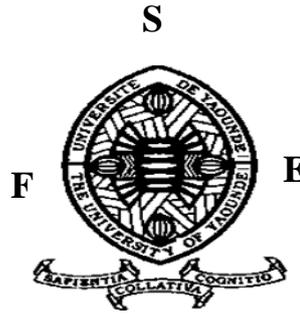


UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

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

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES HUMAINES ET
SOCIALES/SCIENCES DE
L'ÉDUCATION ET INGÉNIEURIE
ÉDUCATIVE



THE UNIVERSITY OF
YAOUNDE I

POST GRADUATE SCHOOL
FOR SOCIAL AND
EDUCATIONAL SCIENCES

RESEARCH AND
DOCTORAL TRAINING UNIT
FOR SOCIAL SCIENCE/SCIENCE
OF EDUCATION AND
EDUCATIONAL ENGINEERING

**L'ENSEIGNEMENT DE LA LOGIQUE ET
CONSTRUCTION DES SAVOIRS EN CLASSES DE
PREMIÈRE ET DE TERMINALE : CAS DE
L'ARRONDISSEMENT DE YAOUNDÉ Ier DU
DÉPARTEMENT MFOUNDI.**

Mémoire rédigé et soutenu publiquement le 24 Septembre 2024
en vue de l'obtention du diplôme de Master en Sciences de l'éducation

Filière : Didactique des disciplines

Option : Didactique de la philosophie

Par

Charles NDZANA BIDZANGA

Licencié en philosophie

Matricule : 20V3656

Jury

Présidente : **Mme. SADJA KAM Judith**, Maître de Conférences ;

Rapporteur : **M. NDZOMO-Molé Joseph**, Maître de Conférences ;

Membre : **M. ENYEGUE ABANDA Fabien**, Chargé de Cours.



NOVEMBRE 2024

SOMMAIRE

<i>DEDICACE,</i> _____	<i>ii</i>
<i>BIDZANGA ONGUENE Adrien et NGAH Marianne</i> _____	<i>ii</i>
<i>REMERCIEMENTS</i> _____	<i>iii</i>
<i>SIGLES ET ABRÉVIATIONS</i> _____	<i>iv</i>
<i>RÉSUMÉ</i> _____	<i>viii</i>
<i>ABSTRACT</i> _____	<i>ix</i>
<i>INTRODUCTION GÉNÉRALE</i> _____	<i>1</i>
<i>PREMIÈRE PARTIE :CADRE THÉORIQUE</i> _____	<i>5</i>
<i>CHAPITRE I :REVUE DE LA LITTÉRATURE ET ÉTAT DE LA QUESTION</i> _____	<i>6</i>
<i>CHAPITRE II :LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE</i> _____	<i>33</i>
<i>DEUXIÈME PARTIE :CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATIONNEL DE LA RECHERCHE</i> _____	<i>43</i>
<i>CHAPITRE III :QUESTION DE MÉTHODE</i> _____	<i>44</i>
<i>CHAPITRE IV :PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS</i> _____	<i>55</i>
<i>CONCLUSION GÉNÉRALE</i> _____	<i>84</i>
<i>BIBLIOGRAPHIE</i> _____	<i>88</i>
<i>ANNEXES</i> _____	<i>91</i>
<i>TABLE DE MATIÈRES</i> _____	<i>97</i>

**À mes parents,
BIDZANGA ONGUENE Adrien et NGAH Marianne**

REMERCIEMENTS

Les remerciements et toute la gratitude vont d'abord à l'endroit de mes directeurs : Pr. Joseph NDZOMO-Molé et Pr. René Aristide Rodrigue NZAMEYO pour avoir accepté de m'encadrer sur cette voie épistémologique, et pour la rigueur scientifique qu'ils m'ont inculquée pour la bonne rédaction de ce travail.

Ensuite, à la Faculté des Sciences de l'Éducation en général, et en particulier au Département de Didactique des Disciplines notamment à celle qui préside ce dernier, Pr. René Solange NKECK BIDIAS. Je remercie également le corps enseignant, qui chacun sans ménager aucun effort a œuvré de façon efficiente à ma formation et à mon édification citoyenne et intellectuelle.

Bien plus, je remercie tous mes aînés académiques, mes camarades et Madame l'Inspectrice régionale de philosophie du Centre, Françoise BELINGA, pour leurs soutiens multiformes.

Aussi, un grand merci à toute ma famille et à toutes mes connaissances pour leurs encouragements et leurs apports inexprimables m'ayant permis de produire ce travail.

À tous mes proches, amis et surtout à Linda Marie SANAMA, merci infiniment pour le soutien que vous m'avez apporté pour la production de cet opus intellectuel.

SIGLES ET ABRÉVIATIONS

Pr : Professeur.

APC : Approche pédagogique par les Compétences.

ESV : Entrée par les Situations de Vie.

1^{er} : Premier.

P : Page.

Av : Avant.

J.C : Jésus-Christ.

S : Siècle.

(1998 :400) : Année de publication 1998 et page 400.

SndeA4 : Seconde A4.

S.H : Sciences Humaines.

SES : Sciences Economiques et Sociales.

TleA4 : Terminale A4.

C.G : Comptabilité et Gestion.

S : Science.

C, D, TI, E : Série C, D, TI et E.

QR1 : Question de Recherche numéro 1.

Chap.1 : Chapitre 1.

F : Fille.

H : Homme.

T : Total.

MINESEC : Ministère des enseignements secondaires.

HRS1 : Hypothèse de Recherche Scientifique numéro 1.

NTIC : Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication.

2^{ème} : Deuxième.

3^{ème} : Troisième.

NAP : Nouvelle Approche Pédagogique.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : récapitulatif des établissements enquêtés (publics et privés) de l'Arrondissement de Yaoundé Ier pour l'année scolaire 2022-2023.....	47
Tableau 2 : récapitulatif des effectifs des élèves par classe et par série enquêtés dans les établissements publics et privés constituant la population accessible de recherche au cours de l'année 2022-2023.....	48
Tableau 3 : récapitulatif des élèves enquêtés selon leur religion, sexe, age et tribu au cours de l'année scolaire 2022-2023.....	50
Tableau 4 : récapitulatif des enseignants ayant répondu au guide d'entretien lors de la descente dans les établissements au cours de l'année scolaire 2022-2023.....	52
Tableau 5 : tableau précisant l'intérêt que les élèves portent pour l'enseignement de la philosophie.....	71
Tableau 5 et 6 : tableau précisant l'impact de l'enseignement de la logique dans les constructions des savoirs philosophiques.....	72
Tableau 7 : tableau soulignant la considération de la nature de l'enseignement de la logique en philosophie.....	73
Tableau 8 : tableau précisant la qualité des productions des élèves après l'enseignement de la logique en philosophie.....	74
Tableau 9 : tableau présentant les avis des élèves au sujet du réajustement de l'enseignement de la logique.....	75
Tableau 10 : tableau sur les avis des élèves à propos de la technique de l'approche par l'image.....	76
Tableau 11 : tableau relevant la méthode d'enseignement la plus appréciée par les élèves.	77

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Triangle didactique de Develay /Astolfi_____	24
Figure 2 : Transposition didactique_____	28
Figure 3 : les différents degrés de la transposition didactiques selon Develay (1992) _____	29

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1 : les élèves selon l'âge.	56
Graphique 2: les élèves selon leur tribu.	57
Graphique 3 : les élèves selon leur religion.	58
Graphique 4: les élèves selon la classe.....	58
Graphique 5 : les élèves selon leurs séries	59
Graphique 6: appréciation de l'enseignement de la philosophie par les élèves.	60
Graphique 7: appréciation de l'enseignement de la logique en philosophie par les élèves. ...	61
Graphique 8 : considération par les élèves des techniques et méthodes d'enseignement de la logique en philosophie.	62
Graphique 9 : statistiques des élèves selon les avis à propos de la technique d'enseignement de la logique par les textes et le brainstorming.	63
Graphique 10: statistiques selon le profil d'apprentissage des élèves.....	64
Graphique 11: statistiques de l'appréciation du niveau des élèves par eux-mêmes après l'enseignement de la logique.	65
Graphique 12 : statistiques sur la possibilité de l'amélioration du niveau des élèves en philosophie par l'enseignement de la logique.	66
Graphique 13: statistique des avis sur un réajustement et une innovation de l'enseignement de la logique.	67
Graphique 14 : statistique des techniques et méthodes proposées pour rendre l'enseignement de la logique plus efficace.	68
Graphique 15: statistique sur les avis à propos de l'approche interactive entre enseignant et élève.	69
Graphique 16: statistique sur la technique de l'enseignement par image.	70

RÉSUMÉ

La pratique didactique de la philosophie dans les établissements scolaires aujourd'hui au regard du contexte pédagogique actuel APC/ESV doit cesser d'être plus théorique pour devenir plus pratique en vue du développement des compétences philosophiques d'une part, et d'autre part pour le développement intégral des apprenants. En effet, partant d'une observation empirique de l'enseignement de cette discipline par les professionnels scolaires, il ressort un écart dans la pratique de celle-ci. Cela a pour conséquence les lacunes cognitives des apprenants (incapacité à penser logiquement) et leurs mauvaises notes de classe dans cette discipline. Suite à cela, nous pouvons penser qu'il y a encore un problème très crucial dans la pratique didactique de la philosophie dans nos établissements scolaires secondaires. Et ceci pourrait avoir pour mobile la négligence et la mauvaise pratique de certains enseignants de l'enseignement de la logique qui pourtant constitue la matrice de la philosophie. Car, c'est grâce à celle-ci que l'apprenant peut développer les compétences philosophiques : l'esprit critique et l'autonomie de la pensée. En fait, ce sont ces compétences qui amènent l'élève à la productivité, à la créativité, au développement du sens de la responsabilité. C'est dans cette perspective que s'inscrit ce travail : L'Enseignement de la logique et construction des savoirs en classes de Première et de Terminale : cas de l'arrondissement Ier du Mfoundi. Ainsi, il a pour intention de pallier à cette incongruité didactique de l'enseignement de la philosophie dans nos établissements. À partir de là, une question fondamentale se pose : comment mieux construire les savoirs philosophiques à partir de l'enseignement de la logique ? De cette principale interrogation de notre étude, deux autres questions secondaires se dégagent, quelles peuvent être les causes d'une mauvaise construction des connaissances en philosophie et les conséquences y afférentes ? Comment faire pour y remédier en vue du développement des compétences en philosophie via la bonne construction des savoirs au moyen de l'apprentissage de la logique ? Pour ce faire, à la première question, nous pouvons dire qu'il faut faire recours aux méthodes et techniques adéquates tout en impliquant l'apprenant. À la seconde question, nous répondons en disant que les causes sont d'ordre pédagogique, didactique et même épistémologique et les conséquences sont négatives notamment chez les apprenants mais aussi sur le plan de l'image sociale de la discipline et de son utilité. C'est pourquoi, l'objectif principal ici est en premier lieu d'exposer ces causes et ces conséquences. Ensuite, de suggérer des solutions probantes et possibles afin d'y remédier. Cependant, cela ne sera possible qu'après la présentation des données recueillies sur le terrain et leur analyse au moyen d'une enquête menée chez les élèves des classes de Première et Terminale et des enseignants dans certains établissements secondaires de l'Arrondissement de Yaoundé Ier, Département du Mfoundi, Région du Centre au Cameroun.

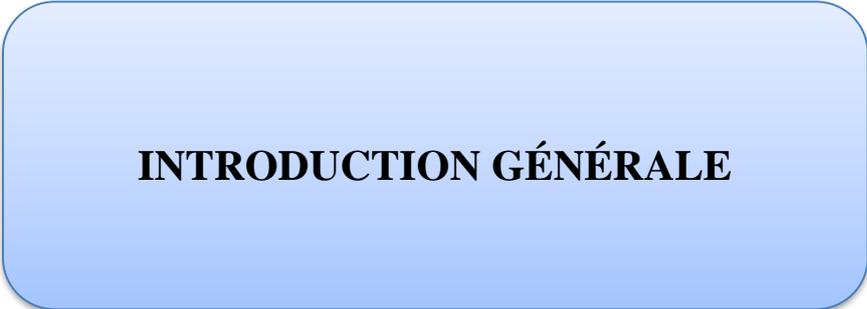
Mots-clés : Enseignement, logique, construction, savoirs philosophiques, classe de première et de Terminale

ABSTRACT

The didactic practice of philosophy today in schools given the current educational context CBA/ESV must cease to be a purely theatrical teaching and strive to be a praxis for the integral development of learners. In fact, through an empirical observation of teaching of this subject by professional in schools, it emerges a gap in the art of doing which is not effective and efficient in view, of course of the phobia still felt today by the learners of the teaching practice of philosophy, their cognitive shortcomings (inability to think logically) and their poor class grades in this discipline. Following this, we can draw the conclusion that there still a very crucial problem in our secondary schools and this could have as its motive the negligence and bad practice of teaching logic which nevertheless constitutes the matrix of philosophy because it is through this, that the learner can develop his philosophical skills: critical thinking and autonomy of thought should lead the student to productive, creativity and the development of a sense of responsibility. It is in this perspective that this work fits: teaching of logic and construction of philosophical knowledge in premiere and terminal classes, to try to compensate for this didactic incongruity of the teaching of philosophy in our establishments. From there, arose a fundamental question, followed by two other secondary ones: how to letter construct philosophical knowledge from the teaching of logic? What can be the causes of the emonedes and clumsy construction of knowledge in philosophy and the related consequence? If the consequences are harmful, how can we remedy them with a view to developing skills in philosophy through the proper construction knowledge? As answer to the first question we can say, appropriate methods and techniques while taking into account the sociological framework of the learner to the second, we respond by saying that the causes are of a pedagogical, didactic and even epistemological nature. The consequence are negatives, among learners in particular but also in terms of the social image of the discipline and its unit. This is why the main objective here is to first expose these causes and consequences, them to suggest convincing and possible solutions in order to remedy them.

However this will only be possible often the presentation of the data collected in the field and their analysis by means of a survey carried out among students in premiere and terminal, and teachers in certain secondary schools in the subdivision of yaounde I, Mfoundi division,centre region.

Keys Word: Teaching; logical; construction; philosophical knowledge's; première and terminale class



INTRODUCTION GÉNÉRALE

La pratique didactique de la philosophie constitue un objet de réflexion plus accrue de nos jours. En effet, longtemps considérée comme une discipline théorique, la philosophie en tant qu'une discipline scolaire est appelée à rimer avec les exigences pédagogiques actuelles pour sortir du cadre de la théorie en vue de devenir davantage une discipline plus pratique et une praxis au service des politiques de développement des États aujourd'hui. D'où la nécessité de se pencher sur sa sous-discipline : la logique qui apparaît le point névralgique de celle-ci. C'est dans cette optique qu'il ressort la thématique suivante de ce travail : L'Enseignement de la logique et construction des savoirs en classe de Première et Terminale : cas de Yaoundé I.

Plusieurs thèses ont mis en relief cette question de l'enseignement de la logique. Il s'agit notamment d'O. Véléz (2014). Ce dernier grâce à ses travaux, établit un lien entre logique et réalité en vue de justifier que l'apprentissage de la logique exige de construire une relation entre les concepts et les choses. Aussi, il faut relever les recherches de Rochereau (2009). Ce dernier met en lumière les théories de l'apprentissage cognitiviste. En effet, pour cet auteur, l'enseignement efficient de la logique en vue de la construction des savoirs nécessite une mise en évidence le constructivisme qui est une théorie d'apprentissage invitant une construction participative entre l'enseignant et l'élève.

Cependant, nous pouvons relever certaines lacunes à ces thèses antérieures sus-citées. Pour commencer, nous déplorons leur caractère très théorique. En effet, celle d'O. Véléz (2014) reste spéculative et abstraite. Cette dernière montre certes la nécessité et le but de l'apprentissage de la logique mais, elle ne précise aucunement comment faire pour y parvenir en proposant des méthodes et des techniques d'enseignement adéquates. Par ailleurs, nous indexons l'aspect épistémologique de ces thèses. Les contenus et les savoirs mis en évidence sont très complexes. Ils ne sont point aisés à cerner surtout pour nos apprenants dont l'âge en classe de Première et de Terminale varie entre 16 et 19 ans aujourd'hui. C'est dire que ces thèses sont appelées à être réajustées surtout en contexte de la Nouvelle Approche Pédagogie [NAP] instaurée en Afrique, en général et au Cameroun, en particulier.

Ainsi, ces carences ci-dessus relevées nous amènent à nous poser trois questions. La première : comment simplifier et rendre plus pragmatique l'enseignement de la logique en contexte APC/ESV ? La seconde, quel peut-être le résultat d'un bon apprentissage de la logique chez les élèves ? Quant à la troisième, comment mieux construire les savoirs philosophiques dans le contexte de l'APC/ESV au moyen de l'enseignement de la logique ?

Au vu des précédentes thèses mentionnées ainsi que les questions sus-posées, il y a lieu de cerner un problème de construction des savoirs philosophiques. L'enseignement de la

discipline philosophique dans nos écoles aujourd'hui doit être revu et réajusté afin de le rendre plus utile aux élèves en développant en eux des compétences telles que : l'esprit critique, l'autonomie de la pensée et le sens de la moralité et de la citoyenneté.

Cette recherche se situe ainsi dans le spectre de la pédagogie scolaire ainsi que la didactique disciplinaire. En effet, elle est de l'intention de l'amélioration des pratiques enseignantes dans nos écoles secondaires. Le but visé ici étant l'amélioration de la pratique didactique de la philosophie au secondaire et plus exactement au second cycle de cet ordre d'enseignement.

Géographiquement, cette étude se fera au Cameroun et plus précisément dans la ville de Yaoundé notamment dans son aire d'Arrondissement Ier. Aussi, il convient de noter que cette recherche se focalisera uniquement dans les classes de Premières et Terminales du sous-système francophone. Ce faisant, l'intérêt de cette étude est triple : didactique, pédagogique et social.

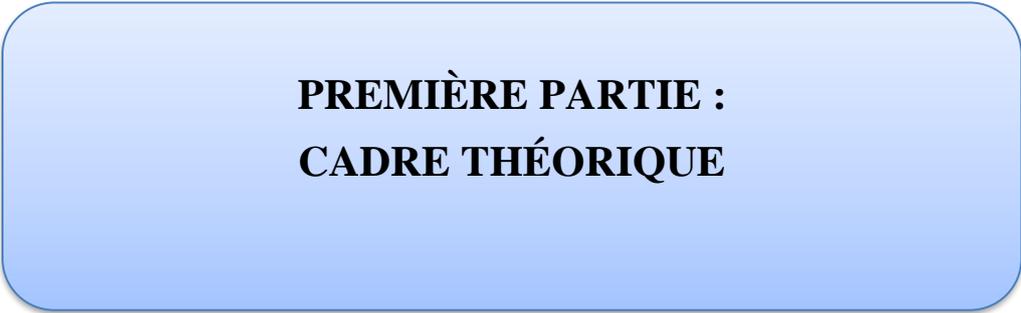
Sur le plan didactique, elle a pour vocation de réajuster le mode transmission et de construction des savoirs philosophiques. Au plan pédagogique, de revoir la pratique enseignante de la logique en situation de classe. Sur le plan social, de restaurer l'utilité et la portée de la philosophie.

Pour mener à bien ce travail, il sera question de faire recours à la méthodologie mixte qui allie approche qualitative et celle quantitative.

L'approche qualitative par un guide d'entretien administré aux enseignants pour avoir des données nécessaires en vue de rechercher les causes du phénomène pour envisager une remédiation ; et celle quantitative avec un questionnaire administré aux apprenants pour évaluer les conséquences du phénomène afin d'apporter des solutions. Pour cela, cette recherche est subdivisée en deux grandes parties : la première partie à savoir le cadre théorique qui permettra de faire la revue de littérature et l'état de la question de recherche. La deuxième partie s'inscrira dans la perspective du cadre méthodologique et opératoire mettant par le fait même la question de méthode de la recherche et la présentation et la discussion des résultats de celle-ci.

Telle est l'armature méthodologique de ce présent travail qui a pour intention de pallier à un problème majeur de la didactique des disciplines et surtout de celle de la philosophie dans les classes de Première et Terminale des établissements secondaires francophones. Ainsi, ce modeste travail s'inscrit dans une perspective d'une recherche qui fait l'étiologie d'un phénomène scolaire afin d'en dégager les conséquences pour proposer d'éventuelles solutions susceptibles d'améliorer l'enseignement de la philosophie dans les classes de premières et de

terminales via les pratiques de l'enseignement de la logique. De ce fait, sans prétention aucune encore moins une présomption intellectuelle, en deux axes principaux répartis en deux parties comme préciser ci-dessus, l'optique ici étant d'allier le cadre théorique à celui opératoire pour donner plus une coloration pragmatique et scientifique de cette besogne intellectuelle ; dans ce cas, la suite du travail nous donnera plus de précisions et d'informations nécessaires.



**PREMIÈRE PARTIE :
CADRE THÉORIQUE**

Cette partie nous permettra de faire la revue de la littérature et l'état de la question d'une part ; d'autre part, de s'appesantir sur la problématique de notre recherche.

CHAPITRE I :

REVUE DE LA LITTÉRATURE ET ÉTAT DE LA QUESTION

Dans ce chapitre préliminaire, l'occasion nous est donnée de faire en premier lieu une clarification conceptuelle (I) des termes de notre thème de recherche afin de mieux cerner la teneur et tous les paramètres de ladite étude pour bien en décrypter.

Il s'agit à cet effet des concepts suivants :

- Enseignement ;
- Logique ;
- Construction ;
- Savoirs philosophiques ;
- Classe de premier er de terminale.

Ensuite, il sera question d'exposer les théories relatives (II) à ce sujet de recherche dans l'optique d'un travail plus scientifique et dans l'intention de relever les connaissances pouvant mieux enrichir cet exposé en établissant un lien logique entre la thématique et ces théories scientifiques.

Enfin, la formulation des hypothèses et définition des variables (III) constituera le dernier point focal de ce chapitre.

I. DÉFINITION DES CONCEPTS ET REVUE DE LITTÉRATURE

I.1.définition des concepts

Plusieurs termes constituent ce thème de recherche. Mais parmi ces ceux-ci, il y a des concepts essentiels qui nécessitent d'être explicités pour plus de leur bonne compréhension.

1.1.1. Enseignement

Le vocable enseignement dérive du verbe latin populaire *Insignare* qui renvoie à imprimer un signe, une trace, mettre une marque. Dans ce cas, l'enseignement vu sous l'angle étymologique désigne une pratique ou une mise en œuvre par un enseignant, visant à transmettre des connaissances. Ainsi, on note un étroit lien entre l'enseignement et l'éducation. En effet, d'après P. Foulquié : « *l'étymologie suggère que, éduquer consiste : soit à faire sortir*

l'enfant de son état premier, soit à faire sortir de lui (à actualiser) ce qu'il possède virtuellement »¹. Vu cela, dans l'acte d'enseigner ou d'éduquer, il ressort une question de processus, de communication et de transmission.

Au sens purement littéraire, le mot enseignement selon le Larousse de Poche (2007) signifie « *art d'enseigner* »², c'est-à-dire *faire acquérir la connaissance ou la pratique de*. Dans ce sens, l'enseignement apparaît comme un processus d'acquisition des connaissances par un individu ou un moyen de la pratique d'une activité.

Dans un cadre plus restreint et davantage pédagogico-didactique, l'enseignement se définit comme un processus de communication en vue de susciter l'apprentissage. Bien plus, c'est l'ensemble des actes de communication et de prises de décision mis en œuvre intentionnellement par une personne ou un groupe de personnes qui interagit en tant qu'agent dans une situation pédagogique. En d'autres termes, l'enseignement est une pratique, une mise en œuvre par un enseignant, visant à transmettre des compétences à un élève dans le cadre d'une institution éducative.

Selon Legendre (1988), l'enseignement est « *un processus de communication en vue de susciter l'apprentissage* »³; Ziv et Frye (2004) peuvent ajouter que c'est une activité intentionnellement pour augmenter la connaissance.

D'après Smith (1963), l'enseignement « est un système d'actions faisant intervenir un agent, une situation, une finalité, et deux ensembles de facteurs situationnels (appelés « moyens »)⁴ ».

Au regard des différentes définitions ci-dessus, nous pouvons dire que l'enseignement vise à faire comprendre certains concepts aux élèves et de développer leur désir d'en savoir davantage. Il y a donc une dimension d'apprentissage et une autre de développement des capacités et des compétences en vue d'un savoir-faire.

1.1.2. Logique

Le concept logique est polysémique. Cela revint à comprendre qu'il a des acceptions variées.

Étymologiquement, il vient du verbe grec *logein* c'est-à-dire discourir *ou* encore du nom grec *logos* qui signifie discours, parole. Dans ce sens premier, le mot logique renvoie à un

¹ *Dictionnaire de la langue pédagogique*

² *Larousse de Poche*

³ Legendre, *le dictionnaire de l'éducation de Legendre*, Larousse, 1988.

⁴ Smith cité par Philippe Dessus, *Revue française de pédagogie*, 164 / juillet-septembre 2008.

discours ou à une parole cohérente et correcte. Autrement dit, c'est un raisonnement mais mieux dit encore un raisonnement clair.

Considéré comme sous l'angle d'un qualificatif, la logique est ce qui est conforme au bon sens, cohérent et rationnel. Ainsi, pourrait-on dire que cette « argumentation est logique ». Au sens philosophique, la logique se définit comme la science du raisonnement, la science des lois de la pensée. En d'autres mots, la science du raisonnement en lui-même, abstraction faite de la matière à laquelle il s'applique et de tout processus psychologique. Par-là, Lalande () pense que la logique est « *la science ayant pour objet de déterminer, parmi les opérations tendant à la connaissance du vrai, lesquelles sont valides et lesquelles ne le sont pas* »⁵.

Par ailleurs, d'après E. Kant (1800) : « En tant que science qui se rapporte à toute pensée en général, sans faire acception des objets sont la manière de la pensée, la logique peut être considérée comme fondement de toutes les autres sciences et comme la propédeutique de tout usage de l'entendement »⁶ Dans cette perspective, nous pouvons penser que le concept pris comme substantif ou qualificatif vise la cohérence, la pertinence est la matrice de toute réflexion qui se veut sérieuse et même scientifique. Toutefois, relevons qu'il y a la logique classique instituée par Aristote (384-322 AV. J.-C.) dans son ouvrage l'*Organon* qui est purement formelle et la logique moderne dite mathématique. Elle a vu le jour des travaux de Robert Blanché (1898-1975). Celle-ci fait recours aux symboles mathématiques qui sont davantage concrets. Il faut également noter la logique dialectique développée par Hegel (1770-1831). Elle se veut un dépassement des deux précédentes qui fonctionnent sur « *la base du principe de la non contradiction en vertu duquel une chose ne peut pas être à la fois elle-même et son contraire* »⁷ (H.NGOA MBADA et Al. 2008)

Ainsi, si la visée de la logique est la validation d'un raisonnement alors, il convient au préalable d'en être capable de construire, d'où son enseignement.

1.1.3. Construction

Dérivant de l'expression latine classique *constructio* c'est-à-dire structure, action de construire, assemblage ; la construction au sens nominal peut s'appréhender comme l'action d'assembler à partir d'un plan, les diverses parties d'un ouvrage ou d'une chose, de le bâtir, l'édifier et le réaliser. A titre d'illustration, la construction d'un savoir ou d'une route.

⁵ A.Lalande, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*.

⁶ E.Kant, *Critique de la raison pure*, Paris, PUF, 2 éd., 1987, p. 561

⁷ H. Ngoa Mbada et alii, *la philosophie, « les nouveaux programmes »*, Les classiques camerounais, p. 227.

Vue cela, pour construire, il faut nécessairement le matériau de construction. Dans ce cas, la construction au sens pédagogique et didactique est le procédé par lequel, l'enseignant peut transmettre le savoir à l'apprenant en vue de son assimilation. D'où la naissance de la théorie du constructivisme en didactique. Ainsi, l'enseignant à partir des outils didactiques et pédagogiques au moyen des activités bien déterminées et choisies, construit et même co-construit le savoir. Par-là, le terme construction en pédagogie occupe une place prépondérante dans la mesure où il donne davantage du sens au processus enseignement /apprentissage. Il n'est donc point un concept à négliger et à sous-évaluer. Ce dernier est pour le dire essentiel même pour le didacticien.

