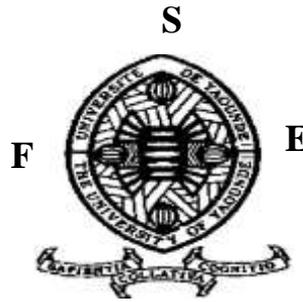


UNIVERSITE DE YAOUNDE I

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

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCE HUMAINE ET
SOCIALES/SCIENCE DE L'ÉDUCATION
ET INGÉNIERIE ÉDUCATIVE



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST GRADUATE SCHOOL FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

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

***LA DISCUSSION A VISÉE DÉMOCRATIQUE ET PHILOSOPHIQUE EN
CLASSE DE TERMINALE : UNE NOUVELLE FORME
D'ENSEIGNEMENT POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE
« CRITIQUE, CRÉATIVE ET VIGILANTE »***

**Mémoire rédigé et soutenu en vue de l'obtention du diplôme de Master en Sciences de
l'Éducation**

Filière : Didactique des disciplines

Option : Didactique de la philosophie

Par

Éric Jocelyn BELLA NOMO

Licencié en philosophie

Jury

Présidente : Renée Solange NKECK BIDIAS, Pr.

Rapporteur : Charles Robert DIMI, Pr

Membre : Nathanaël Noël OWONO ZAMBO, M.C



Juillet 2023

SOMMAIRE

DÉDICACE.....	iii
REMERCIEMENTS	iv
RESUME.....	v
ABSTRACT	vii
SIGLES ET ABRÉVIATIONS	ix
LISTE D'ILLUSTRATIONS.....	x
TABLEAU	x
FIGURE	xi
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE.....	6
INTRODUCTION PARTIELLE	7
CHAPITRE 1 : CONTEXTE ET ÉTAT DE QUESTION.....	8
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE.....	8
1.2. QUELQUES THÉORIES DE REFERENCE DE LA DVDP.....	12
1.3. ÉTAT DE LA QUESTION : CONSTAT.....	19
CHAPITRE II : PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE ET INSERTION THÉORIQUE	22
2.1. PROBLÉMATIQUE	22
2.2. INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	28
CONCLUSION PARTIELLE	47
<i>DEUXIÈME PARTIE : LE LIEN ENTRE L'ENSEIGNEMENT DE LA DVDP ET LES PROBLÈMES DE MŒURS ET DES VIOLENCES SOCIALES EN MILIEU SCOLAIRE</i> 48	
INTRODUCTION PARTIELLE.....	49
CHAPITRE III : LE LIEN DIDACTIQUE ET PÉDAGOGIQUE	50
3.1. LE LIEN DIDACTIQUE.....	50
3.2. LE LIEN PÉDAGOGIQUE.....	58
3.3. LE LIEN INTELLECTUEL.....	63
CHAPITRE IV : LE LIEN SOCIAL ET ÉTHIQUE	70
4.1. UN DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT CONTRIBUANT À LA SOCIALISATION DES APPRENANTS.....	71
4.2. L'APPORT ÉTHIQUE DE LA DVDP	72

CONCLUSION PARTIELLE	77
TROISIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE	79
CHAPITRE V : CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE L'ÉTUDE.....	80
5.1. TYPE DE RECHERCHE : RECHERCHE QUANTITATIVE	80
5.2. POPULATION DE L'ÉTUDE.....	81
5.3. ÉCHANTILLONNAGE.....	83
5.4. TECHNIQUE DE COLLECTE DES DONNÉES	84
5.5. VALIDATION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES	86
CHAPITRE VI : PRÉSENTATION, IMPLICATIONS DIDACTIQUES ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	90
6.1. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	90
6.2. VALIDATION DES DONNES.....	99
6.3. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET RECOMMANDATIONS	106
6.4. RECOMMANDATIONS	111
CONCLUSION GÉNÉRALE ET PERSPECTIVES.....	113
BIBLIOGRAPHIE ET DE WEBOGRAPHIE.....	116
ANNEXES	123

DÉDICACE

Ce travail de recherche est dédié à notre grand-mère Laurentine ZE MENGUE
et à tous ceux qui se dévouent à la formation des enfants avec zèle et
abnégation...

REMERCIEMENTS

Notre profonde gratitude va à l'endroit de nos encadreurs : Pr. Charles Robert DIMI et Pr. Edwige CHIROUTER pour leurs patiences et l'attention qu'ils ont portées à ce travail. Ils ont su nous orienter vers un travail scientifique.

Nous ne pouvons pas ne pas remercier aussi l'équipe pédagogique du Département de Didactique des disciplines de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé, en commençant par la cheffe de Département Pr. NKECK B. Renée Solange, Dr. BANGA A. Désiré, Dr. TOUA Léonie, Dr. MOUTO épouse BENE KOUMA et tous les autres enseignants pour leurs accompagnements et leurs relectures. Nous ne saurons oublier aussi l'effort de notre famille biologique pour ses sacrifices à commencer par nos parents : Béatrice MENGBWA ZE et Louis Paul NOMO pour leur soutien multiforme.

Nous remercions les collègues du Lycée bilingue de Yaoundé, ceux du Lycée de Soa et ceux du Collège Notre dame de Lourdes.

Nous ne saurions oublier nos amis et camarades : Harry, Pierre, Théophile, Jérôme, Christian etc. pour leurs échanges qui nous ont permis de mûrir nos idées.

RÉSUMÉ

Notre recherche portait sur « *l'enseignement de la discussion à visée philosophique et démocratique en classe de terminale : une nouvelle forme d'enseignement pour un développement de la pensée « critique, créative et vigilante* ». Nous avons observé que, malgré des efforts consentis par les pouvoirs publics, et les enseignants de philosophie, la démarche permettant aux apprenants de s'approprier une pensée propre restait encore difficile au regard des difficultés liées à l'apprentissage du philosophe qui passe par la conceptualisation, la problématisation et l'argumentation.

La question qui a guidé notre travail était la suivante : **Comment l'apprentissage par la Discussion à Visée Démocratique et Philosophique peut-elle contribuer à une inclusion des apprenants et favoriser les liens de socialisation ?** L'opérationnalisation de cette question principale a généré trois questions de recherche correspondants à trois centres d'intérêts qui sont :

- QRS1 : Quel est le lien pédagogique de ce dispositif (DVDP) en classe de Tle ?
- QRS2 : Quel est l'apport didactique de la DVDP dans le processus enseignement-apprentissage ?
- QRS3 : Quel est l'apport social et éthique de la DVDP en classe de Tle ?

L'objectif général de notre travail était de montrer que l'enseignement de la philosophie sous le paradigme d'une discussion ou débat, fera naître et accroître chez les jeunes apprenants des savoir-faire tels que : l'autonomie de penser et la force du jugement critique qui sont la base même de l'enseignement de la philosophie ; afin de leur donner des armes pour pouvoir conduire par eux même leur façon d'agir et de faire, et ainsi, réduire des cas de violence dans nos milieux sociaux en général et scolaire en particulier comme c'est devenu l'habitude ces dernières années.

Notre investigation s'est effectuée en trois phases à savoir une implémentation de notre dispositif d'enseignement dans les classes terminales du Lycée bilingue de Yaoundé, du Lycée de Soa et du Collège Notre Dame de Lourdes, une pré-enquête et l'enquête proprement dite.

L'enquête a été entreprise par le biais d'un questionnaire adressé à un échantillon de six cent apprenants de philosophie des séries générales littéraires et scientifiques.

Les résultats qui ressortent des enquêtes sur le terrain et le traitement des données à l'aide du Chi Carré (X^2) font état de ce que :

HR1 : X^2 calculé= 145.53 > X^2 théorique= 9.49. Ainsi, nous rejetons H_0 et acceptons H_1 . La Discussion à Visée démocratique et philosophique se présente comme un dispositif pédagogique novateur pour l'enseignement de la philosophie au lycée et particulièrement en classe de Tle.

HR2 : X^2 calculé= 22.281 > X^2 théorique= 9.49 Donc nous rejetons H0 et acceptons H1. La Discussion à Visée Démocratique et Philosophique est un dispositif didactique qui intervient comme en adéquation avec l'APC/ESV en vigueur au Cameroun afin de permettre aux apprenants de développer des compétences spécifiques du philosophe.

HR3 : X^2 calculé= 11,60283180778 > X^2 théorique= 9.49 Donc nous rejetons H0 et acceptons H1. La Discussion à Visée Démocratique et Philosophique est un dispositif pédagogique-didactique qui est en lien avec l'aspect social des élèves.

Les résultats auxquels nous sommes parvenus, montrent à suffisance que La DVDP, à la fois en tant qu'espace de discussion collective et communauté de recherche philosophique, accomplit une double mission : elle permet aux enfants de s'ouvrir ensemble à l'universalité d'une rationalité questionnante et les prépare à l'exercice démocratique du jugement. Au-delà de sa visée philosophique, et néanmoins grâce à elle, elle est l'occasion pour eux d'une expérience sensible et rationnelle qui cultive les sentiments d'interdépendance et d'appartenance par lesquels ils sont reliés à la communauté des hommes et des citoyens. Génératrice de dispositions éthiques, cette pratique, si elle est régulière, participe d'une éducation à la fraternité dont il y a tout lieu de penser qu'elle est un levier pour lutter contre les inégalités et les discriminations. En effet, « *pour que le principe d'égalité devienne une volonté d'égalité sociale, il doit être associé à un sentiment de solidarité et de fraternité* » car « *quand ces sentiments faiblissent, les inégalités se creusent* » (Dubet, 2014, p. 106).

Comme nous l'avons sans cesse souligné dans notre modeste travail de recherche, l'apprentissage du philosophe au lycée repose sur trois processus de pensée : la conceptualisation, la problématisation et l'argumentation. Il est question d'enseigner ou de former les apprenants au développement d'une pensée créative, réflexive et prudente et non d'enseigner une doctrine ou un système de pensée déjà constitués. Ceci doit donc les amener à philosopher voire penser par eux même dans le respect de l'autre et de la société. Ce travail sur l'éveil ou l'enseignement de la DVDP ne peut se faire aussi sans une formation préalable de nos enseignants à cette méthode ; il n'est pas question de substituer le cours de philosophie à une séance de débat, mais il est question de consacrer 10 voire 15 min d'échanges formatifs pour donner la parole aux élèves afin de les laisser s'exprimer et donner eux aussi un avis sur la problématique qui jaillit de la leçon.

ABSTRACT

Our research focused on "the teaching of philosophical and democratic discussion in the final year class: a new form of teaching for the development of "critical, creative and vigilant" thinking. We have observed that, despite the efforts made by the public authorities and philosophy teachers, the process allowing learners to appropriate their own thought was still difficult in view of the difficulties linked to learning to philosophize, which involves conceptualization, problematisation and argumentation.

The question that guided our work was the following: How can learning through Democratic and Philosophical Discussion contribute to the inclusion of learners and promote socialization? The operationalization of this main question generated three research questions corresponding to three centres of interest which are:

QRS1: What is the pedagogical link of this device (DVDP) in Tle?

QRS2: What is the didactic contribution of the DVDP in the teaching-learning process?

QRS3: What is the social and ethical contribution of the DVDP in Tle class?

The general objective of our work, was to show that the teaching of philosophy under the paradigm of a discussion or debate, will give rise to, and increase in young learners skills such as: autonomy of thought and the strength of critical judgment, which are the very basis of the teaching of philosophy. in order to give them weapons to be able to lead by themselves their way of acting and doing, and thus, reduce cases of violence in our social circles in general and school in particular as it has become the habit these last years .

Our investigation carried out in three phases, namely an implementation of our teaching system in the final classes of the bilingual high school of Yaoundé, the high school of Soa and the college Notre Dame de Lourdes, a pre-survey and the actual survey.

The survey was undertaken through a questionnaire addressed to a sample of six hundred philosophy learners from the general literary and scientific series.

The results that emerge from field surveys and data processing using Chi Square (X^2) show that:

HR1: calculated $X^2= 145.53 >$ theoretical $X^2= 9.49$. Thus, we reject H_0 and accept H_1 . The Democratic and Philosophical Aimered Discussion presents itself as an innovative pedagogical device for the teaching of philosophy in high school and particularly in Tle class.

HR2: Computed $X^2= 22.281 >$ Theoretical $X^2= 9.49$ so we reject H_0 and accept H_1 . The Democratic and Philosophical Discussion is a didactic device, which intervenes as in adequacy with the APC / ESV in force in Cameroon in order to allow learners to develop specific skills of philosophizing.

HR3: Calculated $X^2= 11.60283180778 >$ Theoretical $X^2= 9.49$ so we reject H_0 and accept H_1 . The Democratic and Philosophical Discussion is a pedagogical-didactic device, which is linked to the social aspect of the students.

The results we have reached show that the DVDP, both as a space for collective discussion and a philosophical research community, accomplishes a double mission: it allows children to open up together to the universality of a questioning rationality and prepares them for the democratic exercise of judgement. Beyond its philosophical aim, and nevertheless thanks to it, it is the occasion for them of a sensitive and rational experience, which cultivates the feelings of interdependence, and belonging by which they are connected to the community of men and citizens. Generating ethical dispositions, this practice, if it is regular, contributes to an education in fraternity which there is every reason to think is a lever to fight against inequalities and discrimination. Indeed, "for the principle of equality to become a desire for

social equality, it must be associated with a feeling of solidarity and fraternity” because “when these feelings weaken, inequalities widen” (Dubet, 2014, p. 106).

The results we have reached show that the DVDP, both as a space for collective discussion and a philosophical research community, accomplishes a double mission: it allows children to open up together to the universality of a questioning rationality and prepares them for the democratic exercise of judgement. Beyond its philosophical aim, and nevertheless thanks to it, it is the occasion for them of a sensitive and rational experience, which cultivates the feelings of interdependence, and belonging by which they are connected to the community of men and citizens. Generating ethical dispositions, this practice, if it is regular, contributes to an education in fraternity which there is every reason to think is a lever to fight against inequalities and discrimination. Indeed, “for the principle of equality to become a desire for social equality, it must be associated with a feeling of solidarity and fraternity” because “when these feelings weaken, inequalities widen” (Dubet, 2014, p. 106).

As we have repeatedly emphasized in our modest research work, learning to philosophize in high school is based on three thought processes: conceptualization, problematization and argumentation. It is a question of teaching or training learners to develop creative, reflective and prudent thinking and not of teaching a doctrine or an already constituted system of thought. This must therefore lead them to philosophize or even think for themselves with respect for others and for society. This work on awakening or teaching the DVDP cannot also be done without prior training of our teachers in this method; there is no question of substituting the philosophy course for a debate session, but it is a question of devoting 10 or even 15 minutes of formative exchanges to give the floor to the students in order to let them express themselves and also give them an opinion on the problem arising from the lesson.

SIGLES ET ABRÉVIATIONS

APC/ESV : Approche Par les Compétences/En Situation de Vie

CNDLS : Collège Notre Dame de Lourdes (Soa)

DAP : Didactique de l'Apprentissage du Philosophe

DVDP : Discussion à Visée Démocratique et Philosophique

DVP : Discussion à Visée Philosophique

ECJS : Education Civique, Juridiques et Sociale

ECM : Education Civique et Morale

ENIEG : Ecole Normale d'Instituteurs de l'Enseignement Général

ENIET : Ecole Normale d'Instituteurs de l'Enseignement Technique

ENS : Ecole Normale Supérieure

HR : Hypothèse de Recherche

NPP : Nouvelles Pratiques Philosophiques

QRS : Question de Recherche Spécifique

QSSV : Questions Scientifique Socialement Vives

SCI : Socioconstructivisme Interactif

SM : Système de Motivation

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour L'Education, la Science et la Culture

VD : Variable Dépendante

VI : Variable Indépendante

LISTE D'ILLUSTRATIONS

TABLEAU

Tableau N° 1: Les Cinq conditions pour favoriser la Co-construction du sens D'après Britt Mari Barth (2013, p. 67-85).....	40
Tableau N° 2: Dispositif didactique d'une DVDP selon M. Tozzi (2002).....	54
Tableau N° 3: Présentation des sites impliqués dans l'étude.....	82
Tableau N° 4: Présentation de la population accessible.....	83
Tableau N° 5: Distribution de l'échantillon selon le sexe.....	90
Tableau N° 6: Distribution de l'échantillon selon l'âge.....	91
Tableau N° 7: Distribution de l'échantillon sur le statut de l'apprenant.....	91
Tableau N° 8: Distribution de l'échantillon sur l'établissement scolaire.....	92
Tableau N° 9: Distribution de l'échantillon sur la récurrence de l'histoire de la philosophie dans le cours du professeur.....	92
Tableau N° 10: Distribution de l'échantillon sur la prédominance des auteurs au passé dans le cours de l'enseignant.....	93
Tableau N° 11: Distribution de l'échantillon sur la différence entre la philosophie et le philosophe.....	93
Tableau N° 12: Distribution de l'échantillon sur l'autonomisation de la pensée via la leçon de philosophie chez les apprenants.....	93
Tableau N° 13: Distribution de l'échantillon sur la récitation du cours de l'enseignant.....	94
Tableau N° 14 : Distribution de l'échantillon sur la nature de la DVDP.....	94
Tableau N° 15: Distribution de l'échantillon sur la méthode collaborative de la DVDP.....	95
Tableau N° 16: Distribution de l'échantillon sur le rôle de la DVDP.....	95
Tableau N° 17: Distribution de l'échantillon sur le développement des capacités philosophiques de base telle que la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation lors d'une séance de DVDP.....	96
Tableau N° 18: Distribution de l'échantillon sur la mobilisation des ressources par la DVDP.....	96
Tableau N° 19: Distribution de l'échantillon sur le lien intellectuel de la DVDP.....	97
Tableau N° 20: Distribution de l'échantillon sur le lien social de la DVDP.....	97
Tableau N° 21: Distribution de l'échantillon sur le lien social de la DVDP.....	97
Tableau N° 22: Distribution de l'échantillon sur des prises de position dans le débat et la culture et le respect de l'autre dans sa personne et ses convictions.....	98
Tableau N° 23: Distribution de l'échantillon sur des alternatives de prises de position sur la résolution des cas de violence.....	98
Tableau N° 24: Distribution de l'échantillon sur des alternatives de prises de position sur la résolution des cas de violence.....	99
Tableau N° 25: Tableau de contingence des effectifs observé et théoriques à la relation entre le dispositif novateur de la DVDP et la difficulté d'apprentissage du philosophe au lycée.	100
Tableau N° 26: Application numérique du (X^2).....	100
Tableau N° 27: Tableau de contingence des effectifs observés et théoriques de la relation entre le lien de la DVDP et la méthode A.P.C/E.S.V pour développer les compétences du philosophe chez l'élève.....	102
Tableau N° 28: Application numérique du (X^2).....	102

Tableau N° 29: Tableau de contingence des effectifs observés et théoriques de la relation entre le lien de la DVDP et le développement des compétences d'insertion sociale des élèves..... 104
Tableau N° 30: Application numérique du (X^2)..... 105

FIGURE

Figure N° 1 : les Quatre phases de l'apprentissage selon D. Favre 2015 37

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'enseignement de la philosophie au Cameroun s'inscrit dans un cadre bien précis : celui d'« *enraciner l'apprenant dans sa culture et de l'ouvrir au monde* » comme cela est mentionné dans la loi d'orientation du 14/04/1998 en son alinéa 4. Dans cette perspective de faire de l'apprenant camerounais un sujet capable de « *Pouvoir questionner les fondements et les enjeux des connaissances acquises, bien penser et mieux agir afin de devenir un citoyen accompli pour une intégration sociale réussie et la consolidation du savoir-vivre-ensemble* ». Cependant, l'enseignant de philosophie est très souvent confronté aux interrogations telles que : comment lire un cours de philosophie ? Comment dénicher le problème philosophique ? Comment bâtir une bonne argumentation ? Comment dégager l'intérêt philosophique du texte ? Il s'agit très souvent des questions embarrassantes puisque l'enseignant, en voulant y répondre glisse dans la posture qui n'est pas la sienne à savoir celle de donneur de réponses. Rôle faussé à l'avance parce que sa véritable mission est celle qu'assurait déjà Socrate dans le *Menon*. Celui-ci était comparé à un poisson tétanisant celui qui le touche. Les questions qu'il posait à ses interlocuteurs avaient pour effet de susciter le doute dans la tête de ces derniers en leur faisant prendre conscience des difficultés qu'ils n'avaient jamais perçues. Ce qui compte dans cet apprentissage, nous dit Caumière (2011 : 70) « *c'est bien le choc subi par l'élève bien davantage que le contenu de connaissance qu'il peut emmagasiner* ». Cette méthode socratique, baptisée maïeutique par la postérité, que le père de la philosophie occidentale détenait de sa mère consistait à amener ses interlocuteurs à accoucher des vérités enfouies dans leur esprit pour les faire jaillir en surface.

La maïeutique socratique a ainsi ouvert des voies à de nouvelles méthodes développées par des philosophes comme Kant (1781), au XVIII^{ème} siècle, celui des lumières. Le philosophe de Königsberg est vu comme le précurseur de **la didactique de l'apprentissage du philosophe**. Nous accordons volontiers à Tozzi (1993) que seule est possible une didactique du philosophe, non pour la raison qu'il invoque, mais pour celle que Kant (1781 : 561) nous a donné depuis longtemps en écrivant qu'« *on ne peut apprendre qu'à philosopher* ». Cette raison est assez connue : nous ne pouvons apprendre la philosophie parce que, étant l'unité systématique du savoir, elle est « *la simple idée d'une science possible qui n'est donnée nulle part in concreto* ». Autrement dit, parce qu'elle n'existe pas, du moins pas encore. Nous ne pouvons en revanche apprendre qu'à philosopher, « *c'est-à-dire à exercer le talent de la raison dans l'application de ses principes généraux à certaines tentatives qui se présentent* ».

À partir de cette formule kantienne, les philosophes comme : Bachelard (1938), Tozzi (1993), Lipman (1995), Fabre (1997), insisteront davantage sur le caractère inachevé de toute

philosophie possible, plutôt que sur le philosophe comme attitude intellectuelle, démarche réflexive, processus de pensée, vision cohérente avec la conception cognitiviste et socioconstructiviste de l'apprentissage actuelle, selon laquelle c'est l'apprenant, ici, l'apprenti-philosophe qui construit sa propre pensée. À la suite des travaux de Tozzi, ceci bien après Bachelard, nous nous sommes appuyés sur leurs recherches pour élaborer une didactique de l'apprentissage du philosophe au lycée, ceci pour mieux nous situer dans la dialectique de l'enseignement philosophique de l'enseignant et de l'apprentissage du philosophe des élèves. Rappelons tout d'abord que : « *philosopher c'est tenter d'articuler, sur des questions concernant la condition humaine (notre rapport au monde, à autrui, à nous-mêmes), dans une démarche authentique de recherche de sens et de vérité, processus de problématisation de questions, de conceptualisation de notions et d'argumentation de thèses et d'objections* (Tozzi, 2012 : 35).

Philosopher étant un processus de pensée construit par l'élève lui-même, la didactique du philosophe serait, quant à elle, une réflexion sur l'étayage scolaire de cette construction personnelle. En d'autres termes, nous pouvons définir « *didactiquement le philosophe comme une activité qui tente de problématiser, argumenter et conceptualiser notre rapport au monde, à autrui et à nous-mêmes* » (Tozzi, 1993 : 19). Notre travail de recherche se situe dans le prolongement des travaux de Tozzi avec une attention accrue qui nous fera amener l'élève à développer une réflexion bienveillante, en ce sens qu'il prendra en considération autrui. Démarche qui se présente mieux que celle du didacticien français qui avait décliné le philosophe essentiellement en trois opérations intellectuelles à savoir : conceptualiser les notions, problématiser une question et argumenter un doute ou une thèse.

Partant du constat que les enseignements de philosophie visent aujourd'hui de plus en plus la connaissance comme objectif et ce au détriment de la socialisation des élèves car les cours dispensés les aident à acquérir des connaissances et non pas des savoir-faire, savoir-être et savoir-vivre ; Il se crée un manque dans le processus de formation des jeunes citoyens camerounais qui seront appelés à diriger les structures de l'Etat. Cette absence est la cause des multiples déviances que nous observons aujourd'hui dans notre société. Il y a, dès lors, urgence de repenser la méthode d'enseignement utilisée envers les jeunes apprenants et ce dans le but de pallier aux problèmes qui peuvent dans l'avenir se présenter comme un frein à la croissance de la personne en particulier et de la communauté en général. Et partant du postulat selon lequel

« *on philosophe pour mieux vivre...* »¹, nous présentons la Discussion à Visée Philosophique et Démocratique (DVDP) de Michel Tozzi comme une nouvelle forme d'enseignement de la philosophie qui englobe à elle seule un ensemble de savoir-faire et de savoir-vivre qui permettront à l'apprenant camerounais et bien d'autre de mieux faire usage de leur raison et de leur bon sens, afin de faire face aux idéologies et flatteries qui, parfois, vont à contre sens de l'éducation et des valeurs humaines. Notre principal objectif dans cette recherche, est de montrer que l'enseignement de la philosophie à la lumière de la discussion ou du débat, fera naître en les jeunes et accroître eux des savoir-faire tels que l'autonomie de penser et la force du jugement critique qui sont la base même de l'enseignement de la philosophie ; et ce dans le but de leur donner des armes pour agir de façon positive et par là même réduire les cas de violence dans nos milieux sociaux en général et en particulier dans nos écoles comme c'est devenu l'habitude ces dernières années.

