

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE

L'ÉDUCATION

DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE

DES DISCIPLINES

CENTRE DE RECHERCHE ET DE

FORMATION

DOCTORALE (CRFD) EN

« SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET

ÉDUCATIVES »



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCES OF

EDUCATION

DEPARTMENT OF

DISCIPLINARY

DIDACTICS

POST COORDINATE SCHOOL

FOR

SOCIAL AND EDUCATIONAL

SCIENCES

Sciences de l'Éducation

PROBLEMATIQUE DE L'ÉVALUATION EN PHILOSOPHIE ET PERFORMANCES DES APPRENANTS DANS LE SECOND CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL AU CAMEROUN.

Mémoire présenté en vue de l'obtention du Diplôme de Master
en Sciences de
l'Éducation et Ingénierie éducative.

Par : **NGUIMBOUS Philippe**

Maître ès sciences (DIPEN II)

Sous la direction de

Pr. André EMTCHEU

Professeur Titulaire Université de Yaoundé I

Année Académique : 2013-2014



TABLE DES MATIERES

	Pages
📌 Dédicace.....	iv
📌 Remerciements.....	v
📌 Résumé.....	vi
📌 Abstract.....	vii
📌 Liste des tableaux.....	viii
📌 Liste des sigles et abréviations.....	x
❖ Introduction générale :.....	1
PREMIERE PARTIE : PROBLEMATIQUE GENERALE ET CADRE THEORIQUE.....	7
CHAPITRE 1 : – Problématique générale de l'étude.....	8
1 – 1 : Constat empirique de l'étude.....	9
1 – 2 : Problème et justification de l'étude.....	10
1 – 3 : Problématique spécifique de l'étude.....	13
1 – 4 : Questions de recherche.....	14
- Question principale	
- Questions spécifiques	
1 – 5 : Hypothèse de l'étude.....	17

1 – 6 : Objectifs de l'étude.....	18
1 – 6 – 1 : Objectif générale.....	18
1 – 6 – 2 : Objectifs spécifiques.....	18
1 – 7 : Limites et type de l'étude.....	19
1 – 7 – 1 : Limites de l'étude.....	19
1 – 7 – 2 : Type d'étude.....	20
1 – 8 : Intérêt de l'étude.....	20
CHAPITRE 2 : - Revue critique de littérature et théories de référence de l'étude.....	23
2 – 1 : Revue critique de littérature.....	24
2 – 2 : Définition des concepts.....	40
2 – 3 : Théories de référence de l'étude.....	46
DEUXIEME PARTIE : METHODOLOGIE.....	50
CHAPITRE 3 : - Méthodologie de l'étude.....	51
3 – 1 : Hypothèses et variables de l'étude.....	52
3 – 1 – 1 : Hypothèses de l'étude.....	52
- Rappel de l'hypothèse de l'étude	
- Hypothèse générale	
3 – 1 – 2 : Variables de l'étude.....	53
- Variable dépendante (V.D)	

- Variable indépendante (V.I)	
3 – 2 :Lieu de l'étude.....	54
3 – 3 : Population de l'étude.....	57
3– 4 : Echantillonnage et échantillon.....	57
3– 5 : Description du questionnaire.....	59
3 – 6 : Déroulement de l'étude.....	61
3– 7 : Présentation de la technique d'exploitation des données.....	62
TROISIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE.....	66
CHAPITRE 4 : - Présentation des résultats de l'étude.....	67
4 – 1 : Identification de l'enquêté.....	68
4 – 2 : Résultats de l'enquête (Approche descriptive).....	69
4 – 3 : Vérification des hypothèses.....	79
CHAPITRE 5 : Discussion et interprétation des résultats.....	89
5 – 1 : Discussion des résultats.....	90
5 – 2 : Interprétation des résultats.....	93
5 – 3 : Recommandation et, ou suggestions.....	98
❖ Conclusion Générale :.....	101
📚 Références bibliographiques.....	108
📚 Annexes	111

A

Ange Raphaëlle Clémence NGO NGUIMBOUS

Ma fille.

REMERCIEMENTS

Un travail de recherche comme celui-ci nécessite pour sa réalisation une assistance multi partenariale. C'est à juste titre qu'il nous a paru judicieux de témoigner notre profonde gratitude à tous ceux qui de près ou de loin auront contribué à sa production :

- Au Professeur André EMTCHEU, pour sa disponibilité, sa bienveillance, ses conseils et pour avoir accepté de diriger la présente étude ;
- A tous nos professeurs de Master 2 en général et particulièrement ceux du laboratoire de Didactique de Discipline pour la qualité de l'encadrement qu'ils nous ont offerte durant la période de formation ;
- Aux responsables administratifs ainsi qu'aux enseignants des lycées d'ANGUISSA, BIYEM-ASSI et NSAM-EFOULAN pour leurs précieuses contributions ;
- A tous et toutes les élèves maîtres(ses) de l'ENIEG Bilingue LE GRAND de MINBOMAN promotion 2014/2015 pour le soulagement de leur apport ;
- A tous nos amis et camarades de la première promotion de "TOUS-MASTER 2" de l'Unité de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences de l'Education et Ingénierie Educative de l'Université de Yaoundé I ; et à toutes les âmes de bonne foi dont l'apport à cette production reste et demeure non négligeable.

RESUME

<<Problématique de l'évaluation en philosophie et performances des apprenants dans le second cycle de l'enseignement général au Cameroun>> ; tel est le thème sur lequel porte la présente étude dont l'objectif général est de mesurer le lien qui existe entre les performances des apprenants du second cycle de l'enseignement général au Cameroun en philosophie et la somme des problèmes que présente l'évaluation de cette discipline.

La question du pourquoi des mauvaises notes en philosophie, nous amène à l'hypothèse générale selon laquelle : Les performances des apprenants du second cycle de l'enseignement général au Cameroun en philosophie sont tributaires de la somme des problèmes inhérents à son évaluation. Quatre hypothèses de recherche vont s'en suivre.

Pour mener à bien cette étude, nous nous proposons au plan méthodologique d'opter pour une approche descriptive à la fois qualitative et quantitative. Avec un échantillon de 220 sujets soumis à notre questionnaire, 155 ont été récupérés soit un pourcentage de récupération de 70,45%. Après avoir présenté les résultats sur différents tableaux, nous avons analysé les différentes proportions à l'aide de l'outil de la statistique inférentielle qui est le test du Khi-carré (X^2) pour mieux apprécier la différence entre les fréquences observées au vu des fréquences théoriques.

La vérification et validation des quatre hypothèses de recherche de cette étude nous conduit à la conclusion selon laquelle les mauvaises performances des apprenants en philosophie s'enracinent dans : - le type de sujet d'évaluation, - le contenu des sujets, - la démarche méthodologique, - les critères d'évaluation / notation. Nous suggérons de ce fait que les élèves évalués soient auteurs, acteurs et bénéficiaires de leurs évaluations.

ABSTRACT

<<*The issue of assessment in philosophy and learners' performances in the second cycle of the general secondary teaching in Cameroon*>>; is the theme on which the following study is based; whose general objective is to examine the link that exists between the performances of the learners of the second cycle of general secondary teaching in Cameroon and the main difficulties that the assessment of this school subject presents.

The question of the bad performances of students in philosophy leads us to the general hypothesis that: The performances of learners in the second cycle of the general secondary teaching in Cameroon in philosophy are due to the sum of the problems linked to its. Four hypotheses of research are picked out.

For a better handling of this topic, we suggest to adopt at the level of methodology; a descriptive approach which is simultaneously qualitative and quantitative. With a sample of 220 elements submitted to our question list, 155 have been collected with a withdrawal percentage of 70, 45%. After presenting the results on different tables, we have examined the different proportions with the help of to the inferential statistics tool which is the test of Khi-Square (X^2) to better appreciate the difference between the frequencies observed in the sense of the theoretical frequencies.

The survey and validation of four hypotheses of research of this study lead us to the conclusion that, the bad performances of learners in philosophy are rooted in: - the type of topic in relationship with the assessment, - the contents of the topics, - the methodology adopted, - the criteria of the assessment marking. We suggest by this way that, students who are assessed should be the authors, actors and benefactors of their assessments.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau N° 1 :	Variation des performances de la première à la cinquième séquence en philosophie.....	54
Tableau N° 2 :	Grille de répartition des effectifs de l'échantillon.....	59
Tableau N° 3 :	Vue synoptique des hypothèses, variables, indicateurs et modalités.....	65
Tableau N° 4 :	Distribution de la population selon leur âge.....	68
Tableau N° 5 :	Distribution de la population selon le genre.....	69
Tableau N° 6 :	Distribution de la population selon leur capacité à traiter les deux exercices canoniques en philosophie.....	69
Tableau N° 7 :	Distribution de la population selon leur capacité à circonscrire un sujet philosophique.....	70
Tableau N° 8 :	Distribution de la population selon leur degré de compréhension d'un sujet.....	71
Tableau N° 9 :	Distribution de la population selon le rapport entre leur note et le type de sujet philosophique.....	71
Tableau N° 10 :	Distribution de la population selon leur habileté à dégager un problème philosophique.....	72

Tableau N° 11: Distribution de la population selon leur aptitude à respecter les différentes étapes de la rédaction d'une introduction philosophique.....	72
Tableau N° 12: Distribution de la population selon leur capacité à ne pas faire de l'antithèse le contraire de la thèse.....	73
Tableau N° 13: Distribution de la population selon le jugement qu'elle porte sur la démarche méthodologique en philosophie.....	74
Tableau N° 14: Distribution de la population selon leur niveau de connaissance des auteurs en philosophie.....	74
Tableau N° 15: Distribution de la population selon leur aptitude à manipuler les concepts philosophiques.....	75
Tableau N° 16: Distribution de la population selon leur culture philosophique initiale.....	75
Tableau N° 17: Distribution de la population selon le jugement qu'elle porte sur le contenu des sujets.....	76
Tableau N° 18: Distribution de la population selon leur connaissance du barème de notation en philosophie.....	77
Tableau N° 19: Distribution de la population selon le jugement qu'elle porte sur la notation des enseignants.....	77
Tableau N° 20: Distribution de la population selon que les observations et appréciations des professeurs intéressent à la philosophie	

comme discipline ou pas.....	78
Tableau N° 21: Distribution de la population selon la note obtenue en classe au terme de la cinquième séquence.....	78
Tableau N° 22: Contingence des fréquences observées et théoriques dans la relation entre le type de sujet d'évaluation et la note séquentielle de l'élève en philosophie.....	80
Tableau N° 23: Calcul du X^2 cal de H.R. 1.....	81
Tableau N° 24: Contingence des fréquences observées et théoriques dans la relation entre la démarche méthodologique des exercices canoniques et la note séquentielle de l'élève en philosophie.....	82
Tableau N° 25: Calcul du X^2 cal de H.R. 2.....	83
Tableau N° 26: Contingence des fréquences observées et théoriques dans la relation entre les contenus des sujets et la note séquentielle de l'élève en philosophie.....	85
Tableau N° 27: Calcul du X^2 cal de H.R. 3.....	85
Tableau N° 28: Contingence des fréquences observées et théoriques dans la relation entre les critères de notation et la note séquentielle de l'élève en philosophie.....	87
Tableau N° 29: Calcul du X^2 cal de H.R. 4.....	88
Tableau N° 30: Récapitulatif des résultats des hypothèses de recherche.....	93

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

I – SIGLES.

- 1) Bac : Baccalauréat
- 2) UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

II – ABREVIATIONS.

- 1) Av. J.C. : Avant Jésus Christ
- 2) H. R. : Hypothèse de recherche
- 3) H. G. : Hypothèse générale
- 4) V. D. : Variable dépendante
- 5) V. I. : Variable indépendante
- 6) V. P. : Variable principale
- 7) T^{le}All1 : Terminale Allemande 1
- 8) T^{le}Esp1 : Terminale Espagnole 1
- 9) T^{le}Esp2 : Terminale Espagnole 2
- 10) Z.P.D. : Zone proximale de développement

INTRODUCTION GENERALE

<<Etre grand, c'est combattre pour une grande cause>>. A cet aphorisme de Shakespeare, nous pouvons ajouter que l'éducation est la plus noble et la plus belle ; car enseigner un enfant au sens de bien l'éduquer, c'est un homme qu'on gagne quelle que soit la culture. Le vocable éducation est de ce fait adaptatif et évolutif car le monde où s'inscrit cette éducation est lui-même permanemment en mouvement et en constante évolution.

Perçue sous l'angle institutionnel, l'éducation se réduit à l'instruction c'est-à-dire tout à la fois :

- Le contenu des savoirs élémentaires ;
- Le fait d'enseigner ;
- Le fait de se soumettre à cet enseignement ;
- Le fait d'évaluer cet enseignement.

C'est justement ces deux derniers aspects qui retiendront notre attention tout au long de cette étude ; car toute discipline enseignée se doit d'être évaluée.

Parce que l'évaluation fait partie intégrante de l'éducation, elle a un effet sur la manière dont les élèves étudient, sur leur motivation, leur rendement ainsi que leurs aspirations. Dans un cadre scolaire, elle permet aux différents acteurs de déterminer la qualité de l'éducation offerte dans une école donnée, dans une région déterminée, ou dans l'ensemble du pays. Dans le cadre d'un programme, elle nous donne une idée de la mesure dans laquelle l'atteinte des buts/objectifs et, ou fins est possible.

Dans un système éducatif où la performance est déterminée quantitativement par sommation des notes générales enregistrées par l'apprenant dans toutes les disciplines du cursus de formation, il n'est pas exclu qu'une de

ces disciplines viennent se dresser comme un obstacle au succès du sujet apprenant. D'où l'urgence donc de s'intéresser aux problèmes que pose l'évaluation en éducation non dans une perspectives holistique, mais spécialement en philosophie entendue comme discipline scolaire et non comme école de la vie.

Discipline aux origines lointaines, la philosophie de prime à bord semble être la seule matière qui échappe aux problèmes posés par l'évaluation : pourtant, dans d'autres matières, on remet en question les modalités d'évaluation, on multiplie les exercices, on tente de définir les compétences que les élèves doivent acquérir. Tout se passe comme si en philosophie, la question ne se posait pas... sauf évidemment pour chaque enseignant de philosophie, isolément, quand il s'agit précisément d'évaluer ses élèves ou de noter les copies du Bac.

Comme le souligne Victorri (2009 :1) : *<< dans ce qu'il faut bien appeler cette épreuve de l'évaluation, les professeurs de philosophie sont particulièrement démunis. Et ce ne sont pas les commissions d'harmonisation du Bac qui peuvent ni les aider, ni les rassurer >>*.

Et pourtant, au Cameroun comme par tout ailleurs, les élèves des classes terminales du second cycle soumis aux enseignements de philosophie doivent absolument s'y faire évaluer d'autant plus que du point de vue institutionnel, la philosophie est une discipline scolaire ; mais aussi et surtout parce que c'est le seul moyen de sortir des fantasmes et des représentations, et de se confronter tant pour les élèves que pour les professeurs à une norme extérieure et à la réalité d'un travail.

Victorri (2009 :1) nous rappelle à ce sujet que :

<<Tant que nous n'évaluons pas ce que les élèves peuvent produire, nous pouvons à loisir imaginer que nous transmettons réellement ce que nous espérons transmettre ; pendant les quelques semaines bénies de la rentrée où l'on travaille avec les élèves sans avoir à corriger leurs copies, on ignore ce qu'ils retiennent exactement des cours et ce qu'ils en comprennent [...]. C'est seulement par l'évaluation des travaux des élèves que l'on peut se donner des repères objectifs de leurs progrès et de la distance qui les sépare du but visé>>

C'est peut-être le rôle premier d'une évaluation formative : donner des repères pour l'apprentissage. Sans doute... si ce n'est que ces repères objectifs sont rarement fournis par l'évaluation telle qu'on la pratique. Et on peut se demander si en philosophie, dans cette discipline institutionnalisée au point de faire partie des épreuves du Bac, nous ne sommes pas privés de ces outils ou instruments les plus élémentaires d'une évaluation un peu fine et fiable du travail et des progrès des élèves.

Comme on peut le constater, évaluer en philosophie est loin d'être une sinécure ; quoi de plus légitime pour nous donc tout au long de cette étude que d'ambitionner explorer un si vaste et complexe champ scientifique dont les exigences sus évoquées veulent justifier son titre : *<<Problématique de l'évaluation en philosophie et performances des apprenants dans le second cycle de l'enseignement général au Cameroun>> ?*

Pour mener à bien cette étude, nous aurions pût partir d'une approche expérimentale ; mais parce que l'objectif n'étant pas ici de critiquer l'épreuve de philosophie actuelle pour en proposer une autre, nous nous proposons bien au contraire au plan méthodologique d'opter pour une approche descriptive à la fois qualitative et quantitative pour la simple raison que cette dernière nous semble

plus indiquée pour exprimer et élucider les difficultés auxquelles font face les élèves quand il s'agit de l'épreuve de philosophie en général.

Pour ce faire, au plan organisationnel, notre étude portera essentiellement sur trois grandes parties subdivisées en cinq chapitres :

Dans la première partie intitulée Problématique générale et cadre théorique, nous pensons commencer notre investigation en cernant le problème réel ici sous tous ses aspects purement théoriques. C'est pour cette raison qu'elle est essentiellement constituée de deux chapitres :

- Problématique générale de l'étude. Il s'agit ici d'un ensemble constitué d'hypothèses de recherche et d'analyse permettant le traitement du problème que soulève l'étude. Elle sera donc de ce fait construite autour d'une question principale autour de laquelle gravitent huit parties fondamentales.
- Revue critique de littérature et théories de référence de l'étude. La finalité de cette articulation sera d'éclairer l'esprit du lecteur à travers une recension d'écrits se rapportant à l'hypothèse générale et dont les concepts définis viendront faciliter la compréhension de ceux de cette étude. Il sera en fin question ici de se référer à certaines théories psychologiques susceptibles de traduire la pertinence recherchée ici.

L'importance et l'intérêt que revêt chacun de ces chapitres permettent non seulement de préciser la direction de cette investigation, mais également de faciliter sa compréhension.

La deuxième partie intitulée méthodologie, est exclusivement réservée à la collecte des données sur le terrain et se résume essentiellement en un chapitre. Il s'agit en réalité de mettre des balises, pour préciser la démarche que nous

avons empruntée, ainsi que les outils que nous avons utilisés pour mener l'ensemble de notre travail :

- Méthodologie de l'étude. L'objectif de ce chapitre est d'édifier le lecteur sur la manière dont nous nous sommes investis sur le terrain pour mener les enquêtes.

