisme ✓

B. Tous les humains sont radins.  
 Or je suis un homme.  
 Donc je suis radin.  
 sophisme ✓

---

2 |

Ce fragment est une partie de la production en présentiel d'un élève d'une seconde littéraire de Benigna. Il y est appelé non seulement à donner les avantages de la maîtrise du raisonnement philosophique (restitution de connaissance) mais également, à reconnaître les types de raisonnement et distinguer un raisonnement valide d'un raisonnement invalide (capacité de transfert).

Nous remarquons, parce que cela saute aux yeux, que cet apprenant y arrive avec beaucoup d'aise. D'après nous, cette aisance est due au fait que la leçon lui offre l'opportunité de construire lui-même ses connaissances sur le raisonnement philosophique, ses différents types et ses règles de déploiement. Mené de la sorte, le cours prépare de manière certaine cette manipulation aisée des contenus.

Ce type d'activités pratiques sort l'apprenant de la conception selon laquelle la philosophie est aléatoire dans son déploiement. Ces activités permettent aux apprenants d'apprendre par le faire, question d'être imprégnés de la pratique philosophique requise pour passer avec brio les exercices traditionnels de cette discipline : dissertation et commentaire.

Nous retenons donc qu'au niveau interne, il y a validation de notre hypothèse parce que notre dispositif d'enseignement/apprentissage de la philosophie à partir des situations-problèmes a atteint ses cibles : permettre une leçon qui fait la part belle l'activité de l'apprenant, pour doter ce dernier à la fois des connaissances visées et des compétences qui en découlent.

#### **IV.4. ANALYSE DES SCORES DANS LES GROUPES D'EXPÉRIENCE**

Suivant la méthode quasi-expérimentale, nos expérimentations nous ont conduits à des évaluations avant et après l'implémentation du dispositif d'enseignement que nous avons conçu aussi bien dans le groupe expérimental que dans le groupe témoin. C'est aux notations de ces évaluations que nous devons les scores sur lesquels nous procédons maintenant à une analyse.

#### 4.4.a. Analyse des scores des élèves au pré-test dans le groupe témoin

- **Analyse des scores liés aux connaissances dans le groupe témoin au pré-test**

Scores/5	Effectifs	Pourcentage
0	2	16,67%
1	3	25,00%
2	4	33,33%
3	3	25,00%
4	0	0,00%
5	0	0,00%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,00%</b>

Source : Enquêtes de terrain, mai 2023

Tableau 8: *Scores liés aux connaissances dans le groupe témoin au pré-test*

Ce tableau présente les scores liés aux connaissances des élèves du groupe témoin au pré-test. Ces scores laissent voir que la majorité des élèves ont des scores situés entre 0 et 2, et que les scores sont nuls entre 4 et 5.

- **Analyse des scores liés aux compétences dans le groupe témoin au pré-test**

Scores/5	Effectifs	Pourcentage
<b>0</b>	4	33,33%
<b>1</b>	4	33,33%
<b>2</b>	2	16,67%
<b>3</b>	0	0,00%
<b>4</b>	1	8,33%
<b>5</b>	0	0,00%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,00%</b>

Source : Enquêtes de terrain, mai 2023

Tableau 9: *Scores liés aux compétences dans le groupe témoin au pré-test*



Ce tableau présente les scores liés aux compétences dans le groupe témoin au pré-test. Ces scores laissent voir la forte concentration des notes entre 0 et 1, alors que les scores sont nuls entre 4 et 5.

#### 4.4.b. Analyse des scores Des élèves au pré-test dans le groupe expérimental

- **Analyse des scores liés aux connaissances dans le groupe expérimental au pré-test**

Scores/5	Effectifs	Pourcentage
<b>0</b>	5	41,67%
<b>1</b>	4	33,33%
<b>2</b>	1	8,33%
<b>3</b>	1	8,33%
<b>4</b>	0	0,00%
<b>5</b>	0	0,00%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,00%</b>

*Source : Enquêtes de terrain, mai 2023*

*Tableau 10: scores liés aux connaissances dans le groupe expérimental au pré-test*

Ce tableau présente les scores liés aux connaissances des élèves du groupe expérimental au pré-test. Ces scores donnent à voir qu'il y a une forte concentration des notes entre 0 et 1, alors que de 4 à 5 les pourcentages sont nuls.

- **Analyse des scores liés aux compétences dans le groupe expérimental au pré-test**

Scores/5	Effectifs	Pourcentage
<b>0</b>	10	83,33%
<b>1</b>	1	8,33%
<b>2</b>	1	8,33%
<b>3</b>	0	0,00%
<b>4</b>	0	0,00%
<b>5</b>	0	0,00%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,00%</b>

*Source : Enquêtes de terrain, mai 2023*

*Tableau 11: scores liés aux compétences dans le groupe expérimental au pré-test*

Ce tableau présente les scores liés aux compétences des apprenants du groupe expérimental au pré-test. Une lecture attentive de ce tableau montre la concentration des scores autour de 0, soit 10 sur 10 ont enregistré un score de 0.

#### **4.4 .c. Analyse des scores des élèves au post-test dans le groupe témoin**

- **Analyse des scores liés aux connaissances dans le groupe témoin au post**

<b>Scores/5</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>0</b>	0	0,00%
<b>1</b>	1	8,33%
<b>2</b>	4	33,33%
<b>3</b>	4	33,33%
<b>4</b>	3	25,00%
<b>5</b>	0	0,00%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,00%</b>

*Source : Enquêtes de terrain, mai 2023*

*Tableau 12: scores liés aux connaissances dans le groupe témoin au post*

Ce tableau présente les scores liés aux connaissances des apprenants du groupe témoin au post-test de notre expérimentation. Sa lecture suivie conduit au constat que les scores sont concentrés entre 2 et 4. Les progress sont notoires ici.