Depuis sa mise en pratique par Michel Tozzi, A. Delsol et S. Connac en France, la *DVDP* (**La Discussion à Visée Démocratique et Philosophique**) se présente comme un dispositif dont les enjeux ne sont plus à prouver. Ce dispositif, par son caractère éthique, contribue à prévenir les égarements et à canaliser la violence et développer en classe la pratique éducative d'une éthique discussionnelle fondée sur le respect d'autrui en sa personne, à travers le développement du sens de l'humanité chez l'apprenant, socle du lien social et du lien politique. Cette contribution à la formation des apprenants, permet de dire que ce dispositif renvoi à « *l'appel des valeurs hiérarchisées pour inspirer les pratiques qui leur donnent sens afin qu'elles aient une finalité éducative* » (Tozzi, 2005, 214). Des recherches menées actuellement sur le terrain, permettent d'observer que les mentalités en évoluant se dégradent aussi du fait d'une mauvaise base éducationnelle qui entraîne inéluctablement une décroissance des valeurs sociales. Les élèves n'ont plus d'avenir, ils tombent dans l'être là, dans l'éphémère. Nous nous retrouvons alors dans une société avec des personnes dont les têtes sont « bien pleines » mais pas bien faites. Les valeurs éthiques tendent à disparaître de notre contexte scolaire pour laisser place aux déviances morales et éthiques, ceci à cause de la dictature du corps au détriment de l'esprit. Dès lors il se pose le problème **de la perte des valeurs éthiques et morales en milieu scolaire dans la mesure où elle contribue à désocialiser les apprenants**. Ce problème nous amène à formuler la problématique suivante : **comment l'apprentissage par la Discussion à**

¹ Conclusion que nous tirons après lecture de l'article de Nicolas-Xavier Willemin, intitulé *Philosophie mit den sieben Künsten* (Philosopher pour mieux vivre) consulté le 31-08-2021 à 01h45 min sur le lien [Philosopher pour mieux vivre ~ L'Art du bonheur \(lartdubonheur.alicem.com\)](http://lartdubonheur.alicem.com)

Visée Philosophique peut-elle contribuer à une inclusion des apprenants et favoriser les liens de socialisation ?

À cette question, nous répondrons que **l'enseignement de la discussion à visée philosophique et démocratique se présente comme un moyen de réduction des cas de violence chez les élèves par la formation de leurs esprits au jugement critique et à l'autonomie de pensée qu'ils vont développer au terme de cet exercice de réflexion philosophique.**

Ce travail de recherche que nous allons mener au lycée bilingue de Yaoundé, au lycée de Soa, et au collège Notre Dame de Lourdes à Soa, est porteur du point de vue social dans la mesure où il ouvre une nouvelle brèche à l'enseignement de la philosophie dans notre système éducatif, et peut dans l'avenir faire l'objet d'une généralisation dans tout le territoire Camerounais voire mondial où la philosophie est considérée comme une discipline dépassée.

En outre, il a une portée didactique dans la mesure où il révolutionne les procédés et les méthodes d'enseignement de la philosophie qui ne se feront plus sous le paradigme ontologique tel les penseurs grecs l'avaient envisagé mais plutôt comme une discussion à l'école, un débat qui permet à l'apprenant de penser ses propres formes de modernisation et valeurs au moyen de la raison qui se veut éthique.

Cette révolution didactique contribuera ainsi à une plus grande insertion des apprenants dans le monde socio-professionnel et à leur donner les arguments de pouvoir répondre activement aux attentes de ce monde en perpétuel changement. Pour ce faire, nous mettons l'accent sur la classe de Terminale parce que c'est la classe idéale où l'élève acquiert une maturité nécessaire pour pouvoir faire usage de sa rationalité. Il y a ici de notre part, un souci de restructuration de l'enseignement de la philosophie.

Afin de pouvoir mener à bien notre travail, nous ferons un état des lieux dans la première partie en faisant ressortir les enjeux de la question à travers une problématique. Dans la seconde partie, il sera question de présenter les liens qui existent entre la DVDP et l'enseignement d'une part, et la DVDP et le social d'autre part, en faisant ressortir le dispositif que nous utiliserons pour l'implémentation en classe. Dans la troisième partie, il sera question de présenter nos résultats après enquête par sondage de nos apprenants sur leurs appréciations de ce dispositif et de tirer les conclusions qui s'imposent.

**PREMIÈRE PARTIE :
CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE**

INTRODUCTION PARTIELLE

Dans cette partie liminaire de notre travail, nous ferons un bref historique de l'évolution du concept de *DVDP* en présentant quelques théories majeures (directs ou indirect) dans lesquelles cette thématique est abordée afin de faire ressortir la nuance entre ce qui est déjà présenté et ce qui reste à faire dans notre contexte camerounais.

CHAPITRE I : CONTEXTE ET ÉTAT DE LA QUESTION

1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE

Chaque troisième jeudi du mois de Novembre, est célébrée la journée mondiale de la philosophie coordonnée par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) à travers le monde en général, et au Cameroun en particulier. Ceci montre combien cette discipline est précieuse dans les différents systèmes éducatifs. L'ancienne directrice de cette institution Irina Bocova martelait déjà en 2014 que « *Le changement nous pousse à inventer de nouvelles façons de vivre ensemble et de construire des sociétés plus justes (...), la philosophie est une alliée précieuse, qui repose sur le raisonnement réflexif et la pratique du dialogue par lequel nous nous ouvrons à la diversité des opinions et des perspectives.* »²

Compte tenu de la nécessité de la philosophie qui est aujourd'hui reconnu dans le monde entier, nous avons voulu, afin de redorer le blason de cette discipline qui est de toute part persécutée par l'opportunisme des savoirs utilitaires et pragmatiques, axer la présente étude à la recherche des conditions dans lesquelles l'apprentissage de la philosophie et de l'art du philosopher au lycée participe à une maturation de l'esprit critique des apprenants en développant leur autonomie de penser. Kant (1781 ;561) affirme que « *la philosophie n'est que la simple idée d'une science possible qui n'est donnée nulle part in concreto* », signifiant par là que la singularité de l'enseignement de la philosophie résidait dans le fait que ses concepts ne peuvent être intuitionnés dans l'expérience sensible. C'est pourquoi il dit aussi (1781 ;561) qu'

« *On ne peut apprendre aucune philosophie ; car où est-elle, qui la possède et à quoi peut-on la connaître ? On ne peut qu'apprendre à philosopher, c'est-à-dire à exercer le talent de la raison dans l'application de ses principes généraux à*

² <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230719> consulté le 11/07/2023 à 7h43.

certaines tentatives qui se présentent, mais toujours avec la réserve du droit qu'a la raison de rechercher ces principes eux-mêmes à leurs sources et de les confirmer ou de les rejeter. »

Le philosophe allemand résume ici le but de la philosophie au secondaire. Ce but est articulé autour de trois questions principales : « *Que puis-je savoir ?* » question d'ordre spéculative, c'est-à-dire relative à la connaissance en d'autres termes, relative aux conditions de possibilité de la connaissance humaine ainsi que ses limites. « *Que dois-je faire ?* » Question qui vise l'agir Humain, c'est-à-dire le devoir de bien agir. « *Que m'est-il permis d'espérer ?* » Question d'ordre eschatologique, c'est-à-dire relative aux fins dernières. Kant se rend compte de la finalité humaine sur le double plan ontologique et épistémologique, d'où son recours à Dieu. Pour lui, ces trois questions se résument à une quatrième question très fondamentale : « *Qu'est-ce que l'Homme ?* » Le sens de toute philosophie est donc de pouvoir comprendre cet être énigmatique et mystérieux qu'est l'Homme. C'est dans ce sens que Dufresne (1968) affirme que la philosophie est le discours d'un homme qui s'adresse aux hommes pour leur parler du monde et des hommes. Ce discours sur l'Homme en particulier et sur le monde en général ne se fait pas de manière spontanée et hâtive. Car suivant Tozzi (2012)

Philosopher s'apprend, c'est une démarche qui doute des préjugés, qui met en question, sous forme de question à examiner, ses affirmations, opinions, croyances, qui interroge rationnellement le bien-fondé de ce que l'on pense. La question didactique est de savoir comment on peut, en tant qu'enseignant en classe ou animateur d'une discussion, accompagner, chez un apprenti-philosophe, cette démarche. »

Philosopher est ainsi un processus de penser construit par l'élève lui-même. Tozzi (1993) revenant sur cette différence entre l'enseignement philosophique du maître et l'apprentissage du philosophe de l'élève, trouve que la didactique de l'apprentissage du philosophe doit se situer dans une médiation nécessaire entre philosopher soi-même et enseigner la philosophie à d'autres. La didactique du philosophe, selon lui, (1993 ;20-21) exige : « *un effort de lucidité sur les conditions concrètes de l'émergence d'une pensée philosophique dans un cadre scolaire* ». Autrement dit, la didactique du philosophe est une réflexion sur l'élaboration scolaire d'une construction personnelle. On n'apprend pas une philosophie ou la philosophie, mais on voudrait apprendre à philosopher.

La DVDP (*Discussion à visée démocratique et philosophique*) est dans cette perspective du philosophe, un dispositif ou une méthode élaborée par Michel Tozzi avec A. Delsol et S. Connac, qui consiste essentiellement à pratiquer la philosophie avec les enfants dans la cité ou à l'école. Elle se distingue comme une méthode ayant pour objet de réfléchir au sens des choses, en dehors de toute prise de décision et ceci sans viser une action.

1.1.1. Origines

S'inspirant de la réorganisation des autres disciplines scolaires, M. Lipman va initier le même processus en philosophie à partir des années 1960-1970 ; pour faire naître le courant des *NPP* (Nouvelles Pratiques Philosophiques). Ces nouvelles pratiques qui prennent corps progressivement en vue de répondre au marasme que présente l'enseignement de la philosophie, s'inspirent des méthodes antiques telles que la *Maïeutique* socratique et les dialogues de Platon. Elles entrent dans le courant des *Didactiques de l'Apprentissage du philosophe (DAP)* qui viennent répondre au problème de l'irrésistible développement depuis une vingtaine d'années, des didactiques disciplinaires ; et ce, en se fondant sur l'esprit d'interrogation philosophique et de recherche axée vers et par l'élève au détriment de l'enseignant.

C'est au cœur de ces *NPP* que Tozzi élaborera donc son dispositif didactico-pédagogique qui sera d'abord expérimenté en France et dont les résultats présentés durant le colloque (organisé à l'Université de Montpellier en Juin 2005 portant sur le thème : *Les pratiques de Discussion à Visée Philosophique à l'école primaire et au collège : enjeux et spécificités*) ont montré que six enjeux se dégagent des nouvelles pratiques à visées philosophiques à l'école primaire et au collège : un enjeu langagier, un enjeu cognitif, un enjeu psychologique, un enjeu politique, un enjeu éthique, un enjeu cognitif d'ordre réflexif et un enjeu pour la philosophie elle-même et son enseignement.

La *DVDP* est donc, comme le dit Tozzi (2017 ; 14-15), une pratique qui consiste à : « *apprendre à penser par soi-même ; à élaborer une pensée rationnelle et fondée sur les questions importantes posées à la condition humaine lorsqu'on se trouve au contact exigeant des autres.* »

1.1.2. Les enjeux de la *DVDP*

M. Tozzi présente six (06) enjeux qui jouent un rôle important et urgent à différents niveaux de la *DVDP*, faisant d'elle (cette méthode), un dispositif d'actualité. C'est ainsi que l'on distinguera :

- Un enjeu de langage qui implique les caractères d'oralité, d'écriture et de lecture qui forment l'enfant dans l'appréhension des textes philosophiques à partir d'une bonne connaissance de la langue et de l'expression écrite et parlée. Cet enjeu est donc un atout pour « *favoriser l'apprentissage d'activités langagières à l'école, comme base d'un rapport médiatisé au langage, au savoir, à autrui et à soi-même.* » (Tozzi, 2005 ; p. 210)

• Un enjeu psychologique car « *l'enfant y fait une expérience particulière de lui-même en tant que lieu du cogito. Il découvre plus nettement que dans d'autres activités, qu'il est porteur d'une dimension fondamentale de l'être : la pensée dont on est soi-même la source* » (Tozzi, 2005 ; p. 211). Il y a donc à ce niveau un souci de construction identitaire qui aide l'apprenant à prendre conscience de son activité cognitive par rapport aux autres car la perspective psychologique contribue à la construction identitaire de l'enfant et de l'adolescent par la prise de conscience de ses possibilités réflexives, l'épreuve de la pensée, et de la dignité d'être pensant.

• L'enjeu politique qui vise ici à permettre à l'apprenant d'être un citoyen soucieux de la préservation des valeurs étatiques à travers des discussions sur le civisme, les lois, la violence, le pouvoir, la justice... Cet enjeu met davantage l'accent sur le caractère civique de l'apprenant à bien se former en ceci que celui-ci doit pouvoir grâce aux échanges avec et entre camarades, développer une « *démocratie scolaire* » préfigurant « *une démocratie citoyenne* » ; dont la valeur est le « *vivre ensemble* » et la *culture de la paix pacifique*. C'est à cet exemple qu'il sera véritablement un *zón politikon* qui aura développé sa citoyenneté réflexive car « *il aura résisté à la publicité commerciale et à la propagande politique par le développement de l'esprit critique* » (Tozzi, 2005, p. 5)

• L'enjeu éthique : il est d'abord important de préciser que l'éthique ici renvoie à « *l'appel à des valeurs hiérarchisées pour inspirer les pratiques qui leur donnent sens afin qu'elles aient une finalité éducative* » (Tozzi, 2005, 214). Il sera donc question ici de penser au débat selon une *éthique discussionnelle* comme celle d'Habermas où chaque protagoniste parle en toute liberté mais selon un ordre et dans le respect de la personne d'à côté. Tozzi dira à cet effet que « *c'est une éthique discussionnelle qui peut prévenir des dérives par le respect de la personne quelles que soient ses idées.* » (Tozzi, 2005 : 215). En d'autres termes, cet enjeu éthique contribue à prévenir des égarements et à canaliser la violence et développer ainsi en classe la pratique éducative d'une éthique discussionnelle fondée sur le respect d'autrui dans sa personne grâce au sens de l'humanité de l'apprenant, socle du lien social et du lien politique.

• Un enjeu cognitif d'ordre réflexif qui consiste à apprendre à l'apprenant à se servir de son esprit critique et à penser par lui-même. Nous voyons à ce niveau, une similitude avec la maïeutique socratique car il ne s'agit pas de trouver des réponses pour l'apprenant mais plutôt de le mettre en chemin afin qu'il accède par lui-même à sa propre « *pensée réflexive* » pour philosopher. Il y a donc derrière cet enjeu, une finalité d'autodétermination de l'apprenant et de l'éveil de sa capacité à faire abstraction de sa subjectivité.

• Un enjeu didactique car cette méthode remet en question les vieilles méthodes d'enseignement de la philosophie basées essentiellement sur le commentaire et la dissertation. Il y a ici *une révolution copernicienne* qui s'effectue dans le domaine de la DAP en ce sens que la DVDP aide la philosophie à améliorer son rapport avec les enfants et les adolescents en considérant ceux-ci comme étant possesseurs d'une pensée réflexive.

Nous dirons donc à la suite de Tozzi que « *l'intérêt de la DVDP est d'articuler par une activité langagière, un processus de socialisation démocratique, fondée sur une éthique communicationnelle de la personne, avec l'apprentissage d'une pensée réflexive qui favorise l'élaboration identitaire des sujets en construction* ». Cette pratique interpelle la philosophie elle-même ainsi que le paradigme classique de son enseignement.

1.2. QUELQUES THÉORIES DE REFERENCE DE LA DVDP

En vue d'un bon déblayage du concept de DVDP, nous allons nous inspirer de quelques théoriciens dudit concept.

Nous devons la notion de DVDP à Tozzi (2002, 67) qui la définit comme :

« Une discussion, un échange intellectuel entre les élèves animés par l'enseignant ; elle a deux visées : démocratiques et philosophiques. La visée démocratique a pour objectif d'apprendre aux élèves à exprimer leur idée sur une notion en respectant leur camarade dans cet agora qui a été ouvert en classe pour les échanges, elle s'inspire des pédagogies coopératives d'entraide, elle répartie entre les élèves des fonctions dont certaines ont été inventé par la démocratie (...) quant à la deuxième visée, celle philosophique, elle a pour objectif de former à l'esprit critique, d'apprendre à penser par soi-même en se confrontant à d'autre. La discussion peut commencer à être philosophique si les élèves mettent en œuvre trois processus de pensée : la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation. La DVDP est donc un dispositif extrêmement formateur pour apprendre à philosopher. »

Si tant est que Tozzi est le père du concept de DVDP, il n'en reste pas moins vrai que le débat philosophique avec les jeunes ne commence pas avec lui. Platon, déjà, dans son dialogue sur l'amitié (intitulé le *Lysis*) avait déjà des débats avec les adolescents. En scrutant sa méthode de dialogue, nous nous rendons aussi compte que son dispositif présente les mêmes caractéristiques que les dialogues de Montaigne et d'Epicure. En ce qui nous concerne, nous aurons recourt à d'autre théories en vue d'une bonne maîtrise du concept.

1.2.1. Habermas et la théorie communicationnelle

Bien que la théorie sur l'agir communicationnelle d'Habermas précède la DVDP, celle-ci lui emprunte plutôt des outils de déploiement pour rendre le débat consensuel et démocratique, car elle permet aux participants de prendre conscience de leurs limites. Selon Habermas, tout acte de langage instaure une relation intersubjective dans laquelle les participants s'engagent à se conformer la situation d'interlocution, nécessaire à la compréhension réciproque. C'est ce qu'il appelle « *la dimension illocutoire de la langue* » qui est une dimension fondamentale du langage puisque, par « *leurs actes illocutoires les intéressés émettent des prétentions à la validité et en exigent la reconnaissance* » (Habermas 2005, P. 404). Selon lui, ces prétentions sont universelles et incontournables. Cette dimension illocutoire du langage consiste à s'entendre avec quelqu'un sur quelque chose, en se rendant soi-même compréhensible. Dès lors, concluons-nous que, constitutivement, tout acte de langage donne à autrui quelque chose à entendre de façon compréhensible, et ce, en visant l'entente et l'interaction sociale, puisqu'il est équivalent à une exigence d'intercompréhension, et à une exigence d'honorer l'engagement illocutoire.

Le lien avec la DVDP devient alors évident car comme dit A. M. Sharp dans l'ouvrage de M. Sasseville intitulé *La pratique de la philosophie avec les enfants*: « *par (la communauté de recherche), nos mots sont autant fabriqués que trouvés [...] on n'acquiert pas une langue pour, ensuite, s'en servir. Posséder une langue c'est s'en servir et, nous en servant, nous devenons des personnes en relation avec d'autres* » (2003 ; 57).

En outre, le lien entre la DVDP et la théorie habermassienne se prolonge si nous analysons aussi l'aspect réflexif. En effet, soulignons que l'objectif de la DVDP est de rendre l'enfant capable de raisonner, de dépasser le flou des perceptions, des émotions, des sentiments et opinions du moment pour construire des compétences réflexives comme la problématisation, la conceptualisation ou encore l'argumentation et ce, afin de dépasser l'affrontement des positions en vue d'obtenir un consensus. Habermas (cité par Van Den Berghe) dit à cet effet que « *sous la forme de 'discussion', j'introduis la forme de communication caractérisée par l'argumentation, dans laquelle les prétentions à la validité devenues problématiques sont thématiques et examinées du point de vue de leur justification* » (1998 ; 228). Il est donc un peu plus clair que les pratiques de la DVDP sont une nouveauté dans le paysage pédagogique. En comparant les courants majeurs, il est possible de faire émerger un fond commun qui ouvre à une relecture philosophique de ce qui se joue dans de telles discussions par un possible ancrage de la pensée d'Habermas.

1.2.2. La DVDP en classe : une pratique de l'émancipation

En matière d'émancipation, ce ne sont pas les déclarations d'intention qui manquent. En effet l'école continue avec constance à se donner pour mission le rôle de gage d'émancipation pour de futurs citoyens « *épanouis et responsables* ». De son côté, la philosophie n'est pas en reste : de Platon à Sartre, en passant par Spinoza, Kant ou Marx, la visée émancipatrice semble constitutive de son essence même, au minimum comme rejet de toute emprise intellectuelle, au mieux comme pratique de libération devant mener à un nouveau stade éthique ou politique. Bien que l'idée d'émancipation recouvre des significations diverses pour chaque philosophe, elle est presque toujours associée à un processus d'éducation qui requiert l'arrachement à une condition première (doxa, aliénation idéologique, conscience immédiate, ignorance...), processus dans lequel la philosophie, par sa puissance critique, est censée jouer un rôle décisif. Mais ici non plus, le résultat ne va pas de soi comme l'a montré Jacques Roncière dans *Le philosophe et ses pauvres* (1983), car la posture même du philosophe n'a cessé de reproduire une césure entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas, tout en insistant paradoxalement sur les notions d'éducation et d'émancipation. Le mépris par rapport à la masse des « ignorants », même s'il se teinte de bienveillance et de générosité, conduit inévitablement à les tenir à l'écart, réservant finalement le privilège de philosopher à quelques-uns. Quant à la philosophie comme discipline scolaire, elle serait toute désignée à porter haut l'étendard de l'esprit critique revendiqué par l'école et contribuer prioritairement à la mission de formation du citoyen émancipé. Sauf que là encore, les attentes sont souvent déçues et ce, à certains égards, en raison de la posture de l'enseignant, ou d'une certaine conception de la philosophie elle-même et de ses méthodes d'apprentissage, qui font que le cours de philosophie lorsqu'il existe n'est pas toujours lieu d'émancipation, et reste perçu par bien des élèves comme élitiste et excluant (Charbonnier, 2013). Cependant, depuis une quinzaine d'années, la didactique de la philosophie se voit renouvelée par des méthodes issues de ce que l'on nomme les « *nouvelles pratiques philosophiques* » (Tozzi, 2012 a). Une des spécificités de celles-ci est de mettre l'accent sur l'acte de philosopher plutôt que sur la connaissance de la philosophie et de son histoire. Le but est d'exercer des « processus de pensée » comme l'argumentation, la conceptualisation ou la problématisation. Adaptée à l'école sous forme de discussions et d'exercices philosophiques, cette « *didactique du philosopher* » est censée pouvoir s'adresser à tous les élèves, du primaire au lycée, en passant par le collège, quelle que soit leur orientation scolaire (générale, technique ou professionnelle). Elle s'inspire des travaux de Matthew Lipman sur la philosophie pour enfants, à qui elle emprunte les notions de « *communauté de recherche* » et de « *pensée critique* »

»³. Mais elle puise aussi dans la philosophie pragmatiste, héritée de John Dewey, qui souligne l'importance de l'expérimentation dans l'apprentissage (2011), dans la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury et sa conception des rôles dans la classe (Oury et Vasquez, 1998), et dans l'éthique de la communication de Jürgen Habermas⁴. Dans tous les cas, quoique de manières diverses, le caractère émancipateur de la philosophie est pensé à partir de l'activité des apprenants eux-mêmes, amenés à élaborer ensemble, principalement dans un échange oral codifié, des problèmes philosophiques susceptibles d'intéresser tout être humain.

Encore innovante et non institutionnalisée, la pratique de la discussion philosophique, portée par des philosophes-praticiens comme Michel Tozzi, Sylvain Connac ou Oscar Brénifier, a fait son apparition à la fin des années 1990 au sein de l'école, mais aussi en dehors d'elle, dans les universités populaires, les bibliothèques, les centres culturels en France. Elle soulève une série de questions sur la conception de la philosophie (est-ce avant tout un savoir ou une pratique?), sur son apprentissage (vise-t-on la maîtrise d'un ensemble de doctrines ou l'acquisition d'habiletés de pensée?), sur les publics auxquels elle peut s'adresser et sur le degré de maturité qu'elle exige. Face aux réticences souvent issues de la philosophie instituée, elle est conduite à se définir et à s'affirmer aujourd'hui avec une vitalité notoire. Non seulement la pratique s'est répandue dans les écoles primaires et secondaires en France par le biais des instituteurs et professeurs formés ou par celui des associations spécialisées, mais aussi des équipes de chercheurs se sont également penchées sur le fonctionnement de cette pratique et sur ses résultats en termes d'aptitudes cognitives et sociales (Daniel, 1997), de prévention contre la violence (Gagnon, 2013) ou de rapport à l'autorité (Go, 2007).