1.1.4. Savoirs philosophiques

Le mot savoir renvoie en général à l'ensemble des connaissances d'une personne ou d'une collectivité acquise par l'étude, l'observation ou par l'apprentissage et/ou par l'expérience. Il a pour synonyme connaissance. De ce fait, le savoir apparaît mieux encore comme une connaissance stabilisée et validée par la communauté scientifique dans un domaine précis. Un savoir est donc succinctement un ensemble cohérent de connaissances acquises au contact de la réalité. Dès lors, il apparaît alors que les savoirs sont pluriels parmi lesquels les savoirs philosophiques.

Un savoir philosophique peut se définir comme toute connaissance acquise de façon critique et rationnelle susceptible de sortir l'individu de l'ignorance. En d'autres termes, les savoirs philosophiques sont des connaissances rationnelles sur l'homme et le monde. Ainsi, en philosophie il existe trois types de connaissances : la connaissance par accoutance qui est celle des choses ; la connaissance propositionnelle ou déclarative étant celle des vérités ou des faits et la connaissance pratique qui n'est d'autre que le savoir-faire (habilité). Et d'après Platon (420-340 av. J.-C.), il existe quatre degrés de connaissances à savoir : la connaissance sensible, mathématique, dialectique et intelligible.

En un mot, les savoirs philosophiques renvoient aux connaissances rationnelles qui s'obtiennent par la critique et l'intelligibilité du sujet.

1.1.5. Classe de Première et de Terminale

Le terme classe désigne une section de l'enseignement primaire et secondaire correspondant à l'âge, au degré de connaissances ou dans certain cas à la matière principale enseignée. Dans ce cas, on parlera par exemple de classe de sixième, cinquième...Mais au sens

plus pédagogique, le mot class renvoie au cadre d'apprentissage où interagissent les acteurs en présence dans le processus d'enseignement/apprentissage.

Au regard de ces deux définitions, ci-dessus, la classe renvoie non seulement à un groupe mais aussi à un lieu. Ainsi, classe de Première et de Terminale sont simplement selon le découpage pédagogique de l'enseignement secondaire du sous-système francophone comme les deux sections d'enseignement mettant fin au second cycle.

La Première apparaît préparatoire à la Terminale ; alors que la Terminale est une transition entre le secondaire et le supérieur. Ces deux classes sont donc décisives et fondamentales du fait qu'elles préparent, forment l'apprenant au monde de la recherche qui n'est autre que le supérieur (Université ou Institut professionnel). Un accent plus rigoureux et scientifique doit à cet effet être mis dans ces classes dans l'optique de permettre aux apprenants de posséder des savoirs et des compétences en vue de leur suite éducative ou académique.

Sommairement, la classe de première au secondaire de l'enseignement général francophone au Cameroun et partout ailleurs apparaît comme une propédeutique à la terminale. Ceci dans la même ou elle prépare l'apprenant à la classe de terminale.

Celle de terminale se présente donc comme la classe qui termine le cycle secondaire et permet à l'élève d'accéder aux études supérieures.

Prosaïquement, cette classe s'appelle « classe des finissants ». À l'issue de cette classe, nous avons l'examen du baccalauréat qui veut sanctionner l'apprentissage des élèves afin d'attester que l'élève a des compétences nécessaires et à subir tout un cycle de formation, celui secondaire.

I-2-1- REVUE DE LA LITTÉRATURE

Selon Akouf (1987), la revue de la littérature est l'état des connaissances sur un sujet de recherche. Ainsi, elle a pour but d'analyser les livres ou auteurs qui se sont focalisés sur la question de recherche afin de présenter les grandes idées, les concepts et les débats principaux du domaine d'étude et de relever la littérature⁸. C'est par ricochet une analyse qui aide à la formulation claire des hypothèses de recherche. De ce fait, celle-ci recense l'ensemble des productions scientifiques sur le sujet d'étude, et permet aux chercheurs non seulement de mieux

⁸ Centre d'aide à la rédaction des travaux universitaires (CARTU) Université d'Ottawa, 2011.

circonscire son travail, mais davantage de nourrir sa pensée afin de faire avancer la recherche scientifique et universitaire.

La présente revue de littérature de ce travail de recherche en didactique des disciplines s'articulera par le fait même autour de trois grands axes. En premier lieu, il s'agira de réfléchir sur une éventuelle pratique didactique de la philosophie afin d'en ressortir la pertinence épistémologique, pédagogique et même sociale. Ensuite, l'occasion nous sera donnée de faire l'histoire de l'enseignement de la logique c'est-à-dire, partant de la période antique grecque jusqu'à celle moderne en passant évidemment par l'époque médiévale. Enfin de compte, nous allons présenter la pratique didactique de la logique aujourd'hui. Ce détour historique de l'enseignement de la logique va nous permettre à suffisance de comprendre les différents changements méthodologiques qu'aura connu l'enseignement de la philosophie au cours du temps afin de mieux percevoir le lien entre l'enseignement de la logique et la construction des savoirs philosophiques avec pour souci le développement des compétences chez les apprenants.

2.1.1. De la possibilité d'une pratique didactique de la logique

L'enseignement de la logique est consubstantiel aux sciences logiques et expérimentales. Car, toute recherche scientifique postule des bases de la logique qui orientent la recherche et conduit aux résultats probants validés par la communauté scientifique. C'est ainsi que l'enseignement de la logique dans ces dites sciences a longtemps été implémenté pour atteindre ses nobles objectifs. C'est pourquoi, en mathématique, on parle de logique mathématique, en biologie...Mais, cet enseignement en philosophie depuis lors a toujours été abstrait et théorique au point où il semble n'avoir plus de pertinences pour cette discipline. Pourtant, par essence, la philosophie s'appréhende comme une pensée logique. Dans ce cas, dans l'optique d'une réhabilitation de la logique philosophique, il convient de sortir de l'ombre la pratique didactique de la logique aujourd'hui en vue de donner à l'enseignement de la philosophie sa crédibilité sociale et bien plus son apport dans la formation pragmatique des apprenants. De là, il revient donc à questionner de fond en comble l'enseignement de la logique en philosophie aux fins d'aboutir à la construction efficiente des savoirs pour plus de compétences chez les élèves des classes de Première et de Terminale.

2.1.2. L'enseignement de la logique en philosophie peut-être plus pratique et scientifique ?

La réponse à cette interrogation nécessite *de facto* de chercher à comprendre en toute clarté le sens profond de la logique et celui de la philosophie.

Le vocable logique renvoie au sens littéral à ce qui est conforme au bon sens, à la cohérence, au rationnel. Autrement dit, c'est ce qui est conforme au mode de raisonnement de quelqu'un ainsi qu'aux principes qui guident son action. Pour cela, on peut parler de raisonnement logique. Selon Aristote, la logique est la science du raisonnement en général son objet étant alors d'en rechercher les lois. Vu cela, dans l'acceptation aristotélicienne, la logique c'est le discours cohérent fondé sur des lois générales. Dans ce cas, parler de l'enseignement de la logique reviendrait alors à intégrer cette capacité à transmettre l'art du discours cohérent et de l'action rationnelle aux apprenants. À cet effet, rappelons-le avec Laurence Cornu et Alain Verginioux (1992) que **les didactiques concernent, elles, l'art ou la manière d'enseigner les notions propres à chaque discipline**. Partant alors de cette définition, on s'aperçoit donc que l'enseignement de la logique non comme discipline propre mais en relation avec une discipline enseignée dans nos écoles vise la transmission des capacités à discourir et à réfléchir avec cohérence, clarté, efficacité et pertinence.

Au concept de philosophie, sa définition étymologique à elle seule attire l'attention sur le paradoxe de la didactique de cette discipline car, on ne peut concevoir une méthode qui permet de transmettre, un amour, un désir, bref une visée d'un savoir indéterminé et instable. Par opposition, la philosophie en tant que savoir, science est donc une pensée critique, réflexive, rigoureuse et cohérente qui tend à se réaliser dans le discours vrai et universel, soucieux de fonder toutes ses propositions afin de parvenir à l'unité systématique du savoir. Elle recherche le principe fondamental de l'absoluité de toute de toute chose au sens platonicien du terme.

En effet, si les autres sciences se distinguent par leur objet d'étude et leur méthode (déductive pour les uns, expérimentale pour les autres) ; la philosophie elle, a pour domaine d'étude l'être dans sa dimension immatérielle, et comme voie d'investigation, la critique rationnelle.

De ce qui précède, la philosophie apparaît donc comme un savoir déterminé enseignable. En fait, tout savoir établi et clair se présente d'ors et déjà comme un projet didactique, celui visant à faciliter *la transmission des connaissances déterminées* disait Philippe Meirieu (1992). On accorderait alors volontiers à Michel Tozzi que, seule est possible une didactique du philosophe, c'est-à-dire celle de l'apprenti-philosophe pour les raisons qu'Emmanuel Kant à

relever fort avant : « *On ne peut apprendre aucune philosophie (...) mais on ne peut qu'apprendre à philosopher* »⁹. Cette raison explique qu'on ne peut apprendre la philosophie parce que, étant l'unité systématique du savoir, elle est la « *simple idée d'une science possible qui n'est donnée nulle part in concrète* »¹⁰ et seulement à apprendre à philosopher, c'est-à-dire à mieux exercer les talents de la raison face aux situations qui se présentent à l'individu. Dans ce cas, philosopher consisterait donc à se servir de ses capacités cognitives moyennant la critique pour réfléchir sur les faits humains et tenter d'en saisir le sens et le contenu. C'est à cette visée qu'ont tendu les différentes philosophies dans l'histoire. C'est donc ce qu'il faut apprendre comme philosophie. Ainsi, quelle corrélation établir entre logique et philosophie ?

2.1.3. La corrélation entre la logique et la philosophie

Une certaine corrélation peut être établie entre logique et philosophie car, la logique étant un instrument pour les savoirs et la philosophie, se définissant comme un savoir rationnel, montre alors que la discipline philosophique a fortement besoin de la logique. En fait, en tant qu'une discipline qui s'enseigne, la philosophie a intérêt à s'appropriier les règles de la pensée et de l'action pour rendre plus fluide et systématique son apprentissage. Par-là, la logique renvoyant aux lois et principes généraux de la réflexion, favorise ainsi à la philosophie de rendre sa pratique didactique opérationnelle par l'apprentissage des techniques du raisonnement, le sens de la bonne action, l'analyse rationnelle des faits... En effet, comme le note J. Muglioni (1990 : 3) « *ce qu'on peut faire pour rendre attentif le jeune enfant à des règles de logique, à propos des connaissances qui sont à sa portée, relève de l'instruction ordinaire et ne mérite aucunement d'être appelé philosophique si du moins l'on veut réserver à ce mot un sens assignable* »¹¹. En un mot, on ne saurait réellement apprendre la philosophie sans la comprendre, d'où la nécessité de faire recours à la logique, puisque l'instruction doit susciter la réflexion.

Par ailleurs, il faut noter que, le lien existant entre logique et philosophie est scientifique. La logique permet aux savoirs philosophiques d'être codifiés, universels et conventionnels au point d'être enseignés partout ailleurs avec la même mesure ainsi que la même unité. C'est donc grâce à la logique que l'enseignement philosophique trouve toute pertinence et sa faisabilité car, tout est opérationnalisé et quantifié selon les normes de la pédagogie. Ainsi, quel que soit

⁹ Kant, *Critique de la raison pure*, PUF, 2^e édition, p. 561.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ J. Muglioni, « *la physique et l'instruction du philosophe* » in *l'enseignement philosophique 40^e année no 3 janvier-février*, p. 3.

l'âge biologique de l'apprenant puisque celui-ci varie dans chaque salle de classe, l'enfant peut assimiler les contenus philosophiques et développer les compétences recherchées grâce à la standardisation de l'enseignement philosophique via le recours aux principes de la logique. C'est donc cela qui nous amène dès à présent à chercher à connaître comment s'est faite l'enseignement de la logique en philosophie au cours de l'histoire.

Dans la même logique, il revient à dire que, la philosophie est par essence un savoir logique si tant est vrai que cette pensée s'appuie exclusivement sur la logique ou mieux le bon sens. Au regard de ce fait avéré, il apparait d'ores et déjà impossible pour tout individu en général, à penser sans recours à la logique pour apprendre à philosopher sans s'accorder aux règles de la pensée logique :

- Le principe identité
- Le principe du tiers – exclu
- Le principe de non – contradiction
- Le principe de causalité
- Le principe d'unité
- Le principe de réalité
- Le principe de finalité.

I.3.1. BRÈVE HISTORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LOGIQUE EN PHILOSOPHIE

3.1.1. Dans l'antiquité

Cette section consistera à présenter l'historicité de la pratique didactique de la logique depuis l'antiquité jusqu'à nos jours. On se focalisera fondamentalement aux contenus, méthodes et techniques d'apprentissage de celle-ci.

3.1.1.1. L'enseignement de la logique par Socrate

Socrate, philosophe grec de l'époque ancienne (470-399 av.J.C) a été le pionnier de l'enseignement de la logique entendue comme science du raisonnement. Son enseignement était essentiellement oratoire. Celui-ci se faisait à l'*ogora* athénienne, lieu public des échanges entre les individus dans l'antiquité grecque. Ainsi, Socrate initiait les athéniens au langage, à la démonstration des faits, à la quête du vrai. Sa méthode était la maïeutique. Par maïeutique, il faut comprendre l'art d'accoucher les idées par soi-même. En fait, au moyen du jeu que l'on

peut appeler « questions-réponses », Socrate amenait ses interlocuteurs à user de leur propre raison pour découvrir la vérité.

À première vue, cela paraît comme un fait, pourtant, là se trouve un apprentissage de la logique, se questionner logiquement afin de parvenir à ce qui est réellement. À travers cette pratique socratique, il ressort une pratique didactique de la logique en tant que savoir à apprendre. L'enseignement de la logique de Socrate était donc basé sur le questionnement rationnel et sa technique, la discussion. Tel a été la pratique de la logique chez Socrate. Celle-ci visait donc à démasquer les discours démagogiques et fallacieux des sophistes athéniens de l'antiquité (Hippias, Protagoras etc.). Il s'agissait alors de déconstruire les faux savoirs qu'ils transmettaient au peuple d'Athènes. L'objectif étant alors de rendre les uns et les autres meilleurs pour plus de coexistence sociale pacifique.

Pour Socrate, écrit Gauthier et Tardif (1996 :29-30) : « apprendre c'est devenir meilleur »¹². Dans ce cas, apprendre la logique c'est apprendre à bien penser pour mieux vivre en société. D'où le lien très aigu entre la logique et la vie sociale. Qu'en est-il de l'enseignement de la logique selon Platon ?

3.1.1.2. La didactique de la logique selon Platon

Platon, disciple du magister Socrate est un philosophe de l'antiquité grecque (424-347 av J.-C.). Il est le fondateur de l'Académie (vers 387 av. J.-C.), école créée pour enseigner la philosophie aux athéniens. Il y avait dans cette auguste Institution des catégories de cours : ceux de la matinée, la logique, la rhétorique, la musique qui étaient réservés aux plus jeunes ; et ceux en soirée, la métaphysique qui étaient destinés aux plus adultes.

En effet, sur le fronton de l'Académie, y était écrit nul *n'entre ici s'il n'est pas géomètre*. C'est dire alors que la didactique de la logique occupait une place de choix dans cette école qui était une propédeutique à tout autre enseignement. Son contenu était la distinction entre le vrai du faux, la recherche des idées, l'élaboration du discours vrai, la clarté et la cohérence du discours. En un mot, Platon apprenait aux individus de la cité d'Athènes à penser correctement et à discourir rationnellement. Il s'inscrit dans la logique de son maître Socrate.

Cet enseignement a consacré comme didactique de la logique en particulier et de la philosophie en général, souligne Narcy (1992 :794), la pratique de la « dialectique art du dialogue ou de la

¹² Gauthier, *La naissance de l'école au moyen-âge* in « *la pédagogie : théories et pratiques de l'antiquité à nos jours* ». Sous la direction de Clermont Gauthier et Maurice Tardif, Montréal : Gaëtan Morin, pp. 17-58.

discussion codifiée sous la forme du schéma question-réponse »¹³. De cet avis, il ressort que la méthode d'apprentissage utilisée par notre penseur est la dialectique. Celle-ci s'opère en deux moments : la dialectique ascendante qui permet au sujet au moyen de la raison de rendre intelligible les savoirs reçus afin d'établir ceux qui sont vrais et ceux qui sont faux. Le but ici étant de sauvegarder le vrai pour rejeter le mensonge.

Le second moment est la dialectique descendante qui est une dimension pédagogique. L'optique de celle-ci est d'amener les hommes à sortir de l'ignorance, du vraisemblable. À cette méthode platonicienne se greffe donc la technique de la démonstration et de l'explication. L'élève apprend à démontrer en suivant les pas de son enseignant. Ici, il y a une verticalité dans la pédagogie, c'est-à-dire que le maître transmet à son élève des savoirs afin qu'il les assimile. L'essentiel de l'enseignement de la logique de Platon en démarcation avec son maître est comme le notent Gauthier et Tardif (1996 :34) l'accent : « *n'est plus mis sur la discussion ou le dialogue mais la connaissance ; il n'est plus mis sur la relation langagière entre l'éducateur et l'éduqué, mais sur la relation de l'éducateur de l'éduqué à un savoir objectif, consistant, universel, indépendant d'eux-mêmes et de leurs opinions variables(...) dont (le maître) est le représentant compétent auprès de l'élève* »¹⁴. De ce qui précède, apprendre à philosopher au moyen de l'apprentissage de la logique, c'est apprendre à penser par soi-même et selon les canons de la raison.

En économie ; l'enseignement de la logique de Platon était focalisé sur l'art du discours vrai.

3.1.1.3. L'enseignement de la logique d'Aristote

Aristote est l'élève de Platon. Philosophe grec de l'antiquité (384-322 av J.C), il est le fondateur du lycée (vers 355 av J.C). Considéré comme le père de la logique, celui-ci va mettre sur pied le syllogisme, raisonnement logique mettant au moins trois propositions dont les deux premières s'appellent les prémisses et la dernière la conclusion. Voici l'illustration d'un syllogisme aristotélicien :

- Majeur : Tous les hommes sont mortels (1^{ère} prémisses)
- Mineur : Or Socrate est un homme (2^{ème} prémisses)
- Conclusion : Donc Socrate est mortel (3^{ème} prémisses)

¹³ M. Nancy, *pratique de l'enseignement dans la philosophie antique* in « *Encyclopédie philosophique universelle* », PUF, p. 794.

¹⁴ C. Gauthier, *op.cit.*, p. 34.

Au regard de cet exemple, l'enseignement de la logique d'Aristote apparaît comme un instrument pour apprendre à démontrer et à prouver.

Le syllogisme se présente alors comme une méthode scientifique puisqu'il est démonstratif. Le souci ici est de construire la vérité d'une façon plus rationnelle. Ainsi, il se détache un peu de la méthode de son maître Platon. Pour lui, pour bien apprendre les savoirs philosophiques et découvrir la vérité, il convient de recourir à la déduction démonstrative. Ainsi, l'enseignement de la logique repose sur la déduction pour prouver les faits. Au vu de cela, l'enseignement de la logique apparaît comme un apprentissage par la démonstration afin de démontrer une vérité. L'élève apprend à démontrer une vérité par une construction rhétorique. Dans ce cas, il y a un lien entre logique et rhétorique. Ainsi, philosopher devient l'art de discourir rationnellement afin de parvenir à la vérité.

Dans son ouvrage, *Organon*, Aristote nous précise les topiques consacrés à l'argumentation dialectique pour bien penser et découvrir en toute circonstance la vérité non par le simple dialogue comme le faisait Aristote mais et surtout par la démonstration déductive. Ainsi, la logique se présente alors comme un instrument pour l'apprentissage des savoirs philosophiques. Aucune philosophie n'est donc possible sans un préalable de la maîtrise des principes du raisonnement.

Au regard de cet exemple, la logique sert à démontrer et à prouver une vérité. Il s'agit donc de l'art de la démonstration des faits à partir de la présentation des preuves qui sont essentiellement logiques.

En d'autres termes, la logique dans la pédagogie philosophique aristotélicienne était le moyen nécessaire permettant aux « initiés » ou apprenants à développer un espoir critique, scientifiques et rigoureux pour rechercher le savoir et découvrir le vrai, le beau et le bien. Dans ce cas, la logique apparaît comme une propédeutique pour la philosophie afin d'aider l'enfant ou mieux l'élève à se mouvoir intellectuellement pour posséder les savoirs et faire preuve de savoir-faire. C'est pourquoi, au cours cette période, il y a eu de bons rhéteurs (sophistes), et de bons démagogues.

Des trois auteurs suscités, il apparaît en filigrane que l'enseignement de la logique dans l'antiquité permettait à l'apprenant de philosopher en recherchant la vérité et la connaissance. Il était essentiellement discursif et démonstratif. Néanmoins, cette orientation ne sera pas celle de la période médiévale.

I.3.2. Au Moyen-Âge

Il s'agira ici de parler de l'enseignement de la philosophie durant la période patristique et médiévale.

I.3.2.1. L'enseignement de la logique sous l'empire Romain

Il s'étend de la fin du Ier siècle jusqu'au IVème siècle de notre ère. À cette période, l'enseignement de la logique reposait sur l'apprentissage de la rhétorique d'Aristote. Dans toutes les écoles philosophiques de l'empire, l'accent était mis sur le débat. De ce fait, l'apprentissage philosophique se faisait au moyen du débat constructif pour apporter des idées susceptibles d'aider la société à se construire. Pour Marrou (1965 :313), le problème fondamental durant cette période était « *désormais moins celui de la vérité que celui de la sagesse* »¹⁵. Il ne s'agissait plus de se concentrer, de rechercher et démontrer la vérité ; il revenait davantage de former les apprenants à l'art du discours politique et à la réflexion scientifique. Ici, l'héritage de l'art réquisitoire est ainsi l'œuvre de l'enseignement dans les écoles pendant l'empire romain. Boèce, grand logicien et théoricien du Moyen-Âge mettra donc sur pied deux cycles pour apprendre aux individus à philosopher. Le premier cycle est le *trivium- Grammaire, rhétorique, dialectique*. Le second cycle est le *quadrivium, mathématiques, arithmétique, astronomie, physique*. Ces deux cycles visaient l'initiation au langage et la science.

L'enseignement de la logique ne se réduisait plus à sa dimension épistémologique ; il avait aussi une portée politique. On associait déjà le discours à la réalité pour montrer l'intérêt de la chose philosophique pour la société. La pratique didactique de la logique pour apprendre à philosopher au cours de cette période avait alors une teinte de la praxis dans la mesure où l'on mettait en application le discours l'on apprenait pour pratiquer. D'où un enseignement logique pratique. Cependant, la période du christianisme viendra rompre avec cet élan didactique du Moyen-Âge.

I.3.2.2. L'enseignement de la logique durant la période Patristique

Pour Émile Durkheim (1977 :136), enseigner c'est prêcher en se sentant investi d'une mission divine. La religion surtout chrétienne mettra la foi au centre et au cœur l'instruction et de la formation des individus. L'objectif étant ici de s'affranchir de la culture grecque et romaine. L'apprentissage se faisait donc au moyen de la foi. Saint Augustin est celui qui posera

¹⁵H. Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, Paris, Ed. Seuil, p. 313.

les fondements de la philosophie en recourant à l'héritage de la philosophie antique, et l'on se souvient de sa célèbre formule croire pour connaître et connaître pour croire.

Sur le plan pédagogique, Palmero (1958 :448), dans ses investigations avait constaté qu'il n'y avait rien de nouveau dans l'orientation éducative de l'Église catholique car, celle-ci dans sa fonction enseignante continuait à puiser dans la rhétorique et la philosophie en se référant sur les techniques didactiques qui l'aideront à mieux véhiculer son message. Dans ce même ordre d'idées, Piétrie (1981) souligne que les chrétiens avaient emprunté aux païens le modèle d'un enseignement pour une didactique philosophique chrétienne, et la propédeutique recommandée habituellement par les philosophes préparait à la science sacrée, la théologie. Les principaux outils étaient dans ce contexte l'art du discours comme l'exhortation, la didactique, l'argumentation, la séduction des images et des mots et constituaient une grande partie de l'attrait des prédicateurs.

Ainsi, l'enseignement de la logique reposait uniquement sur la démonstration de l'existence de Dieu et la croyance en lui. Ce dernier s'appuyait sur les dogmes religieux pour amener les apprenants à croire en Dieu. C'était donc un enseignement dogmatique. Cet enseignement sera-t-il prolongé durant la période scolastique ?

I.3.2.3. L'enseignement de la logique pendant la période Scolastique

La scolastique s'étend de l'ère Carolus Magnus dit Charlemagne, empereur, jusqu'à la fin du Moyen-âge (XVe siècle de notre ère). Selon le sociologue français Émile Durkheim, la scolastique constitue le vestibule qui va favoriser l'étude de la logique et de ses règles, et prendra toute son ampleur avec la redécouverte d'Aristote à travers les arabes et les croisades. Selon Gauthier (1996 :53), le rêve de la scolastique était de fonder « *une science qui puisse servir de base à la foi et permettre de défendre la doctrine de l'Église contre les hérétiques (...) la scolastique puise abondamment dans la didactique dont les procédés permettent d'exposer (...) un problème (...); de faire valoir des arguments (...)* »¹⁶. Le but était d'après les propos de Gauthier de construire une méthode théologique où s'enchevêtre la foi et la raison. Cette méthode avait pour but qui de permettre à l'individu penser à partir de la foi et de la raison.

Sur le plan didactique, la lecture et le commentaire des textes philosophiques constituaient le noyau central autour duquel gravite divers éléments complémentaires. À cette

¹⁶ Gauthier, *op.cit.*, p. 53.

lecture textuelle s'ajoute la lecture intériorisée, méditative, réflexive que le monde hellénique ne pouvait encore privilégier et que Barette (1981) attribue aux bénédictins.

Enseigner dans ce contexte consiste d'un côté à permettre à l'individu de maîtriser l'art oratoire mais aussi, de rédiger de bons discours ; de l'autre côté à posséder les secrets et les techniques de la bonne communication et rédaction. À l'exemple, Abelard (1079), fasciné par cette virtuosité où s'allient force et beauté, il exhibe la rhétorique et mobilise par là notre intérêt pour un apprentissage pratique affirme Karsenti. En fait, c'est Abelard qui introduit l'usage de la copule en logique dans l'optique de lier le sujet au prédicat. Comme illustration, Socrate *est* mortel. L'élément en italique de l'exemple ci-dessus est donc la copule. Par là, il a permis davantage de donner du sens et de la précision à notre jugement.

Le processus d'apprentissage au cours de cette période visait à inculquer l'esprit d'une foi rationnelle qui n'est ni mécanique ni opérationnel au sens strict du terme. Ici, l'enseignement de la logique est au service de la foi pour capitaliser une foi plus rationnelle. L'apprenant est donc sous l'emprise de la religion catholique ou musulmane. Il pense non par lui-même mais selon les lois religieuses édictées.

Sommairement, l'enseignement de la logique durant le Moyen-âge mettait au centre le discours religieux. Il s'agissait d'amener le disciple à penser selon la loi religieuse. Il n'existe donc pas une liberté pour l'élève. Le processus d'apprentissage était une relation de soumission de l'apprenant à son maître.

Au regard de cela, les savoirs philosophiques ont été dilués dans la théologie au point de rendre la philosophie comme une discipline dogmatique. À ce niveau réside alors l'échec de la période médiévale.

Au fait, l'essentiel de l'enseignement de la logique dans les « Scola » (écoles) philosophiques se résumait à la démonstration de l'existence de Dieu. Ici, l'accent était mis sur la « *lectio* » qui constituait l'activité principale des activités d'apprentissage dans l'optique d'amener les élèves à mémoriser les textes susceptibles de leur permettre de prouver l'existence de Dieu. Il est certes vrai qu'il y a un minimum de la « *disputatio* » mais celle-ci était secondaire. Mais, avant d'arriver à la *disputatio*, il y avait la *questio*. Cette *questio* avait pour but de cultiver chez l'apprenant l'esprit du débat et de la critique.

En économie, l'enseignement de la logique au cours de la période médiévale reposait sur la « *lectio* » avec un peu de « *disputatio* » son but était de cultiver le sens de la mémoire

aux élèves envers le développer l'art oratoire ; telle était la compétence visée pour l'enseignement philosophie.

Cependant, n'y aurait-il pas une scission entre la période du Moyen-Âge et celle dite Moderne ?

