

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET
EDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE
L'ÉDUCATION ET INGÉNIERIE
ÉDUCATIVE

DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE
DES DISCIPLINES



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST GRADUATE SCHOOL FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH AND
TRAINING
SCHOOL IN EDUCATION AND
EDUCATIONAL ENGINEERING

DEPARTMENT OF DIDACTICS

PRATIQUE DIDACTIQUE DE LA PHILOSOPHIE EN CLASSE
DE SECONDE LITTERAIRE ET DEVELOPPEMENT DE
L'ESPRIT CRITIQUE : CAS DU LYCEE BILINGUE DE
NKOLMESSENG

Mémoire de Master en didactique des disciplines soutenu le 1^{er} octobre 2024

Option : Didactique la philosophie

Par

LIHAN LI NDEBI AUGUSTIN-PETIT

Licencié en philosophie (Spécialité Epistémologie et Logique)



JURY

PRESIDENT : BELINGA BESSALA SIMON, Pr

UYI

RAPPORTEURS : -FOUMANE FOUMANE JOSUE DELAMOUR, CC

U YI

TOUA LEONIE, CC

UYI

EXAMINATEUR : NGUEMETA JEAN PHILIPPE, CC

UYI

ANNEE ACADEMIQUE 2023- 2024

NOTE D'AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à la disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Educatives de l'Université de Yaoundé I n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans ce mémoire ; ces opinions doivent être considérés comme propres à leur auteur.

SOMMAIRE

NOTE D'AVERTISSEMENT.....	i
SOMMAIRE	ii
DEDICACE	iii
REMERCIEMENTS	iv
Liste des acronymes et abréviations	v
Liste des tableaux	vi
Liste des figures	vii
RESUME	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION GENERALE	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE	5
CHAPITRE I : REVUE DE LA LITTERATURE ET ETAT DE LA QUESTION	6
CHAPITRE II : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	38
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE DE L'ETUDE.....	51
CHAPITRE III : METHODE DE LA RECHERCHE	52
CHAPITRE IV : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	66
CONCLUSION GENERALE	103
TABLE DES MATIERES	117

A

Mon feu père Mr NDJENG JANVIER et Madame veuve
NDJENG Eveline qui m'ont appris la lecture et l'écriture.

Ma tante Madame veuve Tang Léa qui m'a donné
l'opportunité de continuer mes études secondaire et
universitaire.

REMERCIEMENTS

Notre gratitude va à l'endroit de toute personne ayant apporté un soutien intellectuel, matériel, moral, familial, amical, providentiel et même affectif à la réalisation de ce travail de recherche. Nous pensons d'abord aux Docteurs JOSUE DELAMOUR FOUMANE FOUMANE et TOUA LEONIE pour leur expertise, leur professionnalisme, leurs conseils, leur disponibilité et surtout leur sens d'ouverture au débat.

Ensuite, aux Enseignants du Département de Didactique des Disciplines, pour les conseils, méthodes pour mener à bien notre recherche. Parmi eux : le Professeur Renée Solange BIDIAS NKECK, le Professeur DIMI, le Professeur Mbanga Désiré ; les docteurs Embolo Cyrille et Mouto. Leur disponibilité, leur attention à l'écoute, leurs conseils et orientations ont éclairé nos pas à chaque étape de notre recherche. Nos remerciements vont aussi à l'endroit des docteurs Ngoni Leko et Koffane pour leur disponibilité et soutien pendant la période de stage et de collectes des données au Lycée Bilingue de Nkolmesseng.

Nous remercions également nos aînés académiques et camarades de promotion pour leurs conseils. Un merci particulier à Wagni Pierre Bény pour la motivation, le suivi et le temps qu'il a consacré pour la réussite de ce travail.

Je tiens à dire merci particulièrement au Colonel de la Brigade du Quartier Général, papa Matiang Charles Alain, à son épouse et à toute sa famille pour leur patience, leur contribution financière pour la réalisation de ce travail de recherche.

Toute notre reconnaissance va à l'endroit des membres de famille pour l'encadrement multiformes. Nous pensons ainsi à nos grandes sœurs et nos petits frères.

Enfin nous remercions notre famille chrétienne, spécialement l'Assemblée de la Vraie Eglise de Dieu d'Obili-Biyem –Assi, pour le soutien moral, matériel et financier depuis la classe de seconde.

LISTE DES ACCRONYMES ET ABREVIATIONS

APO : Approche par objectif

APC : Approche par les compétences

DID : Didactique des disciplines

DVDP : Discussion à visée démocratique et philosophique

EC : Esprit critique

ESG : Enseignement secondaire général

FSE : Faculté des sciences de l'éducation

HR : Hypothèse de recherche

HPR : Hypothèse principale de recherche

HS : Hypothèse spécifique

LBN : Lycée Bilingue de Mkolmesseng

MINSEC : Ministère des Enseignements Secondaires

NPP : Nouvelles Pratiques Philosophiques

ONU : Organisation des Nations-Unies

OR : Objectif de recherche

ODD4 : Objectif de développement durable n°4

PPE : Philosophie avec les Enfants

QR : Question de recherche

QPR : Question principale de recherche

QS : Question spécifique

QSR : Question spécifique de recherche

UNESCO : Organisation des Nation-Unies pour L'éducation, la science et la culture

VI : Variable indépendante

VD : Variable dépendante

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Tableau synoptique de l'étude	49
Tableau 2 : Caractéristiques de la population cible (les apprenants)	54
Tableau 3 : Critères de sélection de la population cible ; les enseignants.....	55
Tableau 4 : présentation de la population cible (série mixte)	55
Tableau 5 : Présentation de la population cible des apprenants (série Esp1)	56
Tableau 6 : Présentation de la population cible des apprenants (série Esp 2)	56
Tableau 7 : Présentation de la population cible des élèves de seconde SH.....	57
Tableau 8 : Répartition générale de l'effectif des élèves en classe de seconde littéraire	57
Tableau 9 : Présentation de la population cible (les enseignants)	57
Tableau 10 : Répartition des effectifs échantillonnés par classe	59
Tableau 11 : Répartition des effectifs échantillonnés par classe et par sexe	60
Tableau 12 : Description du test du khi-deux.....	65
Tableau 13 : Grille d'observation enseignant vacataire 1	66
Tableau 14 : Grille d'observation enseignant vacataire 2	67
Tableau 15 : Grille d'observation enseignant titulaire 1	69
Tableau 16 : Grille d'observation enseignant titulaire 2	70
Tableau 17 : Entretien avec l'enseignant vacataire 1	72
Tableau 18 : Entretien avec l'enseignant vacataire 2	74
Tableau 19 : Entretien avec enseignant titulaire 1	77
Tableau 20 : Entretien avec enseignant titulaire 2	78
Tableau 21 : effectif échantillonné par classe et par sexe	84
Tableau 22 : répartition sur l'âge des enquêtés	85
Tableau 23 : Répartition du statut des apprenants	85
Tableau 24 : Distribution des scores des élèves au pré-test de l'expérience 1 dans le groupe témoin	86
Tableau 25 : Distribution des scores de l'expérience 1 au pré-test dans le groupe Expérimental.....	87
Tableau 26 : des scores du pré test à partir des indicateurs statistiques	87
Tableau 27 : Distribution des scores de l'expérience 1 au post-test dans le groupe témoin...	88
Tableau 28 : Distribution des scores de l'expérience 1 au post-test dans le groupe expérimental.....	88

Tableau 30 : Distribution des scores de l'expérience 2 au pré-test dans le groupe témoin.....	89
Tableau 31 : Distribution des scores de l'expérience 2 pré-test dans le groupe	90
Tableau 32 : des scores du pré test à partir des indicateurs statistiques	90
Tableau 33 : Distribution des scores de l'expérience 2 au post-test dans le groupe témoin...	91
Tableau 34 : Distribution des scores de l'expérience 2 au post-test dans le groupe expérimental.....	91
Tableau 35 : analyse des scores de l'expérience 2 au post-test à partir des indicateurs Statistiques.....	92

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Triangle didactique de J. Houssaye	8
Figure 2 : Triangle pédagogique de Meirieu	8
Figure 3 : Relation triangulaire du philosophe chez Tozzi	23
Figure 4 : répartition sur l'âge des enquêtés	85
Figure 5 : répartition sur le statut des enquêtés	86

RESUME

Cette recherche a un objectif principal : conception d'un dispositif de la discussion à visée démocratique et philosophique et son implémentation dans le processus enseignement/apprentissage de la philosophie en classe de seconde littéraire au Cameroun. Ce dispositif a pour but de d'améliorer la pratique didactique de l'enseignant et aussi de faciliter le développement des compétences philosophiques des apprenants de la classe d'initiation au philosopher entre autres, l'esprit critique, l'autonomie de pensée, voire la compétence communicative. L'hypothèse générale qui découle de cet objectif principal est la suivante (HPR) : Nous pensons que la mise en œuvre de la DVDP dans le processus enseignement/apprentissage du philosopher favorise au mieux le développement de l'esprit critique tant sollicité chez les apprenants de la classe de seconde littéraire au Cameroun. Animer un atelier de DVDP permet aux apprenants de développer plusieurs compétences philosophiques pour problématiser-conceptualiser et argumenter (Tozzi, 2010). Pour valider notre hypothèse principale, nous avons testé les hypothèses secondaires suivantes : (HS1) l'acquisition et le développement de la pensée critique passe nécessairement par l'implémentation de la DVDP dans le processus enseignement/apprentissage de la philosophie en seconde. (HS2) le débat et le dialogue entre pairs est une technique adéquate permettant le développement de l'autonomie de pensée de l'apprenant de seconde. Nous avons opté pour une démarche expérimentale qui consistait à constituer deux groupes : le groupe expérimental (GE) et le groupe témoin (GT). Le groupe témoin a suivi la pratique normale de l'enseignant alors que le groupe expérimental est celui dans lequel nous avons implémenté notre dispositif (animer un atelier de DVDP). Les différents tests utilisés sont le test de Student (T) et le Khi-deux. Les résultats des différents scores sont les suivants : Pour (HS1) on a au pré-test du groupe expérimental $T = 1,088 < 1,96$ avec un degré de signification (DS) de $0,0384 < 0,05$ qui est le seuil de signification (SS). Au post-test de HS1 nous obtenons $T = 9,27 > 1,96$ avec un DS de $0,283 > 0,05$ SS. Pour (HS2) nous avons au pré-test du groupe expérimental $T = 1,159 > 1,96$ avec un DS de $0,0321 < 0,05$ SS. Cependant au post-test, nous obtenons $T = 9,27 > 1,96$ avec un DS de $0,283 > 0,05$ SS. Par conséquent la conclusion est que l'hypothèse est acceptée. La comparaison entre les analyses a priori et a posteriori nous permettent de procéder à la validation interne de notre dispositif mis en œuvre. C'est dire que le dispositif de la DVDP a bien amélioré les scores au post test du groupe expérimental. Cela montre en même temps la bonne implémentation du dispositif, l'acquisition de l'esprit critique et le développement des micros compétences (problématiser- conceptualiser et argumenter) chez l'apprenant de seconde littéraire. Grâce à ces concluants résultats de l'étude, nous avons émis quelques suggestions aux pouvoirs publics, aux enseignants et apprenants.

Mots clés : DVDP, Esprit critique, Pratique didactique, Pratique réflexive, philosopher

ABSTRACT

Designing and implementing a democratic and philosophic discussion framework into the teaching and learning processes of philosophy, with the aim to develop the Critical Mind (EC) of the students of the class of “Seconde”, is the main objective of this research. This main objective was derived from the following major hypothesis: setting-up the “DPDF” approach in the teaching process of Philosophy favours the acquisition and the development of the Critical Mind (CM), as well as the autonomous thinking of the students of “Seconde littéraire” in Cameroon. We made use of the various “DPDF” approach workshop offers (stating the problem, conceptualising and discussing) to formulate effective major and minor hypotheses thus: the acquisition and the development of the Critical Mind necessarily goes through the implementation of the “DPDF” approach in the teaching and learning processes of Philosophy in the class of “Seconde” (HS1). The debating and dialoguing among peers are an appropriate technique fostering the development of autonomous thinking of the students of the class of “Seconde” (HS2). We adopted the experimental approach. The findings of the scores of the pre-test and post-test of the group of witnesses and the experimental group, and their analysis were done by a test on the students. On the one hand, these findings revealed that the level of signification of 0.038 during experiment 1(one) in the experimental group was well below the threshold of signification: 0.05. This analysis confirmed the hypothesis. On the other hand, we observed that during experiment 2 (two) in the experimental group there was a significant difference between the pre-test and the posttest scores. The value of the level of signification was 0.039, below the threshold of signification: 0.05. Consequently, the hypothesis was confirmed. The comparison between the apriori and a posteriori analysis enabled the internal validation of the set-up mechanism. This meant that DPDF approach had well improved the scores of the post-test of the experimental group. This equally showed the good implementation of the mechanism, acquisition of the Critical Mind and development of the micro-skills (stating the problem, conceptualising and arguing) of the students of “Seconde littéraire”. Thanks to these positive results of the study, we have made some suggestions to the Government, teachers and students.

Keys words: Didactic practice, critical mind, DVDP, reflexive practice, philosophy, philosophize.

INTRODUCTION GENERALE

L'opinion généralement répandue dans notre milieu culturel et éducatif est qu'enseigner la philosophie aux jeunes, c'est une perte de temps, c'est entreprendre une tâche impossible, controversée, jonchée d'embûches et de préjugés de toutes sortes. La doxa entretient cette idée, en se fondant sur l'incompréhensible conviction selon laquelle le jeune serait inapte au raisonnement philosophique et aurait une structure mentale peu développée devant la complexité du réel et de l'existence humaine.

Cependant, il est important de relever que toute activité ou initiative philosophique n'a pas pour genèse l'ascèse philosophique, encore moins un niveau élevé de conceptualisation. Ce qui est à la base de l'activité philosophique, c'est le souci d'étonnement, d'émerveillement devant le monde et ses phénomènes. Aristote confirme ce point de vue, lorsqu'il dit :

« C'est, en effet, l'étonnement qui poussa, comme aujourd'hui, les premiers penseurs aux spéculations philosophiques. Au début, leur étonnement porta sur les difficultés qui se présentaient les premières à l'esprit ; puis, s'avançant ainsi peu à peu, ils étendirent leur exploration à des problèmes plus importants, tels que les phénomènes de la Lune, ceux du Soleil et des étoiles. Or apercevoir une difficulté et s'étonner, c'est reconnaître sa propre ignorance. »

(Aristote, Métaphysique, Livre I, 2.982b).

Chiara Cavalli (2015) fait une odyssée de l'étonnement en précisant que, « depuis les philosophes grecs et jusqu'à Jeanne Hersch, en passant par Karl Jaspers et Martin Heidegger entre autres, nombre de philosophes racontent en effet que leur expérience débute et est soutenue par l'étonnement » (p. 39). Ce serait donc un faux débat de soutenir que seuls les hommes « matures » sont capables d'étonnement, car les jeunes s'étonnent également ; ils posent aussi des questions existentielles sur la vie, la mort, le bien, le mal etc.

En effet, il convient de souligner que le terme enfant dans cette recherche ne fait pas référence seulement aux tout petits, c'est-à-dire à ceux du primaire et du premier cycle du collège, mais qu'il s'adresse aussi et surtout aux apprenants de la classe de seconde. En fait, lors de la conférence tenue le 04 mai 2024, Edwige Chirouter, Chaire UNESCO sur la **Pratique de la philosophie avec les enfants** (PPE), a soutenu que l'enfance s'étend jusqu'à 18 ans. Nous utiliserons donc les termes enfant et jeune pour désigner les apprenants de la classe de seconde.

La question de la possibilité d'une didactique de la philosophie a été évoquée dès lors qu'on a fait de cette matière une discipline scolaire institutionnalisée, c'est-à-dire susceptible

d'être enseignée dans les institutions scolaires comme le lycée, le collège et l'Université. Selon le sens étymologique, le mot philosophie dérive de deux mots grecs : philia qui signifie amour et sophia qui veut dire sagesse. La philosophie est donc l'amour de la sagesse et le philosophe, un amoureux du savoir, un éternel chercheur. Ce désir de savoir véhicule la curiosité intellectuelle qui anime le philosophe. En outre, la philosophie est le vécu quotidien, elle est pratique et même pragmatique ; elle n'est donc pas contenue dans un livre ou rangée dans une bibliothèque, car « *il n'y a pas de philosophie que l'on puisse apprendre par cœur ; on ne peut apprendre qu'à philosopher* » (Kant, p. 26). Par conséquent, il n'y a pas d'âge pour apprendre, on apprend à tout âge. Même les jeunes peuvent apprendre à philosopher. Depuis l'Antiquité grecque, cet apprentissage de la philosophie a été fait de différentes manières et selon les écoles. À l'école sophistique par exemple, l'enseignement était basé sur la maîtrise de l'art oratoire, dans le but de convaincre à base d'arguments pertinents. Les sophistes comme Isocrate, maître d'éloquence et rhéteur hors norme, ont systématisé cette pratique en insistant sur la maîtrise de la parole, car pour eux, on philosophe à condition de savoir parler ou de savoir s'exprimer. Socrate encourage les jeunes à penser par eux-mêmes ou à mettre en application les dialogues, qui consistent en des questions-réponses entre deux hommes. C'est cette méthode qu'on appelle la maïeutique socratique. Joseph Karsenti nomme la pratique de Socrate « la didactique de la transparence » (J. Karsenti, 1996). Platon, dans son Académie, enseigne la philosophie à une catégorie de personnes, en droite ligne de la doctrine qu'il prône. C'est la même méthode qu'Aristote utilise dans son école appelée le Lycée. Il convient d'emblée de souligner que l'enseignement de la philosophie, en ce temps-là, était l'apanage d'une catégorie de personnes d'âge mur et possédant les connaissances dans les autres sciences, comme les mathématiques. Ces personnes étaient considérées comme aptes à la réflexion philosophique. Seuls les sophistes faisaient des enseignements ouverts au large public et moyennant argent.

De nos jours, l'enseignement de la philosophie s'est démocratisé, de telle sorte qu'on parle de la pratique de la philosophie avec les enfants (PPE). La PPE est instaurée par les penseurs philosophes et pédagogues comme Matthew Lipman, Anne Margaret Sharp, Michel Tozzi, Oscar Brénifier et Edwige Chirouter. Tous ces intellectuels montrent que les jeunes sont capables de s'étonner, de poser les questions existentielles et, donc, d'apprendre à philosopher. Lors de la conférence tenue le 04 mai 2024, E. Chirouter affirmait qu' : « *Il n'y a pas d'âge pour se poser des questions philosophiques... L'enfant et l'expérience d'étonnement devant le monde* » (Chirouter 2024.p3). Michel Tozzi, à son tour, montre que

l'enfant est à une période d'initiation et que l'on doit en profiter pour l'exercer à la réflexion philosophique à travers la Discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP). Le but ici est de faciliter chez l'apprenant l'acquisition et le développement des compétences et des habiletés dignes d'un petit philosophe, à savoir l'autonomie de pensée, l'esprit réflexif et l'esprit critique. Ainsi il veut développer chez le jeune l'esprit critique, qu'il résume en trois compétences : Problématiser-Conceptualiser-Argumenter. Ce vœu est en adéquation avec les objectifs de l'ONU à travers le slogan : « l'éducation pour tous ». Il s'agit de mettre l'accent sur une éducation de qualité. Elle doit être accessible à tous, surtout aux jeunes car, étant des dirigeants de demain, ils doivent être préparés à assurer cette charge dès leur bas âge. Cela est d'ailleurs précisé dans le quatrième objectif du développement durable (ODD4). Le constat part de l'idée selon laquelle la construction et le développement d'un État passent nécessairement par les jeunes. Il convient de leur donner une éducation de qualité, à travers la formation à l'esprit critique. Ils seront alors à l'abri de la manipulation de la part des médias qui véhiculent des fake news, des informations erronées des réseaux sociaux et des politiques complotistes. Eu regard aux défis posés aux jeunes, il est indispensable de les préparer à les relever avec efficacité, à travers l'acquisition de l'esprit critique, de l'autonomie de pensée et des jugements logiques. K. Mahmoudi a donc raison d'affirmer : « *L'autonomie de jugement et l'exercice de la pensée critique sont des missions assignées à l'éducation depuis Condorcet* » (Kaltoum Mahmoudi, 2022).

L'implémentation de la PPE est déjà effective dans plusieurs pays du monde. Ils sont 84 au total, et parmi eux, on compte 12 États Africains dont le Nigeria, le Zimbabwe, l'Afrique du Sud, le Kenya, le Sénégal, le Bénin, le Mali, l'Algérie, le Maroc, la Tunisie, la Côte d'Ivoire, et l'Égypte (P.P.E., 2015). Il est évident que le Cameroun n'est pas présent dans cette liste. Pour se rattraper et combler ce retard qui est assez considérable, le gouvernement camerounais a procédé à des réformes depuis 2014 sur le plan éducatif en général, avec l'adoption d'un nouveau paradigme pédagogique appelé : l'Approche Par les Compétences (APC). Une autre nouveauté est perceptible dans ces réformes. Il s'agit de la démocratisation de la philosophie jusqu'en classe de seconde. En effet l'enseignement de la philosophie était exclusivement réservé à la classe de terminale. Mais de nos jours, elle est enseignée en seconde littéraire. Tout commence en 2018. Une année plus tard, c'est-à-dire en 2019, cet enseignement s'étend en première, toutes séries confondues. La vulgarisation de l'enseignement de la philosophie au second cycle du système éducatif camerounais, section francophone est déjà un pas vers la conformité aux vœux de l'UNESCO (2002), qui consiste à

amener l'enseignement de la philosophie jusqu'au primaire, voire à la maternelle. Cette révolution est effective dans les pays comme la France et le Canada. Le Cameroun est encore à sa phase d'essai. Pour atteindre les buts fixés par l'ONU, les recherches sont en cours. Elles permettront de rendre ce projet réalisable. C'est pourquoi les spécialistes de la didactique de la philosophie et les chercheurs de cette discipline veulent trouver les conditions dans lesquelles le philosophe peut être enseigné aux enfants. Prenant en compte le contexte africain, ils élaborent les techniques, les méthodes, les pratiques nécessaires à cet apprentissage. C'est sans doute dans l'optique d'apporter une contribution significative à la réalisation de ce projet que notre thème de recherche est intitulé : « **Pratique didactique de la philosophie en classe de seconde et développement de l'esprit critique : une étude menée au Lycée Bilingue de Yaoundé** ».

La présente étude s'inscrit dans le cadre de l'ingénierie éducative. Le problème fondamental qu'elle soulève est celui de l'abstraction des pratiques didactiques dans le processus enseignement /apprentissage chez les apprenants de la classe de seconde littéraire au Cameroun. En quoi la discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP) peut-elle vraiment favoriser le développement de l'EC chez les apprenants de la classe de seconde littéraire au Cameroun ? Comme hypothèse principale de recherche, nous postulons que la mise en œuvre de la DVDP dans le processus enseignement /apprentissage de la philosophie en classe de seconde littéraire dans le système éducatif camerounais ne favoriserait-elle pas l'acquisition, le développement de l'EC et de l'autonomie de pensée chez les apprenants de cette classe ? L'objectif général de cette recherche est formulé tel qu'il suit : concevoir le dispositif de la DVDP, l'adapter au système éducatif camerounais et enfin l'implémenter dans le processus enseignement/apprentissage du philosophe en classe de seconde littéraire.

L'étude de cette thématique s'articule autour de deux principales parties, à savoir le cadre théorique de l'étude et le cadre méthodologique ou opératoire de l'étude. Cette étude comporte quatre chapitres. La première partie contient deux chapitres. Dans le premier chapitre, il est question de présenter le contexte et la problématique de l'étude. Le second chapitre quant à lui s'articule autour de deux principales idées : la première est la clarification conceptuelle, car il s'agit de donner un sens précis aux termes de pratique didactique et esprit critique et leur historique. La deuxième idée se structure autour du niveau de progression des travaux sur la thématique étudiée, en évoquant au passage quelques théories de référence convoquées pour expliquer notre étude. La deuxième partie enregistre deux chapitres. Le troisième chapitre de cette recherche table sur le cadre méthodologique et opératoire. Il s'agit

de mettre la lumière sur la méthode de la recherche. Le quatrième chapitre présente les différents résultats obtenus, la validation des hypothèses de recherche, interprète les différents résultats, la discussion des résultats et fait quelques suggestions.

PARTIE I :
CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE

D'entrée de jeu, notre analyse permettra d'aboutir aux conclusions premières de notre recherche. Nous procéderons à la présentation théorique de notre sujet à travers les éléments suivants : la clarification conceptuelle, la revue de littérature, les théories explicatives de l'étude et la définition des variables.

1.1. Clarification conceptuelle

Afin de simplifier la compréhension et l'orientation que nous donnons à ce travail de recherche, nous allons procéder à la définition des concepts clés de notre thématique tels que : pratique didactique, esprit critique. Il est nécessaire de rappeler que les concepts clés de ce travail sont définis dans l'orientation du contexte que nous donnons à notre étude. Avant de définir pratique didactique (PD), il est nécessaire de savoir ce qu'on doit entendre par pratique et par didactique.

1.1.1. Pratique

La notion de pratique est polysémique car elle prend une signification précise selon les contextes. Dans le monde professionnel, elle désigne une compétence individuelle d'une personne dans un groupe déterminé, conformément aux critères reconnus par les professionnels. Au plan éducatif, la pratique désigne la méthode singulière d'un individu lors d'une activité d'enseignement /apprentissage. Comme éléments d'une pratique nous citons entre autres : le choix des activités, comportement, les gestes, les stratégies, les processus adoptés, les décisions, etc.

Selon Jean- Pierre Cuq, la pratique désigne « *traditionnellement un ensemble d'activités réalisées par l'enseignant lui-même* » (p.198). En somme, la pratique est un ensemble de manières de faire propres à un enseignant qui respecte la déontologie professionnelle. D'après Bru et Altet (1999), la pratique est un « *faire singulier propre à chaque intervenant.* » Villiers dit pour sa part que « *la pratique se traduit par l'utilisation originale de ses savoir-faire dans une situation particulière* » (1996, p.294).

1.1.2. Didactique

Jean Pierre Cuq nous fait comprendre que la didactique dérive du grec « *didaskhein* », ce qui veut dire enseigner. Dans le sens général, la didactique désigne ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire. Dans le sens large, la didactique prend en compte l'ensemble des théories d'enseignement /apprentissage.

La confusion persiste jusqu'à ce jour quant à l'utilisation des termes didactique et pédagogie. Nous voulions apporter un éclairage là-dessus. En effet, la didactique se base sur les questions se posant à l'enseignement /apprentissage d'une discipline scolaire et entrevoit des pistes de solutions (elle s'attache aux contenus disciplinaires), alors que la pédagogie se fonde sur la pratique de classe, c'est-à-dire le faire enseigner, la transmission des savoirs, le comment transmettre. Jean Pierre Cuq retrace l'histoire de la pédagogie en commençant par le sens étymologique qui est « *le fait de conduire l'enfant à l'école* ». Ce terme changera très vite de sens pour prendre d'autres valeurs d'extension dont quatre sont retenues par Jean Pierre Cuq (p.188). Au premier niveau la pédagogie est la caractéristique de celui qui est pédagogue, qu'il soit un enseignant institutionnel ou pas. Etre pédagogue se traduit donc ici par le comportement, la faculté d'expliquer, de faire assimiler certaines connaissances ou contraintes. Au second niveau, la pédagogie signifie manières d'enseigner, impliquant la méthode et techniques d'enseignement. Au troisième niveau le terme pédagogie prend le sens de réflexion sur l'école, l'enseignement, l'action éducative et esquisse les théories pédagogiques. Pour finir le terme pédagogie prend en considération tout ce qui a trait à l'action éducative auprès de l'enfant ou l'adulte. Afin de marteler davantage la différence entre la didactique et la pédagogie, les chercheurs comme Jean Houssaye construisent un schéma appelé « *Triangle didactique* » qui permet de modéliser la situation didactique autour de trois pôles majeurs et leurs relations, à savoir : Enseignant-Savoir- Apprenant.

Le triangle didactique de Jean HOUSSAYE

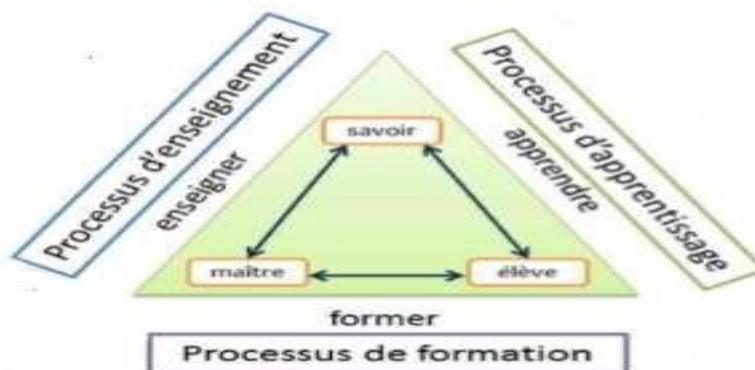


Figure 1 : Triangle didactique de J. Houssaye

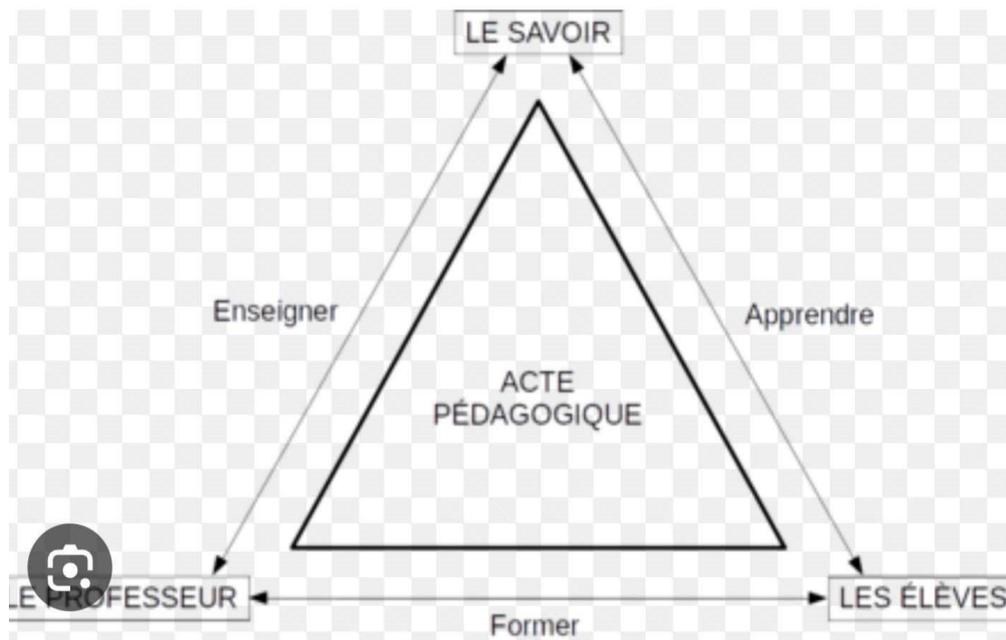


Figure 2 : Triangle pédagogique de Meirieu

1.1.3. Pratique didactique

Pour Marguerite Altet, (2002, p.85) la pratique didactique est tout d'abord synonyme de pratique enseignante. Elle est « *la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement* ». Il ne s'agit donc pas seulement des actes observables, les actions et réactions de l'enseignant, mais aussi et surtout des procédés de mises en œuvre dans une situation donnée par une personne : les choix et prises de décisions.

Jacky Beillerot pense donc à juste titre que la pratique didactique a une double dimension. Elle englobe simultanément les gestes, les conduites, les langages, à travers les règles, les objectifs, les stratégies, les idéologies. Il est donc indispensable de relever les trois niveaux de la pratique didactique :

- Niveau 1 : Centré sur les objectifs et méthodologies (Quoi enseigner et comment l'enseigner)
- Niveau 2 : Centré sur les procédures enseignement-apprentissage
- Niveau 3 : Centré sur la formation des formateurs

En somme, la pratique didactique se déroule le plus souvent dans une salle de

classe et implique les acteurs principaux qui sont l'enseignant et les apprenants dans la gestion d'une unité d'apprentissage. L'enseignant est tenu de respecter, dans l'implémentation de sa pratique, la méthode pédagogique, l'usage du matériel didactique comme le tableau, les livres aux programmes, la craie, pour une fin instructive ; la gestion de la classe et le mode d'évaluation.

1.1.4. La philosophie

Elle est considérée comme la mère des sciences. Le terme philosophie découle de deux mots grecs « philia » qui veut dire amour et « Sofia » qui signifie sagesse ou connaissance. Etymologiquement donc la philosophie est l'amour de la sagesse. Elle fut utilisée pour la première fois par Pythagore de Samos quand il répondit à la question de Léon de Philinte à savoir « Qui es-tu ? » et il lui de répond « Je suis philosophe », désignant ici, non pas celui qui possède la totalité du savoir, mais celui qui, conscient de son ignorance, se met à la recherche de la connaissance. De ce point de vue la philosophie est une quête permanente du savoir, car « *philosopher c'est être en route* » affirme Karl Jaspers. Plusieurs auteurs et courants ont donné leurs définitions de la philosophie, mais celle qui nous intéresse dans ce travail est celle qui fait d'elle la capacité de raisonner, c'est-à-dire la faculté ou les dispositions qu'a une personne de réfléchir personnellement et logiquement, de faire preuve de curiosité intellectuelle devant un fait pour saisir le fond des choses, de ne pas prendre les faits pour argent comptant.