Pourtant, malgré une légitimité grandissante et un essor sur le terrain, cette pratique philosophique rencontre de nombreuses résistances. Cette méfiance voire ce rejet s'expliquerait, en grande partie, par une conception implicite de l'enseignement de la philosophie à la française que ces nouvelles méthodes pédagogiques prennent de front. Au niveau institutionnel, un tournant serait amorcé à partir des Journées de Sèvres de 1984, dans le sens d'un certain *philosophisme* qui imprègne encore aujourd'hui la profession, et ce, malgré

³ Une communauté de recherche est un collectif engagé dans une investigation commune visant à produire des décisions ou des jugements, même partiels et limités. Elle implique le doute, le questionnement, l'élaboration d'hypothèses nouvelles comme voie de solutions. Elle se veut réflexive et auto-correctrice, et fonctionne sur la base d'un dialogue structuré par des règles logiques et de procédure (Lipman, 2006, p. 89-106). Quant à la pensée critique, Lipman la décrit comme une pensée « qui tente d'être impartiale, précise, prudente, claire, fiable, abstraite, cohérente, pratique ». Il précise ensuite toutes ces caractéristiques (p. 65-70)

⁴ Habermas a tenté d'établir des règles permettant à une discussion de se dérouler de la manière la plus satisfaisante possible, afin de permettre la compréhension mutuelle et la production intersubjective de normes éthiques (1987). L'idée de « contrat de communication » utilisée par les théoriciens de la discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP) s'en inspire en partie.

des prises de position divergentes comme celles du GREPH9 ou du rapport Bouveresse-Derrida en 1990 (Marchal, 1994, p. 71-78 ; Charbonnier, 2013, p. 31-63). S'il existe aujourd'hui des voix discordantes, la doctrine majoritaire est toujours bien représentée dans une certaine mesure par le point de vue des deux organisateurs de ces journées, Jacques Muglioni et Bernard Bourgeois. Elle se résume en quelques thèses – marquées d'hégélianisme – telles qu'elles apparaissent dans le rapport *Philosophie, école, même combat* (Collectif, 1984) : l'apprentissage d'un savoir est conçu comme « passage à l'universel », libérateur en ceci, précisément, qu'il arrache l'individu à son milieu particulier (famille, monde socio-économique, univers politique) pour le faire entrer dans la sphère abstraite de la raison, indépendante des nécessités de la vie (*ibid.* p. 12 et 183). L'école est alors définie dans son essence comme « *loisir de la vie se libérant d'elle-même* », son unique souci devant être le savoir en tant que contenu, par soi seul émancipateur (*ibid.* p. 13-14). Le maître est dès lors considéré comme un « agent de l'universel », dispensant aux élèves – principalement par le cours magistral – un savoir encyclopédique déjà élaboré et façonné, les élèves devant s'appuyer sur son exemple pour, à leur tour, maîtriser ce savoir par imitation (*ibid.* p. 184). Dans ce modèle d'enseignement, la dissertation et l'explication de textes apparaissent comme les épreuves les plus appropriées pour manifester la capacité d'intégration par l'élève du patrimoine culturel que constitue l'histoire de la philosophie. Les autres procédés pédagogiques, en particulier ceux qui engagent la participation des élèves, sont soupçonnés de n'être dans le meilleur des cas, qu'une perte de temps, et au pire des cas qu'une forme de démagogie, et de nuire à la transmission du contenu. La discussion est ainsi assimilée à la sophistique dangereuse, pseudo-philosophique, et, de manière plus générale, toute approche pédagogique nouvelle est accusée de « pédagogisme », c'est-à-dire est soupçonnée de faire prévaloir la technique didactique sur le contenu (Boillot et Le Du, 1993). Le groupe, dès lors, n'a pour ainsi dire aucune existence en tant que telle ; seul est pris en considération l'individu-élève dans sa capacité à s'émanciper grâce à la précieuse médiation du maître par l'acquisition d'un savoir abstrait de ses conditions de production.

Selon Irène Pereira (2012, p. 6-8), il s'agit là d'une conception « *idéaliste-rationaliste* » de l'enseignement de la philosophie, farouchement opposée à l'utilitarisme (entendu comme libéralisme économique, dont les nouvelles pédagogies seraient le cheval de Troie) et attachée à l'idée d'une transcendance rationnelle de l'État pour garantir la légitimité de la République. Ce cadre conceptuel bien déterminé, marqué par son anti-pédagogisme et ses procès quelquefois expéditifs en démagogie, empêche de prendre en compte les éventuels bénéfices en termes éducatifs et politiques de nouvelles pratiques philosophiques. Selon cette auteure,

une autre « grammaire dépensée » comme le pragmatisme de Dewey (abusivement confondu avec l'utilitarisme libéral par les défenseurs de la grammaire idéaliste-rationaliste) stimule plus efficacement la créativité des enseignants de philosophie, en valorisant l'expérimentation en classe et l'échange de pratiques entre enseignants. Une telle conception de l'enseignement présuppose une pensée de l'éducation proprement *démocratique*, assumant les conséquences pratiques de la participation de tous à la décision. Du point de vue de Pereira, la question qui se pose en termes d'émancipation est moins celle du résultat (parvenir à un usage autonome de sa raison) que celle du processus pour y parvenir. Comment développe-t-on sa capacité de raisonnement ? Est-ce par une saisie quasi intuitive, dans le discours de l'enseignant, de normes rationnelles qui seraient comme des normes a priori de toute réflexion philosophique ? Ou est-ce par l'expérimentation, le tâtonnement, le droit à l'erreur de l'apprenant et de l'enseignant, et la recherche collective (entre professeurs et en classe) des moyens les plus adéquats pour apprendre ensemble ?

Si la DVDP à l'école peut être considérée comme une pratique émancipatrice, c'est parce qu'elle brise le cercle de l'infantilisation dans lequel l'école enferme encore bien souvent les élèves : déférence pour ceux qui détiennent le savoir, soumission à des règlements dont on ne perçoit pas le sens, assimilation passive de savoirs dont nous ne maîtrisons ni la conception ni l'organisation, déconnexion entre acquisition du savoir et mise en pratique de cet acquis (Nordmann, 2007). Et si la DVDP rompt avec ce système de l'impuissance, c'est aussi parce qu'elle opère une série de *déplacements* qui ont le mérite de rendre visible les partages classiques du savoir pour mieux les mettre en question. S'émanciper, ce serait alors avant tout acquérir l'intelligence de ces frontières, comprendre ce qui s'y joue et refuser les partages tout faits : acte politique par excellence, au sens ranciérien du terme, puisqu'il s'agit de perturber l'agencement des places établi par les institutions et de contester les dominations ainsi légitimées

La première distinction habituelle qui est ici contestée est celle qui oppose la *vraie* philosophie, la philosophie académique, dans sa pureté, ou, à la rigueur, le cours magistral de philosophie en terminale à la philosophie pour tous, celle qui se pratique dès le collège, voire avec des enfants. En refusant cette division trop commode, la DVDP et de manière générale la philosophie avec les enfants nous repose sans cesse une question essentielle : qu'est-ce que philosopher ? Au lieu de la présupposer, elle nous amène à interroger cette frontière entre philosophie et non- philosophie, en nous y confrontant, non pas théoriquement, mais *en situation*, dans chaque discussion, parce que c'est précisément l'objet de la DVDP de s'interroger sans cesse sur le caractère de ce qu'on y dit et de ce qu'on y fait. C'est dans la

pratique d'une discipline, dans l'exercice de production d'un savoir que nous pouvons problématiser la nature de ce savoir, et non pas en décrétant une fois pour toutes que telles ou telles connaissances sont proprement philosophiques et donc dignes d'être enseignées et assimilées comme telles par les élèves et d'autres pas.

Un deuxième partage qui découle du précédent, est celui entre savant et ignorant, et plus précisément, entre celui qui peut philosopher et celui qui ne le peut pas. Question d'emblée politique à laquelle Platon avait répondu par un « *beau mensonge* » qui attribue à certains une âme d'or et aux autres une âme de fer, les premiers étant aptes par nature à faire de la philosophie, les autres devant s'en tenir éloignés et rester rivés « *à leur propre affaire* » (Platon, 2012, 415a ; Rancière, 1983, p. 38). Cette question est reprise sous un angle nouveau par la DVDP qui considère l'enfant comme un être capable d'apporter son regard propre sur de grandes questions philosophiques, même si son discours est encore balbutiant. La part qui est faite ici à la réflexion de l'élève bouleverse les places établies : l'enfant ose sortir d'une certaine dépendance vis-à-vis du maître, qui reconnaît sa parole comme porteuse elle aussi d'un savoir philosophique. Quant à la question de l'exercice du pouvoir au sein de la classe, là aussi les lignes traditionnelles sont déplacées. Alors que nous considérons généralement que c'est au maître, représentant de l'institution, de fournir le cadre de l'éducation sous la forme d'un ensemble de règles et de contraintes, la DVDP pose, quant à elle, que ce cadre doit sans cesse faire l'objet de discussions et de modifications. La loi est ici explicite et assumée par l'ensemble des personnes concernées, et non imposée unilatéralement de manière plus ou moins inavouée par l'adulte. Le partage habituel entre institution autoritaire et élèves (dés)obéissants est à son tour ébranlé par une telle conception qui propose d'expérimenter l'autonomie au cœur de la pratique elle-même, et non de la renvoyer à plus tard comme un objectif lointain (Pereira, 2013).

Enfin, dans la relation de Co-apprentissage entre pairs, se voit contesté le partage des fonctions entre ceux qui sont là pour enseigner et ceux qui sont là pour apprendre. Il n'est soudain plus si évident que seul l'enseignant puisse apprendre quelque chose à ses élèves ; au contraire, il apparaît ici que chacun est tour à tour en position de maître et d'apprenant, tantôt exerçant sa volonté sur celle d'autrui pour le pousser à aller plus loin dans sa réflexion, tantôt apprenant lui-même des autres à être plus clair, plus conséquent, plus précis. Chacun retrouve ainsi un droit fondamental : celui d'apprendre quelque chose à quelqu'un, et de se sentir responsable de ce qu'il transmet (Illich, 1971, p. 151).

Le caractère émancipateur de la DVDP tient donc de cette remise en question des partages classiques, non pas dans un discours sur ceux-ci, mais grâce à un dispositif pédagogique qui bouleverse l'ordre des places traditionnellement attribuées à chacun. C'est parce qu'elle ouvre

la porte à de nouveaux agencements dans l'école qu'elle peut véritablement contribuer à une émancipation qui est indissociablement intellectuelle et politique. Il y a lieu d'espérer que la philosophie ainsi pratiquée soit propre à redonner confiance aux élèves dans leur capacité d'agir sur le monde. Elle en viendrait ainsi à susciter chez eux le désir d'une démocratie réelle, entendue, selon la belle formule d'Isabelle Stengers, comme une « *pratique de l'insoumission face à ceux qui prétendent penser au nom des autres, sans les autres, pour le bien des autres* » (Stengers, 2005, p. 21-22).

1.2.3. La DVDP : un dispositif du développement du philosophe chez les enfants

Les théories sur la possibilité pour les enfants de philosopher sont élaborées autour de la DVDP et nous pouvons citer entre autres : J. Lévine avec le courant « éveil de la pensée » (dont l'enjeu principal réside dans l'écoute) ; le courant de l'éducation à la citoyenneté élaborée sur le débat démocratique en classe (que nous avons présenté plus haut) ; et le troisième courant qui nous intéresse à ce niveau, celui philosophique dont l'enjeu est accentuée sur la didactique de la philosophie (déjà entamée au numéro précédent). E. Chirouter, dans ce courant estime à ce niveau que philosopher chez les enfants doit se construire autours de la littérature de jeunesse qui présente des caractéristiques philosophiques hautement exploitables par les tous petits. Elle nous dit à cet effet que « *la philosophie et la littérature nous offrent des pensées vivantes sur les enjeux de la condition humaine et les valeurs de la culture. Elles extériorisent et mettent en question les représentations que nous avons de nous-même et du monde.* » (Chirouter, 2012, page 45). Cette méthode, s'appuyant sur la littérature, ouvre à tous les possibles car elle permet à l'apprenant de s'extérioriser pour mieux s'intérioriser afin d'aider celui-ci à mieux saisir les réalités de son temps, pour ainsi dire, faire de lui un philosophe.

1.3. ÉTAT DE LA QUESTION : CONSTATS ET OBSERVATIONS

René Descartes affirme : « *c'est proprement avoir les yeux fermés sans jamais tacher de les ouvrir que de vivre sans philosopher* » (Descartes ;1885 ; P. 2). À ces mots, le philosophe français nous montre déjà le caractère indélébile qu'occupe la philosophie dans le vécu quotidien de l'homme en ce sens que celle-ci se présente comme une lumière rationnelle pour le vécu quotidien de l'Homme.

Dans un pays où le taux d'alphabétisation c'est-à-dire d'intégration des personnes est d'environ 77% selon le dernier recensement général de la population de 2018, l'État, par ses politiques de gouvernance en matière d'éducation, oriente la formation de l'apprenant à

pourvoir « *l'enraciner dans sa culture et l'ouvrir au monde* »⁵ comme le souligne la loi de l'orientation en vigueur, promeut à travers ses centres de formations des personnels enseignants (ENIEG, ENIET, ENS...) capables de répondre à ces exigences de politique éducative. Une amélioration du système d'éducation et *ipso facto*, des citoyens capables de répondre aux exigences et aux attentes de leurs pays et du monde en général oriente ainsi ce choix de politique d'éducation. Dès lors, le choix des programmes scolaires est minutieusement fait, particulièrement au secondaire et ce, dans le but d'éveiller en l'apprenant l'esprit de jugement de valeur et d'autonomie de pensée, promouvoir une atmosphère fondée sur de solides relations humaines. Il est donc clair que les lycées du Cameroun et particulièrement le lycée bilingue de Yaoundé, le lycée Leclerc et le collège Notre Dame de Lourdes de Soa se conforment à cette perspective nationale car l'éducation au Cameroun se veut **intégratrice, inclusive et générale**.

En outre, l'éducation, particulièrement l'enseignement de la philosophie, en tant que facteur d'acquisition des savoir-être, fait de l'apprenant un acteur susceptible de participer à la promotion de la non-violence. Elle joue aussi un rôle dans l'intégration sociale des enfants, acteurs de la société de demain :

« Son enseignement vise à favoriser la quête de la sagesse à travers le recours à la réflexion théorique et à l'esprit critique entendu comme des préalables nécessaires à toute action véritablement humaine » ; car, « son ambition est de prendre l'Homme à l'âge nubile pour le changer en profondeur, de le citoyenniser, l'humaniser dans la perspective d'une intégration harmonieuse à la société, à travers une communication saine et un dialogue constructif avec les autres partenaires sociaux, en vue de la consolidation du savoir vivre ensemble ». (Cfr. Le programme curriculaire de la philosophie en 2nde au Cameroun).

Cependant, l'école étant une superstructure selon Marx et Engels, est une détermination de la base matérielle, économique et sociale c'est-à-dire qu'elle est à la société ce que le particulier est à l'universel ou au général. Il s'ensuit que c'est ce dernier qui lui donne sens. Néanmoins l'école a un effet retour sur la société mais à condition que l'école procède à une remise en question de soi. Cela n'est possible que si elle cultive en les apprenants, une pensée critique, créative et vigilante dont les apprenants feront preuve non seulement à travers leurs savoirs et leur savoir-faire mais aussi dans leur savoir-être. D'où la nécessité et l'urgence de repenser le système éducatif lui-même, à l'enseignement de la philosophie, adossé à ce qui nous concerne.

⁵ Cfr. Loi de l'orientation scolaire du 14 Avril 1998 au Cameroun en son alinéa 4.

En outre, les actes de violence en milieu scolaire constituent un problème grave qui a des conséquences nombreuses aussi bien sur les acteurs du système que sur la société entière. Elles touchent les élèves victimes de violence qui tendent à avoir une faible estime de soi, ce qui peut conduire au faible soutien social de la part de leurs pairs et de leurs professeurs, au manque de motivation comme le disent Lindstrom, Compart et Mancel. En plus la violence en milieu scolaire perturbe le climat d'école et ses conséquences ne se limitent pas aux élèves, mais touchent les acteurs du système et en conséquence, elle constitue une perte de ressources matérielles (vandalisme) pour la société qui, dans le cas des écoles et lycées du Cameroun entraîne un certain relativisme dans l'éducation des lycéens de la part des administrations. Ce qui entraîne aussi des ruées des élèves vers les stupéfiants et des dérives sociales qui sont à l'origine de problèmes de mœurs.

CHAPITRE II : PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE ET INSERTION THÉORIQUE

2.1. PROBLÉMATIQUE

2.1.1. Le problème de recherche

La violence sociale est le sujet d'une vive préoccupation dans nos pays africains. Elle engendre la peur. Aujourd'hui, elle se greffe sur un sentiment diffus d'insécurité. Mircea Eliade, historien, a beau affirmer que les problèmes de mœurs se sont adoucis sur le long terme (ce qui explique que l'on soit d'autant plus sensible au moindre écart). Mais il n'en reste pas moins que la méfiance envers autrui s'accroît, et cela, parce que dans une société où l'argent est la clef du bonheur, le consommateur confond ses biens avec sa personne, et par conséquent, l'atteinte à ses biens agression personnelle.

Ce sentiment d'insécurité est un peu plus tenace parce qu'il est affectif et non rationnel. Il peut être sans commune mesure avec un danger objectif (tel l'exemple du village sans étranger où l'on vote à l'extrême droite). La violence est, en ce sens, ce qui est ressenti comme agression, en fréquent décalage avec des critères objectifs. Ce sentiment est amplifié par les médias, prompts à diffuser tout fait divers criminels, ce qui entretient un climat délétère. Nos enfants vivent dans ce monde, à l'heure d'internet, abreuvés, tant par la télévision que par les réseaux sociaux, de situations violentes, de vidéos agressives, d'informations non vérifiées...

L'intolérance à des rapports conflictuels, vite catalogués comme violents, s'est ainsi accrue. Là où des bagarres de récréation étaient relativisées (et même considérées autrefois comme une manifestation de la « virilité » chez les garçons), elles sont aujourd'hui dramatisées par les familles, voulant protéger leurs enfants qu'elles jugent menacés, et par les responsables de l'ordre scolaire censés signaler les « incivilités ». Par ailleurs, l'éducation dite libérale a pris au sérieux les nouveaux droits de l'enfant et en particulier sa parole (on l'écoute, discute et négocie avec lui), surtout quand il apparaît comme « victime ». L'affaiblissement de l'autorité traditionnelle familiale et scolaire, la crise de la tradition, de la transmission façonnent moins qu'avant des individus conformes, soumis institutionnellement. Certains parents et enseignants s'avouent démunis devant la dispersion des enfants en classe et une désobéissance qu'ils jugent

endémique. Une nouvelle autorité éducative se cherche difficilement, entre autoritarisme démocratiquement impossible et laxisme qui néglige l'aspect structurant de la loi pour un être en construction.

Il se dégage de l'observation faite que les mentalités en évoluant se dégradent aussi du fait d'une mauvaise base éducationnelle qui entraîne inéluctablement une décroissance des valeurs sociales. Les élèves n'ont plus d'avenir, ils tombent dans l'être là, dans l'éphémère. Nous nous retrouvons alors dans une société avec des personnes dont les têtes sont « bien pleines » mais pas bien faites. Les valeurs éthiques tendent à disparaître de notre contexte scolaire pour laisser place aux déviances morales et éthiques ceci à cause de la dictature du corps au détriment de l'esprit. Il y a un manque dans le processus de formation des jeunes citoyens camerounais qui seront appelés à diriger les structures de l'État. Cette absence serait causée par des multiples déviances que nous observons aujourd'hui dans notre société à savoir : la corruption grandissante, l'incivisme, le non-respect de l'autorité et de la hiérarchie, la dépendance au numérique au détriment de la croissance morale, la perte des valeurs culturelles et sociales qui conduit à des cas de violences. Partant donc du fait que l'éducation, particulièrement l'enseignement de la philosophie, est au centre de l'intégration des individus en société (selon O. Reboul), il est donc judicieux pour nous de regarder ce problème dans nos milieux scolaires à partir des méthodes d'enseignement de cette noble discipline.

2.1.2. Les questions de recherche

Notre question de recherche se pose en ces termes : **Quel est le lien entre L'enseignement de la discussion à visée démocratique philosophique et en classe de Terminale et les problèmes de mœurs et de violences sociales en milieu scolaire ?**

Cette question centrale implique d'autres :

Les questions spécifiques

- QRS1 : Quel est le lien pédagogique de ce dispositif (DVDP) en classe de Tle ?
- QRS2 : Quel est l'apport didactique de la DVDP dans le processus enseignement-apprentissage ?
- QRS3 : Quel est l'apport social et éthique de la DVDP en classe de Tle ?

2.1.3. Les objectifs de la recherche

Pour répondre à ces questions, nous nous fixons un double objectif : l'objectif général et les objectifs spécifiques.

2.1.3.1.L'objectif général

Ce travail de recherche a pour objectif général de montrer que l'enseignement de la philosophie sous le paradigme d'une discussion ou débat, fera naître et accroître chez les jeunes apprenants des savoir-faire tels que l'autonomie de penser et la force du jugement critique. Ceux-ci étant la base même de l'enseignement de la philosophie et ce, pour donner aux élèves des leviers pour conduire par eux même leur façon d'agir et de faire, et ainsi, réduire des cas de violence dans nos milieux sociaux en général et nos milieux scolaires en particulier comme c'est devenu une habitude ces dernières années.

2.1.3.2.Les objectifs spécifiques

De façon spécifique, notre étude axée sur l'apport de la Discussion à Visée Démocratique et philosophique au lycée en classe de Terminale vise à :

- ❖ Établir la DVDP comme un système ou dispositif d'enseignement de la discipline philosophique en contexte camerounais et montrer le caractère novateur et révolutionnaire de celui-ci (ce dispositif) ;
- ❖ Construire ou mettre sur pied l'ensemble des matériaux permettant l'application de ce dispositif dans nos lycées à travers l'ingénierie didactique.
- ❖ Déterminer l'impact que cette nouvelle méthode d'apprentissage du philosopher pourrait avoir sur la réussite scolaire et sociale de nos apprenants en année de développement du philosopher.

2.1.4. Les hypothèses

2.1.4.1.L'hypothèse générale

Notre hypothèse générale est la suivante : l'enseignement de la discussion à visée philosophique et démocratique se présente comme un moyen de réduction des cas de violence chez les élèves aux moyens de la formation de leurs esprits au jugement critique et à l'autonomie de penser qu'ils vont développer au terme de cet exercice de réflexion philosophique.

➤ Les variables de l'hypothèse générale

Dans le cadre de cette recherche, le sujet est formulé autour de deux variables :

La discussion à visée philosophique et démocratique en classe de terminale : une nouvelle forme d'enseignement pour un développement de la pensée « critique, créative et vigilante »

Afin de mieux comprendre l'influence de notre VI sur la VD, nous avons éclaté la VI en deux modalités à savoir :

□ Variable indépendante (VI): *La discussion à visée philosophique et démocratique en classe de terminale*

□ *Modalité 1 (usage du didacticiel)*

- *Indicateur 1 : **Support** – indice : Bonne, moyenne, faible*

- *Indicateur 2 : **Moyen**- indice : Bonne, moyenne, faible*

□ *Modalité 2 (usage des méthodes pédagogiques adaptées APC/ESV)*

- *Indicateur 1 : **Relation pédagogique** - indice : Bonne, moyenne, faible*

- *Indicateur 2 : **Relation curriculaire** - indice : Bonne, moyenne, faible*

□ Variable dépendante (VD): *une nouvelle forme d'enseignement pour un développement de la pensée « critique, créative et vigilante »*

*Modalité : **raisonnement philosophique** : Indicateur 1 : **Explicitation du thème philosophique à débattre** ;*

*Indices : **très faible, faible, moyen, élevé.***

*Indicateur 2 : **Élaboration du savoir philosophique** : indices : **très faible, faible, moyen, élevé.***

2.1.4.2. Les hypothèses secondaires

De ce qui précède, nos hypothèses secondaires vont se décliner de la manière suivante :

HR1 : la Discussion à Visée démocratique et philosophique se présente comme un dispositif pédagogique novateur pour l'enseignement de la philosophie au lycée et particulièrement en classe de Tle.

HR2 : la Discussion à Visée Démocratique et Philosophique est un dispositif didactique qui intervient comme en adéquation avec l'APC/ESV en vigueur au Cameroun afin de permettre aux apprenants de développer des compétences spécifiques du philosophe.

HR3 : la Discussion à Visée Démocratique et Philosophique se présente comme une aide dans la socialisation des élèves en les aidant à mieux comprendre la réalité de leur milieu de vie.

2.1.5. L'intérêt de la recherche

Ce travail de recherche présente trois intérêts à savoir : un intérêt pédagogique, un intérêt didactique et un intérêt social.