I.3.3.3. L'enseignement de la logique de la Renaissance jusqu'à la fin de la période moderne

Cette période va de la fin du XIVe siècle jusqu'au crépuscule du siècle des lumières (XVIIIe siècle). Elle marque la rupture avec le dogmatisme et l'obscurantisme du Moyen-âge. Ici, nous allons présenter la spécificité de l'enseignement de la logique et son incidence dans le développement de la pensée philosophique. À cet effet, nous allons nous attarder à la période de la Renaissance, sur le plan didactico-pédagogique, et à la période Moderne.

I.3.3.3.1. L'enseignement de la logique au cours de la période de la Renaissance

L'enseignement de la logique durant la période de la Renaissance dans les écoles de philosophie avait pour vocation de sortir les individus de l'obscurantisme médiévale. Il s'agissait d'un renouveau pédagogique qui rompait avec l'ancienne pédagogie du *magister dixit*. Ici, il s'agissait de revenir aux fondamentaux de l'hellénisme philosophique tout en s'adaptant aux défis qui prévalaient à cette époque.

Ce renouveau de l'enseignement philosophique fait dire à Jean- Louis Vivés, ami d'Erasme et de Thomas More que désormais : « *les maitres doivent posséder non seulement la science nécessaire à leur enseignement, mais aussi la capacité et l'habilité d'enseigner (...) Le maitre aura du savoir-faire. Il s'adaptera à sa science et à ses élèves, de manière à mieux enseigner et à les mieux connaître* » (cité par F. Anselme d'Haesse (1960 :55). C'est le même vison pédagogique élaborée par Montaigne vers la fin du XVIe siècle. Celle-ci met la liberté de penser dans l'apprentissage de la philosophie en général, et de la logique en particulier. Pour lui, il faut l'apprenant doit avoir des savoirs savants en vue des savoir-faire. Telle est la nouvelle pédagogie. Vu cela, philosopher, revient alors à s'approprier les savoirs en vue du savoir-faire. À cet effet, les velléités créatrices et opérationnelles devaient être inculquées aux apprenants.

Dans ce cas, la logique était donc un instrument au service de la pensée-action. Il s'agissait d'apprendre pour apporter du concret utile à la société. Ainsi, l'apprentissage du philosopher visait le développement intellectuel de l'apprenant. Il n'était donc plus question de savoir par cœur mais au contraire de faire pour justifier son savoir car, selon Montaigne, *savoir par cœur n'est pas savoir*. Montaigne dans sa vision pédagogique mettait donc déjà l'apprenant

au centre de son apprentissage en développement en lui un esprit logique, créatif et opérationnel. Car d'après lui, mieux vaut une tête bien faite qu'une tête pleine.

Cette période marque alors désormais le dynamisme de l'enseignement/apprentissage de la philosophie et surtout de la logique. L'apprenant est donc considéré dans le processus de sa formation. Il n'est plus le simple réceptacle mais le maître selon les dires de Montaigne. Pour cela, le magister doit prendre de ce fait en compte ses points de vue et analyser ses représentations dans le processus de la construction du savoir.

Durant cette période, la didactique de la logique philosophique était alors structurée car, l'enseignement de la philosophie ne visait plus seulement la maîtrise des savoirs-savants, il recherchait également à rendre l'apprenant autonome de sa pensée et créatif par les savoirs qu'il possède. Ce mode d'enseignement va perdurer jusqu'à la fin du XVIII^e siècle. Cependant, il connaîtra des réajustements et des améliorations.

I.3.3.3.2. L'enseignement de la logique durant la période Moderne

La philosophie n'était plus teintée de la théologie du Moyen-Âge. C'est la période véritablement révolutionnaire de l'enseignement philosophique. Elle constitue alors la période de la vraie naissance de la pédagogie et surtout de l'apprentissage du philosophe. Ici, la philosophie et la science cohabitaient. Pour cela, il fallait mettre un accent très accru sur l'enseignement de la logique pour insuffler aux apprenants l'esprit scientifique avec les principes tels que la rigueur, la démonstration, l'expérimentation, la certitude... En fait, il était question de cultiver chez les apprenants l'esprit discursif et argumentatif pour construire la science.

Pour Martinet (1992), les disputes même si elles demandent plus d'habileté que les répétitions : *elles sont aussi foncièrement tributaires des leçons inaugurales* ; ce qui amène ce dernier à ajouter : « *l'enseignement de la philosophie tel qu'il a été pratiqué dans les collèges jésuites à la Renaissance, procède sa rupture de l'enseignement médiéval* »¹⁷. À cette époque, les actes constituent un exercice moins scolaire que les disputes en classe. Ces actes font des raccourcis sur les rituels mais le principe du débat argumentatif reste le même. Pour Martinet (1992 :802) « *les actes n'impliquent aucun travail de recherche, ni même de composition (...)*

¹⁷ M. Martinet, *L'enseignement de la philosophie de la Renaissance à la fin de l'âge classique* in « *Encyclopédie philosophique universelle* », p. 802.

les élèves font moins preuve d'intelligence que de mémoire, de technique, de vivacité d'esprit et de facilité d'élocution »¹⁸.

Au regard de cela, on élaborait des manuels qui présentaient la liste des questions des débats habituels et l'énoncé des arguments pour ou contre. Contrairement à ce qui se passait à l'époque médiévale, l'enseignement du philosophe n'était pas centré sur le maître mais bien plus sur l'apprenant. On n'est quitté du magistral pur et au magistral souple où le maître avait un minimum de considération épistémologique pour ses apprenants.

La révolution Rousseauiste XVIII^e siècle et sa lancée ont élaboré un idéal nouveau. Selon Martinet (1996 :126) ce qui se faisait au XVIII^e siècle et, ce que Rousseau préconise, il y a une démarcation. Pour lui, si Rousseau nous invite à considérer l'enfant comme une fin en soi en épousant son libre-développement, il faut remarquer cependant que la pratique pédagogique courante à cette époque était centrée sur l'adulte, le maître et le savoir. L'enfant avait donc le devoir d'imiter l'adulte instruit que le savoir du maître présentait en modèle car, il constituait la seule fin de l'éducation.

Succinctement, l'enseignement de la philosophie épousait la logique de rendre l'apprenant autonome, critique en le débarrassant des savoirs clandestins et des superstitions. Il revenait donc à l'apprenant de savoir se servir de sa raison pour parvenir au savoir et développer des compétences.

I.3.3.4. La pratique didactique de la philosophie aujourd'hui

L'enseignement de la philosophie est de plus en plus structuré comme celui des sciences formelles car, elle suit un ensemble de règles scientifiques de la pédagogie moderne qui se résume à un triangle didactique. Toutefois, soulignons que celui-ci est différent du triangle pédagogique. Ce dernier tend à présenter le contenu spécifique de l'enseignement d'une science par rapport à d'autres en incluant : l'épistémologie intrinsèque à la discipline, les interrogations des actants composant l'action didactique et nécessairement le lien de chaque acteur avec le savoir.

Pour Yves Chevallard (1992), didacticien de la mathématique, l'enseignement d'une discipline doit prendre en considération trois composantes fondamentales : l'enseignant, l'élève et le savoir. Et le rôle du didacticien est donc de s'intéresser aux différentes relations entre ces trois pôles pédagogiques en situation d'enseignement/apprentissage ; à la nature essentielle du

¹⁸ *Ibidem.*

savoir en jeu ; aux interrelations des principaux acteurs avec le savoir ; et à l'évolution de ces rapports.

Schématisation du triangle didactique pour une bonne construction des savoirs :

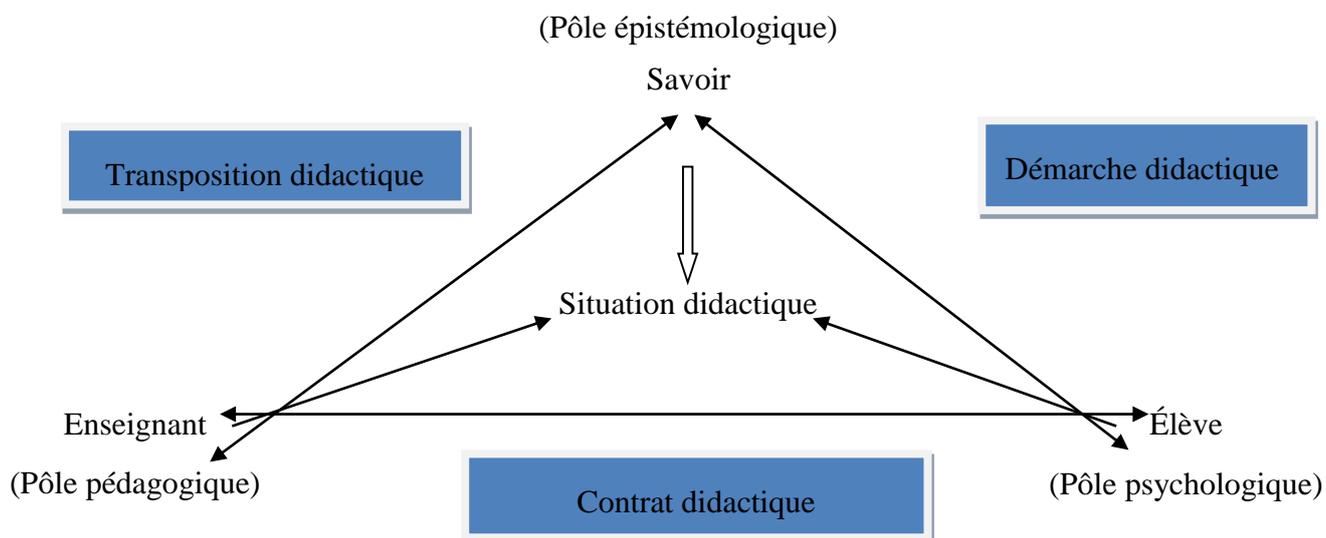


Figure 1 : Triangle didactique de Develay /Astolfi

De ce triangle, nous pouvons observer les différents rôles que chaque acteur de la situation enseignement/apprentissage de la philosophie et davantage de sa sous-discipline la logique doit faire pour une bonne assimilation du savoir à apprendre.

Le contrat didactique est l'ensemble des attentes de l'élève auprès du maître. Celui-ci permet alors d'analyser et de caractériser dans un premier temps comme le note Guy Brousseau, ce qui se passe dans la salle de classe en termes d'apprentissage aussi bien pour l'élève que pour le maître. Ensuite, il constitue un levier important sur lequel peut jouer le maître quand il introduit des ruptures, pour faire progresser la situation didactique afin d'« enrôler » les élèves dans la tâche proposée.

La situation didactique est présentée par Guy Brousseau (1998 :90) comme « *la modernisation de l'environnement dans lequel est plongé le joueur, la situation d'action, d'apprentissage ou d'enseignement pour l'élève, le cadre d'enseignement pour l'enseignant* »¹⁹. Il y a donc une situation chaque fois que l'enseignant de philosophie caractérise une intention d'enseignement d'un savoir à un élève et que les mécanismes socialement définis sont institués pour cela. La démarche didactique quant à elle exprime et

¹⁹ G. Brousseau, « *La théorie des situations didactiques* ». Recueil de textes de didactique des mathématiques de 1970-1990 présentés par M. Cooper et al. p. 90.

présente le travail individuel de l'élève face au savoir, sa méthode de construction, les erreurs, les motivations.

Au finish, la transposition didactique renvoie au travail fait par l'enseignant pour simplifier les savoirs en vue d'une bonne appropriation par l'élève. À ce sujet Chevallard (1991 :39) la définit comme : « un *ensemble de transformation adaptative qui va le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le travail qui d'un objet de savoir à enseigner, fait un objet d'enseignement (...)* »²⁰. De cet avis de notre didacticien est un processus de simplification de l'apprentissage par le pédagogique pour une appropriation. C'est notamment grâce à elle que ceux-ci (élèves) contribue à la co-construction des savoirs en situation d'apprentissage autrement dit, la transposition didactique est un fait nécessaire aujourd'hui pour rendre assez aisé l'apprentissage aux élèves. À suffisance un procédé incontournable qui fleurisse à suffisance un enseignement de qualité aux apprenants de nos jours. Par elle, l'élève s'approprie facilement les savoirs en les accommodant à son environnement socio- culturel pour une bonne insertion sociale. Car d'après Gaston Mialaret, l'une des fonctions de l'éducation est de permettre à l'enfant de mieux s'adapter à son milieu de vie. Ainsi, le cycle de transformation des savoirs via la transposition didactique permet alors au élèves d'avoir les savoirs qu'il lui faut ; les savoir- faire et surtout les savoirs-être nécessaires à son développement intégral.

I.3.3.5 Le pôle de l'enseignant de philosophie dans la construction des savoirs philosophiques

Il faut le rappeler, l'enseignant en se référant au triangle didactique est un guide pour l'élève dans l'optique de lui permettre d'accéder au savoir. Dans le cadre de la discipline philosophique, il revient à l'enseignant d'être un ingénieur et un facilitateur.

Ingénieur dans la mesure où il doit concevoir les exercices d'apprentissage, élaborer des plans, préparer minutieusement les séquences d'apprentissage, organiser les progressions. Pour cela, il doit être au cœur de toute activité d'apprentissage, mettre la logique comme substrat. Ainsi, la logique doit occuper une place de choix dans ce processus. Car, il faut le dire, les compétences terminales du philosophe sont : l'autonomie de la pensée, l'esprit critique et la pensée créative.

²⁰ Y. Chevallard, *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : la pensée sauvage, 1991, p.39.

Au vu de cela, la logique apparaît comme le préalable à posséder et à maîtriser par les apprenants. Pour cela, l'enseignant de philosophie doit dans le cadre de son ingénierie didactique mettre en avant et en relief les principes de la logique pour permettre à l'apprenant de mieux assimiler les savoirs philosophiques que l'on lui transmet en vue de les capitaliser.

Ainsi, comme le précise le philosophe allemand Fichte (1811), le rôle de l'enseignant de philosophie est de conduire l'élève et l'aider à développer les compétences. À cet effet, l'enseignant de ladite discipline doit être un « inventeur génial » pour allier théorie et pratique philosophique. Au fait, il doit intégrer ce précepte de Kwamé Nkrumah : *la pratique sans théorie est vide, la théorie sans pratique est aveugle*. C'est ainsi que l'enseignant de philosophie doit aujourd'hui capitaliser l'enseignement de la philosophie par l'enseignement de la logique qui lui permet de développer les capacités cognitives et intellectuelles susceptibles de l'aider à créer et à produire pour une rentabilité personnelle et commune.

Il faut donc rendre l'enseignement de la logique primordial et essentielle ; et véritablement enseigner la logique aux apprenants pour qu'il perçoive l'aspect pratique de la philosophie au quotidien des individus. En un mot, l'enseignant de la philosophie est appelé à être plus logicien dans sa pratique didactique pour simplifier et faciliter la construction des savoirs philosophiques.

I.3.3.6. Le rôle de l'élève dans le processus de l'enseignement/apprentissage de la philosophie

L'élève aujourd'hui est l'acteur central de son apprentissage. Si selon Emmanuel Kant, il *n'y a pas de philosophie que l'on puisse apprendre, on ne peut apprendre qu'à philosopher* il revient à l'élève de développer un esprit critique, de questionnement, du discernement pour philosopher réellement. De ce fait, il est appelé à maîtriser en amont les principes de la logique devant l'aider à mieux cerner ce qu'on lui enseigne ; en aval, de faire plus d'exercices de logique que de réciter simplement des théories philosophiques. L'élève doit donc mettre en avant le penser sur l'apprendre pour véritablement apprendre et assimiler les savoirs philosophiques. Car, d'après Gaarder (1995 :27) : « *philosopher c'est se poser des questions sur le monde, sur les êtres humains, sur la société ainsi que sur les discours que les êtres humains produisent sur leur univers* »²¹. Des propos précédents, nous pouvons donc penser que l'élève doit être l'épicentre de sa formation en philosophie pour acquérir les savoirs essentiels au développement des compétences escomptées. Pour cela, à hauteur de soixante

²¹ J. Gaarder, *Le monde de Sophie*, Seuil, 1995, p. 27.

pourcent (60%) soixante – dix pourcent (70%), il doit œuvrer où l'édification intellectuelle, morale, psychologique telle que le recommande l'APC/ESV. Cela revient à dire que l'élève a un rôle principal à jouer dans le processus d'apprentissage en philosophie. Il doit donc être l'acteur primordial et non un, acteur passif attendant inquisiteur les savoirs, c'est à lui d'aller vers les savoirs philosophiques pour philosophe véritablement.

I.4. THÉORIES EXPLICATIVES DE L'APPRENTISSAGE

Selon Tsafack (2004), une théorie est « *un ensemble de concepts, de propositions, de modèles articulés entre eux, qui a pour but d'éradiquer un phénomène* »²². Autrement dit, c'est une structuration intellectuelle expliquant un phénomène, des variables dans le but de mieux comprendre une situation donnée. C'est dans cette perspective que Hotyat (1973 :306) la définit comme « *une synthèse hypothétique couvrant l'explication d'un certain nombre de faits et s'appliquant à faire le point de l'état d'une science* »²³.

Ainsi, cette séquence rédactionnelle de notre chapitre premier vise à présenter tout en les clarifiant les méthodes et pratiques d'apprentissage, à connaître les techniques efficaces et efficaces de la construction des savoirs, à déterminer les facteurs qui peuvent induire aux bonnes performances, à faire une évaluation critique sur la pratique de l'enseignant et son incidence dans la transposition des savoirs. Bien plus, il conviendra de renouveler les méthodes d'enseignement susceptibles de rendre la pratique enseignante plus efficace.

Pour cela, il s'agira de fournir les outils, les concepts et modèles pouvant aider l'enseignant à mieux gérer sa pratique professionnelle en lui permettant notamment de prendre davantage conscience des manières dont les élèves s'y prennent pour apprendre.

I.4.1. La théorie de la transposition didactique

Cette théorie a été instituée en 1975 par le sociologue français Emile Durkheim pour expliquer un phénomène qui dépasse l'école et les disciplines d'enseignement. Il s'intéressait à la façon de transmettre les savoirs pour être appris par les élèves.

Celle-ci a été vulgarisée par Yves Chevallard (1985) dans son ouvrage *La pensée sauvage*. À cet effet, il schématise la transformation du « *savoir savant au savoir à*

²² Tsafack, *Méthodologie générale de la recherche en éducation*, CUSEAC.

²³ Hotyat cité par Mirko Mainini dans son mémoire d'exigence partielle de la maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, juin 2006.

enseigner »²⁴. Selon lui (1991 :39), la transposition didactique, renvoie à : « *un contenu de soi ayant été désigné comme savoir à enseigner, subit (...) un ensemble de transformation adaptative qui va le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement* »²⁵. Il ressort le schéma ci-dessous :

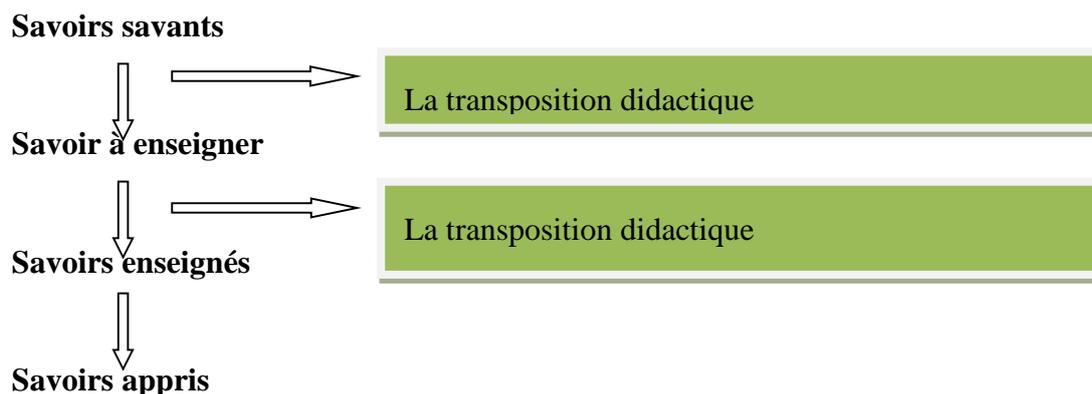


Figure 2 : Transposition didactique

Dans le processus de la transposition didactique par l'enseignant et d'après Chevallard (1991), le savoir à enseigner est décontextualisé et dépersonnalisé, il est présenté comme une vérité, une réalité neutre, objective et stable. De ce fait, notre didacticien pense que le savoir enseigné doit donc respecter deux contraintes :

- Il doit être « acceptable » pour les savants ;
- Il doit être suffisamment loin du savoir « commun » pour que la crédibilité et la légitimité subsiste.

Le savoir enseigné est donc vieillissant car, il se distance de celui savant pour se rapprocher de ce que Gaston Bachelard appelle savoir commun *ou banalisé*. En vue de son rééquilibrage, il faut :

- Une modification du savoir- enseigné en fonction du savoir savant ;
- Le savoir enseigné doit plutôt se rapprocher du savoir savant tout en s'éloignant du savoir commun.

²⁴ Y.Chevallard, *op.cit.*, p.39.

²⁵ *Ibidem*.

Sommairement, la transposition didactique effectuée par l'enseignant doit lui permettre d'adapter et ajuster le savoir à enseigner à ses priorités, à ses exigences, à son groupe d'élèves.

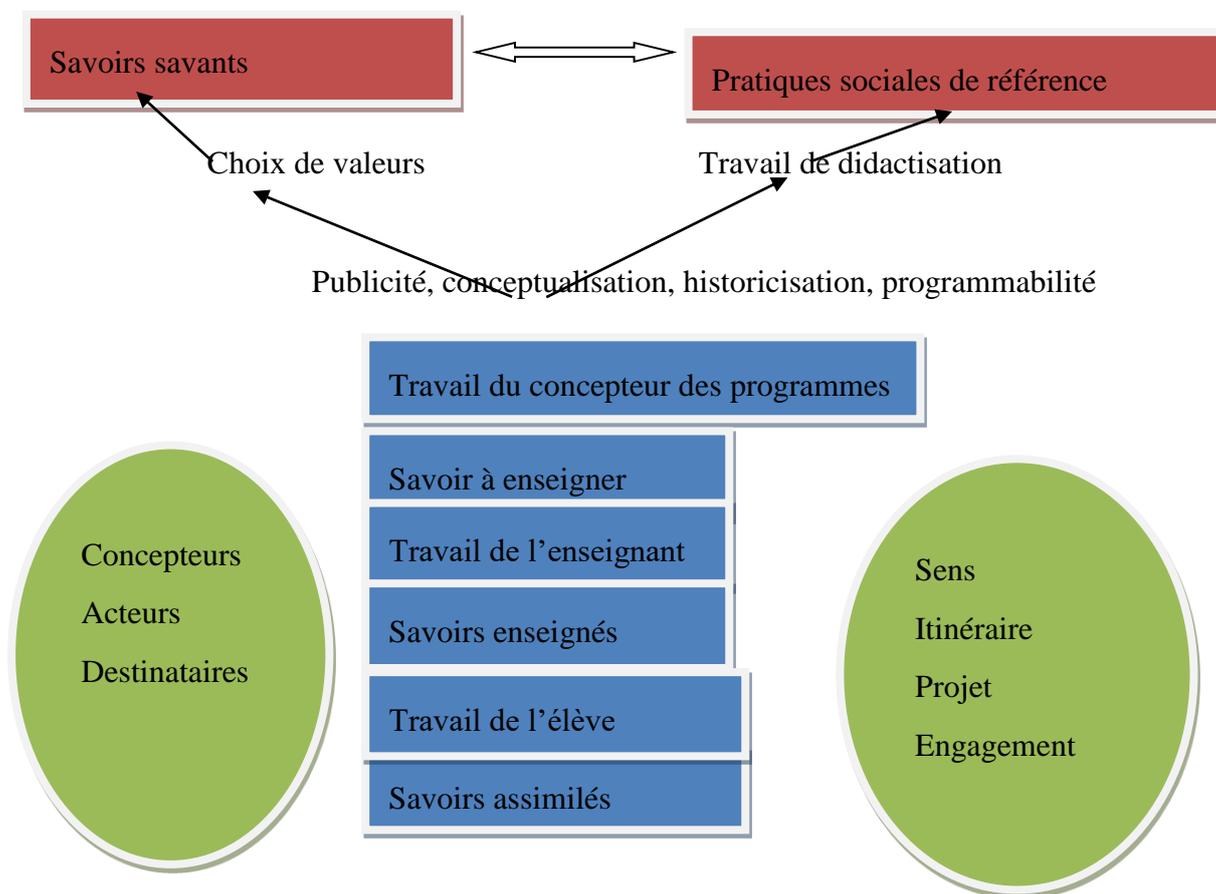


Figure 3 : les différents degrés de la transposition didactiques selon Develay (1992)

I.4.2. La théorie constructiviste de Jean Piaget

C'est une théorie qui met en évidence le centrisme de l'apprenant dans son processus d'apprentissage. L'idée relevée ici est : « *les connaissances se construisent par ceux qui apprennent* ». ²⁶

En effet, pour le constructivisme de Piaget, acquérir des savoirs suppose que l'activité des apprenants, activité de manipulation d'idées, de connaissances et de conception. Vu cela, l'individu (l'élève) est donc le protagoniste actif et essentiel du processus. Selon notre auteur, celui qui apprend est non seulement en relation avec les savoirs à apprendre mais aussi organise

²⁶ J. Piaget, *Psychologie et pédagogie*, Denoël, 1969

son environnement au fur et à mesure qu'il apprend. Il s'adapte donc et cette capacité d'adaptation s'appuie sur trois facteurs interactifs de l'élève avec son milieu social : l'assimilation, l'accommodation et l'équilibration.

I.4.2.1. L'assimilation

L'assimilation dans le contexte qui est le nôtre se caractérise par l'intégration de nouvelles d'idées. C'est donc l'action du sujet sur les objets qui l'entourent et des structures cognitives déjà élaborées. C'est dans cette même lancée que Gérard Barnier (2005 :2) pense qu'il y a assimilation lorsqu'un individu : « *qui interagit avec son milieu de vie ou qui est confronté à un problème dans une situation d'apprentissage* »²⁷ intègre des données qui viennent du milieu ou de la situation problème sans modifier ces données. L'assimilation offre donc la possibilité d'intégrer les données nouvelles aux connaissances dont le sujet dispose déjà. Ainsi, connaître c'est ramener l'inconnu au connu.

I.4.2.2. L'accommodation

C'est un processus marquant l'adaptation du sujet à des situations nouvelles d'où modification de ses cadres mentaux. En d'autres termes, c'est l'effet extérieur exercé sur un individu qui provoque des ajustements dans sa manière de voir, de faire, de penser du sujet en vue de prendre en compte des données nouvelles. C'est ce que le milieu impose sur l'activité cognitive de l'élève afin de le pousser à une réorganisation de ses connaissances.

4.2.3. L'équilibration

Elle intègre à la fois l'assimilation et l'accommodation. Il s'agit alors d'établir un équilibre entre l'élève et son milieu social. Piaget la désigne comme une *autorégulation*. Plus simplement, l'élève trouve un compromis entre les savoirs appris et sa réalité sociale.

I.4.3. La théorie du socioconstructivisme de Vygotski

Il se démarque des thèses de Piaget en insistant sur le rôle de la culture et de l'environnement social dans le développement de l'enfant. D'après Vygotski cité par Goupil et Lusignan (1993 :53) :

L'intelligence s'épanouit grâce à des moyens que l'enfant puiserait d'abord dans son environnement social et elle se développe sur l'influence de l'histoire culturelle par

²⁷ G. Barnier, *Théories de l'apprentissage et pratique de l'enseignement*, 2005, p. 2.

*l'interaction de l'enfant avec les parents, les enseignants, et d'autres personnes de son environnement*²⁸

Selon lui, c'est l'apprentissage auprès des adultes ou du groupe qui détermine le développement de l'élève et non l'inverse.

L'approche socioconstructiviste introduit donc une dimension supplémentaire dans l'apprentissage à savoir : « *des interactions, des échanges, du travail de verbalisation, de co-construction, de co-élaboration* »²⁹. Cette idée nous permet aujourd'hui de comprendre que, on n'apprend pas tout seul, interagir c'est apprendre. Dans cette logique, le processus d'enseignement/apprentissage apparaît comme un cadre d'échanges enseignant-élèves et élèves-élèves. En un mot, pour le socioconstructivisme, c'est par des mises en activité que le savoir se construit. Cette théorie permet donc aux enseignants de mieux observer, stimuler, encadrer et la mise en application du constructivisme et du socioconstructivisme rend donc l'enseignant efficace dans la construction des savoirs avec les apprenants.