Plusieurs auteurs ont proposé une définition de la philosophie ou du philosophe. Pour les philosophes antiques la philosophie s'occupe des questions fondamentales, à l'origine de toute chose : l'archè. Thalès pense que c'est l'eau. Pour Anaximandre, c'est l'air ; pour Xénophane de Colophon c'est la terre et l'eau. Leucippe et Démocrite pensent que c'est l'Atome, etc.

Pour les modernes, la philosophie désigne l'usage de la raison en vue de questionner radicalement et méthodiquement les savoirs reçus. Descartes (1641, p.267) par exemple pense pour sa part qu'il aurait reçu quantité de fausses opinions pour véritables qu'il doit dès lors réfuter et refonder une nouvelle connaissance. Avec le « *connais-toi toi-même* » de Socrate, la philosophie se recentre sur l'étude de l'homme par lui-même.

De même, pour les contemporains, la philosophie apparaît comme une pirogue de sauvetage dans un monde où l'opinion, les préjugés et surtout la foi s'érigent en vérité absolue. La philosophie aidera alors, avec les caractéristiques qui lui sont propres, à savoir le questionnement, le doute méthodique, le raisonnement, l'esprit critique et la logique entre

autres à prendre du recul et avec beaucoup de prudence toute information donnée par une personne, car comme le dit Marcien Towa , tout passe désormais « *au crible de la pensée critique.* » (2000, p.30).

En somme la pratique didactique de la philosophie est la science de l'enseignement de la philosophie. En tant que tel, elle insiste sur les questions de théorie et de méthodes mais aussi de techniques employées dans le processus de transmission des compétences du philosophe. Ainsi dit, ce n'est pas la philosophie (à proprement parler) qu'on enseigne aux élèves, mais la pratique du philosophe. Michel Tozzi énumère trois compétences majeures de l'esprit critique qui sont, entre autres : la conceptualisation philosophique d'une notion, la problématisation philosophique d'une question, l'argumentation philosophique d'une thèse. La pratique didactique que nous proposons dans ce travail de recherche est la *Discussion à visée démocratique et philosophique* (DVDP) de Michel Tozzi. Nous allons non pas la copier et coller aveuglement au contexte éducatif camerounais, (classe de seconde littéraire) mais l'adapter en fonction des objectifs définis par le Ministère des enseignements secondaires au Cameroun (MINSEC).

1.1.5. Esprit critique

La notion d'esprit critique (EC) est très ancienne. Elle est un concept multiforme et polysémique. L'EC change d'appellation selon qu'on est chez tel ou tel auteur. Utilisé par les savants et l'imagerie populaire, elle n'a pas par conséquent une définition unique et universellement acceptée. Nous allons d'abord exposer quelques définitions proposées par différents chercheurs, ensuite nous donnerons à notre tour le sens que nous lui assignons dans cette recherche.

Pour Ennis (1991) l'esprit critique ou la pensée critique est « *une pensée raisonnable et réflexive portant sur la décision de ce qu'il faut croire ou faire* ». Bien que cette définition de l'EC soit critiquée, nous retenons d'elle trois variables : l'EC critique implique l'usage de la raison, de la pensée réflexive et de l'action ; c'est-à-dire l'attitude de la manifester devant les situations critiques et complexes de la vie.

Facione (2011) de son côté soutient que la pensée critique est un jugement volontaire et réflexif qui se manifeste en considérant de manière raisonnée les preuves, le contexte, les méthodes et les standards. Ce qui est important dans cette définition de Facione c'est le fait de souligner que le déploiement de la pensée critique ne doit pas venir de l'extérieur, elle doit être mue en chacun d'entre nous à travers le sens de la curiosité, de l'autonomie de pensée et

de la raison. L'on ne doit donc ne pas dire à quelqu'un fait usage de ton sens critique, car cela doit se manifester spontanément devant la complexité qui se présente à nous.

Bertrand Russell (1963) résume pour sa part l'EC en trois facteurs clés : l'attitude de remise en question et de suspension du jugement, l'utilisation de méthodes d'analyse logique et l'évaluation des croyances en termes de standards, c'est-à-dire de normes. C'est dire que l'EC n'est pas un être ou une entité en soi, il est composé de plusieurs micros compétences, attitudes qu'il faut manifester afin d'affirmer que tel a un esprit critique ou pas.

D'une manière générale l'exercice à l'EC imposent la possession des connaissances, attitudes et compétences.

□ Les compétences de l'EC sont :

- Interpréter et analyser (ex : décoder le sens de mots/ images, identifier des présupposés).
- Faire preuve de raisonnement logique (inférence, déduction, généralisation).
- Évaluer la crédibilité d'une source ou affirmation.
- Évaluer des arguments/ argumentaires (cohérence, pertinence, exactitude).
- Émettre un jugement basé sur des critères / justifier des choix.
- Produire une argumentation valide.
- Auto réguler sa pensée (faire preuve de métacognition).
- Poser des questions de clarifications, rechercher des infos supplémentaires. Rechercher, évaluer et mobiliser des sources pertinentes (des informations, des outils, des instruments, des personnes) ; (Education à l'esprit critique, Décembre 2020. p5).

□ Les dispositions à l'EC sont :

- Curiosité, volonté de comprendre et de s'informer.
- Ouverture d'esprit, à divers points de vue et alternatives.
- Tendance à prendre en compte les multiples aspects d'une situation.
- Souci pour la véracité, recherche de précision et de clarté.
- Honnêteté et humilité intellectuelle.
- Propension à adopter une position ou changer d'avis en fonction des informations à disposition (Décembre 2020, p .6).

Le concept EC vient en fait du monde anglo saxon et est traduit par le Critical Thinking. Il est porté par le pédagogue Américain Matthew Lipman qui opte pour la construction d'une pensée bienveillante. L'EC serait donc pour lui un élément de la pensée bien vaillante. Cependant dans le monde francophone c'est différent.

Le monde francophone s'est également approprié le concept d'EC. En effet, selon la revue Institution Française de l'Éducation (En quête d'École : Episode 7,2020, p.1)

Dans un monde où les questions vives et les incertitudes prennent de l'expansion, le développement de l'EC devient un projet préoccupant pour plusieurs établissements scolaires qui ont pour but de former l'EC chez les apprenants à travers l'éducation aux médias, l'initiation à la recherche ou encore l'apprentissage du débat philosophique.

Pour Michel Tozzi, l'EC est une attitude de penser qui s'appuie sur le langage critique mettant en œuvre l'usage de la raison. Bien que vaste, Tozzi résume l'EC en trois compétences fondamentales. Ces micros compétences ne sont que les fondamentaux pour développer le philosophe chez les élèves. Pour Tozzi parmi les micros compétences de l'EC il cite :

- La capacité à problématiser : c'est le fait de poser une question ou un ensemble de questions pertinentes sur un sujet donné de manière à relever ou dégager les sous-jacents.
- La capacité d'argumenter une thèse : ici il convient pour l'apprenant de défendre ses idées, sa pensée ou sa prise de position d'une manière raisonnable, autonome et pertinente par rapport aux idées des autres.
- La capacité de conceptualiser : Il s'agit d'élaborer un concept à partir des Représentations ou de l'expérience des autres.

1.2. Revue de la littérature sur la Notion de pratique didactique

Nous ferons une revue de littérature complète pour notre recherche. La revue de littérature a pour objectif de développer chacun des ouvrages ou articles qu'elle mentionne Letern Chloé (2020). Notre revue aura deux parties majeures ; dans la première partie, nous ferons une historicité des pratiques didactiques en philosophie depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours. Dans la seconde, nous montrerons l'état actuel de la question avec quelques auteurs de référence.

1.2.1. Historicité des « pratiques didactiques » en philosophie de l'Antiquité grecque à nos jours

Si les sciences de l'éducation en général et la didactique des disciplines en particulier ne se sont véritablement émancipées qu'en 1970 avec Comenius le fondateur de la didactique moderne, il faut rappeler que la didactique de la philosophie tire ses origines dès l'Antiquité grecque avec les penseurs tels que les sophistes, Isocrate, Socrate, Platon, Aristote. Ceux-ci ont, chacun en ce qui le concerne, apporté un plus dans l'amélioration du philosophe des apprenants dans une situation de classe.

1.2.1.1. Les différentes manières du « faire apprendre » dans l'Antiquité grecque

□ Les sophistes et la « rhétophilosophie »

Les sophistes peuvent être considérés sous un autre regard comme les premiers praticiens de la didactique de la philosophie. Même si leur but était de se faire de l'argent il n'en demeure pas moins que ces derniers ont ouvert les portes de l'éducation à un grand nombre de personnes, idée que prône d'ailleurs l'Organisation des Nations Unies (ONU) à travers le slogan « *L'éducation pour tous* ». En effet la pratique du philosopher était simple, peu professionnel et éthique, car étant à la recherche du gain, celui qui avait des moyens était appelé à passer au niveau supérieur. La spécificité de leur enseignement reposait sur la maîtrise de l'art oratoire ; il fallait être bon parleur pour avoir la considération des maîtres. Le but de cette pratique visait à préparer les apprenants à user de leurs facultés d'éloquence lors des débats publics pour convaincre, séduire le public, et même les autorités, à force d'arguments pertinents. C'est ce que Embolo Cyril (2023) appellera « *la rhétophilosophie* ». Ce qui est important à retenir ici c'est le fait que même si le discours sophistique ne recherchait pas la vérité, c'est-à-dire la connaissance, il donnait tout de même de l'autonomie à l'apprenant, dans la mesure où lors des débats publics l'apprenant réussissait par lui-même à produire des arguments pour convaincre la masse, grâce à un exercice réflexif autonome.

Le « *faire apprendre* » des sophistes a favorisé la rupture de l'immobilisme intellectuel. La didactique sophistique s'articule donc autour des techniques transparentes, transmissibles d'acquisition d'une compétence et aussi d'une dimension émotionnelle.

□ Avantages de la rhétophilosophie :

Maîtres d'éloquence et rhéteurs hors normes, les sophistes donnent un enseignement qui étale son mérite sur deux points majeurs :

D'abord les sophistes font de l'éducation une affaire de tous. C'est avec eux que tout le monde peut acquérir un savoir (résidant dans la maîtrise de l'art oratoire).

Enfin ils rompent avec l'immobilisme intellectuel qui condamnait en fait l'apprenant à pérenniser la doctrine de ses maîtres. Avec les sophistes, il y a rupture avec le magister dixit (le maître a dit) et le développement de l'autonomie de pensée de l'apprenant.

□ Cas spécifique du faire apprendre d'un sophiste : le rhéteur Isocrate

La doctrine philosophique et la pensée de ce grand maître d'éloquence restent encore peu connues du grand public, non seulement de son temps mais aussi pour la plupart des savants aujourd'hui. Isocrate a, d'une manière significative, systématisé la pratique didactique en son temps. Ayant vécu pendant le IV^e siècle, il était un rhéteur exceptionnel, un maître

d'éloquence, même s'il lui manquait la voix, sa formation est logique, rigoureuse et progressive. Connaître pour lui c'est montrer par une rhétorique bien maîtrisée qu'on connaît. Il établit un échelonnage dans le processus enseignement /apprentissage sur un certain nombre d'éléments, à savoir :

1^{er} degré : le Grammatik ou encore l'étude primaire ; cette étape réside dans la maîtrise de la lecture et de l'écriture, car on ne saurait discuter sans maîtriser au préalable la lecture des textes et l'écriture, base d'une formation réussie ;

2^e degré : Le grammatikos : c'est l'initiation au résumé des textes, de la lecture et l'appropriation des techniques orales ;

3^e degré : le kriticos : dernier niveau de la formation. Ici, l'apprenant est intellectuellement formé ; il doit donc procéder maintenant à dégager la morale des textes. La dialectique heuristique étant pour les doués ou les surdoués.

Tout compte fait la pratique didactique d'Isocrate vaut tout son présent d'or, car elle introduit déjà une procédure pour enseigner la philosophie. De plus un système d'évaluation des performances est prévu à la fin de chaque mois. Il vise à contrôler la progression individuelle de l'apprenant par la maîtrise de la « ideal eulogia » c'est-à-dire le beau discours.

1.2.1.2. Le faire apprendre chez les philosophes Grecs

□ Socrate et la didactique de la transparence

Depuis son « *connais-toi toi-même* » et surtout la prophétie de l'oracle de Delphes, Socrate est considéré comme le plus sage de la cité athénienne de cette époque. Il ne manquera pas, par sa manière de se conduire en société de s'attirer plusieurs disciples, surtout les jeunes, même si dans la suite il est accusé de les corrompre et la société toute entière. Dans *l'Apologie de Socrate* de Platon, il se considère comme une sorte de « *Don providentiel* » alors investi de la mission divine d'éclairer, de conscientiser et d'éduquer. C'est sans doute dans cette mouvance qu'il élabore un système éducatif très rigoureux basé sur la vérification. Pour lui, il faut fonder ses connaissances et croyances sur une base méthodologique rigoureuse afin de parvenir à la vérité. De ce fait il a recourt à la « *maïeutique* » qui est l'art d'accoucher des idées c'est-à-dire le fait d'amener son interlocuteur par un jeu de questions réponses à révéler les vérités qu'il possédait inconsciemment. C'est dire que Socrate éveille seulement le potentiel intellectuel de l'apprenant pour l'amener à produire par lui-même des compétences. Ainsi l'apprenant cherche par lui-même à construire son propre savoir, le maître n'étant qu'un guide vers la connaissance et non un dictateur du savoir. La théorie du magister dixit (le maître a dit) est bannie aussi bien chez Socrate que chez les sophistes. Socrate

n'ayant rien écrit, il faut plutôt voir dans cette stratégie la possibilité à tout recommencer, car la connaissance n'est pas statique mais dynamique et la philosophie n'est pas contenue dans les livres mais c'est la vie de tous les jours. Il est donc erroné de vouloir la systématiser ou prétendre la conserver dans un bouquain. En effet, on apprend chaque jour et apprendre c'est devenir meilleur dans la quête du Vrai ; car on doit connaître pour expliquer, augmenter sa science et non pour séduire les masses par l'empathie et le beau discours. Socrate apprend à apprendre chaque jour, car apprendre c'est prendre conscience de son ignorance, faire preuve de critique. C'est une *didactique de la transparence* grâce à un cadre dialogique et rationnel.

1.2.1.3. Pratique didactique de Platon et Aristote

Il convient d'abord de noter d'entrée de jeu que c'est avec l'arrivée de ces deux penseurs que l'on aboutit à l'institutionnalisation de la pratique de la philosophie. L'Académie de Platon devient la première école philosophique (confrérie) où règne la hiérarchie maître-disciple. En effet la pratique didactique ici consiste en une sorte d'éclectisme, car l'on discute les thèses des adversaires par rapport à la ligne idéologique de l'école. Cependant tout le monde n'a pas accès à cette éducation, car elle se fait dans les confréries et surtout elle repose sur un certain nombre de principes, à savoir :

– L'âge : Platon affirme que pour philosopher il faut avoir une maturité intellectuelle, c'est dire que la philosophie chez lui est réservée à une élite, aux personnes d'âge mur, aptes à la réflexion.

– La compétence dans les autres sciences, à savoir les mathématiques : On ne peut prétendre philosopher que si l'on a la maîtrise des mathématiques. Platon le dit pour montrer que les mathématiques sont des « *sciences propédeutiques* », c'est-à-dire les sciences d'initiation à la réflexion, etc. Pour entrer dans son Académie, il faut être bon mathématicien, c'est à dire maîtriser les rouages du raisonnement, de la logique et du discours. Voilà pourquoi sur le fronton de l'Académie il était clairement écrit : « *Nul n'entre ici s'il n'est géomètre* ». Avec sa volonté de construire une Cité idéale, Platon insiste sur la qualité des apprenants et veut ainsi ne prendre que ceux en qui la nature a mis les dispositions à la réflexion et à l'étude de la philosophie. En élaborant ces critères de choix, Platon réserve l'apprentissage de la philosophie à une catégorie de personnes. Et l'erreur qu'il commet c'est la rupture avec le principe fondamental de la didactique qui est le principe d'« *une didactique d'ouverture* », c'est-à-dire « **l'éducation pour tous** », slogan que l'Organisation des Nations unies a adopté pour rendre l'éducation accessible à tous.

□ Récapitulatif Du « faire apprendre » dans la Grèce antique

Le faire apprendre dans la période Antique varie selon les écoles et les buts à atteindre. Il convient de relever la place du maître et de l'apprenant. Le statut ou le but de l'enseignement donné dans le déploiement des différentes manières du faire apprendre de chaque penseur est à clarifier.

Chez les sophistes, maître de l'éloquence et de la rhétorique, l'on assiste à « *une philosophie de la séduction* » rapporte Joseph Karsenti (1996). C'est dire que moyennant de l'argent l'enseignement inculquait à tout apprenant des méthodes et techniques lui permettant de convaincre la foule et de les séduire à force d'arguments convaincants et rusés lors des débats publics, et c'est là le reproche que les philosophes leur adressaient, c'est-à-dire manque d'objectivité et de vérité dans le discours. L'apprenant n'était qu'un réceptacle, c'est-à-dire celui qui reçoit sans discuter l'enseignement du maître et la connaissance étant l'apanage des maîtres. Le mérite des sophistes réside dans l'ouverture de l'éducation pour tous. Tout le monde y avait accès (selon ses moyens).

Isocrate de son côté a eu le mérite de systématiser le faire apprendre. En effet il établit un ensemble de procédures rigoureuses mais nécessaires pour une formation parfaite de l'apprenant. La relation maître –disciple est prédominante. Mais l'éducation n'était pas institutionnalisée. Elle était la porte ouverte à tous.

Pour Socrate par contre le but est la recherche de la vérité, car la connaissance est accessible et il met l'apprenant sur le chemin afin qu'il le découvre par lui-même à travers sa méthode pédagogique qui est la maïeutique : un jeu de questions-réponses permettant à l'apprenant à révéler les vérités qu'il possédait inconsciemment en lui. C'est donc une didactique de la transparence car le maître n'influe pas sur l'apprenant, il est un simple guide, un conducteur, un modérateur pendant le processus d'enseignement – apprentissage. Socrate est donc le premier à utiliser une méthode pédagogique adéquate lors de la pratique de classe. Cependant ce qu'on lui reproche et aux philosophes en général c'est d'user des discours trop abstraits, loin de la réalité et un pauvre souci de communication, car pour eux ce n'est pas le langage qui est primordial mais la quête permanente de la vérité.

Chez Platon comme Aristote c'est le règne de l'Institution (confrérie) qui n'est réservée qu'à une certaine élite intellectuelle. Même si dans l'Académie de Platon la discussion intervient lors des enseignements, la relation maître-disciple prend de l'ampleur et la systématisation de la connaissance est en vigueur car l'apprenant est appelé à reproduire l'enseignement des maîtres et se constitue ainsi comme un réceptacle de connaissance aboutissant ainsi à l'immobilisme intellectuel.

1.2.1.4. Le faire apprendre au Moyen-Age (Chrétien)

Encore appelé « *période médiévale* » par les historiens de la philosophie comme Emile Bréhier, le Moyen-Age chrétien est la période la plus difficile pour le déploiement de la philosophie en général et son enseignement en particulier. En effet, le Moyen-Age (M-A) est fortement dominé par le Christianisme à travers l'expansion de l'empire catholique romain d'Occident. La philosophie rencontre des obstacles farouches, à savoir : le dogmatisme, la connaissance par révélation, l'interdiction expresse de la discussion et du débat, car c'est la période des anathèmes. Pour survivre et ne pas tomber dans l'oubli, les philosophes encouragent, selon Marrou, (1965, p.309) par « *un discours d'exhortation* » qui consiste à recruter des disciples, à mobiliser la jeunesse pour une vie philosophique. Cette forme de pratique a été élaborée par Aristote dans le *Protreptique* et est reprise en cette période pour ne pas faire sombrer la philosophie dans l'oubli. Pendant cette période, plusieurs écoles philosophiques vont s'institutionnaliser et devenir des confréries dirigées par des maîtres. A côté de l'institution, l'enseignement se faisait aussi sur la place publique par quelques rares maîtres afin de convaincre d'autres à adhérer à la spéculation philosophique. Période mouvementée, le faire apprendre philosophique pendant le Moyen-Age est une sorte de résurrection, de christianisation, voire d'éclectisme didactiques des pratiques didactiques de l'Antiquité à travers lesquelles plusieurs autres verront le jour.

1.2.1.5. Les écoles philosophiques du Moyen-Age et leur faire Apprendre philosophique

D'une manière générale, l'enseignement de la philosophie pendant le Moyen-Age est une christianisation des différentes manières du faire apprendre de l'Antiquité grecque, car il fallait jumeler rhétorique et connaissance philosophique pour parvenir à passer un message évangélique convainquant aux auditeurs. Comme le précise Emile Durkheim « *prêcher, c'est enseigner* » (1969, p.30). L'Eglise se sent investie d'une mission salvatrice. Pour y arriver, elle incorpore dans l'éducation la culture grecque. Cela donnera lieu à la patristique qui est la philosophie des Pères de l'Eglise. Saint Augustin, l'un des Pères de l'Eglise comme le rapporte J. Karsenti disait : « *crois pour connaître, connais pour croire* » (1996). Ainsi la foi apparaît comme le moyen sans lequel aucune connaissance n'est possible. Et pour connaître il faut nécessairement croire. L'on assiste à une sorte d'éclectisme didactique sur le plan des méthodes et techniques utilisées. Joseph Karsenti rappelle à cet effet ce qui suit : « *il y a dans cette approche un mélange de la technique des Sophistes et des procédés socratiques* ». Que ce soit avant ou pendant la scolastique, les techniques et méthodes restent les mêmes dans la

mesure où tout concourt au profit de l'Eglise. Il faut inculquer à l'apprenant des valeurs morales et intellectuelles lui permettant de défendre la doctrine de l'Eglise contre les hérétiques et les barbares. Le statut de l'apprenant est le même que dans l'Antiquité. Il s'agit d'être un véritable réceptacle de connaissance. De plus l'endoctrinement et la croyance sont monnaie courante, car l'enseignement n'a pas pour vocation de cultiver chez l'apprenant la compétence de penser par soi-même, ni celle de réfléchir d'une manière autonome, mais de recevoir d'une manière dogmatique tout ce qu'on lui enseigne. Telle est la méthode d'enseignement pendant le Moyen-Age. La posture maître- disciple n'est pas rompue et la scolarisation devient de plus en plus institutionnalisée. C'est à partir du Moyen-Age chrétien que plusieurs systèmes éducatifs voient le jour, comme le précise Emile Durkheim (1968, p.32). « *Écoles cathédrales, écoles claustrales, voilà le genre bien humble et bien modeste d'où est sorti tout notre système d'enseignement.* ».

□ **Résumé des différentes manières du faire apprendre philosophique du Moyen-Age chrétien**

Le Moyen-Age est généralement perçu comme une période de transition mais aussi de prolongation sur plusieurs plans. Au plan éducatif, on assiste à un éclectisme consistant à jumeler les méthodes sophistique et socratique. L'une permet de maîtriser l'art oratoire ; l'autre d'aller à la recherche de la vérité. Ce mélange permettait aux prêtres (enseignants à cette époque) de passer un message savamment élaboré pour convaincre le plus grand nombre de personnes mais également pour outiller l'apprenant par des valeurs morales et intellectuelles lui permettant de défendre l'idéologie de l'Eglise. L'endoctrinement étant monnaie courante, le système maître-disciple est maintenu et l'apprenant ne croit qu'aux connaissances données par son maître et demeure ainsi un dépotoir des savoirs.

1.2.1.6. L'absolutisation de la raison : De la renaissance à la fin de l'âge classique

Avant de voir dans quelle mesure la renaissance a apporté un plus à la pratique des disciplines scolaires en général et de la philosophie en particulier, montrons d'abord ce qui fait sa spécificité. Du milieu du XIV^e au XVI^e siècle, la religion est omniprésente. C'est pourquoi Denis Simard (1996, p.63) souligne que « *l'homme de la renaissance est un enfant de Dieu* », même s'il y a déjà une forte manifestation du renouveau. En effet, l'Eglise exerce toujours son hégémonie sur tous les plans politique, économique, intellectuel, etc. D'où l'influence encore perceptible de sa domination à travers le monde. L'homme de la renaissance opère le schisme avec la tradition médiévale grâce à l'avènement de découverte des nouveaux mondes et cet événement permet ainsi à l'homme de désirer un nouveau deal,

une nouvelle vision qui met l'homme au centre de toutes préoccupations. D'où la naissance du courant humaniste. La renaissance prend de plus en plus de l'ampleur et permet à l'homme de vouloir opérer une critique de l'enseignement de la scolastique. Le désir d'aller aux sources pour vérifier ses informations, ses connaissances afin de ne pas croire aux commentaires des autres, le désir de renouer avec « *la religion de la culture* » Marrou (1968), c'est-à-dire la science ; sont les caractéristiques de cette période. En effet, la raison alors présente dans l'Antiquité grecque refait surface et prend très vite l'ampleur au détriment de la foi, la croyance, la connaissance par ouï-dire. Et sur le plan éducatif éduquer devient « *un divertissement et non une peine* » Rabelais (1968). La position maître-disciple tombe en désuète, comme le souligne Montaigne dans ses célèbres affirmations lorsqu'il dit : « *savoir par cœur, n'est pas savoir* », je ne veux pas que le maître « *invente et parle seul ; je veux qu'il écoute son disciple parler à son tour* », je veux un conducteur qui ait plutôt « *la tête bien pleine mais bien faite* ». Il ressort clairement de ces affirmations que l'homme de la renaissance veut mettre au centre l'apprenant le plaçant comme constructeur de sa propre connaissance. Il veut aussi rompre avec le dogme maître-disciple donc le « *magister dixit* ».

1.2.2. Quelques écoles de la renaissance et leurs procédés didactiques

1.2.2.1. La pratique didactique de la philosophie dans les collèges des Jésuites

Le XVI^e, le XVII^e et même le XVIII^e siècle marquent l'expansion de la compagnie de Jésus. En effet, sous l'inspiration d'Ignace Loyola, plusieurs collèges sont fondés dont le but principal est, comme le dit Durkheim (1969), de contrer d'une manière militante la réforme des protestants et maintenir la prééminence du catholicisme en offrant une éducation publique de haute qualité. A cet effet, en 1600 on comptait plus de 300 collèges et en 1773, date de leur interdiction momentanée, près de 1538 selon les dires d'Anselme d'Haese (1960).

Si l'on en croit Gauthier et Tardif (1995, 1996), la pédagogie serait née au XVII^e siècle grâce à l'augmentation des élèves et autres facteurs sociaux, à l'instar de la réforme protestante et de la contre-réforme catholique. Les enseignants prennent au sérieux la gestion de la classe et le processus d'apprentissage. C'est donc pendant ce siècle que la pédagogie devient une pratique d'ordre et de contrôle. Il faut contrôler l'enfant pour le rectifier, cela nécessite qu'il soit placé dans un cadre hors de la famille afin de contrôler ses déplacements et son temps. Les classes sont constituées, les savoirs sont organisés, les travaux sont imposés pour créer un système d'émulation, de concurrence et de renforcement positif. La *ratio studiorum* catholique, le modèle provoque l'émulation et l'activité : les élèves groupés par deux, chacun, ayant en son partenaire un rival, récitent la leçon. La classe est divisée en deux

camps : Romains et Carthaginois. Malgré les efforts de Comenius, le Latin reste la langue d'instruction. Avec sa grande didactique (didactique des langues) qui n'a pas eu un impact immédiat sur le plan pédagogique, son *Orbis Pictus* constitue un livre de base pour l'enseignement des langues.

Cependant cela a-t-il changé l'enseignement de la philosophie ? En outre une nouvelle institution apparaît : le Collège dont le plus célèbre est le Louvain, les « **Lecteurs royaux de Paris** » qui est l'actuel Collège de France. Simard (1996, p.76) soutient que ces institutions sont « *pétrées de principes éducatifs nouveaux : la pratique des Anciens, le respect de l'élève, l'émulation, le dialogue entre le maître et l'élève* ». Les collèges étaient au départ de simples lieux d'hébergement des étudiants pauvres mais ils sont devenus des centres d'enseignement faisant concurrence à l'université médiévale. Martinet (1992) soutient à cet effet que « *la philosophie n'est enseignée que dans les établissements où est organisé un cursus d'études complet et qu'on appelle pour cette raison « Collèges de plein exercice* ». Le système de classes permettait de regrouper les élèves ayant le même niveau de connaissance et pratiquer une organisation progressive des matières. Ce qui était important dans ces pratiques de classes c'est, comme le souligne Martinet, le fait que les élèves « *ne peuvent aborder la convenablement Initiés à la grammaire, aux humanités et à la rhétorique (latine, bien entendu)* ». Sur le plan de la didactique de la philosophie, l'on assiste à *une révolution copernicienne* dans la mesure où l'apprenant n'est plus un simple réceptacle, dépotoir des savoirs. Il s'adonnait à un type d'enseignement mutuel et coopératif grâce à la *disputatio* (méthode d'enseignement développée pendant le Moyen-Age dans les Universités). « Le faire apprendre » se déroulait d'une manière pacifique. Dans la démarche pédagogique rien n'a changé, parce que « *l'enseignement de la philosophie telle qu'on l'a pratiquée dans les collèges procède sans rupture de l'enseignement médiéval* ». Cette décadence continue pendant l'âge classique, car il existe déjà un savoir systématisé, structuré que l'apprenant doit apprendre par cœur. L'on assiste ainsi à l'immobilisation de la connaissance.

A la Renaissance, la maîtrise du savoir philosophique s'impose à tous et aucun profil n'est exclu à cette règle. C'est elle qui donne accès à l'apprentissage des disciplines comme la médecine et la théologie. Il est clair que l'enseignement de la philosophie, même en pleine Renaissance, ne diffère pas de la période médiévale ; l'influence de la foi y est encore perceptible. Martinet (1992, p.808) le souligne en ces termes :

« l'enseignement de la philosophie est resté marqué jusqu'à la fin du XVIIIème par des pratiques médiévales, alors même qu'on s'est efforcé d'en renouveler le contenu en accordant de plus en plus de place aux idées des Modernes ».

Le siècle des Lumières initié par les philosophes à l'instar de Jean-Jacques Rousseau vient avec une nouvelle vision. Mais ses répercussions ne sont pas immédiates dans le domaine de l'enseignement. Voilà un tableau récapitulatif de ce qui se faisait au XVIII^e siècle. Cela a duré jusqu'aux temps de Rousseau, lui qui était considéré comme le « *Copernic de la pédagogie* ». Martineau (1996). Rousseau invitait à considérer l'enfant comme une fin en soi et à épouser son libre développement. Cette idée de Rousseau trouve d'énormes entraves, car la pratique pédagogique courante en ce temps était centrée sur l'adulte, un maître et un savoir établi. Ce qui ne laisse pas la possibilité à l'enfant de s'exprimer, de se faire plaisir mais de suivre, d'écouter, d'imiter le maître. L'éducation se fait donc traditionnellement. Mais les penseurs des Lumières, à travers leurs critiques, annoncent un monde nouveau dépourvu d'obscurantisme et de superstitions ; un monde en progression sous l'égide de la raison.

En conclusion, on peut dire que le début de la Renaissance est caractérisé par une forte influence de l'Église manifestée par la foi. Cependant les hommes vont peu à peu, grâce à l'avènement de la révolution copernicienne de Rousseau, découvrir de nouveaux mondes. L'essor de la science et de la technique et surtout la dissolution de l'unité chrétienne médiévale conduit à un nouveau deal qui placera l'homme au centre de toutes préoccupations : c'est l'humanisme. Au plan éducatif, l'on assiste à une rupture avec le magister dixit et le dualisme maître-disciple pour laisser place à la liberté de pensée, à un dialogue entre l'enseignant et l'apprenant qui permet le développement et l'autonomie de l'apprenant.

1.2.2.2. Pratiques didactiques de la philosophie en France et au Québec : depuis son institutionnalisation jusqu'à nos jours

a) La pratique didactique de la philosophie en France

L'institutionnalisation de l'enseignement de la philosophie débute au XIX^e siècle au moment de l'Empire. Contenu dans les manuels des collèges de l'Ancien régime (la logique, la métaphysique, la morale, histoire des opinions des philosophes) associé aux idées des idéologues et de Condillac. A ce moment, la dissertation était l'exercice le plus valorisé et cette valorisation a donné lieu à la rédaction de plusieurs ouvrages de pédagogie et de didactique.

– La pratique didactique de Victor Cousin

Victor Cousin réussit à faire de la philosophie une discipline autonome face à l'Etat. C'est dire que la philosophie ne reçoit plus les ordres venant de l'Etat ; elle est donc ainsi déliée de toute contrainte, comme ce fut le cas dans l'Ancien Régime. De plus il tentera de renouveler son enseignement et de l'uniformiser en s'inscrivant en faux contre la tradition

ancienne imposée par l’Ancien régime. Son entreprise ne manquera pas de faire face à des entraves, car s’inscrivant dans une approche historico-éclectique elle prend en considération la liberté de penser et présente la philosophie comme une discipline affranchie de la religion et de l’Etat, qui ne tarderont pas d’ailleurs à s’opposer aux ambitions de ce dernier. Aussitôt mis en retraite, l’enseignement de la philosophie sera réorganisé et cette réorganisation réactionnaire fera que « *la philosophie prenne le nom de logique dans les lycées* », selon Douailler et Vermeren (1992, p.812). Par conséquent la tâche de l’enseignant de philosophie devient celle d’exposer dans le domaine de la philosophie avec netteté et brièveté un corps élémentaire de connaissance.