2.1.5.1.L'intérêt pédagogique

Sur le plan pédagogique, ce travail vise à présenter la DVDP comme une méthode d'enseignement pouvant s'implémenter dans notre contexte et aider dans le processus d'enseignement-apprentissage. Nous sortirons donc ainsi, grâce à cette nouvelle forme pédagogique, à la méthode ontologique que pratiquent la plupart des enseignants. Comme le souligne Jacques Le Montagner (2012 :97) :

« Le caractère libérateur » de la philosophie peut apparaître, ici ou là aux élèves quand on accompagne leur exercice de l'apprentissage du philosophe. Par accompagner nous insistons sur le fait que l'enseignant chemine à côté et avec l'élève, accueille, écoute et questionne sa parole, dans « un lâcher prise » (Bucheton, 2004) et une mise en retrait visant le développement du processus de pensée de cet élève ou de la classe mais nous soulignerons le fait qu'accompagner implique d'autres gestes professionnels. Il nous faut en effet préciser ce qui caractérise cette posture particulière, en quoi elle nous semble effectivement mieux se prêter à l'enseignement du philosophe mais comment aussi elle ne se réduit pas, au cœur de la classe, à une seule attitude d'écoute. »

2.1.5.2.L'intérêt didactique

Ce travail a une portée didactique dans la mesure où il prône le changement des procédés et les méthodes d'enseignement de la philosophie qui ne se feront plus sous le paradigme ontologique comme les penseurs grecs l'avaient envisagé mais plutôt comme un débat à l'école. Comme le pensent certains post-modernes, un débat qui ouvre l'apprenant à penser ses propres formes de modernisation et valeurs grâce à sa raison qui se veut éthique. La DVDP (Jacques Le Montagner (2012 :97) aide donc ainsi à

« Cheminer à coté et avec l'élève pas par une posture que l'on acquière immédiatement. Elle est l'objet d'une construction, pas à pas, dans la pratique quotidienne et s'inscrit dans la durée. Surtout cette posture rompt avec ce à quoi est habitué l'enseignant de philosophie c'est-à-dire « occuper le terrain » et monopoliser la parole. C'est peut-être ce qui le désoriente et même parfois lui fait peur. Il s'agit en effet de se taire et d'écouter, beaucoup, de parler, mais plutôt en rebondissant sur le propos de l'élève, en se mettant à son service : apparente simplicité en principe, mise en œuvre extrêmement ardue en réalité. »

2.1.5.3.L'intérêt social

Ce travail de recherche que nous concentrons davantage sur les établissements secondaires est porteur du point de vue social car il ouvre une nouvelle brèche jusque-là inconnue à l'enseignement de la philosophie dans notre système éducatif et peut donc dans l'avenir faire l'objet d'une généralisation dans tout le territoire camerounais où la philosophie est considérée comme une discipline dépassée.

En outre, ce dispositif du philosophe va aussi aider les jeunes citoyens à mieux développer un savoir-vivre Tozzi (2005 : 26) :

« Dans un contexte sociétal où la panne des utopies alternatives, la montée de l'individualisme et des incertitudes économiques et relationnelles posent avec radicalité la question du sens de son existence, la réflexion philosophique devient l'un des recours de la personne face à l'étourdissement dans le divertissement pascalien d'une société de consommation. Dans le contexte éducatif d'une école massifiée où la crise de l'autorité des adultes et du savoir engendre chez nombre d'élèves une interrogation sur le sens de l'école, et où celle-ci peut être entendue depuis qu'avec la convention internationale des droits de l'enfant, on a placé l'élève au centre du système éducatif (loi d'orientation du 10 juillet 1989), la discussion à visée philosophique (la DVDP) semble une contribution en phase avec la période pour construire un rapport motivé et non dogmatique au savoir, un rapport plus coopératif au pouvoir et à la loi, deux des figures de la crise de ce sens. On y cultive dans la classe instituée en « communauté de recherche » le sens du problème et l'exigence intellectuelle du " meilleur argument", selon la formule d'Habermas, tout en y développant une éthique communicationnelle favorisant l'écoute et le respect, les valeurs démocratiques d'expression et de confrontation.

2.1.6. Délimitation du sujet

2.1.6.1. Sur le plan épistémologique

Cette étude s'inscrit dans le domaine des sciences de l'éducation et plus précisément dans celui de la didactique de la philosophie. Dans le cadre de la didactique de la philosophie, nous voulons contribuer à l'amélioration de cette discipline scolaire au secondaire. Pour cette raison, nous avons pensé impérieux de procéder à l'élaboration du dispositif de la DVDP dans le but de son implémentation dans les classes Terminale au Cameroun. Nous avons de ce fait circonscrit le concept de DVDP à celui élaboré par Tozzi et ce, afin de remédier aux manquements qui sont observés dans le processus de problématisation dont font preuve les élèves du second cycle de l'enseignement général au Cameroun.

2.1.6.2. Sur le plan géographique

Géographiquement, c'est-à-dire dans l'espace, notre étude se déroulera dans l'arrondissement de Yaoundé 5 et dans l'arrondissement de Soa. Ces arrondissements sont situés dans le département du Mfoundi et de la Mefou et Afamba compris dans la région du centre au Cameroun. Cette étude a pour site le lycée bilingue de Yaoundé et le collège Notre Dame de Lourdes Soa et le lycée classique de Soa.

2.2. INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

2.2.1. Définition des concepts

2.2.1.1. Qu'est-ce que la didactique ?

La didactique comme toute discipline est une science qui a son histoire. Simon Belinga Bessala (2013), note qu'il est nécessaire de remonter en Égypte pharaonique pour trouver l'origine de cette science auprès des prêtres noirs. Il (2013 :11) ajoute que la didactique dès ses débuts n'apparaît pas en tant que telle comme une science de l'éducation, « *elle commence plutôt comme une pratique commune et empirique au sein des sociétés pour instruire les enfants* ». La didactique est au départ, comme nous l'avons dit, une pratique commune et empirique et non une science de l'éducation, car, elle consistait à instruire les enfants. Si chez les égyptiens de l'ère pharaonique, la didactique n'est qu'une simple pratique visant à instruire les enfants, cette conception de la didactique sera profondément remodelée avec l'apport des auteurs comme Vives et plus tard Comenius.

La naissance de la « *technologie de la didactique* » se fait à partir des travaux de ces pionniers en didactique. Cependant, en quoi consiste-t-elle ? Selon Belinga Bessala (2013 :12)

« Il ne s'agit plus d'enseigner simplement sur la base de l'intuition, mais de trouver des normes, des principes qui devront régir la pratique de tout enseignement. Cette réflexion ne s'arrêtera pas seulement au niveau des principes didactiques, mais elle ira plus loin, en étudiant systématiquement la nature des connaissances scientifiques à enseigner, les processus, les méthodes et techniques d'enseignement. »

Il n'existe pas de définition standard faisant l'unanimité au concept de didactique, car chaque auteur la conçoit différemment.

Lafon (1963) la définit comme l'art d'enseigner exercé par un adulte. Piéron (1963) par contre la définit comme une science auxiliaire à la pédagogie relative aux méthodes les plus propres à faire acquérir telle ou telle discipline. Pour Mialaret (1979), la didactique est l'ensemble des méthodes, techniques et procédés pour l'enseignement. Pour Benedito Antoli (1987) cité par Belinga Bessala (2013 :21)

« La didactique est une science qui étudie les processus d'enseignement-apprentissage ». Pour Belinga Bessala (2013 :22) « la didactique (...) est la science de l'éducation qui a pour objet d'étude les processus de l'enseignement et de l'apprentissage, l'élaboration rationnelle des programmes scolaires, des enseignements à dispenser, la gestion de la classe, l'étude des méthodes et techniques didactiques, et la docimologie »

Il s'agit d'une définition au sens large du terme dans la mesure où, elle ne s'attarde pas uniquement au processus enseignement-apprentissage ici. le mot didactique recouvre donc ici une multitude de champ dont les plus importants sont :

- L'enseignement ;
- L'apprentissage ;
- L'élaboration rationnelle des programmes ;
- Les enseignements à dispenser ;
- La gestion de la classe ;
- Les méthodes et les techniques didactiques ;
- La docimologie

Ainsi défini, nous disons que la finalité de la didactique comme science, c'est l'optimisation des apprentissages dans une situation d'enseignement ou de la formation. La didactique s'intéresse en effet aux processus d'élaboration, de transmission et d'appropriation des savoirs tels qu'ils se présentent dans des situations didactiques scolaires ou non. Elle est constituée par : « *l'ensemble des procédés, méthodes et techniques qui ont pour but l'enseignement de connaissances déterminées* » (Mérieux, 2005). Lorsqu'elle n'est pas prise au sens d'activité d'enseignement, la didactique se présente également comme une démarche

particulière d'analyse portant sur l'enseignement d'une part, et marquant d'autre part un effort de rationalisation de ses processus (Bronckart et Chiss, 2005). Les trois axes : enseigner-former-apprendre, produits de l'interaction des trois pôles : Savoir-Maitre-Élève structurant le triangle didactique (ou système didactique), fournissent un cadre théorique à l'expression de ces processus, lesquels sont les principaux objets d'étude de la didactique.

De l'avis de Guye (1997 :16), la didactique se situe au carrefour de trois domaines :

- Le domaine disciplinaire (programmes, contenus, objectifs) ;
- Le domaine psychologique ;
- Le domaine pédagogique.

2.2.1.2. Qu'est-ce qu'« apprendre » ?

Apprendre est un processus par lequel une personne acquiert des connaissances, maîtrise des habiletés ou développe des attitudes. Jean-Pierre Astolfi (1992) a distingué la connaissance du savoir, et Sylvain Connac (2017 :60) l'explique ainsi : « *La connaissance est subjective, elle est le fruit intériorisé et global de l'expérience individuelle. Le savoir est le résultat d'un processus d'objectivation des connaissances par un travail intellectuel autour d'un cadre théorique. Il prend la forme d'informations lorsqu'il est transmis* ». Quant à la compétence, elle est la capacité d'opérationnaliser des connaissances dans la pratique, c'est-à-dire, au lieu de mobiliser les savoirs en eux-mêmes, il s'agit de les articuler en tant que savoirs formalisés, ainsi que d'autres ressources cognitives et affectives, à l'action en situation. C'est ce que le psychologue Gérard Vergnaud appelle « *la forme opératoire de la connaissance* », celle qui permet d'agir en situation :

- Ce que l'apprenant sait avant d'apprendre : conceptions, représentations

André Giordan (1993) s'est intéressé aux conceptions des apprenants :

« *Chaque fois qu'on prend soin d'interroger les élèves sur leur façon de faire, dit-il, il est possible de déceler des règles "logiques", du moins dans la tête de l'élève. Malheureusement, ces dernières sont [souvent] décalées par rapport à la logique de l'enseignant et de la discipline* » (p. 260). Pour autant, « *la connaissance des conceptions (des élèves) permet à l'enseignant d'adapter son intervention* » (p. 263). Ainsi, « *l'apprentissage est rarement le produit d'une simple transmission. C'est surtout le résultat d'un processus de transformation... de transformation des questions, des idées initiales, des façons de raisonner habituelles* » (p. 263-264). « *En fait, pour apprendre, l'apprenant doit aller le plus souvent contre sa conception initiale, mais il ne le pourra qu'en faisant "avec", et cela jusqu'à ce qu'elle "craque"* » (p. 265). Pour cela, l'environnement, c'est-à-dire « *les conditions extérieures dans lesquelles est plongé l'apprenant sont prépondérantes. [...] Dès lors, l'apprentissage ne peut se faire que par étapes ou plutôt par approximations successives que nous appelons niveau de formulation* » (p. 266). « *L'action*

propre de l'individu est donc au cœur du processus de connaissance. C'est ce dernier qui tire, analyse et organise les données afin d'élaborer une réponse personnelle à une question. Personne ne peut le faire à sa place. Encore faut-il qu'il ait "en tête" une question qui l'intrigue » (p. 269). « L'apprentissage ne peut (donc) être interprété comme une simple mécanique de conditionnement, d'association ou même d'abstraction. L'appropriation du savoir doit être envisagée d'abord comme un processus de transformation systémique et progressif. [...] Il faut qu'il (l'élève) soit face à des données qui contredisent ce qu'il pense » (p. 271).

De même, Philippe Meirieu (1987) explique à propos des représentations que « *Avant même que le maître commence la présentation d'une question, l'élève s'en fait déjà une idée. [...] L'enfant, en arrivant dans la classe, comme l'adulte en arrivant en formation, dispose de toute une série de connaissances. [...] On a donc aucune chance de faire progresser un sujet si l'on ne part pas de ses représentations* » (p. 59, 60). La difficulté, c'est que ces représentations initiales sont les premiers obstacles à l'acquisition des nouvelles connaissances. Comme l'écrit le philosophe Gaston Bachelard (1983. 1^{ère} édition 1938), « *on connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même, fait obstacle à la spiritualisation* » (p. 14). Plus récemment, le psychologue Olivier Houdé (2004) a montré le rôle de l'inhibition de certaines stratégies perceptives ou cognitives inadéquates présentes chez un sujet, pour rectifier des erreurs dans la réalisation de certaines tâches : construction de l'objet, conservation du nombre, raisonnement logique.

Pour réorganiser son système de représentations, l'apprenant va devoir se décentrer de ces représentations initiales. À la suite des travaux de Jean Piaget, les psychologues genevois Gabriel Mugny, Willem Doise et Anne-Nelly Perret-Clermont (1975) proposent alors la notion de « *conflit de centrations* ». C'est l'idée selon laquelle « *un sujet progresse quand s'établit en lui un conflit entre deux représentations, sous la pression duquel il est amené à réorganiser l'ancienne pour intégrer les éléments apportés par la nouvelle* » (Mérieux, 1987, p. 60).

La notion de « *conflit sociocognitif* » est également élaborée (Perret-Clermont, 1979). Pour Sylvain Connac (2017), « *le conflit sociocognitif correspond à l'occasion que donne un enseignant à ses élèves, à travers un travail en groupe, de confronter leurs idées sur un même problème* » (p. 64). Marie-José Rémigy explique (1993) : « *En cas de désaccord dans la manière de résoudre une tâche, c'est bien parce que chacun des partenaires, non seulement estime avoir raison mais surtout veut en convaincre l'autre, que la discussion va s'engager ; chacun va devoir fourbir ses arguments face à cette contradiction, et ainsi progresser dans la décentration nécessaire de son propre point de vue* » (p. 250).

Selon le même auteur, quatre types de situations peuvent induire des progrès cognitifs, du fait d'une interaction conflictuelle. Des situations présentant « *une hétérogénéité des niveaux*

cognitifs des partenaires, [...] une opposition des centrations, [...] l'existence de points de vue différents ou [...] une remise en question de ses productions par autrui » (ibid.). L'intérêt du conflit sociocognitif est quadruple : l'enfant peut prendre conscience de l'existence de réponses possibles autres que la sienne ; les autres fournissent des informations qui peuvent aider l'enfant ou les partenaires à élaborer une nouvelle réponse ; l'enfant est actif, engagé dans un rapport social ; surtout, l'enfant en vient à douter de la solidité de ses représentations et de ses conceptions, il en vient à ressentir un «*déséquilibre cognitif* » (Favre, 2015) et se rend disponible à une mise en relation avec des savoirs (mis à disposition par l'enseignant) qui se présentent alors comme des réponses à des questions que les élèves sont en train de se poser (alors que souvent l'école transmet des réponses à des questions qu'ils ne se posent pas, que le sommeil se charge ensuite d'oublier). C'est dans des situations-problèmes que le conflit sociocognitif peut s'exprimer. Sylvain Connac (2017) reprenant d'autres travaux (Carette, Rey, 2010 ; Douady, 1984), considère qu'un problème ayant le statut de « situation-problème » répond aux quatre caractéristiques suivantes :

« - *Le problème est compréhensible et accessible : la tâche à accomplir n'est pas trop difficile.*

- *L'élève ne doit pas déjà savoir résoudre le problème : un obstacle (un litige entre les élèves) doit apparaître.*

- *L'élève doit pouvoir valider par ses moyens les résultats qu'il obtient et savoir si le fruit de son travail répond correctement au problème (pour prendre conscience de l'insuffisance de ses connaissances).*

- *La connaissance ou la compétence que l'on souhaite transmettre doit être l'outil le plus adapté et le plus performant pour résoudre le problème* » (p. 65).

Considérant que « *toutes les capacités de l'enfant apparaissent d'abord en situation interindividuelle avant d'être intériorisées* » (Rémigy, 1993, p. 253), le psychologue Lev Vygotsky (1985) élabore, pour sa part, le concept de « *zone proximale de développement* », capital pour créer les conditions de l'apprentissage. « *Ainsi, par rapport à une compétence donnée, la zone proximale de développement représente la distance entre ce que l'enfant est déjà capable de faire avec l'aide d'autrui, sans pouvoir encore le faire seul* » (Rémigy, ibid.). Jean-Pierre Astolfi la rapproche du concept d'« objectif-obstacle » développée par Jean-Louis Martinand (1986). Il concerne la « *transformation des représentations, des explications et des interprétations* » (Astolfi, 2008, p. 146) d'un élève à partir de ce qu'il sait déjà. Pour qu'il y ait apprentissage, l'enseignant doit s'assurer que cette transformation s'est bien produite chez l'élève concerné et qu'il peut mobiliser ces nouvelles représentations, explications,

interprétations. Astolfi ajoute : « *l'idée d'objectif-obstacle vise à estimer le franchissement possible d'un obstacle, à un moment donné du cursus scolaire. Elle tente de caractériser le progrès intellectuel qui correspond à ce franchissement, en définissant ainsi un objectif atteignable* » (ibid., p. 149).

➤ Apprendre, un projet personnel, entre expériences et culture

Selon Philippe Meirieu (1987),

« Un apprentissage s'effectue quand un individu prend de l'information dans son environnement en fonction d'un projet personnel. Dans cette interaction entre les informations et le projet, les premières ne sont décelées que grâce au second et le second est rendu possible que grâce au premier, l'apprentissage, la compréhension véritable, ne surviennent alors que par cette interaction, ils ne sont que cette interaction c'est-à-dire qu'ils sont création de sens » (p. 55).

Cette notion de projet est proche des travaux du pédagogue américain John Dewey (1967. 1^{ère} édition 1938 ; 2011, 1975/1916, 1968/1938), lequel considère qu'un enfant apprend en s'appuyant sur ses expériences préalables ; qu'il rencontre un savoir à partir du besoin de répondre à un problème qu'il pose, construit et résout lui-même. Dewey a mis au jour comment s'acquièrent des savoirs à partir de l'enquête et de l'expérience, en lien avec la problématisation et la culture. Selon Michel Fabre (2008), l'expérience comme adaptation chez Dewey se définit « *à l'articulation de deux matrices biologique et culturelle* » (p. 35) et « *désigne [...] cette interaction dans laquelle le sujet apprend* » (p. 36), interaction entre le sujet et son environnement. Fabre poursuit :

« Dewey insiste inlassablement sur la nécessité d'une appropriation active et fonctionnelle du patrimoine culturel, attentive à ses significations et ses implications présentes, ce qui ne signifie pas étroitement utilitaires. S'il est vrai qu'il remet en question le découpage de l'encyclopédie scolaire en disciplines au profit d'une articulation interdisciplinaire à partir de projets, il ne fait aucune impasse sur les contenus culturels » (p. 41).

Si un élève qui apprend est toujours en activité, il est beaucoup moins sûr qu'un élève qui est en activité s'approprie des contenus de savoir. Il est donc extrêmement important de comprendre ce que fait un élève en situation d'apprentissage, ce que Jacques Bernardin (2013) nomme « *le rapport épistémique au savoir, [...] définit en référence à la nature de l'activité que le sujet met sous les termes apprendre et savoir* » (p. 22). Considérant le rapport au savoir comme étant « *simultanément rapport à un objet et à l'activité permettant son appropriation* » (p. 18), l'auteur distingue trois

« Processus différenciateurs. [...] L'imbrication [...] qui caractérise les élèves certes engagés, mais dans un « travailler » à l'école ambigu, consistant à s'acquitter [...] de tâches successives réalisées dans l'aveuglement des buts et objectifs généraux qui les sous-

tendent et de normes comportementales plus que d'activités signifiantes visant l'acquisition de savoirs et de compétences. [...] La distanciation (qui) caractérise les élèves pour qui apprendre, c'est mettre en œuvre ou acquérir certaines compétences. [...] « S'exprimer », « s'organiser », « penser », « réfléchir » et pas seulement « écouter » [...]. Ces élèves mettent l'accent sur les processus, moyens et circonstances de l'apprentissage. L'apprentissage a alors un objet, qui [...] est [...] la situation elle-même (et) [...] le « je » [...] se pose aussi comme sujet d'une telle activité. [...] L'objectivation [...] qui spécifie les élèves très centrés sur les contenus intellectuels et scolaires, constitués en objets de savoir. Ces élèves identifient des contenus, argumentent et se positionnent dans des textes construits. Apprendre, c'est pour eux apprendre des choses précises, énonçables » (p. 36-37).

Pour apprendre à l'école, ce sont évidemment les processus de distanciation, et plus encore d'objectivation, qu'un élève devra mobiliser. Reprenant des travaux de Bernard Charlot, Jacques Bernardin (2013) affine le modèle épistémique de l'apprentissage, en quatre points. Apprendre,

« C'est s'approprier un savoir posé comme objet, sans référence aux situations et aux activités à travers lesquelles cet objet a été constitué. [...] C'est « faire », se rendre capable de maîtriser une opération ou un ensemble d'opérations, qu'elles soient matérielles (faire du vélo), symboliques (lire, faire des opérations, chanter) ou méthodologiques (réviser, s'organiser). [...] C'est entrer dans des formes de relations, se rendre capable d'une part de maîtriser ses comportements (façons d'agir en situation) [...] ; d'autre part, [...] identifier des formes de subjectivité (l'amour, l'amitié, la haine, la confiance, etc.). [...] C'est observer et réfléchir, mettre en relation des faits et des principes, se constituer un ensemble de repères pour interpréter la vie, comprendre les gens et se connaître » (p. 54-55).

L'intérêt de ces réflexions tient dans les conséquences pédagogiques que l'auteur en tire.

À propos de la lecture, il estime que l'on a insuffisamment exercé les élèves « à échanger sur les façons de faire, les stratégies et les points d'appui utilisés ». Trop d'élèves se représentent l'activité de lecture comme limitée à « un déchiffrage intensif et exclusif des mots », pas à une pratique engagée et active visant à « élaborer la compréhension » (p. 71). Il en est de même pour l'écriture dont les usages sociaux sont peu clairs pour beaucoup d'élèves, qui réduisent cette activité au tracé et à l'assemblage des lettres pour composer des mots et des phrases, sans percevoir la gestion des idées et l'organisation textuelle qu'elle permet (p. 71-72). Il s'interroge donc : « *quelles sont les occasions d'écrire à l'école et dans quelles fonctions ?* » (P. 71), « *dans quel but et selon quelles modalités ? (Les élèves) ont-ils été suffisamment familiarisés avec le travail de reprise ?* » (P. 72).

Ainsi pour Jacques Bernardin (2013), ni l'activité collective, ni l'activité individuelle de découverte, autonome, ne sont suffisantes en soi pour permettre aux élèves de s'approprier des savoirs. Les apports de l'enseignant dans la préparation, la conduite et le contrôle de l'activité sont primordiaux, plaçant les élèves dans des situations régies par un cadrage rigoureux de

consignes, de contraintes et de ressources, pour qu'ils s'approprient des savoirs dans la tension tâche/objectif. Les conditions dans lesquelles l'activité est réalisée et le haut niveau d'exigence requis en termes de résultats attendus sont essentiels. L'exigence ne se limite pas à la réussite des tâches. Elle inclut la compréhension de l'objectif d'acquisition, l'intelligence de ce que l'on fait ; ce qu'Élisabeth Bautier et Roland Goigoux (2004) ont nommé la *secondarisation*, c'est-à-dire une compréhension que les tâches scolaires ne constituent pas des fins en soi mais des supports d'accès aux savoirs et à ses langages. Ceci « *demande à l'élève de décontextualiser son expérience, de la considérer comme un objet de questionnement sur lequel il est possible de s'exprimer et de développer une argumentation* » (Durler, 2015, p. 49).

Cette conception de l'activité articulée aux savoirs et à la culture repose sur les travaux des psychologues russes. Pour Alexis Léontiev, si « *le sujet s'approprie le monde, les moyens de le comprendre et d'y agir* » par l'activité, celle-ci « *nécessite la mise en œuvre d'une ou plusieurs opérations [...] en rapport avec un but visé (représentation consciente du résultat auquel on souhaite parvenir) [...] toujours soutenue par un mobile (ou besoin, qui pousse à agir)* ». L'activité met en rapport ces éléments qui occupent chacun une fonction spécifique. Elle évolue donc constamment, à la recherche du sens, « *endroit d'une mise en rapport entre le versant subjectif (les mobiles du sujet) et le versant objectif de l'activité (jugée plus ou moins efficace et efficiente, en fonction du but projeté)* » (d'après Bernardin, 2013, p. 40, 41). Quant à Lev Vygotsky (1985), il considère que c'est d'abord par la pensée une pensée qui se développe grâce à l'apport des outils cognitifs élaborés par l'humanité qu'un enfant acquiert une plus grande maîtrise de son activité, de soi, de ses relations aux autres. Cet auteur élabore une « *théorie historico-culturelle du développement des fonctions mentales supérieures* », d'inspiration marxiste. Contrairement à Piaget, il considère que les outils édifés par la culture sont constitutifs de l'existence et du développement de l'espèce humaine : « *cette culture fait partie intégrante de l'individu, donne forme à ses pensées, lui permet de maîtriser ses processus mentaux. [...] L'outil est le moyen par lequel l'homme transforme la nature et, ce faisant, se transforme lui-même* » (d'après Blais, Gauchet & Ottavi, 2014, p. 170). Il existe également des « *outils cognitifs* » transmis principalement par l'éducation familiale et scolaire. Vygotsky estime que leur rôle majeur « *dans la formation du psychisme interdit d'envisager le développement de l'enfant uniquement comme un processus naturel qui se déroulerait à la faveur de l'adaptation de l'organisme à son environnement* » (p. 171). L'acquisition des fonctions psychiques supérieures (écriture, concepts scientifiques) s'effectue par un « *processus d'enseignement-apprentissage* » remédié par des enseignants. Le groupe social d'appartenance d'un sujet médiatise également son rapport à l'environnement, notamment à travers le langage.