- **Analyse des scores liés aux compétences dans le groupe témoin au post**

<b>Scores/5</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>0</b>	2	16,67%
<b>1</b>	0	0,00%
<b>2</b>	4	33,33%
<b>3</b>	3	25,00%
<b>4</b>	1	8,33%
<b>5</b>	2	16,67%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,00%</b>

*Source : Enquêtes de terrain, mai 2023*

*Tableau 13: scores liés aux compétences dans le groupe témoin au post*

Ce tableau présente les scores liés aux compétences des apprenants du groupe témoin au post-test. Un coup d'œil avisé sur ce tableau permet de voir que les scores sont concentrés entre 0 et 3, soit 9 sur 12 élèves ont entre 0 et 3.

#### **4.4. d. Analyse des scores des élèves au post-test dans le groupe expérimental**

- **Analyse des scores liés aux connaissances dans le groupe expérimental au post test+**

<b>Scores/5</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
0	0	0,00%
1	1	8,33%
2	5	41,67%
3	5	41,67%
4	1	8,33%
5	0	0,00%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,00%</b>

*Source : Enquêtes de terrain, mai 2023*

*Tableau 14: liés aux connaissances dans le groupe expérimental au post test+*

Ce tableau présente les scores liés aux connaissances des apprenants du groupe expérimental de nos expérimentations. Son analyse minutieuse permet de réaliser que les scores des apprenants pour ce qui concerne les connaissances ici sont concentrés entre 2 et 4, soit 11 sur 12 apprenants.

- **Analyse des scores liés aux compétences dans le groupe expérimental au post**

<b>Scores/5</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
0	<b>0</b>	0,00%
1	<b>0</b>	0,00%
2	<b>1</b>	8,33%
3	<b>5</b>	41,67%
4	<b>1</b>	8,33%
5	<b>5</b>	41,67%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,00%</b>

*Source : Enquêtes de terrain, mai 2023*

**Tableau 15: des scores liés aux compétences dans le groupe expérimental au post**

Ce tableau présente les scores liés aux compétences des apprenants du groupe expérimental. Une étude bien menée à ce niveau ne manque de laisser voir que les scores sont concentrés entre 3 et 5, soit 11 sur 12 apprenants ont obtenu un score situé entre 3 et 5. Nous pouvons déjà le relever sans risque de nous tromper que le dispositif d'enseignement/apprentissage de la philosophie à partir des situations-problèmes que nous avons conçues et expérimentées, donne pour acquis aux apprenants mis en situation par-delà les connaissances, les compétences. En effet, alors que dans les deux groupes il y a une nette amélioration au post-test pour ce qui des connaissances, il y a une amélioration plus remarquable pour ce qui est des compétences dans le groupe expérimental avec lequel notre dispositif a été implémenté.

#### **IV.5. ANALYSE DE CONFORMATION DES DONNÉES ISSUES DU PRÉ-TEST ET DU POST-TEST**

Cette étude porte sur l'analyse des pratiques didactiques de l'enseignant et l'apprentissage par la résolution des problèmes en philosophie. Elle a pour objectif principal l'évaluation de l'apport des pratiques didactiques de l'enseignant sur l'apprentissage de la philosophie par la démarche de résolution des problèmes. Étant donné que nous avons opté pour une démarche de l'ingénierie didactique associée à une méthodologie quasi-expérimentale, les méthodes de vérification des hypothèses seront fondées sur des tests de comparaison des moyennes obtenues au pré-test et post-test dans le groupe témoin et le groupe expérimental.

La vérification de l'hypothèse générale est fondée sur un paradigme de comparaison statistique des moyennes obtenues dans les différents tests. Par conséquent, les tests mobilisés dans cette recherche pour l'analyse des données sont le test de T student et le test de variance Anova 1 facteur.

- **Rappel de l'hypothèse générale**

L'hypothèse générale de cette recherche est formulée de la manière suivante : « les pratiques didactiques de l'enseignant rendent possible l'apprentissage par résolution des problèmes de la philosophie. ». Cette hypothèse est déclinée en deux hypothèses spécifiques à savoir :

- « La formulation des situations-problèmes rend possible l'apprentissage de la philosophie par résolution des problèmes »
- « Le guidage des apprenants favorise l'apprentissage de la philosophie par résolution des problèmes »

Au vu du caractère composite du dispositif didactique qui comporte les variables liées à la formulation de la situation problèmes et du guidage des apprenants, la vérification de l'hypothèse générale permettra de vérifier l'hypothèse spécifique.

- **Calcul du test de T student**

**Première étapes :** Présentation de l'hypothèse nulle et alternative.

-Ha : il existe un lien significatif entre les pratiques didactiques de l'enseignant et l'apprentissage par résolution de problèmes de la philosophie.

-Ho : il n'existe pas un lien significatif entre les pratiques didactiques de l'enseignant et l'apprentissage par résolution de problèmes de la philosophie.

**Deuxième étape :** présentation du tableau récapitulatif du traitement des observations et du tableau croisé entre les pratiques didactiques de l'enseignant et l'apprentissage par résolution de problèmes de la philosophie.