En outre les cours de Victor Cousin ont eu un impact positif sur les étudiants, de telle sorte que la réussite des études scientifiques et «*la limitation de l’enseignement de la philosophie passait par l’apprentissage des éléments de la logique et un modèle d’argumentation morale* », disent Douailler et Vermeren. On pouvait avoir son Baccalauréat grâce à la lecture de quelques manuels.

De même Ravaisson en 1867 élaborera une nouvelle politique de l’enseignement de la philosophie. Dans lequel cette politique de la pensée aura une dimension importante et l’étude des mouvements de pensée révélera, un lien de convergence de cette diversité, sorte de diversité qui semble exprimer la spécificité de la philosophie.

- Tentative de suppression des cours de philosophie

La classe de philosophie, institutionnalisée en 1874, devient la pierre angulaire de l’enseignement secondaire français. Selon Paul Janet, elle constituera « *le couronnement des études* » ; c’est-à-dire que la philosophie ne s’enseignait qu’en classe de Terminale pour clore ses études secondaires. Cette situation de matière de « couronnement des études » a eu beaucoup de critiques, car on la qualifiait de « cours hors cursus et sans suite », dicit Brunet (1992). C’est pour cette raison que cette situation provoquera les mouvements de réforme plutôt son abolition.

Dans le but de contrer ce mouvement de réforme le GREPH (groupe de recherche sur l’enseignement philosophique, 1977) voit le jour. Ce dernier propose l’extension des cours de philosophie à tous les élèves de l’enseignement technique et général. Ces enseignements pouvant débiter dès le début du secondaire, dans le but de faire de la philosophie une discipline comme les autres pouvant bénéficier d’un apprentissage progressif.

Parlant de la méthode de l’enseignement, la philosophie reste axée sur le cours magistral, l’explication des textes, le commentaire et la dissertation, exercices spécifiques en

Terminale. Les ajouts ont été faits à cette matrice de base. De nombreuses variantes ont apparues des modes pédagogiques. Un aperçu est donné par Jean Houssaye (1988) en ces mots « *après une période de centration sur le savoir et le maître, certains ont fait la révolution du « Copernic de la pédagogie » réactualisée à travers l'approche rogerienne. D'autres se concentrent par contre sur l'élève et l'apprentissage et confère à l'enseignant « la place du mort ».* Ce fut le cas de Michel Tozzi (1993-1995) avec sa matrice de didactique constituée par trois opérations en relation triangulaire : Conceptualiser- argumenter- problématiser.

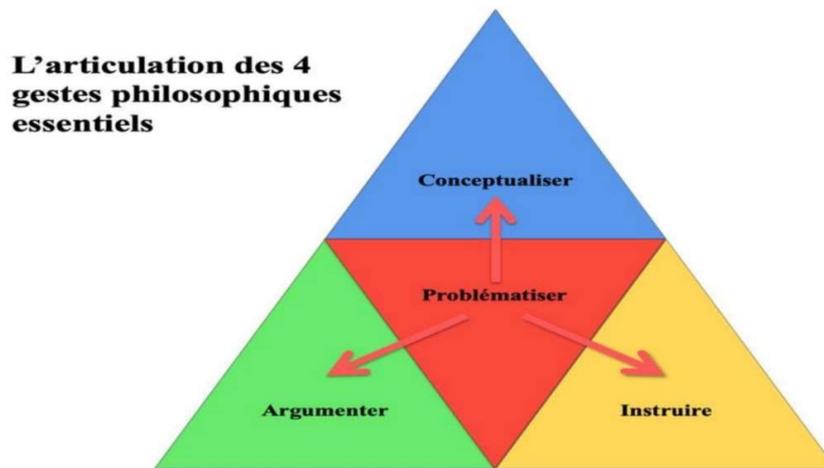


Figure 3 : Relation triangulaire du philosophe chez Tozzi

b) Les pratiques didactiques au Québec (CANADA)

Le mode éducatif au Québec est théocratique jusqu'au Rapport Parent, Berthelot (1994). L'église s'oppose à toute initiative qui pourrait affaiblir son hégémonie sur quelques plans que ce soit. De ce fait elle refuse l'intervention de l'Etat et tout projet démocratique et laïque comme celui du Parti Patriote dont l'Institut canadien reflètera alors plus tard les idées en 1844 (p.148). L'église règne en maître et, même sur le plan éducatif, les manuels scolaires sont rédigés par les clercs, chacun promouvant dans son domaine de savoir l'idéologie religieuse. C'est fort à propos que Berthelot (1994, p.41) écrit : « *La religion pénètre tout l'enseignement* ». A cause de l'omniprésence de la religion, la philosophie en ce temps était thomiste, car écrit Berthelot : « *Jusqu'aux années 60 on dissertait sur les preuves de l'existence de Dieu* ». Le Rapport-Parent fera changer cette situation et permettra la création des « cégeps » qui donnaient une formation technique permettant d'accéder aux études

universitaires. Ainsi c'est grâce aux cégeps que la philosophie trouvera au Québec un moyen de se détacher rapidement de la religion et de la patristique.

Avant le mouvement du Rapport -Parent accompagné par les cégeps, l'enseignement de la philosophie était la photocopie du modèle que donnaient les Jésuites dans les collèges jusqu'au XVI^e siècle. La conséquence était donc que la philosophie et la littérature ont pris le dessus note Berthelot (p.62).

Cependant en mettant de côté la formation religieuse donnée par les Jésuites, la rigueur de la formation intellectuelle est décroissante. Péloquin et Toussaint (1988) le démontrent en ces termes : « *les nouvelles institutions ont certes mis l'accent sur les dimensions délaissées dans les collèges classiques comme la créativité, l'expression personnelle mais ce, au détriment de la rigueur intellectuelle et de la qualité de la langue* ». En effet le cours classique se subdivisait en deux cycles : le premier cycle nommé les humanités d'une durée de six ans et le second appelé cycle philosophique d'une durée de deux ans. Le premier cycle de formation avait pour but principal de permettre à l'apprenant d'avoir une bonne maîtrise du français, de la syntaxe, de la grammaire, des grands auteurs pour rédiger le discours oratoire qui était d'ailleurs le principal enjeu de la classe terminale de rhétorique. De plus travailler sur les textes de Cicéron initiait les apprenants à la rigueur de l'argumentation juridique, l'apprentissage du raisonnement mathématique et géométrique. Cette formation renforçait « peu à peu le cycle philosophique ».

Dans un sens général, l'enseignement de la philosophie vu comme « *couronnement des études classiques* » est encore perçu comme du dogmatisme, car la logique d'Aristote permet seulement de comprendre la philosophie thomiste et, d'après Péloquin et Toussaint cette limitation de la logique aristotélicienne « *donnait dans tous les cas, l'impression d'un tout cohérent et clair* ». Mais, limitée à la seule compréhension du thomisme (philosophie de St Thomas d' Aquin) l'enseignement de la philosophie rendait nulles toutes initiatives individuelles de l'enseignement, car l'usage du manuel et le suivi annuel engendre une certaine continuité et une homogénéité des enseignements. Néanmoins ces auteurs constatent tout de même que « *grâce à son « encadrement constant » son « haut degré de cohérence » avait l'avantage d'être formateur* ».

Avec la création des cégeps, cette relation pédagogique se dissipa, car désormais l'accent est mis sur l'expression de soi et de la liberté de pensée au détriment de la rationalité, la rigueur, un labeur à l'image de l'ancienne structure religieuse. En outre les cégeps misent sur la technologie et mettent l'accent sur la technique et la science en défaveur des formations

littéraires et philosophiques prises comme surannées. Grace à son importance dans la vie, on réserve toute une place à la philosophie, même si c'est à contre cœur avec un volume horaire oscillant entre 07 heures et 11 heures hebdomadaires dans les collèges classiques.

A cause de la défaillance dans la formation, les étudiants arrivent au cycle philosophique très jeune et moins préparés avec un niveau de connaissances peu solide par rapport à ceux du collège classique. De ce fait la tâche de l'enseignant devient double, dans la mesure où il doit initier les apprenants qui sont moins préparés, à la réflexion et aux grandes problématiques philosophiques. Au regard de la difficulté de la tâche des enseignants, un programme énonçant les objectifs philosophiques et pédagogiques est élaboré en 1973 mettant l'emphase sur les quatre cours obligatoires de philosophie d'une manière séquentielle. Ce projet est annulé au profit de celui de 1977 qui n'intègre plus l'ordre séquentiel des cours obligatoires. Face à sa défaillance, il est conçu un autre programme qui ne rétablit pas l'ordre séquentiel mais met du prix sur « *la nécessité de former des individus intellectuellement autonomes par l'exercice de la rationalité* », écrivent Péloquin et Toussaint (1998, p.11). Ce nouveau programme tente de délimiter le champ d'investigation de la philosophie et chacun de ces quatre cours et « *innove en articulant l'apprentissage de la philosophie autour d'une structure à quatre dimensions : concepts, théories, références historiques et problématiques contemporaines* » soutiennent-ils à la page 12. Cependant ce programme montre les faiblesses sur deux pans. D'abord il n'établit pas de cohérence séquentielle entre les quatre cours de philosophie et, dans les faits à aucune concertation entre les professeurs « *pour la délimitation des habiletés intellectuelles à acquérir pour chacun des cours* ». En plus l'apprenant subit les enseignements dispensés par les différents professeurs. L'apprenant qui ne sent pas de progression dans ses études, manifeste un désintérêt et exprime sa résignation.

Le domaine éducatif pose moult problèmes. Pour échapper aux incertitudes et aux maux engendrés dans les sociétés modernes, le Ministère propose une solution miracle afin d'apporter un air nouveau au système éducatif. De ce fait lors du 25^e anniversaire des collèges classiques, on proposa le remède miracle qui est « l'approche par les compétences ». En effet, l'APC voit le jour aux Etats –Unis vers 1970 avec l'avènement du behaviorisme et de l'approche par objectifs. Mais critiquée et abandonnée en 80, elle ressuscite aux Québec vers 86 lors de la réforme de l'enseignement professionnel secondaire et transféré en 1993 à l'ordre collégial dit Karsenti. Elle a aussi été fortement critiquée au Canada. Pour empêcher son abolition, les documents explicatifs visant à démystifier cette méthode d'enseignement fut rédigée à l'instar du texte de Gilles Tremblay (1990) dans lequel il parle de son origine et de

ses implications pédagogiques. Il commence par clarifier le concept de compétence. Pour lui, la compétence est synonyme de savoir-faire et non de capacité à démontrer ses connaissances. De même elle constitue le résultat final d'un apprentissage qui nécessite « la détermination d'un contexte de réalisation, de critère de performance, de responsabilités (dans l'optique de répondre à autrui ce que nous sommes capable de faire). Grace à ces explications, plusieurs articles seront publiés comme celui de Touzin (1994) avec pour objectif d'aider les enseignants à élaborer un plan dans un contexte de compétence bien précis.

L'approche par compétence, vue sous l'angle pédagogique et didactique laisse entrevoir des insuffisances. Celles-ci sont liées aux contrôles et au niveau de savoir, entre autres le contrôle sur les contenus et les pratiques enseignantes et le contrôle des apprentissages des apprenants, le contrôle des compétences objectivables et mesurables dont disposerait l'apprenant au sortir du collégial. Cependant le mythe du contrôle et de la gestion imposée à tout prix dans le domaine de l'éducation ne fait pas l'approbation de tous et est souvent remis en question par de grands spécialistes de l'éducation comme Morgan, Henry Mintzberg, et Pitcher. En effet pour ces auteurs, les pratiques enseignantes ne sont pas statiques et ne peuvent donc sur ce point être systématisées. Malgré les critiques formulées à l'encontre de ces théories de contrôles, le Ministère de l'éducation maintient néanmoins ces derrières dans l'attente des nouveaux programmes jusqu'en 2000.

Cependant il est important de noter que déjà vers les années 83, sous l'instigation de Schön et acolytes, plusieurs chercheurs québécois en éducation comme Clermont Gauthier et Maurice Tardif (1994) soutiennent fermement que la pédagogie doit nécessairement abandonner ses deux anciens modes de fondation, c'est-à-dire le surnaturel et le scientifique afin de laisser place à l'activité professionnelle comme seul critère du champ éducatif. Ils rejoignent ainsi l'idée que John Dewey (1929) avait développée au sujet de la science comme norme de la pratique pédagogique. Et pour ces auteurs, l'analyse de la question de l'éducation adoptée par le Ministère n'a pas tenu en compte les considérations pédagogiques existantes car l'implication des enseignants était absente dans ce projet de changement. Les conséquences qui s'en suivent sont que les enseignants sont obligés de se conformer aux recommandations du Ministère. Il s'agit de les appliquer aveuglement sans tenir compte de la nouvelle formule éducative (APC) de la variation des situations de classe.

Dans le but de montrer que le personnel enseignant devient des exécutants avec la nouvelle politique éducative du Ministère, Mellouki (1990) soutient que « *le discours sur le savoir enseignant a, certes, évolué au Québec mais n'a toujours pas modifié les pratiques*

enseignantes ». En effet cet écart vient de ce qu'il y a un grand fossé entre la politique éducative du Ministère de l'éducation et la pratique réelle des enseignants, ceci est dû au manque de consultation des enseignants au cours de la réforme. Il y a, en cela un manque de responsabilité de la part du personnel enseignant. La réforme ne leur permet pas en effet d'être praticiens réflexifs au sens de Schön dans la mesure où cette attitude est synonyme de vie sur la contrainte. L'enseignant joue docilement le rôle d'appliquant des politiques éducatives du gouvernement. Pour remédier à cette situation, les recherches depuis des années sont centrées sur la transformation de la philosophie en un discours scientifique qui soit en pleine mutation afin d'éviter la menace de suppression qui plane sur la discipline depuis des lustres.

C'est dans l'optique de chercher des solutions aux problèmes posés par la pratique de la classe de philosophie que certains philosophes de l'éducation comme Claude Péloquin insistent sur l'idée de mettre l'accent sur les quatre cours qui composent la philosophie. Michel Tozzi reproche à ces derniers de sous-estimer la complexité de la pensée philosophique, car selon lui la pratique du cours de philosophie ne saurait être systématisée, catégorisée à cause de la variation, ou la complexité de la pensée philosophique. Pour Tozzi, la pensée philosophique ne résulte pas de l'addition du simple. Une démarche analytique ne favorise pas forcément la synthèse dans l'apprentissage (p.212). Voilà pourquoi il faut plutôt revoir le travail au fond. Dans l'optique d'apporter une solution concrète au problème que soulève le projet éducatif du Ministère de l'éducation, il pense que ce dernier s'est concentré plus sur « *l'apprentissage de l'argumentation au détriment de la problématisation et de la conceptualisation ; ne laissant guère de libre jeu au mouvement de la pensée* » Tozzi (1994, p 215). C'est donc dire que Tozzi constate pour sa part que la pratique du philosophe telle que proposée par le Ministère de tutelle est générique et dogmatique, dans la mesure où elle ne prend pas en considération l'apport du personnel enseignant, connaissant les réalités du terrain. Enfin elle ne tient pas en compte la spécificité de la discipline, car la philosophie est une discipline complexe, de liberté de pensée, de critique. Ce projet contraint encore le professeur de philosophie à agir mécaniquement dans le suivi aveugle des prescriptions sans tenir compte de sa qualité d'innovation ou de son savoir-faire.

Conclusion sur l'histoire des pratiques didactiques de l'Antiquité jusqu'à nos jours

« *La philosophie est comparée à un champ de bataille ou il n'y a ni vainqueur ni vaincu* », dit Emmanuel Kant. Cette bataille s'est bien illustrée dans les différentes manières de transmettre la connaissance en générale et la connaissance philosophique en particulier

depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours. De prime à bord l'on note de toute part la volonté de performer le dispositif didactique de cette discipline qui s'avère être le socle de toutes. Dans l'Antiquité, le combat s'est accentué autour des sophistes, avec la « rhétosphistique » ou encore *philosophie de la séduction* qui désigne la capacité pour un apprenant d'user de ses facultés de rhéteur pour convaincre la masse dans un débat public et la « rhétophilosophie » ou la philosophie de la transparence qui est l'usage de la raison dans un débat philosophique ou à visée. Que ce soit dans les confréries (Platon avec son Académie) ou dans les lieux publics, l'objectif varie en fonction des maîtres et de la doctrine de leur école. Le Maître est toujours à l'œuvre et la relation maître-discipline est notoire. Le Moyen Age chrétien vient avec sa mission salvatrice du monde et pour parvenir à leur fin, les Pères d'église jumèlent la rhétorique et la philosophie afin de passer un message convainquant et attirer ainsi les âmes à Dieu. Cet éclectisme didactique dure un millénaire il est christianisé (c'est-à-dire ici rendre chrétien). Les pratiques didactiques des sophistes et des philosophes de l'Antiquité. L'homme de la Modernité est un homme qui croit en Dieu. Cependant avec l'avènement de l'évolution technoscientifique, il comprend très vite qu'un changement de paradigmes est nécessaire.

Ainsi il place l'homme grâce au courant humaniste au-dessus de toute autre chose, donc de Dieu aussi. La religion étant ainsi débarrassée du chemin de la philosophie, la raison reprend les rênes et éclaire l'activité humaine.

1.2.2.3. Généralités sur les pratiques didactiques

D'entrée de jeu, il est nécessaire de clarifier d'avantage ce qu'on entend par pratiques didactiques afin d'en cerner tous les contours possibles. Comme nous l'avons déjà dit plus haut, la pratique didactique inclut un ensemble d'actions, de procédures dont le but est la transmission et l'apprentissage des savoirs. De ce fait la pratique didactique pour Marguerite Alter (2002, p.85) est synonyme de pratique enseignante qui est quand-à elle « *la manière de faire, singulière d'une personne, sa façon réelle, propre d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement* ». C'est dire que dans la pratique didactique, ce ne sont pas seulement les actes observables, les actions et réactions qui sont à l'œuvre mais aussi les procédés de mise en œuvre dans une situation donnée par une personne, c'est-à-dire les choix et les prises de décisions. C'est ce qui fait dire à Jacky Beillerot (1998) que la pratique didactique a une double dimension : elle englobe les gestes, les conduites, les langages, à travers les règles, les objectifs, les stratégies, les idéologies. D'où l'importance de dégager les trois grands niveaux de la pratique didactique :

- Le premier niveau est centré sur les objectifs et les méthodologies.

- Les processus enseignement /apprentissage.
- La formation des formateurs.

A) Eléments constitutifs de la pratique didactique en général

La pratique didactique est un ensemble d'éléments bien ordonnés et cohérents facilitant son implémentation dans un processus d'enseignement/apprentissage. Nous pouvons citer entre autres les actes observables(A), les actions et réactions(B), les procédés de mise en œuvre dans une situation donnée (C), les choix et prises de décisions (D)

❖ Les actes observables :

Ils désignent un ensemble d'actions, de comportements règlementés et normés par une institution en vue de contrôler l'agir de son personnel. Dans le monde du travail en général de l'enseignement en particulier tout est normé et règlementé par des textes. De ce fait il y a un ensemble d'actes ou d'action que l'enseignant peut poser devant les élèves dans une situation de classe et d'autres pas. Les actes qu'un enseignant peut poser dans une salle de classe sont définis par le code de déontologie ou d'éthique professionnelle.

❖ Les actions et réactions :

La didactique ou le didacticien a pour but majeur de résoudre les problèmes qui se posent dans l'enseignement et aussi la transmission des savoirs en général. De ce fait le didacticien ne doit pas par exemple s'emporter devant les actions des apprenants. Puisqu'il vise à transmettre le savoir, ses punitions, ses faits et gestes doivent ramener l'apprenant sur le droit chemin afin qu'il reste autant que faire se peut dans les conditions favorables pour recevoir la connaissance.

Exemple de réactions du didacticien devant une situation donnée

- Ne pas mettre l'apprenant hors de la salle,
- Ne pas lui infliger des punitions lui empêchant de suivre et de prendre le cours (même s'il est devant il doit toujours avoir son cahier pour prendre notes) ;
- Ne pas se moquer des apprenants (même s'ils ne comprennent pas encore la notion exposée) ;
- Ne pas exclure l'apprenant de ses cours (autant que possible) ;

Il n'est pas aisé de systématiser toutes les réactions que les acteurs peuvent avoir dans une situation donnée, mais il est important de cultiver la maîtrise de soi, le professionnalisme en toute situation.

❖ **Les procédés de mise en œuvre :**

Ils renvoient à la manière d'agir, la démarche appliquée par l'enseignant pour faire acquérir une notion, transmettre un savoir aux apprenants. Il peut par exemple donner des exercices au début de la leçon, donner le travail par petits groupes, corriger les devoirs, etc. Chaque enseignant selon son expérience du métier possède les techniques de transmission des savoirs que nous ne saurions toutes mentionner ici. Le plus important est que ces techniques soient adaptées au niveau, au contexte des apprenants, sans oublier le résultat à atteindre par l'enseignant.

❖ **Les choix et prises de décisions :**

B) Importance de l'étude des pratiques enseignantes (ou didactiques)

L'étude des pratiques enseignantes est une nécessité car elles recouvrent toutes les activités au sein de la classe et permet de décrire et de comprendre leur organisation d'expliquer les faits et gestes de l'enseignant : son comportement devant des situations qui se posent à lui. Il ne s'agit pas de juger la pratique d'un enseignant mais nous étudions les pratiques enseignantes pour « *agir et les transformer, pour les analyser et former les enseignants, pour les évaluer et répondre à la demande sociale ou pour en comprendre le fonctionnement et produire des connaissances et des modélisations théoriques* » Marguerite Altet (2012). Elles permettent aussi de comprendre objectivement l'ensemble des pratiques (interactions) pouvant se produire entre l'enseignant et les acteurs du système éducatif (y compris l'apprenant) sous l'effet d'un contexte particulier. De plus elles permettent d'établir le lien entre les activités professionnelles, situées, finalisées et déterminées par les facteurs d'ordre psychosocial, cognitif, temporel, technique et les interactivités. Ces pratiques sont donc caractérisées par « *les gestes, conduites, langage, les actions mais également les activités cognitives, les idéologies, les représentations...* » Talbot, L (2008, p.11). L'arrivée des théories cognitives de l'apprentissage permet à l'élève d'être acteur dans le processus enseignement / apprentissage et le rôle de l'enseignant change, car désormais il est en interaction avec les élèves. Ainsi, l'objectif de la recherche sur les pratiques enseignantes devient de « *décrire en profondeur l'articulation des processus d'enseignement et d'apprentissage dans le contexte social et culturel d'une classe pour en restituer le fonctionnement* » (Postic, De Ketele, 1989).

1.2.2.4. Théories explicatives de référence

Étymologiquement le mot théorie dérive du grec « *théorein* » qui signifie « *contempler, observer, examiner* ». Elle peut donc être définie comme l'ensemble cohérent

d'explications de notions ou d'idées sur un sujet précis, pouvant inclure des hypothèses recueillies par l'accumulation des faits provenant de l'expérimentation ou de l'observation. Selon Legendre (2005, p.609) la théorie est un ensemble de concepts, de définitions et de propositions en relation les uns les autres, qui ont pour but d'expliquer un phénomène en spécifiant les relations entre variables.

Dans le cadre de notre étude, les théories explicatives dont nous avons fait appel pour mettre en lumière le développement de l'esprit critique des apprenants sont entre autres le constructivisme, le socioconstructivisme et la théorie de l'action conjointe en didactique.

A) Le constructivisme

Le constructivisme est une théorie de l'apprentissage développé par Jean Piaget (1889-1980) qui stipule que l'apprentissage est fondé sur le fait que la connaissance est élaborée par l'apprenant sur la base d'une activité mentale (du cerveau). L'apprentissage résulte donc des constructions mentales de l'apprenant ; ce qui implique l'idée selon laquelle les connaissances se construisent par ceux qui apprennent à savoir les apprenants.

En fait le constructivisme est le socle des méthodes de l'éducation active prenant appui sur l'apprenant lui-même grâce à la pédagogie de la découverte et de l'intérêt. Le constructivisme entend donc séparer l'apprentissage de son cadre socio culturel. C'est dire qu'il appartient à l'apprenant en tant qu'artisan de son propre savoir de construire les connaissances d'une manière autonome grâce à la réflexion et à des processus mentaux. Barnier considère pour sa part que les connaissances ou les nouvelles connaissances se construisent sur la base des anciennes connaissances (pré requis, représentation, manière de faire de l'apprenant), cela oblige l'enseignant à partir des situations problèmes pour construire le savoir. Les éléments majeurs énonçant cette théorie sont entre autres une construction autonome du savoir par l'apprenant, le processus d'apprentissage, l'émancipation d'une pédagogie active, l'élaboration des situations problèmes.

□ Construction autonome du savoir par les apprenants

Le constructivisme prône l'idée de la construction autonome du savoir par les apprenants. Il stipule que l'acquisition des connaissances se fait par l'apprenant lui-même grâce à son activité cognitive (la manipulation des idées, des connaissances, des conceptions, des manières de faire). Activités qui perturbent parfois la manière de concevoir la connaissance propre de l'apprenant.

Piaget considère ainsi que les apprenants ne sont pas seulement en relation avec les connaissances mais il organise son univers au fur et à mesure qu'il apprend en s'adaptant. On parlera donc d'une intelligence adaptative, organisatrice. Cela a pour base deux processus d'interaction de l'apprenant avec son milieu de vie : l'assimilation et l'accommodation.

□ Le processus d'apprentissage. Il se déroule en quatre principales étapes :

- ✓ La phase d'assimilation : Elle se fait par l'apprenant devant une situation problème ; il réunit ses connaissances pour apporter une solution au problème posé. Il peut par exemple être question de montrer l'inutilité de la philosophie dans la société.
- ✓ Le conflit cognitif : Ce conflit s'explique par le fait que l'apprenant, malgré la mobilisation de ces connaissances, n'arrive pas à trouver une solution au problème posé, car ce problème s'avère très difficile pour lui, alors qu'il se sentait capable au départ.
- ✓ L'accommodation : Il s'agit ici de l'endurance de l'apprenant qui, en cas d'échec, se retrouve dans l'obligation de revisiter ses connaissances et de construire ou acquérir les connaissances qui lui manque afin de résoudre le problème posé. Cela passe soit par la sollicitation des pairs ou son enseignant afin de compléter ses connaissances.
- ✓ Le processus d'équilibre : L'apprenant veut être capable de résoudre les problèmes. Et pour cela, il réajuste, restructure, réorganise ses connaissances. Ayant acquis les connaissances dont il avait besoin, il se trouve prêt à affronter les nouvelles difficultés se posant à lui.

❖ Développement d'une pédagogie active

La pédagogie active est inévitable quand il s'agit de l'apprentissage. Elle permet de valider, et consolide certaines options et pratiques de cette nouvelle pédagogie. D'une part, cette approche :

- ✓ Considère davantage l'élève comme l'artisan de ses connaissances .
- ✓ Place ceux qui apprennent en activités de manipulation d'idées, de connaissances, de conceptions, de manières de faire.
- ✓ Valorise les activités d'apprentissage en mettant l'élève en position centrale dans les dispositifs d'enseignement- apprentissage.

D'autre part, les connaissances se construisant sur la base des connaissances antérieures, les enseignants ont intérêt :

- ✓ A se donner davantage d'outils permettant d'évaluer les pré-requis (savoirs et savoir-faire) dont disposent leurs élèves ;

- ✓ A tenir compte des représentations, des conceptions des élèves, car elles peuvent, soit servir de point d'appui, soit faire obstacle à l'acquisition de connaissances nouvelles.

Favoriser les situations-problèmes

La situation d'apprentissage de base, constructiviste par excellence, est la situation problème parce qu'elle est à même de favoriser le développement d'un conflit cognitif, lequel apparaît dans la théorie constructiviste comme capable de générer des changements conceptuels, de faire progresser les élèves.

Une situation problème est telle que ce que l'élève connaît et sait faire actuellement n'est pas immédiatement suffisant pour qu'il puisse répondre correctement. Pour cette raison, Vysotsk cité par Demerval et White (1993) définit en quatre (04) les étapes d'une situation problème.

❖ Les 4 étapes d'une situation-problème

- ✓ L'élève pense qu'il va pouvoir résoudre le problème en le ramenant (processus dominant d'assimilation) à des savoirs et des savoir-faire qu'il maîtrise déjà.
- ✓ S'il n'y parvient pas, il va se retrouver déstabilisé par cet échec temporaire. Il peut alors prendre conscience des limites, des insuffisances de son mode de traitement actuel du problème auquel il est confronté. D'où le déséquilibre la déstabilisation, la situation de conflit cognitif.
- ✓ Il peut persévérer, essayer de revisiter ce qu'il sait et construire ce qui lui manque, (processus dominant d'accommodation) afin d'adapter sa manière de s'y prendre et son système de savoirs et de savoir-faire pour les ajuster aux exigences de la situation-problème.

Si ce type d'effort aboutit, la résolution du problème s'accompagnera d'une amélioration dans la manière dont l'élève mobilise savoirs et savoir-faire pour en faire des outils de résolution des problèmes. Le déséquilibre surmonté par la résolution peut provoquer des réajustements, des restructurations de connaissances, une meilleure intégration de connaissances nouvelles, une meilleure capacité à réinvestir ce que l'élève sait pour résoudre des problèmes. C'est un moment d'équilibration majorant.

On peut dire que la conception constructiviste de l'apprentissage privilégie la confrontation des apprenants à des situations-problèmes. Tout cela parce que la déstabilisation des savoirs et des savoir-faire que l'apprenant a du mal à mobiliser efficacement pour résoudre le problème et générer une dynamique de recherche de solution capable ;

- D'entraîner la restructuration de ce qu'il sait déjà ;
- De favoriser l'acquisition des savoirs et des savoir-faire nouveaux.

La conception constructiviste de l'apprentissage (dans son aspect central) se base sur la production d'un conflit cognitif par confrontation d'un apprenant à une situation problème, d'où un effet de déstabilisation susceptible de provoquer une réorganisation de connaissances ou l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire.

Cette théorie vient compléter les limites du cognitivisme en faisant de l'élève un acteur actif de son apprentissage. En somme, l'apprenant est confronté à un problème à résoudre, ce qui lui permet de mettre du sens à son apprentissage. Les conceptions initiales inadéquates ayant été détruites ou remodelées, elles ne risquent plus de refaire surface et le nouvel état d'équilibre est durable. Les enseignements sont plus durables, mieux ancrés, l'apprenant est autonome, plus motivé. Cette théorie permet d'emporter l'adhésion des apprenants plus facilement sur leur investissement dans la formation, elle s'appuie sur une plus grande motivation de l'apprenant car l'apprentissage est en lien direct avec ses centres d'intérêt, ses objectifs. L'enseignement basé sur ce modèle est coûteux en temps. Il nécessite un haut niveau de compétence de l'enseignant, autant pour la conception que pour la gestion des leçons (il faut construire des situations pédagogiques appropriées aux centres d'intérêt des apprenants ce qui n'est pas du tout facile). La phase de déstabilisation est délicate chez certains élèves, en particulier ceux qui sont en grande difficulté.

B) Le socioconstructivisme

Le socio constructivisme est une théorie de l'apprentissage instaurée par le psychologue Russe Lev Vigotsky (1980). Elle stipule que les individus participent d'une manière active à la création de leurs propres connaissances. En d'autres termes le socioconstructivisme prône l'idée selon laquelle l'apprentissage se déroule dans le contexte social et culturel et non uniquement au niveau de l'individu. En effet cela revient à dire que la société ou le milieu dans lequel l'apprenant vit lui apprend déjà directement ou indirectement un certain nombre de chose et aussi la culture influence sa manière de réfléchir et de penser. Contrairement au constructivisme qui sépare l'apprenant de son cadre socio culturel, le socio constructivisme soutient pour sa part que les fonctions cognitives de l'apprenant trouvent leur origine dans les interactions sociales. L'apprentissage lui-même n'est pas seulement l'assimilation et l'accommodation de nouvelles connaissances par l'apprenant mais c'est également le processus d'intégration de l'apprenant dans la communauté scientifique. C'est pour cette raison que les socioconstructivistes considèrent l'apprentissage comme un

ensemble d'activités sociocognitives, car il s'agit ici d'une co-construction, d'une collaboration, voire de symbiose entre l'apprenant, son milieu et sa culture.