Toutefois, qu'est-ce qui expliquerait le choix des différentes théories sus-développées ?

I.4.4. Justification du choix des théories précédentes du processus d'apprentissage

Les théories sus-présentées entrent en étroite relation avec ce thème de recherche. La question principale de ladite recherche étant, comment mieux construire les savoirs philosophiques via l'enseignement de la logique dans les classes de Première et de Terminale. Il ressort alors que :

- Le choix de la transposition didactique se justifie du fait qu'il est important de relever les étapes capitales à suivre par l'enseignant pour mieux construire les savoirs avec les apprenants. Ainsi, il faut quitter des savoirs savants pour arriver aux savoirs appris. Telle est la bonne pratique didactique d'un enseignant aujourd'hui ;
- Le choix du constructivisme nous permet de souligner le processus enseignement/apprentissage est une affaire de construction en intégrant tous les aspects (pédagogiques, institutionnelles...). L'enseignant doit donc être ingénieur de créer les activités efficaces en situation d'apprentissage afin de mieux transmettre les savoirs.
- Le choix du socioconstructivisme s'explique dans la mesure où avec Vygotski, l'on comprend que l'enfant doit être au cœur de son apprentissage car, les connaissances se construisent par

²⁸ Vygotski cité par Goupil et Lusignan, *Apprentissage et enseignant en milieu scolaire*, Gaétan Morin, 1993, p. 53.

²⁹ Vygotski cité par Goupil et Lusignan, *Ibidem*.

ceux qui apprennent. L'enseignant doit donc placer l'apprenant au centre. De ce fait, l'apprentissage aujourd'hui doit être une co-construction de l'élève pour une capitalisation efficace de son apprentissage. Donc rien ne devrait plus se faire au hasard.

Succinctement ? Ces théories ont été choisies car, il y a congruence avec la thématique de la recherche. En effet, évoquer l'aspect de la construction des savoirs en général et ceux philosophiques en particulier nous incombe donc de s'appuyer sur la transposition didactique pour démontrer comment simplifier et décomposer les savoirs pour un bon apprentissage ; le constructivisme dans l'optique d'établir un lien logique entre enseignement construction des savoirs ; et le socio- constructivisme pour montrer qu'il existe une relation étroite entre l'apprentissage de l'élève et cadre socio- culturel. Ainsi, pour parvenir à un enseignement/apprentissage de qualité devant induire une formation de qualité, il y a urgence d'intégrer et même de faire recours à ces théories didactiques surtout au regard du contexte qui est le rôle.

CHAPITRE II : LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

La problématique de recherche renvoie à un ensemble construit autour d'une question principale, les hypothèses de recherche, les orientations des problèmes dans une théorie, dans une recherche Grawitz (2004). Autrement dit, c'est un ensemble réflexif autour d'un sujet en vue de le traiter avec plus de perspicacité.

Dans ce chapitre donc, il reviendra de considérer six éléments saillants à savoir, le contexte et la justification de l'étude, la formulation du problème, les questions de recherche, les objectifs de l'étude, les intérêts et la délimitation de l'étude.

II. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE

1.1. Contexte de l'étude

Cette étude se fait au Cameroun dans un contexte de dynamisation et de professionnalisation des enseignements. Ici, il est alors question de la discipline philosophique. Celle-ci est enseignée depuis l'avènement de l'APC/ESV à partir de la classe de Seconde A4, HS, Arts, SES jusqu'en classe de Terminale A4, SH, Arts, SES, F, C, G, S. Et ceci notamment depuis le mois de septembre 2019. Le nombre d'heures d'enseignement varie d'une série à une autre ou d'une spécialité à une autre. Cependant, l'étude se limitant aux classes de Première A4 et S ainsi que de Terminale A4 et S, il revient alors de préciser le quota horaire hebdomadaire.

En classe de Première A4 selon le programme d'études de philosophie édicté en juillet 2019 par l'Inspection générale des enseignements sous la tutelle technique de la section philosophie-ECM de l'Inspection de pédagogie chargée des sciences humaines, le nombre d'heures par semaine est de deux heures(2h) en Première A4 et en Premières scientifiques (C, D, TI, E), il est de d'une heure(1h). Pour ce qui est de la Terminale A4, d'après le programme d'Aout 2020, il est de quatre (4h) heures et dans Terminales scientifique (C, D, TI, E), deux heures(2hi).

La loi n°98/004 du 14 avril 1998 relative à l'orientation de l'éducation au Cameroun, dans sa lecture à l'article 05, alinéa 7 souligne que l'éducation vise essentiellement la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral, et son insertion harmonieuse dans la société en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels, politiques et moraux.

Dans le cadre spécifique de l'enseignement de la philosophie, l'arrêté n°114/D/28/MINEDUC/SG/IGP/ESG du 07 octobre 1998 portant définition des programmes de philosophie dans les établissements d'enseignement secondaire général francophone, en son article 1^{er} définit clairement les objectifs généraux de cet enseignement communs à toutes les séries, et par conséquent souligne aussi ceux spécifiques selon chaque série.

Ces objectifs généraux peuvent se résumer en ces termes :

- L'apprentissage et le recours à la réflexion ;
- L'initiation et la sensibilisation de la pensée philosophique ;
- La vision rationnelle du monde (former les élèves à l'esprit critique et scientifique) ;
- Le sens de la moralité, de l'esprit civique et de la culture démocratique.

Pour les objectifs spécifiques, ils sont variant et dépendent de classe de Pères A4 ; P.C. ; D, E, TI ; Tles A4 ; Tles D, E, M ; il ressort donc :

✧ Pour la classe de Pères A4, l'enseignement de la philosophie vise :

- A bien penser et à mieux agir ;
- À s'interroger sur les enjeux et perspectives des connaissances ;
- À questionner les fondements des connaissances.

✧ Pour les classes de P.C, D, E, TL, cet enseignement a pour but :

- Aider les apprenants à s'éveiller progressivement aux questions essentielles de la vie : le sens de l'existence la finalité des connaissances, les normes de la conduite humaine ;
- Initier les apprenants à la pensée logique

✧ Pour les classes de Tle A4, l'enseignement philosophique recherche :

- Modeler l'élève à être un citoyen modèle et responsable ;
- Permettre l'intégration harmonieuse de l'élève dans la cité.
- Développer l'intellect auprès de l'élève.

✧ Pour les classes de Tles C, D, E, TI, nous avons les objectifs suivants :

- Cultiver l'esprit scientifique l'élève ;
- Développer le sens de l'intégrité et du cyclisme.

L'accent a été mis sur la série littéraire A car, la philosophie constitue l'une des disciplines fondamentales de cette formation. Pour prouver, le volume d'enseignements philosophiques en A est plus élève qu'en C, D, E, TI ; le quota horaire également (à titre d'exemple en Tle A4 nous avons 4H/ à semaine au détriment de 2H/semaine en Tles C, D, E, TI).

Les coefficients également diffèrent. À titre d'exemple, en P. A4, nous avons : (3) et en P.C., D, E, TI, (1). De telles données précédemment présentées amènent donc à comprendre la raison pour laquelle nous avons focalisée plus notre attention et notre recherche sur la série littéraire. Ce choix n'est donc pas hasardeux et vide de sens. Il a tout sa justification logique.

De ces atteintes sociales de l'enseignement de la philosophie, il apparaît alors que celui-ci est un maillon dans la formation intégrale des élèves en vue de leur développement personnel et de leur contribution au progrès de leur société.

Cependant, qu'est-ce qui expliquerait de plus en plus le désintérêt des apprenants à la chose philosophique. Dans le but d'expliquer à suffisance ce désamour et ce rejet de la plupart des élèves de la philosophie en Première et Terminale, il est donc important de poser un regard critique sur la transposition didactique des enseignants en situation de classe. Celle-ci étant le préalable d'une bonne construction des savoirs.

I.2. Justification du choix de l'étude

Le stage d'observation au **lycée Général Leclerc** du 15 au 26 mars 2021 organisé par le Département de Didactique des disciplines axé sur la pratique didactique de la philosophie d'une part, et celui d'application effectué du mois de novembre 2021 en février 2022 au **Collège Bilingue Benigna** d'autre part, sont les catalyseurs du choix de notre thématique. D'autres raisons toutefois ont motivé ce thème parmi lesquelles en particulier : les mauvaises performances en philosophie des élèves aux examens officiels (baccalauréat et probatoire).

Le constat suite à ces stages d'imprégnation et de pratique laisse entrevoir que la transposition didactique en philosophie reste très magistrale et surtout son sous-aspect essentiel qui est l'enseignement de la logique est parfois banalisé et même mal fait. Or, il faut le dire, philosopher c'est bien penser et agir ; et pour y arriver, il apparaît alors opportun et important de maîtriser les principes du raisonnement et de l'action qui peuvent s'inculquer par l'apprentissage de la logique. À titre d'exemple lors du stage d'observation au Lycée Général Leclerc, sur cent élèves questionnés réparties en Terminale et Première, 80% répondaient qu'ils n'y avaient jamais appris la logique depuis la classe de seconde. Aussi, sur quatre enseignants interrogés, les 2/4 soit 50% d'eux déploraient l'insuffisance du temps pouvant permettre d'achever le programme dans son entièreté surtout que le Module III des programmes officiels de l'enseignement de la philosophie dans les classes de Première A4, C, D et Terminale C, D, E et TI est concentré à l'étude de la logique.

Vu cette défaillance pédagogique observée, la construction des savoirs philosophiques devient alors difficile et médiocre. De ce fait, dans l'optique de l'amélioration de la pratique didactique de la philosophie dans ces classes, il se présente alors une urgence de réfléchir sur ce malaise pédagogique. Un tel mal dans l'enseignement philosophique ne saurait rester négligé si tant est vrai que plus jamais, le *désir de philosopher* pour reprendre les propos d'Ebénézer NJOH MOUELLE apparaît comme un impératif pour notre société qui semble être en dérive axiologique. Suite à cela, l'on ne peut donc pas faire fi d'un tel écart didactico-pédagogique sans y mener une réflexion logique. Pour dynamiser l'enseignement de la philosophie et surtout pour la rendre pratique et suffisamment vecteur d'insertion professionnelle et sociale. L'opportunité apparaît donc de s'interroger sur la possibilité de mieux construire les savoirs philosophiques aujourd'hui via l'enseignement de la logique dans les classes de Première et Terminale de l'enseignement secondaire général francophone.

Dans l'optique de mieux cerner cette lacune de l'enseignement de la logique pour mieux construire les savoirs philosophiques, nous allons donc poser un regard critique sur les méthodes, les stratégies d'enseignement et les outils utilisés en pratique de classe afin de dégager les causes, les difficultés et les effets induits.

II.2. FORMULATION DU PROBLÈME

2.1. Le constat empirique de l'étude

La construction des savoirs philosophiques auprès des élèves est un fait qualitatif en didactique. Ainsi, les observations préliminaires faites, les avis des élèves et les points de vue des enseignants recueillis nous ont permis de faire les constats suivants au sein des établissements secondaires publics et privés dans Yaoundé Ier :

- **Lycée de Mballa II**, sur 142 élèves répartis dans les séries A, C et D 130 soit 91,54% pensent qu'il faut réajuster et innover avec les techniques de l'enseignement de la logique. Car, celles actuelles sont très théoriques et peu efficaces. Et sur 3 enseignants questionnés, 2/3 soit 66,67% sollicitent que l'on alloue plus du temps et revoit les contenus d'enseignement ;
- **Nana Bouba**, sur 48 élèves toutes séries générales confondues, 48 soit 100% sont favorables pour l'amélioration des méthodes et techniques de l'enseignement de la logique.
- **Collège Socrate Elandi**, sur 31 élèves toutes (A, C, D), 31 soit 100% pensent que l'enseignement de la logique pour construire efficacement les savoirs philosophiques est médiocre.

De tels résultats traduisent aujourd'hui les problèmes et difficultés rencontrés dans l'enseignement de la philosophie et surtout la bonne construction de ses savoirs au Cameroun en général et dans l'Arrondissement de Yaoundé Ier en particulier. Le présent mémoire va donc nous permettre de s'appesantir sur les problèmes spécifiques de l'enseignement de la logique en vue, de la construction des savoirs pour développer les compétences philosophiques auprès des apprenants. Le but étant de proposer des solutions de remédiation solide pouvant favoriser l'amélioration de l'enseignement de la logique pour la bonne construction des savoirs philosophiques d'une part ; et le développement des compétences nécessaires chez les élèves pour leur insertion socioprofessionnelle après leur étude.

C'est donc dans ce contexte de défaut de bonne transposition didactique causant la mauvaise construction des savoirs philosophiques en Première et Terminale que s'inscrit le thème de notre étude : Enseignement de la logique et construction des savoirs philosophiques en classe de Première et Terminale de l'enseignement général francophone.

Cette thématique s'articule donc sur cette question principale de recherche : comment mieux construire les savoirs philosophiques à partir de l'enseignement de la logique en classe de Première et Terminale ? De cette interrogation majeure, découlent les hypothèses de recherche, les objectifs de recherche et évidemment la méthodologie employée pour mener à bien notre travail scientifique.

2.2. Le problème de recherche

La pratique enseignante de la philosophie en général et celle de l'apprentissage de la logique en classe de Première et Terminale au Cameroun en particulier préoccupe plus que jamais les acteurs de cette discipline dans la mesure où la philosophie en tant que science et l'art de la pensée et de l'action permet à l'élève de penser par lui-même, d'être créatif, d'être un acteur social pour le progrès de la société en apparaissant libre et responsable.

Néanmoins, cet enseignement est confronté aujourd'hui à un problème dans sa pratique de classe surtout dans sa sous-discipline qui est la logique. La conséquence immédiate est la mauvaise construction des savoirs philosophiques qui implique donc l'antipathie des élèves pour cette discipline et l'incompétence de ceux-ci.

Observant macroscopiquement les dires ci-dessus, nous déduisons alors un problème de transposition didactique en philosophie ayant pour ramification, la pratique de l'enseignement de la logique. Au regard de ce problème de la pratique didactique de l'enseignement de la logique, il revient de ce fait de questionner en profondeur la pratique pédagogique-didactique de

classe qui résulte dans le processus enseignement/apprentissage de la philosophie au secondaire de l'enseignement francophone.

D'une manière générale, la logique dans l'esprit des élèves est une pure abstraction et un savoir hermétique qui est réservé aux seuls initiés. Cette attitude constitue donc d'ores et déjà un blocage psychologique et un désintérêt pour les élèves. À cela, si l'enseignant reste dans cette optique, la construction des savoirs en philosophie devient alors difficile. Cette conviction a été corroborée lors de notre stage d'observation au Lycée Général Leclerc, stage ayant permis de prendre conscience de la gravité de l'ampleur de la mauvaise construction des savoirs philosophiques par la mauvaise transposition didactique.

Cependant, l'une des difficultés que rencontrent les enseignants de philosophie en situation de classe est le handicap du temps alloué et la carence des outils pour un bon enseignement de la logique dans la perspective de construire de façon efficiente et efficace les savoirs en philosophie.

L'enseignement de la philosophie aujourd'hui au Cameroun est donc appelé à être actualisé surtout en mettant l'accent sur sa sous-discipline qui est la logique étant le fondement de la philosophie. Il faut donc revoir les pratiques, les techniques et les méthodes de l'enseignement de la logique afin d'optimiser la bonne construction des savoirs philosophiques auprès des élèves des classes de Première et Terminale (A, C, D).

II.3. QUESTIONS DE RECHERCHE

De l'avis de certains auteurs, il existe une distinction entre la notion de problème et de question de recherche. Tel est la position de Tremblay et Derrier (2006). Pour eux, le problème d'une étude est une interrogation sur un thème en vue de son exploration par le chercheur. C'est pourquoi, d'après ceux-ci, le problème : « *se concrétise et se précise par une question de recherche* »³⁰. En revanche, la question de recherche renvoie à une : « concrétisation du problème de recherche, c'est grâce à elle que le chercheur se réfère sans cesse pour apporter une réponse.

L'examen abyssal de ce sujet de recherche s'articulera autour d'une question principale de l'étude et de trois questions secondaires.

³⁰ Tremblay et Perrier, *Savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel*, Chenelière Lnc, 2è. Ed.

3.1. Question de recherche principale

Comment mieux élaborer et construire les savoirs philosophiques par une bonne pratique didactique de la logique en classe de Première et Terminale ?

3.2. Questions de recherche secondaire

Existe-t-il un lien entre l'enseignement de la logique et la construction des savoirs philosophiques en classe de Première et Terminale ? Quelles sont les causes et les conséquences qui induisent la mauvaise pratique didactique de la logique pour le développement des compétences en philosophie chez les élèves de Première et Terminale ? Les bonnes techniques, stratégies et méthodes d'enseignement de la logique sont-elles susceptibles de favoriser une efficiente construction des savoirs philosophiques en classe de Première et Terminale ?

3.3. Les hypothèses de recherche

À la suite de la question de recherche et de celles secondaires, nous pouvons formuler les différentes hypothèses :

3.3.1. Hypothèse secondaire 1

Il existe un lien entre l'enseignement de la logique et la construction des savoirs philosophiques en classe de Première et Terminale.

3.3.2. Hypothèse secondaire 2

Il existe plusieurs causes et conséquences de la mauvaise pratique didactique de la logique empêchant le développement des compétences en philosophie chez les élèves de Première et Terminale.

3.3.3. Hypothèse secondaire 3

Le recours aux bonnes techniques, stratégies et méthodes de l'enseignement de la logique est susceptible de favoriser une efficiente construction des savoirs philosophiques en classe de Première et Terminale.

II.4. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Par objectif, il faut comprendre, le but visé. À cet effet, nous avons d'un côté l'objectif général ou principal et de l'autre les objectifs spécifiques.

4.1. L'objectif général

Dans le cadre de cette, nous proposons de montrer l'efficacité de la bonne pratique didactique de la logique dans la construction des savoirs philosophiques en classe de Première et Terminale.

4.2. Les objectifs spécifiques

En relation avec notre objectif général, il ressort comme objectifs spécifiques :

4.2.1. Objectif spécifique 1

Déterminer les lacunes de l'enseignement de la logique ne favorisant pas la bonne élaboration des savoirs philosophiques en classe de Première et Terminale.

4.2.2. Objectif spécifique 2

Ressortir les causes et les conséquences d'une mauvaise pratique didactique de la logique dans le développement des compétences en philosophie auprès des élèves de Première et Terminale.

4.2. 3. Objectif spécifique 3

Montrer que le recours aux techniques, stratégies et méthodes adéquates dans l'enseignement de la logique est source de construction qualitative des savoirs philosophiques en classe de Première et Terminale.

2.5. INTÉRÊT DE L'ÉTUDE

Ce travail de recherche regorge trois principaux centres d'intérêt : l'intérêt pédagogico-didactique, scientifique et social.

5.1. L'intérêt pédagogico-didactique

Cette étude constitue l'occasion d'enrichissement à l'égard des enseignants de la philosophie. En effet, elle vise à leur fournir les outils nécessaires et efficaces pour améliorer l'enseignement philosophique de nos jours en général et au Cameroun en particulier via la bonne transposition didactique de la logique qui apparait comme le substrat de la philosophie permettant de philosopher véritablement ? Ainsi, ce travail est une opportunité à nulle autre visant la bonne transmission des savoirs en philosophie auprès des élèves des classes de

Première et Terminale. Succinctement, cette recherche permet aux enseignants de dynamiser et de simplifier l'enseignement de la logique afin de parvenir à la bonne construction des savoirs philosophiques avec les élèves de ces classes.

5.2. L'intérêt scientifique

Ce travail s'inscrit dans la continuité des travaux sur la didactique des disciplines en général et de celle de la philosophie en particulier. D'une part, la finalité est de connaître les mobiles logiques du problème de la mauvaise construction des savoirs philosophiques aujourd'hui, d'autre part, de montrer que l'enseignement de la philosophie via celle de la logique doit se faire suivant les canons scientifiques de la transposition didactique pour développer les compétences recherchées chez les élèves de Première et Terminale. Car, enseigner est une science qui repose sur des principes universels et doit viser un idéal individuel et communautaire.

5.3. L'intérêt social

Ce travail est une réflexion menée sur l'éducation des individus. En tant que tel, il regorge un intérêt social dans la mesure où il nous permet de savoir que la formation des enfants transcende le simple cadre social et instructif, il recherche davantage le façonnement de la société. Ainsi, il convient de cerner qu'il ne s'agit pas seulement de transmettre mieux d'opérationnaliser ceux-ci dans la société en vue de leur insertion socioprofessionnelle et du progrès social. Il faut donc former et apprendre les élèves pour un but social précis.

II.6. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE

Le présent mémoire se situe dans le cadre des recherches sur l'enseignement de la philosophie dans le sous-système francophone au Cameroun. Nous nous limitons aux élèves des classes de Première et de Terminale. Cette étude se focalise sur l'enseignement de la logique et la construction des savoirs philosophiques en classe de Première et Terminale afin de parvenir à une amélioration de la didactique de la philosophie dans nos établissements scolaires secondaires de l'enseignement général francophone. Ainsi, cette étude est délimitée géographiquement et temporellement. Cette délimitation temporelle qui présente le chronogramme de la réalisation de ce travail de recherche intègre ainsi les imprévus et des amendements éventuels qui peuvent aussi avoir une influence notable sur le planning de nos activités.

6.1. Délimitation géographique de l'étude

Pour une étude plus précise, nous avons mené nos enquêtes de terrain dans la Région du Centre, précisément dans le **Département du Mfoundi. L'Arrondissement d Yaoundé Ier** nous a donc servi de laboratoire de terrain. C'est ainsi que nous avons travaillé dans quatre établissements (public et privé) à savoir : le Lycée de Mballa II, le collège Nana Bouba, le collège Bilingue Nabo, le collège Socrate Elandi. Le but ici étant à travers un questionnaire pour les élèves et un guide d'entretien pour les enseignants de collecter les données spécifiques pour déceler les causes et les conséquences de la mauvaise pratique didactique de la logique aux fins de l'améliorer pour une construction efficiente et efficace des savoirs philosophiques auprès des élèves de Première et de Terminale.

6.2. Délimitation temporelle

Cette recherche couvre l'année académique 2022-2023. La répartition annuelle de ce temps de recherche a eu pour chronogramme suivant : les deux premiers mois pour la lecture des ouvrages, les deux mois suivants pour l'enquête sur le terrain et analyse des données, les huit mois restants ont été consacrés à la rédaction du mémoire et au dépôt de la copie finale.

DEUXIÈME PARTIE :
CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATIONNEL DE LA
RECHERCHE

Dans cette deuxième partie, notre réflexion tournera autour de la méthodologie de recherche et de la présentation et la discussion des résultats de la recherche. En fait, à ce niveau du travail, il sera question de préciser les éléments essentiels de la recherche, de les analyser et de les interpréter.

CHAPITRE III : QUESTION DE MÉTHODE

La méthode est l'ensemble des démarches et des techniques qui orientent l'élaboration d'une recherche et guident le travail du chercheur. C'est dans cet ordre d'idées que, Amin (2005) précise que la méthodologie est une : « *partie de la logique qui étudie a posteriori les méthodes d'une science et les types de connaissance qu'elles peuvent engendrer. Elle impose une réflexion sur la pertinence de telle ou telle procédure par rapport aux résultats et à leur signification* »³¹. Ainsi, dans ce travail, ce chapitre présentera primo, le type et le site de recherche, l'échantillon et l'échantillonnage de recherche. Ensuite, nous allons expliquer et justifier les méthodes et instruments utilisés pour collecter lesdites informations en réponse à nos questions de recherche. Enfin, nous exposerons le déroulement de la collecte des données.

La méthode de recherche mise en valeur ici est mixte : qualitative et quantitative car, une enquête de sondage a été menée auprès des élèves et des enseignants des classes constituant le pôle de réflexion de notre travail dans les lycées et collèges. Les questionnaires élaborés tant pour les élèves que pour les enseignants qui sont les acteurs majeurs du processus enseignement/apprentissage permettent donc de relever les causes, les difficultés liées à l'enseignement de la philosophie afin d'extraire les conséquences pour éventuellement suggérer des solutions pouvant remédier à ces lacunes didactico-pédagogiques de l'enseignement de la philosophie. Le but visé ici étant de rendre celui-ci plus intéressant pour les élèves et plus utile et rentable à la société à partir d'une formation théorique-pratique.

Ainsi, méthodologiquement parlant, ce travail s'articulera autour de deux parties fondamentales réparties en quatre chapitres à savoir :

- Première partie : le cadre théorique de recherche qui comprend deux chapitres : le chapitre un présente la revue de la littérature et l'état de la question de recherche, le chapitre deux met en évidence la problématique de l'étude.

³¹ E. M. Amin, *Evaluation of education II project on reduction of repeating in Cameroon primary school*, Yaoundé, 2005.

- Deuxième partie : le cadre méthodologique et opératoire de la recherche, structurée en deux chapitres. Le chapitre 1 s'appesantit sur la méthode de l'étude, tandis que le chapitre deux est une présentation et une discussion des résultats.

III.1. Le type et le site de la recherche

III.1.1. Le type de recherche

Cette étude s'inscrit dans le champ d'une recherche mixte : quantitative et qualitative. L'approche quantitative permet de maîtriser les différentes variables liées à la construction des savoirs philosophiques en classe de Première et Terminale grâce à l'enseignement de la logique au moyen de l'analyse systématique du questionnaire administré aux élèves, et de l'exploitation du logiciel SPSS.

L'approche qualitative quant à elle permettra d'interpréter à l'aide d'un guide d'entretien adressé aux enseignants les difficultés d'un bon enseignement de la logique en vue de la construction efficiente des savoirs philosophiques en classe de Première et Terminale. Toutes ces deux approches nous permettront de montrer que la construction des savoirs philosophiques auprès de ces élèves est possible grâce à une bonne transposition didactique de la logique.

1.2. Le site de recherche

L'Arrondissement de Yaoundé Ier, Département du Mfoundi, Région du Centre a servi de laboratoire de terrain pour collecter les données nécessaires à notre étude. De ce fait, il convient de préciser que ledit Arrondissement compte plusieurs établissements publics et privés. Cependant, nous nous sommes limités à quatre établissements : un établissement public et trois établissements privés.

1.2.1. L'établissement public : le Lycée de Mballa II

Le lycée de Mballa II a été créé en 1981. C'est un établissement d'enseignement secondaire francophone à cycle complet. Il comporte deux classes de Terminale A4, trois classes de Terminale S et six classes de Première. Ce lycée a quatre enseignants de philosophie pour un effectif de 500 élèves inscrit dans les classes de Première et Terminale au compte de l'année scolaire 2022/2023.

1.2.2. Les établissements privés

- **Le collège Nana bouba**

Etablissement privé confessionnel (musulman) créé en 2012. Il compte une classe de Première A4, C et D ; une classe de Terminale A4, C et D. Pour le titre de l'année scolaire 2022-2023, il a un effectif de 118 élèves inscrits dans ces classes respectives pour un seul enseignant de philosophie.

- **Le collège Nabo**

Créé en 2015. Le collège Nabo est un établissement privé laïc. Il comporte une classe de Première A4 et une classe de Terminale A4. L'effectif accumulé au cours de l'année 2022-2023 dans ces deux classes est de 50 élèves avec un seul enseignant de philosophie.

- **Le collège Socrate Elandi**

Il a été créé en 2012. C'est un établissement privé laïc. Il comporte une classe de Première A4, une classe de Terminale A4 et une classe de Terminale D. Toutes ces classes cumulent un effectif de 120 élèves au cours de l'année scolaire 2022-2023 avec trois enseignants de philosophie.

Ainsi, de ce qui précède, nous avons la population de l'étude, celle cible et la population accessible. Par population de l'étude, nous devons comprendre avec Tsafack (2004 :7) que, c'est « *un ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance sur lesquels portent les observations* »³². En clair, elle désigne toutes les personnes pouvant fournir des informations nécessaires à l'étude. Dans notre cas d'espèce, nous retrouvons d'une part, les élèves et les enseignants d'autre part. Cette population de recherche est donc subdivisée en deux groupes : la population cible et la population accessible.

La population cible selon les dires de Tsafack (2004) est encore appelée souche ou parente. Cette dernière : « *englobe l'ensemble des individus répondant aux critères généraux de l'étude : ce sont ceux chez qui s'appliquent la proposition de recherche* »³³. En un mot, c'est l'ensemble des individus sur lesquels les résultats de la recherche peuvent être appliqués. Concrètement et en lien avec notre travail, notre population cible est composée des élèves et enseignants de l'Arrondissement de la ville de Yaoundé.