L'école permet ensuite à l'enfant d'« accéder aux fonctions supérieures par le biais de l'enseignement de l'écrit et des concepts abstraits qu'il ne peut tirer ni de son expérience, ni de son développement interne. (Ainsi donc,) l'apprentissage devance par principe, et par là stimule, le développement intellectuel enfantin » (p. 174). Cette force du social chez Vygotsky fonde non seulement l'importance de la transmission des savoirs, mais aussi celle des interactions dans l'apprentissage.

➤ Motivation et phases de l'apprentissage

Daniel Favre (2015) a mis en évidence l'existence de trois systèmes de motivation. Le système de motivation de sécurisation (SM1), le système de motivation d'innovation (SM2) et le système de motivation de sécurisation parasitée ou d'addiction (SM1p)

« - Le SM1 nous pousse vers les situations déjà expérimentées de manière satisfaisante, donc vers le connu et le maîtrisé, bref, vers "la sécurité et la stabilité" ou vers des valeurs qui les représentent. Le mode de pensée dogmatique est privilégié. [...] Le SM2 fait de nous des êtres en devenir, désireux d'autonomie et de rencontres transformatives avec les autres. Ce désir nous conduit à accepter comme valeur ce qui promeut l'autonomie, l'individuation et la responsabilité. Le mode de pensée non dogmatique [...], parce qu'il est associé à la déstabilisation cognitive, va permettre l'apprentissage. Ce qui fera valeur quand le SM1p devient dominant, c'est le "toujours plus, tout de suite, et pour soi" avec comme conséquence, "l'individualisme et l'irresponsabilité". Le mode dogmatique, la transformation du contenu de pensées en certitudes, est surinvestie pour maintenir et renforcer cette motivation d'addiction » (p. 48).

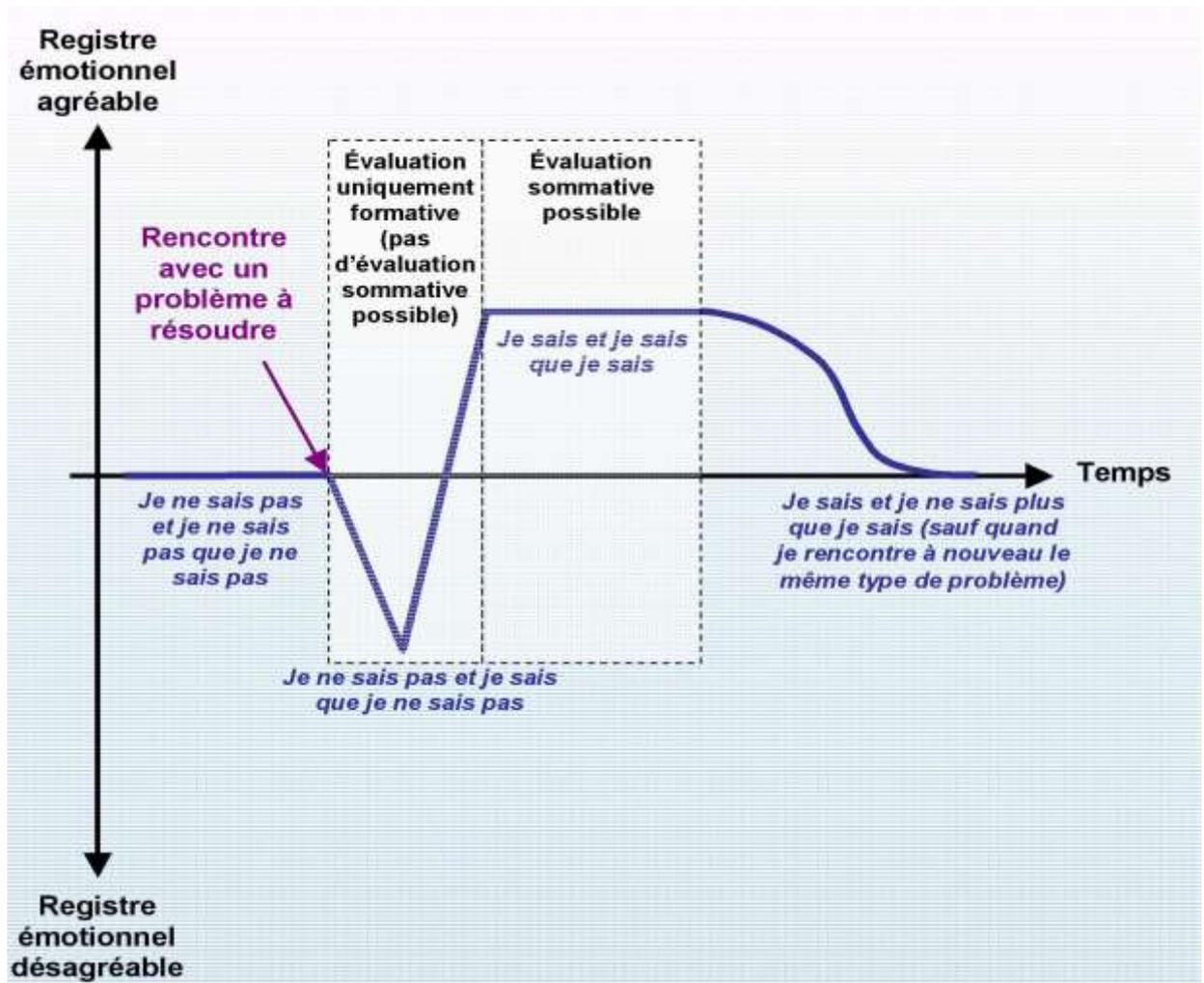


Figure N° 1 : les Quatre phases de l'apprentissage selon D. Favre 2015

Ces trois motivations s'articulent aux quatre phases de l'apprentissage : la phase de l'incompétence inconsciente, la phase de l'incompétence consciente, la phase de la compétence consciente et la phase de la compétence inconsciente.

- [incompétence inconsciente] *Je ne sais pas, mais je ne sais pas que je ne sais pas* : avant la rencontre avec le problème à résoudre, je suis encore dans le connu et le maîtrisé, tout va bien pour moi en motivation de sécurisation (SM1).

- [incompétence consciente] *Je ne sais pas et je sais que je ne sais pas* : je rencontre le problème, je suis confronté à l'inconnu, à la difficulté, au non-sens, au doute sur moi, vais-je y arriver ? Je risque de faire des erreurs puisque je ne sais pas, en ai-je le droit ? Serai-je encore digne d'estime, que va devenir mon image auprès des autres ? Tout apprentissage contient donc une période de frustration et de vulnérabilité plus ou moins importante en motivation de

sécurisation SM1. L'efficacité de l'espace réservé à l'apprentissage dépend alors de la relation affective que l'apprenant entretient avec ses erreurs et, par conséquent, avec ses savoirs.

- [compétence consciente] *Je sais et je sais que je sais* : j'ai résolu le problème, j'ai rapproché un domaine inconnu de moi de ce qui m'était déjà connu, j'ai une satisfaction importante en motivation d'innovation (SM2), proportionnelle aux obstacles que j'ai dû franchir. [...]

- [compétence inconsciente] *Je sais, mais je ne sais plus que je sais, sauf quand je rencontre à nouveau ce type de problème* : je suis à nouveau dans le connu et le maîtrisé, donc en motivation de sécurisation (SM1) et je me sens bien. Si je suis confronté à un problème du même type, je ne ressens pas de frustration car j'ai mémorisé que j'étais capable de surmonter l'épreuve de ce type d'apprentissage (p. 49-50). Dans ce modèle, la phase la plus délicate est celle de l'incompétence consciente (*Je ne sais pas et je sais que je ne sais pas*). Pour Sylvain Connac (2017), s'il est essentiel qu'en début d'apprentissage, les élèves reconnaissent que ce qu'ils pensaient savoir est insuffisant, cependant, parce que cette phase est affectivement désagréable (doute cognitif, sentiment d'incertitude, frustration), certains élèves risquent de décrocher. Pour l'éviter, il propose que cette phase soit courte et couplée à des expériences de réussite. Lors de cette phase, l'objectif de l'enseignant est que le problème qu'il apporte devienne celui de l'élève. C'est ce que Guy Brousseau (1998) appelle le processus de dévolution : « *Acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert* » (p. 303). Cette phase est donc celle d'« *une double émergence : celle d'un questionnement et d'un désir d'apprendre* » (Connac, 2017, p. 61). Car « *si l'élève ne conscientise pas le besoin et la nécessité de se poser une question nouvelle ou a priori déjà résolue, le travail intellectuel effectué modifiera faiblement ses représentations* » (*ibid.*, p. 63).

➤ Apprentissage et conceptualisation

Chaque discipline étant faite de concepts qui en sont des outils de compréhension, Britt-Mari Barth (2013) considère qu'acquérir des connaissances nécessite de

« *Pouvoir penser avec les concepts principaux de la discipline, comprendre comment ceux-ci sont reliés entre eux, comprendre le type d'activités et de stratégies qu'on y emploie, le type de problèmes qu'on cherche à y résoudre. Il faut donc apprendre à utiliser les outils spécifiques à chaque discipline, mais également les modes de pensée qui traversent toutes les disciplines, comme la **conceptualisation*** » (p. 19).

Selon elle, « un concept [...] réunit trois éléments : le mot qu'il désigne ; les attributs qui l'identifient (la définition, [des caractéristiques communes] ; une pluralité de cas auxquels les attributs s'appliquent (les exemples) » (*ibid.*, p. 22). Apprendre consiste à mettre en relation ces trois éléments et conceptualiser comprend cinq phases : « Percevoir » signifie « donner une signification aux sensations » (*ibid.*, p. 59) en prenant des décisions en fonction d'indices déjà présents dans nos structures mentales, qui nous permettent d'établir des distinctions. « Comparer » consiste à « distinguer des ressemblances et des différences en fonction d'un critère qu'il faut déterminer. La comparaison est une pensée analytique qui sépare les éléments d'une entité pour les examiner et en déterminer les liens. La difficulté consiste à comprendre que les caractéristiques que l'on rapproche doivent être dans la même catégorie » (*ibid.*, p. 60). « Faire une inférence ». Il s'agit, « à partir d'éléments observés, de tirer une conclusion hypothétique sur la nature de ces éléments. Cette opération mentale consiste donc à suggérer une conclusion à partir d'une source limitée de données » (*ibid.*, p. 61). « Vérifier l'inférence » et la justifier par la présence d'éléments observés dans tous les exemples, donc retourner à la source. « Faire une hypothèse, vérifier, généraliser. L'hypothèse est l'anticipation d'une règle ou d'un principe général. Pour généraliser, il faut étendre l'inférence à tous les cas qui présentent ces mêmes caractéristiques. Si cela peut se vérifier (jusqu'à nouvel ordre), on a confirmé l'hypothèse ; si non, on l'a infirmée » (*ibid.*, p. 61-62). Ainsi, « le modèle opératoire du concept permet d'ordonner l'approche du savoir : si les attributs choisis sont présents dans tous les exemples présents, alors je suis en présence d'un concept » (*ibid.*, p. 62). La démarche ci-dessus est inductive. On peut aussi procéder selon une démarche déductive. On commencera « par nommer le mot (et/ou la définition), pour ensuite mettre les élèves à l'épreuve face à des exemples et des contre-exemples non identifiés. La tâche consiste alors à faire le tri, en exigeant une justification pour chaque exemple » (*ibid.*, p. 63).

Selon Britt-Mari Barth (2013) encore,

« La capacité d'abstraction (ou de conceptualisation) est liée à notre "base" de connaissances et d'expériences (notre structure cognitive) qui nous permet de faire des liens avec des expériences nouvelles, de discerner de plus en plus de nuances » (p. 63-64). Quant au sens, il « va émerger dans cet aller-retour entre les exemples que chacun peut vivre comme une expérience personnelle et les mots abstraits que l'on va chercher ensemble pour s'y référer. C'est par des approximations successives, guidées par l'enseignant, que l'on s'oriente vers un sens partagé » (p. 65).

L'auteur propose enfin, dans un tableau, cinq conditions pour favoriser la Co-construction du sens.

Tableau N° 1: Les Cinq conditions pour favoriser la Co-construction du sens D'après Britt Mari Barth (2013, p. 67-85)

La médiation des apprentissages Conditions qui influencent le processus enseigner-apprendre	
Avant la situation d'apprentissage : rendre le savoir accessible	<p>- condition 1 : <i>définir le savoir</i> à enseigner en fonction du transfert recherché. Bien déterminer ce qui va être au centre de la séquence d'apprentissage, et choisir le ou les concepts dont les élèves auront besoin pour le transfert recherché. Le transfert recherché – la manière dont les élèves doivent savoir utiliser ce qu'ils sont censés apprendre – doit également être conçu en amont. C'est ce transfert visé qui va guider le choix de concepts pertinents, de leurs attributs et des situations-exemples.</p> <p>- condition 2 : <i>exprimer le sens</i> dans des formes concrètes.</p>
Pendant la situation D'apprentissage : Négocier le sens pour comprendre	<p>- condition 3 : <i>engager les apprenants</i> dans un processus d'élaboration de sens.</p> <p>- condition 4 : <i>guider le processus</i> de Co-construction de sens.</p> <p>- condition 5 : <i>préparer au transfert des connaissances</i> et à la capacité d'abstraction par la métacognition.</p>

2.2.2. Revue de littérature ou théorie relatives au sujet

Pour donc mener à bien cette étude, nous nous pencherons sur les théories suivantes :

- Les théories constructivistes ;
- Les théories socioconstructivistes
- Les théories allostériques

2.2.2.1. Théories constructivistes

Le constructivisme est un courant théorique qui s'intéresse à la fois au processus d'apprentissage et à l'épistémologie. De l'avis de Larochelle et Bednarz (1994), le constructivisme rompt radicalement avec les fondements de l'empirico-réalisme, qui prétend coder la réalité en termes de substances et de phénomènes indépendants et observateurs. Il remet en question « *les croyances séculaires suivant lesquelles les faits parlent d'eux-mêmes, les connaissances sont le reflet de la réalité ontologique, et le langage un outil de dénotation de celle-ci* » (Larochelle et Bednarz 1994 :7). L'intérêt de cette théorie dans notre travail se fonde sur le fait que, le constructivisme en tant que théorie d'apprentissage et épistémologique nous permet de comprendre que les connaissances résultent d'une construction des apprenants, et que cette construction n'est pas passive mais requiert l'apport primordial de l'élève. Ceci implique, nous disent Larochelle et Bednarz (1994), que les enseignants puissent réexaminer

incessamment le cadre conceptuel qui guide les lectures des solutions fournies par les élèves, et considérer celles-ci comme des potentiels d'action issus de l'expérience et qui peuvent être apparentés suivant le type d'activités cognitives qu'elles conditionnent.

Les origines du constructivisme remontent selon Arcà et Caravita (1993) à l'empirisme du XVII^{ème} siècle, mais ses élaborations les plus modernes dérivent de l'épistémologique génétique et de la science cognitive contemporaine. Arrêtons-nous à ses origines du constructivisme notamment au XVII^{ème} siècle, pour nous demander avec Larochelle et Bednarz (1994 :5) « à quelle construction fait-on allusion ? Et quels savoirs fait-on référence » ?

Cette question a divisé les philosophes, car si pour certains nous ne pouvons parvenir à la réalité ontologique, d'autres philosophes comme Platon croient à la saisie de la réalité. Si nous partons du principe repris par Arcà et Carvita (1993 :78) : « *l'homme ne peut reconnaître que ce que lui-même a fait, les produits de ses opérations : la connaissance et l'expérience rationnelle ne sont donc que le produit de construction cognitives, et il n'y a pas moyen de savoir si elles correspondent à une réalité vraie.* »

Dire qu'on construit la réalité, c'est d'abord reconnaître qu'il existe une réalité objective indépendamment de l'observateur. Mais cette réalité objective est-elle à la mesure de l'homme ? Si la réalité n'est pas à la mesure de l'homme, « *les sciences humaines (ne deviennent) rien d'autre que dans la proportion et la correspondance qu'elle introduit dans les choses* » (ibid. : 78). C'est également en allant dans le sens des auteurs cités précédemment que Larochelle et Bednarz (1994), à la suite de Latour (1989) et Glaserfield (1985 ; 1994), pensent que du point de vue de la logique, il est impossible de prétendre démontrer une quelconque correspondance entre une connaissance donnée et la réalité des faits qu'elle serait sensée expliquer, puisque cela suppose que l'on saurait ce qu'est la réalité.

Mais, la question demeure, si chacun construit sa réalité à partir de ses seuls schèmes mentaux, ne sombrerons-nous pas dans un subjectivisme absolu, à confusion entre objet réel et expérience subjective de l'objet, à l'incommunicabilité ? Comment ferons-nous pour nous accorder sur le nécessaire ? En d'autres termes, quels outils nous permettrons de valider telle construction de la réalité et d'infirmer telle autre ? Ne risquerons-nous pas de parvenir dans un anarchisme méthodologique où chacun voudra prévaloir sa réalité ou sa vérité en model universel ?

Pour Berkeley (1994) qui est un immatérialiste, il nous est impossible de connaître la réalité objective des choses parce qu'elles n'ont aucune subsistance en dehors de notre esprit. En d'autres termes, à la question de savoir si nous sommes des « découvreurs » ou des « inventeurs » du monde, Berkeley répond que nous l'inventons parce que le monde extérieur

n'existe pas. Lorsqu'il dit : « *être c'est être perçu* » il s'agit pour lui de nier la réalité objective du monde, car le monde objectif indépendamment de celui qui observe n'est qu'une chimère de notre imagination. C'est l'homme qui construit le monde à partir de ses sensations. Il faut comprendre Mantoy (1968 : 61) quand il affirme : « *de même que la couleur n'existe que pour qui la voit, l'étendue n'existe que pour qui la perçoit : supprimez le sujet sensible et vous supprimerez le monde. Les qualités premières sont donc aussi subjectives que les qualités secondes, et il n'existe que des perceptions et des sujets qui perçoivent ; esse est percipere aut percipi.* »

Nous pouvons distinguer deux types de constructivisme : classique ou traditionnel et radical. Le constructivisme classique affirme que : « *l'objet n'est pas donné, il est une construction du sujet. C'est le sujet qui organise la connaissance.* » (Belinga Bessala 2013 :156). Kant (1781) a su théoriser ce constructivisme. Dans « *analytique transcendantale* », il nous montre que ce que nous construisons ne se fait pas de manière *ex nihilo* puisque ces catégories sont toujours dictées par les intuitions. Les intuitions chez Kant sont toujours sensibles. C'est la raison pour laquelle Kant (1781) affirme : « *toutes notre connaissance commence avec l'expérience, cela ne soulève aucun doute. En effet, par quoi notre pouvoir de connaître pourrait-il être éveillé et mis en action, si ce n'est par des objets qui frappent nos sens et qui, produisent et d'autre part mettent en mouvement notre faculté intellectuelle.* »

Les intuitions nous donnent la matière de la connaissance et l'entendement permet de lier cette matière pour produire la connaissance. C'est à partir de cette centration du sujet dans l'acte de connaître qu'on n'a pu parler de révolution copernicienne kantienne, qui n'est rien d'autre que le fait par le sujet de construire ses propres connaissances. Pour reprendre l'expression de Larochelle et Bednarz (1994 :7), cette révolution copernicienne kantienne a consisté à « *quitter la dictature de l'objet de l'empirico-réalisme naïf pour tomber sous la coupe du sujet* ». La construction de la connaissance n'est plus dictée mais émane des catégories du sujet.

Le sujet kantien n'est pas le sujet cartésien qui n'a pas besoin de l'apport du monde extérieur pour connaître, il n'est non plus le sujet de Berkeley qui ne croit pas à la réalité du monde extérieur. Le sujet kantien est un sujet associationniste, c'est-à-dire qui tient compte de deux éléments primordiaux sans lesquels la connaissance ne peut à jamais être possible. La sensibilité et l'entendement.

Quant au constructivisme radical, comme le souligne B. Bessala, (2013 :157) il *ne consiste plus à représenter une réalité par des idées, des savoirs, mais plutôt, à construire ses savoirs pour accomplir une tâche ou pour atteindre un but qu'on s'est fixé* ». Ainsi donc, en

lieu et place de la vérité chère au constructivisme classique, le constructivisme radical substitue la notion de viabilité et de compatibilité avec les autres modèles déjà construits. Le constructivisme consiste donc à inciter les élèves à une compréhension active plutôt qu'à se satisfaire d'une répétition des réponses correctes. Car le plus important n'est pas la réponse attendue mais plutôt le cheminement qu'emprunte l'apprenant pour parvenir à la solution.

2.2.2.2. Le Socioconstructivisme Interactif

Le socioconstructivisme interactif (SCI) valorise la Co-construction en contexte des connaissances et des compétences plutôt que la transmission des savoirs, décontextualisés et désincarnés. C'est d'ailleurs une des évolutions des nouveaux programmes de géographie du sous cycle d'orientation qui promeut une école permettant de s'insérer dans le tissu socioculturel et économique plutôt qu'une école coupée de la société. De ce fait, le socioconstructivisme n'est ni une méthode, ni un courant pédagogique. Il n'existe de ce fait pas de « méthode » socioconstructiviste, ni de « projet pédagogique » socioconstructiviste pas plus que de « didactique » socioconstructivisme de tel ou de tel savoir codifié. Le socioconstructivisme est un paradigme épistémologique de la connaissance (Jonnaert, 2009).

Il existe à propos de la construction des compétences des paradigmes antagonistes. De façon indifférenciée, ils sont présents dans les écoles et provoquent le plus souvent des confusions et des incohérences. Il existe dans les écoles aujourd'hui, plusieurs paradigmes divergents. Tout d'abord, les enseignants ne sont pas tous formés au même paradigme, certains de ces enseignants ont une orientation qui n'est pas partagée par les autres. Par ailleurs, les manuels scolaires utilisés dans les classes s'inscrivent eux-mêmes dans les paradigmes de leurs auteurs, ce ne sont pas nécessairement ceux véhiculés par les enseignants. Les programmes d'études ont de leur côté imposé des paradigmes qui, au cours de l'histoire du système éducatif Camerounais se sont avérés contradictoires. L'école apparaît au regard de ces antagonismes comme un carrefour de paradigmes épistémologiques de la connaissance qui sont parfois contradictoires entre eux.

Bien souvent, les élèves sont confrontés à des approches didactiques et pédagogiques qui s'inscrivent dans des paradigmes incompatibles parfois chez le même enseignant. L'incohérence à ce niveau suscite directement confusions et incompréhensions chez les élèves. Il est de ce fait primordial qu'une clarification soit réalisée par l'enseignant lui-même à ce niveau. Au point de départ de toute question sur l'enseignement et l'apprentissage, il est pertinent d'adopter une position épistémologique claire concernant le rapport que peut entretenir un élève avec le savoir codifié autrement dit la DVDP, pour se construire des

compétences à son propos. Pour apporter des solutions à ces antagonismes, le socioconstructivisme interactif (SCI) suggère donc un modèle constructiviste de la construction des compétences assis sur trois (03) dimensions (Jonnaert et Borght, 1999).

Le socioconstructivisme tel que le présente Jonnaert et Borght (1999), est assis sur trois assises ou dimensions dont la première est constructiviste. La dimension constructiviste mise en exergue ici, soutient l'idée l'élève construit ses connaissances par une activité réflexive sur ce qu'il sait déjà. En d'autres termes, la construction des connaissances ici se fait à partir des expériences et du vécu de l'élève. Il adapte alors ces connaissances aux exigences de la situation à laquelle il est confronté et aux manifestations qu'il décode lui-même sur l'objet à apprendre, en l'occurrence l'autonomie de penser ou le discernement. Cette activité est réflexive au sens philosophique du terme puisqu'elle forme une boucle autour des connaissances du sujet. Cette activité est également dialectique en ce sens qu'elle met en interaction les connaissances anciennes de l'élève avec le nouvel objet à apprendre notamment la dialectique discursive personnelle. D'une manière simple, la connaissance n'est pas le résultat d'une réception passive d'objets extérieurs, mais constitue plutôt le fruit de l'activité du sujet (Jonnaert et Borght, 1999).

Cette interactivité réflexive et dialectique n'est cependant possible que si les connaissances de l'élève sont mises en interaction avec l'environnement physique, à défaut, à quoi ces connaissances s'adapteraient-elles ? La seconde assise ou dimension sur laquelle se fonde le socioconstructivisme interactif est la dimension interactive. Cette dimension évoque des situations auxquelles l'élève est confronté et à l'intérieur desquelles ses connaissances se heurtent à de nouveaux objets codifiés notamment la notion de DVDP. Les situations auxquelles le sujet est confronté contiennent en contexte scolaire le savoir codifié. Ce savoir codifié porte sur un ensemble de notions dont une seule est mise en exergue dans cette étude. Ce savoir codifié à apprendre est en général mis en situation. Cet aspect est fort important car c'est à travers ces situations que la dialectique réflexive savoir/connaissance peut avoir lieu. En outre, l'activité réflexive et dialectique du sujet qui apprend n'est donc possible que s'il y a interaction avec le milieu physique et social ou la rencontre avec l'objet à apprendre s'opère (Jonnaert et Borght, 1999).