L'approche pédagogique préconisée ici est l'approche par projets ou méthode par découverte. La pédagogie par le projet propose une alternative à la pédagogie transmissive où l'élève est passif et écoute le maître. Dans la pédagogie du projet, l'objectif est la mise en place d'une démarche permettant à l'étudiant de se mettre en projet, de se construire un projet. Sortir du processus avec un nouveau projet ou un projet plus consolidé est l'objectif de cette pédagogie : le projet (en tant que dynamique) est le but. L'enseignement vise à armer l'apprenant des outils méthodologiques pour qu'il soit capable, lui-même, de se mettre en projet, de se construire un projet. Chaque individu construit ses représentations du réel, certes dans un contexte social particulier, mais aussi à partir d'un rapport au savoir qui lui est propre. Les représentations et les savoirs quotidiens jouent un rôle important dans les apprentissages scolaires. Le socioconstructivisme rejoint ainsi le constructivisme. Seulement, il met l'accent sur la collaboration interindividuelle. Dans une salle de classe, il y aura collaboration entre les élèves qui seront mis en situation d'apprentissage pendant les activités pédagogiques, entre l'apprenant et ses camarades ou l'enseignant. C'est en effet à partir de leur expérience sociale que ces apprenants donnent un sens aux activités d'apprentissage et au savoir. Les apprenants s'approprient mieux les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'ils ont contribué eux-mêmes à produire, sur lesquels ils ont réfléchi ou émis les idées. Ils participent à une recherche préalable. Les chercheurs Doise Willem et Mugny Gabriel (1981), en développant le concept socio cognitif, ont montré la place du conflit des idées dans la progression de l'apprentissage. Bruner a mis en évidence l'importance de la médiation sociale.

C) La théorie de l'action conjointe en didactique de Gérard Sensevy

Elle est instaurée par Gérard Sensevy. Pour lui la théorie de l'action conjointe était initialement dédiée à l'étude des enseignants, c'est-à-dire du travail de l'enseignant en situation de classe. Elle s'est peu à peu intéressée aux apprentissages des élèves avant de réunir, enfin les deux actions du professeur et de l'élève. Il montre à travers cette théorie qu'il est important pour le professeur de renouveler ses pratiques didactiques et pédagogiques. Malgré le fait que la didactique s'intéresse dès son origine aux contenus disciplinaires elle s'est étendue progressivement au travail du professeur, de l'élève et des deux à la fois des. La théorie de l'action conjointe renvoie à trois éléments :

- 1- L'action didactique du professeur implique inéluctablement l'action didactique du professeur et des élèves. Elle est conjointe, car les outils utilisés convergent vers cette conjonction .
- 2- Concerne le système théorique.
- 3- Développe l'idée d'Yves Chevallard qui est celle-ci : la didactique a une ambition anthropologique, car quelqu'un apprend un savoir que quelqu'un d'autre lui transmet. C'est ce qui est même, selon Sensevy, le principal élément de l'action conjointe en didactique. (Le sens du savoir : Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique p.176).

1.3. Définition des variables

La variable désigne ici l'élément dont la valeur peut changer et prendre différentes formes selon les observations. Dans la présente étude, on distingue deux variables : la variable indépendante (VI) et la variable dépendante (VD) qui vont à leur tour se décliner en indicateurs.

1.3.1. Variable indépendante (VI)

Comme son nom l'indique, la variable indépendante ne dépend d'aucune variable mais elle exerce néanmoins une influence majeure sur les autres variables. On l'appelle aussi variable d'expérimentation. Pour notre recherche, la variable indépendante en lien étroit avec l'hypothèse principale de recherche est « *la pratique didactique de la philosophie* ».

1.3.2. Variable dépendante (VD)

Encore appelée variable de prédilection, elle détermine le phénomène que le chercheur entend expliquer scientifiquement. C'est aussi la compétence que le chercheur veut voir se manifester dans la population cible en expérimentant son dispositif. Notre variable dépendante selon l'hypothèse de départ est « *le développement de l'esprit critique en classe de seconde littéraire* ».

CHAPITRE II: PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

2.1. Contexte et justification de l'étude

Dans le domaine de la recherche scientifique en sciences de l'éducation, aucune recherche ne naît ex-nihilo. C'est à partir d'une recherche mal formulée ou inachevée que les nouvelles recherches se fondent afin de produire de nouvelles connaissances. Gaston Bachelard a raison lorsqu'il affirme : « *en fait, on connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant les connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même fait obstacle à la spiritualisation* » (1884, p.15). Par conséquent, toute initiative à la recherche scientifique se doit d'établir d'entrée de jeu une problématique de l'étude. Bomba et Al (2014, p.39) définissent la problématique de l'étude comme « *Une construction conceptuelle et thématique qui met en lien un certain nombre de problèmes et de questions indépendantes, le tout dans une cohérence convaincante et des bases de la réflexion analytique permettant de traiter ce problème* ».

A cet effet, la problématique de ce travail de recherche vise à mettre la lumière sur le problème de l'abstraction de la pratique didactique en classe de seconde. C'est dire que le faire enseigner absorbe ou prime sur le faire apprendre. Pour parvenir à nos fins, le présent chapitre se propose de faire un état des lieux autour de six lignes directrices constituant le fil d'ariane de notre étude. Il s'agira pour nous de donner le contexte d'émergence de notre étude tout en le justifiant ; dégager le problème, les questions, les objectifs et les intérêts de la recherche puis délimiter le champ d'application de notre étude.

2.1.1. Contexte de l'étude

La présente étude est effectuée au Cameroun dans le but de développer l'esprit critique dans l'enseignement secondaire, plus précisément chez les apprenants de la classe de seconde littéraire. Elle implique à la fois le domaine des sciences de l'éducation, de la pédagogie mais aussi et surtout de la philosophie. La recherche intervient dans le champ de la conception et l'expérimentation de l'enseignement / apprentissage de la philosophie en classe de seconde littéraire basée sur le développement d'une compétence : l'esprit critique vu comme ingrédient indispensable au philosophe.

En effet l'enseignement / apprentissage de la philosophie date depuis des lustres. Cependant ce n'est que vers les années 1970 que, sous l'égide de l'Américain Matthew Lipman avec sa thématique de la philosophie pour les enfants, la pratique de la philosophie se démocratise peu à peu. Les travaux de Lipman sur la pratique de la philosophie avec les enfants ont connu un grand succès. C'est pour cette raison que plusieurs autres travaux seront publiés dans le même sillage en 1990. Parmi ceux publiés, nous pouvons citer ceux des chercheurs comme Célestin Freinet, Michel Tozzi, Oscar Brénifier et Johanna Hawken qui ont chacun, selon sa sensibilité, apporté une pierre à l'édifice de la pratique philosophique avec les enfants. Contre les détracteurs, ces chercheurs ont montré et démontré grâce à leurs travaux que l'enfant, l'adulte ou mieux tout le monde sans aucune exception est capable d'étonnement et d'émerveillement, deux qualités à l'origine même de toute activité philosophique.

Malgré le fait que ces auteurs partisans de la pratique de la philosophie avec les enfants aient travaillé avec les apprenants du cycle primaire, leurs travaux se présentent comme une motivation pour le système éducatif camerounais qui suit son orientation sur la pratique de la philosophie ; laquelle n'est enseignée, jusqu'en 2017, qu'en classe de terminale et à l'université.

En effet L'enseignement / apprentissage de la philosophie dans le système éducatif camerounais et surtout le sous-système francophone reste encore directement lié à la tradition platonicienne. Son enseignement est réservé exclusivement aux apprenants de terminale. Ce n'est que pendant la rentrée scolaire de septembre 2018 que la philosophie devrait désormais être enseignée en classe de seconde littéraire, selon l'arrêté N°226/18/MINSEC du 22 aout 2018. Ce changement de paradigme est certes un pas vers la démocratisation de l'enseignement de la philosophie. Cependant son enseignement reste encore interdit à une tranche d'âge inférieure et plus jeune, comme aux apprenants du premier cycle du secondaire, du primaire et même de la maternelle, chose déjà faite dans plus de cinquante pays Africains. C'est donc dire que l'enseignement de la philosophie dans le sous-système éducatif francophone est encore sous la dimension élitiste. Le platonisme est par conséquent encore perceptible dans l'enseignement de la philosophie au Cameroun car pour Platon la philosophie est réservée aux hommes de même nature (La République, VII, 543a-535a). D'après Platon les apprenants de philosophie doivent avoir une maturité réflexive, faire preuve d'ouverture d'esprit et de rigueur dans le raisonnement mais aussi et surtout d'âge mur. Raison pour

laquelle Briba Martin est mieux placé lorsqu'il dit « *la philosophie pour Platon n'est pas accessible à tout le monde ; elle est le fait de l'élite* » (2009, p60).

Il ressort de cette analyse que l'enseignement/apprentissage de la philosophie dans le système éducatif camerounais demeure encore sur une vision platonicienne, c'est-à-dire une dimension élitiste. Dans une certaine mesure, cette pratique présente plus d'un avantage. D'abord elle permet de donner une meilleure formation philosophique aux apprenants considérés comme ayant un niveau cognitif acceptable et une maturité réflexive capable de développer les compétences philosophiques. Cependant, nous trouvons aussi dans cette pratique une sorte d'exclusion radicale et injustifiée des couches plus jeunes qui sont aussi capables à bien des égards de développer les compétences du philosophe.

2.1.2. Justification du choix du thème

Le choix d'un thème de recherche dépend de plusieurs motivations : professionnelle et scientifique. Ainsi dit, le choix de notre thème de recherche s'est concrétisé par notre désir d'améliorer sur le plan professionnel la pratique de l'enseignant en général et de l'enseignant de la philosophie en particulier c'est-à-dire son « faire enseigner » afin de l'adapter aux nouveaux défis curriculaires. En effet, l'enseignement est en perpétuelle mutation et les méthodes d'enseignement emboîtent le pas. Il est aussi urgent pour les enseignants de s'arrimer à la nouvelle donne en inscrivant dans leurs activités une mise à jour continue de leurs pratiques. C'est dire que l'enseignant se trouve désormais dans l'obligation de faire de sa pratique une « *pratique réflexive* » (John Dewey et Donald Schoon). La classe de seconde étant désormais au Cameroun la classe d'initiation à l'enseignement de la philosophie ou mieux encore du philosophe, il est de la responsabilité de chaque enseignant de la classe d'affiner son faire apprendre afin d'asseoir les fondamentaux du « philosopher » chez les néophytes.

Il est capital de donner une clarification conceptuelle à la notion de « *pratique réflexive* » en retraçant au passage son histoire. Par pratique réflexive nous entendons « *cette capacité pour un enseignant de porter un regard distant sur son activité et de la modifier en fonction des résultats de l'observation* », Victor Njonbi (2019, p47). Cette assertion contient un certain nombre d'éléments qu'il convient de relever. D'abord le recul vis-à-vis de sa propre pratique permet à l'enseignant d'interroger sa propre pratique afin d'y relever des anomalies et les mérites dans le but de mieux les adapter aux nouvelles situations en cours et même à venir. La pratique réflexive commence sous l'égide des travaux du pédagogue Américain John Dewey qui a consacré sa recherche sur l'agir professionnel en général mais

aussi sur l'enseignant en particulier. Il part d'un constat, celui selon lequel la pratique professionnelle (enseignante) est une véritable routine, boucle, automatisme, alors qu'elle devrait être ajustée à chaque séquence de pratique de classe pour mieux répondre aux situations présentes et même futures de manière objective et professionnelle. Pour pallier à cette anomalie il propose l'idée suivante : l'enseignant doit être capable de faire de son intervention le fruit d'un processus de réflexion lui permettant de justifier son action et d'en prévoir les conséquences. De ce fait donc l'enseignant doit être capable d'expliquer *«pourquoi il a réussi ou pourquoi il n'a pas été efficace dans ses interventions »* Victor Njonbi (2019, p47).

Donald Schoon (1983), se situant dans le même sillage, voit le problème sous un autre angle. Il montre que le problème vient plutôt du contraste dans la relation entre le savoir scientifique et l'action professionnelle du praticien (formateur). Pour lui, le praticien n'est pas efficace à surmonter les défis s'il se focalise exclusivement sur son savoir scientifique c'est-à-dire en s'appuyant seulement sur les modèles appris lors de sa formation. C'est pourquoi il met l'accent sur *l'improvisation*. L'enseignant est certainement habitué aux mêmes scénarios dans ses cours et quand surviennent des situations nouvelles au cours de son activité d'enseignement ; il doit pouvoir les gérer de façon professionnelle en s'appuyant sur ses expériences antérieures, son savoir-faire. D. Schön ne s'arrête pas à ce niveau. Il continue à relever les difficultés des praticiens et à en proposer les solutions. Car pour lui le praticien peine encore à justifier le choix de ses interventions et à expliquer les raisons de ses réussites et de ses échecs. C'est pourquoi il aboutit à la conclusion selon laquelle dans

« le domaine de l'éducation de nos jours l'on a davantage besoin des enseignants réflexifs, c'est-à-dire des enseignants capables d'établir la relation qui doit nécessairement exister entre le savoir scientifique et l'action professionnelle que des enseignants expérimentés (ayant plusieurs années d'activités avec une pratique statique).

La pratique réflexive est d'autant plus importante dans le domaine de l'enseignement que l'analyse d'un enseignant lui permet de réfléchir sur sa pratique en cours d'action et sur l'action, disent Boutin et Lamarre (2000). De plus, l'enseignant doit tenir compte de ses expériences, non dans le but de les pérenniser, mais pour les améliorer, afin de prévenir les situations nouvelles. Schön (1994) établit donc deux niveaux dans cette réflexion (1994, pp 1-2).

- 1^{er} niveau : Il s'agit de la réflexion en cours d'action : à ce niveau l'enseignant pense, réfléchit pendant qu'il pose l'action. Et à ce moment il est capable de modifier un comportement, action, intervention au moment où l'action est posée.
- 2nd niveau porté sur l'analyse réflexive et sur l'action : Cette analyse est de nature Professionnelle et permet à l'enseignant de prendre du recul, de la distance vis-à-vis de sa pratique quotidienne. Ceci implique l'interrogation sur le contenu et sur les raisons qui le poussent à agir de telle ou de telle manière. Et à ce niveau les échanges avec les collègues sont nécessaires et importants.

Ces différentes actions doivent permettre à l'enseignant, praticien réflexif de prendre en compte les situations imprévues qui surviennent en cours d'activité. Il peut donc grâce à ces réflexions modifier son action et l'adapter aux situations présentes et prévoir en même temps celles à venir. C'est pourquoi pour Boutin et Lamarre (2000) l'enseignant réflexif doit être à mesure de décrire d'analyser, de critiquer et innover à l'intérieur de sa propre démarche d'enseignement.

Au-delà des explications détaillées des auteurs comme John Dewey et Donald Schön sur la notion de pratique réflexive, nous retenons l'essentiel. La pratique réflexive permet à l'enseignant de sortir de la routine professionnelle, de la boucle, de l'automatisme, afin de modifier sa pratique au quotidien et l'adapter aux situations pour atteindre le résultat escompté. En évitant le ridicule devant les élèves avec les expressions comme « *retenez ça comme ça* » ou encore « *faites comme je vous ai dit* » et j'enseigne ainsi depuis vingt ans V. Njonbi (2019, p48). Dans l'optique de mettre fin à ce genre de situations embarrassantes Françoise Campanale (2007) propose la formation à la pratique réflexive car elle permet d'avoir les enseignants réflexifs plutôt que ceux expérimentés. Pour lui, « *l'enseignant expérimenté résout les problèmes connus qu'il a enregistré dans son répertoire alors que l'enseignant réflexif analyse en cours d'action ou juste après pour comprendre et apporter la solution adéquate à des problèmes nouveaux* ». Il conclut que « *pour développer la pensée réflexive des élèves il faut former les enseignants réflexifs* » (2007, p5).

2.2. Position et formulation du problème de recherche

Formuler un problème de recherche part des résultats sur les recherches antérieures, en dégagant les constats empirico-scientifiques. Le constat empirique ici est lié à nos observations pendant le stage de M1 (qui est un stage d'observation et de découverte des réalités du terrain et M2 (stage d'application permettant de mieux nous habituer aux réalités du terrain en prenant la place de l'enseignant) basé sur la problématique de l'acquisition et du

développement de l'esprit critique chez les néophytes de la classe de seconde littéraire au Cameroun.

2.2.1. Constat empirico-scientifique

Pendant nos stages d'observation depuis la première année de master, un fait a retenu notre attention. Il s'agit de la difficulté pour les apprenants de la classe de seconde littéraire de manifester ou de faire preuve des compétences du philosophe, à savoir le déploiement de l'esprit critique pour problématiser, argumenter, conceptualiser Tozzi (2010). En effet dans une classe de 60 élèves, 50 d'entre eux soit 90% n'arrivaient pas à produire un raisonnement correct dans le respect des règles logiques de la pensée et des exigences de l'esprit critique.

Il est cependant important de noter d'entrée de jeu qu'il n'existe pas des recherches antérieures sur le problème des difficultés pour les apprenants de la classe de seconde littéraire au Cameroun à acquérir et développer les compétences du philosophe à savoir la problématisation, l'argumentation, la conceptualisation et même l'autonomie de pensée. Les recherches en didactique de la philosophie sur le plan national comme international n'ont pas encore pris la classe de seconde comme classe cible pour une investigation scientifique. Cependant, le développement de l'esprit critique est un élément important dans le domaine de l'éducation depuis plus d'un siècle. Elle a donc été par conséquent développée par certains chercheurs dans les autres classes, notamment la classe de première et la classe de terminale au Cameroun. Il est donc nécessaire pour nous ici de faire un état des lieux sur ces recherches afin de mieux fonder les nôtres et les adapter en fonction des objectifs clairement définis en classe de seconde entre autres « *favoriser la quête de la sagesse à travers le recours à la réflexion et à l'esprit critique entendus comme des préalables à toute activités véritablement humaine* » (Rapport MINSEC aout 2018, p.2).

Sur le plan national, la didactique de la philosophie s'est plus penchée sur les classes de terminale et de première. Embolo Roger (2016) dans ses travaux de master a traité de l'impact des pratiques didactiques sur le développement de l'esprit critique chez les apprenants de la classe de terminale au Cameroun. S'appuyant sur les résultats concrets, il montre que les apprenants éprouvent des difficultés dans le déploiement de l'EC (esprit critique) en partie à cause des pratiques enseignantes inappropriées et du programme de la classe qui est bien vaste (vingt-huit chapitres). Il a proposé une formation continue des enseignants même après leurs formations à travers les journées pédagogiques et les carrefours pédagogiques, mais aussi une bonne formation des apprenants sur les différents exercices philosophiques comme la dissertation, et le commentaire de texte philosophique.

Ces dernières années, les recherches en didactique de philosophie se sont plus focalisées dans le développement d'une compétence : la pensée réflexive qui est, il faut le noter ici une variance, un élément important de la pensée critique. Nomo Bella Joscelin (Juin 2023), travaillant en classe de première, soutient pour sa part que cette pensée réflexive passe nécessairement par l'implémentation de la discussion au sens de Michel Tozzi. Ndzana Onana Jean (Juin 2023) travaillant en classe de seconde mais sur le développement de la pensée réflexive philosophique. Il propose de son côté que les pratiques didactiques de la philosophie ne soient pas en adéquation avec l'Approche par compétences D'où l'urgence de les ajuster afin qu'elles répondent aux objectifs fixés.

Sur le plan international, la notion d'esprit critique a fait amplement l'objet des recherches en didactique de la philosophie. Michel Tozzi, didacticien de la philosophie pense que l'enseignement de la philosophie devrait débiter au cycle primaire. L'un des pionniers de la philosophie avec les enfants (PPE), il estime que pour développer l'EC des enfants il faut passer par la discussion, le débat. Auteur de la Discussion à Visée Philosophique et Démocratique (DVDP) il énumère quelques compétences du philosophe à développer chez l'apprenant, à savoir la problématisation, l'argumentation et la conceptualisation qui constituent pour lui les micros compétences de l'EC, Tozzi (2010). Plusieurs autres articles et rapports ont été publiés par des chercheurs ou des groupes de chercheurs. Chacun tente de donner sa définition de l'EC tout en admettant qu'il n'y en a pas une seule qui soit universelle. L'école de la médiation publie un Rapport intitulé *Education à l'esprit critique* (version du 17décembre 2020). Dans ce dernier il soutient que « *l'esprit critique est conditionné par certaines attitudes, certaines compétences et certaines connaissances.* » (2020, p5). Parmi ces compétences on retrouve le fait de savoir :

- Interpréter et analyser (ex: décoder le sens des mots/images, identifier des présupposés).
- Faire preuve de raisonnement logique (inférence, déduction, généralisation),
- Évaluer la crédibilité d'une source ou affirmation).
- Évaluer des arguments/argumentaires (cohérence, pertinence, exactitude).
- Émettre un jugement basé sur des critères / justifier des choix.
- Produire une argumentation valide.
- Auto réguler sa pensée (faire preuve de métacognition).
- Poser des questions de clarifications, rechercher des infos supplémentaires

- Rechercher, évaluer et mobiliser des ressources pertinentes (des informations, des outils, des instruments, des personnes) La dimension évaluative est importante (voire centrale). L'idée même de jugement rejoint directement.

Ce tour d'horizon nous permet non de nous faire une simple énumération de l'état d'avancement des travaux sur le développement de l'EC mais aussi à notre tour de formuler clairement notre propre problème de recherche et savoir sous quel angle l'aborder dans le contexte éducatif camerounais.

2.2.2. Problème de recherche

Le problème posé par cette recherche est celui de l'abstraction de la pratique didactique sur le développement de l'EC. En d'autres termes nous pensons que le faire enseigner domine le faire apprendre. C'est donc dire que la pratique enseignante noie, submerge l'action de l'apprenant qui est la construction et l'acquisition des savoirs ou des compétences. Ceci d'autant plus qu'au Cameroun les enseignants sont formés pour enseigner dans le respect de la pédagogie. Cependant la majorité, voire la quasi-totalité n'interroge pas leur pratique afin d'évaluer si elle est efficace ou non ; plusieurs s'adossent sur leurs multitudes années d'expérience dans la profession et les résultats ne sont toujours pas au rendez-vous.

2.3. Questions de recherche (QR)

Notre étude comprend une question de recherche principale et deux questions de recherche secondaires.

2.3.1. Question de recherche principale (QRP)

En quoi la Discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP) peut-elle vraiment favoriser le développement de l'EC chez les apprenants de la classe de seconde littéraire au Cameroun ?

2.3.2. Questions secondaires de recherche (QSR)

a) Question secondaire1 (QS1)

De quelle manière la DVDP peut-elle être le moyen par excellence dans l'acquisition et le développement des compétences du philosophe (problématiser-argumenter-conceptualiser) chez les apprenants de seconde littéraire au Cameroun ?

b) Question secondaire 2 (QS2)

Comment l'implémentation de la DVDP dans la pratique didactique en philosophie est-elle un facteur pour la lutte contre la propagation des fakes-news et de la désinformation et comment facilite-t-il le développement de l'EC chez les apprenants de seconde littéraire ?

2.4. Les hypothèses de recherche (HR)

Pour notre étude nous dégagerons une hypothèse principale de recherche et deux hypothèses secondaires.

2.4.1. Hypothèse de recherche principale (HRP)

La mise en œuvre de la DVDP dans le processus enseignement /apprentissage de la philosophie en classe de seconde littéraire dans le système éducatif camerounais ne favoriserait-elle pas l'acquisition et le développement de l'EC et de l'autonomie de pensée chez les apprenants de cette classe ?

2.4.2. Hypothèses de recherche secondaires (HRS)

a) Hypothèse secondaire1 (HS1)

L'acquisition et le développement de la pensée critique et de l'autonomie de pensée ne passerait-elle pas nécessairement par l'implémentation de la discussion démocratique à visée philosophique dans le processus enseignement/apprentissage ?

b) Hypothèse secondaire 2(HS2)

La discussion entre pairs n'est –il pas la technique adéquate pour favoriser l'autonomie de pensée chez les élèves de la classe de seconde littéraire au Cameroun ?

2.5. Définition des variables de l'étude

Notre étude comprend deux types de variables : la variable indépendante et la variable dépendante.

2.5.1. La variable dépendante (VD)

La variable dépendante de notre étude est : le développement de l'esprit critique.

2.5.2. La variable indépendante (VI)

Notre étude a pour variable indépendante : pratique didactique de la philosophie en classe de seconde littéraire.

2.6. Les objectifs de recherche (OR)

La présente étude comporte un objectif général et deux objectifs spécifiques

2.6.1. Objectif général de recherche (OGR)

Notre objectif général est formulé tel qu'il suit : conception d'un dispositif de la DVDP adaptée au système éducatif camerounais et son implémentation dans le processus enseignement /apprentissage de la philosophie en classe de seconde littéraire au Cameroun.

2.6.2. Objectif spécifique de recherche (OSR)

a) Objectif spécifique 1 (OS1)

Adapter le modèle de la DVDP au contexte éducatif camerounais en vue du développer l'EC et l'autonomie de pensée chez les élèves néophytes à la réflexion philosophique au Cameroun.

b) Objectif spécifique 2 (OS2)

Appliquer le modèle adapté de la DVDP dans la pratique didactique de la philosophie en classe de seconde littéraire au Cameroun, afin d'habituer les apprenants à la culture de l'EC et à son déploiement dans les situations complexes de la vie quotidienne.

2.7. Intérêts de l'étude

Notre étude présente plusieurs intérêts, notamment l'intérêt didactique, pédagogique, scientifique et sociopolitique.

2.7.1. Intérêt didactique

Le développement de l'EC est une mission essentielle dans le domaine de l'éducation en général et surtout de la pratique du philosophe. Nous voulons améliorer l'apprentissage du philosophe en classe de seconde littéraire au Cameroun à travers l'implémentation de la Discussion à visée démocratique et philosophique (Tozzi, 2010) adaptée au contexte camerounais. Ceci a pour but majeur de produire chez les apprenants de cette classe la culture de l'esprit critique et de l'autonomie de pensée. Car « *l'autonomie de jugement et l'exercice de la pensée critique sont des missions assignées à l'éducation depuis Condorcet* »

2.7.2. Intérêt pédagogique

Cette valeur repose sur l'adaptation de la DVDP dans les pratiques didactiques en classe de seconde au Cameroun. En effet avec la DVDP, l'enseignant change de rôle ; il devient un accompagnateur et ne se présente plus comme un dispensateur des connaissances (comme nous l'avons observé lors des stages) car l'apprenant est au centre de la construction

des savoirs. Par conséquent, la DVDP est donc en lien étroite avec l'approche par compétences.

2.7.3. Intérêt socio-politique

Notre étude est un appel à l'autorité investie du pouvoir de l'Etat au Cameroun et en charge de l'éducation Nationale. Notre plaidoyer est noble, à savoir militer favorablement pour la mise en œuvre de l'enseignement / apprentissage de la philosophie en classe de seconde littéraire de la discussion et du débat philosophique. Ceci permettra de former les jeunes Camerounais à la culture du dialogue constructif par l'application de l'esprit critique. Ainsi la société camerounaise aura les jeunes gens outillés pour lutter contre les manipulations de tout genre, pour « *vaincre le suivisme, le conformisme et le dogmatisme social* » (W. Bény, 2022, p.116). La culture de l'esprit critique préservera aussi les jeunes de la désinformation et surtout des fake-news véhiculés par les réseaux sociaux, les médias et les hommes mal intentionnés.

2.8. Délimitation de l'étude

La délimitation de notre recherche est géographique, temporelle et thématique.

2.8.1. Délimitation spatiale ou géographique

Cette étude est effectuée dans le sous-système francophone du système éducatif du Cameroun. La collecte des données se fait dans la région de Centre, Département du Mfoundi, plus précisément dans l'Arrondissement de Yaoundé IV ayant pour chef-lieu Mkolmesseng. L'établissement scolaire choisi pour la collecte des données est le Lycée Bilingue de Yaoundé.

2.8.2. Délimitation thématique

Notre étude est certes la première recherche entreprise en didactique de la philosophie au Cameroun traitant du développement de l'EC chez les apprenants de la classe de seconde littéraire. Cependant plusieurs autres travaux ont déjà été effectués dans les niveaux de première et de terminale. Embolo Roger (2016) a par exemple traité ce thème en classe de terminale, car la philosophie n'était jusqu'ici que le propre des élèves de terminale. En suite avec la démocratisation de l'enseignement de la philosophie en première en septembre 2019, Bella Nomo Joscelin (Juin 2023) a soutenu ses travaux sur l'implémentation de la DVDP en classe de première dans le but de développer l'esprit réflexif des apprenants de ce niveau. Ndzana Onana Jean (Juin 2023) n'est pas en reste lorsqu'il milite pour mettre en œuvre l'APC

dans les pratiques didactiques en classe de seconde en vue du développement de la pensée réflexive philosophique.

En somme c'est dans ce même sillage que nous avons entrepris de mener nos travaux sur la classe de seconde car elle est une classe d'initiation à l'enseignement du philosophe et la pratique n'a pas encore produit les fruits palpables et durables. C'est dans le souci d'être original dans nos travaux que notre sujet de recherche est intitulé : **Pratiques didactiques de la philosophie en classe de seconde littéraire et développement de l'esprit critique : Cas du Lycée Bilingue De Yaoundé (LBY).**

2.8.3. Délimitation temporelle

Cette recherche se situe dans une période bien précise. Elle garde toute son actualité dans la mesure où la pratique de la philosophie est en cours de démocratisation jusqu'à l'école primaire. En ingénierie éducative, la DVDP est une pratique que les chercheurs proposent car elle permet d'atteindre les objectifs visés dans l'enseignement apprentissage de la philosophie. Cette étude est donc d'une actualité saisissante.

2.9. Tableau synoptique

Il permet de recenser les éléments importants de notre étude

Tableau 1 : Tableau synoptique de l'étude

	Questions de Recherche	Hypothèses de recherche	Objectifs de l'étude
<u>Sujet de recherche :</u>	Question principale : En quoi la Discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP) peut-elle vraiment favoriser le développement de l'EC chez les apprenants de la classe de seconde littéraire au Cameroun ?	Hypothèse principale La mise en œuvre de la DVDP dans le processus enseignement/apprentissage de la philosophie en classe de seconde littéraire dans le système éducatif camerounais ne favorise-t-elle pas l'acquisition et le développement de l'EC et de l'autonomie de pensée chez les apprenants de cette classe ?	Objectif général : Notre objectif général est formulé tel qui suit : conception de la DVDP adaptée au système éducatif camerounais et son implémentation dans le processus enseignement/apprentissage de la philosophie en classe de seconde littéraire au Cameroun

Pratique didactique de la philosophie en classe de seconde et développement de l'esprit critique : Cas du lycée Bilingue de Nkolmesseng	Question secondaire N° 1 De quelle manière la DVDP peut-elle être le moyen par excellence dans l'acquisition et le développement des compétences du philosophe (problématiser-argumenter-conceptualiser) chez les apprenants de seconde littéraire au Cameroun ?	Hypothèse secondaire N°1 : L'acquisition et le développement de la pensée critique et de l'autonomie de pensée ne passe-t-elle pas nécessairement par l'implémentation de la discussion dans le processus enseignement/apprentissage ?	Objectif spécifique N°1 Adapter le modèle de la DVDP au contexte éducatif camerounais en vue de développer l'EC et l'autonomie de pensée chez les élèves néophytes à la réflexion philosophique au Cameroun.
	Question secondaire n°2 Comment l'implémentation de la DVDP dans la pratique didactique en philosophie est-elle un facteur pour la lutte contre la propagande, ou la	Hypothèse secondaire N°2 : Le débat et le dialogue entre pairs n'est-il pas la technique adéquate pour favoriser l'autonomie de pensée chez les élèves de la classe de seconde littéraire au	Objectif spécifique N°2 : Appliquer le modèle adapté de la DVDP dans la pratique didactique de la philosophie en classe de	seconde littéraire au Cameroun afin d'habituer les apprenants à la culture de l'EC et son déploiement dans les situations complexes de la vie quotidienne
	propagation des fakes-news et de la désinformation ?	Cameroun ?	

PARTIE II :
CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE DE L'ETUDE

CHAPITRE III : METHODE DE LA RECHERCHE

Cette partie de l'étude a pour but de définir le type de notre recherche, la population de l'étude et la conception de l'échantillon. Elle permet également de délimiter l'étude et d'énumérer les outils et procédures de traitement des données.

3.1. Type de recherche et site de l'étude

3.1.1. Recherche de type mixte

Pour vérifier la validité de nos hypothèses de recherche, nous optons pour une recherche mixte. La recherche mixte nous permet dans ce travail de mieux exploiter les données quantitatives obtenues auprès des élèves par le questionnaire et les données qualitatives recueillies par le guide d'entretien auprès des enseignants. Afin de parvenir à la conception d'un dispositif de l'enseignement du philosophe, nous avons besoin de mettre sur pied une démarche expérimentale. L'usage de cette méthode dans notre étude nous permettra d'effectuer les expérimentations de nos variables afin de dénicher la faisabilité de nos hypothèses de recherche grâce aux résultats obtenus.

3.1.2. Description du site de recherche

Il convient de relever d'entrée de jeu que les listes de sélection en Master2 publiées par l'Ecole Doctorale de l'Université de Yaoundé I, font état de ce que notre étude doit être réalisée au LYCEE BILINGUE DE NKOLMESSENG. Cependant rendu sur le terrain dans le cadre de notre stage de master2, il s'est avéré que cet établissement scolaire porte plutôt le nom de LYCEE BILINGUE DE YAOUNDE. Vu cet état de chose, nous avons procédé à une rectification orthographique et nous avons donc décidé avec les encadreurs sur place de collecter les données au LYCEE BILINGUE DE YAOUNDE car c'est aussi dans cet établissement que nous avons effectué notre stage d'application. De ce fait il était beaucoup plus avantageux de collecter les données sur place car nous avons déjà l'autorisation de la hiérarchie de l'établissement

Ainsi dit la collecte des données de notre étude s'est effectuée au LYCEE BILINGUE DE YAOUNDE (LBY). Cet établissement scolaire est situé dans la région du Centre, département du Mfoundi, arrondissement de Yaoundé V (chef-lieu Mkolmesseng). Le LBY est situé entre le 3° 52' Nord et 11°, 32. 32' Est. Créé en 1973, le LBY est au quartier Essos au lieu-dit Carrefour Essos. Premier lycée bilingue de Yaoundé, il a été créé pour la promotion du bilinguisme et est présentement sous la direction de Mr TAMBEAGBOR TEDDY

TABEKWERE proviseur. C'est donc au sein de cet établissement que nous avons effectué les expérimentations de notre étude grâce aux questionnaires. Le LBY est un établissement scolaire bilingue, nous enregistrons quatre classes de secondes littéraires dont trois classes série Espagnole et une classe de seconde science humaine et une classe série mixte (mélange des séries allemande et chinoise). Nous avons enregistré quatre enseignants donc deux enseignants formés à l'Ecole Normale Supérieure (ENS), et deux enseignants vacataires.