La population accessible est le sous-ensemble de la population cible facilement repérable et accessible au chercheur. Se référant à notre recherche, la population accessible est

³² Tsafack, *op. cit.*, p.7.

³³ Tsafack, *op. cit.*, *ibidem*.

l'ensemble des élèves des classes de Première et de Terminale ainsi que des enseignants de philosophie des établissements secondaires francophones de l'Arrondissement de Yaoundé Ier.

Un tel choix se justifie pour des raisons suivantes :

- Sur le plan financier, le coût réduit des dépenses financières pour le chercheur concerné eu égard du fait qu'il réside dans ledit Arrondissement ;
 - Sur le plan pédagogique-didactique. Durant notre stage pratique au cours de l'année 2021-2022, l'observation faite en rapport avec la construction des savoirs philosophiques par l'entremise de l'enseignement de la logique nous laissait voir un problème de transposition des savoirs qui nécessitait donc une étude approfondie pour y remédier.
- Concernant les écoles.

Établissements	Statistiques	
	Effectifs	Pourcentage
Nana Bouba	37	16,5%
Nabo	11	4,9%
Collège Socrate Elandi	31	13,8%
Lycée de Mballa II	142	63,4%
Total	221	98,7%
Manquant	3	1,3%
Total	224	100,0%

Tableau 1 : récapitulatif des établissements enquêtés (publics et privés) de l'Arrondissement de Yaoundé Ier pour l'année scolaire 2022-2023.

À l'observation de ce tableau statistique, il ressort comme conclusions, les informations suivantes, parmi les établissements enquêtés l'établissement le plus enquêté est public à savoir le lycée de Mballa II avec une population sondée de 142 élèves. Cet effectif représente la moitié de la population enquêtée. Les autres établissements sont privés (laïc et confessionnel et l'effectif cumulé des enquêtes est de 82 élèves.

Les statistiques ainsi présentées montrent que cette recherche s'est accentuée plus sur le publique sur le privé car c'est dans les établissements publics que le problème est le plus criard sur tout au regard des effectifs pléthoriques

- **Concernant les élèves**

- a) **Par classe**

Classes	Statistiques		Série	Statistiques	
Modalités	Effectifs	Pourcentage		Effectifs	Pourcentage
Classe de terminale	101	45,1%	Série "C"	15	6,7%
Classe de première	120	53,6%	Série "D"	11	4,9%
Total	221	98,7%	Série "A"	195	87,1%
Manquant	3	1,3%	Total	221	98,7%
Total	224	100,0%	Manquant	3	1,3%
			Total	224	100,0%

Tableau 2 : récapitulatif des effectifs des élèves par classe et par série enquêtés dans les établissements publics et privés constituant la population accessible de recherche au cours de l'année 2022-2023.

Du tableau ci-dessous, il apparaît que la classe de première toute série confondue de l'enseignement général francophone est celle qui a été plus enquêtée avec un effectif de 120 élèves soit 53,6% de notre population d'étude contre 101 élèves sondés en terminale, toute série également confondue soit 45,1% avec un manquant de 1,3% ; un tel choix se justifie dans l'optique où il faut s'appesantir plus sur les élèves qui sont encore en cours d'apprentissage (première) par rapport à ceux qui sont considérés comme finissants du cycle secondaire (terminale). Le but recherché étant d'améliorer la qualité de formation des apprenants pour plus de compétences et de performances que les années scolaires d'aujourd'hui.

a) Par religion

Religion	Statistiques	
	Effectifs	Pourcentage
Musulman	46	20,5%
Catholique	152	67,9%
Protestant	11	4,9%
Animiste	2	,9%
Pentecôtiste	1	,4%
Total	212	94,6%
Manquant	12	5,4%
Total	224	100,0%

Sexe	Statistiques	
	Effectifs	Pourcentage
Modalités		
Masculin	85	37,9%
Féminin	139	62,1%
Total	224	100,0%

Age	Statistiques	
	Effectifs	Pourcentage
Modalité		
10 à 20 ans	209	93,3%
Plus de 20 ans	13	5,8%
Total	222	99,1%
Manquant	2	,9%
Total	224	100,0%

Tribu	Statistiques	
	Effectifs	Pourcentage
Modalités		
Kotoko	1	,4%
Bororo	1	,4%
Peul	11	4,9%
Bamoun	9	4,0%
Fulbé	10	4,5%
Eton	40	17,9%
Bassa	20	8,9%
Haoussa	4	1,8%
Beti	17	7,6%
Mousey	1	,4%
Yambassa	5	2,2%
Bamiléké	49	21,9%
Bamoise	11	4,9%
Ewondo	11	4,9%
Manguissa	3	1,3%
Toupouri	2	,9%
Bafia	1	,4%
Bulu	3	1,3%
Sawa	2	,9%
Kapsiki	1	,4%
Total	202	90,2%
Manquant	22	9,8%
Total	224	100,0%

Tableau 3 : récapitulatif des élèves enquêtés selon leur religion, sexe, âge et tribu au cours de l'année scolaire 2022-2023.

Sur une population d'étude de 224 élèves, force est de constater que celle-ci est essentiellement chrétienne avec un cumul en pourcentage de 75,5% contre 20,5% musulmane

et 0,9% animiste et 5,4% manquant. Les déductions sont que, le Christianisme est fortement déminent dans la vie des enfants et par conséquent, son enseignement influe sur la formation des apprenants. Au regard de ce fait, il revient au enseignants de prendre sérieusement en compte cet aspect religieux mieux optimiser leurs enseignements/ apprentissages afin de construire plus efficacement les savoirs philosophiques surtout et religion semblent être contradictoires. Les enseignants de philosophie ne doivent donc plus banaliser cette réalité religieuse s'ils veulent mieux faire apprendre la philosophie aux élèves,

De ces tableaux –ci-dessus, il ressort les interprétations ci-après :

- Il existe plus de filles que de garçon dans nos établissements car, celles- ci représentent 62,1% de notre population centre 37,9% des garçons. Vu cela, l'enseignant en situation de classe doit créer plus d'activités qui impliqueront d'avantage les filles afin de les intéresser à la philosophie. Une telle option permettra à Corp. sûr à ces élèves, d'être engagées. Les enseignants sont donc appelés à être plus virent à l'approche genre en situation de classe et d'apprentissage de nos jours.
- Les élèves dans la classe de première et de terminale sont de plus en plus jeunes. Les données statistiques de notre tableau sus-présenté le confirment. Sur une population érodée de 224, 209 élèves ont moins de 20 ans contre 13 qui en sont à plus de 20 ans. Ce qui représente en valeur absolue 93,3% centre 5,8%. De ces chiffres assez caries, il revient à dire que l'aspect socio-+culturel des élèves doit être pris en compte par les enseignants de philosophie dans nos écoles. À cet effet, les activités doivent être tournées autour de leur réalité de vie socio- culturelle afin de mieux construire les savoirs avec ceux- ci les enseignants de philosophie doivent donc adapter leurs enseignements au contexte socio- culturel, et économique des apprenants pour les l stimuler et motiver afin qu'ils s'intéressent de plus en plus à la philosophie.

Au regard des chiffres ci-dessus, nous pouvons déduire que,

- Les salles de classe dans nos établissements sont des lieux où l'on rencontre une diversité tribale et nécessairement culturelle. En effet, sur quatre établissements visités et enquêtés dans le cadre de cette recherchent, nous avons rencontré vingt (20) groupes tribaux. Sortant de nos grandes aires culturelles.
- De ce constat précédent il revient à dire par le fait même que l'aspect culturel aujourd'hui ne doit plus être négligé par les enseignants de philosophie s'ils souhaitent

développer assez de compétences auprès des élèves. Selon la pédagogie et la didactique de nos jours ; enseigner l'enfant en excluant sa culturalité rend difficile l'assimilation aux savoirs. Au regard de la diversité culturelle visible dans nos salles de classe, l'enseignant est donc appelé à plus d'ouverture culturelle et de variété culturelle qu'il doit intégrer en situation d'enseignement/apprentissage en vue de ne léser aucun élève et de permettre tout au contraire à chacun d'être motivé pour mieux apprendre. Une telle motivation favoriserait une bonne Co- construction des savoirs avec enseignant. La conséquence sera alors positive ; il y aura donc le développement des compétences escomptées.

- Le plus fondamental à retenir ici est l'aspect de la diversité culturelle qui constitue la réalité culturelle dans nos établissements aujourd'hui. Ainsi, une telle richesse doit donc être considérée par les enseignants de philosophie comme un atout et non un obstacle. Pour cela, il serait donc assez judicieux et sage pour nos enseignants à prendre en compte cette réalité dans leurs enseignements et durant les activités d'apprentissage. Cependant, il faudrait toujours des recentrages et recadrages afin d'éviter tout dérapage sur le plan pédagogique et même socio-scolaire.

- **Concernant les enseignants**

N°	Etablissements	F	H	T
1	Collège Nana Bouba	/	1	1
2	Collège Nabo	/	1	1
3	Collège Socrate Elandi	1	2	3
4	Lycée de Mballa II	2	3	5

Tableau 4 : récapitulatif des enseignants ayant répondu au guide d'entretien lors de la descente dans les établissements au cours de l'année scolaire 2022-2023.

III.2. ÉCHANTILLONNAGE

2.1. Technique de l'échantillonnage

L'échantillonnage est ce qui constitue l'échantillon. Elle permet au chercheur de déterminer les individus devant représenter la population d'étude. Dans le cadre de cette étude, nous avons fait recours à l'échantillonnage aléatoire simple, à la seule différence que notre

population cible est groupale et non des personnes isolées. Ledit échantillonnage (en strates) nous a permis de décomposer la population, en groupe (lycées et collèges) et de travailler sur une population représentative de la population en général.

En effet, dans le cadre de cette étude, les élèves de Premières et de Terminales et les enseignants de philosophie, sont naturellement répartis dans les lycées et collèges, et chaque école représente un groupe homogène. Ainsi, nous considérons chaque lycée comme une grappe. L'Arrondissement de Yaoundé premier compte cinq lycées publics d'enseignement général secondaire francophone et plusieurs collèges à cycle complet. De cette population, quatre établissements constituent notre population cible. Toutefois, nous avons tenu à travailler sur une population générale par établissement.

2.2. Les instruments de la collecte des données

Il faut le rappeler avec Henritt Bertrand (2007 :54), les instruments de collecte des données sont choisis par le chercheur en fonction du type d'informations recherchées, de la précision des réponses attendues, au nombre des personnes concernées. Au vu des détails ci-dessus, compte tenu de la spécificité du caractère mixte de notre méthodologie, nous avons utilisé deux instruments : le questionnaire pour les élèves et le guide d'entretien pour les enseignants.

2.2.1. Le questionnaire pour les élèves

Dans l'optique de recueillir les données fiables et quantitatives pour vérifier nos hypothèses de recherche, un questionnaire a été conçu pour être soumis à ceux-ci. Se référant aux propos de Mucchiellie (1998 :15) : « (le questionnaire) *est série de proposition ayant une certaine forme et un certain ordre sur lequel, on sollicite l'avis, le jugement ou l'évaluation d'un sujet interrogé* »³⁴. Il ressort alors que notre questionnaire vise à nous permettre d'avoir les avis des élèves qui constituent la pièce maitresse du processus d'enseignement/apprentissage surtout en termes de construction des savoirs. Le questionnaire utilisé dans ce cadre est ouvert. Il est donc composé ainsi qui suit : un préambule, treize questions et les remerciements. (Voir [annexe ...](#)).

Le questionnaire nous permet de recueillir les informations essentielles sur les points suivants :

³⁴ Mucchiellie, *Théorie des processus de la communication*, PUF. 1998, p. 15.

- ✓ Sur l'enseignement de la philosophie au secondaire ;
- ✓ Sur l'enseignement de la sous – discipline philosophique : la logique ;
- ✓ Sur les méthodes et techniques actuelles de l'enseignement de la philosophie et de la logique ;
- ✓ Le profil des apprenants ;
- ✓ Sur des nouvelles méthodes et techniques possibles de l'enseignement de la logique en particulier et celui de la philosophie en général.

C'est grâce à ce questionnaire que nous avons des données nécessaires pour apporter des réponses à nos questions de recherche. Il a également permis de valider nos hypothèses afin de donner une certaine crédibilité à ce travail.

2.2.2. Le guide d'entretien

Le guide d'entretien élaboré sera adressé aux enseignants. Il nous permettra de recueillir leurs opinions sur les causes de la mauvaise construction des savoirs philosophiques dans les différentes classes cibles de cette étude. Il permettra en outre, d'avoir des propositions qui permettront d'atténuer ce problème. Ce guide est composé d'un préambule, huit questions et les remerciements. (Voir annexe...).

Le présent guide d'entretien soumis aux experts pratiquants (enseignants de philosophie) a pour but de mieux comprendre les causes du problème de la construction des savoirs philosophiques aujourd'hui. De ce guide, nous avons noté une kyrielle causale à ce problème de la didactique philosophique.

Bien plus, par ce guide d'entretien, nous avons des propositions des enseignants susceptibles d'améliorer l'enseignement de la logique en vue de mieux construire les savoirs philosophiques. Ces propositions ont donc été prises en compte dans le cadre des suggestions de ce travail de recherche.

CHAPITRE IV : PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Le présent chapitre constitue le dernier de notre travail. Il se propose de faire une présentation analytique minutieuse des données de notre enquête sur le terrain, de vérifier nos hypothèses de recherche émises afin d'arriver à une interprétation efficace devant nous conduire à des conclusions probantes de cette étude.

Toutes ces données seront présentées sous forme de tableaux et de digrammes afin d'y voir plus clair. À chaque fois, il sera question de faire un succinct commentaire pour les clarifier.

Ainsi, deux séquences vont constituer l'essentiel de ce dernier chapitre de notre deuxième partie : la présentation des résultats de la recherche et la discussion de ceux-ci.

IV.1. PRÉSENTATION ANALYTIQUE DES DONNÉES QUANTITATIVES : LE QUESTIONNAIRE

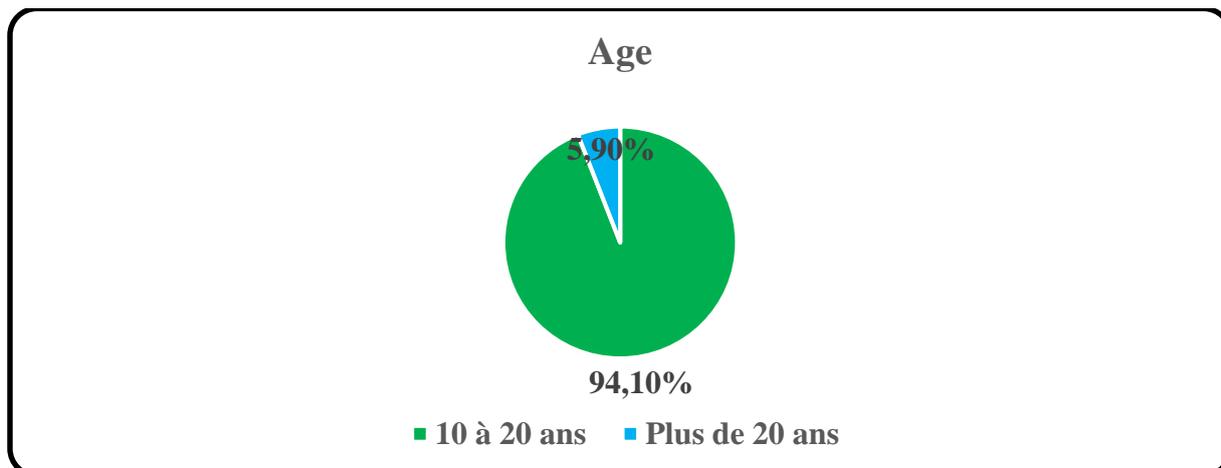
La présente présentation et analyse desdites données sont faites en fonction des items du questionnaire et grâce au logiciel SPSS. Par ailleurs, chaque graphique sera accompagné du commentaire pour d'éclaircir en relation avec notre thème de recherche.

À cet effet, il convient de rappeler que nous avons 224 élèves pour 224 questionnaires à leur adresser.

1.1. Identification des enquêtés

Les différents éléments constitutifs de cette section prendront en compte : le sexe, l'âge, l'appartenance tribale, la religion, la classe et la série.

1.1.2. Identification selon l'âge

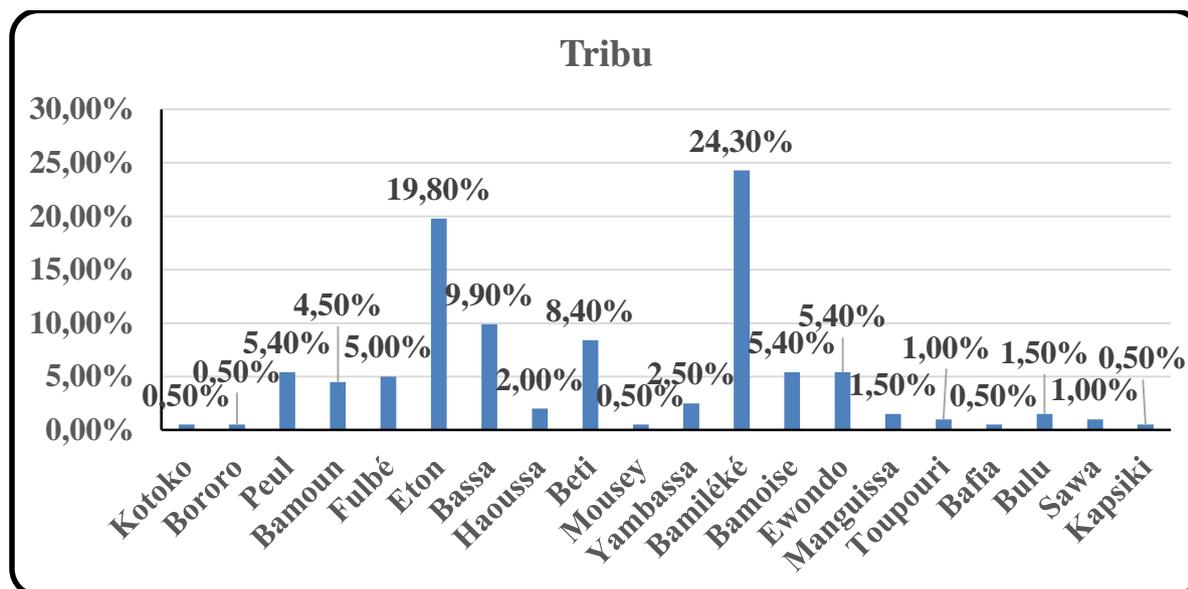


Graphique 1 : les élèves selon l'âge.

En observant ce graphique, il convient de dire que la tranche d'âge des élèves de Première et Terminale oscille entre 10-20 ans car, elle constitue 94,1% des résultats de notre étude contre 5,9% des élèves à plus de 20. Ce qui nous amène à penser que nos apprenants reflètent selon les normes établies par le MINESEC, l'intervalle d'âge recommandé. Ceux-ci sont donc disposés à apprendre la philosophie conséquemment puisqu'ils disposent des capacités motrices et cognitives leur permettant un tel apprentissage.

Il faudra alors pour les enseignants exploiter suffisamment ce potentiel afin de rendre plus dynamique et efficace les enseignements philosophiques via l'apprentissage correct de la logique. Il n'est donc plus question pour l'expert de faire comme si sa salle de classe est une réalité homogène culturelle pour se focaliser sur une seule culture, celle de la réalité sociale où se situe l'établissement. Faire preuve d'une telle attitude est un danger et un frein à un bon enseignement philosophique d'une part ; et d'autre, une source de frustration pour beaucoup d'élèves ayant par ricochet pour conséquence le désamour pour la philosophie. La pédagogie aujourd'hui exige une adaptation sur tous les plans par l'enseignant, elle nécessite aussi de la part de l'expert un esprit assez créatif, innovant et ouverture pour bien transmettre les savoirs et rendre les enseignements plus pratiques et utiles aux apprenants.

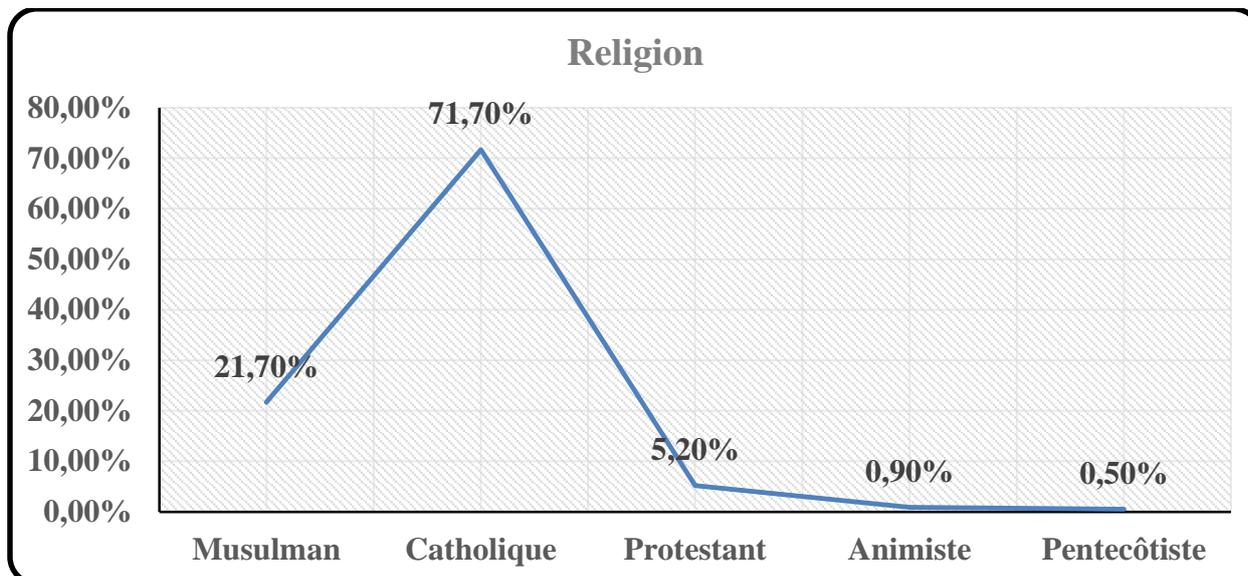
I.1.3. Identification des élèves selon la tribu.



Graphique 2: les élèves selon leur tribu.

De ce graphique, il ressort 20 tribus qui ont été recensés à travers les élèves enquêtés. La tribu la plus fortement représentée étant les Bamilékés avec une représentation de 24,3% suivie des Eton 19,8%. Les tribus les moins représentées sont les Toupouri 1% et les Sawa 1%. Néanmoins, une observation plus approfondie permet de découvrir de ce graphique que 7/10 des Régions du Cameroun sont représentées à savoir : le Centre, l'Ouest, l'Adamaoua, le Nord, l'Est, l'Extrême-Nord et le Littoral. Ce qui correspond à 70% de la représentation régionale camerounaise.

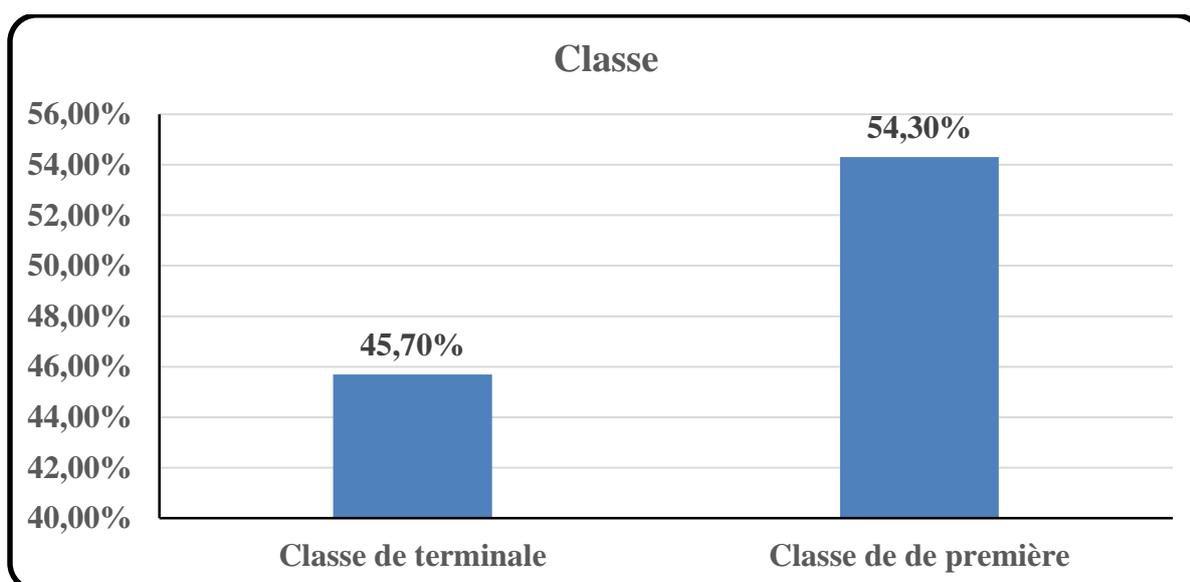
I.1.4. Identification des élèves selon la religion.



Graphique 3 : les élèves selon leur religion.

Nous pouvons lire de ce graphique que les apprenants sont en majorité des chrétiens avec une représentation de : catholique 71,7%, protestant 5,2% et pentecôtiste 5%. Toutefois, nous retrouvons aussi les musulmans 21,7% et les animistes 9%. Mais, il revient à dire que les trois grandes religions existantes au Cameroun sont représentées (le christianisme, l'islam et l'animisme).

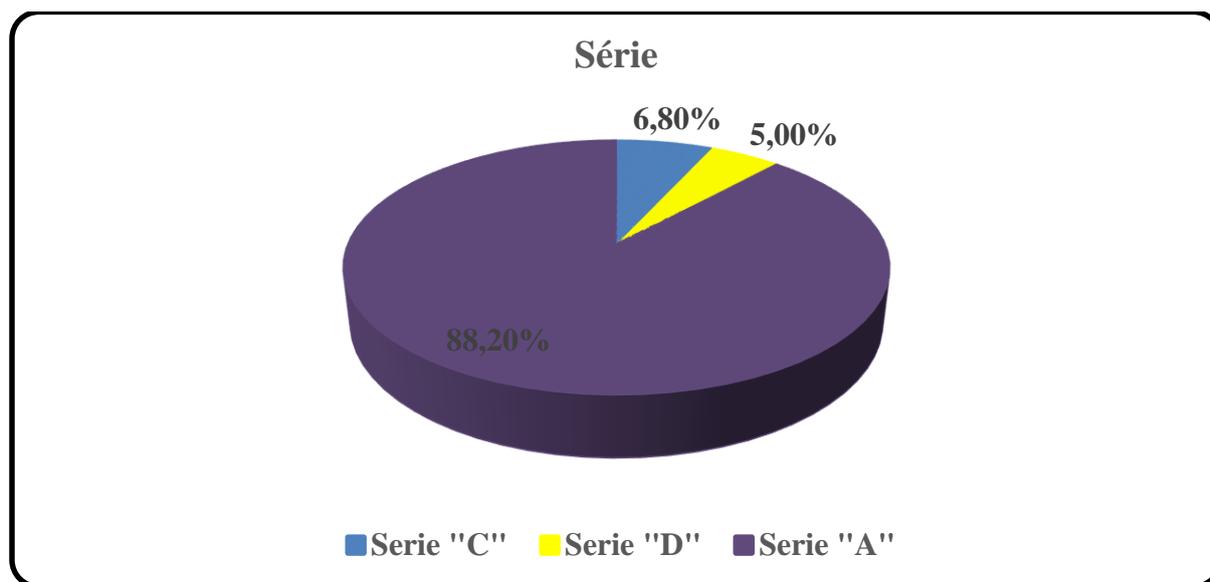
1.1.5. Identification des élèves selon la classe.



Graphique 4: les élèves selon la classe.

La lecture de ce graphique fait état que 54,30% de notre population d'étude appartient à la classe de Première toutes séries confondues contre 45,70% pour ce qui est de la classe de Terminale. En effet, les élèves de la classe de Première étant encore en cours de formation, ceux-ci ont donc constitué notre population d'étude de façon prioritaire a contrario à ceux de Terminale qui sont des finissants du cycle secondaire.