En milieu scolaire, cette dimension interactive est de ce fait celle qui apporte au processus de construction des compétences son matériau de base aux compétences à construire à propos d'un savoir codifié. Cette dimension alimente les activités réflexives et dialectiques de la dimension constructiviste. Ces deux dimensions fonctionnent donc solidairement en étroite synergie. C'est probablement la dimension interactive qui répond le mieux aux critiques d'une approche constructiviste des apprentissages scolaires qui exclurait toute référence à un objet à

apprendre. L'action au cœur du constructivisme met donc en action une interaction entre des sujets et un objet (Piaget, 1976).

La dimension Socio du processus de construction des compétences quand elle présente un triple ancrage entre autre celui des interactions sociales qui provoquent les conflits sociocognitifs inter et intra-individuels. Celui de l'inscription de l'école et des savoirs codifiés dans un environnement social finalisé. Et celui, éthique de la personnalité de l'apprenant face aux compétences qu'il construit. L'Existence d'un lien étroit entre le contexte (environnement d'apprentissage) et le contenu d'apprentissage. Selon Lave (1988), Brown, Collins, Duguid (1989), L'acquisition des connaissances dépend du contexte pédagogique, c'est-à-dire de la situation d'enseignement et d'apprentissage et des activités. Autrement dit, l'enseignement de la philosophie sous la forme de débat à l'école constitue une ressource dans le processus enseignement/apprentissage qui offre non seulement un environnement d'apprentissage qui facilite les interactions entre l'élève et le savoir.

D'une manière générale, les trois dimensions sus évoquées sont solidaires et indissociables à l'intérieur du model SCI (Jonnaert et Borght, 1999). Non seulement elles fonctionnent en s'articulant sans cesse les unes aux autres, mais en plus, chacune alimente toujours les deux autres. Cette indissociabilité de ces trois dimensions fait du modèle SCI une approche intéressante des processus de construction des compétences. Prises isolément, chaque dimension devient rapidement obsolète et ne peut par elle-même expliquer ou conduire au processus de construction des compétences.

Dans la présente étude, le socioconstructivisme interactif sus présenté est considéré comme une théorie qui met donc en exergue un ensemble de dimension qui sont des dimensions qui favorisent au sujet, à l'apprenant une meilleure construction de ses compétences. Pour ce faire, la théorie postule des interactions entre le sujet, son milieu, ses pairs et l'objet. La présente étude propose des dispositifs et des outils qui rapprochent le plus l'apprenant de son milieu, de son environnement d'apprentissage et surtout de l'objet à apprendre qui est l'art du philosophe. Le contexte Camerounais d'apprentissage est parfois décalé de la réalité qui est enseignée. C'est donc dans cette optique que la présente étude propose d'offrir à l'enseignant et à l'apprenant des outils et des méthodes qui mettent à disposition un ensemble de ressources constituées d'images et de photos qui leur permettraient de mieux visualiser l'objet, le phénomène étudié tout en maintenant l'aspect interactif, car ces méthodes d'enseignement coopératifs favorisent les interactions entre le sujet et ses pairs. Cette théorie est en lien avec notre travail en ce sens qu'il est le moyen par lequel l'apprentissage se fait dans la DVDP

2.2.2.3. La théorie allostérique

La théorie allostérique est une théorie d'apprentissage mise au point par Giordan (1987 ;1989). Elle prend en compte les diverses modalités qui nous permettent d'interférer avec les conceptions que mobilisaient les apprenants. Sa particularité première est d'avoir une finalité typiquement didactique.

Le point de départ de Giordan (2012) est de nous montrer que « *les concepts, les méthodes de pensée ne s'acquièrent jamais par transmission directe d'un enseignement à un apprenant* ». Il faut entendre par là que la pensée de l'apprenant n'est pas comme le pensaient les théories behavioriste, un système d'enregistrement passif, car tout apprenant possède un certain nombre de questions, d'idées, de références et de pratiques.

Le modèle allostérique met l'apprenant au cœur du processus de connaissance et pour cette raison, il doit trouver en lui-même des situations convenables avec l'aide de l'enseignant pour changer ses conceptions, et personne ne peut le faire à sa place puisqu'elles sont logées et parfaitement compatibles avec l'organisation de sa structure mentale préalablement établie.

Les théories allostériques nous montrent que l'apprentissage ne peut être une simple accumulation, c'est pourtant, l'idée qui sous-tend les programmes scolaires. Nous décomposons généralement les séquences didactiques en objectifs intermédiaire qui eux-mêmes se déclinent en contenu spécifiques, support didactiques, activités d'apprentissages, activités d'enseignement et l'évaluation. Or, pour Giordan (2012) l'appropriation du savoir doit être envisagé d'abord comme une suite d'opérations de transformation systémique et progressive, où ce qui compte principalement est que l'apprenant soit concerné, interpellé dans sa façon de penser. Or habituellement ce savoir qui lui est posé à froid ne participe qu'à sa construction intellectuelle.

CONCLUSION PARTIELLE

Au terme de cette partie portant sur le cadre théorique de notre recherche, nous constatons que l'enjeu de la DVDP reste d'actualité dans notre contexte africain et surtout camerounais car, cette pratique philosophique, ouvre la voie à un ensemble de gadgets didactiques et pédagogiques qui peuvent révolutionner le processus d'enseignement-apprentissage de la discipline philosophique dans nos établissements secondaires.

DEUXIÈME PARTIE :
LE LIEN ENTRE L'ENSEIGNEMENT DE LA DVDP ET LES
PROBLÈMES DES VIOLENCES SOCIALES EN MILIEU
SCOLAIRE

INTRODUCTION PARTIELLE

Depuis sa mise en pratique par Michel Tozzi, A. Delsol et S. Connac en France, la *DVDP* se présente comme un dispositif dont les enjeux ne sont plus à prouver. Ce dispositif, par son caractère éthique contribue à prévenir des égarements et ainsi canaliser la violence et développer en classe, la pratique éducative d'une éthique discussionnelle fondée sur le respect d'autrui dans sa personne au moyen du sens de l'humanité chez l'apprenant, socle du lien social et du lien politique. Cette contribution dans la formation des apprenants, fait dire que celui-ci renvoie à « *l'appel des valeurs hiérarchisées pour inspirer les pratiques qui leur donnent sens afin qu'elles aient une finalité éducative* » (Tozzi, 2005, 214). Des recherches menées actuellement sur le terrain, montrent que les mentalités en évoluant se dégradent aussi du fait d'une mauvaise transmission des mœurs considérées comme antivaleurs qui entraînent vers le bas le système éducatif en général et l'enseignement de la philosophie en particulier. Les élèves n'ont plus d'avenir, ils tombent dans l'être là, dans l'éphémère. Nous nous retrouvons alors dans une société avec des personnes dont les têtes sont « bien pleines » mais pas bien faites. Les valeurs éthiques tendent à disparaître de notre contexte scolaire pour laisser place aux déviances morales et éthiques ceci à cause de la dictature du corps au détriment de l'esprit. En clair il se dégage de là le problème de la perte des valeurs éthiques et morales en milieu scolaire qui contribue à désocialiser les apprenants. Ce problème nous amène à formuler la problématique suivante : comment l'apprentissage par la discussion à visée philosophique peut-elle contribuer à une inclusion des apprenants et favoriser les liens de socialisation ?

La seconde partie de ce travail, fait ressortir l'impact que peut avoir la DVDP sur le processus enseignement-apprentissage dans le cadre de la philosophie enseignée dans nos classes de Terminale.

CHAPITRE III : LE LIEN DIDACTIQUE, PÉDAGOGIQUE ET INTELLECTUEL

De prime à bord, notons que le but ou la finalité de l'éducation au Cameroun est « *la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels et moraux* » (Cfr. loi d'orientation du 14/04/1998.). Ce but consiste à donner à l'élève des armes nécessaires afin de répondre au rendez-vous du donner et recevoir qu'impose la mondialisation sans cesse croissante. C'est dans cette logique que s'inscrit l'enseignement de la philosophie dont la branche au préscolaire est axée sur l'éducation civique et morale. Pour ce faire, cet enseignement basé sur le modèle APC/ESV part des situations de vie pour permettre à l'apprenant de mieux s'exprimer sur ce qui est attendu de lui.

La DVDP, dans sa conception par Michel Tozzi, est principalement un dispositif didactico-pédagogique qui a trouvé sa place déjà dans les établissements scolaires (particulièrement au primaire) français et dont nous pensons que l'implémentation au Cameroun serait comme une bouffée d'oxygène pour notre système éducatif en général et l'enseignement de la philosophie en particulier. C'est en ce sens que ce dispositif rendra compte d'une qualité intellectuelle, didactique et pédagogique. Ainsi, dans ce chapitre nous confectionnerons le dispositif adéquat, en nous inspirant de celui élaboré par Tozzi, pour l'enseignement de cette discussion à l'école et particulièrement au lycée.

3.1.LE LIEN DIDACTIQUE

3.1.1. Les enjeux

Au départ nous nous sommes inspiré du dispositif de Virginie Albe et Laurence Simoneaux (Albe, Simoneaux, 2003). Leur travail portait sur les QSSV (Questions Scientifiques Socialement Vives) de la dangerosité des téléphones cellulaires, dans le cadre de l'enseignement des questions où les expertises scientifiques sont controversées Il s'agit de questions triplement vives : vives dans la production des savoirs savants de référence, vives dans la société avec des débats prégnants dans l'environnement social et médiatique, et vives en classe... en donnant aux enseignants démunis des moyens pour les aborder. Le travail se fait sur la perception de l'évaluation du risque. Virginie et Laurence reprennent elles-mêmes le dispositif de Hind, Leach et Rider (2001), dont le but est de développer la compréhension et l'évaluation de données scientifiques, et la méthode consiste en une lecture de huit extraits de

résultats de recherche sur des postures épistémologiques différentes, suivie de la simulation d'un procès.

La simulation d'un débat-procès à l'aide des seuls huit extraits de résultats de recherche utilisés par Hind *et al* (2001) s'est avérée décevante, parce que les stagiaires n'arrivaient ni à bien débattre, ni à s'approprier les arguments donnés. Nous avons en conséquence, procédé à une modification, à tel point que ce dispositif final n'a plus rien à voir avec le protocole initial, que nous tenons toutefois à garder comme référence du travail.

De nombreuses recherches ont été effectuées sur les fonctions heuristiques du langage (ce que le langage permet d'élaborer du point de vue de la conceptualisation), et sur les activités langagières argumentatives et explicatives (discours argumentatif destiné à convaincre et discours explicatif destiné à faire comprendre). Les didacticiens des sciences se sont déjà amplement appuyés sur de telles recherches. Ces recherches ont également largement servi de support aux propositions faites dans le cadre de l'enseignement d'ECJS (Éducation Civique, Juridique et Sociale) en France. A cet effet, nous utilisons les travaux de Bronckart, Nonnon, Charmeux, Bucheton, Bernié, Rebière, Plantin, Astolfi, Peterfalvi et Verin (entre autres). Ces recherches montrent que débattre ne se décrète pas, que débattre s'apprend. Débattre participe au fait de devenir auteur de sa parole, et donc de sa pensée, puisque la pensée s'élabore au fur et à mesure de la parole. Débattre c'est mettre en mouvement sa propre parole, débattre est un travail intellectuel et langagier, débattre participe à la construction identitaire du sujet. « *La présence à l'autre et au débat renforce le sentiment de sa propre singularité.* » (D. Bucheton, 2000).

S. Joshua et J-J. Dupin introduisent dès 1989 le débat scientifique dans la classe. Ce débat fait référence au débat dans la communauté savante, mais ce n'est qu'une référence et le débat proposé n'est en rien naturel. L'hypothèse est que cet(te) air(aire) de liberté permette une interaction sociale qui favorise l'apprentissage. À cet effet, Christian Orange (1999, 2000) reprend l'idée du débat scientifique, en se référant au plan épistémologique à la communauté de chercheur. Il met en avant, grâce au débat, l'élaboration de thématiques dont la rationalité est avérée, raisons qui sont les arguments du débat, et qui donnent au savoir son caractère apodictique, permettant de sortir du savoir assertorique. Le questionnement joue le rôle le plus important : la construction des problèmes scientifiques relève de l'argumentation dans le cadre de débats, dont autant que la recherche de leur solution. C'est la construction du problème scientifique qui est fondamentale chez C. Orange (reprenant Michel Fabre lui-même suivant Bachelard). Pour ce dernier, le débat permet la construction d'un espace problème, vu comme dialectique des contraintes et des possibles.

L'essentiel à notre avis, c'est de considérer la classe comme une communauté de recherche. La volonté de faire de la problématisation, le moteur du débat scientifique et éviter la centration sur les solutions et leur véracité ; le fait d'élaborer collectivement les arguments grâce aux échanges langagiers.

Dans le domaine de la DAP, nous nous sommes toutefois essentiellement appuyé sur les travaux de Michel Tozzi, qui développe les pratiques philosophiques à l'école primaire. Son but est l'éveil de la pensée réflexive en les élèves, l'éducation à la civilité, l'usage réflexif de la langue, grâce aux interactions sociales développées dans les discussions à visée philosophique. Celles-ci sont proches du débat, sur lequel Michel Tozzi avait préalablement travaillé sur le débat en classe, le pourquoi débattre en classe et le comment débattre en classe.

Sur le pourquoi, deux points sont à retenir : débattre est civilisateur, et débattre permet un rapport non dogmatique au savoir.

Débattre est civilisateur : historiquement le débat est lié, sur l'agora grecque, à l'avènement de la démocratie. Savoir débattre est une compétence clef de l'éducation civique, car c'est une façon d'accéder à une parole publique et responsable. Savoir débattre sous-tend une éthique communicationnelle sans laquelle on bascule dans l'injure, voire la violence physique, et par-là même un moyen de l'éviter.

Débattre permet un rapport non dogmatique au savoir : historiquement, c'est encore en Grèce qu'il y a co-naissance de la démocratie et de la raison au travers de la naissance de la Science et de la Philosophie. Le débat est une forme élaborée du savoir : l'autorité seule ne fait plus loi, c'est l'argument qui fait rationnellement autorité.

Sur le comment, nous reprendrons la méthodologie de la discussion. En effet Michel Tozzi différencie débat et discussion, car dans « *débattre* » il y a « *battre* », et la discussion vise à faire progresser une réflexion commune plutôt qu'à se battre. Il tire de la pédagogie institutionnelle une structure pour sa "discussion à visée philosophique" (DVP), structure que nous reprenons dans ce que nous appelons par analogie une « discussion scientifique » où nous reprenons à notre compte les deux phases finales. Les questions travaillées par Michel Tozzi sont de nature philosophique (celles qui ont de tout temps suscité le questionnement humain, par exemple l'amitié) et les questions travaillées dans les "discussions scientifiques" de nature plutôt scientifique (l'un n'empêchant pas l'autre), mais les objectifs intellectuels visés sont très proches. Dans la discussion à visée philosophique, il s'agit de problématiser, de conceptualiser et d'argumenter, de même que dans la discussion scientifique (très succinctement pour la discussion scientifique - voir Ledrapier, 2003-2007). Problématiser, c'est la construction du questionnement. Conceptualiser, c'est l'élaboration de concepts ; d'abord concepts en acte, puis

par des coactions praxiques et langagières, série d'affinements intellectuels successifs. Modéliser, c'est à l'aide des concepts élaborés et grâce à la problématisation, articuler trois processus : élaboration d'explications, prévisions d'effets en conséquence, modification du système explicatif si nécessaire.

3.1.2. Le dispositif

La Discussion à Visée Philosophique (DVP) est un dispositif conçu dans les années 1980 par Michel Tozzi, professeur émérite en sciences de l'éducation de l'université de Montpellier. Par le biais d'une question existentielle, interrogeant notre condition humaine et notre rapport au monde (par exemple : qu'est-ce qu'être libre ?), les élèves sont invités à pratiquer la philosophie par la discussion et ainsi à développer des compétences réflexives (Tozzi, 2002), argumentatives et « conversationnelles » (Habermas, 1992)⁶. Pour ce faire, la DVP s'inspire largement de la pédagogie Freinet (Giauque & Tièche Christinat, 2015) puisque des rôles sont attribués aux participants afin de développer l'autonomie et la collaboration. Le schéma de communication mis en œuvre dans une DVP adaptée pour des élèves allophones s'apparente à une forme de « modèle orchestral » de communication (Bateson, 1972). Grâce à la posture réflexive proposée et à la répartition des rôles, elle fait le pari d'une autorégulation. Les participants sont majoritairement des « élèves-discutant » mais certains médiateurs viennent jouer un rôle déterminant dans la DVP : les « reformulateurs » et d'éventuels « traducteurs » (dans le contexte de la classe de français langue seconde), le « président de séance » et l'enseignant-animateur (voir schéma ci-après). Les rôles sont endossés par des élèves volontaires qui changent à chaque séance. Les reformulateurs peuvent intervenir spontanément pour soutenir l'expression d'un camarade ou être sollicités par l'enseignant afin d'explicitier ou de souligner une idée. Les traducteurs interviennent spontanément ou à la demande (de l'animateur ou d'un élève) afin de réfléchir avec un camarade à la traduction française la plus adéquate. Quant au président de séance, il est responsable du respect des règles de prises de parole et de leur répartition équitable. Pour assumer sa tâche, il utilise un bâton de parole qui, symboliquement et concrètement, témoigne d'une attribution pleine et entière de la parole à celui qui le possède. La DVP tente aussi de respecter le principe d'une pensée libre. En début d'atelier, l'enseignant-animateur propose un questionnement philosophique mais ne présume

⁶ Laurent Jaffro (2001) rappelle à juste titre qu'« à la différence de la philosophie pratique kantienne, l'éthique de la discussion [d'Habermas] n'est pas une formulation de la moralité commune, mais une procédure de second degré qui permet d'évaluer a posteriori les maximes de l'action et, plus généralement, de constituer une théorie critique de la société ».

pas des résultats auquel il mènera. Il étaye les propos des élèves, alimente la réflexion individuelle et collective et favorise le travail de conceptualisation, de problématisation et d'argumentation, central dans l'exercice philosophique. Il veille également au maintien de l'intercompréhension, notamment en sollicitant les élèves reformulateurs et les éventuels traducteurs, qui eux-mêmes peuvent être considérés comme d'autres personnes-ressources.

Il consiste à faire vivre une série de situations, série qui constitue une suite d'étapes permettant de travailler ponctuellement plus précisément tel et tel point délicat, repéré comme « *n'allant pas de soi* » dans les débats menés en formation. Ce dispositif est le fruit de nombreux essais et rectifications, il est maintenant à peu près "stabilisé", mais ne demande qu'à être modifié pour s'améliorer encore.

Tableau N° 2: Dispositif didactique d'une DVDP selon M. Tozzi (2002)

Héritière de la pédagogie coopérative (Freinet), de la pédagogie institutionnelle (Oury et Vasquez) et de l'éducation nouvelle (Clrapede), la DVDP leur emprunte des règles de mise en sécurité et de prise de parole, ainsi qu'un certain nombre de « fonctions » ou « métiers » attribués aux participants⁷.

Une table est disposée près du tableau – repère central d'une classe et symbole de pouvoir – pour l'équipe d'animation qui est composée de 4 personnes : l'animateur en est le membre central, avec d'un côté, le reformulateur qu'il gère, et de l'autre, le président, qu'il étaye en cas de besoin. À la suite du président se trouve le synthétiseur dont le président gère le(s) moment(s) du (des) rapport(s). Les discutants sont disposés autour en U (avec des tables) ou en cercle (assis sur des chaises) – avec la nécessité que tout le monde se voie. Les observateurs sont à l'extérieur du cercle ; ils doivent aussi jouir de conditions d'observation optimale.

La durée totale d'une DVDP peut-être de 20' vers 4-6 ans, de 30 ou 45' entre 7 et 9 ans, 60' ou 75' pour les 10-12 ans 90' à 120' pour les 14-18 ans. Une périodicité régulière est souhaitable pour laisser se mettre en place le processus d'amélioration.

1. Le Participant

Participer est un rôle comme les autres, qui a son cahier des charges. Tout participant se doit d'essayer d'intervenir. Il doit faire attention à n'être ni trop dominant ni trop discret, et ne pas couper la parole ou parler sans l'avoir reçue et il doit chercher aussi à n'être le seul dans cette démarche ! Chacun est co-responsable du fonctionnement de la discussion.

⁷ Cet apport de la pédagogie coopérative et institutionnelle n'est pas seulement intéressant du point de vue des valeurs (autonomie, co-responsabilité, coopération), il l'est aussi du point de vue fonctionnel : donnant à chacun une responsabilité, on le valorise en même temps qu'on le conduit à travailler en conscience les compétences que tous nos programmes d'éducation définissent comme transversales et fondamentales : l'écoute, la parole claire et concise, le respect de l'autre et de la différence, la capacité d'articuler son propos à celui des autres, l'esprit critique, l'habileté à fonder son jugement sur des raisons dont le bien-fondé a été évalué, etc.

Le participant se doit aussi de dire ce qu'il pense et de penser ce qu'il dit. Il cherche à faire avancer la discussion par des idées nouvelles. Et il veille également à faire des liens avec ce que les autres ont dit précédemment – ce qui signifie qu'il est attentif à ce que les autres amènent dans la discussion. Puisque participant est un rôle, aucun des autres rôles ne permet de participer à la discussion.

2. Le président de séance

Gardien du temps, il ouvre la séance et prévient cinq minutes avant de la clôturer. Surtout, il assure le cadre réglementaire de la discussion, en énonçant en début d'animation des règles simples, dont il assure ensuite le respect⁸ :

1. *Règles portant sur le climat* : Il est strictement interdit de se moquer des autres ; et de critiquer leur discours dans la volonté de nuire.

2. *Règles portant sur la distribution de la parole* : Chaque participant demande la parole en signalant discrètement sa volonté de parler au président. Celui-ci donne la parole dans l'ordre des demandes (éventuellement en le notant). Il peut cependant changer cet ordre pour donner la priorité à celui qui ne s'est pas encore exprimé (qui peut toujours refuser) ou à celui qui a parlé le moins de fois ou le moins longtemps. Il peut aussi suggérer un tour de table de tous les participants ou seulement des « muets ». L'animateur ne demande pas la parole parce qu'il reste garant de la dimension philosophique.

C'est un rôle qui exige une grande vigilance (il va de soi que le président de séance ne participe pas à la discussion et ne donne jamais son avis sur le contenu de la discussion), mais aussi une certaine autorité pour gérer le climat du groupe. Honorifique et valorisant, il permet aussi un apprentissage de l'exercice non arbitraire du pouvoir.

3. Le Reformulateur

Focalisé sur les idées exprimées et non sur la personne ou son intention, sa fonction nécessite d'écouter, de comprendre et de redire (trois compétences distinctes) sans juger et sans rien ajouter (l'exigence de ce rôle implique aussi de ne pas participer à la discussion).

Poussant à se placer du point de vue de la pensée d'un autre, la reformulation convoque une double habileté : *intellectuelle*, car il faut redire clairement et synthétiquement ce qui vient d'être dit, en préservant l'essentiel, et *éthique*, car il exige une attention à l'autre qui permet de se brancher vraiment sur ce qu'il veut dire et la modestie de proposer sa reformulation comme une tentative peut être inexacte ou incomplète (« est-ce que je te reformule bien si je dis que... ? »).

4. Le Synthétiseur

Le synthétiseur est la mémoire du groupe. Il est tel un reformulateur dont le travail porterait sur un temps plus long, avec passage par l'écrit (un tel rôle ne convient donc aux enfants qu'à partir de 8 ans, sauf à passer par le dessin). Le compte rendu des idées peut se faire soit en les reprenant dans l'ordre de leur apparition, soit et c'est mieux en les organisant de façon schématique (quelles sont les différentes pistes suivies, les thèses opposées ?). L'écoute de la synthèse, qui se fait à la sollicitation du président en fin d'animation (ou éventuellement l'animateur en cours de discussion, pour faire le point), permet donc à chacun de ré-entendre sous une forme plus synthétique ce qui a été dit (cela peut avoir un effet « narcissisant » pour le groupe).

5. Les Observateurs

À l'aide d'un cahier des charges précis, et en se tenant autant que possible à des données factuelles, les observateurs ont pour fonction de relever des informations utiles pour prendre

⁸ Il peut aller jusqu'à exclure, après avertissement, un « gêneur ».

conscience de ce qui se passe et, proposant ainsi au groupe un diagnostic des forces et des faiblesses, d'ouvrir un processus d'amélioration.

1. *Observateur de fonctions* : l'observation précise d'une fonction permet de s'y préparer en l'expérimentant d'abord de l'extérieur. Il faut en comprendre le cahier des charges, les difficultés, les moyens d'y parvenir. Ex : le président de séance a-t-il donné la parole à chacun ? Son regard a-t-il balayé sans cesse tous les participants ? On peut aussi de cette manière se préparer à endosser le rôle d'animateur en l'observant préalablement (en ce compris les enfants ou adolescents eux-mêmes).

2. *Observateur de la dynamique de groupe* : qui parle (ou pas), combien de fois ? Quel est le climat du groupe ?

Quel niveau d'écoute ? D'entre-aide ? De tolérance au désaccord ?