	<b>Observation</b>					
	Valide		Manquante		Total	
	N=effectif	Pourcentage	N=effectif	Pourcentage(%)	N=effectif	Pourcentage(%)
<b>L'apprentissage par résolution de problèmes de la philosophie.</b>	Gt :12	100%	0	0	12	100%
	Ge :12	100%	0	0	12	100%

Gt :Groupe témoin                      Ge : Groupe expérimental

*Tableau 16: récapitulatifs du traitement des observations de l'expérience 1*

**Troisième étape** : Présentation des résultats des différents calculs pour le test statistique de t student pour l'expérience

Indice	Groupe témoin		Groupe experimental	
	Pre-test	Post-test	Pré-test	Post-test
Test t-student calculé	1,356	2,005	2,138	8,909
Ddl	11	11	11	11
Test de t-student lu à $\alpha=0,05$	2,201	2,201	2,201	2,201

Source : Enquêtes de terrain, mai 2023

**Tableau 17**: Résultats des différents calculs pour le test statistique de t student pour l'expérience

**Quatrième étape** : Décision

Au pré-test dans le groupe de témoin la valeur absolue calculée de t (t calculé) est supérieure à la valeur lue (t lu), soit  $1,356 > 2,201$ . La règle de décision indique que, lorsque t cal est supérieure au t lu,  $H_0$  est confirmée et  $H_1$  infirmée. Ceci signifie que les pratiques didactiques de l'enseignant n'améliorent pas l'apprentissage par résolution de problèmes de la philosophie. Dans le groupe expérimental, la situation est similaire : t calculé est inférieur au t lu, soit  $2,005 < 2,201$  d'où les mêmes conclusions au pré-test.

Dans le groupe expérimental, la valeur du t calculé est largement supérieure au t lu, soit  $8,909 > 2,064$ . Ce qui signifie que les pratiques didactiques de l'enseignant améliorent l'apprentissage par résolution de problèmes de la philosophie.

- **Application du test de variance de Fisher**

**Première étape :** test d'homogénéité de la variance a la variance

Groupes	Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Sig.
Groupe témoin	0,060	1	23	0,808
Groupe expérimental	2,956	1	23	0,001

*Source : Enquêtes de terrain, mai 2023*

**Tableau 18:** Statistique de Levene au groupe de témoin et expérimental

Dans ce tableau, on constate que les statistiques de Levene varient d'un groupe à un autre dans le groupe témoin, la statistique de Lévene est de 0,060 avec un seuil de signification de 0,80 largement supérieur à 0,05. Par conséquent, les variances ne sont pas homogènes. Par contre dans le groupe expérimental, la statistique de Levene est de 2,95 avec un seuil de signification de 0,001. Par conséquent, l'hypothèse d'homogénéité des variances doit être acceptée.

**Deuxième étape :** Calcul du test d'Anova pour le groupe expérimental

Afin de vérifier s'il existe un lien significatif entre les pratiques didactiques de l'enseignant et l'apprentissage par résolution de problèmes de la philosophie, nous avons appliqué un test de variance Anova 1 facteur.

		Somme des carrés	ddl	Carrémoyen	F	Sig.
Pré-test-posttest	Intergroupes	633,680	1	633,680	209,994	0,000
	Intragroupes	149,840	48	3,122		
	Total	783,520	49			

*Source : Enquêtes de terrain, mai 2023*

**Tableau 19:** Variance d'Anova au groupe expérimental 1 pour l'expérience 1

Le test d'Anova appliqué au groupe expérimental, a donné un F de 209,994 avec une probabilité de 0,000 largement inférieur au seuil de représentativité de 0,005. Il existe donc une relation entre les pratiques didactiques de l'enseignant et la construction l'apprentissage par



résolution des problèmes de la philosophie. Ainsi, l'hypothèse (nulle) selon laquelle les moyennes du groupe expérimental sont égales a été rejetée. La probabilité 0,000 indique que les pratiques didactiques de l'enseignant rendent possible l'apprentissage par résolution de problèmes de la philosophie.

#### IV.6. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Nous avons approfondi notre thématique de recherche avec l'appui des auteurs et des théories que nous voulons à présent mettre en débat avec les résultats obtenus au terme de nos expérimentations. Nous allons donc tour à tour évaluer la possibilité d'un apprentissage de la philosophie par la résolution de problèmes, la vertu de ce type d'apprentissage à développer les compétences chez l'apprenant et celle d'ouverture de la philosophie à la majorité des élèves.

L'enseignement de la philosophie par la résolution des problèmes est certes à construire, mais il reste possible à exécuter si l'on formule les tâches des situations-problèmes autour des processus mentaux et on recourt à des textes divers comme support (Tozzi, 2011). À ces conditions de possibilités relevées par Tozzi, il faut ajouter le guidage des apprenants par l'enseignant avec des interventions de type "incitatif" (Bru, 2004). Notre dispositif nous a permis de réaliser une leçon de philosophie qui met les activités d'apprentissage des apprenants au centre de la leçon. Lorsque le dispositif d'enseignement est monté dans les règles de l'art et que le guidage est adapté, les apprenants travaillent effectivement à produire leurs connaissances et donc à faire l'expérience d'apprendre la philosophie par la résolution de problèmes.

Une pratique de l'enseignement de la philosophie devenue traditionnelle voudrait que l'enseignant de philosophie philosophe devant les apprenants appelés à s'inspirer du savoir-faire de leur maître, pour philosopher à leur tour. C'est elle qui est décrite dans ces phrases :

*On apprend à philosopher en écoutant un cours ou en lisant un philosophe, qui nous introduit à la pensée elle-même par le mouvement d'une pensée en acte. Épouser comme auditeur ou lecteur ce déploiement théorique du concept dans le cours ou le texte, c'est alors se mettre philosophiquement en route, par le seul entraînement réflexif du Maître,*

*professeur ou grand philosophe. Cette conception renvoie à un modèle de l'apprentissage très transmissif, qui présuppose le charisme d'un Maître, la relation antique Maître-disciple, un élève séduit, motivé, attentif, etc. Mais qu'en est-il dans un enseignement démocratique de masse, quand la philosophie s'adresse à tous, où l'enseignant est un professeur, un professionnel de la pédagogie, et pas seulement un philosophe ? (Moufida, 2007).*

Cette pratique didactique est élitiste dans le sens où seuls quelques-uns des apprenants accèdent aux compétences visées par les enseignements. Les APC d'après Kozlowski (2010) en particulier et par ricochet l'apprentissage par la résolution de problèmes remédient à cette limite en ouvrant l'accès à la majorité des apprenants aussi bien des connaissances philosophiques que de la pratique philosophique. Cette affirmation de Kozlowski est bien vérifiée par notre investigation qui a donné de voir que la majorité des apprenants qui ont suivi la leçon suivant notre dispositif ont développé aussi bien les connaissances que les compétences sur la leçon enseignée et apprise.