La troisième et dernière partie intitulée Cadre opératoire est comme son nom l'indique consacrée au cadre opératoire ; c'est-à-dire à l'expérimentation des données collectées sur le terrain. C'est ici que s'opèrent tous les calculs. Elle est essentiellement constituée de deux chapitres :

- Présentation des résultats. C'est à ce niveau que nous entendons présenter de façon concrète les données rapportées du terrain.
- Discussion et interprétation des résultats. Il s'agira concrètement pour nous ici de livrer les précédents résultats à un examen critique, tout en leur attribuant un sens, en les clarifiant et en les expliquant.

**PREMIERE PARTIE :
PROBLEMATIQUE
GENERALE ET
CADRE THEORIQUE**

CHAPITRE 1 :

PROBLEMATIQUE GENERALE DE L'ETUDE

Point de départ de toute recherche, la problématique se veut littérairement un adjectif dont l'issue, la réalisation, l'action, la réalité est douteuse, aléatoire et/ou hasardeuse ; certes, mais didactiquement parlant, il s'agit d'un ensemble de questions qu'une science ou une philosophie se pose dans un domaine particulier.

De ce fait, elle est constituée d'un ensemble d'hypothèses de recherche et d'analyses permettant le traitement du sujet en question. Construite autour d'une question principale, la problématique comprend huit parties fondamentales :

- 1) Contexte de l'étude ;
- 2) Problème et justification de l'étude ;
- 3) Problématique spécifique de l'étude ;
- 4) Questions de recherche ;
- 5) Hypothèse de l'étude ;
- 6) Objectifs de l'étude ;
- 7) Limites et type de l'étude ;
- 8) Intérêt de l'étude.

1 – 1.- Constat empirique de l'étude.

Suite à une enquête menée auprès d'une fourchette d'élèves du second cycle dans certains établissements de l'enseignement général, plus de 90% rêvent d'arriver en classe de terminale parce que curieux de découvrir la philosophie qui les fascine, les attire et les rend admiratifs de ceux qui en font déjà l'expérience. Cet engouement ne fait pas l'unanimité au sein de cette dernière catégorie d'apprenants dont plus de la moitié, surtout de série littéraire, à défaut de regretter leur présence en classe terminale à cause de la philosophie qui hier les fascinait tous, ne rêve que d'une seule chose : ne plus jamais entendre parler de philosophie au terme de leur séjour au lycée ; pire encore n'envisage aucunement faire de la philosophie l'un de leur possible choix pour la suite de leurs études universitaires.

Une telle situation, nous semble t-il mériterait que l'on lui accorde un intérêt particulier ce d'autant plus que, treize ans plus tôt, la sous section de philosophie de l'Inspection générale de Philosophie du Cameroun in Cahiers du Département de Philosophie (2001 : 6) faisait déjà ce constat alarmant : << *En violation des exigences de la philosophie – qui est débat critique et non révélation dogmatique – et des principes de la saine pédagogie –qui est interaction plutôt qu'unilatérale -, l'enseignement philosophique dans nombre de nos classes terminales s'est malheureusement dévoyé pour s'orienter vers une sorte de liturgie de la parole à sens unique. Au lieu d'être comme il se doit, les animateurs/régulateurs d'une action collective de formation où l'élève se voit confier une part active, de nombreux professeurs, paradoxalement encouragés en cela par des apprenants étonnamment complices de leurs bourreaux - se complaisent dans le rôle en réalité peu enviable de pontifes castrateurs. Adeptes du mandarinat et uniquement soucieux, comme des sophistes d'érudition et d'éloquence, ils assomment de discours magistraux de*

pauvres élèves ébahis, offert en victimes étrangement consentantes à leur “one man show” aussi inefficace que spectaculaire >>.

Pourtant, cette discipline doit être évaluée pendant toute la période de formation et pire encore lors des examens certificatifs à l’instar du baccalauréat. Malheureusement, le constat fait au début de cette étude à ce sujet fait état de ce que : de la première à la cinquième séquence de l’année scolaire 2013 - 2014, les notes de classe obtenues par les apprenants en philosophie sont en deçà de la moyenne à en croire les données statistiques à notre disposition.

Si donc les performances des élèves sont mauvaises comme le constatent plus d’un enseignant, quels peuvent en être les principaux facteurs ? Telle est l’interrogation qui tend à justifier le contexte de cette étude qui porte essentiellement sur l’évaluation.

1 – 2. – Problème et justification de l’étude.

L’évaluation est une partie intégrante de tous les systèmes d’éducation, et ce à toutes les étapes. Elle permet aux décideurs et à la communauté de se faire une idée de ce qui manque et ce qui est accessible. Seulement, la philosophie semble être la seule matière qui échappe aux problèmes posés par l’évaluation : partout, on remet en question les modalités d’évaluation, on multiplie les exercices, on tente de définir les compétences que les élèves doivent acquérir. Tout se passe comme si en philosophie la question ne se posait pas... sauf évidemment pour chaque professeur isolément, quand il s’agit précisément d’évaluer ses élèves ou de noter les copies du bac.

Enseignée, toute discipline doit être évaluée tout au moins pour permettre la maîtrise des repères objectifs du progrès des apprenants ainsi que la distance qui les sépare du but visé.

Cependant, il nous a été donné de constater que les élèves performant mal en philosophie dans le second cycle de l'enseignement général au Cameroun.

Au regard des notes de classe enregistrées par les sujets de notre échantillon, le climat est sombre et le constat alarmant ; car de la première à la cinquième séquence, et ce à la veille des examens certificatifs, ces élèves sont loin de passer pour des favoris ne serait ce qu'en philosophie. A la question de savoir quelles sont les causes de ces mauvaises performances, les avis partagés, sont pluriels et multiples.

Pour Victorri (2009 : 4) : *<< il n'ya pas qu'en philosophie, bien sûr, que l'évaluation fait problème ; les critiques de la docimologie à l'encontre de la notation, des biais d'évaluation ne sont pas nouvelles. En revanche, le silence institutionnelle sur la question, pour ne pas dire le déni pur et simple du problème, est bien propre à la philosophie>>*. De l'avis de notre auteur, les instructions officielles ne contiennent aucune information précise concernant l'évaluation en philosophie ou ses modalités (à part le vague rappel sur le nombre de dissertations à faire par trimestre !). Pense-t-elle, le programme précise certes les objectifs de l'enseignement de la philosophie en fonction desquels il faudrait sans doute pouvoir évaluer les élèves ; mais quels sont-ils ? Deux principalement à savoir *<<favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement, et lui offrir une culture philosophique initiale>>*. Bien que ces deux finalités soient substantiellement liées, une question demeure lancinante : comment évaluer si ces objectifs sont atteints alors que dans le même temps, on ignore : - le contenu un tant soit peu précis de cette fameuse culture philosophique initiale, - et ce qu'il faut entendre exactement par *<<exercice réfléchi du jugement>>*, en quoi il se distingue en philosophie de ce qu'il peut aussi bien être dans les autres disciplines, quels sont les critères - autres qu'impressionnistes –qui le définissent ? S'interroge Victorri.

A la suite de cette interrogation, Merle lui s'attaque à la question de l'évaluation d'une copie en générale, qui, pense-t-il n'est pas non seulement le propre de la seule philosophie, mais aussi loin d'être dite science exacte.

Pour notre sociologue, la compétence philosophique est réputée rebelle à la mesure. Massivement estime-t-il, les lycéens accordent un crédit limité à la notation dans cette discipline : elle serait incertaine et quasi aléatoire.

Sans vouloir ignorer la pertinence de cette divergence de point de vue, nous pensons que les performances des élèves en philosophie seraient tributaires d'une somme de facteurs interactifs inhérents à l'évaluation englobant tout autant:

- La maîtrise du type de sujet d'évaluation en philosophie;
- La démarche méthodologique dans le traitement des sujets de philosophie ;
- La qualité des contenus des sujets de philosophie ;
- Les critères de notation en philosophie.

Terme polysémique, le concept d'évaluation prend des formes aussi variées selon qu'elle est diagnostique, formative ou sommative / certificative, pronostique... Dans le cadre de ce travail, l'intérêt sera essentiellement porté sur la l'évaluation formative car c'est elle qui prépare l'élève à affronter la certification.

Dans un univers scolaire où la notation est censée mesurer la quintessence des performances des élèves, la philosophie suspectée par ses notes, à-t-elle sa place comme discipline d'enseignement ? Le questionnement pédagogique est

également inévitable : s'il est si difficile d'évaluer la compétence philosophique d'un lycéen, comment définir ce que cette discipline transmet effectivement ?

Voilà quelques questions susceptibles de justifier une investigation sur la notation en philosophie. La liste est loin d'être exhaustive.

1 – 3 : Problématique spécifique de l'étude.

Empirique, parce qu'observable et manipulable, la question de notation en général et particulièrement en philosophie semble soulever des problèmes de docimologie bien plus complexes. Docimologie entendue comme science ayant pour objet l'étude systématique des examens, en particulier des systèmes de notation, et du comportement des examinateurs et des examinés, De Landsheere (1992 : 17).

Centrale dans l'organisation scolaire, la notation mobilise aussi l'énergie des enseignants confrontés à des questions simples et redoutables : comment noter de façon équitable ? Comment assurer une évaluation suffisamment fiable des compétences acquises et des progrès encore à réaliser ? Noter est une responsabilité professorale de premier ordre pour une raison simple : Les élèves attachent une grande importance à leurs notes. Leurs expériences subjectives de l'évaluation, valorisantes ou humiliantes Merle (2005 :10), contribue de façon essentielle à l'amour de l'école ou son rejet, à la passion pour une discipline ou sa détestation. La notation de la compétence philosophique et, par assimilation la philosophie elle-même, serait particulière ; mais particulière par rapport à quoi ? Cette interrogation suscite toute une autre série de questions que nous appelons questions de recherche.

1 – 4 : Questions de recherche.

Comme travail de raisonnement, le fond de cette étude est structuré et doit logiquement être maîtrisé ; c'est pourquoi il est nécessaire de poser ici deux types de questions : une question principale qui éclatera en des questions spécifiques.

- Question principale.

Elle est fondée sur la variable principale du sujet d'étude. Dans le cas présent, elle est formulée de la manière suivante :

Les performances des apprenants du second cycle de l'enseignement général au Cameroun en philosophie sont-elles tributaires de la somme des problèmes inhérents à son évaluation ?

- Questions spécifiques.

Pour parvenir à la formulation des questions spécifiques, un travail d'analyse factorielle s'impose. C'est dire qu'il est question ici d'opérationnaliser la variable principale en la faisant éclater en plusieurs facteurs dont les plus pertinents seront retenus. Cette opérationnalisation conduit à la formation des variables secondaires et partant à la formulation des questions secondaires / spécifiques selon la schématisation ci-après :

Variable principale (V.P)	N°	Facteurs	Nature et justification du lien avec la V.P.	Décision
Problématique		maîtrise du sujet	La capacité à bien traiter un exercice canonique est fonction de la nature	

de l'évaluation en philosophie	01	d'évaluation	compréhensible ou non de ce dernier	Retenu
	02	Démarche méthodologique	L'aptitude à respecter toutes les étapes requises en méthodologie diffère selon qu'elle est complexe, rigoureuse ou accessible.	Retenu
	03	Contenus des sujets	La maîtrise des auteurs et concepts philosophiques dépend de l'abstraction ou de la précision des contenus des sujets.	Retenu
	04	Critères de notation	La manière d'apprécier et d'observer des enseignants motive ou démotive selon le cas	Retenu
	05	Qualification de l'enseignant	Les diplômes professionnels des enseignants conditionnent leurs compétences	Non retenu
Problématique de l'évaluation en philosophie			Le temps requis pour l'épreuve de philosophie	

	06	Durée de l'épreuve	détermine la performance de l'apprenant	Non retenu
	07	Méthode d'enseignement	La manière de dispenser les enseignements induit la qualité de prestation des élèves en philosophie	Non retenu
	08	Vocabulaire philosophique	Le jargon philosophique influence l'adhésion des apprenants à sa littérature	Non retenu

Comme on peut le constater, l'analyse de ce tableau permet de retenir de la variable principale, quatre facteurs qui paraissent plus pertinents que les quatre autres rejetés pour la simple raison qu'ils ne permettent pas de mesurer le poids des différentes modalités de la Variable Principale. Les facteurs retenus à cet effet sont alors les suivants :

- La maîtrise du type de sujet d'évaluation en philosophie;
- La démarche méthodologique dans le traitement des exercices canoniques ;
- Les contenus des sujets de philosophie ;
- Les critères de notation en philosophie.

De ces facteurs issus du travail d'opérationnalisation de la variable principale, découlent les questions spécifiques suivantes :

- Question spécifique 1

Existe-t-il un lien entre le type de sujet d'évaluation et les notes séquentielles des apprenants en philosophie ?

- Question spécifique 2

Existe-t-il un lien entre la méthodologie des exercices canoniques et les notes séquentielles des apprenants en philosophie ?

- Question spécifique 3

Existe-t-il un lien entre les contenus des sujets et les notes séquentielles des apprenants en philosophie ?

- Question spécifique 4

Existe-t-il un lien entre la critériologie de notation et les notes séquentielles des apprenants en philosophie ?

Autant de questions qui méritent certainement une réponse ou mieux une tentative de réponse comme début de solution au problème. C'est cette proposition de solution qu'on appelle hypothèse de recherche.

1 – 5 : Hypothèse de l'étude.

Selon Mballa Owono (2007), l'hypothèse de l'étude est <<*une explication provisoire d'une relation fonctionnelle, une supposition qui est avancée pour guider une investigation*>>. Autrement dit, l'hypothèse de l'étude doit donc être opérationnelle, c'est-à-dire contenir en même temps des opérations

concrètes à mettre en place pour observer des éléments que l'on vise et que l'on veut mesurer. Bref, elle est une affirmation impliquant une relation entre au moins deux variables.

Pour cette étude, l'hypothèse est formulée ainsi qu'il suit :

Les performances des apprenants du second cycle de l'enseignement général au Cameroun en philosophie sont tributaires de la somme des problèmes inhérents à son évaluation.

Si l'hypothèse de l'étude aide à éclairer d'une manière très profonde notre raisonnement et notre réflexion tout au long de cette investigation, qu'en est-il des objectifs à atteindre ?

1 – 6. – Objectifs de l'étude.

Si on compare les évaluations élaborées par les professeurs aux résultats des élèves à des tests standardisés de compétence, fort est de constater qu'une des spécificités de l'évaluation en classe tend à surestimer les compétences des meilleurs de la classe et à sous-estimer les compétences des plus faibles. D'où cette mise en garde de Tsafack (2001 : 68) : *<<Une recherche scientifique est un effort systématique de compréhension, provoqué par un besoin ou une difficulté dont on a pris conscience, s'attachant à l'étude d'un phénomène complexe dont l'intérêt passe les préoccupations personnelles et immédiates, le problème étant posé sous forme d'hypothèse>>*.

Cette étude s'articule de ce fait autour de deux catégories d'objectifs : l'objectif général et les objectifs spécifiques :

1 – 6 – 1. –Objectif général.

De façon générale, il est question pour nous tout au long de cette investigation de mesurer le lien qui existe entre les performances des apprenants du second cycle de l'enseignement général au Cameroun en philosophie et la somme des problèmes que présente l'évaluation de cette discipline.

1 – 6 – 2. – Objectifs spécifiques.

Spécifiquement parlant, il sera question de montrer que :

- Les notes séquentielles des élèves en philosophie dépendent du type de sujet ;
- Il existe une relation entre les notes séquentielles des élèves et la méthodologie des exercices canoniques en philosophie ;
- Les notes séquentielles des apprenants sont fonction des contenus des sujets d'évaluation en philosophique ;
- Il existe un lien entre les notes séquentielles des élèves et les critères d'évaluation en philosophie.

Comme on peut le constater, c'est à la croisée des chemins des différents objectifs sus-cités qu'un tel sujet de recherche tire toute sa substance, son originalité, sa pertinence et tout son intérêt.

De tels objectifs ne peuvent être atteints que lorsqu'on les opérationnalise dans un cadre bien précis.

1 – 7. –Limites et type d'étude.

1 – 7 – 1. – Limites de l'étude.

Envisager saisir tous les contours et aspects d'une étude aussi vaste que celle-ci n'est que pure présomption utopique.

La principale limite à cette étude est qu'elle est une étude de cas qui tend à apprécier, la somme des facteurs interactifs responsables des mauvaises performances en philosophie des apprenants du second cycle de l'enseignement général au Cameroun et plus précisément dans la région du Centre, département du Mfoundi (Yaoundé), arrondissements de Yaoundé IV et VI.

En plus, c'est une étude qui s'étale sur une période de un an ; c'est-à-dire une année scolaire, précisément l'année scolaire 2013 – 2014. Le choix de cette période de fréquentation s'explique par le fait que nous voulions maîtriser notre population et échantillon en pleine période de formation c'est-à-dire de la première à la cinquième séquence.

1 – 7 – 2. – Type d'étude.

Au regard de l'analyse factorielle effectuée ici, de l'instrument de collecte des données utilisé sur le terrain et du test statistique utilisé pour le calcul des résultats, force est de constater que cette étude est de type descriptive et référentielle.

Ce pendant, l'on peut bien se demander quel peut en être l'intérêt.

1 – 8. – Intérêt de l'étude.

“Le problème de la réussite scolaire, et à contrario des échecs massifs aux examens officiels préoccupe au Cameroun, non seulement tous les parents,

l'opinion publique (...) mais encore les pouvoirs publics désarmés devant un phénomène qui prend une ampleur jusque-là insoupçonnée et reflète en réalité la crise d'une institution dont, les finalités, les dimensions diverses et les facteurs tant limitant ou adjuvants n'ont jamais réellement été mis en lumière ni été pris en compte dans une perspective holistique et dans une logique systémique, seules capables de faire entrevoir des solutions s'inscrivant dans un modèle explicatif nécessairement interactif'. Mvesso (2005 : 5)

De cette réflexion de l'auteur camerounais, on peut déduire que l'intérêt de cette étude intitulée "Problématique de l'évaluation en philosophie et performances des apprenants dans le second cycle de l'enseignement général au Cameroun" est principalement un intérêt scientifique ; mais ce pendant, il semble revêtir tout de même des implications multidimensionnelles :

- Implication personnelle :

C'est à la faveur des échanges multiples avec les apprenants, les visites répétées et observations faites au fil de notre quotidien professionnel que nous nous sommes permis de réaliser combien énormes sont les difficultés auxquelles font face les élèves des classes terminales notamment en philosophie. L'idée de réaliser une étude descriptive a pris corps dans notre esprit ; suscitant ainsi notre intérêt et motivant par la même occasion le choix du sujet de cette recherche.

- Implication professionnelle :

Cette étude permettra surtout aux enseignants de philosophie de prendre conscience de nombreux avantages qu'elle offre. Elle leur formule des propositions concrètes dans la perspective d'une amélioration en qualité de leurs prestations.