3.2. Population de l'étude

Notre recherche prend comme population d'étude non seulement les élèves des classes de secondes littéraires mais aussi les enseignants de ces classes. Cette population d'étude nous permet de ressortir la population cible et la population accessible présentant des caractéristiques et des critères de sélection variés.

3.2.1. La population cible

La population cible est l'ensemble des membres d'un groupe spécifique sur lequel les résultats seront applicables. Les élèves de la classe de seconde littéraire régulièrement inscrits et les enseignants de ces niveaux constituent l'ensemble des personnes devant répondre aux objectifs de notre étude. Nous nous servons comme base de notre sondage la liste des élèves et enseignants de l'année scolaire 2023-2024 du LBY.

3.2.2. La population accessible

La population accessible quant à elle, est une partie de la population cible qu'on peut facilement atteindre ou approcher. La collecte des données pour notre étude est portée sur une partie de notre population cible. En effet nous avons mené notre expérimentation sur les élèves présents et disponibles. Il en est de même pour le questionnaire administré aux enseignants.

3.2.3. Caractéristiques de la population cible

Les élèves et enseignants de la classe de seconde littéraire forment notre population cible. Ils ont été sélectionnés selon les caractéristiques variées entre autres l'âge, le sexe, et le statut pour les élèves. En ce qui concerne les enseignants, nous avons sélectionné ceux qui enseignent les classes de seconde au moins depuis deux années avec la méthode de l'Approche par Compétences (APC). La tranche d'âge moyenne des élèves de cette classe oscille entre 14 et 19 ans. Pour les enseignants il s'agit de ceux qui enseignent la philosophie en classe de seconde et ont au moins deux années d'expériences avec la méthode de l'approche par compétences en classe de seconde. Leur âge oscille entre 30 et 50 ans. Notre

choix s'est porté sur les élèves de la classe de seconde car ils sont en classe d'initiation à l'apprentissage du philosophe dans le système éducatif camerounais. A ce niveau d'étude, l'élève est déjà à même de « *se poser les questions existentielles, de la finalité de nos connaissances* » (Rapport Minsec 2018). C'est pourquoi il est aussi important d'aiguiser et de développer son sens critique afin qu'il puisse en connaître l'importance et d'en user pleinement au quotidien devant les situations complexes se présentant à lui. Vivant dans une société qui connaît des progrès technologiques majeurs, l'abondance des fake news sur la toile, la manipulation politicienne et idéologique, etc. La culture de l'EC est d'une importance capitale dans l'enseignement en général et l'enseignement de la philosophie en particulier. C'est pourquoi dans le but de former le citoyen de demain qu'est l'élève et le préserver de la manipulation de tout ordre, le Gouvernement Camerounais par l'entremise du Minsec inculque déjà à l'élève des valeurs morales et la culture de l'EC. Cependant l'esprit critique est la dernière compétence du philosophe et possède ainsi les micro- compétences (problématiser-conceptualiser-argumenter : Tozzi, 1993) etc. Ces compétences doivent être manifestées chez un apprenant ayant déjà acquis l'EC et l'autonomie de la pensée. Ainsi donc nous voulons à travers nos travaux concevoir un dispositif d'enseignement/apprentissage du philosophe pouvant aider l'apprenant de la classe de seconde littéraire à accroître d'une manière autonome son sens critique et sa pensée réflexive.

Tableau 2 : Caractéristiques de la population cible (les apprenants)

Caractéristique population cible
Age
Sexe
Série
Statut

Le tableau ci-dessus présenté recense les caractéristiques des apprenants au vue de leur âge, sexe, série et leur statut. Le sexe ici désigne les deux genres c'est-à-dire masculin et féminin ; la série indique ici la spécialité disciplinaire de l'apprenant c'est-à-dire ses matières de base et la langue étudiée ; le statut ici fait référence à la situation de l'apprenant dans la classe (redoublant ou non redoublant). On distinguera alors la série A4 Espagnol, mixte et la série science humaine.

Tableau 3 : Critères de sélection de la population cible ; les enseignants

CARACTERISTIQUES DE LA POPULATION CIBLE
Age
Sexe
Diplôme
Statut professionnel
L'expérience
L'ancienneté au métier
L'ancienneté en classe de seconde

Ce tableau donne les critères de sélection de la population cible (les enseignants) en fonction de leur âge, sexe (masculin ou féminin), leur niveau d'étude, statut professionnel, leur expérience et ancienneté au métier mais aussi leur ancienneté en tant qu'enseignant de la classe de seconde littéraire. Nous retrouvons deux catégories d'enseignants : ceux qui sont formés (à l'école normale supérieure) et ceux qui ne sont pas formés (vacataires ou bénévoles). Leur tranche d'âge varie entre 30 et 50 ans et sont tous titulaire d'une Licence diplôme de base pour enseigner la philosophie. L'ancienneté au métier d'enseignant de ces derniers varie entre 03 ans et 25 ans de service et l'ancienneté en tant qu'enseignant de la classe de seconde oscille entre 02 ans et 05 ans.

Tableau 4 : présentation de la population cible (série mixte)

Série mixte	Effectifs		Total
Age	[14 ans- 20 [
Sexe	Garçons	Filles	
Effectif normal	25	32	57
Redoublants	02	03	05
Total	25	32	57
Pourcentage	43,86 %	56,14 %	100 %

Tableau représentatif des élèves de la classe de seconde mixte. Composé de 25 garçons et 32 filles. On enregistre cinq redoublants donc deux garçons et trois filles ce qui donne en tout 57 élèves. Le pourcentage des filles de cette classe est de 56,14 % et celle des garçons est de 43,86 %. Ce qui fait un total de 100 %.

Figure

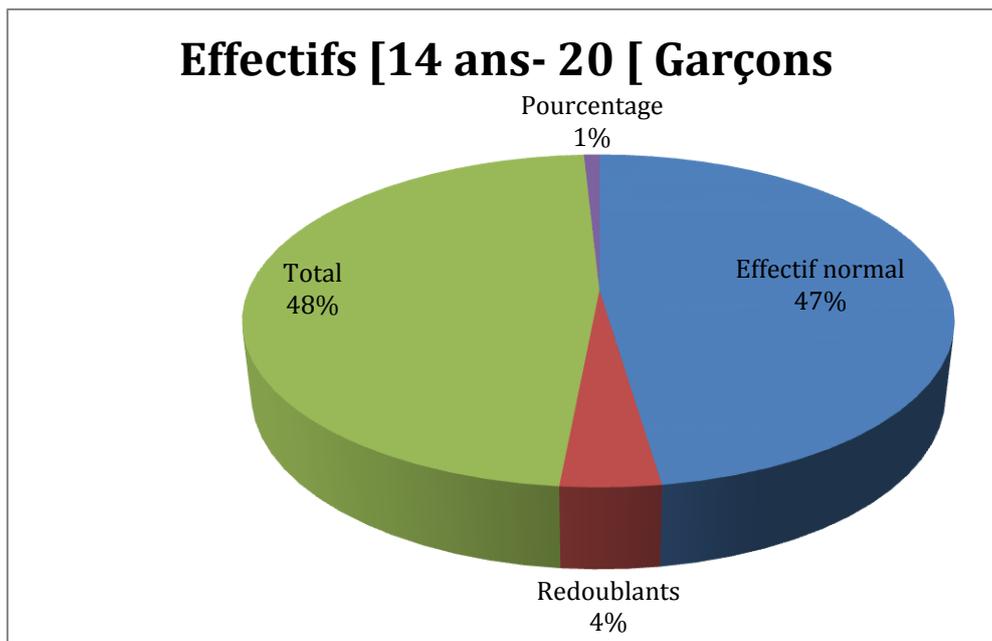


Tableau 5 : Présentation de la population cible des apprenants (série Esp1)

Série Espagnol 1	Effectifs		Total
Age	[14 ans- 18 ans [
Sexe	Garçons	Filles	
Effectif normal	14	27	41
Redoublants	0	0	0
Total	14	27	41
Pourcentage	34,14%	65,85%	100%

Représentation de la population cible série Espagnol. Composé de 14 garçons et 27 filles. Aucun ne redoublant ce qui fait un total de 41 élèves. Le pourcentage des filles de cette classe est de 65,85% et celui des garçons est de 34, 15%. Ce qui fait un total de 100%.

Tableau 6 : Présentation de la population cible des apprenants (série Esp 2)

Série A esp 2	Effectifs		Total
Age	[14ans- 18 ans [
Sexe	Garçons	Filles	

Effectif normal	14	30	44
Redoublants	0	0	0
Total	14	30	44
Pourcentage	31,82 %	68,18%	100%

Le tableau ci-dessus représente l'effectif des apprenants de la classe de seconde A esp 2. Cette classe compte 14 garçons et 30 filles pour un effectif total de 44 élèves. Le pourcentage des filles de la classe est de 68,18% et celui des garçons est de 31,82 %. Ce qui fait un total de 100%.

Tableau 7 : Présentation de la population cible des élèves de seconde SH

Série Science Humaine	Effectifs		Total
Age	[14ans- 18 ans [
Sexe	Garçons	Filles	
Effectif normal	22	27	49
Redoublants	0	0	0
Total	22	27	49
Pourcentage	44,90%	55,10%	100%

Ce tableau représente les élèves de la seconde science humaine. On enregistre 22 garçons et 27 filles. Ce qui fait un total de 49 élèves. Le pourcentage des filles de la classe est de 55,10% et celui des garçons est de 44,90 %. Ce qui donne au total 100 %.

Tableau 8 : Répartition générale de l'effectif des élèves en classe de seconde littéraire

Classe /série	Garçons	Filles	Effectifs
2 nd e A mixte	25	32	57
2 nd e A Esp1	14	27	41
2 nd e Esp 2	14	30	44
2 nd e science humaine	22	27	49
Total	75	116	191

Récapitulatif sur l'effectif des élèves : Ce tableau montre que l'établissement compte quatre classe de seconde littéraires. L'effectif total des élèves de ces est de 119 apprenants dont 75 garçons et 116 filles.

Tableau 9 : Présentation de la population cible (les enseignants)

Sexe	Masculin	Féminin
Effectif	04	0
Age	[30 ans-50 ans [
Diplôme	BACC/LICENCE/MASTER/ DOCTORAT	
Statut professionnel	Non formé/formé	
L'expérience	Secondaire	
L'ancienneté au métier	] 10 ans ; 30 ans [
L'ancienneté en classe de seconde	[02 ans ; 05]	
Effectif total	04	

Ce tableau représente la population cible les enseignants. Ils sont au nombre de 04 enseignants dont 02 enseignants PLEG et 02 enseignants vacataires, tous masculins. La tranche d'âge oscille entre 30 et 50 ans. Le niveau d'étude ici va de la licence au doctorat. Cependant on retrouve aussi les enseignants non formés (vacataires) qui enseignent jusqu'en Terminale. L'ancienneté varie de 03 à 50 ans. Et l'expérience en classe de seconde oscillant entre 02 à 05ans.

3.3. Technique d'échantillonnage et échantillon

Notre population d'étude étant restreinte à la classe de seconde et uniquement les séries littéraires, nous nous servons d'un échantillonnage qui permettra de choisir un sous ensemble de la population en vue de constituer un échantillon. Pour délimiter la taille de l'échantillon en sciences de l'éducation comme en sciences sociales, l'enquêteur exploite un certain nombre de critères comme le nombre de questions de recherche, les variables à examiner ainsi que le volume de la population cible.

3.3.1. Technique d'échantillonnage

On entend par technique ou méthode d'échantillonnage une technique qui permet d'extraire de la population cible les individus devant faire partie de l'échantillon de l'étude. C'est dans la même logique qu'Engers (1992) pense que l'échantillonnage consiste en un ensemble d'opérations de sélections destiné à constituer un échantillon représentatif de la population étudiée. Nous distinguons dans cette optique deux types d'échantillonnage à savoir la méthode non probabiliste ou non aléatoire et la méthode probabiliste ou aléatoire. Dans le cadre de la présente étude la méthode d'échantillonnage choisie est la méthode probabiliste ou

aléatoire. Le choix de cette méthode n'est pas anodin car elle permet à chaque unité d'avoir la même chance d'être sélectionnée.

La technique utilisée dans cette recherche est l'échantillonnage stratifié dans la mesure il existe déjà une base de données c'est-à-dire les listes des élèves inscrits en seconde littéraire au LBY pendant l'année scolaire 2023-2024. C'est précisément ce point qui vient à coup sûr transformé l'unique désavantage de cette méthode (qui suppose l'existence d'une liste de la population) en atout significatif pour l'atteinte des objectifs visés.

3.3.2. Echantillon de l'étude

L'échantillon implique généralement l'ensemble des individus sélectionné dans la population accessible pour être enquêté. Selon Habermas et Miles (2006, p.224) « l'échantillon de recherche est un sous ensemble de la population de recherche ». D'une manière particulière, l'échantillon de notre recherche est constitué des élèves des classes de secondes littéraires (vue que la philosophie n'est enseignée en seconde que dans les classes littéraires présentement au Cameroun) pour le compte de l'année scolaire 2023-2024 au LBY. Ainsi que des enseignants des dites classes. En plus les sujets de l'échantillon seront sélectionnés au moyen de la technique d'échantillonnage stratifié avec une proportion de 30% donc 30 élèves répondront à notre enquête de la population accessible de telle sorte que chaque apprenant appartenant aux trois séries (Espagnol, Sciences humaines, Mixte) puisse avoir la même chance sur quatre d'être choisi. En ce qui concerne les enseignants, il s'agira tout simplement de faire un recensement de tous ceux en charge des classes suscitées soit un total de 06 enseignants.

Pour avoir le pourcentage des élèves sélectionnés dans chaque classe nous avons appliqué la formule suivante : $n \cdot N$ (n = pourcentage de la classe ; N = effectif total de l'échantillon ou taille de l'échantillon donc 30). Ainsi le pourcentage de chaque classe dans l'effectif total de l'échantillon est réparti de la manière suivante :

Tableau 10 : Répartition des effectifs échantillonnés par classe

Classe /série	Garçons	Filles	Effectif	Pourcentage
Série Mixte	25	32	57	21,47
Esp 1	14	27	41	23,04
Esp 2	14	30	44	25,65
Sciences humaines	22	27	49	29,84
Total	75	116	191	100

Comme nous avons utilisé un échantillon de 30 individus, le nombre d'élèves à enquêter par classe est reparti ainsi qu'il suit selon la formule $n \cdot N$.

Seconde E1: $21,47 \cdot 30 = 6$

Seconde E2: $23,04 \cdot 30 = 7$

Seconde SH: $25,65 \cdot 30 = 8$

Seconde Mixte : $29,84 \cdot 30 = 9$

De plus le choix se fera aussi en fonction du genre ; de la manière suivante : Effectif de l'échantillon*% des filles/ garçon de la classe. On pourra donc choisir dans chaque classe

Seconde E1 : 4 filles et 2 garçons.

Seconde E2 : 5 filles et 2 garçons

Seconde SH : 4 filles et 4 garçons

Seconde Mixte : 5 filles et 4 garçons

Les élèves sont tirés aléatoirement par la fonction EXCEL Aléa. A chaque élève selon son genre sera associé un rang en fonction de sa position dans la liste d'appel.

Le tirage nous donne les rangs suivants et numéros suivants :

Seconde E1 : filles : 1 et 8. Garçons : 4 et 13

Seconde E2 : filles : 6, 17, 9, 26, 22. Garçons : 4 et 2

Seconde SH : filles : 17, 9, 20, 24. Garçons : 20, 21, 1 et 16

Seconde Mixte : filles : 31, 12, 11 et 10. Garçons : 22, 17, 8 et 13

Tableau 11 : Répartition des effectifs échantillonnés par classe et par sexe

Classe /série	Garçons	Filles	Nombre d'élèves échantillonnés
Sec Mixte	4	5	9
Seconde E1	4	2	6
Seconde E2	2	5	7
Seconde SH	4	4	8
Total	14	16	30

3.4. Technique et instrument de collecte des données

Dans les sciences sociales et éducatives, on distingue moult instruments de collecte des données parmi lesquels le questionnaire, le guide d'entretien, la grille d'observation. Bien

que l'usage de tous ces instruments ne soit pas obligatoire dans une recherche, le choix de ceux qui sont adéquats pour atteindre les objectifs visés est important. En conséquence dans le cadre de cette recherche, nous utiliserons comme instrument pour la collecte des données le questionnaire. Le questionnaire est spécifique aux enquêtes quantitatives et nous permettra d'avoir des résultats chiffrés, mesurés sur le niveau de conceptualisation, de problématisation et d'argumentation des élèves, et les procédés didactiques des enseignants.

3.4.1. Instruments de collectes des données

Dans le but de tester l'impact des pratiques didactiques sur l'apprentissage du philosophe (acquisition et déploiement de l'esprit critique) chez les élèves de la classe de seconde littéraire au Lycée Bilingue de Yaoundé, nous avons dressé un questionnaire à l'attention des élèves des classes de secondes littéraires de cet établissement et aussi pour les enseignants des classes concernées. Cette sous partie de la recherche se charge donc de présenter ces instruments de collecte de données.

3.4.1.1. Le questionnaire

Le questionnaire est l'outil de collecte de données que nous avons choisi de soumettre à l'attention des élèves. Existant sous forme de support papier, il compte vingt (21) sous variables questions ou items et quatre (04) variable ou thèmes. Il s'agit entre autres de l'identification de l'enquêté, de l'évaluation du niveau de connaissance de l'EC par l'apprenant, de l'évaluation du niveau de problématisation, de conceptualisation, d'argumentation de l'apprenant ainsi que son niveau de vérification autonome d'une information. L'implémentation des pratiques didactiques en philosophie dans le processus enseignement/ apprentissage de l'esprit critique. Les questions formulées dans chaque sous variable ont pour but de répondre à la question principale de recherche à savoir : En quoi la DVDP peut-elle vraiment favoriser le développement de l'EC des apprenants de la classe de seconde littéraire au Cameroun ?

Dans le souci du respect des normes de la recherche nous avons inséré une petite introduction qui décline notre identité, le but de notre enquête en assurant au passage la confidentialité des données personnelles des enquêtés lorsqu'elles sont transmises. Cette petite introduction s'achève par les remerciements envers les enquêtés pour leur contribution à l'avancement de ces travaux. Voici de façon détaillée la structure du questionnaire :

I-Première partie : Identification de l'enquêté

Elle contient quatre sous variables constituées ainsi qu'il suit : Nom de l'apprenant, sexe, âge, série et statut. Ces items forment les Q1, Q2, Q3, Q4 et Q5.

II-Deuxième partie : Test du degré de conceptualisation, de problématisation et d'argumentation des apprenants.

Elle est formée de quatre (04) items. Le premier item est la connaissance de l'esprit critique ; il s'agit de connaître d'abord si l'apprenant a une pleine maîtrise de la notion d'EC c'est-à-dire sa définition et ses implications. Le deuxième item est le test du niveau d'argumentation de l'apprenant ; il est question de voir si l'apprenant est capable de produire des arguments solides et pertinents pour défendre sa position. En troisième item il s'agit de tester le niveau de problématisation de l'apprenant, est-il capable de soulever la complexité d'une question, d'examiner les implications et les conséquences. Pour ce qui concerne le quatrième item il s'agit du niveau de conceptualisation de l'apprenant, ici il faut voir si l'apprenant est capable de définir un concept et ses attributions. Ce sont ces trois micro-compétences qui constituent la notion d'esprit critique chez Michel Tozzi. C'est ce que visent les Q6, Q7, Q8 ; Q9, Q10, Q11, Q12, Q13, Q14, Q15.

III- Troisième Partie : Le type de dispositif facilitant au mieux le déploiement de l'EC

Nous relevons trois dispositifs pouvant permettre le déploiement de l'EC chez les élèves. Nous avons retenu trois, à savoir : la discussion à visée démocratique et philosophique (c'est-à-dire le débat avec les pairs). En outre nous demandons à l'apprenant lequel de ces dispositifs lui permet de mieux développer sa pensée critique. C'est ce qui constitue les Q16.

3.4.1.2 Le guide d'entretien

Pour ce qui concerne les enseignants, nous avons élaboré un guide d'entretien composé de quatre variables. Il est conçu pour orienter l'entretien avec les enseignants afin de connaître les techniques qu'ils mettent en œuvre dans leur pratique afin de développer le sens critique des apprenants lors du processus enseignement /apprentissage. La première variable porte sur la démarche méthodologique et vise à répondre à la question de « comment enseigner ou faire acquérir l'esprit critique aux apprenants ». La seconde variable est du domaine didactique et a pour but de répondre à la question des contenus disciplinaires : Quoi enseigner ou quoi faire apprendre. La troisième variable quant à elle cherche à scruter les pratiques des enseignants (sont-elles statiques ou dynamiques bref réflexives) . Sont-ils capables de produire d'une manière autonome un raisonnement logique ? Peuvent-ils détecter les absurdités dans le discours ? En plus la question des difficultés d'apprentissage est abordée et mise en relief à la quatrième variable. Les deux dernières questions visent à mettre la

lumière sur les techniques que l'enseignant convoque pour renforcer l'autonomie de pensée de l'apprenant et les stratégies d'accompagnement à l'éveil de l'émancipation de l'esprit critique.

3.4.1.3. Validation du questionnaire :

Valider le questionnaire consiste à faire des pré-tests auprès des élèves afin de s'assurer de la validité et la fiabilité de l'outil conçu. En fait, il s'agit d'examiner si le questionnaire est pertinent et en adéquation avec les objectifs poursuivis. C'est pour cette raison qu'une pré-enquête est effectuée dans le but d'évaluer la validité externe du questionnaire.

Le 10 novembre 2023, 50 élèves de la classe de seconde A soit 25% de l'échantillon de cette étude, ont été soumis à la pré-enquête. Après évaluation, il nous a été donné de constater que le questionnaire est compris par la quasi-totalité des élèves. Cependant nous avons aussi noté quelque incompréhension de certaines consignes qui ne facilitaient pas la compréhension aux apprenants. Ces remarques nous ont permis de parfaire notre questionnaire en formulant des questions semi- fermées afin de rendre la compréhension aisée et de faire de ce questionnaire un véritable outil de collecte de données dans la présente étude.

3.4.2 Phase de collecte des données

Nous comptons procéder à la collecte des données dans la période allant du 13 au 20 février 2024, soit une période d'une semaine. Cette phase nous a permis de rencontrer les rencontrer dans les établissements scolaires et précisément dans les classes respectives.

En amont, nous avons reçu l'autorisation auprès de l'administration du Lycée. Cette opération s'est déroulée pendant la période du 30 au 05 novembre. L'obtention de cette autorisation nous a permis d'avoir l'accès dans les salles de classe et d'y être présenté comme étudiant chercheur effectuant une enquête sur les pratiques didactiques et leur impact sur le développement de l'esprit critique chez les apprenants des classes de seconde littéraire. Après les modalités de présentation nous avons à notre tour présenter les objectifs de notre recherche après quoi la sélection et le conditionnement s'est effectué afin de rendre le remplissage du questionnaire aisé et autonome car c'est le but visé « l'autonomie de pensée » sous notre supervision.

Le questionnaire étant rempli et récupéré, nous avons eu un entretien avec l'enseignant de chaque classe. Les informations étaient consignées dans nos cahiers ; la fin de chaque

échéance était précédée d'un bref débriefing. C'est dans ce processus et cette ambiance que nous avons collecté les données qui seront analysées dans cette recherche.

3.4.3. Méthode d'analyse des données

La fiabilité des résultats d'une recherche scientifique réside non seulement sur la façon dont elles ont été analysées mais aussi à la fiabilité ou la pertinence des instruments utilisés pour les analyser. Dans la présente étude, les données à analyser sont quantitative dans leur quasi-totalité. Nous les analyserons avec les outils statistiques, les mesures de tendance centrale et de dispersion c'est-à-dire les fréquences, les pourcentages, la moyenne, l'écart type ; le khi-deux de Pearson et la statistique descriptive.

3.4.3.1. Le dépouillement

Après la collecte des données vient le dépouillement. Il consiste à recenser le nombre d'item pour chaque question le nombre d'occurrence donné par les apprenants soit en les relevant sur un support papier ou en les faisant traiter par l'ordinateur. Il existe donc deux types de dépouillement : le dépouillement manuel (qui consiste à relever à la main les résultats obtenus par chaque question) et le dépouillement assisté par ordinateur qui se fait à travers un logiciel de traitement des données.

De ces deux types de dépouillement, le dépouillement assisté par ordinateur est celui auquel notre choix se porte dans le sens où il permet de gagner en temps, en énergie et surtout est à l'abri des erreurs humaines assurant de ce fait la fiabilité des résultats. Ainsi dit les données recueillis sont dépouillées et analysées par le logiciel SPSS (statistique package for social science) version 21.0. Pendant la vérification des hypothèses de recherche ce logiciel possède un atout majeur dans la mesure où il donne le degré de relation existant entre les variables définies. Le test de dépendance Khi-carré (x^2) est utilisé ici car nous sommes dans une étude de corrélation ; cette corrélation s'évalue sur la base d'une hypothèse nulle ou zéro notée (H_0). La présentation des résultats est faite grâce à la statistique descriptive.

3.4.3.2. Analyse statistique

Elle s'effectue par la présentation des résultats à travers les tableaux de distributions descriptive par chacune des échelles d'analyse statistique concernées. Les différents tableaux sont suivis par une lecture décrivant les résultats obtenus les croisements ou regroupements des variables. Le but de cette analyse est de donner une réponse objective à la question principale de recherche (QPR) qui est : Quelle est l'influence des pratiques didactiques sur le

développement de l'esprit critique chez les apprenants de la classe de seconde littéraire au Cameroun ?

- Le test de Khi-deux de Pearson

Le test nous permet de savoir à un seuil de risque α s'il existe une liaison entre deux variables qualitatives.

Principe du test

Soit une distribution croisée de deux variables qualitatives X et Y suivante :

Tableau 12 : Description du test du khi-deux

Modalité de Y Modalité de X	Y1	.....	Yj	.....	Yq	Total
X1	n11		n1j		n1q	n1
.						
.						
.						
Xi	ni1		nij		niq	ni
.						
.						
Xp	np1		npj		npq	np
Total	n.1		N.j		n.q	n

H0 : les caractères X et Y sont indépendants

H1 : les caractères X et Y sont dépendants, c'est-à-dire qu'il existe une liaison entre eux.

L'hypothèse nulle revient statistiquement à dire : $f_{ij}=f_{i.} \cdot f_{.j}$ Soit $n_{ij}=(n_{i.} \cdot n_{.j})/n$ Le test du Khi-deux compare la différence entre les effectifs observés n_{ij} avec les effectifs théoriques $(n_{i.} \cdot n_{.j})/n$. si la différence est significative, on rejette l'hypothèse nulle sinon, on l'accepte.

La région critique du test : qui est une région de rejet de test est : $W= \{X^2_{calculée} \geq X^2_{1-\alpha} [(p-1) (q-1)]\}$ Avec $X^2_{calculée}$ la valeur du Khi-deux observée sur l'échantillon et $X^2_{1-\alpha} [(p-1) (q-1)]$ le fractile $1-\alpha$ de la loi du khi-deux à $(p-1) (q-1)$ degré de liberté.

Règle de décision sur le test :

- Si $X^2_{calculée} \geq X^2_{1-\alpha} [(p-1) (q-1)]$ on rejette l'hypothèse H0 au risque α
- Si $X^2_{calculée} < X^2_{1-\alpha} [(p-1) (q-1)]$ on accepte l'hypothèse H0 au risque α .

CHAPITRE IV : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Le présent chapitre constitue le dernier chapitre de la deuxième partie. Il marque aussi par la même occasion la fin de notre travail de recherche. Il est question pour nous dans le présent chapitre de procéder à la présentation et à l'analyse des différents résultats. La présentation des résultats s'est fait de deux ordres afin d'aboutir à la validation des hypothèses de recherche préalablement établies. D'une part nous présenterons les données qualitatives sur les pratiques didactiques des enseignants de la classe de seconde littéraire sous le prisme de la méthode de l'APC. Ceci nous amènera à décrire la pratique de chaque enseignant afin de juger si celle-ci favorise ou pas le développement de l'EC des élèves. Dans un second plan, nous présenterons les résultats sur le niveau de déploiement de l'EC chez les élèves de seconde littéraire à travers les trois principales compétences suivantes : argumenter, problématiser, conceptualiser (Michel Tozzi). Une analyse et une interprétation sera faite après chaque ordre de présentation des données.

4.1 Présentation analytique des résultats qualitatifs des enseignants

Nous présenterons les données des enseignants en deux phases. D'abord nous allons procéder à la description de leur pratique didactique afin de dire si celles-ci favorise ou pas le développement de l'EC des élèves de la classe de seconde littéraire. De plus nous présenterons les résultats du guide d'entretien de chaque enseignant.

4.1.1. Description des pratiques didactiques de quatre enseignants du LBY en classe de seconde

Nous avons observé la pratique didactique de quatre enseignants du lycée donc deux enseignants formés à l'Ecole normale Supérieure (ENS) et deux enseignants vacataires.

4.1.1.1. Pratique pédagogique et didactique des enseignants vacataires

□ Enseignant n°1 :

Expérience : deux (0 3) ans

Niveau : Licence

Tableau 13 : Grille d'observation enseignant vacataire 1

Timing	Etape de la leçon			Rôle des acteurs de la situation de classe							
	Existence	Oui	non	Enseignant		Elèves		oui	non		
10 min	Situation problème		*	Pose-t-il et construit-il la situation problème « déclenchant » au tableau ?			*	Observe-t-il avec intérêt la situation problème ? La reporte-t-il analyse, convoque ses préacquis.			*
15 min	découverte		*	Sollicite-t-il la curiosité des élèves ? Encadre-t-il cette étape avec des questions bien précises et pour voit-il des supports d'apprentissages adéquats (textes) ?			*	L'apprenant écoute-t-il avec intérêt l'activité de l'enseignant ? L'apprenant possède –t-il les supports d'apprentissage ? En fait-il bon usage pendant le cours ?			*
15 min	confrontation		*	Procède-t-il par la mise en commun des travaux de recherche des élèves ? Nourrit-il, guide-t-il et le relance-t-il le débat à l'aide de questions ?			*	Expose-t-il clairement ses réponses ? Les assume-t-il ? Confronte-t-il ses nouveaux acquis avec ses perceptions initiales ? Est-il réceptif à la critique ? Respecte-t-il les principes d'un débat ?			*
50 min	Formulation de la règle		*	Prends –t-il en compte les réactions des élèves ?			*	L'apprenant exprime-t-ille désir de construire son savoir d'une			*

				?			manière indépendante ?		
5 min	Consolidation		*	L'enseignant laisse –t-il donner –t-il à l'apprenant la possibilité de construire son savoir d'une manière autonome ?		*	L'apprenant fait-il preuve d'esprit critique dans la formulation des arguments justifiant son opinion		*

□ Observation de la pratique de l'enseignant n°2.

Expérience : 03 ans

Niveau : Licence

Tableau 14 : Grille d'observation enseignant vacataire 2

Timing	Etape de la leçon			Rôle des acteurs de la situation de classe							
	Existence	oui	Non	Enseignant		oui	non	Elèves		oui	non
10 min	Situation problème		*	Enonce –t-il la situation problème devant susciter la curiosité des apprenants ?			*	Observe-t-il avec intérêt la situation problème ? La reporte-t-il analyse, convoque ses pré-acquis.			*
15 min	Découverte		*	Sollicite-t-il la curiosité des élèves ? Encadre-t-il cette étape avec des questions bien précises et pour voitil des supports d'apprentissages adéquats (textes) ?			*	L'apprenant écoute-t-il avec intérêt l'activité de l'enseignant ? L'apprenant possède –t-il les supports d'apprentissage ? En fait-il bon usage pendant le cours ?			*

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

Récapitulatif de la pratique pédagogique-didactique des vacataires

La grille d'observation de la pratique pédagogique et didactique des enseignants vacataires ci-dessus montre clairement que ceux-ci, en raison du manque de formation dans une école normale ne parviennent pas à suivre les canevas d'une leçon. De ce fait ils ne maîtrisent pas la classe, ne canalisent pas les apprenants en les rappelant à l'ordre de temps à autre pour atteindre l'objectif du cours. Il convient aussi de noter que ces enseignants utilisent encore les bords (anciens livre et fascicules) et de plus ils dictent le cours au lieu de le construire avec les apprenants selon les recommandations de l'APC.

4.1.1.2. Pratique didactique des enseignants formés à l'ENS

□ Observation de la pratique de l'enseignant n° 3.