Nous avons relevé plus haut en parlant des avantages de l'apprentissage par la résolution des problèmes (à partir des travaux de Champagnole (1974), ce type de pédagogie outre l'acquisition des connaissances, apporte aux apprenants la capacité de transfert ou compétence; c'est-à-dire l'aptitude à mobiliser les connaissances acquises pour apporter des solutions adaptées aux situations nouvelles et complexes (Tozzi, 2011). Notre expérimentation vérifie et confirme cette affirmation. En effet, notre dispositif d'apprentissage de la philosophie à partir des situations-problèmes a permis une meilleure acquisition de compétences que la méthode d'enseignement/apprentissage ordinaire appliquée dans la classe témoin. Les scores que nous avons analysés tantôt témoignent de cet état des faits.

#### **IV.7. SUGGESTIONS**

En ce qui concerne les suggestions qui découlent de notre recherche, nous en avons à formuler aux personnes de trois catégories socioprofessionnelles. D'abord à l'endroit des décideurs, puis à celui des enseignants et enfin ce sera à l'adresse des didacticiens de la philosophie.

- **Aux décideurs**

Nous suggérons aux décideurs d'organiser les formations initiales des enseignants en formation, les formations continues des enseignants sur le terrain autour des pratiques didactiques qui favorisent l'apprentissage par la résolution de problèmes de la philosophie. C'est le seul moyen, d'après nous, de rattraper le retard du point de vue de l'implémentation qu'accuse la volonté politique, exprimée par voie de décret, de voir la philosophie enseignée au secondaire par les pédagogies de la résolution de problèmes. Pour que cela soit effectif, nous leur suggérons de mettre des spécialistes à pieds d'oeuvre pour concevoir des modules de formation propices.

- **Aux Enseignants**

Nous suggérons aux enseignants une certaine ouverture d'esprit qui leur donnera la motivation nécessaire pour accepter et capitaliser ces formations au cas où elles leur seront proposées par les décideurs. Au cas contraire, nous suggérons quand même aux Enseignants d'investiguer par eux-mêmes pour intégrer les subtilités des pratiques didactiques qui rendent possible l'apprentissage par la résolution de problèmes. Nous suggérons aussi aux enseignants un travail sur eux-mêmes qui permettra d'avoir la dose d'humilité nécessaire pour s'excentrer dans leur organisation des leçons de philosophie en laissant une place d'honneur à l'activité de l'apprenant.

- **Aux didacticiens de la philosophie**

Nous suggérons aux didacticiens de la philosophie de proposer des supports didactiques, des recueils de situations-problèmes conçus dans les règles de l'art, question de faciliter aux enseignants la planification de leurs leçons. Avec ces dispositifs les enseignants n'auront qu'à sélectionner celles des situations problèmes qui leur semblent les plus adaptées par rapport au contenus et aux profils de leurs apprenants.

Le chapitre quatre, ultime station de cette étude, ici prend fin. Pour récapituler, soulignons qu'il était question pour nous principalement d'analyser et d'interpréter les données que nous avons recueillies suite aux observations et expérimentations de notre investigation. Par la suite,

disons qu'il a été question également de présenter le dispositif d'enseignement/apprentissage de la philosophie à partir des situations-problèmes, et de formuler les suggestions qui émanent des résultats obtenus des analyses de données.

## **CONCLUSION GÉNÉRALE**

Nous sommes rendu au terme de notre investigation. Rappelons que le problème qui a mobilisé notre attention est celui de l'impact des pratiques didactiques de l'enseignant sur l'apprentissage par la résolution de problèmes de la philosophie. Ce problème lié à la non-effectivité de l'enseignement/apprentissage de la philosophie par le biais des pédagogies de la résolution, nous a amené à formuler plusieurs questions de recherche, dont la principale est ; En quoi les pratiques didactiques de l'enseignant rendent-elles possible l'apprentissage par la résolution de problèmes de la philosophie ?

À Cette question de recherche principale, nous avons formulé une réponse anticipée qui constitue notre hypothèse principale, que nous nous sommes résolu à formuler ainsi : les pratiques didactiques de l'enseignant favorisent l'apprentissage par la résolution de problèmes de la philosophie. Naturellement cette hypothèse ainsi formulé, nous a donné l'objectif principal de cette investigation que nous sommes en train de boucler.

Cet objectif principal est de vérifier notre hypothèse principale de recherche. Nous pouvons donc dire que notre principal but dans cette recherche était de montrer l'impact des pratiques didactiques de l'enseignant sur l'apprentissage par la résolution de problèmes de la philosophie.

Pour atteindre cet objectif principal de notre investigation, nous avons recouru à l'ID pour concevoir un dispositif d'enseignement/ apprentissage de la philosophie à partir des situations-problèmes, que nous avons expérimenté suivant la méthode quasi-expérimentale. Pour un dispositif vraiment opérationnel et efficace nous avons observé des enseignants en situation d'enseignement avec une grille d'observation conçue pour évaluer l'enseignement/apprentissage par résolution.

Toutes ces observations et expérimentations ont été abritées par le Collège Bilingue Benigna d'Etoudi. Notre échantillon pour cette étude était donc constitué des élèves et enseignants de philosophie des secondes littéraire de Benigna de cette année 2022-2023.