- Implication pédagogique :

C'est le lieu d'interpeler les différents acteurs/partenaires de l'éducation dans la logique du bon usage des éléments nécessaires en vue de parvenir à l'amélioration des performances scolaires en philosophie et du rendement académique des apprenants, palliant ainsi au crucial problème d'échec scolaire.

- implication pratique :

Partant de ce travail, nous comptons faire un état des lieux, allant de la compréhension des attitudes et des comportements des apprenants jusqu'à l'analyse des conditions susceptibles de concourir à une meilleure structuration et organisation de l'évaluation en philosophie en vue d'améliorer les performances des élèves. Nous envisageons par-là susciter des comportements nouveaux et motiver la quête des aptitudes de l'excellence.

C'est ici que s'achève la partie exclusivement réservée à la problématique générale. Ce chapitre nous a permis de poser et justifier le problème d'étude, la problématiser, questionner émettre l'hypothèse de recherche, puis préciser les objectifs, les limites et l'intérêt de l'étude. Toute l'importance d'une telle investigation vient de ce qu'elle clarifie les erreurs systématiques de mesure ; présentant l'évaluation comme un moyen de surveiller et de punir.

A présent, nous allons essentiellement nous intéresser à la revue critique de littérature et à l'insertion théorique du sujet à travers ses théories de référence.

CHAPITRE 2 :

REVUE CRITIQUE DE LITTÉRATURE ET

Pour mieux éclairer l'esprit de notre lecteur, nous procéderons dans cette partie : primo, par une analyse critique de littérature ; secundo, l'approche notionnelle permettra d'en définir quelques concepts, in fine, nous pourrons dégager quelques théories comme référence à cette étude pour rendre compte nous l'espérons de sa pertinence.

Une telle procédure vient corroborer cette vision de Ngueti (2001 : 11) : *« Lorsque le processus d'enseignement arrive à son terme, il convient de s'assurer que l'on peut, en toute sincérité, passer aux objectifs suivants, celui précédemment poursuivi étant réalisé de façon suffisante. Mêmement, un objectif pédagogique et un plan d'apprentissage étant définis, on doit, tout au long de l'exécution du plan, vérifier à intervalles réguliers que les élèves progressent et s'approchent du but final. Par là devient possible l'action correctrice qui permet, le cas échéant, de rectifier le tir. Autrement, le risque est grand que l'on bâtit sur du sable et que l'édifice finisse par s'écrouler tel un château de sable. D'où la place cardinale qu'occupe l'évaluation dans le travail de l'enseignant ».*

2 – 1. – Revue critique de littérature.

Il s'agit ici d'examiner de façon critique et dialectique l'ensemble des connaissances inhérentes à la présente étude ; autrement dit, un inventaire, mieux une recension des écrits et principaux travaux de recherches effectués sur le présent thème. C'est ce que Aktouf (1985 : 55) appelle : << *l'état des connaissances sur un sujet* >>.

Pour mieux appréhender ce concept, il faut lire Dumez (2001 : 17) qui en fait : <<... *le travail d'un nain qui doit réaliser que des géants ont accumulé une montagne de savoirs qu'il va falloir escalader* >>.

Prolégomènes des prolégomènes, nous faisons d'entrée de jeu visiter au lecteur les objectifs d'une telle entreprise tels que élaborés par Hart (2009 : 27) :

- Identifier la frontière entre ce qui a déjà été fait et ce qui a besoin d'être étudié ;
- Découvrir des variables importantes liées au sujet traité ;
- Faire une synthèse et élaborer une perspective nouvelle ;
- Identifier des relations entre des idées et des pratiques ;
- Etablir le contexte du problème ;
- Etablir la signification du problème ;
- Acquérir le vocabulaire et les concepts liés au problème ;
- Comprendre et faire comprendre la structure du sujet traité ;
- Etablir un lien entre les idées et les cadres théoriques d'une part, et leurs applications d'autre part ;

- Identifier les méthodes et les techniques de recherche qui ont déjà été utilisées pour traiter du problème ;
- Replacer le sujet dans une perspective historique de manière à montrer que l'on maîtrise à la fois l'histoire du problème et l'état le plus récent de son développement.

Bien qu'étant un phénomène ancien dans l'enseignement, les questions de réussite et d'échec scolaires restent et demeurent un sujet pour lequel se passionnent les chercheurs qu'ils soient professionnels, amateurs ou d'occasion ; les administrateurs et les pouvoirs publics, responsables en charge des problèmes d'éducation.

Dans une école qui vise la construction des compétences, comment adapter les pratiques d'évaluation d'apprentissages ? Quelles sont les exigences spécifiques d'une évaluation des compétences ? Comment réaliser une évaluation plus <<authentique>> ? Comment associer davantage les apprenants au processus sans les piéger ? Comment éviter une dérive élitiste ? Comment contourner les difficultés concrètes d'une évaluation ? Allons savoir ce qu'en pensent d'autres que nous.

Pour une meilleure appréhension de cette étude, partant des travaux les plus anciens aux plus récents, de ceux qui nous ont précédés dans la pensée, nous trouverions sans doute un espace d'insertion de notre originalité, en vue de parvenir à une amélioration d'un domaine si vaste dans le paysage pédagogique et convoité par les chercheurs que celui de l'évaluation en général et particulièrement de l'évaluation en philosophie.

La connaissance de doctrines philosophiques par les élèves ne peut être possible sans un travail scolaire de leur part. Comme le souligne Pereira (2014 :

2), évaluer un élève sur un ensemble de connaissances positives, c'est l'évaluer sur un travail qu'il a objectivement effectué durant l'année de terminale.

En revanche, évaluer un élève sur sa compétence à argumenter et à manier correctement la langue écrite, est bien plus vague. En effet, on sait que les compétences langagières sont socialement inégalement réparties, et cela même avant l'école primaire. On sait en outre renchérit-il que le style éducatif des classes moyennes supérieures valorise la négociation et l'argumentation. Le risque est alors d'évaluer des élèves non pas sur un travail effectué durant leur année de terminale, mais sur des compétences socialement inégalitaires.

Cette inconscience de l'inégalité sociale des compétences langagières est d'autant plus présente chez les enseignants en philosophie que pour la plupart ils sont issus des classes moyennes supérieures et sont passés ensuite par des classes préparatoires littéraires. En outre, nombre d'entre eux méprisent et donc ne s'intéressent que peu aux travaux en sociologie, ou pire en sciences de l'éducation.

Comme on peut le constater, derrière cette conception de l'évaluation se cache en réalité une théorie innéiste déjà présente chez Platon : on n'apprend pas, on ne fait que se ressouvenir (<<réminiscence>>). Bien que Platon défende politiquement un régime aristocratique, sa théorie de l'esprit concernant la réminiscence semble égalitaire dans la mesure où il s'appuie pour l'exemplifier, sur un esclave, Ménon.

Néanmoins, martèle Pereira (ibid.), la théorie de l'esprit que présuppose cette conception de l'évaluation certificative paraît impliquer que les élèves possèdent l'aptitude à redécouvrir par raisonnement les problèmes et les argumentations philosophiques. L'activité philosophique découlerait en effet

simplement d'une capacité à penser par soi-même, d'un simple usage de la raison.

Paradoxalement, cette thèse entre pourtant en contradiction avec la critique du méthodologisme des pédagogues souvent présent chez les mêmes auteurs.

Comme on peut le constater, l'évaluation du sujet philosophique n'est pas le fruit du hasard, de l'humeur du professeur ou de tout autre critère arbitraire au devoir qui est à corriger. Mais que corrige-t-on ? La réponse à cette question nous amène à rappeler qu'en philosophie, les principaux exercices canoniques sont : la dissertation et le commentaire de texte dont les caractéristiques déterminent la performance de ceux qui s'y prêtent.

En parcourant le dictionnaire français Larousse, on s'aperçoit que le terme "contenu" renvoie à ce qui est à l'intérieur de..., idées ou notions qui sont exprimées dans un texte, un mot...

Philosophiquement, il faut y voir un ensemble des considérations et des réflexions générales, constituées en doctrine ou en système sur les principes fondamentaux de la connaissance, de la pensée et de l'action humaine.

Conséquence logique : parler des contenus des sujets en philosophie, revient à évoquer des idées ou des notions générales prises comme système sur les principes fondamentaux de la connaissance, de la pensée et de l'action humaine, exprimées dans un support : texte, mot,...

A ce sujet, Manon, professeur de philosophie, définit la dissertation en reprenant les propos de Kant (1990 : 35) comme étant une discussion, une dispute ; elle est le moment où un élève est convoqué à un authentique effort de pensée, elle est la philosophie en action.

Rayou (2002 : 15), nous révèle que quand nous évaluons nos élèves, nous savons ce qu'ils doivent avoir appris, ce dont ils sont à peu près capables, nous avons une idée précise des acquis exigibles et nous choisissons nous-mêmes, les contenus, les exercices supports de l'évaluation. Il arrive à la conclusion selon laquelle nous devrions alors être capables de les évaluer de manière assez satisfaisante ; mais cela est loin d'être le cas.

C'est cette idée qui se trouvait déjà longtemps avant dans les travaux de De Landsheere(1992 : 100-102), qui pensait que pour être équitable, et valide, un examen doit presque toujours comporter un grand nombre de questions. N'interroger pense-t-il que sur une fraction, parfois minime de la matière repose sur une exigence difficilement justifiable. Si par malchance évoque-t-il, le professeur n'interroge que sur une des rares parties qu'un étudiant n'a pas étudiée, c'est la catastrophe.

Une telle pratique exige donc de l'art dans la constitution du sujet. C'est pourquoi notre docimologue pense que, savoir poser des questions est probablement la capacité la plus nécessaire au professeur. Mais c'est un art difficile, les erreurs dans le choix du niveau langage et les obscurités fréquemment rencontrées dans le libellé des exercices d'application et les questions d'examen en témoignent. Malheureusement il n'existe pas de recette universelle pour la rédaction des questions.

Cependant, Thorndike (1969 : 25) nous propose quelques sept règles pouvant servir d'introduction :

1. Avant de commencer à rédiger une question, ayez clairement à l'esprit quel processus mental vous souhaitez que l'élève utilise pour répondre ;

2. Utiliser des matières nouvelles ou une présentation nouvelle des matières dans les questions ;
3. Commencez les questions par les mots ou expressions suivants : <<Comparez – Opposez – Donnez les raisons de... - Expliquez comment... - Critiquez – Dites ce qui arriverait si...>>. Ne commencez pas vos questions par des mots comme : <<Quoi ? Qui ? Quand ? citez...>> ;
4. Ecrivez les questions de façon qu'elles soient claires et précises pour chaque élève ;
5. Une question portant sur une matière controversée doit demander des arguments en faveur d'une position plutôt qu'une simple prise de position ;
6. Assurer-vous que la question appelle un comportement que vous souhaitez réellement voir produit par l'élève ;
7. Adaptez la longueur et la complexité des questions au niveau de maturité des élèves.

A la suite de Thorndike, De Landsheere pense qu'un sujet d'examen doit répondre aux exigences de compréhensibilité, du niveau d'information, de facilité des questions, d'efficacité et de pouvoir discriminatif.

A ce sujet, il nous apprend que, bien des réponses erronées ne sont pas dues à l'ignorance de la matière, mais bien à des malentendus, à une mauvaise compréhension des questions. Le danger apparaît spécialement en un domaine comme les mathématiques parce que deux difficultés s'y combinent aisément : la difficulté inhérente au problème et la difficulté du langage abstrait des mathématiques.

Mais, on le sait, l'abstrus n'épargne pas non plus les historiens, géographes et, ou professeurs des sciences humaines et donc de philosophie.

En ne s'assurant pas de la clarté des questions, les maîtres risquent en particulier, de commettre une injustice sociale. La recherche contemporaine confirme que beaucoup d'enfants issus de milieux socialement défavorisés souffrent de handicaps graves dans le domaine du langage. Davis et Haggard (1950 : 27, 221-224) ont, par exemple montré qu'il suffit de modifier la forme d'un problème, sans en changer le sens, pour que la différence de réussite entre enfants provenant de milieux socio-économiques favorisés ou non passe de 12 à 32%.

C'est le même cliché qui est peint en explication et commentaire de texte. Exercice définit comme l'action de faire comprendre ou faire connaître quelque chose à quelqu'un en lui donnant les éléments nécessaires. C'est donc dire que l'explication de texte philosophique est le fait de paraphraser, de commenter un ensemble de termes ou phrases constituant un écrit ou une œuvre philosophique.

Comme on peut le constater, c'est ici que semble se justifier les incompréhensions liées aux exercices canoniques en philosophie.

Telle est d'ailleurs la conclusion des travaux de Victorri(2010 :45) quand elle déclare : *<<le silence institutionnel sur la question, pour ne pas dire le déni pur et simple du problème est bien propre à la philosophie. L'illustration la plus parfaite de ce déni est le rapport entre les notes et les sujets de philosophie>>*.

Cependant, si la nature incompréhensible des sujets d'évaluation en philosophie ainsi que l'abstraction des contenus qui accompagne les dits sujets passent pour être un facteur limitant à l'acquisition de bonnes notes par les élèves, qu'en est-il de la démarche méthodologique ?

Aristote (384 av. J.C., 322) est le premier à réfléchir sur l'élaboration d'une méthode scientifique : *<<nous estimons posséder la science d'une chose de manière absolue, écrit-il, quand nous croyons connaître la cause par laquelle la chose est ; que nous savons que cette cause est celle de la chose et qu'en outre, il n'est pas possible que la chose soit autre qu'elle n'est>>*. S'il privilégie l'idée d'une science déductive, une reconnaît une place à l'induction.

Il a fallu attendre la période moderne pour que Descartes publie en 1637 le *Discours de la méthode* dans lequel il nous livre son explication de la méthode scientifique ; c'est-à-dire une démarche à suivre par étape afin de parvenir à une vérité.

Malheureusement, cette idée ne sera pas totalement partagée par Popper qui critique l'inductivisme et le vérificationnisme qui selon lui ne sont valides ni d'un point de vue logique ni d'un point de vue épistémologique pour produire des connaissances scientifiques fiables. Plutôt que de rechercher des propositions vérifiables, le scientifique doit produire des énoncés réfutables.

Pour Reichenbach (1998 : 25), le contexte de découverte se rapporte à la démarche qui aboutit à proposer un résultat théorique ; tandis que le contexte de justification concerne la vérification de la vérité d'une théorie ou d'une hypothèse donnée, indépendamment de la façon dont-elle a été obtenue.

Dans le même ordre d'idée, Lecourt ajoute : *<<il n'y a pas de méthodes scientifiques, du moins considérées abstraitement comme un ensemble de règles fixes et universelles régissant l'ensemble de l'activité scientifique>>*.

Hutchison quand à lui, importe les idées de Popper en économie. Dans sa démarche, il se fait rattraper et accompagner par des auteurs tels : Mill, Mouchot, Safir, et Lakehall. Ce dernier principalement, dans ses préliminaires

de l'ouvrage *principes d'économie contemporaine* portant le titre : <<*l'économie politique, une science ?*>>, retrace le débat de deux siècles sur la méthodologie de la science économique et ce qu'il faut en retenir aujourd'hui.

Il nous a semblé impératif de rentrer dans l'histoire de la méthode et partant de la méthodologie en général pour en ressortir les principales caractéristiques et les déterminants épistémologiques avant de rentrer dans les considérations pédagogiques et didactiques : principale préoccupation de ce travail de recherche.

A ce sujet effectivement, Grataloup fait état de ce que : <<*Dans les conditions actuelles, la plupart des copies de baccalauréat ne répondent pas aux exigences minimales d'une dissertation de philosophie ; et l'épreuve n'offre pas un instrument fiable d'évaluation des compétences effectivement acquises par l'élève pour de multiples raisons :*

- *La dissertation illimitée des sujets, leur extrême généralité et leur lien trop indirect avec ce qui a été étudié pendant l'année, l'appel à des capacités rhétoriques inaccessibles à la majorité des élèves actuels et particulièrement ceux de l'enseignement technique ;*
- *Elle apparaît aux candidats, comme mystérieux et aléatoire ; son caractère non-maîtrisable suscite l'angoisse, le bachotage ou l'abandon ; et met peu à peu en cause l'enseignement philosophique lui-même>>.*

Contrairement à Grataloup, Kakai semble plutôt nous introduire et ce, de façon relative dans un univers qui tend à désacraliser, démystifier, voire vulgariser la méthodologie à travers des propos très mitigés : <<*la recherche, tout comme la dissertation est passionnante et de ce fait, elle requiert une conduite qui n'est d'ailleurs pas rigide. Tout doit obéir à une logique. Un*

professeur de méthodologie disait qu'on peut mentir, savoir qu'on est entrain de mentir et soutenir une thèse sur cela. Ce qu'on recherche, c'est la conduite des idées, leur raffinement, l'argumentation... >>.

On peut aisément comprendre pourquoi à la suite de ce qui précède, Kant nous renseigne sur ce que la dissertation requiert trois principes fédérateurs : une méthodologie, une culture, une puissance de réflexion. De façon concrète, il est fait mention de ce que :

- La méthodologie est un ensemble de règles où il convient de conformer la conduite de sa réflexion quelque soit le sujet à traiter. Ces règles doivent être respectées.
- Parlant de la culture, elle stipule qu'on ne réfléchit pas dans le vide. La culture est ce qui est acquis, soit par expérience, soit par l'école de lecture ; plus elle est riche, plus l'horizon s'élargit.
- Quand à la puissance de réflexion, Kant reconnaît qu'elle n'est pas également répartie entre les professeurs qui ne sont pas des élèves, plus expérimentés que ceux qui leur sont confiés n'ont pas la puissance de réflexion des maîtres qui ne sont pas à leur tour des élèves.

Cette triple exigence traduit la complexité de l'épreuve de philosophie.

Toute analyse faite, nous pouvons organiser la démarche méthodologique en sept étapes :

1. Objectifs à atteindre ;
2. Comment organiser son temps ;
3. Traitement du sujet et travail préparatoire et ses étapes ;
4. Concevoir et rédiger une introduction ;

5. Problématique ;
6. Elaborer un plan (progressif, dialectique, notionnel, comparaison entre notions, sujet-citations) ;
7. Conclusion.

Dessertine vient éclairer toutes les idées qui pensent pouvoir opposer radicalement la dissertation à l'explication ou commentaire de texte en signifiant que tous ces deux exercices en dépit de l'apparente différence qui peut se greffer entre les deux, restent et demeurent tout de même des activités de pensée rationnelle.

Comme on peut le constater, la méthodologie des exercices canoniques en philosophie, de par sa complexité et sa rigueur, ne peuvent qu'être pour les apprenants qui s'y frottent une véritable épine dans la chaussure. Laquelle peine se traduit d'ailleurs par leurs mauvaises performances, et partant leurs notes séquentielles.

Si la démarche méthodologique en philosophie semble poser problème, l'origine de cette situation ne tirerait-elle pas ses racines d'une source lointaine que seraient les critères de notation?