Expérience : 23 ans

Niveau : Doctorat

Tableau 15 : Grille d'observation enseignant titulaire 1

Timing	Etape de la leçon			Rôle des acteurs de la situation de classe					
	Existence	oui	Non	Enseignant	oui	non	Elèves	oui	non
10 min	Situation problème	*		Enonce –t-il la situation problème devant susciter la curiosité des apprenants ?	*		Observe-t-il avec intérêt la situation problème ? La reporte-t-il analyse, convoque ses préacquis.	*	
15 min	Découverte	*		Sollicite-t-il la curiosité des élèves ? Encadre-t-il cette étape avec des questions bien précises et pour voit-il des supports d'apprentissages adéquats (textes) ?	*		L'apprenant écoute-t-il avec intérêt l'activité de l'enseignant ? L'apprenant possède –t-il les supports d'apprentissage ? En fait-il bon usage pendant le cours ?	*	

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

□ Pratique pédagogique-didactique de l'enseignants n°4

Expérience : 11 ans

Niveau : Doctorat et DIPES II

Tableau 16 : Grille d'observation enseignant titulaire 2

Timing	Etape de la leçon			Rôle des acteurs de la situation de classe					
	Existence	oui	Non	Enseignant	oui	non	Elèves	oui	non
10 min	Situation problème	*		Enonce –t-il la situation problème devant susciter la curiosité des apprenants ?	*		Observe-t-il avec intérêt la situation problème ? La reporte-t-il analyse, convoque ses préacquis.	*	
15 min	Découverte	*		Sollicite-t-il la curiosité des élèves ? Encadre-t-il cette étape avec des	*		L'apprenant écoute-t-il avec intérêt l'activité de	*	

Timing	Etape de la leçon			Rôle des acteurs de la situation de classe					
	Existence	oui	Non	Enseignant	oui	non	Elèves	oui	non
				questions bien précises et pour voit-il des supports d'apprentissages adéquats (textes) ?			l'enseignant ? L'apprenant possède –t-il les supports d'apprentissage ? En fait-il bon usage pendant le cours ?		

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

Récapitulatif de la pratique didactique des enseignants formés à l'ENS

La pratique didactique des enseignants formés à l'ENS est différente de celle des enseignants vacataires. Cette différence se situe au niveau de la maîtrise de la salle et le respect de la pédagogie. Cependant le magister dixit domine aussi leur pratique donc l'apprenant est encore spectateur dans la construction du savoir et ne peut donc par conséquent développer les aptitudes philosophiques.

4.2. Présentation des résultats du guide d'entretien des quatre enseignants

Notre guide d'entretien passé auprès des enseignants est constitué de quatre (04) parties. En premier lieu l'identification de l'enquêté, dans un second lieu les caractéristiques socio- démographiques, en troisième lieu la connaissance de la notion de pratique réflexive dans l'enseignement de la philosophie et en quatrième lieu les conditions de possibilités de l'enseignement de la philosophie par le débat ce que nous nommons DVDP. Ce guide d'entretien est présenté sous forme de question-réponse. Nous présenterons d'abord le guide d'entretien des enseignants vacataires puis celui des enseignants formés à l'ENS.

4.2.1. Présentation du guide d'entretien des enseignants vacataires

Tableau 17 : Entretien avec l'enseignant vacataire 1

l'enseignant vacataire 1	réflexive dans l'enseignement du philosophe	par pratique réflexive ?	qu'on aurait dû dire ou faire pendant un cours
--------------------------	---	--------------------------	--

Questions-réponses	avec	Theme1 Connaissance de la notion de pratique	Question 1- Qu'entendez-vous	Réponse 1- c'est le fait de voir ce
--------------------	------	--	------------------------------	-------------------------------------

Question 2- Quelle différence établissez-vous entre la didactique et la pédagogie ?	Réponse 2- Je pense que la pédagogie s'occupe du comment enseigner ou transmettre le savoir à l'apprenant pour la didactique je n'ai pas de notion	Question3- Parlant de la pratique réflexive, pensez-vous que la vôtre soit vraiment réflexive ? Nommer la ?	Réponse – Je crois qu'elle l'est. Ma pratique est l'inter-échange ce qui veut dire que je construis le cours avec les élèves.
Question 4- Pensez-vous que votre pratique développe l'esprit critique des élèves ?	Réponse 4- Plus ou moins	Question 5- Quels matériels utilisez-vous lors de la préparation de votre cours ?	Réponse5- J'utilise le manuel au programme, les dictionnaires, les bords et anciens cahiers.
Question 6 – Votre pratique est-elle statique, ou dynamique ? Et combien de temps faut-il pour que vous puissiez l'ajuster ?	Réponse 6- Ma pratique est statique, car je l'ajuste au bout de trois mois, donc après un trimestre.	Question 7- Qu'est-ce qui vous pousse à ajuster votre pratique ?	Réponse 7- la raison principale c'est les résultats des apprenants
Thème 2 – Les conditions de possibilités d'une DVDP en classe de seconde	Question 8- Avez- vous déjà enseigné grâce au débat en classe de seconde ?	Réponse 8- Non	Q9 : Pensez-vous que l'enseignement par le débat peut développer l'esprit critique des apprenants ?
Reponse9 : Le débat développe effectivement l'EC des apprenants car c'est un cadre où il y a vraiment échange et chacun donne son avis en respectant celui des autres. Voilà pourquoi les exposés sont intéressants	Question 10 :Avez-vous déjà organisé un atelier débat entre élèves ?	Réponse 11 : Oui. Lors de la journée mondiale de la philosophie dont le thème était Philosophie et digitalisation du savoir.	Question 12 : Pensez-vous que la formation de l'enseignant est important dans le processus enseignement apprentissage ?

Réponse : Exactement, car c'est pendant la formation qu'on apprend les techniques de transmission du savoir aux apprenants et on sait quoi faire devant n'importe quelle situation.	Question 13 : Participez-vous souvent aux journées pédagogiques pour la formation continue des enseignants ?		
			Question 2- Quelle différence établissez-vous entre la didactique et la pédagogie ?
			Réponse 4- Oui puisqu'elle est interactive
			Question 7- Qu'est-ce qui vous pousse à ajuster votre pratique ?
			Q9 : Pensez-vous que l'enseignement par le débat peut développer l'esprit critique des apprenants ?
			Réponse : Oui cette formation joue un grand rôle car il revient à l'enseignant de mettre tout son savoir et savoir-faire à contribution pour enseigner. Les élèves attendent souvent tout de l'enseignant

Tableau 18 : Entretien avec l'enseignant vacataire 2

l'enseignant vacataire 2	de pratique réflexive dans l'enseignement du philosophe	pratique réflexive ?	pratique réflexive est le fait de porter un jugement sur sa manière d'enseigner
Réponse 2- Je pense que la pédagogie s'intéresse de la manière d'enseigner aussi bien que la didactique.	Question 3- Parlant de pratique réflexive pensez-vous que la vôtre soit vraiment réflexive et nommer la ?	Réponse – Ma pratique est réflexive puisqu'elle est basée sur l'APC	Question 4- Pensez-vous que votre pratique développe l'esprit critique des élèves ?
Question 5- Quels matériels utilisez-vous lors de la préparation de votre cours ?	Réponse 5- J'utilise le manuel au programme, les bords et anciens cahiers.	Question 6 – Votre pratique est-elle statique ou dynamique ? Et combien de temps faut-il pour que vous puissiez l'ajuster ?	Réponse 6- Ma pratique est dynamique mais je l'ajuste au bout de trois mois donc après un trimestre
Réponse 7- C'est lorsque je juge qu'elle ne me m'a pas aidé à atteindre les objectifs visés	Thème 2 – Les conditions de possibilités d'une DVDP en classe de seconde littéraire	Question 8- Avez-vous déjà enseigné grâce au débat en classe de seconde ?	Réponse 8- Non
Reponse 9 : Oui il faut juste bien expliquer aux apprenants le but visé	Question 10 : Avez-vous déjà organisé un atelier débat entre élèves ?	Réponse 11 : Non je fais juste les exposés	Question 12 : Pensez-vous que la formation de l'enseignant est important dans le processus enseignement apprentissage ?
Question 13 : Participez-vous souvent aux journées pédagogiques pour la formation continue des enseignants ?			

Questions-réponses	avec	Theme1 : Connaissance de la notion	Question 1- Qu'entendez-vous par	Réponse 1- Pour moi la
--------------------	------	------------------------------------	----------------------------------	------------------------

Récapitulatif du guide d'entretien avec les enseignants vacataires

Les points essentiels à relever de ce guide d'entretien avec les enseignants vacataires sont les suivants :

Dans un premier temps il est avéré que ces derniers n'ont pas une connaissance claire de la notion de pratique réflexive ni de didactique. Par conséquent même s'ils déclarent leur pratique réflexive, elle ne l'est pas au fond, car ils n'ajustent et ne modifient pas de manière significative leur façon d'enseigner.

Dans un second lieu un élément essentiel a retenu notre attention. En effet, les enseignants sont unanimes que la discussion est un dispositif efficace pour développer l'esprit critique des apprenants. Même s'ils n'ont pas encore enseigné avec cette méthode, ils pensent néanmoins qu'il serait efficace pour le déploiement de l'EC chez les apprenants, car c'est un cadre par excellence pour l'inter échange des idées et du développement des compétences du philosophe (problématiser-conceptualiser-argumenter). C'est un pan de ce qui se fait déjà avec les exposés en classe.

4.2.2. Présentation du guide d'entretien des enseignants titulaires

Tableau 19 : Entretien avec enseignant titulaire 1

Question- réponse avec l'enseignant titulaire 1	Theme1 Connaissance de la notion de pratique réflexive dans l'enseignement du philosophe	Question 1- Qu'entendez-vous par pratique réflexive ?	Réponse 1- Elle consiste à porter un jugement critique, à prendre de la distance sur sa propre manière de transmettre le savoir aux apprenants
Question 2- Quelle différence établissez-vous entre la didactique et la pédagogie ?	Réponse 2- La pédagogie s'occupe du comment enseigner ou transmettre le savoir alors que la didactique insiste sur le contenu dont quoi enseigner selon moi	Question3- Parlant de pratique réflexive pensez-vous que la vôtre soit vraiment réflexive et nommer la ?	Réponse 3- Je crois qu'elle l'est. Ma pratique est l'inter-échange ce qui veut dire que je construis le cours avec les élèves. Avec moi ce sont les apprenants qui travaillent plus
Question 4- Pensez-vous que votre pratique développe l'esprit critique des élèves ?	Réponse 4- Tout à fait. Grace aux devoirs, exposés ils travaillent et les résultats sont satisfaisants	Question 5- Quels matériels utilisez-vous lors de la préparation de votre cours ?	Réponse5- J'utilise le manuel au programme, les dictionnaires, le Net.
Question 6 – Votre pratique est-elle statique ou dynamique ? Et combien de temps faut-il pour que vous puissiez l'ajuster ?	Réponse 6- Ma pratique est dynamique et je l'ajuste à chaque cours	Question 7- Qu'est-ce qui vous pousse à ajuster votre pratique ?	Réponse 7- Ce qui me pousse à le faire c'est l'objectif visé par le cours ce jour et je vois que je dois changer sinon le résultat ne sera pas atteint

Thème 2 – Les conditions de possibilités d'une DVDP en classe de seconde	Question 8- Avez- vous déjà enseigné grâce au débat en classe de seconde ?	Réponse 8- Non	Q9 : Pensez-vous que l'enseignement par le débat peut développer l'esprit critique des apprenants ?
Reponse9 : Le débat développe effectivement le sens critique des apprenants car ils confrontent leurs idées à celles des autres et les façonnent	Question 10 : Avez-vous déjà organisé un atelier débat entre élèves ?	Réponse 11 : Oui. Lors de la journée mondiale de la philosophie dont le thème était	Question 12 : Pensez-vous que la formation de l'enseignant est important dans le processus enseignement apprentissage ?
Réponse : Exactement, car c'est pendant la formation qu'on apprend les techniques de transmission du savoir aux apprenants. L'enseignant doit être formé pour savoir intervenir devant telle ou telle situation dans sa classe	Question 13 : Participez-vous souvent aux journées pédagogiques pour la formation continue des enseignants ?	Réponse : Oui comme je suis animateur je dois me former continuellement pour ne pas être à la traine car tout évolue	

Tableau 20 : Entretien avec enseignant titulaire 2

Questions –Réponses avec l'enseignant titulaire 2	Theme1 : Connaissance de la notion de pratique réflexive dans l'enseignement du philosophe	Question 1- Qu'entendez-vous par pratique réflexive ?	Réponse 1- La pratique réflexive est le fait d'interroger sans cesse sa manière d'enseigner dans le but de l'améliorer pour atteindre les objectifs fixés
Question 2- Quelle différence établissez-vous entre la didactique et la pédagogie ?	Réponse 2- La pédagogie table sur le comportement des enseignants et élèves en cours et la manière d'enseignée en classe ; la didactique insiste sur le contenu du cours	Question3- Parlant de pratique réflexive pensez-vous que la vôtre soit vraiment réflexive et nommer la ?	Réponse – Je crois qu'elle l'est. Ma pratique est l'inter-échange. Avec moi ce sont les apprenants qui travaillent plus je le guide dans cet apprentissage

Question 4- Pensez-vous que votre pratique développe l'esprit critique des élèves ?	Réponse 4- Oui car lors des exposés je vois qu'ils ne se contredisent pas , ils me sont pas catégoriques et ils ont l'esprit ouvert	Question 5- Quels matériels utilisezvous lors de la préparation de votre cours ?	Réponse5- J'utilise le manuel au programme, les dictionnaires, le Net, mes connaissances
Question 6 – Votre pratique est-elle statique ou dynamique ? Et combien de temps faut-il pour que vous puissiez l'ajuster ?	Réponse 6- Ma pratique est dynamique et je l'ajuste après chaque évaluation séquentielle.	Question 7- Qu'estce qui vous pousse à ajuster votre pratique ?	Réponse 7- Ce qui me pousse à le faire c'est l'objectif visé par le programme et je vois que je dois changer pour atteindre le résultat.
Thème 2 – Les conditions de possibilités d'une DVDP en classe de seconde	Question 8- Avez- vous déjà enseigné grâce au débat en classe de seconde ?	Réponse 8- Non.	Q9 : Pensez-vous que l'enseignement par le débat peut développer l'esprit critique des apprenants ?
Reponse9 : Le débat développe effectivement le sens critique des apprenants car ils confrontent et les ajustent.	Question 10 :Avez-vous déjà organisé un atelier débat entre élèves ?	Réponse 11 : Oui. Lors de la journée mondiale de la philosophie dont le thème était	Question 12 : Pensez-vous que la formation de l'enseignant est important dans le processus enseignement apprentissage ?
Réponse : Exactement, car c'est pendant la formation qu'on apprend les techniques de transmission du savoir aux apprenants. L'enseignant doit être formé pour savoir intervenir devant telle ou telle situation dans sa classe.	Question 13 : Participez-vous souvent aux journées pédagogiques pour la formation continue des enseignants ?	Réponse : Oui je dois me former continuellement pour ne pas être à la traine car tout change et à tout moment.	

Récapitulatif du guide d'entretien avec les enseignants titulaires :

Les guides d'entretien avec les enseignants formés à des particularités. En effet, en raison d'une part de leur formation professionnelle, ils sont tous deux titulaires d'un Doctorat en philosophie. Cela change la donne, d'autant plus qu'ils mettent leur savoir-faire à contribution pour mieux initier l'apprenant au sens critique. Nous pouvons donc dire ici que le niveau de formation des enseignants joue un rôle prépondérant dans le processus enseignement/apprentissage du philosophe chez les apprenants de seconde. Ces enseignants ont une pratique réflexive et ont une bonne connaissance de la didactique de la philosophie. De plus ils considèrent que la DVDP est un dispositif efficace pour le développement de l'esprit critique et des compétences du philosophe.

4.2.3. Les causes du non développement de l'esprit critique chez les apprenants de seconde littéraire

Dans cette sous – section, il sera question de donner les causes de la mauvaise performance des apprenants sur l'esprit critique. Nous allons classer ces causes en deux catégories : d'un côté nous ferons une analyse critique des pratiques enseignantes et l'immaturation des élèves au philosophe de l'autre.

4.2.3.1. Analyse critique et interprétation des pratiques des enseignants de la classe de seconde littéraire

Il est judicieux de rappeler ici ce qu'on entend par pratique didactique. En effet, pour Marguerite Altet, (2002, p.85) la pratique didactique est tout d'abord synonyme de pratique enseignante. La pratique didactique est alors « *la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement* ». La pratique didactique ne peut donc pas être systématisée, car chaque enseignant a une manière de faire qui lui est propre. Cependant puisque l'enseignant doit atteindre les objectifs prévus par le curriculum de la classe, il est nécessaire que ce dernier puisse avoir une pratique lui permettant d'arriver à ses fins, à savoir atteindre convenablement et véritablement les objectifs. La présentation des données de la grille d'observation et du guide d'entretien des enseignants (voir tableaux ci-dessus) nous permet de relever plusieurs défaillances dans la pratique des enseignants.

D'abord la qualité de la formation des enseignants de philosophie. Les tableaux nous montrent clairement que l'enseignant formé à l'ENS s'en sort mieux que l'enseignant vacataire qui n'a suivi aucune formation de base. Les résultats soutiennent ce point de vue car lors de l'analyse des données, nous avons constaté que les classes à fort pourcentage

d'acquisition de l'EC sont celles dirigées par les deux enseignants formés à l'ENS. Cela nous conduit inéluctablement à conclure que la qualité de la formation des enseignants est un facteur majeur pour le développement de l'EC.

De plus l'une des causes de la non acquisition de l'EC chez les apprenants est le manque d'une pratique réflexive et adaptée de l'enseignant. En fait le guide d'entretien montre que les enseignants s'appuient plus sur les expériences (nombre d'années dans l'enseignement). Ils cultivent ainsi la routine, répétant les mêmes habitudes lors des pratiques de classe. Cependant chaque classe a une particularité, et cela change selon les jours. L'enseignant habitué à la routine ne pourra pas atteindre les objectifs, car la classe est en perpétuelle mutation et il devrait aussi adapter sa pratique et l'ajuster pendant et après chaque pratique.

4.2.3.2. Origine de la non acquisition de l'EC chez les apprenants

Nous ne pouvons jeter entièrement la faute sur les enseignants. Les apprenants ont aussi une part de responsabilité sur le fait que l'esprit critique et toutes les compétences du philosophe ne se manifestent pas chez lui. Les résultats obtenus de l'évaluation des quatre micros compétences de l'EC ont montré moult problèmes chez l'apprenant.

Dans un premier plan il convient de souligner le désintérêt des apprenants lors des cours de philosophie. L'apprenant est désinvolte pendant le cours de philosophie ; cela le pousse à ne pas se mobiliser pour construire son savoir avec l'enseignant. Le trouble et le désordre pendant les cours installent une atmosphère pas du tout propice pour l'enseignement.

Dans un second plan l'apprenant n'est pas initié aux méthodes actives. Nous notons le manque, voire l'inexistence d'interaction, dialogue entre l'enseignant et l'apprenant. Ceci parce-que l'apprenant n'est pas habitué dès le bas âge à l'inter-échange, la participation pendant le cours.

Nous avons analysé dans cette sous- partie les causes du non déploiement des aptitudes du philosophe chez les apprenants et sommes arrivés à la conclusion selon laquelle la pratique didactique de l'enseignant et sa formation sont aussi bien à l'origine de ce manquement que le désintéressement de l'apprenant, puisqu'il n'est pas initié aux méthodes actives. Il est indispensable pour nous de trouver un dispositif efficace et adapté au contexte

éducatif camerounais, afin de remédier à cette faille dans le processus enseignement/apprentissage de la philosophie en seconde littéraire.

4.2.3.3. Apports de la Discussion à visée démocratique et Philosophique (DVDP) dans le développement des compétences philosophiques : problématisation- argumentation et conceptualisation chez les élèves de seconde littéraire

□ Définition, historique et buts de la DVDP

La discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP) est une pratique didactique instaurée par Michel Tozzi, philosophe français et didacticien de la philosophie. Il est également expert en sciences de l'éducation. Il travaille sur la pratique de la philosophie avec les enfants. Bien que la DVDP soit une pratique philosophique avec les enfants (du primaire) son implémentation, ses buts et sa valeur nous ont poussé à l'adopter et l'adapter au contexte éducatif camerounais. Cette pratique est interactive, réflexive. Elle promeut l'autonomie de pensée chez les élèves dans la mesure où ils sont au centre du processus de construction du savoir. D'emblée la DVDP a deux objectifs majeurs : objectif de démocratisation du savoir et objectif à visée philosophique.

L'objectif démocratique de la DVDP se matérialise, il permet de rendre la philosophie accessible à tous, ce qui entraîne une démocratisation du savoir. Dans ce contexte, la DVDP développe une pédagogie de la coopération ou une pédagogie coopérative. Elle met fin au magister dixit car l'enseignant ici n'est qu'un *animateur* et non un maître. La DVDP a pour but majeur non seulement de mettre fin à l'enseignement vertical (qui met l'enseignant en haut de l'échelle et le considère comme unique détenteur du savoir et les élèves en bas de l'échelle avec pour objectif de recevoir la doctrine du maître) mais aussi et surtout de faire de l'apprenant non plus un réceptacle de connaissance, mais comme acteur majeur dans la construction de son savoir grâce à l'enseignement horizontal. Il répartit les fonctions entre les élèves. Les différents rôles lors d'un atelier de DVDP sont :

Le rôle de l'animateur :

- Il accueille et encourage les interventions.
- Il facilite les échanges. Il veille à susciter le conflit des idées, (qui n'est pas d'accord), mais en insistant sur le fait que c'est un conflit d'idées, pas de personnes. Qui n'est pas d'accord avec cette idée (et pas avec la personne qui énonce l'idée).
- Il ne préjuge pas du hors sujet d'une intervention, mais demande le lien du propos avec le sujet traité. Il ne dit pas son point de vue personnel.

- Il est là pour questionner et mettre les enfants (apprenants) en posture de recherche. Ses interventions ont pour objectif d'aider le groupe à mieux penser par soi-même, pas de penser à sa place.
- Il se fait attentif à ce qui motive les participants et évite de mener le groupe où il voudrait qu'il aille. (Philo cité)

Le président de séance : Il est le gardien du temps, des règles et distribue la parole.

Le Reformulateur : Focalisé sur les idées exprimées et non sur la personne ou son intention, sa fonction nécessite d'écouter, de comprendre et de redire (trois compétences distinctes) sans juger et sans rien ajouter. Il faut redire clairement et synthétiquement ce qui vient d'être dit, en préservant l'essentiel.

Le synthétiseur : Il est la mémoire du groupe car il prend les notes par ordre chronologique.

Les observateurs : Il relève les informations utiles pour prendre conscience de ce qui se passe. Il propose des diagnostics pour l'amélioration des failles constatées. Il est un observateur dynamique du groupe et aussi un observateur des processus de pensées (problématisation, Argumentation et conceptualisation). Nous voyons donc clairement que c'est l'apprenant qui est au centre de la construction de son savoir, car il doit remplir sa mission et cela permet de développer les aptitudes philosophiques.

□ **L'objectif à visée philosophique :** La DVDP permet d'acquérir les compétences philosophiques ; on travaille sur les processus de pensées qui donnent une visée philosophique aux échanges entre autres :

- **La problématisation :** la philosophie est d'abord l'art de poser les questions. Car les questions sont plus importantes. La problématisation suscite chez l'apprenant la culture de la question c'est-à-dire se poser soi-même les questions devant une situation et aussi poser les questions aux autres et éviter ainsi le dogmatisme.
- **La conceptualisation :** la philosophie est aussi l'art de la conceptualisation et la conceptualisation permet à l'apprenant de veiller à définir les termes, donner un sens exact aux mots qu'ils utilisent pour éviter d'être mal compris.
- **L'argumentation :** Ceci permet à l'élève de savoir fonder ses arguments pertinents et vrais sur la base de la raison et non des ont dit ou des croyances.

Philosopher c'est savoir ce que parler veut dire, L'atelier de Discussion permet à l'apprenant de savoir prendre la parole en public, de tenir un discours dans le strict respect des règles de la logique et penser d'une manière autonome.

La DVDP développe plusieurs autres qualités chez l'apprenant. Fais dans un contexte de coopération ou les apprenants sont co-responsables car ils assurent les fonctions ensemble cela développe la culture de la paix et du partage. Sur le plan social elle permet la lutte contre l'instrumentalisation et l'égoïsme. L'existence des règles lors de l'atelier de discussion n'a pas pour but de faire de l'apprenant un citoyen soumis, un citoyen dompté mais développe en lui le sens d'une citoyenneté critique. Elle développe aussi les valeurs républicaines de liberté, de paix du vivre ensemble, de liberté d'expression (exprimer son point de vue en respectant celui de l'autre) ; l'égalité car chacun à une part égale dans la prise de parole, la décentralisation car ils assurent des fonctions et doivent rendre compte.

□ **Déroulement d'un atelier de DVDP**

- **La disposition de l'espace** : Il est important de noter que lors d'un atelier de discussion à visée démocratique et philosophique, la classe est disposée d'une manière particulière. Les bancs sont disposés d'une manière ronde pour faciliter la cohésion du groupe et la visibilité car on ne peut débattre que l'on se voit face à face.
- **L'existence d'un support didactique** : Il est nécessaire d'avoir des supports qui guideront les échanges. Dans les manuels de philosophie aux programmes il y a certes des situations problèmes mais celles-ci ne sont pas toujours utilisées or c'est elles qui déclenchent chez l'apprenant la curiosité et le pousse à la réflexion.

4.2.4- Conception d'un dispositif de DVDP, son adaptation et son implémentation dans le processus enseignement/apprentissage de la philosophie en classe de seconde littéraire

Il convient de rappeler que l'objectif principal de la présente étude est de concevoir un dispositif philosophique, adapter au contexte éducatif camerounais et l'implémenté en classe de seconde littéraire. Cette recherche s'inscrit dans le domaine de l'ingénierie didactique et toute ingénierie vise au premier plan une amélioration, une innovation.

4.2.4.1 - Cas pratique de l'animation d'un atelier de DVDP en classe de seconde littéraire au LBY

Thème de la discussion : les thèses ethno centristes des racistes impérialistes et nous ?

Durée : 60 minutes

Panélistes :

-Les observateurs : constitués de l'enseignant de la classe et des stagiaires.

- L'animateur de l'atelier

- Le synthétiseur : un élève de la classe

- Les élèves de la classe

Déroulement : l'animateur commence à donner les précisions sur les objectifs visés par l'atelier et distribue les rôles (étant donné que le dispositif est à sa phase d'expérimentation, nous avons donné quelques rôles : président de séance, synthétiseur et participants).

Objectifs visés :

Il s'agissait pour nous de vérifier :

- ✓ Le niveau d'autonomie de pensée de l'apprenant
- ✓ Sa capacité de problématiser, de conceptualiser et d'argumenter
- ✓ La qualité d'expression

Conclusion de l'atelier : il s'agissait pour nous dans cet atelier d'évaluer le niveau de performances des apprenants sur le déploiement de l'EC. Il ressort que la discussion est un dispositif efficace pour l'enseignement apprentissage du philosophe en seconde comme l'illustre les tableaux du post test du groupe expérimental (confère tableau 28,29 et 34, 35)

4.4. Présentation analytique des données quantitatives de la démarche expérimentale : vérification des hypothèses

Nous avons enregistré les quatre classes de seconde littéraires que compte le LBY. L'effectif total des élèves de ces classes est de 191 donc 75 garçons et 116 filles (voir le tableau 8). La taille de l'échantillon est de 30 élèves répartis ainsi qu'il suit selon la formule $n \cdot N$ donnée plus haut.

Tableau 21 : effectif échantillonné par classe et par sexe

SERIE	GARCONS	FILLES	TOTAL
MIXTE	04	05	9
ESP 1	02	04	6
ESP 2	02	05	7
SH	04	04	8
TOTAL	12	18	30

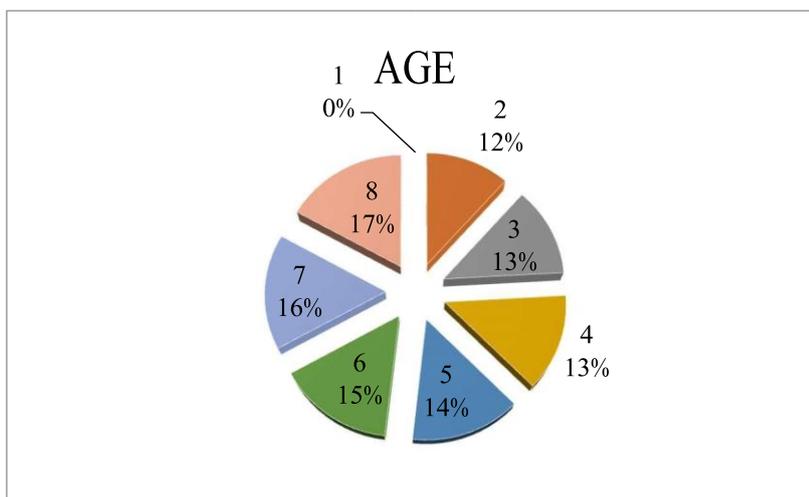
La taille de notre échantillon est de 30 élèves. Ils représentent l'ensemble de la population cible. Leur âge varie entre 13 et 19 ans. Le tableau ci-dessous :

Tableau 22 : répartition sur l'âge des enquêtés

AGE	Nombre
Total	30
13	1
14	2
15	2
16	13
17	9
18	2
19	1

Source : enquête de terrain avril 202

Figure 4 : répartition sur l'âge des enquêtés

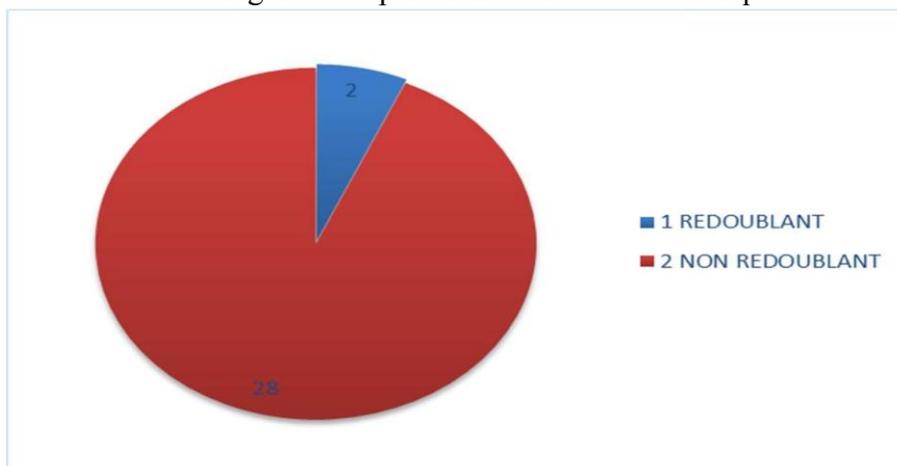


Parmi les 30 élèves constituant l'échantillon nous enregistrons deux (02) redoublants et 28 non redoublants d'après le tableau ci-dessous :

Tableau 23 : Répartition du statut des apprenants

STATUT	Nombre
Total	30
1 REDOUBLANT	2
2 NON REDOUBLANT	28

Figure 5 : répartition sur le statut des enquêtés



Source : Enquêtes de terrain au Lycée Bilingue de Yaoundé, avril 2024

4.3.1 Analyse des performances des élèves sur l'acquisition de l'EC grâce à l'implémentation de la DVDP dans le processus enseignement/apprentissage de la philosophie. (HS1)

4.3.1.1 Distribution des scores des élèves au pré-test de l'expérience 1 dans le groupe

témoin

Tableau 24 : Distribution des scores des élèves au pré-test de l'expérience 1 dans le groupe témoin

Pré-test-HS1	Note/15	Fréquence	Pourcentage
Mauvaise performance	[2 ; 7]	17	56,67
Moyenne performance	[8 ; 13]	11	36,66
Bonne performance	[14 ; 15[	2	6,67
	Total	30	100,00

Source : Enquêtes de terrain au lycée bilingue de Yaoundé, avril 2024

Ce tableau présente la distribution des notes des élèves du groupe témoin au pré-test de l'expérience 1. D'après ce tableau, les notes sont comprises entre 2 et 14 avec une prédominance dans la classe de notes]2 ; 7] soit 56,67%. Ce niveau de performance s'explique par le fait que les élèves du groupe témoin n'avait pas encore reçu l'enseignement normal.

4.3.1.2 Distribution des scores des élèves au pré-test de l'expérience 1 dans le groupe expérimental

Tableau 25 : Distribution des scores de l'expérience 1 au pré-test dans le groupe Expérimental

Pré-test-HS1	Note/15	Fréquence	Pourcentage
Mauvaise performance	[2 ; 7]	16	53,34
Moyenne performance	[8 ; 13]	13	43,33
Bonne performance	[14 ; 15[	1	3,33
	Total	30	100,00

Source : Enquêtes de terrain au Lycée Bilingue de Yaoundé, avril 2024

Ce tableau présente la distribution des notes des élèves au pré-test de l'expérience 1 dans le groupe expérimental. Selon ce tableau, la majorité des élèves ont des notes qui varient entre 2 et 7 soit 53,34%. Nous avons également des élèves ayant des notes allant de 8 à 13 (43,33%), et un seul élève ayant une note de 14 (3,33%).