Après les observations et expérimentations, les analyses des données (productions, scores des tests) ont validé et confirmé notre hypothèse : la formulation des situations-problèmes dans les règles d'art, le guidage des apprenants par l'enseignant avec des

interventions de type incitatif donne lieu à l'apprentissage par la résolution de problèmes de la philosophie. Ces pratiques didactiques de l'enseignant bien maîtrisées favorise une leçon de philosophie qui laisse épanouir l'activité des apprenants qui développent autour des contenus enseignés aussi bien l'aisance à la restitution que la facilité de transfert de ces acquis pour sortir des situations plus complexes que l'invitation de les rendre.

Considérant le retard observé sur le terrain pour ce qui est de l'effectivité de l'enseignement/apprentissage de la philosophie par la résolution de problèmes, nous pensons judicieux que les suggestions que nous ont inspirées cette investigation connaisse un intérêt de la part de ceux à qui elles sont adressées.

**ANNEXES**



## Annexe 1: Grille d'observation d'un enseignant en situation de classe

### GRILLE D'OBSERVATION D'UN ENSEIGNANT EN SITUATION DE CLASSE

#### I. IDENTIFICATION DE L'ENSEIGNANT

- Nom et prénom (s): NKASNA Serge Dady
- Sexe: masculin
- Diplôme académique: Master 2 Didactique des disciplines
- Diplôme professionnel: —
- Nombre d'année d'expérience: 10 ans
- Nom de l'Etablissement: BENIGNA
- Classes enseignées: 2nde A, PACD, Tle ACD
- Effectif de la classe:

#### II. IDENTIFICATION DE LA LEÇON OBSERVEE

- Titre de la leçon: Le raisonnement (or)
- Chapitre: La logique classique (or)
- Module: (II) La logique
- Compétence à développer: Raisonnement juste, vrai et valide à l'oral comme à l'écrit
- La classe où la leçon a été enseignée: 2nde A (Allemand)
- Durée de la leçon: 2h
- Tranche horaire: 15h - 15h.

#### Echelle d'appréciation :

- (1) = Jamais
- (2) = Rarement
- (3) = Souvent
- (4) = Toujours

#### Critères d'évaluation de la conformité de la pratique :

Une note est attribuée à chaque échelle d'appréciation, pour chaque question.

#### III. Formulation de la situation-problème

	1	2	3	4
A. L'enseignant recourt-il aux situations-problèmes ?				X

B. Les contextes des situations-problèmes cadrent-ils avec les centres d'intérêts et les attentes des apprenants ?		X		
C. Les contextes des situations-problèmes cadrent-ils avec le niveau des apprenants ?			X	
D. Les conditions des situations-problèmes imposent-ils aux apprenants d'affronter les problèmes plutôt que de les contourner?		X		
E. Les tâches des situations-problèmes sont-elles formulées autour des processus mentaux plutôt qu'autour des comportements observables?	X			
F. Les situations-problèmes favorisent-elles le développement de compétences visées ?		X		

#### IV. Guidage des apprenants dans la résolution des situations-problèmes

	1	2	3	4
A. L'enseignant met-il les apprenants en situation ?			X	
B. Les interventions de l'enseignant sont-ils de type informatif, et évaluatif?				X
C. Les interventions de l'enseignant sont-ils de type incitatif, organisation des apprentissages et régulation?	X			
D. L'enseignant fait-il un effort d'institutionnalisation des savoirs?				X
E. L'enseignant est-il soucieux d'intéresser les apprenants à l'activité d'apprentissage ?				
F. L'enseignant respecte-t-il le timing des séquences didactiques ?		X		

**IV. La place des apprenants dans la résolution de la situation-problème**

	1	2	3	4
A. Les apprenants sont-ils en activité ?		X		
B. Les apprenants sont-ils motivés et assidus dans la résolution des problèmes?			X	
C. Les apprenants sont-ils disciplinés pendant leur temps d'activité ?		X		
D. Les interventions des apprenants sont-elles audibles et pertinentes ?			X	
E. Les apprenants collectent-ils les données ?	X			
F. Les apprenants font-ils eux-mêmes un effort de synthèse à partir des données collectées ?	X			

Annexe 2: Fiche de préparation d'un enseignant observé

ARCHIDIOCESE DE YAOUNDE  
COLLEGE BILINGUE BENIGNA D'ETOUDE  
BP : 5978 YAOUNDE  
TEL : (237) 242 06 89 39



12 MAI 2023

DEPARTEMENT DE PHILOSOPHIE

FICHE DE PREPARATION ET DE CONDUITE D'UNE LECON SELON L'APCESV

CLASSE	Scinde A4A0	Famille de situation :	Le Jugement
EFFECTIF	028	Catégorie d'action :	Promotion du bon usage de la raison
GARCONS	1	Module :	II La Logique
FILLES	1	Chapitre :	D3 La Logique Classique
ENSEIGNANT	NKATA SERGE BAZ	LECON N°	05 : La Raisonnement
DUREE	20 Perles	Notions :	Raisonnement, types, mots-clés, Erreurs et pièges
DATE	10-05-2023	Prérequis :	Qui entend-on par raisonnement?
		Transition :	Quelles sont les formes de raisonnement?

Construction de la justification : 15 min

1- Identification des exemples de situations et d'actions avec les apprenants  
 Vous êtes à la maison, votre mère vous dit :  
 "Prends ton parapluie, il va pleuvoir".  
 Tu prends ton parapluie.  
 Formulation de la justification :  
 Cette logique permet d'établir des liens de causalité entre les événements.  
 Pour les types, états et règles de raisonnement, afin de développer leur raisonnement.