Par critère, il faut entendre : un principe, un point de repère auquel on se réfère pour énoncer une proposition, émettre un jugement, distinguer et classer des objets, des notions.

A ce niveau, deux tendances se dégagent principalement :

- Les tenants de la pensée objective (Weiss, Sall, Deketele, Perrenoud, Ardoino, Cardinet, Chevallard) ;

- Les tenants de la pensée subjective (Neuchatel, Roegiers ...)

1. Pour la pensée objective.

Sans se fonder sur la démarche consciente, rigoureuse et même critique, la pensée objective reconnaît que l'arbitraire est malheureusement présent dans de nombreuses opérations d'évaluation. Combien d'élèves échouent-ils lors d'un examen tout simplement parce que leur tête ne revient pas à l'enseignant, ou encore que celui-ci porte son évaluation sur des choses qui n'ont rien à voir avec les compétences à maîtriser ? combien de projets sont-ils considérés comme de bons projets uniquement parce que les personnes qui y ont participé y ont pris plaisir ? L'objectivité de l'évaluation est nécessaire.

L'évaluateur a intérêt à savoir exactement ce qu'il évalue et l'évalué a intérêt à ce qu'on lui donne sa "vraie" valeur.

L'objectivité de l'évaluation est souhaitée :

Dans la pratique, on constate que les évaluations de même réalité conduisent à des décisions différentes aux conséquences importantes. La réussite ou l'échec d'un élève tient ainsi de la loterie.

Pour lutter contre ces constats, un seul souhait : une évaluation objective. Mais l'objectivité d'une évaluation est elle possible ?

2. Pour la pensée subjective.

C'est à cette dernière question cette fraction de penseurs s'attèlera à répondre. Les objectifs d'apprentissage pensent-ils sont différents selon les enseignants ; les performances évaluées sont différentes parce qu'elles dépendent de la conception que le maître se fait du résultat fixé, de la démarche requise et la capacité mesurée. L'individu, en liaison avec sa rationalité

s'exprime dans le cogito cartésien selon lequel le sujet est celui pour qui le monde est une représentation, un tableau devant le regard. Il s'agit là vraisemblablement d'une problématique particulière, parce que, plus que toute autre évaluation, elle s'inscrit également dans une "intersubjectivité". Chevallard (1986 : 45) a bien montré comment l'évaluation des acquis des élèves s'inscrit dans une « négociation didactique » qui permet à l'enseignant et aux élèves de réguler – en interactivités – le processus d'apprentissage. Ainsi, selon le moment où elle se situe, l'interrogation servira à obliger les élèves à travailler d'avantage, ou au contraire, à remonter une moyenne de classe compromettante pour l'enseignant.

Comme on le voit, l'objectif de l'évaluation est rejeté : pour y parvenir, il faudrait une exhaustivité des objectifs des critères, des indicateurs. Les conséquences sociales seront dès lors inacceptables car une telle évaluation déboucherait sur une standardisation extrême "le flou des échelles d'appréciation et le jeu de l'engrenage pour éviter que la machine se bloque" Perrenoud (1984).

Cardinet propose alors de concentrer l'évaluation des acquis de l'élève sur des instruments permettant essentiellement une interprétation clinique, de privilégier l'évaluation formative pour laquelle le manque de repères est moins gênant dans la mesure où celle-ci n'exige pas de mettre une note à une copie, de constituer des "banques d'items étalonnés", à partager pour être le plus précis possible pour les critères et les indicateurs, défavoriser les "porte feuilles de présentation" pour la reconnaissance des acquis expérientiels.

Dès lors se comprend ce constat de Osman (2008 : 5) : *<<l'évaluation est une partie intégrante de tous les systèmes d'éducation, et ce, à toutes les étapes. Elle permet aux éducateurs, aux professeurs, aux gestionnaires, aux décideurs*

et à la communauté de se faire une idée de ce qui manque et ce qui est accessible>>.

Merle (2010 : 9) nous fait savoir que la compétence philosophique est réputée rebelle à la mesure. Massivement renchérit-il, les lycéens un crédit limité à la notation dans cette discipline : elle serait incertaine, quasi aléatoire. A contrario, les mathématiques seraient un parangon d'exactitude. Quoi de mieux donc pour les philosophes examinateurs que de trouver consolation dans cet aphorisme de Bachelard : *<<l'opinion pense mal, elle ne pense pas, elle traduit des besoins en connaissance (...). On ne peut rien fonder sur l'opinion, il faut d'abord la détruire>>.*

Merle nous rappelle que l'opinion sur la notation en philosophie n'a pas seulement pour argument ordinaire une expérience subjective confondue spontanément avec la connaissance, elle s'appuie aussi sur quelques faits troublants. C'est l'exemple nous dit-il d'un lauréat il ya un quart de siècle, avait été honoré au concours général de philosophie du second prix mais malheureusement fut coiffé d'un bonnet d'âne à l'épreuve du baccalauréat : un calamiteux 01/20. Voilà comment l'excellence et la nullité se confondent dans le même candidat. Quel désordre ! s'exclame t-il pour finir par s'interroger si la notation ne distingue plus le bon grain de l'ivraie, comment fonder les décisions de passage et d'orientation ? Dans un univers scolaire où la notation est censée mesurer la quintessence des performances des élèves, la philosophie, suspectée par ses notes, a-t-elle sa place comme discipline d'enseignement ? Le questionnement pédagogique est également inévitable : s'il est difficile d'évaluer la compétence philosophique d'un lycéen, comment définir ce que cette discipline transmet effectivement ? a la suite de ces interrogations, Merle fait remarquer que, centrale dans l'organisation scolaire, la notation mobilise aussi l'énergie des enseignants confrontés à des questions simples et

redoutables : comment noter de façon équitable ? Comment assurer une évaluation suffisamment fiable des compétences acquises et des progrès encore à réaliser ? Comme on peut le constater, ces questions sont didactiques, mais aussi éthiques. Elles soulèvent des interrogations philosophiques et sociologiques telles que la définition de l'égalité et de la justice.

Il n'est plus besoin de le rappeler : noter est une responsabilité professorale de premier ordre pour une autre raison. Les élèves attachent une grande importance à leurs notes. Leurs expériences subjectives de l'évaluation, valorisantes ou humiliantes Merle (2005), contribuent de façon essentielle à l'amour de l'école ou à son rejet, à la passion pour une discipline ou sa détestation. Les professeurs sont moralement engagés par de telles implications de leurs pratiques évaluatives.

Le travail de correcteur est un travail d'expert, d'interprétation de la réponse de l'élève. Merle nous apprend ensuite que, de nombreuses études se sont données pour objet d'expliquer les écarts de notation. La note résulte d'un processus de comparaison. La même copie est surévaluée lorsqu'elle vient après une copie faible et sous-évaluée lorsqu'elle vient après une copie forte. Les qualités ou insuffisances de la (ou des) copie (s) antérieurement corrigée(s) influence l'appréciation de la copie en cours d'évaluation. Produit par la correction précédente, l'"effet d'ancre", pour reprendre le terme technique, s'exerce aussi lorsque deux ou trois bonnes copies sont placées au début d'un paquet. La moyenne globale des copies est alors plus faible. L'effet inverse s'exerce dans le cas de mauvaises copies. Ces données éclairent en partie les modalités d'évaluation des copies. Le correcteur établit au début de sa correction, un ensemble d'exigences à partir de la lecture des premières copies et ces exigences servent de références dans la suite de son travail de correction.

Dans une perspective interactionniste, telle qu'elle fut initialement pensée par Simmel (1981 : 90), la société est <<*quelque chose que les individus font et subissent à la fois*>>. Si la notation a toujours pour objet de classer les élèves selon leurs performances scolaires, les incertitudes associées à la note sont expliquées par l'existence d'arrangements, de transactions sociales, qui tiennent au contexte scolaire d'évaluation appréhendé à quatre niveaux : l'établissement, la classe, la relation duale maître-élève, et la personne du maître. Ces arrangements ne sont pas forcément explicites pour les professeurs. En forte interdépendance mutuelle, ils sont distingués pour des raisons heuristiques.

Face à un tel constat, une question demeure lancinante : Que faire pour en conjurer le fatalisme ? Doit-on laisser les apprenants à la merci des caprices et humeurs des correcteurs ? Assurément non ; et ce, grâce à cette porte de sortie que nous propose Merle : les principes et pratiques d'une notation éthique. Qu'en est-il exactement ?

De l'avis de Merle, une notation éthique doit satisfaire au moins deux exigences éventuellement concurrentes. Premièrement, respecter le principe juridique de l'égalité de traitement. A compétence égale, la note doit être identique. Deuxièmement, la notation est aussi un moyen pédagogique et, à ce titre, au service des missions de l'école : favoriser les apprentissages, l'accès aux diplômes et, *in fine*, l'intégration sociale et professionnelle. Autant ses principes sont simples à énoncer – même en simplifiant excessivement les missions de l'école qui assure aussi un rôle de sélection des élèves – autant leur application soulève des difficultés :

- Recourir à des barèmes de notation et proposer des corrections ;
- Adapter les épreuves ;

- Mutualiser les épreuves d'évaluation ;
- Préserver l'anonymat social et scolaire de l'élève ;
- Préférer la notation encourageante à la croyance en la note vraie.

Pour conclure, Merle fait état de ce que le cahier des charges de la formation des maîtres ouvre une réflexion sur la dimension éthique de l'évaluation, sur la justice de la notation, sur les modalités pratiques de mise en œuvre du principe juridique de l'égalité de traitement. Il n'existe pas pense t-il non sans regret de raison pour que les professeurs de philosophie se saisissent moins que leurs collègues des autres disciplines de ces questions et notions qui ne sont de surcroît pas étrangère à leurs contenus d'enseignement...

Au demeurant, force est de constater que les mauvaises notes enregistrées par les apprenants en philosophie ne tiennent pas seulement de leur ignorance en la matière, mais d'une somme de facteurs interactifs et limitant tels les critères de notation qu'accompagnent tout ce qui a été précédemment évoqué.

2 – 2. – Définition des concepts.

Les concepts clés qui seront définis dans le cadre de cette étude sont les suivants :

- Evaluation ;
- Performance;
- Compétence;
- Apprenants ;
- Cycle.

2- 1 - 1. – Evaluation :

Le vocable évaluation peut être cerné sous plusieurs aspects et selon les facteurs qui le caractérise. De Landsheere (1992 : 19-20) lui accorde un sens restreint ainsi qu'une place importante dans l'enseignement dont elle fait partie intégrante. Selon lui, l'évaluation a toujours, directement ou indirectement, rapport avec le progrès, en extension ou en qualité, de l'apprentissage. Elle apparaît comme un axe révélateur d'une précision ou d'une imprécision, tout dépendant du côté de l'axe où l'on se situe au moment de l'appréciation.

C'est à juste titre qu'il peut lui assigner trois rôles :

- Un rôle pronostique : l'élève est-il pourvu des qualités cognitives et affectives, et des connaissances nécessaires pour aborder une matière nouvelle ou un cycle d'études supérieures ? est-il là où il doit se trouver ? répondre à ces questions équivaut à prédire le succès dans l'étape qui va commencer.
- Un rôle de jaugeage :

Contrôle des acquisitions;

Evaluation du progrès, cas où l'on compare l'élève à lui-même (évaluation formative) ;

Situation comparative de l'élève à un moment donné (évaluation normative) :

Dans sa classe ou son groupe de travail ?

Dans l'ensemble des classes parallèles d'une même école ?

Dans des ensembles plus vastes : ville, canton, province, pays ?

Il ne s'agit pas nécessairement de procéder à un examen ou à un concours, mais de faire le point, de déterminer la position relative.

- Un rôle diagnostique : pourquoi un apprentissage parfait ne s'est-il pas produit ? quelles matières ou techniques l'étudiant domine-t-il insuffisamment, quels sont les processus mentaux en cours ?

La démarche d'évaluation vise à mesurer, quantifier (usage de méthodes statistiques) et caractériser une situation, une entité, un résultat ou une performance de nature complexe et donc a priori difficilement mesurable.

L'évaluation se veut donc inventaire, approximation, estimation, expertise, appréciation, recensement, supputation, comparaison, vérification, devis, contrôle des connaissances, mise à prix.

On comprend dès lors pourquoi chez Muller, il est question d'aider, prendre des décisions. Processus par lequel on définit, obtient et fournit des informations utiles permettant de juger des devises possibles.

C'est à juste titre qu'Osman (2008 : 10) en fait la collecte et l'analyse systématique de données à de fins décisionnelles. Ce faisant, il envisage la définir de deux manières, tout dépendant du résultat escompté à la fin de l'exercice :

- Elle est la collecte et l'analyse systématique de données afin de déterminer si les objectifs ont été atteints et dans quelle mesure ils ont été atteints ou sont en voie d'être atteints ;
- Elle est la collecte et l'analyse systématique de données afin de prendre des décisions.

Plus proche de nous, Paquay (2004 : 74) fait constater que évaluer c'est produire des informations permettant de réguler, extraire la valeur, donner du sens (et non pas d'abord porter un jugement ni contrôler). On évalue pour améliorer l'apprentissage (à visée d'abord formative), mais aussi pour faire le bilan des acquis (à visée certificative), en fin essentiellement pour motiver les apprenants.

De manière spécifique et pour le cadre de cette étude, l'évaluation se rapporte à tout type de test organisé tout au long du cursus de formation des élèves dont l'enjeu est de déterminer essentiellement le degré d'atteinte et d'intégration des apprentissages en philosophie.

2 – 2 – 2. – Performance

Le concept de performance est polysémique et sa définition varie selon le domaine dans lequel on se trouve. On comprend pourquoi :

La performance représente alors l'ensemble des résultats obtenus suite à un test, une évaluation prédictive, sommative ou formative.

C'est cette idée qui semble être reprise chez Syllamy (2000 : 484) pour qui elle est une *<< mise en forme d'une aptitude, et le résultat d'une action à partir de laquelle on peut déduire les possibilités d'un sujet dans un domaine particulier >>*.

Dans l'enseignement secondaire, la performance scolaire s'apprécie à travers les compositions séquentielles, des galops d'essai ; mais également à travers des contrôles journaliers, hebdomadaires, mensuels, trimestriels ou annuels. Ces contrôles peuvent s'effectuer sous forme écrite ou orale.

Ceci étant, la performance dans le cadre de ce travail s'illustre par la note chiffrée obtenue par chaque élève, et les appréciations des enseignants au terme d'un test en philosophie. Mais qu'en est-il de la compétence ?

2 – 2 – 3. – Compétence :

Bien que bon nombre d'auteurs se rejoignent peu à peu sur cette conception de la performance, la définition du concept de compétence est loin d'être à ce jour tout à fait stabilisée. Avec Paquay (et all), nous pouvons dans l'enseignement fondamental donner à ce terme l'acception suivante : <<la compétence est un ensemble intégré de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permet, face à une catégorie de situation de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets>>.

On peut assez facilement observer que cette définition du concept donnée par un ensemble de scientifiques spécifiques du domaine se rapproche assez bien de la définition qu'en donnent les politiques de la communauté française dans le décret <<Mission de l'école>> (article 5) constate notre auteur : <<aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitude permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. (Communauté française de Belgique, 1997).

2 – 2 – 4. – Apprenant :

Elève ou toute personne en situation, l'apprenant est celui qui reçoit des leçons de son enseignant. La majorité des dictionnaires s'accordent sur ce que en général, l'apprenant est celui qui acquiert des connaissances, qui suit un enseignement. C'est donc une personne qui se soumet à l'exercice d'Enseignement / Apprentissage.

Il est aussi pour le cas typique du Cameroun et, selon les Etats Généraux de l'Education (1995), un <<*patriote, éclairé, bilingue (français/anglais), maîtrisant au moins une langue nationale, enracinée dans sa culture, mais ouvert au monde, créatif, entreprenant, fier de son identité, responsable, intègre, respectueux des idéaux de paix, de solidarité, de justice et jouissant des savoirs, savoir-faire et savoir-être*>>.

De façon spécifique dans notre étude, l'apprenant est toute personne, disciple, étudiant ou élève suivant les enseignements de philosophie en classe de terminale dans les lycées et collèges de l'enseignement général.

2 – 4 – 5. – Cycle :

Pour les didacticiens, il s'agit de la partie d'un phénomène périodique qui s'effectue durant une période donnée.

C'est donc une série de phénomènes se déroulant à périodicité régulière :

- Durée entre deux reproductions de cette série de phénomène ;
- Série d'évènement marquant une étape de fabrication industrielle, une étape de la maturation naturelle.

Le cycle se définit donc en fonction du domaine. Ainsi nous pouvons avoir :

- Cycle biologique : toute succession régulière, répétitive de la même suite de phénomènes ;
- Cycle écologique : ensemble des passages d'un même élément chimique ;
- Cycle économique : fluctuation de l'activité économique, plus ou moins régulière et périodique ;
- Cycle menstruel : période comprise entre chaque début de règles

- L'encyclopédie Wikipedia nous renseigne sur ce que le cycle provient du mot grec "KUKLOS" qui signifie roue ou cercle et désigne dans une acception primitive, un intervalle de temps qui correspond plus ou moins exactement au retour successif d'un même phénomène céleste.

Telle n'est pas la même approche que nous accordons au cycle dans cette étude. Pour nous, le cycle renvoie à un niveau d'étude constitué d'une série de classes et donc la fin est sanctionnée par l'obtention d'un diplôme. Spécifiquement parlant, le cycle pour nous est le niveau d'étude allant de la classe de seconde à celle de terminale et sanctionné par l'obtention du Baccalauréat de l'enseignement secondaire général.

2 – 3. – Théories de référence de l'étude.

Fonkeng et al. (2014 : 66), << Une théorie est synonyme d'un système d'idées très élaborées qui tente d'expliquer certains phénomènes. En d'autres termes, il s'agit d'un ensemble d'idées à valeur explicative et prédictive qui résulte d'une synthèse des faits observés, testés et valides >>.

Pour Dardenne et al. (2007 : 27), on retiendra qu'une théorie <<est (aussi) un ensemble de principes explicatifs visant à donner du sens et à intégrer une série de résultats empiriques >>.

Dans le cadre précis de cette étude, nous entendons développer essentiellement deux théories en rapport étroit avec le thème de réflexion :

- La théorie socioconstructiviste de Vygostky;
- Les théories de la motivation de Durandin et Masslow.

2 – 3 – 1. - La théorie du socioconstructivisme de Vygostky.

Cette théorie stipule que l'apprentissage est un fait social. Les activités réalisées en collaboration et l'imitation des pairs et l'adulte favorisent le développement cognitif. La médiation permet de passer de ce que l'enfant sait faire à ce que l'enfant ne sait pas faire. Le seul apprentissage valable pendant l'enfance est celui qui anticipe sur le développement et fait progresser ; exemple : la pensée et le langage.