4.3.1.3. Analyse des scores du pré-test à partir des indicateurs statistiques

Tableau 26 : des scores du pré test à partir des indicateurs statistiques

Indicateurs	Groupe témoin	Groupe expérimental
Moyenne	6,8	6,9
Ecart type	3,169837	3,030541

Source : Enquêtes de terrain au Lycée Bilingue de Yaoundé, avril 2024

Selon les indicateurs statistiques, les scores des élèves dans les groupes témoin présentent une moyenne de 6,8 et un écart-type de 3,169837. Par contre dans le groupe expérimental, la moyenne des scores est de 6,9, pour une écart-type de 3,030541. Ces statistiques montrent clairement que les notes au pré-test sont faibles.

4.3.1.4. Analyse des scores du groupe témoin et expérimental au post-test dans l'expérience 1

Tableau 27 : Distribution des scores de l'expérience 1 au post-test dans le groupe témoin

Post-test-HS1	Note/15	Fréquence	Pourcentage
---------------	---------	-----------	-------------

Mauvaise performance	]3 ; 7]	12	40,00
Moyenne performance	[8 ; 13]	15	50,00
Bonne performance	[14 ; 15[	3	10,00
	Total	30	100,00

Source : Enquêtes de terrain au Lycée Bilingue de Yaoundé, avril 2024

Ce tableau présente la distribution des notes des élèves au post-test à l'expérience 1 dans le groupe témoins. Comparativement aux statistiques du pré-test, on note une hausse du pourcentage des élèves ayant des notes allant de 8 à 13 soit désormais à 50,00% et de ceux ayant des notes allant de 14 à 15, soit 10,00%. En outre, le pourcentage des élèves ayant une note de 4 à 7 a chuté à 40,00%

4.3.1.5. Analyse des scores de l'expérience 1 au post-test dans le groupe expérimental

Tableau 28 : Distribution des scores de l'expérience 1 au post-test dans le groupe expérimental

Post-test-HS1	Note/15	Fréquence	Pourcentage
Mauvaise performance	[6 ; 9]	2	6,67
Moyenne performance	[10 ; 13]	18	60,00
Bonne performance	[14 ; 15[	10	33,33
	Total	30	100,00

Source : Enquêtes de terrain au Lycée Bilingue de Yaoundé, avril 2024

Ce tableau montre que le dispositif didactique expérimenté dans le groupe expérimental a eu un effet positif sur les notes des élèves au post-test de l'expérience 1. Les notes des élèves varient désormais entre 6 et 15 avec une forte proportion des élèves ayant une note entre 10 et 13 soit 60,00% ; puis celle des élèves ayant des notes variantes entre 14 et 15, soit 33,33%. Le pourcentage des élèves ayant des notes comprises entre 6 et 7 a quant à lui considérable chuté à 6,67%.

4.3.1.6 Analyse des scores du post-test à partir des indicateurs statistiques

Tableau 29 : Scores post test avec indicateurs statistiques

Indicateurs	Groupe témoin	Groupe expérimental
Moyenne	8,7	12,2

Ecart type	3,16227766	1,961053295
------------	------------	-------------

Source : Enquêtes de terrain au Lycée Bilingue de Yaoundé, avril 2024

Ce tableau présente quelques indicateurs statistiques permettant d'apprécier les notes des élèves au post-test. Dans le groupe témoin, la moyenne est de 8,7 et l'écart type est de 3,16227766. Dans le groupe expérimental la moyenne est de 12,2 et l'écart-type de 1,961053295. Ces données montrent clairement que le dispositif didactique proposée à améliorer les performances des élèves dans le groupe expérimental par rapport à l'enseignement normal proposé dans le groupe témoins.

4.3.2. Analyse des performances des élèves sur le débat et le dialogue entre pairs comme technique favorisant l'EC des apprenants

4.3.2.1. Distribution des scores de l'expérience 2 au pré-test dans le groupe témoin

Tableau 30 : Distribution des scores de l'expérience 2 au pré-test dans le groupe témoin

Pré-test-HS2	Note/10	Fréquence	Pourcentage
Mauvaise performance	[1 ; 4]	19	63,34
Moyenne performance	[5 ; 7]	10	33,33
Bonne performance	[8 ; 10[	1	3,33
	Total	30	100,00

Source : Enquêtes de terrain au lycée bilingue de Yaoundé, avril 2024

Ce tableau présente la distribution des notes des élèves du groupe témoin au pré-test de l'expérience 2. D'après ce tableau, les notes sont comprises entre 1 et 9 avec une prédominance dans la classe [1 ; 4] soit 66,34%. Ce niveau de performance s'explique par le fait que les élèves du groupe témoin n'avait pas encore reçu l'enseignement normal.

4.3.2.2. Distribution des scores de l'expérience 2 pré-test dans le groupe expérimental

Tableau 31 : Distribution des scores de l'expérience 2 pré-test dans le groupe

Pré-test-HS2	Note/10	Fréquence	Pourcentage
Mauvaise performance	[1 ; 4]	20	66,67
Moyenne performance	[5 ; 7]	10	33,33

Bonne performance	[8 ; 10[	0	0,00
	Total	30	100,00

Source : Enquêtes de terrain au Lycée Bilingue de Yaoundé, avril 2024

Ce tableau présente la distribution des notes des élèves au pré-test de l'expérience 2 dans le groupe expérimental. Selon ce tableau, la majorité des élèves ont des notes qui varient entre 1 et 4 soit 66,67%. Nous avons également des élèves ayant des notes allant de 5 à 7 (33,33%), et aucun élève n'aura dépassé la note de 7.

4.3.2.3. Analyse des scores au pré-test de l'expérience 2 à partir des indicateurs statistiques

Tableau 32 : des scores du pré test à partir des indicateurs statistiques

Indicateurs	Groupe témoin	Groupe expérimental
Moyenne	3,88	3,66
Ecart type	1,779200819	1,547758235

Source : Enquêtes de terrain au Lycée Bilingue de Yaoundé, avril 2024

Selon les indicateurs statistiques, les scores des élèves dans les groupes témoin présentent une moyenne de 3,88 et un écart-type de 1,779200819. Par contre dans le groupe expérimental, la moyenne des scores est de 3,66 pour une écart-type de 1,547758235. Ces statistiques montrent clairement que les notes au pré-test sont faibles.

4.3.2.4. Analyse des scores de l'expérience 2 du groupe témoin au post-test

Tableau 33 : Distribution des scores de l'expérience 2 au post-test dans le groupe témoin

Post-test-HS1	Note/10	Fréquence	Pourcentage
Mauvaise performance	[2 ; 4]	13	43,33
Moyenne performance	[5 ; 7]	15	50,00
Bonne performance	[8 ; 10[	2	6,67
	Total	30	100,00

Source : Enquêtes de terrain au Lycée Bilingue de Yaoundé, avril 2024

Ce tableau présente la distribution des notes des élèves au post-test à l'expérience 2 dans le groupe témoins. Comparativement aux statistiques du pré-test, on note une hausse du

pourcentage des élèves ayant des notes allant de 5 à 7 soit désormais à 50,00% et une légère augmentation de ceux ayant des notes allant de 8 à 10, soit 6,67%. En outre, le pourcentage des élèves ayant une note de 2 à 4 a chuté à 43,33%

4.3.2.5. Analyse des scores de l'expérience 2 au post-test dans le groupe expérimental

Tableau 34 : Distribution des scores de l'expérience 2 au post-test dans le groupe expérimental

Post-test-HS2	Note/10	Fréquence	Pourcentage
Mauvaise performance	[3 ; 4]	5	16,67
Moyenne performance	[5 ; 7]	14	46,67
Bonne performance	[8 ; 10[	11	36,66
	Total	30	100,00

Source : Enquêtes de terrain au Lycée Bilingue de Yaoundé, avril 2024

Ce tableau montre que le dispositif didactique expérimenté dans le groupe expérimental a eu un effet positif sur les notes des élèves au post-test de l'expérience 2. Les notes des élèves varient désormais entre 3 et 10 avec une forte proportion des élèves ayant une note entre 5 et 7 soit 46,67% ; puis celle des élèves ayant des notes variantes entre 8 et 10, soit 36,66%. Le pourcentage des élèves ayant des notes comprises entre 3 et 4 a quant à lui considérable chuté à 16,67%.

4.3.2.6. Analyse des scores du post-test à partir des indicateurs statistiques

Tableau 35 : analyse des scores de l'expérience 2 au post-test à partir des indicateurs statistiques

Indicateurs	Groupe témoin	Groupe expérimental
Moyenne	4,9	6,68
Ecart type	1,662995958	1,547758235

Source : Enquêtes de terrain au Lycée Bilingue de Yaoundé, avril 2024

Ce tableau présente quelques indicateurs statistiques permettant d'apprécier les notes des élèves au post-test. Dans le groupe témoin, la moyenne est de 4,9 et l'écart type est de 1,662995958. Dans le groupe expérimental la moyenne est de 6,68 et l'écart-type de 1,547758235. Ces données montrent clairement que le dispositif didactique proposée à

améliorer les performances des élèves dans le groupe expérimental par rapport à l'enseignement normal proposé dans le groupe témoins.

4.3.3 -Vérification des hypothèses

Nous avons opté pour des tests de comparaison des moyennes des scores obtenus au pré test et au post-test. Les principaux tests mobilisés sont le test de Student et le test du khi deux. Le test de Student permet de tester les hypothèses statistiques suivantes :

- L'hypothèse nulle H_0 est l'hypothèse que l'on souhaite tester : pas de changement significatif entre le pré test et le post test.
- L'hypothèse alternative H_1 : Evolution entre le pré test et le post test ; est l'hypothèse qui sera retenue au cas où le test statistique rejette l'hypothèse nulle H_0 . L'hypothèse que l'on souhaite valider dans ces cas, est H_1

Comme pour tout test, la conclusion qui sera déduite des résultats de l'analyse aura un caractère probabiliste : On ne pourra prendre une décision qu'en ayant conscience qu'il y a un certain risque de se tromper. Ce risque nous est donné par le seuil de signification du test (α).

Dans le cadre de notre étude, nous effectuerons des tests au seuil de 5 %. La table des valeurs usuelles de la loi de Student nous donne la valeur q du quantile d'ordre $1 - \alpha/2$ de la loi de Student à $n-1$ degré de liberté égal à 1,96

Règle de décision

La règle de décision pour le test T de Student au seuil de 5 % est la suivante :

- Si $|t\text{-statistic}| < q$ ou seuil de significativité $> 0,05$ on accepte l'hypothèse H_0 .
- Si $|t\text{-statistic}| > q$ ou seuil de significativité $< 0,05$ on rejette l'hypothèse H_0 .

Dans notre étude, l'hypothèse principale de recherche (HPR) est confirmée à la validation de l'hypothèse secondaire 1 (HS1) et de l'hypothèse secondaire 2 (HS2).

Vérification de HS1

		Différences appariées				t	ddl	Sig. (bilatéral)	
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %				
					Inférieur				Supérieur
Paire 1	pré-test Groupe expérimental - post-test Groupe expérimental	-6,43333333	2,22785397	1,28625209	-11,96762941	-0,89903726	-7,002	29	0,038
Paire 2	pré-test Groupe témoins - Post-test Groupe témoin	-2,30000	1,53948	0,88882	-6,12428	1,52428	-1,088	29	0,272

Dans le groupe témoin, la valeur du degré de significativité est de 0,272, largement supérieur au seuil de signification qui est de 0,05. Aussi, on a $|t|=1,088 < 1,96$. Ainsi l'enseignement normal n'a pas apporté une amélioration significative au niveau des performances des élèves entre le pré-test et le post-test. Dans le groupe expérimental, on note une différence significative entre les scores au pré-test et au post-test. Ainsi la valeur du degré de significativité est de 0,038, inférieur au seuil de signification qui est de 0,05 et on a $|t|=7,026 > 1,96$. Au terme de cette analyse nous pouvons conclure que notre hypothèse secondaire n°1 est acceptée.

Application du test du khi-deux à l'HS1

L'hypothèse à tester est la suivante : Il existe un lien entre les scores des apprenants au post test de vérification de l'HS1 et le Type d'enseignement reçu. Elle sera retenue si obtient une valeur Khi-deux $< 0,05$ le seuil fixé.

Afin d'établir le lien qui existe entre le type d'enseignement administré et le développement de l'Esprit Critique chez l'apprenant, nous avons appliqué un test du Khi-carré aux scores obtenus au post-test. On obtient le résultat suivant :

Khi-carré	0,023
ddl	29

L'analyse des résultats du test du Khi-deux entre les scores obtenus par les apprenants et le type d'enseignement reçu montre qu'il existe effectivement un lien entre ces deux variables, car on a obtenu une p-value = $0,023 < 0,05$. L'hypothèse nulle étant clairement retenue, ainsi on peut affirmer clairement que les élèves de seconde développement mieux

l'Esprit critique en recevant un enseignement implémentant la discussion dans le processus d'apprentissage.

		Différences appariées				t	ddl	Sig. (bilatéral)	
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %				
					Inférieur				Supérieur
Paire 1	pré-test Groupe expérimental - post-test Groupe expérimental	-6,00666667	4,35202635	2,51264358	-16,81769944	4,80436611	-9,271	29	0,028
Paire 2	pré-test Groupe témoins - Post-test Groupe témoin	-2,34000	2,30365	1,33001	-8,06258	3,38258	-1,159	29	0,321

Vérification de l'HS2

Dans le groupe témoin, la valeur du degré de significativité est de 0,321, largement supérieur au seuil de signification qui est de 0,05. Aussi, on a $|t|=1,159 < 1,96$ Ainsi l'enseignement normal n'a pas apporté une amélioration significative au niveau des performances des élèves entre le pré-test et le post test. Dans le groupe expérimental, on note une différence significative entre les scores au pré-test et au post test. Ainsi la valeur du degré de significativité est de 0,0283, inférieur au seuil de signification qui est de 0,05 et on a $|t|=9,27 > 1,96$. Au terme de cette analyse nous pouvons conclure que notre hypothèse secondaire n°2 est acceptée.

Application du test du khi-deux à l'HS2

L'hypothèse à tester est la suivante : Il existe un lien entre les scores des apprenants au post test de vérification de l'HS2 et le Type d'enseignement reçu. Elle sera retenue si obtient une valeur Khi-deux $< 0,05$ le seuil fixé.

Afin d'établir le lien qui existe entre le type d'enseignement administré et le développement de l'Esprit Critique chez l'apprenant, nous avons appliqué un test du Khi-

Khi-carré	0,0312
ddl	29

carré aux scores obtenus au post-test. On obtient le résultat suivant :

L'analyse des résultats du test du Khi-deux entre les scores obtenus par les apprenants et le type d'enseignement reçu montre qu'il existe effectivement un lien entre ces deux variables, car on a obtenu une $p\text{-value} = 0,0312 < 0.05$. L'hypothèse nulle étant clairement retenue, ainsi on peut affirmer clairement que les élèves de second développement mieux l'Esprit critique en recevant un enseignement incluant le débat et le dialogue.

4.4. Analyse à priori avec validation interne

Quelques questions nous serviront de fil d'ariane pour l'élaboration de notre analyse a priori.

- Les prérequis ont-ils été parfaitement maîtrisés ?

Au début de l'expérience, les prérequis qui devaient être maîtrisés par l'apprenant étaient les suivantes. : Les règles du débat, la maîtrise des règles de la logique, les rôles pendant un atelier de DVDP. Cela à faciliter l'implémentation de notre dispositif discussionnel dans la mesure où l'apprenant avait déjà une connaissance approximative de la discussion à travers les exposés qu'il fait en classe. Le sens de la curiosité de l'apprenant et sa maîtrise des médias étaient aussi un atout majeur.

- Les objectifs de la séance sont-ils atteints ?

La séance avait pour objectif principal de montrer que le dispositif discussionnel de la DVDP est efficace pour développer l'EC des apprenants et aussi leur autonomie de pensée. Les compétences référentielles étaient données comme suit : A la fin de cet atelier, l'apprenant sera capable de manifester les compétences du philosophe suivantes : problématiser – conceptualiser et argumenter. Le post a montré que ces performances ont été atteintes.

- **Quelles sont les réussites lors de la mise en œuvre du dispositif de la DVDP ?**

- Les objectifs de l'atelier étant atteints, nous déduisons que l'implémentation de la DVDP est un succès en classe de seconde littéraire. Nous notons les points de réussite suivants : l'amélioration du niveau de conceptualisation dans la mesure où les apprenants savent déjà, grâce au dispositif donner une définition claire aux concepts, car la philosophie est « *l'art de la définition* ». Avant d'engager une

discussion, l'apprenant sait qu'il faut d'abord donner une signification, un sens aux termes clés de la discussion pour être sur une même longueur d'onde que ses pairs.

- L'amélioration du niveau d'argumentation, car l'apprenant est désormais capable de prendre la parole en public et de produire un raisonnement logique et pertinent. En effet, l'apprenant à travers la DVDP exprime sa pensée, en considérant aussi celle des autres ; cela favorise la tolérance et la culture de la paix et la non-violence, choses qui sont contraire à l'esprit d'équipe et la construction de savoir. L'amélioration du niveau de problématisation, l'atelier a permis à l'apprenant de savoir distinguer une simple question et une problématique. L'apprenant maîtrise également les rôles dans un atelier de DVDP et cela facilite le partage des responsabilités et l'élève revient au centre de la construction du savoir. Le dispositif a aussi permis de développer chez l'élève la courtoisie, la résolution pacifique des différends, l'esprit d'équipe et le sens de la responsabilité.

□ **Quelles sont les difficultés rencontrées lors de la mise en œuvre du dispositif de la DVDP et quels ajustement apportés ?**

Les difficultés sont de plusieurs ordres. L'organisation de l'espace pendant un atelier de discussion est en table ronde. Cependant, l'espace de la classe n'était pas en notre faveur vue que dans sa disposition normale, les élèves sont face au tableau. Cependant, pour discuter, l'on a besoin de se voir en face. La DVDP est une nouvelle pratique et un dispositif didactique et pédagogique que nous proposons en classe de seconde ; de ce fait les apprenants ont eu du mal à s'arrimer vue qu'ils sont habitués à prendre les notes dictées de l'enseignant or ici c'est eux-mêmes qui réfléchissaient, qui étaient au centre de la construction du savoir. L'existence de plusieurs rôles étaient aussi un désavantage car ils ne sont pas habitués à avoir les rôles comme le président de séance, le Reformulateur, le synthétiseur etc.

4.4.1. Validation interne du dispositif de la DVDP dans l'enseignement/apprentissage du philosophe en classe de seconde littéraire

Il s'agit ici de procéder à une comparaison de l'analyse à priori qui donne lieu à la validation interne du dispositif mis en place (Artigue, 1988). La présente étude met en place une nouvelle pratique de l'enseignement de la philosophie (DVDP) en classe de seconde littéraire. L'analyse a priori nous a laissé voir que les apprenants ont des difficultés à faire preuve d'esprit critique et de l'autonomie de pensée qui sont pourtant les notions phares au

programme. Avec la mise en œuvre d'un atelier de discussion, les résultats du post test montrent que ces difficultés sont résolues. De ce fait en confrontant les analyses du pré test et du post test, nous pouvons conclure sans nous tromper que les objectifs visés sont atteints à savoir développer l'EC chez les élèves de seconde littéraire à travers les micros compétences conceptualiser- argumenter- problématiser.

4.4.2. Synthèse des résultats

Dans la présente étude, nous avons mené trois analyses de résultats. D'abord, nous avons mené une analyse des résultats des guides d'entretien administrés aux enseignants, ensuite, nous avons mené une analyse des données collectées lors du pré-test et post-test dans le groupe témoin et le groupe expérimental et enfin nous avons mené une analyse a posteriori avec validation interne. Les différentes analyses des résultats viennent confirmer nos hypothèses de l'étude.

Nous avons formulé une hypothèse principale et deux hypothèses secondaires. L'hypothèse principale est formulée comme suit : la mise en œuvre de la DVDP dans le processus enseignement/apprentissage de la philosophie en classe de seconde favorise l'acquisition et le développement de l'EC et l'autonomie de pensée chez l'apprenant de la classe de seconde littéraire. L'HS1 est la suivante : l'acquisition et le développement de la pensée critique et l'autonomie de pensée passe nécessairement par l'implémentation de la discussion dans le processus enseignement / apprentissage de la philosophie (à travers la maîtrise des trois micros compétences à savoir conceptualiser- argumenter et problématiser). La deuxième hypothèse est formulée comme suit : le débat et le dialogue entre pairs est une technique adéquate facilitant l'autonomie de pensée chez de seconde.

Pour vérifier notre HPR, nous avons procédé à une vérification de chacune des hypothèses secondaires. Le guide d'entretien que nous avons eu avec les enseignants cherchait à voir si la DVDP pouvait développer l'EC des apprenants et avoir un avis sur les hypothèses secondaires. Les tests d'épreuves (pré test et post test) ont confirmé l'hypothèse principale de recherche par la vérification des hypothèses secondaires et par conséquent le dispositif aussi. Le guide d'entretien (tableau 17, 18, 19 et 20) montre que les enseignants sont d'accord que la DVDP développe l'EC des apprenants de seconde littéraire.

En mettant en œuvre notre dispositif, les résultats obtenus ont permis de valider les hypothèses secondaires. Les résultats du pré test et du post test dans le groupe témoin et

expérimental et leurs analyses par le test de Student laissent voir que l'expérience 1 dans le groupe expérimental on note un degré de signification, une différence significative entre les résultats du pré test et du post test. Ainsi la valeur du degré de signification qui est de 0,112 > 0,05 seuil de signification. Alors que dans le groupe expérimental la valeur du degré de signification est de 0,038 inférieur au seuil de signification 0,05. Au regard de cela, nous pouvons donc dire que l'hypothèse 1 est acceptée c'est dire que la discussion développe l'EC des apprenants de seconde. D'autre part, l'expérience 2 dans le groupe expérimental montre qu'il y a une différence significative entre les notes du pré test et du post test. Le degré de signification avec l'expérience 2 est de 0,039 inférieur au seuil de signification qui est 0,05. Nous pouvons donc dire que l'hypothèse secondaire 2 est acceptée.

En troisième analyse nous avons comparé les analyses a priori et a posteriori nous permet de faire une validation interne de notre dispositif mis en œuvre. Les résultats des post test permettent de conclure que notre dispositif a bien été implémenté en classe de seconde, car il y a une appropriation des micros compétences (conceptualiser- problématiser et argumenter) par conséquent l'EC est aussi développé chez les apprenants.

4.2. Interprétation des résultats et suggestions

Après la présentation et l'analyse des données recueillies dans les sus parties, nous allons procéder à l'interprétation des résultats obtenus, et par la suite faire quelques suggestions.

4.2.1. Interprétation des résultats en fonction des hypothèses de l'étude

Cette recherche a pour objectif principal de concevoir et d'adapter le dispositif de DVDP dans le processus enseignement / apprentissage de la philosophie en vue du développement de l'EC des apprenants de seconde littéraire. A partir de l'analyse des résultats des guides d'entretien avec les enseignants, nous avons pu concevoir ce dispositif et donner son fonctionnement. Nous l'avons expérimental avec les apprenants de seconde lors d'un atelier de DVDP. Le test de Student appliqué aux différents scores nous a permis de vérifier que l'acquisition et le développement de l'EC chez les élèves de seconde passe obligatoirement par l'implémentation de ce dispositif d'une part, et d'autre part nous avons montré que le débat et le dialogue entre pairs est une technique favorisant le développement de l'autonomie de pensée. De ce fait, le dispositif de discussion et d'inter échange (DVDP) tel que décrit plus haut (pp 98-101) a développé les compétences philosophiques chez les

apprenants comparativement à l'enseignement normal donné par les enseignants. L'analyse a posteriori le démontre dans la mesure où les résultats obtenus nous ont permis de procéder à la validation interne de notre dispositif enseignement/apprentissage.

Au regard de l'amélioration du niveau de développement de l'EC chez les apprenants, nous sommes amenés à tirer la conclusion selon laquelle l'enseignement classique donné par les enseignants n'assure pas l'atteinte des objectifs curriculaires attendus chez un élève en philosophie en classe de seconde. Le pré test nous montre clairement que l'apprenant ayant reçu un enseignement normal n'a pas amélioré son niveau de conceptualisation-problématisation ni d'argumentation. Il demeure ainsi un réceptacle de connaissance à cause de la domination du magister dixit dans le processus d'enseignement. De ce fait il mémorise et restitue uniquement les savoirs donnés par l'enseignant. Il est donc judicieux pour les enseignants d'adopter le modèle réflexif de la pratique de la DVDP pour être en congruence avec les objectifs curriculaires en vigueur en seconde.

4.2.1.1. Interprétation de l'hypothèse secondaire 1 (HS1)

Notre première hypothèse secondaire a pour but d'implémenter la discussion dans le processus d'enseignement de la philosophie en seconde en vue du développement de l'esprit critique des apprenants. Nous avons utilisé le test de Student pour vérifier cette hypothèse. Après l'analyse des résultats du post test, nous notons la valeur du degré de signification qui est 0,038 largement inférieur au seuil de signification 0,05. Dans ce cas l'hypothèse est donc acceptée.

En effet l'entretien avec les enseignants montrait déjà l'unanimité des enseignants sur le fait que la Discussion à visée démocratique et philosophique développe l'EC des apprenants. Le questionnaire donné aux élèves et son analyse nous ont permis de confirmer ce point de vue. En effet, les résultats du post test montrent une amélioration significative après l'implémentation d'un atelier de la DVDP. On note par exemple une forte proportion des élèves ayant une note comprise entre 10 et soit 13, soit 60%, 14 et 15 (moyenne performances et bonne performance). La mauvaise performance (notes comprises entre 6 et 7) ont remarquablement chuté soit, 6,67%. Les résultats prouvent que la DVDP est un dispositif efficace pour l'enseignement de la philosophie en classe de seconde, car il développe parfaitement l'EC.

4.2.1.2. Interprétation de l'hypothèse secondaire 2 (HS2)

Cette hypothèse vise principalement à faire du débat et du dialogue entre pairs une technique pour développer l'autonomie de pensée des apprenants. Les résultats du post test de l'expérience 2 montrent une amélioration très significative des compétences philosophiques chez les apprenants. Selon les résultats obtenus, nous pouvons voir que la proportion de très bonne moyenne qui était alors de 0,00 % dans le pré test est maintenant passée à 33,66% dans le groupe expérimental ayant participé à l'atelier. La mauvaise performance chute à 16,66%. Les résultats à postériori témoignent de la bonne application et implémentation du débat et du dialogue comme technique capable de développer l'autonomie de pensée des apprenants grâce à la problématisation- la conceptualisation et argumentation.

En résumé, l'analyse des données recueillies sur le terrain nous a permis de confirmer le cadre théorique de notre étude et de valider notre hypothèse principale de recherche (HPR) grâce à la vérification des HS1 et HS2. En outre le test de khi-deux nous a permis de vérifier qu'il existe un lien entre la pratique de l'enseignant et les performances de l'apprenant (esprit critique). L'analyse à posteriori a facilité la validation du dispositif de discussion et d'échange dans l'enseignement de la philosophie en seconde et de confirmer sa mise en œuvre dans le processus d'acquisition et le développement de l'EC chez les apprenants de la seconde littéraire au Cameroun.

4.2.2. Suggestions

Notre recherche a montré toute son importance et sa pertinence grâce aux résultats obtenus lors de l'implémentation d'un atelier de la DVDP. Elle est une pratique qui a suscité le développement de l'esprit critique et de l'autonomie de pensée de l'apprenant de seconde dans le processus enseignement/apprentissage de la philosophie. Cela nous pousse à émettre quelques suggestions aux pouvoirs publics, aux enseignants et aux apprenants, qui sont les principaux acteurs de la situation de classe.

4.2.2.1. Aux pouvoirs publics

Le monde est devenu de nos jours un « village planétaire ». Le Cameroun étant l'un des pays de cette planète est dans l'obligation de s'ajuster face aux progrès que connaît le monde. Membre de plusieurs organisations gouvernementales (OG) et non gouvernementales (ONG), le Cameroun suit le cours de l'application des lois de ces Organisations Internationales sur son territoire et sur plusieurs plans. Sur le plan de l'éducation par exemple, il suit le slogan de l'ONU « L'éducation pour tous ». Au Cameroun tous ont accès à l'éducation et cela s'étend

jusqu'aux enfants. En effet le quatrième objectif de développement durable met l'accent sur la formation de l'enfant car, il est un acteur du développement et responsable du monde de demain. Pour être mieux préparé à assumer cette lourde responsabilité, il doit avoir accès à une éducation de qualité. Cette éducation de qualité passe nécessairement par une culture à l'esprit critique afin de lutter contre les manipulations de toutes sortes politiques, religieuse et toutes les théories du complot ; avoir une connaissance claire des médias pour éradiquer le phénomène de la désinformation et les Fakes-news qui inondent la toile. Enseigner l'EC et l'autonomie de pensée dès le bas âge permettra à l'enfant de juger par lui-même ce qu'il doit faire face aux situations qui se présentent quotidiennement à lui. C'est pour assurer la culture de ces compétences philosophiques que l'UNESCO crée en 2016 Une Chaire sur la Pratique de la philosophie avec les enfants (PPE) dirigé par EDWIGE CHIROUTER. Plusieurs pays dans le monde et en Afrique ont déjà adhéré à ce mouvement qui vise la démocratisation de l'enseignement de la philosophie dans les pays membres. 12 pays Africains ont déjà accès à ce programme et bénéficient de tous les avantages à l'instar du Nigeria, le Zimbabwe, l'Afrique du Sud, le Kenya, le Sénégal, le Bénin, le Mali, l'Algérie, le Maroc, la Tunisie, la Côte d'Ivoire, et l'Egypte (P.P.E., 2015). Il est évident que le Cameroun est encore absent dans cette liste même s'il est sur la voie de démocratisation de l'enseignement. La philosophie qui était depuis des lustres enseignée seulement en classe de terminale est aussi enseignée en classe de seconde depuis la rentrée scolaire 2018. Le président de la République du Cameroun tient beaucoup à la culture de la paix, une société de paix. La DVDP est un dispositif qui enseigne ces valeurs par conséquent, les suggestions que nous adressons aux pouvoirs publics sont les suivantes :

- Adopter la DVDP comme pratique didactique et dispositif didactique dans le processus enseignement/apprentissage de la philosophie en classe de seconde :

Tout au long de cette étude, nous avons montré les bienfaits de la DVDP et les compétences qu'elle produit chez les apprenants. Cette pratique permet à l'apprenant de promouvoir le vivre ensemble pacifique, le partage des responsabilités pendant un atelier, une attitude de coopération et d'écoute des autres. Elle apprend également à l'apprenant la non-violence car pendant l'atelier on débat, on ne se bat pas et la solution d'un problème passe toujours par un dialogue pacifique. L'Etat du Cameroun à travers son président aime la culture de la paix, la DVDP est une pratique qui accompagnerait l'Etat dans cette tâche dans la classe de seconde.

- Intégrer la démocratisation de la philosophie jusqu'aux primaire : Nous pouvons dire d'emblée que le Cameroun est déjà sur la voie de rendre l'enseignement de la philosophie accessible à une population plus jeune. Pour donner un coup d'accélérateur à ce projet, nous proposons que la philosophie soit accessible aux enfants de l'école primaire. Le président de la République S.E PAUL BIYA a souvent de dire « *les jeunes sont le Cameroun de demain* ». A ce sujet cette jeunesse doit être bien éduquée pour représenter valablement le Cameroun partout dans le monde et dans tous les domaines. L'esprit critique et l'autonomie dans la réflexion sont des qualités qu'il faut inculquer à l'enfant dès le primaire.

- Formation d'une commission pour la formation des enseignants de qualité :

Cette étude nous montre que la formation de l'enseignant est capitale dans la formation des apprenants. Cependant, nous notons qu'au Cameroun, il y a un manque considérable des enseignants de philosophie en général et les enseignants de qualité en particulier. L'Etat doit mettre de l'accent sur une formation de qualité des enseignants, car c'est eux qui éduquent les jeunes qui sont le Cameroun de demain.

4.2.2.2. Aux enseignants

L'enseignant est l'un des acteurs majeurs de l'éducation, car il est sur le terrain et connaît les réalités du métier. Il doit produire les conditions idoines pour un apprentissage aisé de la matière donc il a la responsabilité. Pour cela, il doit adopter une pratique réflexive, car pour avoir les élèves avec un esprit critique, il faut aussi les enseignants réflexifs. La pratique réflexive va écarter la routine, le mimétisme et surtout la domination de l'apprenant. Avec l'APC l'apprenant est au centre de la construction de son savoir, cependant à cause de la routine et des habitus déjà installés sur les enseignants, ceux-ci ne se rendent même pas compte du changement de ce paradigme pédagogique qui est passé de l'Approche par objectif (APO) où l'enseignant imposait sa manière de voir, sa réflexion à l'apprenant. Aujourd'hui il faut que les enseignants appliquent à la lettre le canevas prévu par la nouvelle approche pédagogique APC. Ils doivent aussi initier les élèves aux méthodes actives, l'apprenant est passif, désintéressé parce qu'il ne se sent pas impliqué dans l'élaboration du cours. Il faut que les enseignants puissent amener les apprenants à inter agir pendant le cours pour que le cours soit une Co-construction d'où l'importance de la théorie de l'action conjointe en didactique.