Séquences didactiques	Ressources internes		Autres ressources	Activités d'enseignement / apprentissage	Evaluation	Durée
	savoirs	Savoir-faire				
Introduction	Notions de raisonnement	Prise de conscience	Notions de raisonnement	Notions de raisonnement	Notions de raisonnement	10 min
	Notions de raisonnement	Prise de conscience	Notions de raisonnement	Notions de raisonnement	Notions de raisonnement	10 min

Le raisonnement est une activité qui permet de passer de ce que l'on voit à ce que l'on pense.  
 Il est important de comprendre que le raisonnement n'est pas une simple répétition de ce que l'on a appris.  
 Il s'agit d'une activité qui permet de développer son esprit critique et de prendre des décisions éclairées.  
 Les différents types de raisonnement sont : le raisonnement déductif, le raisonnement inductif et le raisonnement abductif.

Le raisonnement: - déduction et - induction - syllogisme - hypothèse	Constant - tout - partie - partie - partie	Principe - justification - justification - justification	raison - méthode - méthode - méthode	Programme - philosophie - philosophie - philosophie	(généralité) - apprenant - apprenant - apprenant	les types de - règles, les - règles, les - règles, les	30 min
--	--	---	---	--	---	---	--------

Le raisonnement est un acte de connaissance qui vise à établir la vérité d'une proposition en se basant sur des principes ou des faits connus. Il est un processus de réflexion qui permet de passer de l'incertain à l' certain.

Le raisonnement: - types, formes et - règles - syllogisme - hypothèse	Constant - tout - partie - partie - partie	Principe - justification - justification - justification	raison - méthode - méthode - méthode	Programme - philosophie - philosophie - philosophie	(généralité) - apprenant - apprenant - apprenant	les types de - règles, les - règles, les - règles, les	40 min
---	--	---	---	--	---	---	--------

Il existe plusieurs types de raisonnement: déduction, induction, analogie, etc. Le raisonnement déductif part d'une vérité générale pour en déduire une vérité particulière. L'induction part d'observations particulières pour en déduire une vérité générale.

Conclusion - syllogisme - hypothèse	Constant - tout - partie - partie - partie	Principe - justification - justification - justification	raison - méthode - méthode - méthode	Programme - philosophie - philosophie - philosophie	(généralité) - apprenant - apprenant - apprenant	les types de - règles, les - règles, les - règles, les	15 min
---	--	---	---	--	---	---	--------

Le raisonnement est un acte de connaissance qui vise à établir la vérité d'une proposition en se basant sur des principes ou des faits connus. Il est un processus de réflexion qui permet de passer de l'incertain à l' certain.

## Annexe 3: Quelques copies des évaluations

EVALUATION PREALABLE

Identification

NOM ET PRENOM: *Huga melchi Shilo*

Etablissement: *CBBE*

Classe: *2<sup>nd</sup> AL*

Leçon:

①

Questions

1. Définir raisonnement

*Le raisonnement est la manière dont la pensée évalue les propos.*

2. Enumérer les types de raisonnement ?

- raisonnement *deductif*; raisonnement *concentif*
- *sylogisme*
- raisonnement *par l'absurde*
- raisonnement *analogique*

3. Préciser le type de raisonnement dont il s'agit dans ces propositions et justifier votre réponse :

- Tous les hommes sont raisonnables.
- Or les noirs sont les hommes.
- Donc les noirs sont raisonnables.

*Il s'agit ici du raisonnement analogique.*

4. Dire si ce raisonnement est valide ou invalide et justifier sa réponse :

-Si trois bonbons peuvent vous tuer, en prendriez-vous une poignée ? Non ! Ainsi en est-il des réfugiés Syriens. (Donald Trump)

*Qui le raisonnement est valide car le propos présenté ci-dessus est logique, est normale.*

---

1 |

## EVALUATION SOMMATIVE

## Identification

NOM ET PRENOM: CORNELIUS EDGARD

Etablissement: Collège Béhique

Classe: 2<sup>nd</sup> Allemand

Leçon: Le raisonnement

4

## Questions

1. Dire les avantages du raisonnement philosophique

...l'éveil de l'esprit; ...développement de l'esprit critique; ...développement de doute...

2. Préciser s'il s'agit d'un raisonnement inductif ou d'un raisonnement déductif :

- Andréa discute, Mathieu monte sur la table, Romain n'a pas ses affaires : c'est la pagaille en cours particulier!

raisonnement inductif ✓

- Le vol est puni de prison. Tu as commis un vol, tu iras donc en prison.

raisonnement déductif ✓

- Edouard mange des burgers tous les samedis midi, donc les adolescents devraient avoir le droit de manger des burgers une fois par semaine.

raisonnement inductif ✓

3. Identifiez le type de raisonnement : syllogisme ou sophisme

A. La télé est éteinte ou allumée.

La télé n'est pas éteinte.

Donc elle est allumée.

syllogisme ✓

B. Tous les hommes sont radins.

Or je suis un homme.

Donc je suis radin.

syllogisme ✓

#### *Annexe 4: Textes choisis pour la situation-problème*

La Philosophie pour enfants et l'acte de raisonner

«Il faut que tu penses dans tout... tout... Ton cerveau doit toujours rester actif. »

Dominic, 1er cycle du primaire

Raisonner, c'est passer d'une vérité à l'autre en ayant le souci de préserver ce qu'on estime vrai. Par préserver une vérité, nous voulons dire la conserver et ne pas la gonfler par plus qu'elle ne peut supporter. Raisonner, c'est mettre de l'ordre dans nos idées, faire que certaines choses arrivent avant, d'autres après. Raisonner, c'est argumenter, soutenir une position, la défendre... Raisonner, c'est faire des hypothèses, c'est reconnaître des contradictions...