C'est que, pour les socioconstructivistes, la construction d'un savoir bien que personnelle s'effectue dans un cadre social. Les informations sont en lien avec le milieu social, le contexte et proviennent à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interaction.

Comme on peut le constater, il ya interdépendance de l'apprentissage et de son contexte ; car l'acquisition de connaissances dépend du contexte pédagogique, c'est-à-dire de la situation d'enseignement et d'apprentissage et des activités connexes. Lave (1988), Brown, Collins et Duguid (1989) soutiennent que l'acte d'apprendre est une interprétation d'une expérience, d'un langage ou d'un phénomène saisi dans leur contexte.

Il faut comprendre ici que le modèle socioconstructiviste de Vygostky préconise l'apprentissage dans l'interaction entre un sujet et son environnement social. Le but ici est de rendre compte du mode de la construction de la connaissance scientifique acquise par un apprenant. L'apport de la société est très déterminant ici ; car à la suite du constructivisme de Piaget qui pense que l'enfant est un individu ayant son propre rythme d'évolution que la pédagogie doit prendre en considération, Vygostky fait apparaître un élément nouveau : la société. Même s'il est d'accord que l'enfant peut seul construire son savoir, il reconnaît néanmoins qu'il ya une barrière entre ce que l'enfant peut apprendre

seul et ce qu'il ne peut apprendre qu'avec l'aide de l'autre. C'est cette distance qu'il appellera la zone proximale de développement (ZPD).

De retour dans notre travail de recherche, on comprend que l'élève peut à un moment donné construire seul son savoir scientifique en matière de connaissance philosophique ; ce à travers la lecture des œuvres, l'amélioration de sa culture philosophique. Il peut donc s'exercer tout seul à la maison avec la multitude des fascicules mis à leur disposition pour jauger son niveau. Ce pendant il reste et demeure que l'analyse qu'un autre que lui peut faire d'une œuvre ou d'une réflexion peut venir perturber ce qu'il croyait savoir et découvrant ainsi la richesse enfouie dans l'autre. Les travaux de groupes, les exposés collectifs feront que les élèves habitués à la collaboration cessent de tenir pour vrai ce qu'ils connaissaient. Dès cet instant, toutes les difficultés éprouvées tant sur le type de sujet d'évaluation, les contenus de ces derniers, la démarche méthodologique et même les critères de notation en philosophie cessent d'être un problème personnel pour devenir une affaire de groupe dont la qualité des échanges vise essentiellement à dissiper tout doute pour instaurer un nouveau savoir.

2 – 3 – 2. - Les théories de la motivation de Durandin et Masslow.

Si chez Durandin, la motivation est ce qui met un être vivant en mouvement, autrement dit, que la motivation est ce qui le fait agir, celle-ci naît chez Masslow du désir de satisfaire certains besoins de l'homme.

Comme on peut le constater, la motivation se situe à la base de l'action d'un l'individu. C'est l'ensemble des stimulations qui poussent généralement un homme à afficher un comportement particulier. Voilà qui justifie pourquoi Masslow met l'accent sur la satisfaction des besoins intrinsèques de l'homme et estime que cette satisfaction est le motif du déclenchement de toute action. Il

finira donc par proposer une hiérarchisation des besoins donc la satisfaction progressive accroîtrait le rendement de l'homme au travail. Il s'agit des besoins physiologiques, des besoins de sécurité, d'appartenance, d'estime et d'actualisation de soi.

Sachant que l'élève accorde une importance particulière à la note obtenue dans toute discipline après une évaluation et particulièrement en philosophie comme c'est le cas dans ce travail ; que cette même note peut conduire à l'amour d'une discipline ou de son abandon, voilà qui vient justifier comment cette théorie de la motivation accompagne notre sujet de recherche. En effet, l'élève doit se sentir motivé pour bien travailler en philosophie ; car c'est la motivation qui fait agir. Pour se faire, il se doit d'être accompagné par l'enseignant qui avec des critères de notation bien définis, des appréciations encourageantes et la notion d'éthique dans la notation rapprocherait plus le jeune novice à la manipulation des concepts qu'il ne le désoriente ; car la philosophie est essentiellement étude du concept et clarification du concept. Comme on le voit l'absence de motivation ne peut entraîner chez les apprenants que le dégoût de cette discipline proche du mystère que du réel.

2 – 3 – 3. - La théorie personnelle.

Au terme de cette référence à ces quelques théories qui selon nous justifient et accompagnent chacune en sa manière notre recherche, nous pouvons aisément dégager une théorie qui nous semble personnelle en ces termes :

"Plus les sujets d'évaluation sont compréhensibles ; les contenus des dits sujets précis et concis ; la démarche méthodologique accessible et les critères de notation conventionnelles, meilleures sont les performances des apprenants en philosophie ; et Plus les sujets d'évaluation sont incompréhensibles ; les contenus des dits sujets abstraits ; la démarche méthodologique complexe et rigoureuse et

les critères de notation quasi aléatoire, médiocres sont les performances des apprenants en philosophie".

Cette théorie dite personnelle vient mettre un terme à la première partie qui comptait deux chapitres. Leur analyse permet de bien saisir la portée, l'orientation de notre sujet d'étude. La revue critique de littérature ainsi dégagée passe pour être un élément positif permettant de comprendre et d'apprécier toutes la portée de ce thème. A présent s'ouvre la porte de la méthodologie.

DEUXIEME PARTIE :
METHODOLOGIE

CHAPITRE 3 :

METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Le présent chapitre a pour objet d'édifier le lecteur sur la manière dont nous nous sommes investis sur le terrain pour mener les enquêtes. Il indiquera également les hypothèses et variables de l'étude, la population d'étude, l'échantillon, l'outil d'investigation utilisé, la pré-enquête, l'enquête proprement dite, la passation du questionnaire, le traitement et l'analyse des données.

3 – 1 – Hypothèses et variables de l'étude.

3 – 1 – 1 – Hypothèse de l'étude.

Par hypothèse, on entend une proposition de réponse à une question posée. Elle établit la nature des relations entre les variables. Il s'agit pour TsalaTsala (1991 : 21) d'«*une affirmation provisoire, suggérer comme explication d'un phénomène. Il s'agit d'une proposition qui doit être énoncée de telle sorte qu'elle puisse être vérifiée, confirmée ou infirmée*».

Grawitz (1996 : 360), en fait «*une proposition de réponse à la question posée*». Elle tend à formuler une relation des faits significatifs. Elle vise également à établir une liaison entre deux ou plusieurs variables.

C'est donc un raisonnement a priori dont la vérité doit être établie a posteriori. Dans le cadre de cette étude, deux types d'hypothèses sont retenus :

- Une hypothèse générale (H.G);
- Des hypothèses de recherche (H.R).

3 – 1 – 1 – 1 - Hypothèse générale.

C'est celle qui aide à éclairer, d'une manière très profonde notre raisonnement, notre réflexion. Dans ce sens, elle permet d'orienter le lecteur et d'élaborer certains choix sur les objectifs poursuivis dans le cadre de cette étude.

Il importe de rappeler ici que l'hypothèse de l'étude est formulée de manière suivante :

Les performances des apprenants du second cycle de l'enseignement général au Cameroun en philosophie sont tributaires de la somme des problèmes inhérents à son évaluation.

Pour aboutir à la conclusion qui pourra nous édifier sur les performances des apprenants en philosophie, nous avons déterminé notre hypothèse générale de manière suivante :

Les performances des apprenants du second cycle de l'enseignement général au Cameroun en philosophie sont tributaires de la somme des problèmes inhérents à son évaluation.

3 – 1 – 2 – Variables de l'étude.

La variable est un phénomène qui peut prendre différentes valeurs avec des fréquences données. C'est un élément dont la valeur peut changer et prendre différentes formes quand on passe d'une observation à une autre. Pour Grawitz (1996 : 613), *<<la variable n'est pas seulement un facteur qui varie durant l'enquête, c'est un facteur qui se modifie en relation avec d'autres ; et ce sont ces fluctuations qui constituent l'objet de la recherche>>*.

Dans le cadre de cette étude, il est fait usage de deux types de variables :

- V.D. = Performances des apprenants ;
- V.I. = Problématique de l'évaluation en philosophie ;

La variable indépendantes / intermédiaire est de l'avis de Grawitz (1996 : 538), *<<celle dont on essaie de comprendre l'influence sur la variable dépendante>>*. Autrement dit, la variable indépendante est la cause dans la relation de cause à effet. Elle est manipulée par le chercheur et est censée avoir une influence sur une autre variable dite dépendante.

Pour notre cas, elles sont les suivantes :

V.I.1 = Types de sujet d'évaluation ;

V.I.2 = Démarche méthodologique ;

V.I.3 = Contenus des sujets ;

V.I.4 = Critériologie de la notation.

3 – 2 - . Lieu de l'étude.

Il s'agit ici d'évoquer les différents sites visités et la manière avec laquelle les différents documents se rapportant à cette étude ont été rassemblés. Pour cela, nous avons été obligés de nous rendre dans des sites multiples où nous avons pu recueillir des informations précises.

Au niveau des établissements scolaires, nous avons été informés sur la variation des performances des élèves des classes de terminales littéraires de la première à la cinquième séquence.

Nous avons respectivement été aux lycées de BIYEM-ASSI, NSAM-EFOULAN, et, ANGUISSA selon qu'il suit :

Tableau n°01 : Variation des performances de la première à la cinquième séquence en philosophie dans les établissements sus-cités.

Etablissements	Classes	Effectifs	Seq. 1	Seq. 2	Seq. 3	Seq. 4	Seq. 5
Lycée	Tle. All ₁	80	07,14%	10%	09%	34,52%	44,44%

ANGUISSA	Tle. Esp ₁	70	10,38%	02%	19,7%	15,5%	20%
	Tle. Esp ₂	70	40,47%	08%	16,66%	28,34%	45%
Lycée NSAM- EFOULAN	Tle. All ₁	82	18%	12%	10%	25%	30%
	Tle. All ₂	80	20%	15%	12%	18%	25%
	Tle. Esp ₁	75	25%	16%	20%	19%	22%
	Tle. Esp ₂	75	22%	10%	18,5%	20%	23%
Lycée BIYEM-ASSI	Tle. All ₁	90	20%	15%	11,5%	09%	30%
	Tle. All ₂	90	25%	16%	12,7%	10%	25%
	Tle. Esp ₁	85	30%	20%	15,6%	11%	28,5%
<i>Source: Archives du département de philosophie des dits établissements</i>							

Les bibliothèques de l'université catholique d'Afrique Centrale (campus de NKOLBISSON), de l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé, de l'université de Yaoundé I, de l'Institut français de Yaoundé ainsi que la web- graphie nous auront également été d'un secours non négligeable.

Nous nous sommes également rendus au bureau sous-régional de l'UNESCO à Yaoundé où nous avons pu admirer la bibliothèque ; laquelle d'ailleurs nous a permis de recueillir des informations suffisantes sans oublier les connaissances supplémentaires des sites internet.

En plus de tout ceci, nous nous sommes aussi adressés aux personnes ressources que sont les professeurs et animateurs pédagogiques de philosophie que nous avons pu rencontrer.

3 – 2 – 1. - La pré-enquête.

Pour Grawitz (1996 :501) : <<la pré-enquête consiste à essayer sur un échantillon réduit les instruments prévus dans l'enquête>>. En d'autres termes, elle a pour but de s'assurer que les instruments qui nous serviront dans la collecte des informations sont bien valides. Il s'agit précisément du questionnaire que nous avons passé. Savoir si les questions formulées étaient précises c'est-à-dire sans équivoque et que leur compréhension ne posait aucun problème.

Dans le cadre de notre investigation, nous avons procédé à la pré-enquête à la fin du mois d'avril 2014 au lycée d'OVENG-MBANKOMO. Après un petit dépouillement, nous nous rendus à l'évidence que certains items nécessitaient une reformulation pour une meilleure compréhension ; ce qui a été fait.

3 – 2 – 2. - L'enquête.

Selon Festinger et Fatz les enquêtes exigent un contact direct avec les gens ou avec un échantillon de gens dont les caractéristiques, les comportements ou les attitudes constituent l'objet de recherche.

Notre instrument de recherche pour cette étude est le questionnaire que nous avons conçu et adressé en date du 09 mai 2014 de 10h à 14h aux élèves des classes de terminales littéraires du lycée d'ANGUISSA uniquement ; car si nous avons pu avoir accès aux données statistiques des performances des élèves de la première à la cinquième séquence en philosophie de plusieurs établissements, passer le questionnaire n'a pas été évident à cause de la coïncidence entre notre descente sur le terrain et la période des examens de sixième séquence et examens blancs.

3 – 3 - La population de l'étude.

Rongere (1979 :62), la population est :<<*le nombre total des unités ou individus qui peuvent entrer dans le champ de l'enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon*>>.

En d'autres termes, pour le cas de notre étude, c'est la population soumise à une étude statistique. Celle concernée par notre recherche est essentiellement constituée des élèves des classes de terminales littéraires du triangle national. C'est de cette population que nous avons pu tirer notre échantillon sur laquelle nous mènerons une étude sans discrimination.

3 – 4 - Construction de l'échantillon de l'étude.

Echantillonner c'est choisir un nombre limité d'individus ou d'objets dont l'observation permet les inférences ou alors les conclusions applicables à la population entière dans laquelle le choix a été opéré.

Ainsi peut-on comprendre l'échantillon comme un sous-ensemble de la population. Pour Ghiglione et Matalon (1985 : 59) : *<<un échantillon dans la recherche, c'est la proportion des sujets sur laquelle le chercheur, faute de pouvoir couvrir toute la population parente oriente ses investigations en vue de dégager des règles générales>>*.

Le terme échantillon est plus utilisé chez les statisticiens. Dans sa construction, les conditions doivent être remplies de manière à ce que toutes les limites qu'il constitue aient été choisies par un procédé tel que tous les membres de la population aient la même chance d'en faire partie.

Nous avons à notre niveau élaboré notre échantillon à partir d'une question à deux volets :

- Quel est l'univers à explorer ?
- Quels doivent être la taille et le type de notre échantillon ?

3– 4 – 1 - L'univers à explorer

L'univers à explorer ici est la population constituée exclusivement des élèves des classes de terminales littéraires du lycée d'ANGUISSA.

3 – 4 – 2 - La taille et le type de notre échantillon

La détermination de la taille de l'échantillon doit obéir à l'une des méthodes de l'échantillonnage au moins, à savoir :

- La méthode aléatoire ;
- La méthode par quota ;
- La méthode stratifiée...

Compte tenu de l'hétérogénéité des sujets concernés, nous avons choisi la méthode aléatoire.

Dans la première phase, vu la densité de notre population, nous avons voulu gagner du temps en choisissant de travailler dans les lycées de trois différents arrondissements du département du MFOUNDI, région du Centre. Malheureusement, seul l'arrondissement de Yaoundé IV sera favorable à nos investigations.

Dans un deuxième temps, pour s'assurer que toutes les caractéristiques retenues sont transposées, nous avons disposé d'une grille de répartition des effectifs de l'échantillon se présentant comme notre plan d'enquête :

Tableau n° 02 : Grille de répartition des effectifs de l'échantillon.

Classes	Effectifs	Pourcentage
Tle All ₁	80	36,36%
Tle Esp ₁	70	31,81%
Tle Esp ₂	70	31,81%
Total	220	100%

(Source : Administration du lycée d'ANGUISSA)

Après cette opération, nous avons ainsi retenu un échantillon de 220 sujets pour un pourcentage général de 100% réparti ainsi qu'il suit :

- Tle All₁ = 36,36%
- Tle Esp₁ = 31,81%
- Tle Esp₂ = 31,81%

3 – 5 - Description du questionnaire.

Selon Grawitz (1981 : 513) : *<<le questionnaire est un moyen de communication essentiel entre l'enquêteur et l'enquêté. Il comporte une série de questions concernant les problèmes sur lesquels on attend de l'enquêté des informations>>*.

Pour le constituer, nous avons tenu compte de nos hypothèses de recherche. Le fond et la forme n'ont nullement été négligés.

Parlant de la forme, notre questionnaire a été rédigé sur quatre feuilles de format A4 avec une petite introduction qui rappelle aux enquêtés les raisons fondamentales de notre travail en même temps qu'il invite ceux-ci à bien vouloir collaborer avec nous.

Sur le plan du fond, il comprend exclusivement deux parties : une première réservée à l'identification de l'enquêté, et, une autre aux items du questionnaire proprement dit.

La partie identification comporte deux items se rapportant essentiellement à l'âge et au sexe de l'enquêté.

Les questions quant à elles sont constituées d'items ayant un rapport très étroit avec nos hypothèses de recherche suivantes :

- Type de sujet d'évaluation en philosophie ;
- La démarche méthodologique dans le traitement des sujets ;
- Les contenus des sujets en philosophie ;
- Les critères de notation en philosophie.

Pour vérifier l'incidence de toutes ces hypothèses sur les performances des apprenants, nous avons prévu un autre item relatif à la note obtenue par les apprenants au terme de la cinquième séquence.

Enfin, pour nous faciliter la tâche, nous avons opté pour l'échelle de Likert. Ici l'enquêté est appelé à cocher la case du chiffre qui convient le mieux à son opinion. L'échelle variant de 1 à 5.

3 – 6 - Déroulement de la recherche.

Dans le but de recueillir des informations concernant notre population d'étude, nous nous sommes rendus munis de notre autorisation de recherche et de notre attestation d'inscription au laboratoire des didactiques de discipline dans les lycées d'ANGUISSA, de NSAM-EFOULAN, et, de BIYEM-ASSI. Malheureusement, pour des raisons évoquées en amont, nous n'avons pu investiguer qu'au lycée d'ANGUISSA. Cette opération s'est déroulée en deux phases :

- Première phase.

Essentiellement administrative, elle a lieu le 05 mai 2014, date à laquelle nous prenons langue avec l'administration de l'établissement ; madame le proviseur nous met en contact avec le département de philosophie avec lequel nous prenons rendez-vous deux jours plus tard par le biais de l'animateur

pédagogique pour rentrer en possession des données statistiques des performances des élèves de la première à la cinquième séquence en philosophie. Par la suite, rendez-vous sera à nouveau pris le 09 mai 2014 pour la suite de notre investigation.

- Deuxième phase.

Le 09 mai 2014, nous arrivons au lycée ; assistés de l'animateur pédagogique et du censeur chargé des classes terminales, nous passons le questionnaire aux élèves disponibles et disposés à collaborer avec nous après leur avoir expliqué le bien fondé d'un tel travail pour l'avancée de la science et la nécessité pour eux d'être sincère dans leur comportement. Cette opération nous a permis de distribuer 220 questionnaires. Nous n'avons pas connu d'énormes difficultés ici pour la simple raison que les élèves avaient été préparés d'avance. En somme, des 220 questionnaires distribués, nous en avons retirés 155, ce qui nous a permis de calculer le taux de récupération en effectuant l'opération suivante :

$$\frac{155}{220} \times 100 = 70,45\%$$

3 – 6 - 1 - Le dépouillement.