CONCLUSION GENERALE

Cette recherche a un objectif principal : concevoir un dispositif de la DVDP, l'adapté et l'implémenté dans le processus enseignement /apprentissage de la philosophie en classe de seconde littéraire au Cameroun ; dans le but de développer l'esprit critique des apprenants. Deux questions secondaires découlent de cet objectif (QS1) De quelle manière la Discussion à visée démocratique et philosophique est-elle un moyen par excellence dans l'acquisition et le développement des compétences du philosophe : problématiser- conceptualiser et argumenter (QS2) comment l'implémenter dans la pratique didactique en seconde pour lutter contre la désinformation, la propagation des fakes news ? Nous nous sommes attelés tout au long de cette étude à donner les éléments de réponses à ces questions. L'hypothèse principale (HPR) était la suivante : la mise en œuvre de la DVDP dans le processus enseignement/apprentissage de la philosophie favorise le développement et l'acquisition de l'autonomie de pensée chez les apprenants de seconde. Elle est reprise par deux hypothèses secondaires : (HS1) l'acquisition et le développement de l'EC et l'autonomie de pensée passe par l'implémentation de la discussion dans le processus enseignement / apprentissage. (HS2) le débat et le dialogue sont des techniques efficaces pour booster l'autonomie de pensée des apprenants. Les différents tests utilisés dans cette étude sont le test de Student qui nous a permis de vérifier les hypothèses de recherche et le test du Khi-deux qui avait pour but d'établir la relation, le lien entre la pratique des enseignants et du dispositif et les performances du philosophe des apprenants. Les résultats obtenus entre le pré test et le post test de l'hypothèse sont :

HS1, on a au pré test du groupe expérimental $T= 1,088$ inférieur à $1,96$ avec un degré de signification (DS) de $0,038$ inférieur au seuil de signification (SS) $0,05$. Au post test nous obtenons $T= 9,27 > 1,96$ avec un DS de $0,0283$ inférieur au seuil de signification $0,05$. Nous voyons clairement qu'au post test les scores du groupe expérimental se sont améliorés. Ce qui nous amène à conclure que l'enseignement reçu après le pré test (DVDP) développe parfaitement l'EC et l'autonomie de pensée de l'apprenant plus que l'enseignement normal des enseignants. En appliquant le test du Khi-deux à ces résultats, nous trouvons $pvalue=0,023$ inférieur au seuil de signification $0,05$. Cela implique qu'il existe effectivement un lien entre le type d'enseignement reçu et les performances de l'apprenant.

HS2 : On a au pré test du groupe expérimental $T= 1,159$ inférieur à $1,96$ avec un DS de $0,321$ inférieur au SS $0,05$. Au post test par contre, nous avons $T= 9,27 > 1,96$ avec un DS de $0,0283$ inférieur au SS qui est $0,05$. Ces résultats impliquent que le dialogue et le débat sont des méthodes efficaces qui permettent de développer l'EC (problématiser-conceptualiser et argumenter) des apprenants de seconde. Avec l'application du test de Khi-deux sur ces résultats nous obtenons $p\text{-value} = 0,0312$ inférieur $0,05$ seuil défini. Grâce au Khi-deux nous pouvons encore affirmer qu'il existe un lien entre le type d'enseignement dispensé et les performances des apprenants.

Ces résultats pertinents et concluants confirment le cadre théorique de notre étude et les théories y afférentes. La théorie de l'action conjointe en didactique de SENSEVY (2011) est confirmée ici dans la mesure où la recherche montre que pour qu'il y ait développement de l'EC, il faut une combinaison ou conjugaison d'effort de l'enseignant et de l'apprenant. L'enseignant ici n'est plus un « maître » qui posséderait unilatéralement le savoir que l'apprenant doit seulement recevoir comme un véritable réceptacle de connaissance. L'apprenant avec la théorie conjointe opère la « révolution copernicienne de Kant », car il revient au centre du processus enseignement /apprentissage faisant ainsi de l'enseignant un véritable « accompagnateur ». De plus la théorie socio constructiviste est bien appliquée ; en effet pendant un atelier de DVDP la connaissance se construit collectivement. Chaque participant intervient ; cet interactionnisme fait qu'on apprend les uns des autres.

En somme, cette recherche s'est avérée fructueuse. Le dispositif conçu et implémenté (DVDP) a apporté les résultats concluants, reproductibles tant sur le plan de l'acquisition et du développement de l'esprit critique, l'autonomie de pensée des apprenants que sur la culture des médias et l'utilisation des réseaux sociaux inondés par les fausses informations, le vol d'identité etc. L'apprenant ayant participé à l'atelier organisé est donc désormais mieux outillé pour lutter contre la propagation des fakes-news, la manipulation des médias, les théories complotistes et les doctrines dogmatiques en faisant preuve d'EC.

Au regard du fait que l'enseignement normal donné par les enseignants n'a pas facilité le développement des compétences philosophiques attendues d'un élève de la classe de seconde littéraire, il est judicieux d'adopter les suggestions faites à tous les niveaux pour pallier à ces phénomènes de sous performances des apprenants à développer et mettre en valeur l'esprit critique et l'autonomie de pensée.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aristote, *Métaphysique*, Livre I. Traduction J. Tricot. Librairie philosophique J,Vrin
- Berthelot, Jocelyn. (1994). *Une école de son temps. Un horizon démocratique pour l'école et le collège*. Montréal: Éditions Saint-Martin, p. 263.
- Brunet, Roland. (1992). «*La place de la philosophie dans le système éducatif français*». In Encyclopédie philosophique universelle. Presses universitaires de France.
- Chiara, Cavalli. (2015). *Réflexion sur l'étonnement de la philosophie au pré-universitaire. Education et socialisation*, p.39.
- Descartes, René. (1641). *Méditations métaphysiques*, GF Flammarion
- Durkheim, Emile. (1928). *Histoire de la philosophie, tome I, l'Antiquité et Moyen-Age*.
- Durkheim. Émile. (1969). *L'évolution pédagogique en France*. Paris: P. U. F, p.403.
- Douailler. Stéphane et Patrice Vermeren. (1992). « *L'institutionnalisation de l'enseignement philosophique français*», In Encyclopédie philosophique universelle. Paris: Presses universitaires de France.
- Develay, Michel. (1994). *Peut-on former les enseignants?* Paris : ESF, p.156.
- ENNIS, R.H. *Critical thinking. A streamlined conception, teaching philosophy*
- Facione, P.A. (2011). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Measured reasons and california Academic, Press, milibray CA.
- Gauthier, Clermont, et Maurice Tardif. (1996). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur ltée.
- Develay, Michel. (1994). *Peut-on former les enseignants?* Paris : ESF, p.156.
- Kant, Emmanuel. (2006). *Critique de la raison pure* (3^e édition, tr. Alain Renaut).Flammarion.
- Karl, Jaspers. (1981). *Introduction à la philosophie* (trad. J. Hersch). Plon.
- Leterme, Chloé. (2020, 27 mars). *La revue de littérature scientifique : méthode, organisation et exemples*.
- Martinet, Monette. (1992). «*L'enseignement de la philosophie de la Renaissance à la fin de l'Age classique*». In Encyclopédie philosophique universelle.

- Martineau, Stéphane. (1996). «*Jean-Jacques Rousseau: Le Copernic de la pédagogie*». In La Pédagogie: Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours, sous la direction de Clermont Gauthier et Maurice Tardif. pp. 109-127. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Margolin, Jean-Claude. (1981). «*L'éducation au temps de la Contre-Réforme*». In Histoire mondiale de l'éducation, Tome 2, p.213-233 sous la direction de Gaston Mialaret et Jean Vial. Paris: Presses Universitaires de France.
- Marrou, Henri-Irénée. (1965). *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*. Paris: Éditions seuil p.645.
- Platon. *Apologie de Socrate*. Traduction de Luc Brisson. GF Flammarion.
- Platon, *La République* Traduction de Georges Leroux ; GF.
- Péloquin. Claude et Nicole Toussaint. (1988). *Formation intellectuelle et enseignement de la philosophie au collégial*. Montréal: Éditions Collège du Bois de-Boulogne.
- Simard, Denis. (1996). «*La renaissance et l'éducation humaniste* » in la Pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours, sous la direction de Clermont.
- Towa, Marcien. (2000). *Essai sur la problématique philosophique dans l'Afrique actuelle*, Éditions CLE, Yaoundé.

MEMOIRES ET THESES

- Embolo Edzoto, Roger Cyrille. (2017). *Pratiques didactiques de la philosophie et performances scolaires des élèves en terminale littéraire dans les établissements d'enseignement général public de l'arrondissement de Yaoundé troisième* [Mémoire de master, Université de Yaoundé I].
- Ndzana Onana, Jean. (2023). *Mise en œuvre de l'APC dans l'enseignement apprentissage de la philosophie en classe de seconde et construction de l'esprit réflexif*. [Mémoire de master, Université de Yaoundé I].
- Wagni, Pierre Bény. (2022). «*Enseignement/apprentissage de la philosophie imagée et Développement de la pensée réflexive en éducation morale chez les apprenants du primaire (cycle d'initiation): le cas de la classe du CP des écoles publiques et privées de l'arrondissement de Yaoundé V, région du centre (Cameroun)*» [Mémoire de master, Université de Yaoundé I].

Dictionnaires

- Cuq, Jean-Pierre. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE Internationale.
- D, Byzantius. (1856). *Dictionnaire Grec- Français et Français- Grec*. Athènes.
- Félix, Gaffiot. (2016). *Dictionnaire Latin Français*. Sorbonne.
-

DOCUMENTS

- Programme des Nations Unies pour le développement. (2019). Objectifs de Développement Durable.
- Paul BIYA, extrait du discours prononcé à l'occasion de la 71ème Assemblée Générale des Nations Unies à New-York, en septembre (2016).
- République du Cameroun : Arrêtés (n. 226/18/MINSEC du 22 Aout 2018) portant définition des programmes d'études de philosophie des classes de secondes, ESG.
- Texte officiel du ministère des enseignements secondaires portant sur le programme et objectifs des cours de philosophie en seconde littéraire, Aout 2018.

SUPPORTS DE COURS

- Nkeck, Bidias. (2021). Introduction à la didactique des disciplines-notes de cours ; les théories didactiques. Université de Yaoundé 1-FSE-DID, P.11.
- Nkeck, Bidias. (2022). Analyse des pratiques didactiques CM. Université de Yaoundé 1-FSE-DID.
- Nkeck, Bidias et Ekoto Abaayo T.J. (« 2022»). Intervention éducative et régulation des savoirs. Université de Yaoundé 1-FSE-DID

Webographie

- [https : // www.philotozzi.com](https://www.philotozzi.com)
- www.crdp-montpellier.fr/ressources/agoran Diotime-L'Agorà, Revue internationale de didactique de la philosophie. France.
- Kohan W. (2000). « La philosophie pour enfants », in Diotime- L'Agorà, 6. 2000.
www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/
- Démocratisation –scolaire.fr. Grds. Groupe de recherche sur la démocratisation scolaire. Jeudi 15 février 2018, par Serge Cospérec.

ANNEXES

Annexe 1 : Autorisation de recherche

Annexe 2 : Questionnaire pour les enseignants

Annexe 3 : Questionnaire pré-test

Annexe 4 : Questionnaire post-test

Annexe 1 : autorisation de recherche

LE DOYEN THE DEAN

N^o ____ /UYI/FSE/DID

Yaoundé, le.....

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, BELA Cyrille Bienvenu, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, autorise matricule 21V3745 inscrit(e) en Master 2 dans le Département de Didactique des Disciplines, Option : Philosophie dont le sujet traite De : « Pratique didactique de la philosophie en classe de seconde littéraire et développement de l'esprit critique : Cas du Lycée bilingue de Mkolmesseng ».

L'intéressée, dans le cadre de ses travaux de recherche, a besoin d'une bonne connaissance du terrain à acquérir auprès des Lycées, et Collèges.

En foi de quoi la présente autorisation lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Le Doyen

Annexe 2 : Questionnaire pour les
enseignants

SOCIALES ET EDUCATIVES

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE EN SCIENCES



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCES OF EDUCATION

POST GRADUATE SCHOOL FOR SOCIAL
AND EDUCATIONAL SCIENCES

DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES DISCIPLINES (DID)

DIDACTICS' DISCIPLINES DEPARTMENT

MASTER RECHERCHE¹ SUR LE THEME
PRATIQUE DIDACTIQUE DE LA PHILOSOPHIE EN CLASSE DE SECONDE
LITTERAIRE ET DEVELOPPEMENT DE L'ESPRIT CRITIQUE :
CAS DU LYCEE BILINGUE DE YAOUNDE

QUESTIONNAIRE INDIVIDUEL

MODULE I : IDENTIFICATION DU QUESTIONNAIRE

Q 101. N ⁰ du questionnaire : /__/_/__/__/_/	Q 103. Nom de l'établissement : _____/__/_/
Q 102. Ordre d'enseignement secondaire 1. Public 2. Privé /__1_/__/_/	Q 104. Niveau du cycle : ____2nd____ _____/__/_/
	Q 105. Classe : 2 ^{nde} A

AGENT ENQUETEUR

Q 106. Nom et matricule : LIHAN LI NDEBI AUGUSTIN-PETIT

Q 107. Date de l'entretien : /__08/__/05/__/2024

/__2/__/1/__/V/__/3/__/7/__/4/__/5/__/

Q 108. Signature : _____

Q 109. Durée du questionnaire Heure de début : __ H __ Min Heure de fin : __ H __
Min

Q 110. Résultat de l'interview 1. Rempli 2. Partiellement rempli (encercler)

Remarques : _____

¹ Cette recherche est menée sous la direction des Docteurs(e)s M. JOSUE DELAMOUR FOU MANE FOU MANE et Mme TOUA LEONIE en vue de l'obtention du diplôme de Master.

Bonjour madame, bonjour monsieur !

Je m'appelle LIHAN LI NDEBI AUGUSTIN-PETIT Je suis étudiant chercheur à l'université de Yaoundé 1. Dans le cadre d'une recherche sur Les pratiques didactiques de la philosophie en classe de seconde littéraire et le développement de l'esprit critique, nous voudrions sous soumettre ce questionnaire d'1/4 heure sur ce sujet. Je vous rassure que toutes les informations recueillies seront gardées confidentielles.

Ce module 2 recherche à recueillir quelques informations concernant vos caractéristiques sociodémographiques.

MODULE II : CARACTERISTIQUES SOCIO-DEMOGRAPHIQUES		
Q 201	Sexe	1. Masculin /___/ 2. Féminin/___/
Q 202	Statut de l'enquêté	1. Etudiant(e) /___/ 2. Enseignant(e) /___/ 3. Personnel administratif ou d'appui /___/
Q 203	Quel est votre niveau d'étude ?	1. Licence /___/ 2. Master I /___/ 3. Master II /___/ 4. Doctorat /___/
Q 204	Si enseignant, quel est votre grade ?	1. Vacataire /___/ 2. Stagiaire /___/ 3. Enseignant titulaire /___/
Q 205	Si personnel administratif/d'appui	1. Directeur /___/ 2. Secrétaire /___/ 3. Surveillant /___/ 4. Autre (à préciser) /___/ _____
Q 206	Quel est votre diplôme académique ? _____	Doctorat _____
Q 207	Quel est votre diplôme Professionnel ? _____	DIPES II _____
Q 208	Quelle est votre expérience professionnelle (ensemble des classes que vous avez déjà enseigné dans votre carrière) ? _____ 6 ^{em} , 4 ^e , 3 ^{em} , 2 ^{nde} , 1 ^{ère} , _____, Tle _____	

Q 209	Quel est votre ancienneté dans l'enseignement (nombre d'année) ?	/—13ans—/___/ans
Q 210	Quel est votre ancienneté dans l'enseignement en classe de seconde (nombre d'année) ?	/—5ans—/___/ans

MODULE III : La notion de la pratique réflexive dans l'enseignement de la philosophie

Q 311	Avez-vous des connaissances claires ou approximatives sur le concept de didactique, ses buts et son rôle dans le vaste champ de l'éducation ?	1. Oui /___/ approximatifs 2. Non /___/ →
Q 312	Selon vous y a-t-il des différences entre la didactique et la pédagogie ?	1. OUI /___/ 2. NON /___/
Q 313	Dans l'élaboration de votre fiche didactique ou de préparation de la leçon quel (s) document(s) utilisez-vous ?	1. Manuel au programme /___/ 2. Dictionnaires philosophiques /___/ 3. Les anciens cahiers /___/ 4. Les trois (a, b et c) /___/ 5. Autres à préciser __ Programme de philosophie __
Q 314	Connaissez-vous ce qu'on entend par « pratique réflexive » ?	1. Oui /___/ 2. Non /___/ →
Q 315	Votre pratique est-elle « réflexive » ?	1. Oui /___/ 2. Non /___/ 3. Aucune idée /___/
Q 316	Votre pratique didactique est-elle statique ou dynamique ?	1. Elle est statique /___/ 2. Elle est dynamique /___/
Q317	Vous améliorez votre pratique après combien de temps ?	1. Après chaque cours /___/ 2. Après un trimestre /___/ 3. Après une année scolaire /___/ 4. Jamais /___/
Q318	Votre pratique pédagogique développe-t-elle la pensée critique des apprenants ?	1. Oui /___/ Non 2. /___/ 3. Aucune idée /___/

Q 319	Pouvez-vous nommer votre pratique didactique ?	1. Oui /___/ 2. Non /___/ Titre _____ la par situation- pédagogie _____ problème _____
MODULE IV: Implémentation d'une pratique didactique : La DV DP		
Q 420	Avez-vous déjà enseigné grâce au débat ?	1. Oui /___/ 2. Non /___/ 
Q 421	Pensez-vous que l'enseignement par le débat donne plus d'autonomie à l'apprenant?	1. Oui /___/ 2. Non /___/
Q 422	Le dialogue et le débat entre pairs favorise-t-elle le développement de la pensée critique des apprenants ?	1. Oui /___/ 2. Non /___/ 
Q423	Selon vous quel exercice booste le plus l'esprit critique d'un élève?	1. La dissertation /___/ 2. Le commentaire de texte philosophique /___/ 3. Les exposés /-----/
Q 424	Connaissez-vous la discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP) ?	1. Oui /___/ 2. Non /___/
Q 425	Avez-vous déjà organisé au moins un atelier de DVDP ?	1. Oui/___/ 2. Non/___/
Q 426	Si oui permet-elle le développement de l'esprit critique de l'apprenant ?	1. Oui / ___/ 2. Non / ___/

Merci pour votre collaboration !!

Annexe 3 : Epreuve du pré-test

SOCIALES ET EDUCATIVES

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE

L'EDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE EN SCIENCES

DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES DISCIPLINES (DID)



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I *****
FACULTY OF SCIENCES OF EDUCATION

POST GRADUATE SCHOOL FOR SOCIAL
AND EDUCATIONAL SCIENCES *****

DIDACTICS' DISCIPLINES DEPARTMENT

MASTER RECHERCHE² SUR LE THEME :
PRATIQUE DIDACTIQUE DE LA PHILOSOPHIE EN CLASSE DE SECONDE
LITTERAIRE ET DEVELOPPEMENT DE L'ESPRIT CRITIQUE : CAS DU LYCEE BILINGUE
DE YAOUNDE.

I-IDENTIFICATION DE L'ENQUETE

Nom de l'apprenant :

Age:

Classe :

Statut :

Sexe :

II- CONNAISSANCE DE L'ESPRIT CRITIQUE

1- L'esprit critique est :

- a) La capacité de ne croire en rien
- b) La capacité de juger sur la base de faits et logique
- c) La capacité de suivre aveuglement les opinions populaires 2-

L'autonomie de pensée est :

- a) L'action de croire aux affirmations des autres
- b) Le fait de penser, de réfléchir par soi-même
- c) Le fait de penser comme les autres

3-Lorsque je reçois une nouvelle information, ma première réaction est :

- a) Je l'accepte sans questionnement
- b) Je la remets en question et cherche les arguments et sources fiables
- c) Je demande l'avis de mes parents ou amis

4-Comment distinguez-vous une opinion et un fait :

- a) Les opinions sont toujours fausses
- b) Les opinions sont plus importantes que les faits
- c) Les faits sont vérifiables et indépendantes des croyances

III- TEST DU NIVEAU D'ARGUMENTATION

5-Quelle est votre approche lorsque vous débattiez d'un sujet controversé :

- a) J'écoute uniquement les points de vue qui confirment mes croyances
- b) Je m'entends à ce que disent les autorités à ce sujet
- c) J'explore les différents points de vue et j'utilise les données pour produire mes arguments

² Cette recherche est menée sous la Codirection des Docteurs JOSUE DELAMOUR FOUMANE FOUMANE et TOUA LEONIE En vue de l'obtention du diplôme de Master.

- 6- comment réagissez-vous lorsque vos croyances sont remises en cause ?
- J'examine les arguments présentés et je réajuste mes croyances
 - Je défends mes croyances sans considérer les arguments des autres
 - Je change immédiatement d'opinion pour éviter le conflit
- 7- quel est le rôle de la logique dans la construction de vos arguments :
- Un rôle central, je construis mes opinions sur la base d'un raisonnement logique
 - Un rôle mineur, je le fie davantage à mon expérience qu'à la logique
 - Aucun rôle, je me base sur mes sentiments
- 8- quelle méthode utilisez-vous pour évaluer la crédibilité d'une source :
- Je crois que toutes les informations sont équivalentes
 - Je me fie uniquement aux sources qui correspondent à mes opinions
 - J'évalue l'expertise de l'auteur, la qualité de la preuve et la réputation de la source
- 9- sois le raisonnement suivant :
- Tous les hommes sont des pécheurs
Or mon père est un homme
Donc mon père adoré n'est pas pécheur
- Ce raisonnement est bizarre
 - Ce raisonnement est logique
 - Ce raisonnement n'est pas du tout logique
- 10- le Minfopra a déclaré dans un communiqué radio presse et sur son site officiel que le service public est gratuit au Cameroun
- Cette information est vraie car la source est sûre
 - Cette information est vraie et fausse
 - C'est une fake-news
- 11- le MINSANTE a écrit sur sa page Facebook qu'il va désormais commencer à goudronner les routes
- Cette information est vraie car la source est fiable
 - C'est une fausse information
 - Je n'en sais rien ; c'est le Cameroun tout est possible
- 12-quel est le type d'exercice qui développe au mieux votre sens critique
- Les débats publics
 - Les devoirs et exposés en groupe
 - Des dissertations
- 13- sois le raisonnement suivant :
- Tous les hommes sont beaux
Or Guillaume est un homme
Donc Guillaume est beau
- C'est un raisonnement déductif
 - C'est un raisonnement syllogistique
 - C'est un raisonnement inductif
- 14- Quel principe logique n'est pas respecté dans cette phrase : mon grand-père est vraiment dans sa chambre. Cependant en même temps il est en brousse ravageant les champs
- Principe de vérité
 - Principe d'identité
 - Principe de non contradiction

15- Quel principe logique est rompu dans cet énoncé : $L = P$; $P = R$ donc $P = O$ a- C'est un raisonnement vrai b- C'est un faux raisonnement

Annexe 4 : Epreuve du post-test

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

THE

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE FACULTY OF



SCIENCES OF

L'EDUCATION EDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE EN SCIENCES POST GRADUATE SCHOOL FOR SOCIAL SOCIALES ET EDUCATIVES
AND EDUCATIONAL SCIENCES

DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES DISCIPLINES (DID)

DIDACTICS' DISCIPLINES DEPARTMENT

MASTER RECHERCHE³ SUR LE THEME :

PRATIQUE DIDACTIQUE DE LA PHILOSOPHIE EN CLASSE DE SECONDE
LITTERAIRE ET DEVELOPPEMENT DE L'ESPRIT CRITIQUE : CAS DU LYCEE
BILINGUE DE YAOUNDE.

I-IDENTIFICATION DE L'ENQUETE

Nom de l'apprenant :

Age:

Statut :

Classe :

Sexe :

II- Connaissance de la notion d'esprit critique /3pts 1) Qu'est-ce que

l'esprit critique ?

2) Qu'attendez-vous par autonomie de penser ?

3) Définir esprit de critique

III-Test du niveau de problématisation de l'apprenant / 4pts 4-Qu'est-

ce que la problématique ?

5-Quelle différence faites – vous entre une problématique et une question ?

6-Soit la phrase : « Dieu a-t-il réellement dit : tu ne mangeras pas de tous les arbres du jardin » ?

a-Cette phrase est une problématique

b-C 'est une simple question c-Rien

des deux

7- la problématique :

a- Jette le doute sur la thèse de l'auteur

b- Confirme la thèse de l'auteur c-

C'est un argument

³ Cette recherche est menée sous la Codirection des Docteurs JOSUE DELAMOUR FOUMANE FOUMANE et TOUA LEONIE En vue de l'obtention du diplôme de Master.

IV- Test du niveau de conceptualisation / 3pts

Il s'agit ici d'évaluer la capacité de l'apprenant à définir quelques termes clés en philosophie.

8- Définir philosophie

9- cynisme

10-syllogisme

V- Test du niveau d'argumentation des apprenants / 5pts

A ce niveau nous évaluons la capacité de l'apprenant à produire des raisonnements logiques et valides d'une part et son niveau d'identifier ceux qui le sont d'autre part.

11- votre ami produit le raisonnement suivant pendant votre causerie : « Considérons que

$A=B$ et $B=C$ donc $A=C$ » a- Ce

raisonnement est logique b- C'est

un raisonnement illogique

12- Voici le raisonnement de ton petit frère après une fâcherie contre toi

« Toutes les filles sont belles

Or toi aussi tu es une fille

Mais comme tu n'énerves trop tu n'es pas belle » a- Il a

raison car c'est un raisonnement logique et valide b- Il

n'a pas raison car contredit la conclusion vraie

13- Sois la phrase suivante : « la culture c'est ce qui nous reste quand on a tout perdu » a- C'est un

faux raisonnement car se contredit b- C'est un raisonnement valide car ça sonne bien

Merci pour votre contribution !!

TABLE DES MATIERES

NOTE D'AVERTISSEMENT.....	i
SOMMAIRE	ii
DEDICACE	iii
REMERCIEMENTS	iv
LISTE DES ACCRONYMES ET ABREVIATIONS	v
LISTE DES FIGURES	vi
RESUME	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GENERALE	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE	6
CHAPITRE I :	7
REVUE DE LA LITTERATURE ET ETAT DE LA QUESTION	7
1.1. Clarification conceptuelle	7
1.1.1. Pratique	7
1.1.2. Didactique	7
1.1.3. Pratique didactique	9
1.1.4. La philosophie	10
1.1.5. Esprit critique	11
1.2. Revue de la littérature sur la Notion de pratique didactique	13
1.2.1. Historicité des « pratiques didactiques » en philosophie de l'Antiquité grecque à nos jours	13
1.2.1.1. Les différentes manières du « faire apprendre » dans l'Antiquité grecque	14
1.2.1.2. Le faire apprendre chez les philosophes Grecs	15
1.2.1.3. Pratique didactique de Platon et Aristote	16
1.2.1.4. Le faire apprendre au Moyen-Age (Chrétien)	18
1.2.1.5. Les écoles philosophiques du Moyen-Age et leur faire Apprendre philosophique	18
1.2.1.6. L'absolutisation de la raison : De la renaissance à la fin de l'âge classique	20
	121

1.2.2. Quelques écoles de la renaissance et leurs procédés didactiques	20
1.2.2.1. La didactique dans les collèges des Jésuites	20
1.2.2.2. Pratiques didactiques de la philosophie en France et au Québec : depuis son institutionnalisation jusqu'à nos jours	22
1.2.2.3. Généralités sur les pratiques didactiques	30
1.2.2.4. Théorie explicative de référence	32
1.3. Définition des variables	38
1.3.1. Variable indépendante (VI)	38
1.3.2. Variable dépendante (VD)	38
CHAPITRE II : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	39
2.1. Contexte et justification de l'étude	39
2.1.1. Contexte de l'étude	39
2.1.2. Justification du choix du thème	41
2.2. Position et formulation du problème de recherche	43
2.2.1. Constat empirico-scientifique	43
2.2.2. Problème de recherche	46
2.3. Questions de recherche (QR)	46
2.3.1. Question de recherche principale (QRP)	46
2.3.2. Questions secondaires de recherche (QSR)	46
2.4. Les hypothèses de recherche (HR)	47
2.4.1. Hypothèse de recherche principale (HRP)	47
2.4.2. Hypothèses de recherche secondaires (HRS)	47
2.5. Définition des variables de l'étude	47
2.5.1. La variable dépendante (VD)	47
2.5.2. La variable indépendante (VI)	47
2.6. Les objectifs de recherche (OR)	48
2.6.1. Objectif général de recherche (OGR)	48
2.6.2. Objectif spécifique de recherche (OSR)	48

2.7. Intérêts de l'étude	48
2.7.1. Intérêt didactique	48
2.7.2. Intérêt pédagogique	49
2.7.3. Intérêt socio-politique	49
2.8. Délimitation de l'étude	49
2.8.1. Délimitation spatiale ou géographique	49
2.8.2. Délimitation thématique	49
2.8.3. Délimitation temporelle	50
2.9. Tableau synoptique	50
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE DE L'ETUDE	52
CHAPITRE III :	53
METHODE DE LA RECHERCHE	53
3.1. Type de recherche et site de l'étude	53
3.1.1. Recherche de type mixte	53
3.1.2. Description du site de recherche	53
3.2. Population de l'étude	54
3.2.1. La population cible	54
3.2.2. La population accessible	54
3.2.3. Caractéristiques de la population cible	54
3.3. Technique d'échantillonnage et échantillon	59
3.3.1. Technique d'échantillonnage	59
3.3.2. Echantillon de l'étude	60
3.4. Technique et instrument de collecte des données	62
3.4.1. Instruments de collectes des données	62
3.4.1.1. Le questionnaire	62
3.4.1.2 Le guide d'entretien	63
3.4.1.3. Validation du questionnaire :	64

3.4.2 Phase de collecte des données	64
3.4.3. Méthode d'analyse des données	65
3.4.3.1. Le dépouillement	65
3.4.3.2. Analyse statistique	66
CHAPITRE IV :	67
PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	67
4.1 Présentation analytique des résultats qualitatifs des enseignants	67
4.1.1. Description des pratiques didactiques de quatre enseignants du LBY en classe de seconde	67
4.1.1.1. Pratique pédagogique et didactique des enseignants vacataires	66
4.1.1.2. Pratique didactique des enseignants formés à l'ENS	69
4.2. Présentation des résultats du guide d'entretien des quatre enseignants	73
4.2.1. Présentation du guide d'entretien des enseignants vacataires	73
4.2.2. Présentation du guide d'entretien des enseignants titulaires	79
4.2.3. Les causes du non développement de l'esprit critique chez les apprenants de seconde littéraire	83
4.2.3.1. Analyse critique et interprétation des pratiques des enseignants de la classe de seconde littéraire	83
4.2.3.2. Origine de la non acquisition de l'EC chez les apprenants	84
4.2.3.3. Apports de la Discussion à visée démocratique et Philosophie (DVDP) dans le développement des compétences philosophiques : problématisation- argumentation et conceptualisation chez les élèves de seconde littéraire	85
4.4. Présentation analytique des données quantitatives de la démarche expérimentale : vérification des hypothèses	87
4.3.1 Analyse des performances des élèves sur l'acquisition de l'EC grâce à l'implémentation de la DVDP dans le processus enseignement/apprentissage de la philosophie. (HS1)	89
4.3.1.1 Distribution des scores des élèves au pré-test de l'expérience 1 dans le groupe	89
4.3.1.2 Distribution des scores des élèves au pré-test de l'expérience 1 dans le groupe expérimental	90
4.3.1.3. Analyse des scores du pré-test à partir des indicateurs statistiques	90

4.3.1.4. Analyse des scores du groupe témoin et expérimental au post-test dans l'expérience 1	91
4.3.1.5. Analyse des scores de l'expérience 1 au post-test dans le groupe expérimental	91
4.3.1.6 Analyse des scores du post-test à partir des indicateurs statistiques	92
Tableau 29 : Scores post test avec indicateurs statistiques	92
4.3.2. Analyse des performances des élèves sur le débat et le dialogue entre pairs comme technique favorisant l'EC des apprenants	92
4.3.2.1. Distribution des scores de l'expérience 2 au pré-test dans le groupe témoin	92
4.3.2.2. Distribution des scores de l'expérience 2 pré-test dans le groupe expérimental	93
4.3.2.3. Analyse des scores au pré-test de l'expérience 2 à partir des indicateurs statistiques	93
4.3.2.4. Analyse des scores de l'expérience 2 du groupe témoin au post-test	94
4.3.2.5. Analyse des scores de l'expérience 2 au post-test dans le groupe expérimental	94
4.3.2.6. Analyse des scores du post-test à partir des indicateurs statistiques	95
4.4. Analyse à priori avec validation interne	98
4.4.1. Validation interne du dispositif de la DVDP dans l'enseignement/apprentissage de la philosophie	99
4.4.2. Synthèse des résultats	100
4.2. Interprétation des résultats et suggestions	101
4.2.1. Interprétation des résultats en fonction des hypothèses de l'étude	101
4.2.1.1. Interprétation de l'hypothèse secondaire 1 (HS1)	102
4.2.1.2. Interprétation de l'hypothèse secondaire 2 (HS2)	103
4.2.2. Suggestions	103
4.2.2.1. Aux pouvoirs publics	104
4.2.2.2. Aux enseignants	105
CONCLUSION GENERALE	106
BIBLIOGRAPHIE	108
ANNEXES	111