Malgré la rigueur du raisonnement et ses règles de procédures très formelles, le résultat n'est que très rarement absolument certain. Si le contenant est en béton, il reste que le contenu, de son côté, n'a pas toujours l'armature pour résister à une investigation approfondie. Avec l'incertitude vient la possibilité de nous tromper et de devoir corriger l'erreur commise. Car, faillibles que nous sommes, nous estimons que nous pouvons nous tromper et qu'il est dès lors nécessaire de nous corriger, tant sous l'angle du résultat que sous celui de la manière dont nous nous y sommes pris pour arriver à ce résultat.

Tiré de *Penser ensemble à l'école: Des outils pour l'observation*



**Annexe 5: Planche de photos**



Une leçon de philosophie prise en photo

## BIBLIOGRAPHIE

### OUVRAGES

- Guillaume, A. M. (1986). E. Kant, Traité de pédagogie. Traduction de J. Barni, revue et actualisée, introduction et notes par Pierre-José About.
- Kant, Annonce du programme des leçons de M. E. Kant durant le semestre d'hiver (1765-1766), traduction de M. Fichant, Éd. Vrin, 1973.
- Brenifier, O. (2002). *Enseigner par le débat* (p. 35). CRDP de Bretagne.
- Mialaret, G. (2004). *Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. PUF,.
- Kant, E. (1963). Critique de la raison pure. Paris: Presses Universitaires de France. *Trans. A. Tremesaygues et B. Pacaud.*
- Descartes, R., & Gilson, É. (1987). *Discours de la méthode*. Vrin.
- Moufida, G. (Ed.). (2007). *La philosophie: une école de la liberté: Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe: État des lieux et regards pour l'avenir*. Unesco.

### DICTIONNAIRES

- Cuq, J. P. (2003). Dictionnaire de didactique du français. *Paris:CLE international*, 214-216.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre-Derville, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux aux didactiques*. De Boeck Supérieur.
- Noëlla, B., Anne, B., Jean, D., Jacqueline, L., François, R., & Joël, W. (1995). Dictionnaire de philosophie.
- Larousse français monolingue et bilingues en ligne. *Disponible sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue>*

### ARTICLES

- Christine PARTOUNE, La pédagogie par situations-problèmes-article paru dans la revue Puzzle éditée par le CIFEN, Université de Liège, mai 2002
- Bru, M., Altet, M., & Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux

apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 75-87.). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 75-87.

- Orange, C. (2006). Analyse de pratiques et formation des enseignants. Un point de vue didactique. *Recherche et formation*, (51), 119-131.
- Tremblay, R. R. (2015). Au-delà de l'opposition entre les connaissances et les compétences: réflexions sur l'approche par compétences et la formation générale [au collégial]. *Pédagogie collégiale Vol. 22, no 1, automne 2008*, p. 23-29.
- Guillemette, F. (2020). Passer du modèle transmissif à un modèle de l'apprentissage guidé. *Enjeux et société*, 7(2), 42-73.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J. C., & Roy, G. R. (2002). L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique*, 4(4), 2-32.
- Loosli, C. (2016). Analyse du concept «approche par compétences». *Recherches en soins infirmiers*, (1), 39-52.
- Fobre, M. (1997). Pensée pédagogique et modèles philosophiques: le cas de la situation-problème. *Revue française de pédagogie*, 49-58.
- Champagnol, R. (1974). Aperçus sur la pédagogie de l'apprentissage par résolution de problèmes. *Revue française de pédagogie*, 21-27.
- Tozzi, M. (2011). Une approche par compétences en philosophie?. *Rue Descartes*, (3), 22-51.
- Thouin, M. (2017). L'épistémologie et la recherche en didactique: Les visées des sciences et les modèles. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 8(1).
- Grosbois, M. (2007). Didactique des langues et recherche expérimentale. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 4(4).
- Jordan, G. (2004). Theory construction in second language acquisition. *Theory Construction in Second Language Acquisition*, 1-313.

- Simard, C. (1994). "La didactique du français langue maternelle : analyse d'une recherche bibliographique fondamentale". *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 19, n° 4, pp. 481-489. DOI : 10.2307/1495345
- Artigue, M. (2002). Ingénierie didactique: quel rôle dans la recherche didactique aujourd'hui?. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 8(1), 59-72.
- BROUSSEAU, G. (2017). Introduction à l'ingénierie didactique, 2013. *Disponible sur: <http://guybrousseau.com/wp-content/uploads/2013/12/Introduction-%20C3%A0-linguistique-et-ingenierie-didactique3.pdf>* Consulté le, 4.
- Barquero, B., Serrano, L., & Ruiz-Munzón, N. (2016, March). A bridge between inquiry and transmission: The study and research paths at university level. In *First conference of international network for didactic research in university mathematics*.
- Bru, M. (2014). Le choix de l'observation pour l'étude des pratiques enseignantes. *Recherches en éducation*, (19).
- Lafayette, F., Grataloup, N., Cospérec, S., Fabre, M., Orange, C., & Kiritsis, D. *Côté Philo*.
- Lenoir, Y. (2004). L'intervention éducation de sa conception à son actualisation – Recherche sur les pratiques d'enseignement (Bulletin de la CRCIE), 4, 19-33.
- Koslowski, G. (2010). L'approche par les compétences en philosophie. *Analyses et études* 2010, 1-12.
- Kallakotchop, les enseignants de la philosophie face aux NPP-Diotimen°83. (01/2020).
- Bourgeois, É. (2018). Le développement de l'enfant: la contribution de Piaget au champ de l'éducation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (79), 99-108.