Si nous avons considéré l'enquête comme une méthode qui permet qu'un recueil de données susceptibles d'intéresser le chercheur lui apporte un certain nombre d'informations, le dépouillement quand à lui permet d'examiner minutieusement, d'extraire tous les renseignements qui intéressent un sujet. Mais c'est par une exploitation systématique, voire méthodique desdites données que le chercheur pourra mieux les cerner dans leur pertinence.

Le traitement des données peut se faire de diverses manières. Pour notre cas, nous optons pour le traitement manuel essentiellement ; bien que reconnaissant les qualités du traitement mécanique / informatisé.

3 – 7 - Présentation de la technique d'exploitation des données.

Après avoir présenté les résultats sur différents tableaux, nous allons analyser les proportions afin de comparer les caractéristiques des modalités des variables qui nous intéressent. Nous allons ensuite nous servir d'un outil de la statistique inférentielle qui est le test du Khi-carré (X^2). Il permet de voir si la différence entre les fréquences observées au vu des fréquences théoriques relève du fait du hasard ou non. En d'autres termes, avec le test du Khi-deux, il est possible de voir si la liaison entre la variable indépendante et la variable dépendante est significative ou non. Sa formule est la suivante :

$$x^2 = \sum \frac{(|F_o - F_e|)^2}{\dots}$$

Avec : \sum = somme

F_e = fréquence théorique

F_o = fréquence observée

N.B : Dans le cadre de cette étude, nous allons plutôt nous servir du Khi-deux corrigé car certaines des F_e sont inférieures à 10. Il a pour formule :

$$x^2 = \sum \frac{(|F_o - F_e| - 0,5)^2}{\dots}$$

❖ Calcul du Khi-Carré :

On place les fréquences dans les tableaux à double entrée encore appelés tableaux de contingences qui serviront à vérifier les différents liens qui existent entre les variables croisées. A partir de là, on peut déduire le nombre de degré de liberté (nddl) dont la formule est la suivante :

$$\text{Nddl} = (\text{NC} - 1) (\text{NL} - 1)$$

Avec : NC = nombre de colonnes

NL = nombre de lignes

❖ Règle de la décision.

On fixe un seuil d'erreur (α) correspondant à la probabilité de se tromper. Ce seuil est $\alpha = 0,05$ c'est-à-dire 5% de chance de nous tromper en affirmant que notre hypothèse est vraie.

Si le $X^2_{lu} < X^2_{cal}$, la règle de la décision consiste donc à rejeter l'hypothèse nulle (H_0), et l'hypothèse de recherche (H_a) est confirmée.

Si par contre $X^2_{lu} > X^2_{cal}$, nous allons retenir (H_0) et conclure que (H_a) est infirmée.

Cette présentation met un terme à la partie consacrée au cadre méthodologique orienté vers la démarche empruntée pour la collecte des informations sur le terrain ; laissant ainsi s'ouvrir la porte de la dernière partie de cette étude consacrée au cadre opératoire.

Tableau n° 03 : Vue synoptique des hypothèses, variables, indicateurs et modalités.

Sujet	Hypothèse générale	Hypothèses de recherche	Variables	Modalités	Indicateurs
Problématique de l'évaluation en philosophie et performances des apprenants dans le second cycle de l'enseignement général au Cameroun	Les performances des apprenants du second cycle de l'enseignement général au Cameroun en philosophie sont tributaires de la somme des problèmes inhérents à son évaluation	HR₁ Les notes séquentielles des apprenants en philosophie dépendent du type de sujet	V.I₁ : Le type de sujet d'évaluation en philosophie	-Non compréhensible -Compréhensible -Très compréhensible	Capacité à traiter un exercice canonique
			V.D : Performances des apprenants	-Médiocre -Passable -Bonne	Notes chiffrées - < 10/20 - = 10/20 - > 10/20
		HR₂ Il ya une relation entre les notes séquentielles des élèves en philosophie et la méthodologie des exercices canoniques	V.I₂ : La démarche méthodologique	-Complexe -Rigoureuse -Accessible	Aptitude à respecter toutes les étapes requises
			V.D : Performances des apprenants	-Médiocre -Passable -Bonne	Notes chiffrées - < 10/20 - = 10/20 - > 10/20
		HR₃ les notes séquentielles des élèves en philosophie sont fonction des contenus des sujets	V.I₃ : Les contenus des sujets	-Abstrait -Imprécis -Précis et concis	Maîtrise des auteurs et concepts philosophiques
			V.D : Performances des apprenants	-Médiocre -Passable -Bonne	Notes chiffrées - < 10/20 - = 10/20 - > 10/20
		HR₄ Les notes séquentielles des élèves en philosophie sont influencées par les critères de notation	V.I₄ : Critériologie de la notation	-Quasi aléatoire -Précise -Conventionnelle	Appréciations et observations des professeurs
			V.D : Performances des apprenants	-Médiocre -passable -Bonne	Notes chiffrées - < 10/20 - = 10/20 - > 10/20

TROISIEME PARTIE :
CADRE OPERATOIRE

CHAPITRE 4:

PRESENTATION DES RESULTATS

Ce chapitre nous permet de présenter d'une façon concrète les données que nous avons pu ramener du terrain où nos investigations ont été faites. En d'autres termes, il s'agit de clarifier l'esprit du lecteur et la somme des résultats collectés.

C'est le lieu pour nous, d'identifier primo les sujets de l'investigation, puis secundo les résultats du questionnaire.

Il est essentiellement divisé en trois grandes parties :

- Identification ;
- Présentation des résultats : Approche descriptive ;
- Présentation des résultats : Test des hypothèses (vérification des hypothèses).

4. 1. Identification de l'enquête.

Les sujets avec lesquels nous avons travaillé sont localisés dans l'arrondissement de Yaoundé IVème, plus précisément tous élèves au lycée d'ANGUISSA sans discrimination aucune selon le tableau ci-après :

Tableau n° 04 : Distribution de la population selon leur âge.

Ages	Effectifs	Pourcentage
[12 - 14[01	0,64
[14 - 16[05	03,23
[16 - 20]	149	96,13
Total	155	100%

Le présent tableau nous montre que la population enquêtée est composée de 155 individus sans discrimination de sexe. Par rapport à la répartition, nous constatons qu'il existe un réel déséquilibre : soit 96,13% sujets dont l'âge est compris entre 16 et 20 ans contre 03,23 et 0,64% respectivement entre 14 et 16 ans ; puis 12 et 14 ans.

Cette répartition est intéressante pour notre étude dans la mesure où elle crédibilise le fort pourcentage des enquêtés dont l'âge correspond effectivement à celui requis pour les élèves de classe de terminale dans laquelle sont dispensés les mystérieux et précieux enseignements de la philosophie.

Tableau n° 05 : Distribution de la population selon le genre.

Sexe	Effectifs	Pourcentage
Masculin	42	27,10
Féminin	113	72,90
Total	155	100%

A la lecture de ce tableau, nous constatons que le genre féminin est largement majoritaire : soit 72,90% de la population contre 27,10 pour le genre masculin.

Cette situation semble se justifier par la forte concentration des élèves filles dans les classes dites de séries littéraires par opposition à celles dites scientifiques.

4. 2. Résultats de l'enquête : Approche descriptive.

Nous nous proposons de présenter dans cette partie, les résultats ramenés sur le terrain. Chaque item (thème) fera l'objet d'un tableau de fréquence qui sera assorti d'un bref commentaire.

4. 2 – 1 - THEME II : Du type de sujet d'évaluation en philosophie.

Tableau n° 06 : Distribution de la population selon leur capacité à traiter les deux exercices canoniques en philosophie. (Dissertation & Commentaire)

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Non compréhensible	67	43,23
Compréhensible	61	39,35
Très compréhensible	27	17,42
Total	155	100%

La lecture de ce tableau montre que près de la moitié de la population éprouve de sérieuses difficultés quand il s'agit de traiter un exercice canonique en philosophie. Celui-ci passe pour être non accessible à 43,23% de la population, accessible à 39,35% et très accessible seulement à 17,42%.

Tableau n°07 : Distribution de la population selon leur capacité à circonscrire un sujet philosophique.

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Incapable	32	20,64
Assez capable	71	45,81

Capable	52	33,55
Total	155	100%

A la lumière de ce tableau, on constate que 20% de la population est incapable de circonscrire un sujet de philosophie, 45,81 en est assez capable et seulement 33,55 en est capable.

Tableau n° 08 : Distribution de la population selon leur degré de compréhension d'un sujet philosophique

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Elevé	22	14,19
Moyen	74	47,74
Bas	59	38,07
Total	155	100%

A la suite de ce tableau, nous pouvons affirmer que seulement 14,19% de la population a une compréhension élevée du sujet en philosophie contre 47,74 et 38,07% respectivement de niveau moyen et bas.

Tableau n° 09 : Distribution de la population selon le rapport entre leurs notes séquentielles et le type de sujet philosophique

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Médiocre	95	61,29
Passable	44	28,39
Bonne	16	10,32
Total	155	100%

A la suite de ce tableau, nous comprenons que les 2/3 de la population performe mal en philosophie : soit 61,29% au rang de médiocre contre 28,39 et 10,32% pour des performances respectivement passable et bonne.

N.B : Ceci signifie que, plus le sujet est non accessible, médiocre sera la performance des apprenants et réversiblement.

4. 2 – 2 - THEME III : De la démarche méthodologique dans le traitement des sujets de philosophie.

Tableau n° 10 : Distribution de la population selon leur habileté à dégager un problème philosophique.

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Aisément	38	24,52
Moyennement	36	23,23
Difficilement	81	52,25
Total	155	100%

Le présent tableau nous renseigne sur la capacité qu'ont les sujets enquêtés à dégager le problème philosophique dans un sujet. Il en ressort que 52% de la population le fait difficilement, 23,23% moyennement et 24,52% aisément.

Tableau n° 11 : Distribution de la population selon leur aptitude à respecter les différentes étapes de la rédaction d'une introduction philosophique.

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Scrupuleusement	51	32,90
Superficiellement	93	60

Difficilement	11	07,10
Total	155	100%

Il se dégage de ce tableau que de toute notre population d'étude, seulement 32,90% respectent scrupuleusement les étapes d'une introduction, quand 60% le font superficiellement contre 07,10% qui le font difficilement.

Tableau n° 12 : Distribution de la population selon leur capacité à ne pas faire de l'anti thèse le contraire de la thèse.

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Elevée	59	38,06
Moyenne	79	50,97
Faible	17	10,97
Total	155	100%

Il ressort de ce qui précède que la moitié de notre population ne distingue que moyennement la thèse et l'anti thèse : soit 50,97% ; 38,06% en a une capacité élevée contre 10,97% faible.

Tableau n° 13 : Distribution de la population selon le jugement qu'elle porte sur la démarche méthodologique en philosophie.

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Complexe	102	65,80
Rigoureuse	40	25,81
Accessible	13	08,39
Total	155	100%

A la suite de ce tableau, nous comprenons que plus des 2/3 de la population juge complexe la démarche méthodologique en philosophie : soit 65,80% contre 25,81% pour qui elle est rigoureuse, et accessible seulement pour 08,39%.

4. 2 – 3 - THEME IV : Des contenus des sujets de philosophie.

Tableau n° 14 : Distribution de la population selon leur niveau de connaissance des auteurs en philosophie.

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Elevé	42	27,10
Moyen	105	67,74

Faible	08	05,16
Total	155	100%

Le présent tableau nous renseigne sur le niveau de connaissance des auteurs en philosophie par les sujets enquêtés à dégager le problème philosophique. Il en ressort que seulement 27,10% de la population l'a de façon élevé, quand 67,74 se situe en zone moyenne contre 05,16% du niveau de connaissance faible.

Tableau n° 15 : Distribution de la population selon leur aptitude à manipuler les concepts philosophiques.

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Très apte	13	08,39
Apte	80	51,61
Moins apte	62	40
Total	155	100%

A la suite de ce tableau, nous pouvons affirmer que seulement 08,39% de notre population est très apte à manipuler les concepts philosophiques, 51,61 le fait moyennement et 40% non sans difficultés.

Tableau n° 16 : Distribution de la population selon leur culture philosophique initiale.

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Très épaisse	07	4,51
Epaisse	21	13,55
Nulle	127	81,94
Total	155	100%

Comme on peut le constater à la suite de ce tableau, 81,94 de la population a une culture philosophique nulle contre 13,55 et 4,51% pour épaisse et très épaisse respectivement.

Tableau n° 17 : Distribution de la population selon le jugement qu'elle porte sur les contenus des sujets.

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Abstrait	103	66,45
Précis	33	21,29
Précis et concis	19	12,26
Total	155	100%

Ce tableau nous laisse comprendre que pour 66,45% de notre population, les contenus des sujets philosophiques sont abstraits, 21,29% pensent qu'ils sont précis contre 12,26% qui pensent au contraire qu'ils sont précis et concis.

4. 2 – 4 - THEME V : De la critériologie de la notation en philosophie.

Tableau n° 18 : Distribution de la population selon leur connaissance du barème de notation en philosophie.

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Bonne	64	41,29
Moyenne	62	40
Faible	29	18,71
Total	155	100%

D'après ce tableau, moins de la moitié de la population a une bonne connaissance du barème de notation en philosophie : soit 41,29% contre 40% qui en a une connaissance moyenne et faible pour 18,71%.

Tableau n° 19 : Distribution de la population selon le jugement qu'elle porte sur la notation des enseignants.

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Quasi aléatoire	107	69,03
Conventionnelle	43	27,74
Précise	05	03,23
Total	155	100%

Les données de ce tableau prouvent que la notation des enseignants en philosophie est quasi aléatoire : soit 69, 3% contre 27,74 et 03,23% respectivement conventionnelle et précise pour les uns et les autres.

Tableau n° 20: Distribution de la population selon que les observations et appréciations des professeurs intéressent à la philosophie comme discipline ou pas.

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Intéressé	67	43,23
Moins intéressé	55	35,48

Pas intéressé	33	21,29
Total	155	100%

D'après ce tableau, 43,23% de la population d'étude pense que les observations et appréciations des enseignants de philosophie favorisent l'intéressement à la philosophie comme discipline universitaire ; moins enthousiasmant pour 35,48% contre pas du tout pour 21,29%.

Tableau n° 21 : Distribution de la population selon la note obtenue en classe au terme de la cinquième séquence.

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Bonne	24	15,48
Passable	52	33,55
Médiocre	79	50,97
Total	155	100%

Ce tableau nous renseigne sur ce qu'au terme de la cinquième séquence, la moitié de la population a une performance médiocre : soit 50,97% contre 33,55% de passable pour seulement 15,48% de bonne performance.

4. 3 – Vérification des hypothèses.

Après la présentation descriptive des résultats de l'enquête, nous allons à présent vérifier nos hypothèses.

4. 3 – 1 – Vérification de la première hypothèse de recherche (H. R. 1)

- Formulation des hypothèses :

H. R. 1. : Les notes séquentielles des apprenants en philosophie dépendent du type de sujet d'évaluation.

Ha : Il existe un lien significatif entre les notes séquentielles des apprenants en philosophie et le type de sujet d'évaluation.

Ho : Il n'existe pas de lien significatif entre les notes séquentielles des apprenants en philosophie et le type de sujet d'évaluation.

-Choix du seuil de signification ou marge d'erreur α :

$$\alpha = 0,05$$

- Calcul du χ^2 (Khi – Carré) selon la formule :

$$\chi^2 = \sum \frac{(|F_o - F_e| - 0,5)^2}{F_e} \quad \text{avec :}$$

- F_o = fréquences observées ;
- F_e = fréquences théoriques ;
- \sum = somme

Tableau n° 22 : Contingence des fréquences observées et théoriques dans la relation entre le type de sujet d'évaluation et la note séquentielle de l'élève en philosophie.

V. D. V. I. 1	Bonne		Passable		Médiocre		Total
	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	
Non compréhensible	2	10.37	12	22.47	53	34.14	67
Compréhensible	6	9.44	30	20.46	25	31.09	61
Très compréhensible	16	4.18	10	9.05	1	13.76	27
Total	24		52		79		155

V.D. = Performance des apprenants ;

V. I. 1 = Type de sujet d'évaluation en philosophie

Avec ces valeurs exprimées en fréquences observées (Fo) et théoriques (Fe), nous établissons le tableau de calcul du X^2 .

Tableau n° 23 : Calcul du X^2 Cal de H.R.1.

Fo	Fe	[Fo- Fe]	$\frac{([Fo - Fe] - 0,5)^2}{Fe}$
2	10.37	8.37	7.58
6	9.44	3.44	1.64
16	4.18	11.82	30.65
12	22.47	10.47	4.42
30	20.46	9.54	3.99
10	9.05	0.95	0.02
53	34.14	18.86	9.87
25	31.09	6.09	1.00
1	13.76	12.76	10.92
Total			70.09

$$X^2 \text{ Cal} = 70,09$$

4. 3 – 2 – Vérification de la deuxième hypothèse de recherche (H. R. 2)

- Formulation des hypothèses :

H. R. 2. : Les notes séquentielles des apprenants en philosophie sont fonction de la méthodologie des exercices canoniques.

Ha : Il existe un lien significatif entre les notes séquentielles des apprenants en philosophie et la démarche méthodologique des exercices canoniques.

Ho : Il n'existe pas de lien significatif entre les notes séquentielles des apprenants en philosophie et la démarche méthodologique des exercices canoniques.

- Choix du seuil de signification ou marge d'erreur α :

$$\alpha = 0,05$$

- Calcul du x^2 (Khi – Carré) selon la formule :

$$x^2 = \sum \frac{(|F_o - F_e| - 0,5)^2}{F_e} \quad \text{avec :}$$

- F_o = fréquences observées ;
- F_e = fréquences théoriques ;
- \sum = somme

Tableau n° 24 : Contingence des fréquences observées et théoriques dans la relation entre la démarche méthodologique des exercices canoniques et la note séquentielle de l'élève en philosophie.

V. D.	Bonne		Passable		Médiocre		Total
	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	
V. I. 2							
Complexe	6	15,79	23	34,21	73	51,98	102
Rigoureuse	8	6,19	27	13,41	5	20,38	40
Accessible	10	2,01	2	4,36	1	6,62	13
Total	24		52		79		155

V.D. = Performance des apprenants ;

V. I. 2 = La démarche méthodologique des exercices canoniques

Avec ces valeurs exprimées en fréquences observées (Fo) et théoriques (Fe), nous établissons le tableau de calcul du X^2 .

Tableau n° 25 : Calcul du χ^2 Cal de H.R.2.