3. *Observateur des processus de pensée* : il faut arriver à saisir des exemples de tentatives de définition, de distinctions de notions, d'opposition de thèses, d'arguments qui prouvent ou qui objectent... Observer l'argumentation, la problématisation, la conceptualisation, personne ne sait faire cela au départ mais cela s'apprend et c'est éminemment formateur pour apprendre à philosopher. Observer est une habileté philosophique essentielle : c'est apprendre à diagnostiquer, c'est-à-dire finalement à travailler aussi son jugement parce qu'on observe de plus en plus de choses, de mieux en mieux, de plus en plus distinctement. Proposer des missions d'observer d'une discussion philosophique, c'est aussi signifier que la philosophie est un processus et non une excellence : il s'agit de comprendre comment on fait, sur quoi on bute pour faire autrement et mieux.

Chaque discussion est ainsi suivie d'une phase d'analyse, guidée par l'animateur, et moins longue que la discussion elle-même.

Le rôle de l'animateur⁹

1° Le cadre

Après avoir réparti les différents rôles entre les participants volontaires (ou selon un tour systématiquement définis de tous à tous les postes), l'animateur invite chacun d'entre eux à lire la fiche qui clarifie ses missions, à poser éventuellement des questions et à en reformuler l'essentiel, devant le groupe, dans un rituel d'entrée en fonction. Il les sollicitera ensuite en cours de discussion et les aidera à exercer chacun au mieux leurs missions. Au signal du président, l'animateur clôturera la discussion sans conclure sur le fond, car on pourrait toujours encore approfondir. Il donnera ensuite la parole aux différents rôles internes pour une auto-évaluation, puis à la synthèse et aux rôles externes pour un retour d'observation. Il partage la gestion du cadre réglementaire et du temps avec le président, mais c'est lui qui fixe le temps disponible pour la discussion et le retour des rôles.

2° Le support de départ

⁹ Cf. l'article de Michel Tozzi publié dans *Diotime- L'agora*, n° 55 (1/2013), « Le cahier des charges de l'animateur d'une DVDP (Discussion à Visée Démocratique et Philosophique), en classe ou au café philo ».

L'animateur lit le support de la discussion, texte ou histoire¹⁰, et propose une question de départ, à partir de laquelle il peut proposer quelques pistes de réflexion (que les participants emprunteront ... ou pas).

3° Le climat

Il veille à donner sa place à chaque participant, notamment en vérifiant que le président remplit effectivement sa mission de distribution de parole et de gestion du ton de la parole. Il veille à un climat de confiance et de sécurité : il accueille et encourage les interventions, il dédramatise quand quelqu'un ne peut pas répondre (« C'est bon le silence ou la perplexité, ça permet de réfléchir »). Il insiste sur le fait qu'en philosophie, il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse, du moment qu'on argumente. Il ne dit pas son point de vue personnel et évite de privilégier une intervention sur une autre. Ses interventions ont pour objectif d'aider le groupe à mieux penser, pas de penser à sa place. Il se fait attentif à ce qui motive les participants et évite de mener le groupe où il voudrait qu'il aille.

4° La reformulation

L'animateur demande régulièrement des reformulations. Il en pratique aussi mais à la condition supplémentaire de relever le lien entre deux interventions ou de souligner la piste qui se dégage de la dernière intervention, son lien avec la question traitée (il évite ainsi d'empiéter sur la fonction du reformulateur). En désaffectivant les prises de paroles il leur donne un statut d'idées. La reformulation neutre d'idées contradictoires est une manière de gérer les conflits interpersonnels, avant de relancer par une question adressée au groupe (il reformule sans regarder l'intervenant s'il veut réorienter le débat vers le groupe).

5° Les processus de pensée

L'animateur est le garant de la dimension philosophique de la discussion. Il l'accompagne par des interventions ciblées visant à exercer une vigilance intellectuelle sur les processus de pensée : pour poser une question, demander une définition, la justification d'une affirmation ou d'un désaccord, des exemples pour illustrer et des contre-exemples pour tester la validité d'une affirmation, etc. Il connaît donc les processus mentaux pour philosopher : problématiser, conceptualiser, argumenter et les nomme pour donner des repères méta-cognitifs aux participants.

6° Les liens

Il met en lien les diverses interventions des participants entre elles et avec le sujet. Il peut aussi synthétiser un moment d'échanges, pour faire un point, un bilan partiel. Il ne préjuge pas du hors sujet d'une intervention, mais demande le lien du propos avec le sujet traité. En cas de hors sujet, il rappelle qu'on cherche autant que possible à penser ensemble et que l'on a besoin pour se faire de traiter de la même question en même temps.

7° Une nouveauté ?

Il signale chaque idée nouvelle émise, elle est ainsi valorisée comme signe d'une avancée. Pour que la discussion avance, il peut aussi proposer une piste, une autre dimension jusque-là inexploree (c'est ici que la préparation de questions et de notions clefs à définir peut-être utile).

¹⁰ Le support privilégié par Michel Tozzi, ce sont les mythes, dont le contenu existentiel invite à penser sa vie dans ses difficultés et dans les dilemmes qu'elle nous impose régulièrement. Cependant, pour une efficacité de ce dispositif en Tle, nous optons pour l'utilisation des textes philosophiques des auteurs au programme.

8° Le rythme

Il arrête la discussion pour faire des pauses structurantes : on s'arrête, on fait le point (« Là était la question, ») - ou simplement proposer un silence pour réfléchir. Il peut le faire lui-même ou demander à un synthétiseur désigné au préalable et qui s'est préparé à cette fonction. Il peut demander aussi une synthèse par écrit, où chacun répond individuellement¹¹.

3.2.LE LIEN PÉDAGOGIQUE

Ce dispositif sus présenté, met en évidence la relation de l'élève à son enseignant. C'est dans cette relation que nous établirons le lien pédagogique.

3.2.1. Le rôle de l'enseignant

Au regard de tout ce qui a été dit sur la DVDP, il se pose alors la question cruciale du rôle du maître durant le cours.

Nous avons opté pour limiter les interventions de l'enseignant. Tenant compte de ce que, cette classe fonctionne sur le mode de « *questions /réponses* » validées par l'adulte, nous optons pour une position plus de recul de l'enseignant. L'objectif étant de laisser s'exprimer la parole des enfants, il convenait donc de cantonner les prises de parole à quelques grandes fonctions indispensables en prenant soin de garantir la rigueur philosophique. Ainsi, l'enseignant peut faire un guidage centré sur quelques relances à partir de propos tenus par les élèves, des demandes d'explicitation brèves lorsque l'enseignant perçoit des élèves dans l'incompréhension, un recentrage lorsque les considérations s'écartent du sujet à traiter.

En outre, afin de faciliter la reprise faite à l'issue de la discussion, l'enseignant prend des notes au tableau, sans les hiérarchiser. De sorte que les élèves peuvent avoir recours à un support visuel, ce qui peut être nécessaire à certains pour fixer le contenu de ce qui est dit. Ces notes consistent en la reprise d'expressions, de termes génériques ou d'exemples. L'essentiel du temps de parole de l'enseignant est consacré à l'analyse a posteriori de ce qui s'est passé lors du débat, ce pour aider à la synthèse de la pensée et renforcer le travail réflexif fait. Certes il est incontestablement l'institution zéro comme se plaît à le souligner S. Connac (2004, p. 331). En outre, nous estimons qu'en plus de cette fonction a minima, et de manière radicalement opposée à tous ceux qui approchent cette question sous l'angle de son intervention ou de sa non intervention, l'enseignant peut participer à part entière à une DVDP, c'est-à-dire être en droit

¹¹ Écrire sa réponse à la question en début d'atelier, et revenir à cet exercice écrit à la fin, permet d'évaluer l'apport de la discussion à sa pensée. On ne construit pas sa propre pensée de la même façon dans la discussion et dans le silence de la feuille. D'où l'intérêt d'articuler l'oral et l'écrit.

en posture de parité avec les élèves durant son cours. Dans le cas contraire nous risquons d'être pris au piège d'une contradiction performative par rapport aux assises philosophiques de ce genre de discussion que nous avons tentées de mettre à jour.

De ce fait, attester la non-participation du maître à la DVDP contredit les prétentions nécessaires et indispensables à toute discussion au sens habermassien du terme se fait très rapidement. Pour quelle raison ? Tout simplement parce que l'indispensable participation de tous, et le nécessaire besoin de chacun, se laisse établir en principe à l'aide de « U » tel que formulé par Habermas.

En ne perdant pas de vue, comme nous l'avons déjà établi, que la dynamique argumentative de la DVDP s'enracine dans la recherche de l'argument meilleur. Cet argument ne peut être considéré meilleur qu'à la condition que soit pris en compte la charge de l'universalisation à laquelle le soumet « U ». Bien sûr nous souscrivons encore à l'impossibilité effective de cette universalisation. Toutefois nous ne renonçons toujours pas aux conditions déterminantes quant à la recherche de cet argument. C'est pourquoi nous pouvons citer une nouvelle fois S. Habermas qui dit : « *Je ne peux pas ne pas vouloir que mon argument puisse être accepté par tous ceux qui y sont exposés ou pourraient l'être* » (Habermas, 2001, p. 172) et ce, pour souligner que, dans la factualité de la DVDP, la reconnaissance d'un égal statut de participant conféré à toutes les personnes présentes est indispensable à l'actualisation visée des présuppositions, qui font qu'une discussion en soi précisément une. Car ce qui est vrai pour les élèves ne peut que l'être pareillement pour l'enseignant.

En effet, le principe « U » en soi, ramené à ce qu'il est possible d'honorer dans le cadre de la pratique, recèle, en son sein la condition sous laquelle l'argument peut être dit meilleur en l'espèce et non absolument : sa rationalité, et plus particulièrement sa recevabilité qui s'alignent sur son acceptabilité intersubjective. Cela a donc comme conséquence immédiate que l'engagement de chacun dans la discussion est dépositaire d'une responsabilité de légitimité pour tous.

Ainsi, par principe, la participation de l'enseignant à la DVDP s'établit au titre d'une contradiction performative. Car son retrait reviendrait à accepter une forme de l'échange contredisant les conditions nécessairement anticipées quand l'acte langagier relève de la discussion. Cependant, rien ne s'oppose à ce que l'enseignant de la classe puisse, en cohérence avec les orientations mêmes fixées par Habermas, être exposé à tout argument dans le cadre de la DVDP.

Alors refuser que le maître accède à un rôle de participant au même titre que les élèves et à parité avec eux signifierait vouloir ce que je ne peux pas vouloir. Voire surtout, refuser que chaque énoncé ne vaille pas pour tous.

Le revers de la médaille de cela est donc que la vérité serait détenue par certain groupe sans être engagée entre tous. Ce qui revient à dire qu'à partir des conditions d'émergence de la DVDP la participation d'un participant potentiel sera exclue alors que celle de tous est convoquée. Là s'ancre profondément ce que nous pensons être une contradiction performative. Contradiction voulant alors que si la DVDP est une DVDP, le maître puisse participer.

Le contrat didactique entre le maître et ses élèves repensé, le rôle de l'enseignant dans l'émergence du questionnement philosophique comme dans la discussion en elle-même doit être clairement défini. On permettra ainsi aux élèves de s'engager pleinement dans l'activité et conformément aux objectifs que l'on s'est donné.

3.2.2. Un équilibre à trouver dans la relation pédagogique

Les chercheurs didacticiens de la philosophie à l'école ne s'accordent pas tous sur la place de l'enseignant dans cette activité. Plusieurs « écoles » existent, en voici quelques-unes.

Une première école, celle de J. Lévine et des autres membres du groupe AGSAS (Association des Groupes de Soutien au Soutien), consiste à placer l'enseignant dans une posture de retrait. Le maître ou les élèves choisissent une question de départ, s'ensuit alors une discussion d'une dizaine de minutes durant laquelle l'enseignant s'interdit toute intervention. Pour terminer, les élèves réécotent le débat enregistré et ont la possibilité de commenter la discussion. Nous nous situons ici dans une orientation psychanalytique de l'activité dont le but principal est la « structuration identitaire de la personnalité » (M. Tozzi, 2001). En expérimentant en dehors de toute intervention du maître, les élèves s'autorisent à parler librement en sa présence et de celle des autres ; ils découvrent qu'ils sont capables de penser sur de grands problèmes. Nous pouvons toutefois émettre des doutes sur ce dispositif, quant à sa faculté à atteindre les objectifs d'apprentissage que nous nous sommes fixés plus haut. En effet, il ne suffit pas que le questionnement soit philosophique pour que la discussion le soit aussi. Comme nous l'avons énoncé précédemment, le caractère philosophique d'un débat se définit aussi bien par la méthode employée pour argumenter que par la nature du fond du sujet. Et si le questionnement d'ordre existentiel peut être considéré comme inné, les processus de distanciation des affects et le raisonnement logique et rigoureux propres à la démarche

philosophique le sont moins. Et si le contraire était, quel serait alors l'intérêt d'enseigner cette pratique à l'école puisque les élèves maîtriseraient déjà les compétences visées, d'autant plus que cette démarche ne permet pas non plus à l'élève d'entendre ses paroles reformulées dans le langage modélisant de l'enseignant ?

Une seconde approche, diamétralement opposée, consiste à effectuer un guidage fort de la réflexion, c'est le modèle pratiqué par A. Lalanne. L'enseignant reformule la question du débat, puis intervient fréquemment dans la discussion pour interroger, reformuler, synthétiser ou recentrer les propos des élèves. En partant de ce que les enfants disent et en se gardant d'exposer son point de vue, il aide également à la conceptualisation des notions en jeu, pointe les contradictions, met en évidence certains liens entre les idées et participe ainsi activement à faire avancer la réflexion collective. N. Go (2010) propose même pour enrichir la culture philosophique des élèves, d'apporter des références d'auteurs en lien avec les thèses soulevées. Ces supports peuvent être utilisés pendant la discussion ou étudiés au terme de celle-ci. Cette démarche a l'avantage de permettre une grande rigueur dans le raisonnement, garantissant ainsi la « philosophicité » de la discussion (M. Tozzi, 2001). Le risque est cependant de tomber dans l'excès inverse du précédent : en insistant sur tel argument plutôt que sur un autre, en posant des questions trop ciblées, et il est facile conduire les élèves à une analyse du problème qui s'apparente plus à notre vision partielle des choses qu'à un résumé des thèses en présence. Une guidance trop importante de la part de l'enseignant peut également empêcher certaines idées, non anticipées par lui, de voir le jour, alors qu'elles se seraient néanmoins révélées pertinentes.

Terminons cet aperçu par une démarche qui se situe quelque part entre les deux précédentes : la « méthode Lipman¹² ». Il préconise une démarche en plusieurs étapes : après lecture d'un extrait de roman par l'enseignant, a lieu le recueil des questionnements philosophiques qu'elle a suscités chez les élèves. Un vote démocratique permet de retenir une question qui sera débattue ensuite. Pendant la discussion, le maître intervient pour guider la réflexion, mais de façon plus discrète que dans la méthode sus-mentionnée. Reformulations, synthèse, recentrage, et aide à la distinction de concepts font également partie de ses missions, mais ses prises de paroles doivent rester limitées. Il n'a pas la charge de l'animation puisque c'est un élève de la classe qui est désigné pour donner la parole à ses camarades et est garant du respect des règles (rôle évidemment restitué à l'enseignant en cas de conflit).

¹² M. Lipman est un didacticien américain de la philosophie, il a écrit plusieurs romans mettant en scène des enfants et des adolescents et destinés à être utilisés comme support aux discussions philosophiques des élèves du même âge.

Un équilibre est donc à trouver entre ces différentes approches, pour un professeur guidant ses élèves vers l'abstraction tout en respectant leur liberté d'expression. Ce choix revient à l'enseignant, en fonction de sa vision personnelle de l'activité, de sa personnalité, ainsi que de l'âge des élèves. Plus les élèves sont jeunes et peu expérimentés à ce type de travail, plus on optera pour un guidage important.

3.2.3. Une rupture avec le contrat didactique habituel

Parce qu'elle n'a pas pour vocation la transmission de connaissances établies, parce qu'elle enseigne davantage de questions que de réponses, la pratique de la philosophie à l'école place l'enseignant dans une posture peu habituelle. Ce n'est plus lui qui questionne mais les élèves, et les éventuelles réponses proposées ne peuvent et ne doivent être validées que par lui de façon certaine. En accordant à l'élève le droit d'exprimer son point de vue sur une question complexe et en lui aménageant un moment pour le faire inscrit dans l'emploi du temps, l'enseignant établit un rapport de confiance avec l'élève.

Cependant qu'il n'est pas forcément nécessaire d'avoir installé au préalable ce type de relation maître-élève dans une autre activité scolaire. Les élèves sauront s'adapter à ce nouveau contrat, si tant est qu'on leur donne les clés et le temps pour le comprendre. Ce fonctionnement sera cependant bien plus facilement adopté par les élèves que le maître aura régulièrement habitués à prendre la parole en classe pour exprimer un avis. Parole toujours accueillie avec bienveillance, respect et une écoute attentive de la part du professeur ainsi que des élèves.

Le contrat didactique entre le maître et ses élèves repensé, le rôle de l'enseignant dans l'émergence du questionnement philosophique comme dans la discussion en elle-même doit être clairement défini. Ainsi, les élèves pourront pleinement s'engager dans l'activité et conformément aux objectifs fixés.

3.2.4. La question de l'évaluation

Faut-il évaluer les élèves au sein de l'activité de discussions à visée philosophique ? Rappelons que l'évaluation individuelle d'une activité collective est toujours délicate et que les discussions à visée philosophiques représentent une activité peu habituelle pour les élèves

surtout ceux des classes Terminale, plus précisément au début de leur mise en place. La vigilance consiste donc à ne pas conclure à tort à une maîtrise insuffisante d'une compétence en vérifiant que c'est bien le cas également dans les autres activités scolaires qui la mobilisent.

Par ailleurs, l'enseignant aura tout intérêt à réaliser une évaluation collective à l'issue de chaque séance. En gardant par exemple une trace du niveau d'engagement des élèves dans l'activité en fonction du thème ou du support choisi, ou en reportant son appréciation globale de la qualité philosophique de la discussion (maîtrise des trois processus problématiser, conceptualiser, argumenter), il pourra adapter sa pratique future en fonction des résultats observés, et se placer ainsi dans une dynamique de progression.

Les questions du rôle de l'enseignant et de l'évaluation résolues, d'autres difficultés surgissent. Certaines, propres à la plupart des activités collectives, d'autres spécifiques aux discussions philosophiques

3.3.LE LIEN INTELLECTUEL

Dans la troisième partie de ce chapitre, il sera question de présenter l'impact de la DVDP sur l'aspect intellectuel tant chez l'apprenant que chez l'enseignant, à partir du processus de problématisation-conceptualisation-argumentation.

Les réflexions sur l'enseignement-apprentissage de la philosophie depuis quelque temps, sont orientées par le paradigme du "philosophe". Il s'agit, dans cette perspective, d'outiller les apprenants en ressources pouvant leur permettre de résoudre les situations-problèmes à eux proposées. C'est à titre illustratif ce qui justifie cette approche que nous retrouvons dans l'enseignement de la philosophie dite approche pédagogique par problème. Il s'agit précisément d'une approche dans laquelle les étudiants abordent des problèmes dans des petits groupes de discussion sous la supervision d'un tuteur. « *Habituellement, le problème consiste en un ensemble d'événements basés sur un cas réel. Ces événements doivent être analysés et expliqués par le groupe, c'est-à-dire en termes de principes explicatifs, de mécanismes et de processus.* » (Bédard, D., et Al. 1995, p. 2)

Dans ce cas de figure relatif à l'enseignement-apprentissage du philosophe à travers *l'approche ou l'apprentissage par problème* (APP), il faut dire que les apprenants sont très souvent regroupés par équipes, et celles-ci travaillent ensemble pour résoudre un problème proposé par l'enseignant. Le problème est chaque fois renouvelé, de façon à réaliser des apprentissages de savoir et de savoir-faire, à découvrir des notions nouvelles de façon active

(l'élève s'instruit lui-même) en y étant poussé par les nécessités du problème soumis. L'important ici, c'est davantage les capacités philosophiques dont doivent faire preuve les apprenants, et non la philosophicité du problème ou mieux des ressources mobilisées pour la résolution du problème. C'est peut-être pour cela que l'apprentissage par problèmes convient bien à toutes les disciplines ; il suffit de trouver la bonne situation/problème qui saura motiver la curiosité des apprenants.

Force est donc de constater que la didactique de la philosophie ou mieux la didactique du philosopher permet aujourd'hui de se défaire des vieilles pratiques enseignantes que consacrait le paradigme du « *magister dixit* », qui était basée exclusivement sur un modèle transmissif du savoir et surtout ne s'écartait que très rarement de l'histoire de la philosophie en termes de ressources à mobiliser, du moins relativement à cette discipline particulière qu'est la philosophie. Ce qui se laisse voir clairement dans l'élaboration des contenus didactiques par les enseignants de philosophie, c'est que ceux-ci se démarquent effectivement d'une certaine approche doctrinale ou même dogmatique de l'enseignement de la philosophie et élabore leurs contenus didactiques de façon critique ou dialectique et surtout font intervenir les ressources de divers bords, y compris la littérature de jeunesse, les romans, l'art, pour ne citer que celles-là. Autrement dit, ils insistent sur la méthodologie ou les procédés philosophiques, peu importe le style de connaissance à utiliser, en se livrant avec les apprenants à l'exercice même de la philosophie ou du philosopher, développant au passage des problématiques.

Il s'agit donc dans cette orientation d'aiguiser la pensée en se servant des concepts et surtout des principes de la logique : c'est le philosopher au sens propre du terme. De ce point de vue, on enseigne à philosopher c'est-à-dire à penser par soi, plutôt que la philosophie ou simplement des pensées. Les cours ou les contenus didactiques que proposent les enseignants de champs en sont très illustratifs. Comme l'affirme Emmanuel Kant : « (...) *ne peut s'appeler philosophe qui ne peut philosopher. Or on ne philosophe que par l'exercice et en apprenant à user de sa propre raison. On ne peut donc pas apprendre la philosophie...* » (Kant, 1862). Telle est la pratique qui organise désormais l'enseignement-apprentissage de la philosophie dans nos écoles. L'apprenant est intelligent à partir du moment où il est capable de mobiliser les ressources nécessaires, aussi générales soient-elles, à la résolution d'un problème précis. Or ces ressources ne peuvent être disponibles que si au préalable il y a eu acquisition des connaissances, mieux, ces ressources doivent prioritairement se fonder sur l'histoire de la philosophie, avant tout dépassement. Il est dès lors question ici d'évaluer sans complaisance cette tradition afin de revaloriser l'enseignement des pensées (philosophiques) dans celui dit de

penser. C'est donc à travers le triptyque problématisation-conceptualisation-argumentation que se développe cette faculté de penser.

3.3.1. La problématisation

Il nous est important de souligner, pour le déplorer, que le paradigme préalablement mentionné de l'apprentissage du philosophe néglige dans une certaine mesure l'apprentissage de la philosophie en termes d'histoire de la philosophie. La crainte qu'exprime à merveille Philippe Meirieu de tellement s'intéresser aux procédures d'enseignement au détriment de l'approfondissement des contenus, s'expose clairement (P. Meirieu, 2012). En d'autres termes, on valorise davantage la procédure philosophique en négligeant quelque peu le contenu philosophique, puisqu'on peut bien se servir de n'importe quel contenu, pourvu que la dialectique philosophique soit déployée et que les capacités de « *problématiser, conceptualiser et argumenter* » soient mises en exergue (Tozzi, 2012). Il est alors de bon ton de parler de ce qu'on appellerait « l'élémentarité » dans l'enseignement apprentissage de la philosophie. Nous entendons par élémentarité l'ensemble des savoirs élémentaires qui servent de socle ou de base pour tout développement dans une discipline. En d'autres termes, toute discipline est au préalable fondée sur des savoirs savants sans lesquels aucune compétence ne peut être développée, et le domaine de la philosophie est très impliqué et ceci à plusieurs titres.

D'abord il y a le fait que la philosophie soit une discipline que nos apprenants ne découvrent qu'en classe de seconde, du moins en ce qui concerne le Cameroun. Ce qui implique qu'il y a d'abord des préalables qu'ils doivent apprendre nécessairement avant de pouvoir philosopher par eux-mêmes. Ils doivent dans le cadre de l'apprentissage connaître comment leurs prédécesseurs ont pensé, comment ils ont procédé à la résolution des problèmes à eux soumis. Bref il s'agit d'apprendre des pensées et précisément des pensées philosophiques, avant de se mettre à penser. Ceci vaut pour la philosophie mais également pour toutes les autres disciplines. Nous en voulons pour illustration la méthodologie de la recherche en science sociales, dans laquelle la partie réservée à la revue de la littérature faisant directement suite à la problématique de la recherche, précède toutes les autres parties. Notamment le cadre théorique et méthodologique de la recherche, la présentation des résultats, l'analyse et la validation des données, et enfin l'interprétation des résultats.