## MEMOIRES

- Terdeuse, P., & Depré, O. «Apprendre la philosophie ou apprendre à philosopher? L'enseignement de la philosophie dans le secondaire et ses enjeux. 2017-2018.
- Julien DA COSTA du Troisième, C. Mémoire de MASTER.

## TABLE DE MATIÈRES

SOMMAIRE .....	ii
DÉDICACE .....	iii
REMERCIEMENTS .....	iv
ABRÉVIATION ET ACRONYME .....	v
LISTE DE TABLEAUX.....	vi
LISTE DE FIGURES.....	vii
RÉSUMÉ .....	viii
ABSTRACT.....	ix
INTRODUCTION GÉNÉRALE .....	1
PARTIE I : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE.....	4
CHAPITRE I : REVUE DE LITTÉRATURE ET ÉTAT DE LA QUESTION .....	6
I. DÉFINITIONS DES CONCEPTS.....	7
1.1 Pratiques.....	7
1.2 Didactique .....	7
1.3 Enseignant.....	8
1.4 Les pratiques didactiques de l'enseignant .....	8
1.5 Résolution .....	8
1.6 Problème .....	9
1.7 La résolution de problèmes .....	9
1.8 L'apprentissage .....	10
1.9 L'apprentissage par la résolution de problèmes.....	10
1.10 La philosophie.....	11
1.11 Apprentissage de la philosophie .....	11

1.12 L'apprentissage par la résolution des problèmes de la philosophie :.....	12
II. REVUE DE LITTÉRATURE .....	12
2.1. Les pratiques didactiques de l'enseignant.....	12
2.1. a Les pratiques didactiques de l'enseignant d'après Christian Orange .....	13
2.1. b Les pratiques didactiques chez Bru, Altet, Blanchard-laville. ....	14
2.1.c Les pratiques didactiques nécessaires à l'effectivité de l'apprentissage par la résolution de problèmes.....	15
2.2 L'apprentissage par la résolution de problèmes de la philosophie .....	17
2.2. a L'apprentissage par la résolution de problèmes chez Raymond CHAMPAGNOL .....	17
2.2. b L'apprentissage par la résolution de problèmes chez Michel FABRE .....	19
2.2.c par la résolution de problèmes de la philosophie chez Michel TOZZI .....	23
III. THÉORIES DE REFERENCE .....	25
3.1. Le constructivisme.....	25
3.1. a. Définition .....	25
a. b Piaget et le constructivisme .....	26
b. La théorie de l'intervention éducative .....	28
c. a Définition .....	28
3.2. b Les quatre MIE et leurs caractéristiques .....	30
CHAPITRE II : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE .....	34
II.1. CONTEXTE.....	35
II.2. CONSTAT .....	35
II.3. FORMULATION DU PROBLEME.....	36
II.4. QUESTIONS DE RECHERCHE.....	36
4.1. Question principale : .....	36
4.2 Questions secondaires : .....	36

II.5. FORMULATION DES HYPOTHESES.....	37
5.1 Hypothèse principale : .....	37
5.2 Hypothèses secondaires .....	37
II.6. LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE .....	37
6.1 Objectif général : .....	37
6.2 Hypothèses spécifiques.....	37
II.7. LES VARIABLES : .....	37
II.8. TABLEAU SYNOPTIQUE .....	38
I.9. INTÉRÊT DE L'ÉTUDE .....	40
II.10. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE.....	41
PARTIE II : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE DE L'ÉTUDE.....	43
CHAPITRE III : MÉTHODE DE LA RECHERCHE .....	45
III.1. MÉTHODE DE RECHERCHE .....	46
3.1.a. La méthode quasi-expérimentale .....	46
3.1. b. L'ID .....	48
III.2. LES TYPES DE DONNEES, LES TECHNIQUES DE COLLECTE DE DONNEES ET LES OUTILS DE COLLECTES DE CES DONNEES .....	50
2.a. Les types de données.....	50
2.b. Technique de collecte des données.....	50
2.c. L'outil de collecte des données .....	51
2.d. Protocole d'expérimentation.....	57
III.3. PRÉSENTATION DU CADRE D'EXPÉRIMENTATION.....	57
3.3.a. Historique.....	57
3.3.b. Organigramme .....	58
III.4. POPULATION DE L'ETUDE .....	58

3.4.a . Population cible.....	58
3.4.b. Population accessible.....	59
3.4.c. Echantillonnage de l'étude.....	59
CHAPITRE IV :.....	60
PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS .....	60
IV.I. ANALYSE DES SÉANCES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA PHILOSOPHIE.....	61
4.1. a Présentation des enseignants et leçons observés.....	61
4.1. b Présentation et analyse des données de l'observation.....	63
IV.2. PRÉSENTATION D'UN DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE À PARTIR DES SITUATIONS-PROBLÈMES.....	66
4.2.1. L'Analyse a priori.....	67
4.2.2. Dispositif proprement dit : scénario de la leçon sur le raisonnement .....	68
IV.3. ANALYSE DES PRODUCTIONS DES ÉLÈVES.....	69
IV.4. ANALYSE DES SCORES DANS LES GROUPES D'EXPÉRIENCE .....	70
4.4.a. Analyse des scores des élèves au pré-test dans le groupe témoin .....	71
4.4.b. Analyse des scores Des élèves au pré-test dans le groupe expérimental .....	72
4.4 .c. Analyse des scores des élèves au post-test dans le groupe témoin .....	73
4.4. d. Analyse des scores des élèves au post-test dans le groupe expérimental .....	74
IV.5. ANALYSE DE CONFORMATION DES DONNÉES ISSUES DU PRÉ-TEST ET DU POST- TEST.....	76
IV.6. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS .....	80
IV.7. SUGGESTIONS.....	81
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	84
ANNEXES.....	x
BIBLIOGRAPHIE.....	87
TABLE DE MATIÈRES .....	90