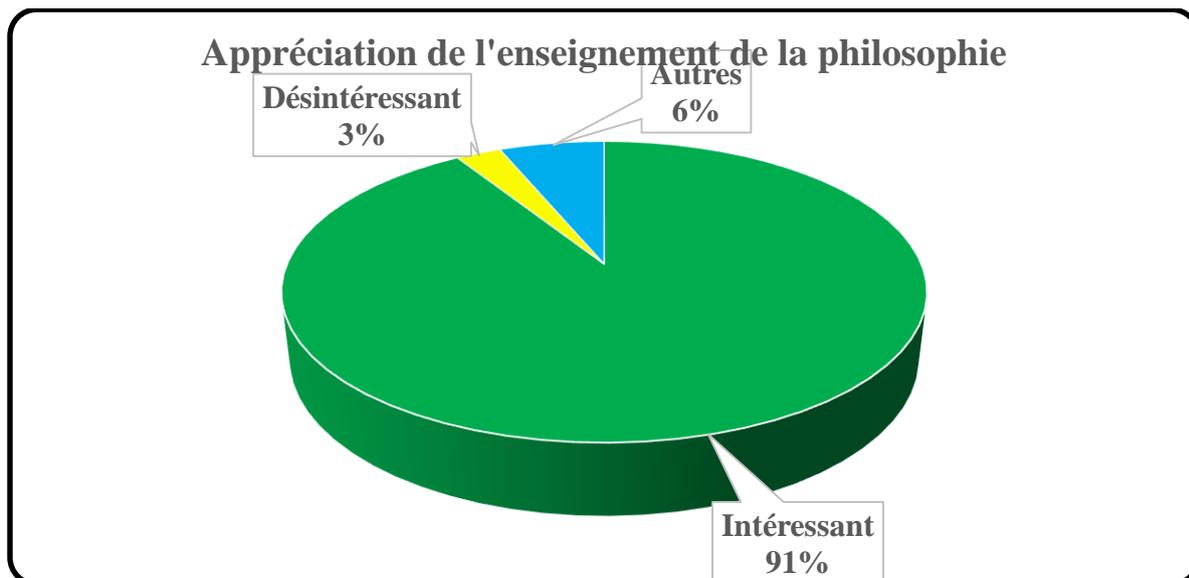
1.1.6. Identification des élèves selon leurs séries.



Graphique 5 : les élèves selon leurs séries

Nous observons que trois séries de l'enseignement secondaire général francophone apparaissent. La série A avec 88,20%, la série D avec 6,80% et la série C avec 5,00%. Ainsi, il convient de justifier à suffisance la forte représentation des littéraires au détriment des scientifiques.

I.2. Présentation des résultats selon la considération de la philosophie chez les élèves

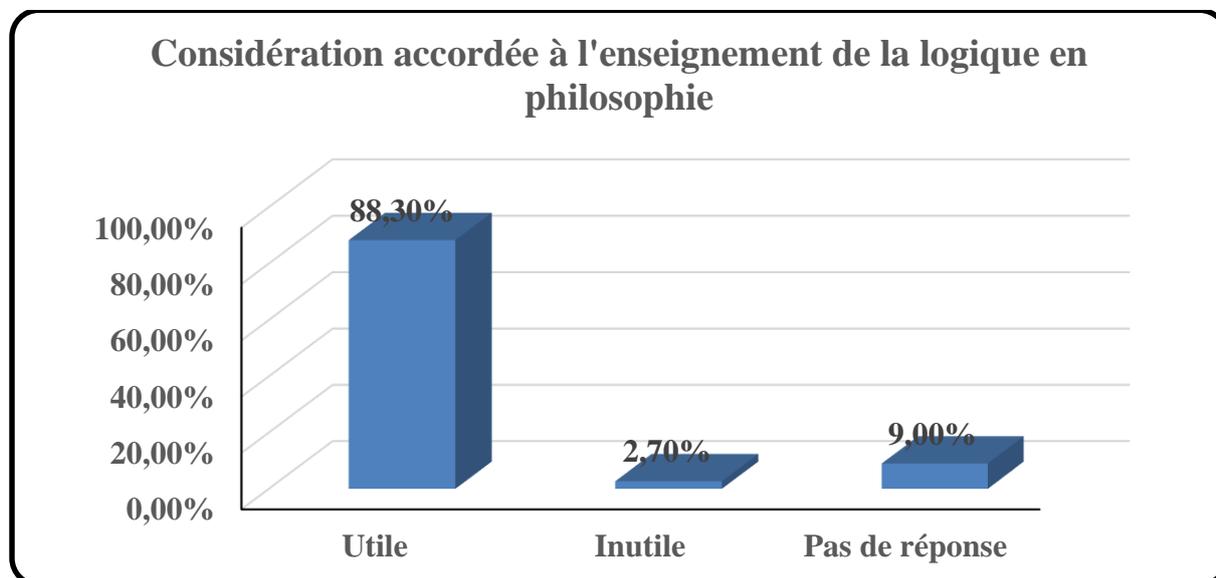


Graphique 6: appréciation de l'enseignement de la philosophie par les élèves.

En substance, force est de constater de ce diagramme circulaire que 91% des élèves des classes de Première et de Terminale apprécient positivement l'enseignement de la philosophie car, ils le trouvent intéressant. 3% des élèves pensent qu'il est désintéressant c'est-à-dire, inutile. Et, 6% des élèves sont imprécis sur la considération de l'enseignement de la philosophie dans nos écoles secondaires francophones. Suite à cela, il s'ensuit que la discipline de la philosophie est sans aucun doute importante dans la formation intégrale de nos jeunes apprenants aujourd'hui nonobstant tous les préjugés établis à cette discipline.

Ainsi, sans débat aucun et pour taire certaines langues malsaines, les chiffres sus-relevés nous permettent de conclure que la philosophie en tant qu'une discipline scolaire reste d'actualité et occupe une place de choix dans la formation des jeunes aujourd'hui. De ce fait, son enseignement doit simplement être améliorée et actualisé au regard du contexte pédagogique et scolaire actuel dans le monde en général et au Cameroun en particulier. Des réajustements et amendements sur les plans : curriculaire, pédagogique et même didactique s'imposent naturellement.

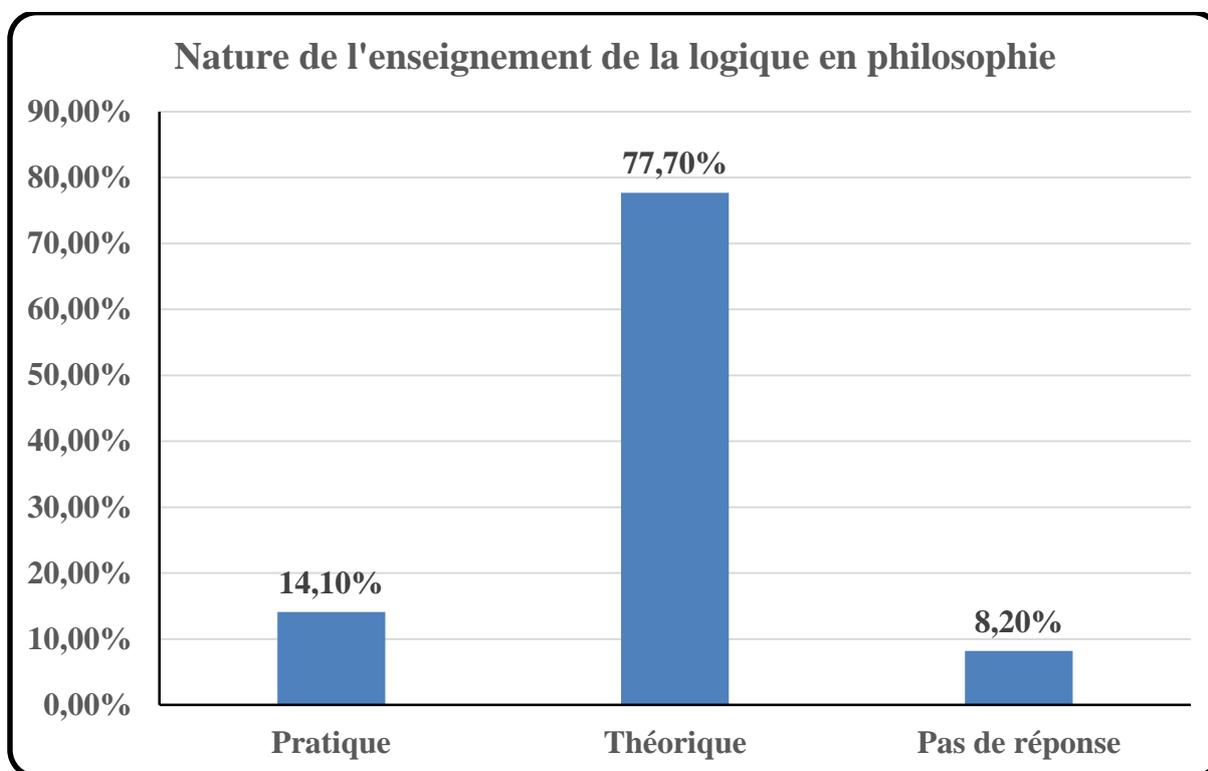
1.3. Présentation des résultats de l'appréciation de l'enseignement de la logique en philosophie par les élèves.



Graphique 7: appréciation de l'enseignement de la logique en philosophie par les élèves.

De ce diagramme, il ressort comme statistique les données suivantes : 88,30% des élèves accordent un intérêt à l'enseignement de la logique dans la mesure où il le trouve utile pour une bonne formation en philosophie. 9,00% des élèves n'ont pas donné de réponse et 2,70% pensent qu'il est inutile car, ce dernier ne permet pas de mieux réfléchir et agir. Pour la majorité des élèves, l'enseignement de la logique en philosophie apparaît capital et incontournable pour apprendre à philosopher et surtout dans la perspective de développer les compétences nécessaires au développement intégral de l'apprenant et à son insertion socioprofessionnelle. L'enseignement de la logique doit être davantage pris en compte au cours des enseignements philosophiques afin que les élèves intègrent et assimilent plus aisément les savoirs en vue de développer les savoir – faire et les savoir- être.

1.4. Présentation des résultats de la considération par les élèves des techniques et méthodes d'enseignement de la logique en philosophie.



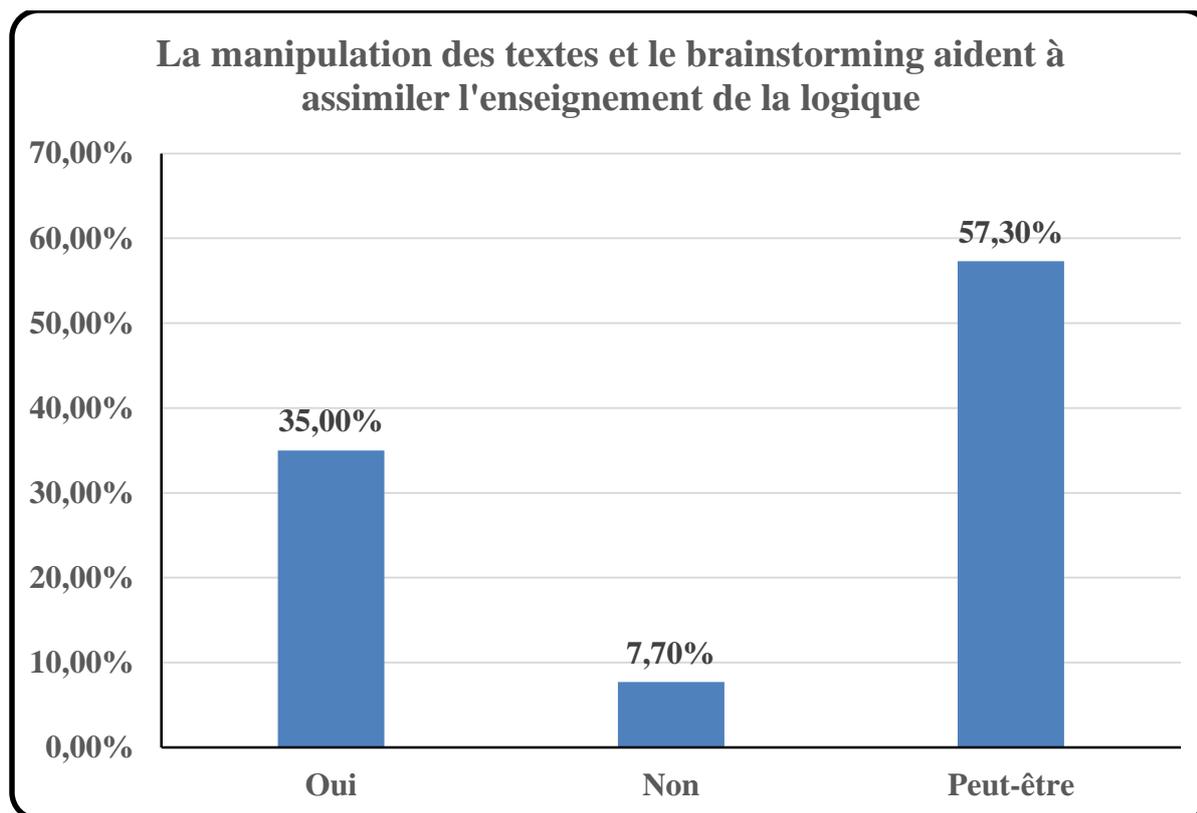
Graphique 8 : considération par les élèves des techniques et méthodes d'enseignement de la logique en philosophie.

Après observation de ce graphique, il est clair que les élèves à 77,7% trouvent la nature de l'enseignement de la logique en philosophie théorique contre 14,1% qui considèrent qu'elle est pratique et 8,2% qui n'ont pas donné d'avis.

De ces statistiques, l'on déniche un problème remarquable de la pratique didactique de la logique dans l'enseignement général francophone. Cette défaillance est due à la nature très théorique de cet enseignement qui ne permet donc pas de construire qualitativement les savoirs avec les apprenants. Une telle pratique didactique ne saurait alors aujourd'hui être très efficace et efficiente, surtout que nous parlons de plus en plus en Afrique en général et au Cameroun en particulier de l'apprentissage pragmatique et même de la digitalisation des enseignements. Continuer donc d'enseigner en utilisant l'approche ancienne par objectif n'est plus adéquat aujourd'hui. Il est impératif d'inverser la tendance didactique en rendant plus pratique que théorique les enseignements de la logique pour une construction plus efficace des savoirs philosophiques. Les enseignants sont à cet effet appelés surtout, les retardataires à s'arrimer

aux exigences actuelles de l'enseignement si leur désir ardent est de faire de la discipline de la philosophie, un savoir utile aux élèves ainsi qu'à la société.

1.5. Présentation des résultats sur la technique d'apprentissage de l'enseignement de la logique par les textes et le brainstorming.



Graphique 9 : statistiques des élèves selon les avis à propos de la technique d'enseignement de la logique par les textes et le brainstorming.

Une lecture de ce diagramme nous fait découvrir que 57,30% des élèves sont imprécis à ce sujet ; 35,00% pensent que cette approche leur permet d'assimiler et développer les compétences en philosophie ; 7,70% estiment que cette technique d'enseignement n'est pas efficace.

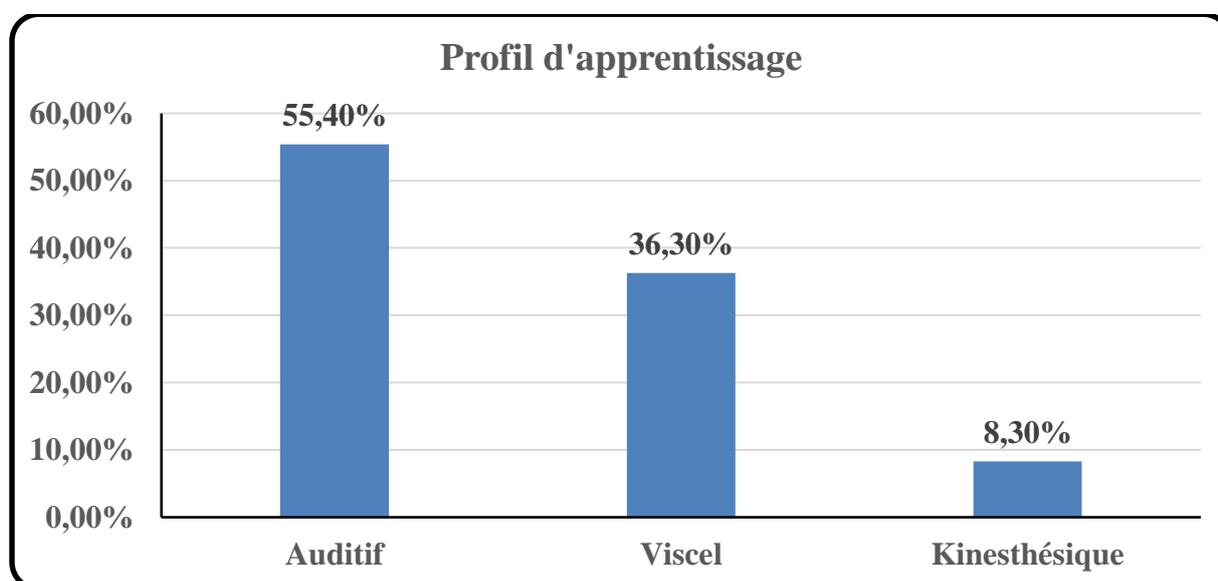
Laconiquement, ce graphique nous permet de comprendre l'une des causes de la mauvaise construction des savoirs philosophiques aujourd'hui ; et ceci entraînant inéluctablement les mauvaises performances des élèves et qui plus est, leur désaffection pour la philosophie. Les présents résultats font état des conclusions suivantes :

- Les techniques actuelles de l'enseignement de la logique sont insuffisantes et limitées. Il s'agit notamment de la manipulation des textes et du brainstorming.
- La forte tranche des élèves étant indécis à propos de ces techniques impliquent en filigrane qu'il y a urgence d'innover et de réajuster celles – ci pour améliorer la pratique didactique de la logique en vue de permettre aux élèves de bien assimiler les savoirs à eux enseigner pour leur socialisation ainsi qu'à leur bonne insertion professionnelle.

Il faut donc impérativement de nouvelles techniques pour venir pallier aux manquements de celles actuellement mises en pratique. La pédagogie exigeant davantage l'approche active voire interactive ; il convient en plus des techniques usitées faire recours à des techniques plus nouvelles innovantes, capables de répondre aux besoins des apprenants et pouvant leur permettre de bien apprendre la philosophie aujourd'hui.

1.6. Présentation des résultats selon le profil d'apprentissage des élèves.

Graphique 10: statistiques selon le profil d'apprentissage des élèves.

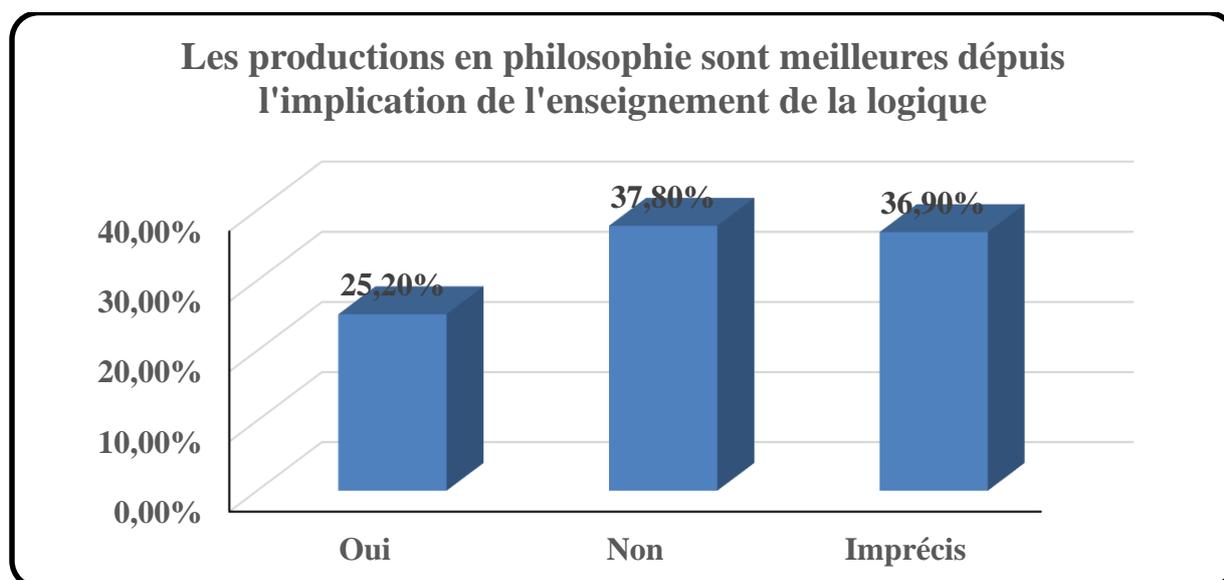


De ce graphique, nous déduisons que 55,40% des élèves ont un profil auditif, 36,30% ont un profil visuel contre 8,30% qui ont un profil kinesthésique. Au regard de ces chiffres, nous pouvons penser que nos apprenants possèdent un fort atout de l'écoute. Pour cela, il conviendrait alors, de privilégier les activités enseignement/apprentissage plus oraux afin de leur permettre de mieux assimiler les savoirs à eux transmis. À cela, il faut associer la méthode par l'image.

Le graphique présentant les types de profil d'apprentissage des élèves nous amène à cerner que :

- Pour un bon apprentissage de la philosophie de nos jours, il revient aux enseignants de privilégier plus les activités auditives d'apprentissage pour permettre à un bon nombre des apprenants d'assimiler les enseignements philosophiques. Surtout en contexte actuel de digitalisation des enseignements, il y a nécessité d'opter plus pour les audios que les textes car, la majorité des élèves mémorisent davantage en écoutant qu'en lisant.
- L'aspect de la manipulation des objets n'est pas assez important pour les enseignements en philosophie. Mais à l'ère de la digitalisation des enseignements, il faut aussi l'utiliser.
- Il faut donc un bon ratio des activités d'apprentissage pour une excellente construction des savoirs philosophiques en classe de première et de terminale.

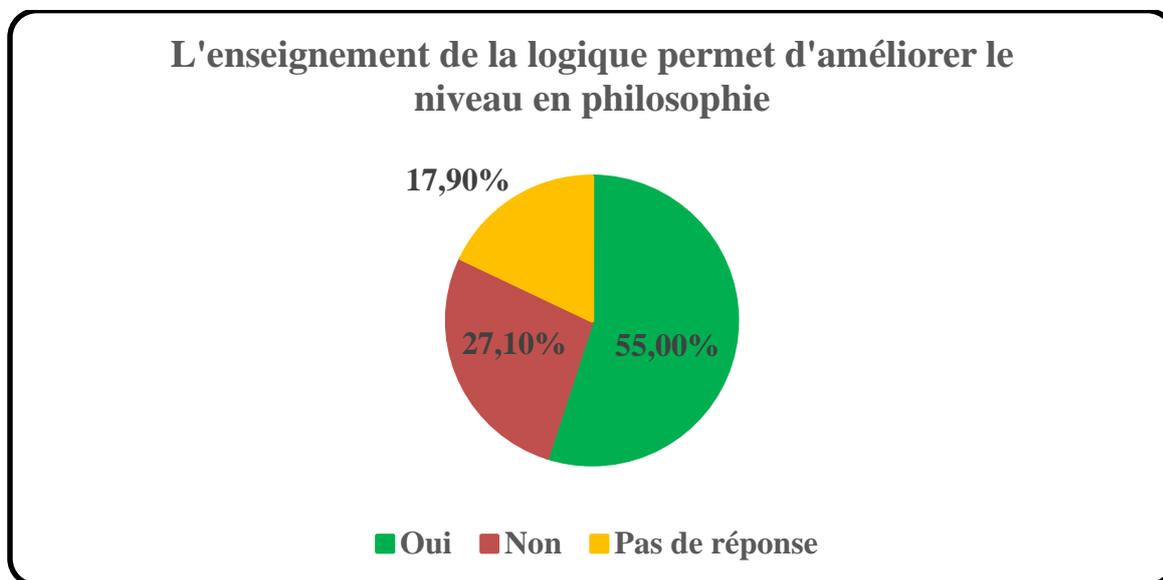
1.7. Présentation des résultats de la qualité des productions philosophiques des élèves après l'enseignement de la logique.



Graphique 11: statistiques de l'appréciation du niveau des élèves par eux-mêmes après l'enseignement de la logique.

Schématiquement 37,80% des élèves pensent que leur niveau et leur production en philosophie restent faibles malgré l'enseignement de la logique. 36,90 sont imprécis et indexés à propos de leur niveau réel après l'enseignement du module qui porte sur la logique en philosophie. Seuls 25,20% estiment qu'il y a amélioration de leur production en philosophie suite à l'apprentissage de la logique.

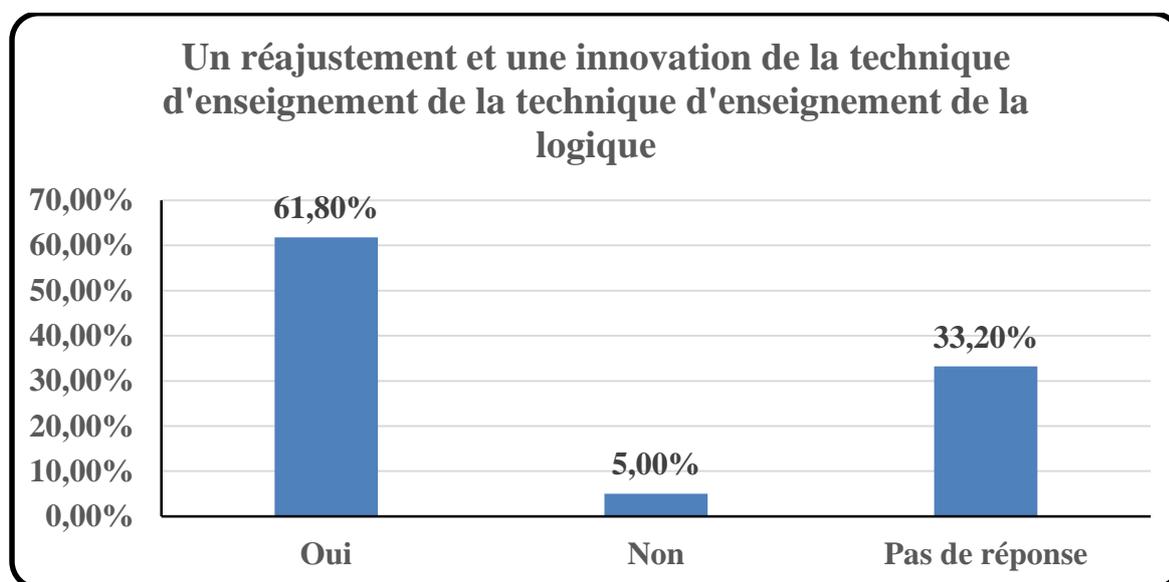
I.8. Présentation des résultats sur la possibilité de l'enseignement de la logique à améliorer le niveau des élèves en philosophie.



Graphique 12 : statistiques sur la possibilité de l'amélioration du niveau des élèves en philosophie par l'enseignement de la logique.

De ce précédent graphique, l'on conclut que 55,00% des élèves pensent que la bonne pratique de l'enseignement de la logique peut améliorer qualitativement leur niveau en philosophie contre 27,10% qui disent « non » et 17,90% qui sont sans réponse. Ainsi, il revient aux enseignants de concevoir et d'enseigner correctement leurs activités pédagogiques pour bien construire les savoirs chez les élèves en vue du développement des compétences nécessaires à leur future insertion socio-professionnelle et à leur propre développement personnel sans oublier leur bonne insertion sociale.