Fo	Fe	[Fo – Fe]	$\frac{([Fo - Fe] - 0,5)^2}{Fe}$
6	15,79	9,79	5,46
8	6,19	1,81	0,27
10	2,01	7,99	27,91
23	34,21	11,21	3,35
27	13,14	13,59	12,77
2	4,36	2,36	0,79
73	51,98	21,02	8,10
5	20,38	15,38	10,86
1	6,62	5,62	3,95
Total			73,46

$$X^2 \text{ Cal} = 73,46$$

4. 3 – 3 – Vérification de la troisième hypothèse de recherche (H. R. 3)

- Formulation des hypothèses :

H. R. 3. : Les notes séquentielles des apprenants en philosophie sont tributaires des contenus des sujets d'évaluation.

Ha : Il existe un lien significatif entre les notes séquentielles des apprenants en philosophie et les contenus des sujets d'évaluation.

Ho : Il n'existe pas de lien significatif entre les notes séquentielles des apprenants en philosophie et les contenus des sujets d'évaluation.

- Choix du seuil de signification ou marge d'erreur α :

$$\alpha = 0,05$$

- Calcul du χ^2 (Khi – Carré) selon la formule :

$$\chi^2 = \sum \frac{(|F_o - F_e| - 0,5)^2}{F_e} \quad \text{avec :}$$

- F_o = fréquences observées ;

- F_e = fréquences théoriques ; - \sum = somme.

Tableau n° 26 : Contingence des fréquences observées et théoriques dans la relation entre les contenus des sujets et la note séquentielle de l'élève en philosophie.

V. D. V. I. 3	Bonne		Passable		Médiocre		Total
	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	
Abstrait	7	15,94	27	34,55	69	52,49	103
Précis	4	5,10	21	11,07	8	16,81	33
Précis et concis	13	2,94	4	6,37	2	9,68	19
Total	24		52		79		155

V.D. = Performance des apprenants ;

V. I. 3 = Les contenus des sujets

Avec ces valeurs exprimées en fréquences observées (Fo) et théoriques (Fe), nous établissons le tableau de calcul du X^2 .

Tableau n° 27 : Calcul du χ^2 Cal de H.R.3.

Fo	Fe	[Fo - Fe]	$\frac{([Fo - Fe] - 0,5)^2}{Fe}$
7	15,94	8,94	4,46
4	5,10	1,10	0,07
13	2,94	10,06	31,08
27	34,55	7,55	1,43
21	11,07	9,93	8,03
4	6,37	2,37	0,54
69	52,49	16,51	4,88
8	16,81	8,81	4,10
2	9,68	7,68	5,32
Total			59,91

$$X^2 \text{ Cal} = 59,91$$

4. 3 – 4 – Vérification de la quatrième hypothèse de recherche (H. R. 4)

- Formulation des hypothèses :

H. R. 4. : Les notes séquentielles des apprenants en philosophie sont tributaires des critères de notation.

Ha : Il existe un lien significatif entre les notes séquentielles des apprenants en philosophie et les critères de notation.

Ho : Il n'existe pas de lien significatif entre les notes séquentielles des apprenants en philosophie et les critères de notation.

- Choix du seuil de signification ou marge d'erreur α :

$$\alpha = 0,05$$

- Calcul du χ^2 (Khi – Carré) selon la formule :

$$(|F_o - F_e| - 0,5)^2$$

$$\chi^2 = \sum \frac{\text{-----}}{F_e} \quad \text{avec :}$$

F_e

- F_o = fréquences observées ;
- F_e = fréquences théoriques ;
- \sum = somme

Tableau n° 28 : Contingence des fréquences observées et théoriques dans la relation entre les critères de notation et la note séquentielle de l'élève en philosophie.

V. D. V. I. 4	Bonne		Passable		Médiocre		Total
	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	
Quasi aléatoire	10	16,56	30	35,89	67	54,53	107
Précis	3	0,77	1	1,67	1	2,54	5
Conventionnel	11	6,65	21	14,42	11	21,91	43
Total	24		52		79		155

V.D. = Performance des apprenants ;

V. I. 3 = Les critères de notation

Avec ces valeurs exprimées en fréquences observées (Fo) et théoriques (Fe), nous établissons le tableau de calcul du X^2 .

Tableau n° 29 : Calcul du X^2 Cal de H.R.4.

Fo	Fe	[Fo - Fe]	$\frac{([Fo - Fe] - 0,5)^2}{Fe}$
10	16,56	6,56	2,21
3	0,77	2,23	3,88
11	6,65	4,35	2,22
30	35,89	5,89	0,80
1	1,67	0,67	0,01
21	14,42	6,58	2,56
67	54,53	12,47	2,62
1	2,54	1,54	0,42
11	21,91	10,91	4,94
Total			19,66

$$X^2 \text{ Cal} = 19,66$$

CHAPITRE 5 :

DISCUSSION ET INTERPRETATION

Après la présentation des résultats, nous allons à présent opérer à leur discussion et interprétation. Il s'agit concrètement pour nous de répondre à cette double exigence :

- Livrer ces résultats à un examen critique ;
- Leur attribuer un sens, les clarifier et les expliquer.

5. 1. Discussion des résultats.

5. 1-1- Discussion de la première hypothèse de recherche (H. R. 1).

- Formulation des hypothèses :

H. R. 1. : Les notes séquentielles des apprenants en philosophie dépendent du type de sujet d'évaluation.

Ha : Il existe un lien significatif entre les notes séquentielles des apprenants en philosophie et le type de sujet d'évaluation.

Ho : Il n'existe pas de lien significatif entre les notes séquentielles des apprenants en philosophie et le type de sujet d'évaluation.

- Choix du seuil de signification ou marge d'erreur α :

$$\alpha = 0,05$$

- Calcul du χ^2 (Khi – Carré) selon la formule :

$$\chi^2 = \sum \frac{(|F_o - F_e| - 0,5)^2}{F_e} \quad \text{avec :}$$

- F_o = fréquences observées ;
- F_e = fréquences théoriques ;
- \sum = somme

- Calcul du nombre de degré de liberté (nddl).

$$Nddl = (nc - 1) (nl - 1).$$

Avec N_c = nombre de colonnes du tableau de contingence;

N_l = nombre de lignes du tableau de contingence.

$$A. N. : n_{ddl} = (3-1)(3-1) = 4$$

$$X^2_{lu} = 9,48$$

- Règle de décision :

Si $X^2_{cal} > X^2_{lu}$, alors H_0 est rejetée et H_a acceptée ;

Si $X^2_{cal} < X^2_{lu}$, alors H_a est rejetée et H_0 acceptée.

- Conclusion :

$$X^2_{cal} = 70,09 ; \quad X^2_{lu} = 9,48$$

$$X^2_{cal} > X^2_{lu}$$

H. R. 1 est confirmée. C'est-à-dire qu'il existe un lien significatif entre les notes séquentielles des apprenants en philosophie et le type de sujet d'évaluation

N.B : Soulignons que la démarche observée ici est la même pour la discussion des autres hypothèses de recherche. De ce fait, nous jugeons non nécessaire de la reprendre entièrement à chaque étape.

5. 1- 2- Discussion de la deuxième hypothèse de recherche (H. R. 2).

a) Formulation des hypothèses :

H. R. 2. : Les notes séquentielles des apprenants en philosophie sont fonction de la méthodologie des exercices canoniques.

Ha : Il existe un lien significatif entre les notes séquentielles des apprenants en philosophie et la démarche méthodologique des exercices canoniques.

Ho : Il n'existe pas de lien significatif entre les notes séquentielles des apprenants en philosophie et la démarche méthodologique des exercices canoniques.

$$X^2_{cal} = 73,46 ; \quad nddl = 4 ; \quad X^2_{lu} = 9,48$$

$$X^2_{cal} > X^2_{lu}$$

H. R. 2 est confirmée. C'est-à-dire qu'il existe un lien significatif entre les notes séquentielles des apprenants en philosophie et la démarche méthodologique des exercices canoniques.

5. 1- 3- Discussion de la troisième hypothèse de recherche (H. R. 3).

- Formulation des hypothèses :

H. R. 3. : Les notes séquentielles des apprenants en philosophie sont tributaires des contenus des sujets d'évaluation.

Ha : Il existe un lien significatif entre les notes séquentielles des apprenants en philosophie et les contenus des sujets d'évaluation.

Ho : Il n'existe pas de lien significatif entre les notes séquentielles des apprenants en philosophie et les contenus des sujets d'évaluation.

$$X^2_{cal} = 59,91 ; \quad nddl = 4 ; \quad X^2_{lu} = 9,48 ; \quad X^2_{cal} > X^2_{lu}$$

H. R. 3 est confirmée. C'est-à-dire qu'il existe un lien significatif entre les notes séquentielles des apprenants en philosophie et les contenus des sujets d'évaluation.

5. 1- 4- Discussion de la quatrième hypothèse de recherche (H. R. 4).

- Formulation des hypothèses :

H. R. 4. : Les notes séquentielles des apprenants en philosophie sont tributaires des critères de notation.

Ha : Il existe un lien significatif entre les notes séquentielles des apprenants en philosophie et les critères de notation.

Ho : Il n'existe pas de lien significatif entre les notes séquentielles des apprenants en philosophie et les critères de notation.

$$X^2_{cal} = 19,66 ; \quad nddl = 4 ; \quad X^2_{lu} = 9,48$$

$$X^2_{cal} > X^2_{lu}$$

H. R. 4 est confirmée. C'est-à-dire qu'il existe un lien significatif entre les notes séquentielles des apprenants en philosophie et les critères de notation

Tableau n° 30 : Récapitulatif des résultats des hypothèses de recherche.

H. R.	X ² cal	X ² lu	α	Nddl	Décisions
H.R.1	70,09	9,48	0,05	4	X ² cal > X ² lu. (Ha) validée
H.R.2	73,46	9,48	0,05	4	X ² cal > X ² lu. (Ha) validée
H.R.3	59,91	9,48	0,05	4	X ² cal > X ² lu. (Ha) validée
H.R.4	19,66	9,48	0,05	4	X ² cal > X ² lu. (Ha) validée

5. 2. Interprétation des résultats.

A ce niveau, nous entendons attribuer un sens à nos résultats. Tout le souci ici est de proposer des relations plausibles, probables et significatives entre les données collectées en suggérant ou confirmant des modèles ; élaborant des hypothèses qu'on pourra vérifier ultérieurement partant des résultats actuels.

De façon beaucoup plus concrète, nous allons essentiellement dans cette partie, non pas pour une interprétation analytique mais plutôt synthétique, nous intéresser aux données du tableau récapitulatif des résultats de nos hypothèses de recherche. A fin de présenter une vision globale de ce travail au lecteur qui le parcourt, nous regrouperons ces hypothèses en données homogènes. Autrement dit, nous commenterons du même coup, celles qui de par leur nature peuvent s'apparenter. Dans cette perspective, il va s'agir des facteurs inhérents à l'aspect professionnel, et, ceux inhérents aux aspects académique.

5. 2-1- Des facteurs liés à l'aspect professionnel.

Nous le savons déjà, dans le processus d'évaluation, ce qui diffère c'est ce qui est évalué, comment le processus d'évaluation est appliqué et le type de décisions effectuées. Le processus d'évaluation reste le même et les mêmes concepts et principes généraux de mesure et d'évaluation sont en vigueur ; car la réussite est l'une des variables qui font l'objet de l'évaluation de l'élève.

Malheureusement, dans cette investigation, nous avons fortement été marqués par les affirmations des élèves enquêtés à nous faites. Il apparaît clairement que :

1. Le type de sujet d'évaluation a une incidence sur la réussite des élèves en philosophie. En effet la validation de la première hypothèse de recherche (H.R. 1) nous renseigne sur ce que les sujets d'évaluation en philosophie

sont pour la plupart des cas non compréhensibles, rendant ainsi difficile la réussite des élèves. Pourtant, un sujet d'examen devrait pour le plus grand bien des apprenants être très compréhensible, conduisant ainsi à l'obtention de bonnes notes ; lesquelles constituent inévitablement une grande motivation. Si l'évaluation est un ensemble complexe d'éléments interactifs, la prise au sérieux de la composition des sujets d'évaluation devrait faire l'objet d'une interpellation professionnelle des enseignants de philosophie. Car il est question de démystifier et de démythifier la philosophie déjà pour laquelle s'interrogeait déjà Merle (2009 : 9) : << dans un univers scolaire où la notation est censée mesurer la quintessence des performances des élèves, la philosophie, suspectée par ses notes, a-t-elle sa place comme discipline d'enseignement ? le questionnement pédagogique est également inévitable : s'il est difficile d'évaluer la compétence philosophique d'un lycéen, comment définir ce que cette discipline transmet effectivement ?>>

2. C'est cette interrogation de Merle (idem) qui nous conduit à la troisième hypothèse de recherche (H.R. 3) dont la validation fait des contenus des sujets d'évaluation un des déterminants de la performance des élèves en philosophie. Comme on peut le constater, si les sujets d'évaluation et d'examen en philosophie sont très souvent non compréhensibles, leurs contenus quand à eux semblent briller par leur abstraction. C'est justement le caractère abstrait des contenus des sujets d'évaluation qui fait que la philosophie paraisse par ses notes suspecte et curieuse dans le paysage éducatif. Une fois de plus le regard est orienté ici vers le professionnalisme des enseignants de philosophie qui à défaut de concentrer sérieusement du temps au choix des contenus des sujets d'évaluation, devraient solliciter l'appui des experts en évaluation.

3. Si l'évaluation est une affaire d'experts, le travail de correcteur ne l'est pas moins car il faut interpréter la réponse de l'élève. Sans oublier que ce dernier attache une grande importance à sa note. La validation de notre quatrième hypothèse de recherche (H.R. 4) vient approuver la thèse précédente. Alors que la lutte contre la reproduction des inégalités sociales doit être une priorité dans le système scolaire, Pereira (2014 : 1 - 2) constate qu'il est possible de s'interroger sur une certaine <<doxa>> de l'évaluation des copies de philosophie en terminale. De l'avis de notre auteur, certains enseignants de philosophie peuvent évaluer positivement une copie problématisée à l'argumentation synthétique et claire, mais sans références philosophiques. Ces copies peuvent même être jugées préférables, parfois, à des copies des élèves qui ont laborieusement appris un cours, mais donc la problématisation est moins pertinente et l'argumentation plus maladroite. On pourrait être tenté de valoriser la modernité d'une telle conception : <<plutôt une tête bien faite qu'une tête bien pleine>>. Néanmoins, il est possible de s'interroger sur les implicites sociologiques et philosophiques d'une telle conception. En effet, pour la majorité de nos enquêtés, leur mauvaise prestation en philosophie tire toute sa pleine justification dans la nature aléatoire des critères de notation des enseignants de philosophie. Un tel résultat de la recherche vient corroborer cette observation de Merle (2009 : 9) : << la compétence philosophique est réputée rebelle à la mesure. Massivement, les lycéens accordent un crédit limité à la notation dans cette discipline : elle serait incertaine, quasi aléatoire. A contrario, les mathématiques seraient un parangon d'exactitude. >>. Pourtant, centrale dans l'organisation scolaire, la notation mobilise aussi l'énergie des enseignants confrontés à des questions simples et redoutables : comment noter de façon équitable ? comment assurer une évaluation suffisamment fiable des compétences

acquises et des progrès encore à réaliser ? pourtant, centrale dans l'organisation scolaire, la notation mobilise aussi l'énergie des enseignants confrontés à des questions simples et redoutables : comment noter de façon équitable ? comment assurer une évaluation suffisamment fiable des compétences acquises et des progrès encore à réaliser ? voilà qui évoque le souvenir de ce que De Landsherre qualifiait déjà d'équipe professionnelle en matière de docimologie pour corroborer cette remarque non sans pertinence de Merle qui pense que dans la dispersion des notes, particulièrement en philosophie, la diversité propre des correcteurs intervient pour une part plus importante que la diversité des copies. A travers cette hypothèse de recherche, nous découvrons la force de la note et partant de toute appréciation dont la particularité est qu'elle peut soit motiver l'apprenant, soit le démotiver ; d'où l'urgence d'évoquer ici la signification en pédagogie de l'effet Pygmalion qui accorde une importance particulière à la motivation, la chaleur, l'attention et l'intérêt à porter à un apprenant ; car la notation assure indirectement une fonction de récompenses et de sanctions collectives, ces dernières étant d'autant plus nécessaires que le nombre d'élèves augmente. L'évaluation étant aussi un moyen de surveiller et de punir.

5. 2-2- Des facteurs liés à l'aspect académique.

Une investigation sur la notation doit d'emblée questionner un a priori tenace : la notation de la compétence philosophique et, par assimilation la philosophie elle-même, serait particulière. Particulière par rapport à quoi ? Son objet, son projet et sa méthode. C'est principalement de cette démarche méthodologique qu'il est question ici dans l'exploration de notre deuxième hypothèse de recherche (H.R. 2). En effet, la validation de cette dernière témoigne de ce que la complexité et la rigueur qui caractérisent la méthodologie

des exercices canoniques en philosophie constituent pour les élèves, un véritable obstacle à l'obtention de bonnes notes dans cette discipline. Fondée sur le principe de 'Thèse – Antithèse – Synthèse', la méthodologie des exercices canoniques en philosophie (dissertation ou du commentaire de texte philosophique) pose effectivement problème même au niveau universitaire. C'est que le rapport d'interdépendance qui existe entre ces trois étapes n'est pas percevable d'emblée. L'antithèse qui est le dépassement de la thèse est très généralement perçue par les apprenants comme le contraire de la thèse ; non sans raison car cette méthodologie est très exigeante dans la mesure où la réfutation d'un auteur ou d'une pensée suppose de la part de celui qui réfute, une connaissance et une culture philosophique importante ; car il faut bien connaître l'auteur, sa pensée, le courant de pensée auquel il appartient, les auteurs qui l'ont dépassé, critiqué ou commenté... Ce n'est qu'au terme de ce long et fastidieux exercice que l'on peut donc s'engager à réfuter un auteur. Toute la question qui demeure ce pendant est la suivante : comment demander à un sujet qui s'initie à la philosophie de mobiliser tant de ressources fut-il redoublant ? Comme on peut le constater, une meilleure performance des élèves en philosophie semble reposer sur la révision de la démarche méthodologique.

N.B : Au terme de l'interprétation de ces quatre hypothèses de recherche, nous parvenons à la conclusion selon laquelle les notes des élèves en philosophie ne peuvent être bonnes que si et seulement si :

1. Les sujets d'évaluation sont compréhensibles ;
2. La démarche méthodologique est accessible ;
3. Les contenus des sujets d'évaluation sont précis et concis ;
4. Les critères de notation sont conventionnels.

5. 3. Recommandations et ou suggestions.

Suite aux interprétations qui ont constituées l'étape qui s'achève, il est important qu'un certain nombre de recommandations et ou suggestions soient faites.