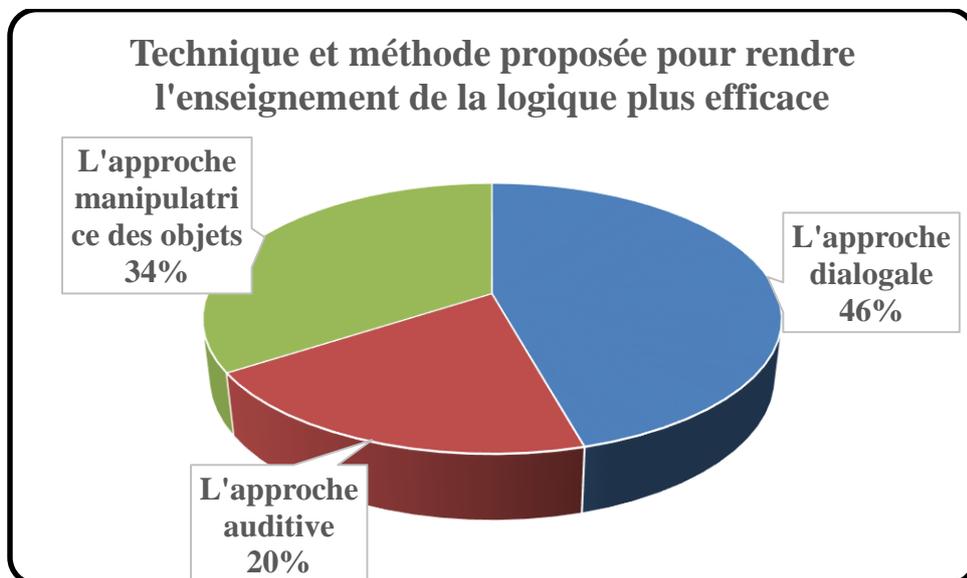
1.9. Présentation des résultats au sujet des avis des élèves pour un réajustement et une innovation de l'enseignement de la logique.



Graphique 13: statistique des avis sur un réajustement et une innovation de l'enseignement de la logique.

De ce diagramme, il ressort très clairement que 61,80% des élèves des classes de Première et Terminale sont favorables à un réajustement et une innovation de cet enseignement pour mieux construire les savoirs philosophiques en vue de développer les compétences chez les apprenants. 33,20% d'élèves n'ont pas donné leur avis. Mais 5,00% des élèves sont favorables à cette idée d'amélioration de la pratique de l'enseignement de la logique dans les classes de Première et de Terminale.

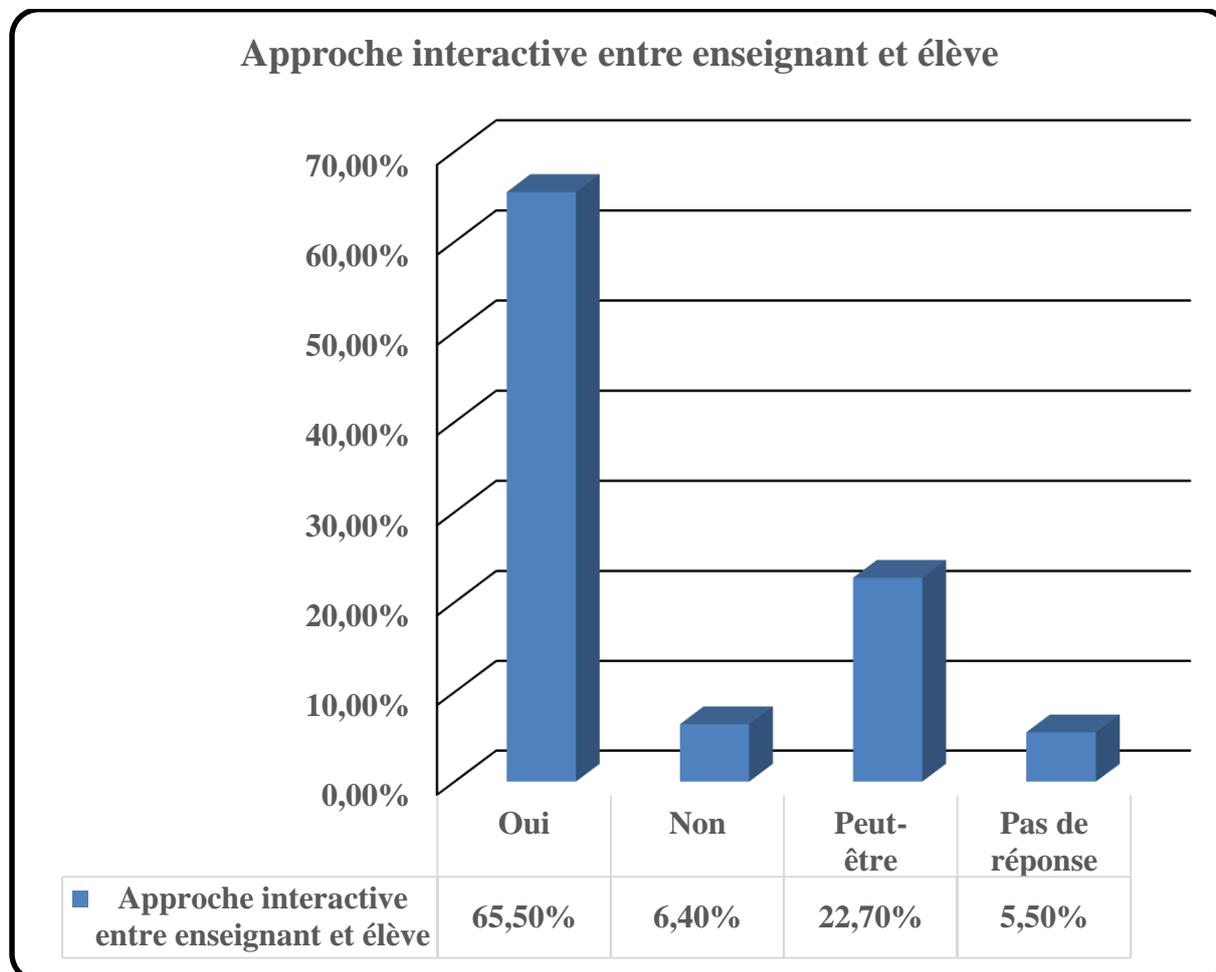
1.10. Présentation des résultats des propositions de la technique et de la méthode à rendre l'enseignement de la logique plus efficace.



Graphique 14 : statistique des techniques et méthodes proposées pour rendre l'enseignement de la logique plus efficace.

Sur les trois propositions, nous déduisons que les élèves sont plus favorables à l'approche dialogale qui représente 46% des avis de ces derniers. 34% sont plus disposés à l'approche par manipulation des objets et 20% sollicitent l'approche auditive.

1.11. Présentation des résultats sur les avis des élèves sur l'approche interactive entre enseignant et élève.

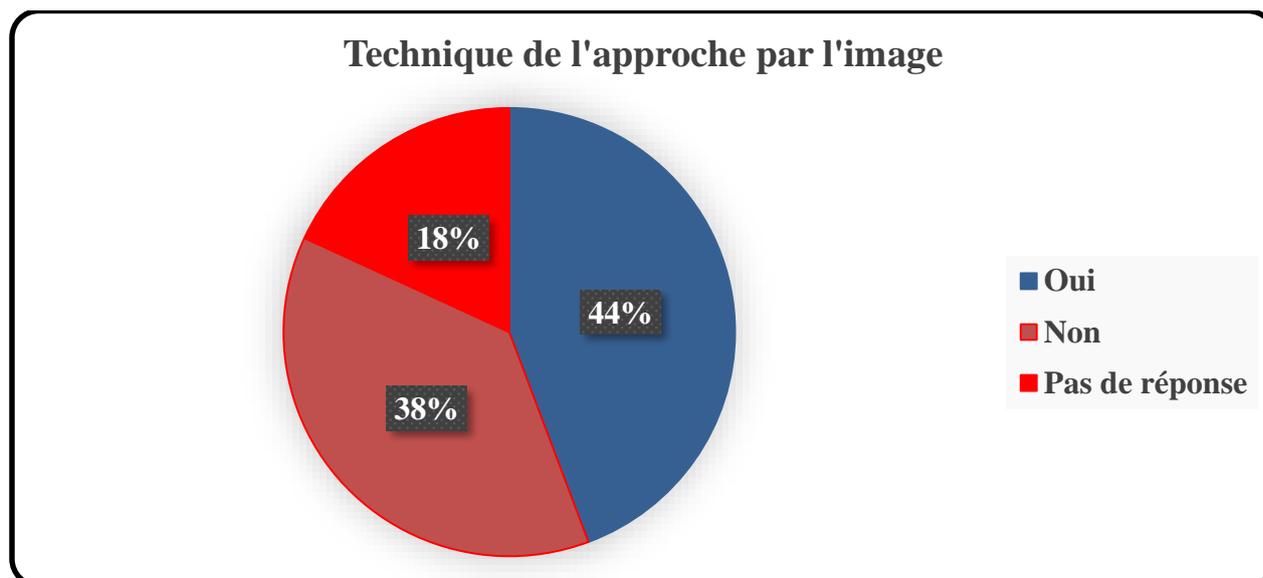


Graphique 15: statistique sur les avis à propos de l'approche interactive entre enseignant et élève.

Au regard de ce graphique, il apparaît que 65,5% des élèves des classes de Première et Terminale sont pour plus d'interaction entre l'enseignant et l'élève. 22,7% sont incertains contre 6,4% qui sont défavorables à cette approche et 5,5% qui n'ont pas donné de réponse. De ces statistiques, l'on peut cerner que l'un des problèmes majeurs notés dans l'enseignement de la philosophie aujourd'hui est ce défaut ou mieux cette insuffisance interactive entre les enseignants qui doivent transmettre les savoirs et les élèves qui sont censés les assimiler. Et, au regard du contexte pédagogique actuel, APC/ESV, mettre cette interaction à côté, c'est

inélucltablement contribuer inconsciemment à la mauvaise construction des savoirs philosophiques et par conséquent à la formation au rabais des apprenants.

I.12. Présentation des résultats de la position des élèves par rapport à la technique de l'enseignement par image.



Graphique 16: statistique sur la technique de l'enseignement par image.

En clair, nous pouvons déduire que 44% des élèves des classes de Première et de Terminale souhaitent de procéder plus à l'enseignement de la logique par l'approche de l'image. 38% sont défavorables à elle contre 18% qui ont des avis nuls. Il est donc incontestable que la digitalisation des enseignements comme urgence pédagogique aujourd'hui exige le recours à l'image via les NTIC. Et cela se confirme par les statistiques d'enquêtes dûment présentées ci-haut. Appartenant plus que jamais à un monde plus numérisé où l'image occupe une place prépondérante dans la communication, il s'en suit aussi qu'en pédagogie de nos jours, les enseignants doivent plus utiliser cette technique en enseignant les apprenants pour mieux les aider à assimiler les savoirs donnés et transmis.

IV.2. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE SELON LES HYPOTHÈSE DE RECHERCHE

À ce niveau, il sera question d'analyser et d'évaluer les données de la recherche sur le terrain à partir des données quantitatives recueillies auprès des élèves des classes de Première et de Terminale, et des informations obtenues chez les enseignants via le guide d'entretien à eux adresser.

L'optique étant ici de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de recherche afin de parvenir à des conclusions probantes de notre travail pour l'amélioration de l'enseignement de la logique en philosophie dans une perspective de bonne construction des savoirs.

2.1. Interprétation et discussion de l'hypothèse de recherche 1.

La première hypothèse affirmait qu'il existe un lien entre l'enseignement de la logique et la construction des savoirs philosophiques en classe de Première et de Terminale. Cette hypothèse s'articule autour de deux questions du questionnaire administré aux élèves. D'après les données du terrain, il ressort que :

	Appréciation de l'enseignement de la philosophie
Intéressant	91,1%
Désintéressant	2,7%
Autres	6,3%
Total	100,0%

Tableau 5 : tableau précisant l'intérêt que les élèves portent pour l'enseignement de la philosophie.

L'enseignement de la logique permet d'améliorer le niveau en philosophie		
Modalités	Effectifs	Pourcentage
Oui	120	53,6%
Non	59	26,3%

Pas de réponse	39	17,4%
Total	218	97,3%
Manquant	6	2,7%
Total	224	100,0%

Tableau 5 et 6 : tableau précisant l'impact de l'enseignement de la logique dans les constructions des savoirs philosophiques.

Au vu de cela, il ressort sans doute à partir de la population de notre étude et par un effet de généralisation et d'extension de notre recherche qu'il existe un lien indéfectible entre l'enseignement de la logique et la construction de savoirs philosophiques en classe de Première et Terminale. Ce qui induit incontestablement la validation de notre première hypothèse de recherche. En effet, la logique constitue un apprentissage essentiel pour un bon apprentissage du philosophe en vue de développer auprès de nos apprenants, futurs acteurs sociaux, une pensée créative, un sens de la bonne action, une capacité à conceptualiser rationnellement. Au fait, sur 224 enquêtés, les résultats font état que 911% des élèves accordent de la considération à l'enseignement de la logique et par ricochet pensent que celui-ci est capital pour améliorer leur niveau philosophique. À cela, il faut ajouter que 55,00% trouvent l'enseignement de la logique permet d'améliorer le niveau des élèves en philosophie. Ce que laisse entrevoir nécessairement que nos élèves sont disposés à assimiler les savoirs philosophiques.

Par ailleurs, grâce aux réponses données par les enseignants en répondant au guide d'entretien à propos de la question n°1, que l'enseignement de la logique vise les compétences suivantes auprès des apprenants suivants : l'art de l'argumentation et de la démonstration et le développement de l'esprit critique et scientifique pour amener les élèves à contribuer à la construction harmonieuse des rapports sociaux et familiaux, il est donc clair que l'enseignement de la logique est fondamental pour mieux construire les savoirs philosophiques en classe de Première et de Terminale.

2.2. Interprétation et discussion de l'hypothèse de recherche 2.

Elle stipule qu'il existe plusieurs causes et conséquences de la mauvaise pratique didactique de la logique pour le développement des compétences en philosophie chez les élèves de Première et de Terminale.

Nature de l'enseignement de la logique en philosophie		
Modalités	Effectifs	Pourcentage
Pratique	31	13,8%
Théorique	171	76,3%
Pas de réponse	18	8,0%
Total	220	98,2%
Manquant	4	1,8%
Total	224	100,0%

Tableau 7 : tableau soulignant la considération de la nature de l'enseignement de la logique en philosophie.

D'après ce tableau, il ressort que le premier problème lié à l'enseignement de la logique est sa nature très théorique. Car, sur 220 apprenants enquêtés, 77,70% considèrent que la pratique didactique de la logique dans nos établissements notamment en Première et en Terminale est très théorique et donc peu productive.

Ce qui rend alors la construction des savoirs philosophiques difficile et médiocre. Car, à l'ère de l'APC/ESV et surtout de la professionnalisation des enseignements, un tel style d'enseignement ne saurait guère favoriser une construction efficace des savoirs surtout en philosophie.

Parmi les autres causes révélées, on note le quota horaire alloué à l'enseignement de la logique qui est insuffisant et ne permet pas de pratiquer avec des exercices d'application pour une bonne assimilation par les élèves. À cela vient se greffer la méthode magistrale et non interactive utilisée par les enseignants qui ne placent pas les élèves au centre de leur apprentissage afin d'apprendre à philosopher véritablement pour plus d'impact positif et concret dans la vie au quotidien.

Les productions en philosophie sont meilleures depuis l'enseignement de la logique		
Modalités	Effectifs	Pourcentage
Oui	56	25,0%
Non	84	37,5%
Imprécis	82	36,6%
Total	222	99,1%
Manquant	2	,9%
Total	224	100,0%

Tableau 8 : tableau précisant la qualité des productions des élèves après l'enseignement de la logique en philosophie.

En fait, ce tableau nous permet de comprendre que la mauvaise pratique de l'enseignement de la logique en philosophie a pour conséquence primordiale les mauvaises productions intellectuelles des élèves lors des évaluations et des examens scolaires. Au regard des pourcentages suivants : 37,80% des élèves disent « non », c'est-à-dire que malgré l'enseignement de la logique reçu de leurs enseignants, leurs productions en philosophie sont faibles contre 36,90% qui sont « imprécis » et seulement 25,20 % qui pensent « oui », leurs productions sont croissantes.

Bien plus, se référant aux points de vue des enseignants, il ressort des questions qui leur ont été adressées que la médiocrité de la pratique didactique de l'enseignement de la logique a pour conséquence le mauvais niveau des élèves qui sont incapables de raisonner correctement, de conceptualiser, de problématiser et d'être assez cohérent et pertinent dans leurs discours et leurs actions.

2.3. Interprétation et discussion de l'hypothèse de recherche 3.

Le recours aux bonnes techniques, stratégies et méthodes d'enseignement de la logique sont susceptibles de favoriser une efficiente construction des savoirs philosophiques en classe de Première et de Terminale.

Les avis recueillis auprès des élèves sont donnés dans ce tableau :

Un réajustement et une innovation de la technique d'enseignement de la technique d'enseignement de la logique		
Modalités	Effectifs	Pourcentage
Oui	136	60,7%
Non	11	4,9%
Pas de réponse	73	32,6%
Total	220	98,2%
Manquant	4	1,8%
Total	224	100,0%

Tableau 9 : tableau présentant les avis des élèves au sujet du réajustement de l'enseignement de la logique

En analysant ce tableau, il apparaît que 61,80% des élèves sont favorables pour une innovation de la technique de l'enseignement de la logique par le « oui » contre 5,00% qui pensent le contraire et 33,20% qui n'ont pas de réponse. Cela nous permet de dire qu'il y a urgence de faire recours à des nouvelles techniques et méthodes pour une construction plus efficace des savoirs philosophiques dans ces classes.

Celles actuellement usitées semblent donc au regard des statistiques sus-relevées limitées et moins efficaces surtout en contexte actuel de l'APC/ESV. Il incombe donc aux enseignants de la philosophie de prendre conscience de l'impératif de la révision de leurs techniques et méthodes d'enseignement de la logique pour une bonne transposition didactique en philosophie dans l'optique du développement des compétences du philosophe.

Technique de l'approche par l'image		
Modalités	Effectifs	Pourcentage
Oui	98	43,8%
Non	83	37,1%
Pas de réponse	40	17,9%
Total	221	98,7%
Manquant	3	1,3%
Total	224	100,0%

Tableau 10 : tableau sur les avis des élèves à propos de la technique de l'approche par l'image.

En contexte de digitalisation des enseignements tel que prescrit par le MINESEC au cours de l'année scolaire 2022-2023 et suite aux statistiques ci-haut, parmi les élèves enquêtés, 44% des apprenants disent « *oui* » à cette approche contre 38% qui disent « *non* » et 18% qui n'ont pas donné de réponse ; il ressort alors que cette technique peut dynamiser et rendre l'enseignement de la logique plus efficace dans la construction des savoirs philosophiques en classe de Première et de Terminale.

En effet, en faisant recours aux objets et en leur permettant de les visualiser, l'élève assimile rapidement car, on le situe dans son environnement socioculturel. À partir de là, il revient donc aux enseignants de philosophie des classes qui nous concernent dans le cadre de cette recherche, de digitaliser davantage (utiliser les **NTIC**) au cours de leur pratique de classe surtout dans le cas de l'enseignement de la logique pour favoriser une assimilation efficace des savoirs philosophiques chez les élèves. Il faut donc sortir des pratiques traditionnelles de l'enseignement pour s'accommoder à celles plus modernes et adéquates des savoirs au contexte de l'apprentissage aujourd'hui. C'est fort heureusement pour cela que Madame le Ministre des enseignements secondaires au Cameroun a instruit et ordonné depuis l'année scolaire précédente (2022-2023) la digitalisation des enseignements pour capitaliser les enseignements des classes et rendre les apprenants plus compétents et performants.

Technique et méthode proposée pour rendre l'enseignement de la logique plus efficace		
Modalités	Effectifs	Pourcentage
L'approche dialogale	100	44,6%
L'approche auditive	44	19,6%
L'approche manipulatrice des objets	75	33,5%
Total	219	97,8%
Systeme	5	2,2%
Total	224	100,0%

Tableau 11 : tableau relevant la méthode d'enseignement la plus appréciée par les élèves.

Au vu de ce tableau, il est assez clair que 46% des élèves enquêtés souhaitent plus la méthode dialogale ; a contrario 34% est pour la méthode par la manipulation des objets et 20% pour l'approche auditive. De ces statistiques, il revient à comprendre que les apprenants dénoncent filigrane l'approche magistrale en philosophie qui ne leur permet pas de se mouvoir intellectuellement et d'assimiler les savoirs philosophiques. Ils semblent avoir l'impression qu'ils sont continuellement ignorants et n'ont aucune compétence puisqu'ils attendent tout de l'enseignant qui apparait vu le contexte comme l'unique détenteur du savoir et des compétences en philosophie.

Il faut donc plus privilégier le débat et le dialogue afin d'aider les élèves à s'auto-construire intellectuellement pour parvenir à développer par eux-mêmes une pensée créatrice et utile aux autres et à soi. Il convient alors aux enseignants d'opter pour une approche plus ouverte et libre pour permettre à l'élève de développer les compétences philosophiques recherchées en vue d'une meilleure suite de leur formation supérieure et de leur bonne insertion socioprofessionnelle plus tard.

Les enseignants doivent donc davantage être plus interactifs avec les apprenants et leur permettre d'exprimer leurs idées, leurs visions et prendre en compte celles-ci dans le processus d'enseignement/apprentissage de la philosophie en situation de classe. Pour étayer ces propos, il convient alors de préciser que 65,5% de notre population enquêtée dit « oui » à l'approche

interactive contre 6,4% qui dit « non ». 22,7% pensent « peut-être » contre 5,5% qui n'a pas de réponse.

Sommairement, il ressort que le recours aux techniques et méthodes telles que l'approche par l'image, l'approche dialogale associées plus d'interaction enseignant-élèves sont en droit de permettre l'enseignement de la logique efficace à la bonne construction des savoirs philosophiques en classe de Première et de Terminale. D'où la validation et la confirmation de notre hypothèse de recherche. Ainsi, une bonne pratique de l'enseignement de la logique entraînerait inéluctablement la bonne construction des savoirs philosophiques en classe de Première et de Terminale au grand bonheur des élèves qui seraient susceptibles de mieux développer les compétences visées.

IV.3 SUGGESTIONS

Soulignons-le d'emblée, les suggestions apportent à une étude, la pertinence qu'on attend d'elle en ce sens qu'elles apparaissent comme des propositions au problème posé dès l'introduction du travail. C'est ainsi qu'à la lumière de nos hypothèses de recherche, des recommandations sont dans le cas spécifique de cette recherche formulées à l'endroit des pouvoirs publics, des chefs d'établissements, des enseignants et des élèves eux-mêmes qui constituent le point focal de tout processus d'enseignement/apprentissage.

3-1- Aux pouvoirs publics

La question de l'instruction des individus au sein d'un État incombe des missions régaliennes des pouvoirs publics qui sans ménager des efforts sont attelés à mettre sur pieds tous les mécanismes nécessaires à la bonne formation des jeunes en vue d'atteindre les objectifs fixés par eux et les visions éducatives pour le développement.

Pour cela, ils sont appelés à créer des cadres favorables à un bon apprentissage et les accompagner de la logistique nécessaire au processus d'enseignement/apprentissage. Ainsi, au-delà des organes, des institutions, des programmes d'enseignement et des politiques éducatives à élaborer, les autorités doivent en profondeur et de façon rigoureuse veiller à l'implémentation des contenus d'enseignement à travers des contrôles et des régulations. C'est à cette condition sine qua none que la construction des savoirs en situation d'apprentissage des élèves se fera de façon plus efficace et qu'elle sera susceptible d'être un levier du développement par un développement des compétences chez les apprenants, futurs acteurs du progrès social de nos États.

Compte tenu de la situation désolante du fait que beaucoup d'enseignants de la philosophie des classes de Première et Terminale n'enseignent pas d'une part la logique aux élèves, et ceux qui le font ne s'arriment pas aux règles de l'art selon l'approche actuelle, APC/ESV, il apparaît alors urgent de procéder à des contrôles mensuels pédagogiques à travers nos inspections pédagogiques (nationales et régionales) pour vérifier la qualité des enseignements faits par les enseignants de philosophie et recueillir les avis des élèves pour remédier à leurs carences. Le but ici étant de rendre plus opérationnel, attractif et rentable l'enseignement de la philosophie.

Par ailleurs, pour une réussite optimale de ces missions pédagogiques, il faut que les pouvoirs publics outillent les inspections pédagogiques de philosophie des moyens adéquats (financier, logistique, pédagogique et psychologique). Pour ce faire, il y a nécessité d'une synergie d'action afin de rendre le discours à l'acte pour un travail plus méticuleux, régulier et efficace.

Dans la même logique, pour sortir l'enseignement de la logique de son caractère théorique comme le pensent certains enseignants de la philosophie et la majorité des élèves, il nous vient alors à l'esprit de suggérer la refonte des curricula en classe de Première et de Terminale. L'optique étant de rendre plus concret ledit enseignement. Il faut donc sortir des contenus très abstraits et savants pour des contenus plus simplifiés et socio-culturels. En effet, selon une certaine étude psychologique, l'individu assimile facilement les choses qui l'entourent au quotidien.

Il faut donc des programmes de philosophie contextualisés à l'environnement de vie des apprenants pour leur permettre de mieux assimiler la philosophie et par conséquent de développer les compétences du philosophe.

Au fait, nous observons les efforts des pouvoirs publics à travers son organe qui est le MINESEC et surtout de l'engagement sans cesse renouvelé et son désir d'améliorer ; cependant, le souci est que les actions sont insuffisantes au regard des exigences actuelles. Pour rendre l'enseignement de logique efficace à la construction des savoirs philosophiques, il y a l'urgence de joindre de plus en plus le discours à l'acte.

D'un côté, le règlement des droits des enseignants pour les amener à bien faire leur devoir se présente alors comme une nécessité en amont car, un enseignant mal empoint ne saurait bien faire son travail. De l'autre côté, il faut être plus rigoureux dans l'application des textes établies afin que la conformité aux prescriptions et recommandations soit une effectivité pour tous et partout ailleurs. Pour cela,

- Un contrôle plus accentué est exigé dans les établissements scolaires ;
- Des sanctions sévères doivent être appliquées pour les enseignants et les établissements qui outrepassent les instructions de la hiérarchie ;
- Revoir le quota horaire d'apprentissage de la philosophie en classe de première A4 et de terminale A4. Le nombre actuel pour l'enseignement de cette discipline dans lesdites classes est insuffisant pour bien faire et surtout que, selon la réalité dans nos écoles, 1h à proprement parler c'est 50 minutes de cours selon les plannings ou emplois de temps observés dans les écoles durant l'enquête sur le terrain.

3-2- Aux chefs d'établissements

Les chefs d'établissement ont aussi une grande responsabilité pour contribuer à la bonne construction des savoirs en général au sein des structures dont ils ont la charge. Pour ce qui est de la discipline philosophique, il revient à nos chefs d'établissement de créer des mini-bibliothèques et de les outiller avec des manuels philosophiques qui mettent en exergue l'enseignement de la philosophie en général et celui de la logique en particulier. Cette action permettra à coup sûr aux apprenants de s'exercer régulièrement, de découvrir et parfaire leur formation de classe avec la formation livresque. Toutefois, les manuels plus contemporains et qui prennent en compte les problèmes modernes de nos sociétés doivent être plus privilégiés au détriment des manuels plus classiques.

Aussi, il faut instituer dans les emplois de temps de classes faisant l'objet de notre étude, des périodes de lecture obligatoire dans la bibliothèque sous le contrôle d'un responsable bibliothécaire.

Bien plus, à l'ère de la digitalisation des enseignements, l'urgence est de créer des salles multimédias pour permettre de mieux digitaliser les enseignements philosophiques, accommoder les élèves à la nouveauté pédagogique et aux exigences actuelles de la modernité pour faciliter leur ouverture au monde et leur insertion socioprofessionnelle. Cette nouvelle méthode est très efficace et permet de gagner en temps et de gérer plus aisément les classes à un grand effectif.

Il revient donc aux chefs d'établissements (proviseurs pour les établissements publics et principaux pour ceux privés) de prendre davantage leur responsabilité pour permettre une formation de qualité à nos apprenants. C'est ainsi qu'ils sont appelés à travailler en synergie avec les acteurs compétents chargés de la pédagogie de la philosophie pour exiger des

recyclages permanents des enseignants de philosophie et faire des vérifications continues dans les salles de classe. Pareillement, ils doivent travailler en phase avec l'APEE pour prendre des mesures nécessaires là où il y a des anomalies (l'équipement des bibliothèques, l'équipement des salles multimédias, le recrutement des enseignants s'il y a un manque ...).

Allant dans la même logique, nous suggérons aux chefs d'établissements de se rassurer de la pratique effective de l'APC / ESV en philosophie car, un constat empirique fait durant les stages d'imprégnation et professionnel, beaucoup d'enseignants ont de la réticence à cette pratique pédagogique actuelle. Les chefs d'écoles doivent de ce fait procéder à des contrôles internes de pédagogie en philosophie de la nouvelle forme d'enseignement.