Si par recommandation on entend l'action de conseiller sur un aspect auquel on tient avec insistance, suggérer par contre se veut l'action de faire venir à l'esprit une idée. Partant de cette base, nous nous proposons simultanément de porter et de faire venir à l'esprit de qui de droit ces quelques conseils :

- Que l'enseignement de la philosophie doit devenir de plus en plus pratique, parce que les besoins que les élèves expriment le sont. Cela signifie qu'il faut réfléchir toujours plus aux jeunes qui se forment et à ce qui réellement se passe en classe ;
- Diminuer la théorie pour la cibler davantage ; que les contenus des évaluations soumises aux élèves puissent être mis en pratique par la suite. C'est dire qu'il faudrait divorcer avec les traditionnelles théories désincarnées et superflues ;
- Que les élèves évalués soient auteurs, acteurs et bénéficiaires de leurs évaluations ;
- Que l'enseignement de la philosophie revête au préalable une dimension plus pratique : présentation, description et analyse de moyens avec exercices, en vue d'un apprentissage de ceux-ci.

A la suite de ces quelques recommandations et ou suggestions, il nous semble judicieux de s'accorder avec Perrenoud (2004 : 1) que, dans chaque champ de connaissances et de compétences, il est indispensable de faire un travail spécifique d'analyse des objectifs, un travail de conceptualisation des situations, un travail sur la méthodologie d'observation et d'entretien. Ce

pendant, la méthode procédurale observée tout au long de cette étude n'était pas aussi technique ; néanmoins, elle voulait, partant du fait que l'évaluation des compétences en philosophie ne soit pas un problème nouveau, remettre sur le métier la question de l'évaluation des compétences en philosophie et à voir que ces problématiques sont plus proches qu'on ne le croit ; se faisant, inviter tous les acteurs mis à contribution ici à construire beaucoup mais aussi de meilleurs moyens pour dédramatiser la philosophie entendue comme discipline scolaire et universitaire institutionnelle.

Nous aurions ce pendant voulu réaliser une étude véritablement expérimentale étalée sur une longue période et couvrant un très vaste échantillon ; malheureusement, les difficultés de plusieurs ordres nous ont amené à restreindre la population échantillonnable tel qu'indiqué plus haut. Il reste ce pendant que les problèmes de performances des apprenants en philosophie restent et demeurent une préoccupation majeure à laquelle devraient s'atteler de nombreuses autres recherches à une échelle peut-être plus élevée dans le but d'en réduire considérablement l'échec.

Au demeurant, on peut se proposer comme sujet de recherche à la suite de cette étude, un thème comme :

"Approche par les Compétences en Philosophie – pour une Réflexion Pratique de l'Enseignement à l'Evaluation des Apprentissages et Performances des Apprenants des Lycées et Collèges - : une relecture du modèle de Michèle TOZZI dans le Contexte de l'Ecole Camerounaise.

CONCLUSION GENERALE

Dans une école qui vise la construction des compétences, comment adapter les pratiques d'évaluation des apprentissages en général et principalement en philosophie ? Quelles sont les exigences spécifiques d'une évaluation des compétences en philosophie ? Comment réaliser une évaluation plus authentique de philosophie ? Comment associer davantage les apprenants au processus sans les piéger ? Comment contourner les difficultés d'une évaluation de philosophie ? Autant de questions qui ont balisées les orientations de cette étude dont la prétention ne saurait être celle d'avoir épuisé l'examen d'un aussi vieux problème que l'évaluation des compétences.

Cependant, sa particularité et sa spécificité résident en ce qu'elle oblige à remettre sur le métier la question de l'évaluation des connaissances dans un champ de savoir tout particulier qu'est la philosophie ; et à voir que ces problématiques sont plus proches qu'on ne le croit.

Pour mieux éclairer tout lecteur qui s'interrogerait sur sa problématique, force est de rappeler ici que tout part d'un constat simple : Suite à une enquête menée auprès d'une fourchette d'élèves du second cycle dans certains établissements de l'enseignement général, plus de 90% rêvent d'arriver en classe de terminale parce que curieux de découvrir la philosophie qui les fascine, les attire et les rend admiratifs de ceux qui en font déjà l'expérience. Cet engouement ne fait pas l'unanimité au sein de cette dernière catégorie d'apprenants dont plus de la moitié, surtout de série littéraire, à défaut de regretter leur présence en classe terminale à cause de la philosophie qui hier les fascinait tous, ne rêve que d'une seule chose : ne plus jamais entendre parler de philosophie au terme de leur séjour au lycée ; pire encore n'envisage

aucunement faire de la philosophie l'un de leur possible choix pour la suite de leurs études universitaires.

Par ailleurs, il nous a été donné de constater que les élèves performant mal en philosophie dans le second cycle de l'enseignement général au Cameroun. Au regard des notes de classe enregistrées par les sujets de notre échantillon, le climat est sombre et le constat alarmant ; car de la première à la cinquième séquence, et ce à la veille des examens certificatifs, ces élèves sont loin de passer pour des favoris ne serait ce qu'en philosophie. D'où la justification des performances des élèves du second cycle de l'enseignement général au Cameroun en philosophie comme problème de cette étude dont la question principale était la suivante : les performances des apprenants du second cycle de l'enseignement général au Cameroun en philosophie sont-elles tributaires de la somme des problèmes inhérents à son évolution ?

Cette étude s'articule de ce fait autour de deux catégories d'objectifs : l'objectif général et les objectifs spécifiques :

De façon générale, il était question de mesurer le lien qui existerait entre les performances des apprenants du second cycle de l'enseignement général au Cameroun en philosophie et la somme des problèmes que présente l'évaluation de cette discipline.

Spécifiquement parlant, il était question de montrer que :

- Les notes séquentielles des élèves en philosophie dépendent du type de sujet ;
- Il existe une relation entre les notes séquentielles des élèves et la méthodologie des exercices canoniques en philosophie ;

- Les notes séquentielles des apprenants sont fonction des contenus des sujets d'évaluation en philosophie ;
- Il existe un lien entre les notes séquentielles des élèves et les critères d'évaluation en philosophie.

Etude de cas, les données exploitées ici sont de deux types : la recherche documentaire et le questionnaire : principal élément de collecte de données de cette étude.

Parlant de la recherche documentaire, nous avons été obligés de nous rendre dans des sites multiples où nous avons pu recueillir des informations précises. Au niveau des établissements scolaires, nous avons été informés sur la variation des performances des élèves des classes de terminales littéraires de la première à la cinquième séquence. Nous avons respectivement été aux lycées de BIYEM-ASSI, NSAM-EFOULAN, et, ANGUISSA.

Quant au questionnaire, constitué de cinq items dont le premier renvoie à l'identification de l'enquêté et les quatre autres aux différentes variables de l'étude ; il a d'abord fait l'objet d'une pré-enquête pour sa validation avant de servir pour l'enquête proprement dite. Cette dernière fut menée sur un échantillon de 220 sujets. Sur les 220 questionnaires administrés, 155 ont été récupérés ; soit un taux de récupération de 70,45%. Les données issues du dépouillement ont été exploitées par l'outil de la statistique inférentielle qu'est le test du Khi-carré (X^2). Il permet de voir si la différence entre les fréquences observées au vu des fréquences théoriques relève du fait du hasard ou non.

Les quatre hypothèses de recherche émises au départ de cette étude ont toutes été vérifiées et leur discussion a conduit à leur validation. Il en ressort que :

- Le type de sujet d'évaluation a une incidence sur la réussite des élèves en philosophie. En effet la validation de la première hypothèse de recherche (H.R. 1) nous renseigne sur ce que les sujets d'évaluation en philosophie sont pour la plupart des cas non compréhensibles, rendant ainsi difficile la réussite des élèves. Pourtant, un sujet d'examen devrait pour le plus grand bien des apprenants être très compréhensible, conduisant ainsi à l'obtention de bonnes notes ; lesquelles constituent inévitablement une grande motivation.
- Il existe un lien significatif entre les notes séquentielles des apprenants en philosophie et la démarche méthodologique des exercices canoniques. La validation de cette hypothèse (H.R. 2) témoigne de ce que la complexité et la rigueur qui caractérisent la méthodologie des exercices canoniques en philosophie constituent pour les élèves, un véritable obstacle à l'obtention de bonnes notes dans cette discipline. Fondée sur le principe de 'Thèse – Antithèse – Synthèse', la méthodologie des exercices canoniques en philosophie (dissertation ou du commentaire de texte philosophique) pose effectivement problème même au niveau universitaire. C'est que, le rapport d'interdépendance qui existe entre ces trois étapes n'est pas percevable d'emblée.
- Il existe un lien significatif entre les notes séquentielles des apprenants en philosophie et les contenus des sujets d'évaluation. C'est que, en (H.R. 3), si les sujets d'évaluation et d'examen en philosophie sont très souvent non compréhensibles, leurs contenus quand à eux semblent briller par leur abstraction.
- Il existe en définitive pour (H.R. 4) un lien significatif entre les notes séquentielles des apprenants en philosophie et les critères de notation. Si l'évaluation est une affaire d'experts, le travail de correcteur ne l'est pas

moins car il faut interpréter la réponse de l'élève. Sans oublier que ce dernier attache une grande importance à sa note.

De tels résultats discutés et interprétés ont permis d'émettre quelques suggestions et ou recommandations qui veulent essentiellement porter l'enseignement de la philosophie en sa dimension beaucoup plus pratique, parce que les besoins que les élèves expriment le sont. Cela signifie qu'il faut réfléchir toujours plus aux jeunes qui se forment et à ce qui réellement se passe en classe ; dans le même ordre d'idée, nous pensons que les contenus des évaluations soumises aux élèves doivent être mis en pratique par la suite. C'est dire qu'il faudrait divorcer avec les traditionnelles théories désincarnées et superflues ; pour que les élèves évalués soient auteurs, acteurs et bénéficiaires de leurs évaluations.

En conséquence, nous pouvons dans le cadre de cette étude nous orgueillir d'avoir testé une analyse sur un ensemble de facteurs capables d'influencer de façon significative les performances des apprenants en philosophie dans le second cycle de l'enseignement général au Cameroun. Nous pensons avoir touché certains éléments clés. Cette situation nous semble bien préoccupante ; c'est pourquoi nous pensons trouver sa remédiation dans la prise en compte de tous les facteurs qui peuvent promouvoir l'excellence et influencer positivement les résultats des apprenants.

Nous sommes du reste convaincus qu'il existe effectivement bien d'autres facteurs qui ont une incidence sur les performances des élèves en philosophie ; c'est pourquoi les problèmes de performances des apprenants en philosophie restent et demeurent une préoccupation majeure à laquelle devraient s'atteler de nombreuses autres recherches à une échelle peut-être plus élevée dans le but d'en réduire considérablement l'échec.

Au demeurant, on peut se proposer comme sujet de recherche à la suite de cette étude, un thème comme :

"Approche par les Compétences en Philosophie – pour une Réflexion Pratique de l’Enseignement à l’Evaluation des Apprentissages et Performances des Apprenants des Lycées et Collèges - : une relecture du modèle de Michèle TOZZI dans le Contexte de l’Ecole Camerounaise.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.

- Allal, L. (2002). *Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire*. De Boeck supérieur, coll. Raisons éducatives.
- Aristote, (1984). *Organon V, les tropiques*. Trad. J. Tricot, paris, vrin.
- Aristote, (1984). *Organon VI, les réfutations sophistiques*. Trad. J. Tricot, paris, lettres, vol 3.
- Beaud, M. (1985), (2001). *L'art de la thèse, comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, un mémoire de DEA ou de maîtrise ou tout autre travail universitaire*. Paris, la découverte.
- Biyogo, G. (2005). *Traité de méthodologie et d'épistémologie de la recherche*. Harmattan – Gabon.
- Danet, H. &ELENGABEKA, E. (2013). *Secrets de la réussite : Guide des mémoires et des thèses en Licence Master Doctorat*. PUCAC, Yaoundé – Cameroun.
- De Landsheere, G. (1992). *Evaluation continue et examen : Précis de docimologie*. Ed. Labor, Bruxelles – Belgique, 6^e édition.
- Fonkeng, G., CHAFFI, C. &BOMBA, J. (2014). *Précis de méthodologie de recherche en sciences sociales*. Accosup, Yaoundé - Cameroun.
- Grawitz, M. (1996). *Méthodes des sciences sociales*. Paris, PUF, 10^eed.
- Markevitch, N., F. (2010). *Enseigner la didactique de la philosophie : réflexion sur une pratique*. Diotime, n° 45, université de Fribourg – Suisse.
- Merle, P. (2009). *La notation de la compétence philosophique : Spécificités de la philosophie et spécificités de l'évaluation*. Côté philo, ACIREPH.

- Mvesso, A. (2005). *Assister son enfant dans ses études aujourd'hui au Cameroun : Quel paradigme, quelles méthodes ?* Yaoundé, PUY.
- Mvesso, A. (2006). *Pour une nouvelle éducation au Cameroun, les fondements d'une école citoyenne et de développement.* Yaoundé, PUY.
- Ngueti, M. (2001). *Enseignement de la philosophie et pédagogie par objectifs.* Cahiers du département de philosophie n° 4.
- Osman, R., M. (2008). *Mesure et évaluation en éducation.* Consulté en ligne à l'adresse <http://creativecommons.org>.
- Paquay, L. et all. (2002). *L'évaluation des compétences chez l'apprenant : Pratique, méthodes et fondements.* PUL, GRIFED.
- Pereira, I. (2014). *Evaluation en philosophie et classes sociales.* Question de C, consulté en ligne au site [http://www. questionsdeclasses.org](http://www.questionsdeclasses.org).
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école.* Paris, ESF, 3^e édition.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages.* Bruxelles, De Boeck.
- Perrenoud, P. (2004). *Evaluer les compétences.* In l'éducateur n° spécial <<la note en pleine évaluation>>.
- Rayou, P. (2002). *La <<Dissert de philo>>.* Sociologie d'une épreuve scolaire, presses universitaires de rennes.
- Rongere, P. (1979). *Mémento des méthodes des sciences sociales.* Paris, Dalloz.
- Simmel, G. (1981). *Sociologie et épistémologie.* Paris, PUF, 1^{ère} édition.
- Thorndike, R., L. (1969). *Marks and marking systems.* In R. L. EBEL, encyclopedia of educational research, Londres, McMillan.
- Thorndike, R., L. (1973). *Reading comprehension in fifteen countries.* IEA, Stockholm, Malmqvist.

- Tsafack, G. (2001). *Comprendre les sciences de l'éducation*. Harmattan – Paris.
- Tsala Tsala, J., P. (1991). *Introduction à la psychologie générale*. Ed. Clé, Yaoundé, Tome 1.
- Victorri, C. (2009). *L'évaluation en philosophie : Quels problèmes ? côté philo*, ACIREPH.
- Vygotsky, L., S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass, Harvard University Press.
- Wiggins, G. (1989). *A true test: Toward more authentic and equitable assessment*. Phi Delta Kappa.

ANNEXES

QUESTIONNAIRE DEFINITIF

Chers élèves ;

Le présent outil de collecte des données adressé aux élèves des classes de terminales littéraires est conçu dans le cadre des recherches inhérentes à la rédaction du mémoire de Master II en Sciences de l'Education option Didactique des Disciplines sur le thème : <<Problématique de l'évaluation en philosophie et performances des apprenants dans le second cycle de l'enseignement général au Cameroun>>. Par souci d'objectivité, nous vous prions de bien le remplir selon l'échelle de LIKERT en cochant la case du chiffre qui convient le mieux à votre opinion.

Tout en garantissant votre anonymat, nous vous remercions pour votre franche collaboration.

THEME I – DE L'IDENTIFICATION DE L'ENQUETE.

Cochez la case qui vous convient.

I – 1 – Age: [12 – 14 [; [14 – 16[; [16 – 20]

I – 2 – Sexe: M ; F

I – 3 – Etablissement :

THEME II – DU TYPE DE SUJET D'EVALUATION EN PHILOSOPHIE.

<i>N.B : 1 = pas du tout ; 2 = médiocre ; 3 = passable ; 4 = bien ; 5 = très bien</i>						
Nos	QUESTIONS / ITEMS	1	2	3	4	5
1	Es-tu capable de traiter aisément les deux exercices canoniques en philosophie (Dissertation + commentaire) ?					
2	Es-tu apte à circonscrire un sujet en philosophie ?					
3	Quel est ton degré de compréhension de la dissertation / commentaire philosophique ?					
4	Penses-tu que tes notes séquentielles en philosophie dépendent du type de sujet ?					
V.I₁ = _____ / 20						

THEME III – DE LA DEMARCHE METHODOLOGIQUE DANS LE TRAITEMENT DES SUJETS DE PHILOSOPHIE.

N.B : 1 = pas du tout ; 2 = médiocre ; 3 = passable ; 4 = bien ; 5 = très bien

Nos	QUESTIONS / ITEMS	1	2	3	4	5
1	Lors d'une évaluation de philosophie, parviens-tu à dégager aisément le problème philosophique ?					
2	Eprouves-tu des difficultés à respecter scrupuleusement les différentes étapes de la rédaction d'une introduction					
3	Es-tu capable de réfuter soigneusement la thèse dans un devoir sans faire de l'anti thèse sa contradiction ?					
4	Penses-tu qu'il ya une relation entre tes notes séquentielles en philosophie et la méthodologie de la dissertation /commentaire de texte philosophique ?					
V.l ₂ = _____ / 20						

THEME IV – DES CONTENUS DES SUJETS DE PHILOSOPHIE.

N.B : 1 = pas du tout ; 2 = médiocre ; 3 = passable ; 4 = bien ; 5 = très bien

Nos	QUESTIONS / ITEMS	1	2	3	4	5
1	Quel est ton niveau de connaissance des auteurs en philosophie ?					
2	Quel es ton aptitude à manipuler les concepts philosophiques ?					
3	Quelle est l'épaisseur de ta culture philosophique initiale ?					
4	Penses-tu que tes notes séquentielles en philosophie sont fonction des contenus de l'évaluation philosophique ?					
V.l ₃ = _____ / 20						

THEME V – DE LA CRITERIOLOGIE DE NOTATION EN PHILOSOPHIE.

N.B : 1 = pas du tout ; 2 = médiocre ; 3 = passable ; 4 = bien ; 5 = très bien

N ^{os}	QUESTIONS / ITEMS	1	2	3	4	5
1	Connais-tu le barème précis de notation en philosophie ?					
2	Penses-tu que la notation des enseignants est incertaine ou quasi aléatoire ?					
3	Selon toi les appréciations et observations des professeurs conduisent-elles au désintéressement de la philosophie comme discipline ?					
4	Penses-tu que tes notes séquentielles en philosophie sont fonction des critères d'évaluation en philosophie ?					
V.I ₄ = _____ / 20						