3-3- Aux enseignants

La plus grande responsabilité revient aux enseignants de philosophie car, ce sont eux qui doivent conceptualiser, planifier et organiser les activités d'apprentissage afin de construire les savoirs avec les élèves. A ces derniers, nos suggestions sont les suivantes :

- Du fait qu'une bonne construction des savoirs en philosophie exige de s'appuyer sur un programme et de le respecter, les enseignants sont priés d'enseigner tout le programme annuel établi et respecter les contenus d'enseignement de ce dernier.
- Compte tenu que c'est l'enseignant qui doit créer et concevoir les activités pédagogiques à soumettre aux élèves, les enseignants de philosophie en classe de Première et de Terminale doivent mettre sur pieds des activités plus pratiques, simples et interactives en tenant compte du cadre socioculturel des apprenants en vue d'une co-construction des savoirs enseignants-élèves.
- La simplification du discours pour la transmission est aussi exigée et souhaitée. Cette dernière permet une bonne compréhension chez les élèves et nécessairement d'avoir l'intérêt pour la discipline surtout si l'on tient aux stéréotypes qui pèsent sur la philosophie de nos jours.
- Privilégier plus les activités d'apprentissage que celles de l'enseignement. En effet, l'activité d'apprentissage permet davantage à l'apprenant de mieux fixer les savoirs via l'exercice que l'activité d'enseignement qui reste très théorique.
- Recycler les enseignants de philosophie à l'usage des *NTIC* pour mieux s'approprier la digitalisation et la pratiquer à bon escient en vue d'un apprentissage philosophique plus moderne et efficace pour nos élèves.

- Mettre en pratique les observations et remarques faites par les inspections pédagogiques de philosophie lors des descentes de contrôle et de régulation pédagogique afin de réajuster leur pratique enseignante de classe.
- Participer en continue aux formations pédagogiques en vue du recyclage pédagogique. À cet effet, dit-on souvent que l'enseignant qui cesse d'apprendre, doit cesser d'enseigner. Vu cela, l'enseignant de philosophie aujourd'hui doit être régulièrement en situation d'apprendre pour réajuster ses techniques, apprendre la nouveauté et accroître sa culture dans l'optique de donner le meilleur aux apprenants.
- Adopter la méthode active lors des activités d'apprentissage pour permettre à chaque élève d'assimiler les savoirs enseignés (oral, écrit, pratique...)
- Créer de nouveaux dispositifs d'apprentissage à l'instar du cercle philosophique à visée démocratique ; les carrefours philosophiques en situation de classe ; des scènes théâtrales ludico- pédagogiques et bien d'autres...

Les enseignants en général et ceux de la philosophie manquent désormais de passion dans l'exercice de leur métier à cause de la démotivation due à la banalisation de leurs droits multiformes. Une telle action peut d'ores et déjà résoudre le problème de l'enseignement de la philosophie dans nos écoles aujourd'hui à 50%.

En substance, les enseignants de philosophie sont appelés dans le cadre de la pratique de classe en Première et en Terminale d'opter plus pour une horizontalité pédagogique, une inventivité pédagogique, une simplification de leurs enseignements de classe, un respect accru aux recommandations gouvernementales et ministérielles.

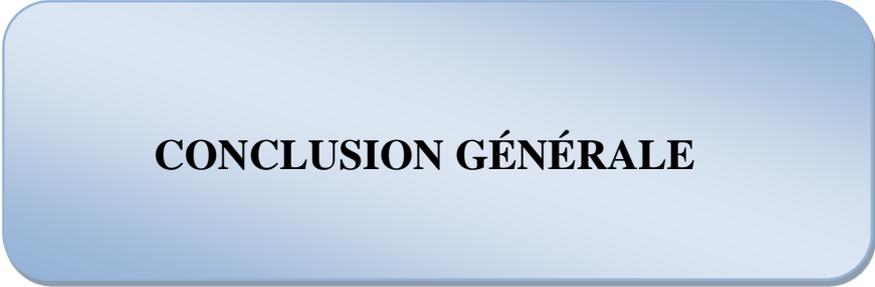
3-4- Aux élèves

D'après la *N.A.P* sous sa forme de *l'APC/ESV*, l'élève doit être au centre de sa formation. Pour cela, il doit prendre conscience que la construction de savoirs ne relève pas uniquement du travail de l'enseignant mais aussi du sien. D'où la notion de co-construction mis en relief par Vygotski. À cet effet, il est recommandé aux élèves de Première et de Terminale de :

- Avoir les manuels de philosophie en général et en logique en particulier pour s'exercer régulièrement à travers des exercices d'application. Cela leur permettra de mieux assimiler les enseignements.

- Faire les recherches sans cesse pour compléter les enseignements reçus en classe. À cet effet, ils sont appelés à plus de lecture dans des livres ou documents qui vont leur permettre d'accroître leur champ épistémologique et de développer les aptitudes telles : conceptualiser, créer, organiser, discerner, analyser les informations fondamentales pour parvenir à construire une pensée créative, opératoire, utilitaire.
- Lire en permanence les livres de philosophie afin de développer l'esprit philosophique
- À maîtriser les *NTIC* et à les utiliser à bon escient pour capitaliser sa formation philosophie où des travaux côtoyés par l'enseignant en classe. Cela accroîtra leur culture philosophique et créera en eux la libre pensée, l'esprit de recherche...

En un mot, l'élève doit être au centre de son apprentissage pour construire ses savoirs et développer des compétences nécessaires à son insertion socioprofessionnelle.



CONCLUSION GÉNÉRALE

Au terme de ce travail, il convient de rappeler que le problème au centre de notre réflexion était celui de la transposition didactique des savoirs philosophiques en classe de Première et de Terminale. À cet effet, ce dernier s'explique à partir d'un constat empirique observé évident : le niveau des élèves desdites classes est médiocre et par ricochet leurs productions en philosophie sont faibles. Ce qui témoigne d'une carence en amont du processus enseignement/apprentissage de la discipline. C'est donc cela qui nous a mené à se préoccuper de l'enseignement de la logique qui est une propédeutique à la construction des savoirs philosophiques. Ainsi, dans le cadre de cette étude, il y avait alors urgence de rechercher les causes du problème, de dégager les conséquences pédagogiques afin de proposer d'éventuelles solutions pour remédier durablement à ce celui-ci en vue d'améliorer l'enseignement philosophique en classe de Première et de Terminale pour le développement des compétences escomptées, et redorer l'image de la discipline qui aujourd'hui est ternie et considérée comme une science démodée, incapable de répondre aux défis du progrès social.

L'objectif principal de cette étude était de montrer que la bonne pratique de l'enseignement de la logique favorise une meilleure construction des savoirs philosophiques en classe de Première et Terminale. Ce dernier reposait sur cette question principale : comment mieux enseigner la logique pour la bonne construction des savoirs philosophiques en classe de Première et de Terminale ? De cette interrogation majeure de notre recherche, trois hypothèses de recherches secondaires ont été formulées :

- Il pourrait exister un lien entre l'enseignement de la logique et la bonne construction des savoirs philosophiques en classes de Première et de Terminale.
- Il pourrait exister plusieurs causes et conséquences de la mauvaise pratique didactique de la logique dans le développement des compétences en philosophie chez les élèves de Première et de Terminale.
- Le recours aux bonnes techniques, stratégies et méthodes de l'enseignement de la logique peut favoriser une efficiente construction des savoirs philosophiques en classe de Première et Terminale.

Pour cela, dans notre première partie du travail, à travers une revue de la littérature, l'état de la question de recherche et la problématique de l'étude, nous avons fait l'état des lieux de la thématique dans l'optique de montrer que la construction de savoirs en philosophie exige une bonne pratique enseignante de la logique. La perspective étant ici le développement des compétences du philosophe comme nous le note Michel Tozzi (1990) : *l'élève doit être*

capable de conceptualiser philosophiquement une question ou une notion et, argumenter une thèse.

Dans notre deuxième partie qui constituait le cadre méthodologique et opératoire de notre étude, nous avons à partir de la présentation des résultats de l'enquête et leur discussion vérifier nos hypothèses de recherche afin de les valider en tenant en compte les théories explicatives à savoir : la transposition didactique avec Yves Chevallard, le constructivisme de Piaget et le socioconstructivisme de Vygotski. À l'issue de ces analyses, nous pouvons affirmer mais avec une marge de 5% que la bonne pratique enseignante de la logique implique la bonne construction des savoirs philosophiques en classes de Première et de Terminale de l'enseignement secondaire général francophone.

De ce qui précède, il en résulte que la mauvaise construction des savoirs philosophiques dans lesdites classes est due au caractère moins pratique de l'enseignement de la logique, au recours à la méthode magistrale par les enseignants qui ne cadre plus nécessairement avec l'approche pédagogique actuelle APC/ESV, au déséquilibre entre les activités d'enseignement qui sont privilégiés par rapport aux activités d'apprentissage, à l'absence des manuels scolaires chez les élèves pour s'exercer régulièrement, au contenu d'enseignement qui semble quelques fois déconnecté de la réalité socioculturelle des élèves etc.

Face à cela, il convient pour une meilleure construction des savoirs philosophiques dans ces classes via l'enseignement de la logique, de rendre celui-ci plus pratique par les enseignants en intégrant davantage l'environnement socioculturel des élèves ; de mettre plus en évidence la méthode interactive en privilégiant le débat afin d'amener les élèves à construire les savoirs avec leurs enseignants ; de faire plus recours à la technique par l'image, contexte de la digitalisation y obligeant ; de mettre plus d'accent aux activités d'apprentissage par rapport à celles de l'enseignement avec plus d'exercices d'application en vue d'une bonne assimilation des connaissances par les élèves et cela nécessiterait que les élèves aient des manuels scolaires pour s'exercer en continu.

Il est donc opportun de prendre en considération les suggestions apportées dans le cadre de ce travail de recherche. Le but étant de redorer l'image de l'enseignement de la philosophie assombrie par les mauvaises productions intellectuelles des élèves ; et faire de celle-ci une discipline ouverte, accessible et utile aux élèves et à la société.

Vu cela, notre étude peut revendiquer un minimum d'originalité quant à la résolution du problème de la transmission et de la construction des savoirs philosophiques en classes de

Première et de Terminale de l'enseignement secondaire général francophone à travers l'enseignement efficient de la logique.

L'approfondissement de cette étude de la construction des savoirs est possible si l'occasion nous est offerte de poursuivre en thèse, sur la digitalisation des enseignements et le développement des compétences des élèves en contexte de classe à grand effectif : cas du Lycée général Leclerc de Yaoundé.

BIBLIOGRAPHIE

I- OUVRAGES

- Akouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approches quantitatives des organisations*. Québec : Presse Universitaire du Québec.
- Astolfi, J.P. et Develay, M. (2016). *La didactique des sciences*. Collection : Que sais-je. Paris, Presses Universitaires de France.
- Barnier, G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris, L'Harmattan.
- Brousseau, G. (1998). *Théories des situations didactiques*. Grenoble, La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La pensée sauvage.
- Cornu, L. et Verginioux, A. (1992). *La didactique en questions*. CNDP, Hachette éducation, collection Ressources Formation, Série Enjeux du système éducatif.
- Durkheim, E. (1977). *Education et sociologie*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Fichte. (1812). *Introduction berlinoise à la philosophie*. Paris, Garnier-Flammarion.
- Gaarder, J. (1995). *Le monde de Sophie*. Paris, Seuil.
- Gauthier, C. et Tardif, M. (1996). *La pédagogie, théories et pratiques de l'antiquité à nos jours*. Montréal, Gaëtan Morin.
- Goupil et Lusignan. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Québec, Gaëtan Morin.
- Kant, E. (1987). *Critique de la raison pure*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Marrou, H. (1965). *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*. Paris, Seuil.
- Meirieu, P. (1992). *Philosophie et didactique : préface à apprendre à philosopher aujourd'hui dans les lycées*. Paris, ESF.
- Mucchielli. (1998). *Théories des processus de la communication*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Palmèro, J. (1958). *Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes*. Paris, S.J.D.E.I.P.

- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris, Denoël.
- Tozzi, M. (1992). *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*. Paris, Hachette.
- Tsafack. (2004). *Méthodologie générale de la recherche en éducation*. Yaoundé, CUSEAC.
- Tremblay, R.R et Perrier, Y. (2006). *Savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel*. Chenelière Lnc.

II- ARTICLES SCIENTIFIQUES

- Barnier, G. (2000). *Théorie de l'apprentissage et pratique de l'enseignement*, IUFM d'Aix-Marseille.
- Barette, L. (1981). *Maitres et élèves, de Charlemagne aux scolastiques*. In *Education Québec. Aux sources de la pédagogie*, Vol. 12, n°1, Automne.
- Dessus, P. (2008). *Revue française de pédagogie*, 164/Juillet-Septembre.
- Develay, M. (1997). *Origines, malentendus et spécificités de la didactique*. *Revue française de la pédagogie*, Vol. 120. Penser la pédagogie, pp. 59-66.
- Gauthier, C. (1996). *La naissance de l'école au moyen-âge*. In *La pédagogie : Théories et pratiques de l'antiquité à nos jours*. Sous la direction de Clerment Gauthier et Maurice Tardif, pp. 37-58. Montréal : Gaëtan Morin.
- Muglioni, J. (1990). *La physique et l'instruction du philosophe*. In *L'enseignement philosophique universelle*, 40^e année, n°3 janvier-février.
- Martinet, M. (1992). *L'enseignement de la philosophie de la renaissance à la fin de l'âge classique*. In *Encyclopédie philosophique universelle*.
- Tozzi, M. (1993). *Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosopher*, *Revue française de pédagogie*.
- Narcy, M. (1992). *Pratiques d'enseignement dans la philosophie antique*. In *Encyclopédie philosophique universelle*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Piérie, C. (1981). *Les origines de la pédagogie : Grèce et Rome*. In *Histoire mondiale de l'éducation*. Sous la direction de Gaston Mialaret et Jean Vial. Paris, Presses Universitaires de France.

III- DICTIONNAIRES

- Lalande, A. (1926). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris, Alcan, 2^e Vol.

Dictionnaire de l'éducation de Legendre, Larousse. (1988).

Larousse de poche. (2007).

Foulquié, P. *Dictionnaire de la langue pédagogique.*

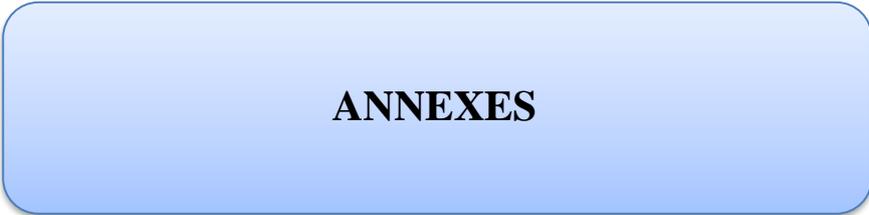
IV- ARRETES/ LOIS

La loi n°98/004 du 14 Avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun.

L'arrêté n°114/D/28/MINEDUC/SG/IGP/ESG du 07 Octobre 1998 portant définition des programmes en philosophie en classe francophone.

V- SITES WEBOGRAPHIQUES

André Comte-sponville, Dictionnaire philosophique (article sur philo, ag.com).



ANNEXES

GUIDE D'ENTRETIEN

Thème de recherche : Enseignement de la logique et construction des savoir philosophique en classe de 1^{eres} et Tles.

Nom et prénom de l'enseignant :

Sexe :

Établissement d'attache :

Ancienneté dans l'enseignement :

Classes tenues :

Questions

Question n°1 : Quelles sont les compétences à développer chez les apprenants par l'enseignement de la logique ou mieux de la philosophie ?

Réponse :

Question n°2 : Les méthodes et techniques de l'enseignement de la logique selon les programmes de 1^{eres} et de Tles peuvent-elles favoriser à développer les habiletés philosophiques ? Si oui, pourquoi ? Si non, justifiez votre réponse.

Réponse :

Question n°3 : En observant le travail des apprenants aujourd'hui, pensez-vous que le niveau soit bon ou mauvais ? ~~Bon~~

Réponse :

Question n°4 : A la question précédente, s'il est bon, justifier votre réponse à l'aide de deux raisons au moins. S'il est mauvais, que peuvent être les causes de cette régression malgré la mutation de l'approche pédagogique ?

Réponse : _____

Question n°5 : L'enseignement de la logique doit-il être plus pratique et ~~concret~~ ^{concret} aujourd'hui ? Pourquoi ?

Réponse : _____

Question n°6 : selon vous quelles techniques et activités d'apprentissage de la logique peuvent-elles être propices à l'amélioration de l'enseignement de la philosophie en classe de 1^{ères} et de Tle ?

Réponse : _____

Question n°7 : Les activités telles que la manipulation des textes et le débat peuvent-elles seules suffire à l'efficacité et à la rentabilité de la pratique didactique de la logique chez nos apprenants aujourd'hui ? Pourquoi ? Que pouvez-vous préciser comme autres activités ou techniques d'enseignement ?

Réponse : _____

Question n°8 : L'enseignement de la philosophie comme celui des mathématiques via l'amélioration de la pratique didactique de la logique est-il possible ? Pourquoi ?

Réponse : _____

Merci pour votre attention et votre intervention.

Thème de recherche : Enseignement de la logique et construction des savoirs philosophiques en classe de Premières et de Terminales.

Nom et prénom de l'élève :

Sexe : Age :

Tribu : Religion :

Etablissement fréquenté :

Année scolaire :

Classe : Série :

NB Pour chaque question posée cocher juste la case de votre réponse.

Questionnaire

Q001 : Comment appréciez-vous l'enseignement de la philosophie ?

1- Intéressant ; 2- Désintéressant ; 3- Autres

Si la réponse 3 est la proposition alors préciser :

Q002 : Quelle est la considération que vous accordez à l'enseignement de la logique en philosophie ?

1- Utile ; 2- Inutile ; 3- Pas de réponse

Q003 : Les techniques et méthodes d'enseignement de la logique en philosophie sont-elles efficaces ?

1- Oui ; 2- Non ; 3- Pas de réponse

L'élève répondra à la question si la Q002 est la proposition 1, au cas contraire, passer à la question Q004.

Q004 : Quelle est la nature de l'enseignement de la logique en philosophie fait par votre enseignant ?

1- Pratique ; 2- Théorique ; 3- Pas de réponse

Q005 : D'après vous, l'enseignement de la logique vous permet-il d'améliorer votre niveau en philosophie ?

1- Oui ; 2- Non ; 3- Pas de réponse

Q006 : Pensez-vous que vos productions en philosophie sont meilleures depuis, que vous avez fait l'enseignement de la logique ?

1- Oui ; 2- Non ; 3- Imprécis

Q007 : L'approche utilisée à savoir : l'explication des textes dans l'apprentissage de la logique est-elle la cause de votre médiocrité en philosophie ?

1- Oui ; 2- Non ; 3- Pas vraiment

Répondre à cette question si votre choix de la question Q006 est le n°2, au cas contraire passer à la question Q008.

Q008 : Quel est ton profil d'apprentissage ?

1- Auditif ; 2- Visuel ; 3- Kinesthésique

Q009 : Au regard de votre profil d'apprentissage, pensez-vous que la manipulation des textes et le brainstorming vous aident vraiment à assimiler l'enseignement de la logique ?

1- Oui ; 2- Non ; 3- Peut-être

Q010 : Un réajustement et une innovation de la technique d'enseignement de la technique ~~de la technique~~ de la logique ne seraient-ils pas plus rentables pour vous en vue de favoriser le bon apprentissage philosophique pour améliorer vos productions intellectuelles dans cette discipline ?

1- Oui ; 2- Non ; 3- Pas de réponse

Q011 : La technique de l'approche par l'image pourrait-elle être plus efficace pour l'assimilation des savoirs philosophiques grâce à l'enseignement de la logique ?

1- Oui ; 2- Non ; 3- Pas de réponse

Q012 : Quelle technique et méthode proposez-vous pour rendre l'enseignement de la logique plus efficace afin de mieux développer les compétences en philosophie ?

- 1- L'approche dialogale
- 2- L'approche auditive
- 3- L'approche manipulative des objets

Q013 : L'approche interactive entre Enseignant et Elève vous paraît-elle meilleure que celle magistrale pour la bonne construction des savoirs philosophiques par l'entremise de l'enseignement de la logique ?

1- Oui ; 2- Non ; 3- Peut-être ; 4- Pas de réponse

Merci pour votre disponibilité et votre attention.

TABLE DE MATIÈRES

<i>SOMMAIRE</i> _____	<i>i</i>
<i>DEDICACEs</i> , _____	<i>ii</i>
<i>BIDZANGA ONGUENE Adrien et NGAH Marianne</i> _____	<i>ii</i>
<i>REMERCIEMENTS</i> _____	<i>iii</i>
<i>SIGLES ET ABRÉVIATIONS</i> _____	<i>iv</i>
<i>RÉSUMÉ</i> _____	<i>viii</i>
<i>ABSTRACT</i> _____	<i>ix</i>
<i>INTRODUCTION GÉNÉRALE</i> _____	<i>1</i>
<i>PREMIÈRE PARTIE :</i> _____	<i>5</i>
<i>CADRE THÉORIQUE</i> _____	<i>5</i>
CHAPITRE I :REVUE DE LA LITTÉRATURE ET ÉTAT DE LA QUESTION _____	6
I. DÉFINITION DES CONCEPTS ET REVUE DE LITTÉRATURE _____	6
I.1.définition des concepts _____	6
1.1.1. Enseignement _____	6
1.1.2. Logique _____	7
1.1.3. Construction _____	8
1.1.4. Savoirs philosophiques _____	9
1.1.5. Classe de Première et de Terminale _____	9
2.1.1. De la possibilité d'une pratique didactique de la logique _____	11
2.1.2. L'enseignement de la logique en philosophie peut-être plus pratique et scientifique ? _____	12
2.1.3. La corrélation entre la logique et la philosophie _____	13
I.3.1. BRÈVE HISTORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LOGIQUE EN PHILOSOPHIE _____	14

3.1.1. Dans l'antiquité _____	14
3.1.1.1. L'enseignement de la logique par Socrate _____	14
3.1.1.2. La didactique de la logique selon Platon _____	15
3.1.1.3. L'enseignement de la logique d'Aristote _____	16
I.3.2. Au Moyen-Âge _____	18
I.3.2.1. L'enseignement de la logique sous l'empire Romain _____	18
I.3.2.2. L'enseignement de la logique durant la période Patristique _____	18
I.3.2.3. L'enseignement de la logique pendant la période Scolastique _____	19
I.3.3.3. L'enseignement de la logique de la Renaissance jusqu'à la fin de la période moderne _____	21
I.3.3.3.1. L'enseignement de la logique au cours de la période de la Renaissance _____	21
I.3.3.3.2. L'enseignement de la logique durant la période Moderne _____	22
I.3.3.4. La pratique didactique de la philosophie aujourd'hui _____	23
I.3.3.5. Le pôle de l'enseignant de philosophie dans la construction des savoirs philosophiques _____	25
I.3.3.6. Le rôle de l'élève dans le processus de l'enseignement/apprentissage de la philosophie _____	26
<i>I.4. THÉORIES EXPLICATIVES DE L'APPRENTISSAGE</i> _____	27
I.4.1. La théorie de la transposition didactique _____	27
I.4.2. La théorie constructiviste de Jean Piaget _____	29
I.4.2.1. L'assimilation _____	30
I.4.2.2. L'accommodation _____	30
4.2.3. L'équilibration _____	30
I.4.3. La théorie du socioconstructivisme de Vygotski _____	30
I.4.4. Justification du choix des théories précédentes du processus d'apprentissage _____	31
<i>CHAPITRE II : LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE</i> _____	33
<i>II. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE</i> _____	33
1.1. Contexte de l'étude _____	33
I.2. Justification du choix de l'étude _____	35
<i>II.2. FORMULATION DU PROBLÈME</i> _____	36

2.1. Le constat empirique de l'étude _____	36
2.2. Le problème de recherche _____	37
<i>II.3. QUESTIONS DE RECHERCHE</i> _____	38
3.1. Question de recherche principale _____	39
3.2. Questions de recherche secondaire _____	39
3.3. Les hypothèses de recherche _____	39
3.3.1. Hypothèse secondaire 1 _____	39
3.3.2. Hypothèse secondaire 2 _____	39
3.3.3. Hypothèse secondaire 3 _____	39
<i>II.4. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE</i> _____	39
4.1. L'objectif général _____	40
4.2. Les objectifs spécifiques _____	40
4.2.1. Objectif spécifique 1 _____	40
4.2.2. Objectif spécifique 2 _____	40
4.2. 3. Objectif spécifique 3 _____	40
<i>2.5. INTÉRÊT DE L'ÉTUDE</i> _____	40
5.1. L'intérêt pédagogique-didactique _____	40
5.2. L'intérêt scientifique _____	41
5.3. L'intérêt social _____	41
<i>II.6. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE</i> _____	41
6.1. Délimitation géographique de l'étude _____	42
6.2. Délimitation temporelle _____	42
<i>DEUXIÈME PARTIE :CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATIONNEL DE LA RECHERCHE</i> _____	43
<i>CHAPITRE III :QUESTION DE MÉTHODE</i> _____	44
III.1. Le type et le site de la recherche _____	45
III.1.1. Le type de recherche _____	45
1.2. Le site de recherche _____	45

1.2.1. L'établissement public : le Lycée de Mballa II _____	45
1.2.2. Les établissements privés _____	46
<i>III.2. ÉCHANTILLONNAGE</i> _____	52
2.1. Technique de l'échantillonnage _____	52
2.2. Les instruments de la collecte des données _____	53
2.2.1. Le questionnaire pour les élèves _____	53
2.2.2. Le guide d'entretien _____	54
<i>CHAPITRE IV : PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS</i> _____	55
<i>IV.1. PRÉSENTATION ANALYTIQUE DES DONNES QUANTITATIVES : LE QUESTIONNAIRE</i> _____	55
1.1. Identification des enquêtés _____	55
1.1.2. Identification selon l'âge _____	56
1.1.3. Identification des élèves selon la tribu. _____	57
1.1.4. Identification des élèves selon la religion. _____	58
1.1.5. Identification des élèves selon la classe. _____	58
1.1.6. Identification des élèves selon leurs séries. _____	59
1.2. Présentation des résultats selon la considération de la philosophie chez les élèves ____	59
1.3. Présentation des résultats de l'appréciation de l'enseignement de la logique en philosophie par les élèves. _____	61
1.4. Présentation des résultats de la considération par les élèves des techniques et méthodes d'enseignement de la logique en philosophie. _____	62
1.5. Présentation des résultats sur la technique d'apprentissage de l'enseignement de la logique par les textes et le brainstorming. _____	63
1.6. Présentation des résultats selon le profil d'apprentissage des élèves. _____	64
1.7. Présentation des résultats de la qualité des productions philosophiques des élèves après l'enseignement de la logique. _____	65
1.8. Présentation des résultats sur la possibilité de l'enseignement de la logique à améliorer le niveau des élèves en philosophie. _____	66

1.9. Présentation des résultats au sujet des avis des élèves pour un réajustement et une innovation de l'enseignement de la logique.	67
1.10. Présentation des résultats des propositions de la technique et de la méthode à rendre l'enseignement de la logique plus efficace.	68
1.11. Présentation des résultats sur les avis des élèves sur l'approche interactive entre enseignant et élève.	69
1.12. Présentation des résultats de la position des élèves par rapport à la technique de l'enseignement par image.	70
<i>IV.2. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE</i>	<i>71</i>
<i>SELON LES HYPOTHÈSE DE RECHERCHE</i>	<i>71</i>
2.1. Interprétation et discussion de l'hypothèse de recherche 1.	71
2.2. Interprétation et discussion de l'hypothèse de recherche 2.	72
2.3. Interprétation et discussion de l'hypothèse de recherche 3.	74
<i>IV.3 SUGGESTIONS</i>	<i>78</i>
3-1- Aux pouvoirs publics	78
3-2- Aux chefs d'établissements	80
3-3- Aux enseignants	81
3-4- Aux élèves	82
<i>CONCLUSION GÉNÉRALE</i>	<i>84</i>
<i>BIBLIOGRAPHIE</i>	<i>88</i>
<i>ANNEXES</i>	<i>91</i>
<i>TABLE DE MATIÈRES</i>	<i>97</i>