Nous considérons la revue de la littérature ici comme cet apprentissage des pensées qui précède l'apprentissage à penser. Il est question d'un véritable travail de mémoire, qui consiste

à sélectionner pour des fins d'appropriation, les ouvrages et revues scientifiques en rapport direct avec le problème de la recherche. Cela doit alors être ordonné et organisé sous forme de débat entre les différents auteurs, bien évidemment ceux de la discipline concernée. Car, c'est le lieu par excellence où se situe le débat intellectuel entre les différents auteurs que nous allons étudier et le débat se fait autour de notre problème. Du coup, à partir de ce qu'ont pensé ces auteurs, nous penserons à notre tour et en toute originalité. Ce qui nécessite que cela se fasse à partir de l'histoire de la philosophie, préalablement à n'importe quel autre domaine de connaissance, qui ne devra intervenir qu'après et même si et seulement si le besoin se fait sentir. C'est ce qui fait dire que l'apprentissage des pensées est un seuil élémentaire en deçà duquel aucun apprentissage n'est sérieusement possible, au risque de verser dans des connaissances sans fondement (Paul K. Feyerabend, 1999) ou de s'intéresser davantage à autre chose qu'à la philosophie. Il y a ensuite le fait qu'on ne peut pas mobiliser une connaissance sans l'avoir acquise au préalable, sans connaître ni comprendre (Nico Hirtt, 2009). C'est ce qui rend secondaire l'apprentissage du philosophe par rapport à celui de la philosophie. Il faut croire que tout bon philosophe est au préalable un bon historien de la philosophie, ou mieux est celui qui a une bonne culture philosophique. C'est grâce à cette dernière qu'on peut non seulement catégoriser sa pensée ou la systématiser, mais aussi qu'on peut comprendre le paradigme ou l'épistémè en vigueur et prendre position. Nous ne pouvons pas penser comme si les autres ne l'ont jamais fait avant nous, au risque de se répéter, de trouver des solutions qui existent déjà et parfois même dont l'efficacité est encore à démontrer. Martial Gueroult a totalement raison lorsqu'il écrit que « *L'esprit philosophique ne saurait se former que par le contact avec les philosophes* ». Il veut par-là dire que sans prérequis et même pré-acquis, aucune compétence véritablement philosophique ne peut être développée. Bref, la philosophie précède le philosophe.

Ainsi, pour apprendre à penser (philosopher), il faut d'abord apprendre des pensées (philosophie ou histoire de la philosophie). Par conséquent, l'enseignement de la philosophie ou sa didactique ne doit pas continuer à amoindrir l'accès au savoir savant, surtout d'ordre philosophique, au seul profit des savoir-être et dans une moindre mesure encore des savoir-faire. Au contraire, elle doit partir des savoirs(élémentaires) comme matériaux nécessaires au savoir-faire et, par ricochet, au savoir-être. Il s'agit de ce que nous appelons partir des pensées pour penser, c'est-à-dire mettre la mémoire et l'intelligence dans un rapport de synergie afin que les compétences de nos apprenants soient fondées sur des bases philosophiques avérées.

3.3.2. La Conceptualisation

Conceptualiser à première vue, revient à donner forme à une idée préalablement élaborée. Mais dans le jargon philosophique, conceptualiser c'est donner une structure logique et cohérente à son idée de façon à la rendre dialectique et admissible dans le débat. La DVDP s'inscrit dans une démarche Co-constructive et contextuelle de l'apprentissage (au sens étymologique du latin *contextere*, « entrelacer, tisser ensemble »). Elle « *s'actualise par des processus intellectuels de conceptualisation des notions (savoir de quoi on parle, définir, opérer des distinctions conceptuelles), de problématisation (mettre en question les évidences, dégager les enjeux, interroger les présupposés et les conséquences), d'argumentation (fonder, déconstruire, objecter, savoir si ce qui est dit est vrai)* » (Tozzi, 2000, cité in Calistri *et al.*, 2007 : 91).

En outre, la diversité linguistique et culturelle des apprenants, loin d'être envisagée comme un obstacle, est considérée comme la possibilité de multiplier les points de vue, de complexifier la compréhension du monde des sujets et d'accéder à des moments de « *saisissement ontologique* » (Chirouter, 2015 : 168) qui donnent soudain plus de sens à l'expérience individuelle. Ainsi le désir de « faire sens » concerne donc tous les participants et engendre un travail collectif sur le lexique. La DVDP se présente comme un moyen de développer le vocabulaire des élèves allophones qui sont invités à l'utiliser en situation interlocutive. Des réflexions collectives, méta- et épilinguistiques, au service de la discussion en cours, ponctuent régulièrement les ateliers. Les questions existentielles évoquées (amour, bonheur, liberté, violence etc.) ont ainsi été conceptualisé sur un mode collaboratif. Pour pouvoir penser, nous avons besoin de concepts, c'est-à-dire de mots dont le sens est suffisamment élucidé pour que leur mise en relation fasse nettement apparaître un problème. Philosophier, c'est donc conceptualiser, c'est-à-dire faire émerger ou construire le sens des notions qui, d'idées vagues, deviennent des concepts définis qui sont à la fois l'objet et les outils de la pensée :

- Définir les mots qui expriment les notions : nécessité de dire avec précision, d'employer le vocabulaire adapté, de distinguer les sens différents d'un mot pour clarifier les questions posées (se référer à l'étymologie du mot, s'appuyer sur les mots voisins et opposés, construire un réseau conceptuel) ;

- Repérer les champs d'application de la notion au réel : classer les domaines d'application (politique et juridique, moral et éthique, religieux, scientifique, artistique ou esthétique etc.) ou selon le champ des valeurs fondamentales (le vrai, le bien, le beau) ;

- Définir la notion par les attributs de son concept, ses caractéristiques spécifiques par rapport à d'autres concepts d'extension proche. Ce sont ces attributs qui permettent la compréhension du sens d'un concept ;

- S'appuyer sur des supports concrets (images, métaphores, symboles, allégories) pour saisir le sens d'une notion et formuler abstraitement celui-ci.

Par ailleurs, le « dessin réflexif » se présente comme un outil particulier employé notamment dans le cadre de la « méthode biographique », que M. Molinié a contribué à développer en didactique des langues et des cultures (Molinié, 2010 et 2011). Nous avons choisi de l'introduire dans la DVDP auprès des élèves qui ont des problèmes de compréhension conceptuelle. Ce dessin est réalisé individuellement, en début ou en fin d'atelier à partir d'une consigne, et présenté par l'élève dessinateur. Il s'agit à la fois d'un objet, produit individuellement, d'un support pour la discussion et d'une ressource pour penser ensemble. Cet outil est intéressant pour conceptualiser les notions. Il faut donc comprendre ici que la conceptualisation aide l'apprenant à extérioriser de façon claire l'idée qu'il s'est construit dans la pensée comme un schème philosophique. Cette activité, relevant parfois de l'intuition (selon Kuhn) s'avère être un moyen d'accès à la connaissance et pour ainsi dire au sens du débat et à une vision claire de celle-ci.

3.3.3. L'Argumentation

L'argumentation, qui implique de valider rationnellement son point de vue quand on affirme quelque chose, de donner des objections justifiées ou de répondre à des objections quand on n'est pas d'accord, en vue d'une pensée consistante, non contradictoire, qui vise à penser le réel dans un rapport à la vérité, est la troisième étape dans le débat philosophique.

Penser par soi-même, c'est s'interroger sur les problèmes fondamentaux et tenter d'y apporter des réponses dûment fondées. L'argumentation apparaît comme un outil intellectuel privilégié de mise en question raisonnée d'opinions (organiser la critique de mes certitudes, considérer mes opinions méthodologiquement comme des préjugés), de discussion et de justification rationnelle de thèses. Il s'agit notamment d'apprendre :

- À produire des arguments questionnants ou fondateurs sur des questions primordiales (« l'argumentation questionnante ») ;
- À faire ou réfuter des objections ;

- À intégrer dialectiquement certaines objections (« la confrontation argumentée » qui me permet d'enrichir mon argumentation parce qu'on m'a porté la contradiction) ;

La force et la justesse de la conviction philosophique impliquent :

- De s'investir personnellement dans l'enjeu de problèmes essentiels : la pensée est un dialogue avec soi, comme si l'on se dédoublait en deux interlocuteurs exigeants, en ne s'en tenant pas à des intuitions mais en construisant un discours ordonné. Cette gestion interne de plusieurs protagonistes implique une vigilance permanente pour se décentrer de son propre point de vue, habitude qui s'acquiert par la réflexion personnelle, et la confrontation aux autres pensées ;

- De placer le dialogue et son discours à un niveau rationnel et non passionnel : ne s'appuyer non sur l'argument efficace mais sur l'argument « vrai » ;

- De viser l'universalité de son propos et de son auditoire ;

Cela implique de développer notamment :

- L'exigence de vérité dans les jugements sur les réalités et les valeurs ;
- L'exigence méthodique de rigueur assurant la cohérence de la pensée : logique de chaque argument (un argument ne doit pas comporter une contradiction logique), compatibilité pour une même thèse des arguments entre eux (ne pas se contredire), correction des arguments (débusquer les sophismes qui n'ont que l'apparence du raisonnement juste ou concluent logiquement une proposition inadmissible) ;
- La capacité à discerner, identifier et produire plusieurs types d'arguments (exemples : arguments d'efficacité, de rentabilité, scientifique, éthique, logique, esthétique, historique, sociologique, psychologique...) ;
- La capacité à retourner un argument par un argument de même nature en faisant appel aux mêmes valeurs ; la capacité à répondre à un type d'argument en se plaçant sur un autre registre, en faisant appel à des valeurs différentes.

Nous voyons ici que l'entreprise entamée de conceptualiser la DVDP au système éducatif camerounais n'est pas une sinécure car ce dispositif pédagogique didactique réponds à une attente de notre méthode d'enseignement de la philosophie au Cameroun.

CHAPITRE IV : LE LIEN SOCIAL ET ÉTHIQUE

Du fait de son caractère pédagogique-didactique, l'enseignement que nous envisageons à travers la DVDP doit sans doute répondre aux attentes des objectifs fixés par l'éducation au Cameroun. Se référant à la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun de 1998 qui stipule en son article 4 que « *l'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels et moraux* », nous nous interrogeons dans ce chapitre sur la portée d'une éducation à but d' « *enraciner*

l'apprenant à sa culture et l'ouvrir au monde ». Dès lors, par quels mécanismes ou moyens ce dispositif d'enseignement peut-il contribuer davantage à insérer l'apprenant dans sa réalité ?

4.1.UN DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT CONTRIBUANT À LA SOCIALISATION DES APPRENANTS

4.1.1. Un outil communicationnel entre les apprenants

Soulignons que l'objectif de la DVDP est de rendre l'enfant capable de raisonner, de dépasser le flou des perceptions des émotions, sentiments et opinions du moment pour construire des compétences réflexives comme la problématisation, la conceptualisation ou encore l'argumentation ceci afin de dépasser l'affrontement des positions en vue d'obtenir un consensus. Habermas (cité par Van Den Berghe) dit à cet effet que : « *sous la forme de 'discussion', j'introduis la forme de communication caractérisée par l'argumentation, dans laquelle les prétentions à la validité devenues problématiques sont thématiques et examinées du point de vue de leur justification* » (1998 ; 228). Le lien entre la DVDP et la théorie discussionnelle d'Habermas s'appréhende au niveau où elles consistent dans le fait de s'entendre avec quelqu'un sur quelque chose, en se rendant soi-même compréhensible. Dès lors, selon Habermas, constitutivement, tout acte de langage donne à autrui quelque chose à entendre de façon compréhensible, et ce, en visant l'entente et l'interaction sociale, puisqu'elle est équivalente à une exigence d'intercompréhension, à une exigence d'honorer l'engagement illocutoire. Il est donc un peu plus clair que les pratiques de la DVDP sont une nouveauté dans le paysage pédagogique. En comparant les courants majeurs, il est possible d'en faire émerger un fond commun qui ouvre à une relecture philosophique de ce qui se joue dans de telles discussions par un possible ancrage de la pensée d'Habermas.

4.1.2. La DVDP : un dispositif égalitaire et moyen de fraternisation

Pour C. Budex, le dispositif de discussion (que nous traitons ici) concourt efficacement à promouvoir l'égalité entre les personnes et les genres car « *on discute aussi le corps de l'autre, son visage et ses gestes* » (Tozzi 2017). En d'autres termes, mettre sur pied une discussion, c'est exprimer la primauté des idées sur les personnes, afin de dissuader les complexes liés au genre ou à la classe. Avec la distribution des rôles, chaque participant se sent investi d'une responsabilité qui l'oblige aussi à respecter l'autre dans sa responsabilité. Ainsi le débat s'ouvre

à une forme démocratique qui participe au respect des uns et des autres car les participants sont « *initiés au principe de l'égalité devant la loi, fondement de la démocratie : l'isomie* » (Budex 2019).

Cette initiation au principe démocratique, aide l'enfant dans son processus de développement de l'Esprit citoyen grâce à la pédagogie coopérative que présente la DVDP à travers des réflexions philosophiques, à prendre conscience des grands enjeux qui sont d'actualité dans sa société afin de prendre des décisions mûres qui participent à sa maturation d'individu social. Tozzi dit à cet effet que la DVDP aide à « *éduquer à la citoyenneté car on peut y analyser les concepts de la philosophie politique, discuter des questions socialement vives pour les citoyens et développer par l'exercice de rôles chez les élèves, le respect de règles et des comportements démocratiques* » (Tozzi 2018 ; P. 70).

4.2.L'APPORT ÉTHIQUE DE LA DVDP

Nous avons vu que la communauté de recherche permettait aux élèves d'actualiser collectivement leurs valeurs en contexte par leur discussion. Ne s'agissant pas alors de discuter pour énoncer des banalités mais bien de cheminer vers une nouvelle pensée, la discussion à visée philosophique semble être un moyen efficace pour tenter de définir des concepts moraux qui constitueront les valeurs. Évidemment, cette pédagogie suppose que des opinions ou pensées s'opposent ou sont choquantes, car, le maître n'étant plus l'unique détenteur de savoir, le seul qui en a le contrôle.

Il est d'abord important de préciser que l'éthique ici renvoie à « *l'appel à des valeurs hiérarchisées pour inspirer les pratiques qui leur donnent sens afin qu'elles aient une finalité éducative* » (Tozzi, 2005, 214). Il est donc question ici de penser au débat selon une *éthique discussionnelle* comme celle d'Habermas où chaque protagoniste parle en toute liberté mais selon un ordre et dans le respect de la personne d'à côté. Tozzi dit à cet effet « *c'est une éthique discussionnelle qui peut prévenir ces dérives par le respect de la personne quelles que soient ses idées.* » (Tozzi, 2005 : 215). En d'autres termes, cet enjeu éthique consiste à prévenir des égarements et à canaliser la violence et par conséquent, développer en classe la pratique éducative d'une éthique discussionnelle fondée sur le respect d'autrui dans sa personne grâce au sens de l'humanité développé chez l'apprenant : socle du lien social et du lien politique.

4.2.1. Un moyen de lutte contre « la normalisation de l'écart »

Le professeur Mono Ndjana a constaté en 2008 que [pour le paraphraser] la société camerounaise grandit déjà en prenant pour normal ce qui est anormal. Il y a comme une normalisation de l'écart via l'écart de la norme dans les agir quotidiens. À travers la croissance des fléaux comme la corruption, le tribalisme, les discours haineux. L'apprenant se laisse influencer par ces pratiques qui visent à singulariser chaque action en mettant un frein à notre élan de communauté et de vivre ensemble. Ces fléaux se manifestent aussi dans l'individualisme du « Je » qui ferme l'apprenant dans sa personne. Influencé ainsi par sa société, celui-ci doit impérativement se tourner vers l'éducation aux fins des savoir, savoir-faire, savoir vivre et savoir-être, ce qui est utile et nécessaire pour le bon fonctionnement social.

4.2.2. L'éveil de l'esprit démocratique et républicain

L'accent démocratique porté sur l'école vise à insister sur l'éducation au sens strict, c'est à dire l'acquisition de pratiques et de manières d'être qui impliquent certaines valeurs. De son côté, l'accent républicain porté sur l'école quant à lui, à insister sur l'instruction et sur la transmission de savoirs. Dans un contexte républicain et démocratique, un enseignement moral et civique se doit donc de concilier ces deux exigences. Il doit se tourner vers la construction nécessaire de la réflexion critique des futures citoyennes, appuyée sur des savoirs.

Les valeurs ne peuvent être imposées de manière unilatéralement magistrale, car la démocratie repose sur l'accord de la majorité des citoyens et la vertu personnelle de chacun. Elles ne peuvent non plus être l'objet de débats relativistes où toutes les valeurs sont mises sur le même plan. L'enseignement des valeurs en démocratie républicaine repose donc tout d'abord sur l'instruction des conditions historiques et institutionnelles qui ont amené un peuple à se donner des valeurs de référence, ensuite, c'est la part de démocratie de la République sur la discussion qui progresse constamment vers les idéaux que forment ces valeurs, en les soumettant à la confrontation critique et contradictoire de la collectivité en débat, afin d'en éprouver l'exigence. Transmettre les valeurs de liberté, d'égalité de fraternité et de laïcité qui traversent la vie et la société, c'est réfléchir, dans une discussion où s'exprime une liberté d'expression démocratique, aux questions soulevées par l'exigence de ces valeurs républicaines, ainsi que sur la difficulté de leur réalisation concrète dans le monde ; c'est apprendre, d'un point de vue critique et par le dialogue, en quoi ces valeurs restent des exigences de chaque instant, dont il convient d'abord de connaître la raison avant de soumettre ensuite à la critique leur difficile application dans la réalité.

C'est pourquoi le dialogue, par sa vertu démocratique délibérative, est intimement lié à l'enseignement d'une morale instruite des valeurs républicaines. Cet enseignement moral doit à la fois être une instruction (transmission de connaissances sur les valeurs et appui sur des œuvres culturelles) ainsi qu'une éducation (invitation à la mise en pratique de ces valeurs, dans la vie personnelle et d'abord au sein de la classe la pédagogie coopérative ou institutionnelle en est un bon exemple).

Les discussions à visée philosophique, articulées à cette double exigence de transmission et d'éducation, constituent un moyen privilégié pour l'instruction et l'éducation morale. Sur un plan historique, il est intéressant de remarquer comment l'interrogation sur "la vie heureuse" est conjointement constitutive, dès leur commune naissance dans la Grèce antique, de l'essence de la philosophie comme de celle de la démocratie. La philosophie est effectivement animée, dès son origine grecque, par une double préoccupation pour la "vie heureuse" : celle d'une instruction à un savoir émancipateur et celle d'une éducation visant la mise en pratique des principes de ce savoir dans un genre de vie qui les met à l'épreuve.

Par ailleurs, les valeurs dans une démocratie sont l'occasion de débats entre les citoyens qui discutent régulièrement de leur application dans la réalité sociale.

L'enseignement de la morale à l'école gagnerait ainsi en liant le questionnement philosophique sur la vie bonne pour l'individu et le questionnement moral et civique sur la vie bonne dans la société, afin d'éveiller et de prolonger chez les futurs citoyens une réflexion portant sur les valeurs humaines, individuelles et sociales.

Enfin, les conflits entre les valeurs morales et civiques rendent indispensable une réflexion critique dans une discussion philosophique pour leur enseignement.

Il ne s'agit évidemment pas de fournir ici la définition unique de ce que serait une vie heureuse ni d'inculquer les notions du Bien et du Mal comme des savoirs constitués, en incitant à un comportementalisme moralisateur qui n'aurait plus rien de philosophique. Mais bien d'inviter les élèves à une réflexion philosophique qui sache problématiser des valeurs, car les valeurs rentrent toujours nécessairement en conflit entre elles. C'est alors seulement, à partir de cette discussion commune réflexive, que peut commencer à se former le jugement moral chez l'enfant. Nous pouvons citer quelques-uns de ces conflits de valeur, qui interdisent tout prêche moralisateur. Par exemple :

- Liberté/égalité ;

- Liberté/propriété ;
- Liberté/autorité ;
- Autonomie/coopération ;
- Autorité/émancipation
- Égalité/équité ;
- Citoyenneté/"vivre ensemble" ;
- Bien individuel/bien commun ;
- Éthique/responsabilité ;
- Égalité des sexes/mixité scolaire ;
- Penser par soi-même/confrontation avec la pensée des autres ;
- Vérité/certitude ;
- Culture commune/culture générale ;
- Laïcité/neutralité ;
- Laïcité/tolérance, etc.

Ce sont ces dilemmes cruciaux posés par les "conflits de valeurs" qui rendent parfois si délicate l'application concrète de ces valeurs, conçues comme des idées régulatrices, des horizons de l'action.

Ces antinomies essentielles interdisent toute "moralisation" et renvoient toujours en conséquence à un débat nécessaire où la réflexion personnelle s'enrichit et se construit dans la confrontation dialectique avec celle des autres. Ne pas aborder l'enjeu de ces conflits dialectiques entre les valeurs, c'est s'interdire définitivement toute réflexion sur ces mêmes valeurs, irréductibles à tout catéchisme comportemental.

Si elle veut éviter l'écueil de l'endoctrinement des cœurs, il revient donc à la République démocratique, dans l'enseignement de la morale, d'accorder sa pleine confiance à l'évolution personnelle de la raison des futur-e-s citoyen-ne-s lors des débats : ils/elles auront pu s'attacher durant leur scolarité, lors des discussions philosophiques menées en classe, à une éducation construisant et instruisant les notions civiques et morales d'intérêt général, de coopération, de liberté, d'égalité, de Bien et de Mal, de responsabilité, de mixité, de laïcité etc.

4.2.3. Le développement de l'esprit citoyen

Certes, la DVDP peut tout à fait ne pas avoir une finalité d'instruction, et le travail de l'enseignant(e) peut viser simplement et légitimement le soutien de l'estime de soi, de l'expression, de l'interlocution ou des échanges citoyens.

Toutefois, nous pouvons néanmoins noter que dans les classes, l'exigence philosophique de la DVDP devrait retrouver naturellement le souci du développement des qualités énumérées ci-dessus, qui lui sont consubstantielles. Certes l'accent qui y est porté est un peu moins central dans le cadre scolaire. Mais comment l'animateur/trice d'une discussion philosophique peut-il/elle envisager une DVDP sans se sentir également obligé(e) de développer la confiance en soi, la libre prise de parole, la coopération entre les élèves ?

En revanche, il convient maintenant de dégager la caractéristique de la DVDP qui se déroule dans le cadre scolaire : elle poursuit aussi une finalité d'instruction, en articulant les débats avec des contenus culturels. Quel est donc alors cet apport de la DVDP en termes de transmission ?

La dimension de transmission ou d'instruction liée à la pratique de la DVP pourrait être déclinée ainsi : travail de formes de questionnement, de conceptualisation et de distinction de termes, de formes d'argumentation ; recours à l'écrit durant la DVDP, à plusieurs moments de cette pratique (initiale, intermédiaire, de synthèse) ; travail de notions philosophiques de morale et de politique, adapté au niveau des élèves, bien sûr ; réflexion critique autour des maximes et des adages du programmes d'ECM, qui ne peuvent jamais se dispenser comme tels, sans une réflexion philosophique en débat qui en éclaire le sens et surtout les limites; recours à des connaissances générales (sciences, droit et législation, histoire, information générale vérifiée...) régulièrement requises dans le traitement des questions philosophiques pour trancher des questions de fait suscitées par leur ignorance ; étude d'œuvres de Littérature Jeunesse du patrimoine, consistantes et à forte puissance symbolique et culturelle comme préalable à la DVDP. La crainte de la moralisation, si souvent redoutée dans l'ECM, est souvent justifiée dès qu'on aborde les fables, les contes, les mythes ou les œuvres littéraires trop superficiellement, comme de simples prétextes, afin de se lancer précocement dans une DVDP. Si, à contrario, on accepte de se livrer à un véritable travail littéraire sur la compréhension et l'interprétation qui prenne le texte culturel au sérieux, on se rend alors compte que toute "leçon de morale" univoque qu'on tire rapidement d'une fable de la Fontaine, par exemple, ne peut être bien souvent que simplificatrice, voire à contre-sens de ce qu'un examen plus minutieux de la richesse du texte incite à découvrir. Ce qui permet à la DVDP qui s'ensuit de démarrer immédiatement sur des bases complexes : transmission de valeurs démocratiques et

républicaines. Ce qui ne peut s'accomplir, on l'a vu plus haut, de manière dogmatique et imposée passivement aux élèves, puisque, par définition dans une République démocratique, il est toujours fait appel à la Raison critique des (futur-e-s) citoyen-ne-s, donc à une discussion autour de valeurs idéales (Liberté, Égalité, Fraternité, Laïcité, Mixité, Savoir, Culture) qui sont comme autant d'exigences qui éclairent les conflits de valeurs et l'insatisfaction résultant de leur réalisation nécessairement imparfaite dans la réalité ; transmission de pratiques de classe qui donnent des exemples concrets de mise en application de ces valeurs républicaines de coopération, de rapport à l'autorité, de sens de la sanction, de l'intelligence de l'intérêt général, de respect de l'égalité des sexes...

Une DVDP dans un cadre scolaire doit faire ainsi toujours l'objet d'une préparation préalable, comme le requiert n'importe quel cours ; ce qui suppose de la part de l'enseignant des recherches et une réflexion préalable pour pouvoir poser correctement le problème avec ses élèves. Ces préparations concernent l'approfondissement pour soi de la question posée, une réflexion philosophique critique sur les notions morales et civiques évoquées en cours, l'étude littéraire serrée des œuvres littéraires choisies pour leur rapport avec le sujet choisi, l'anticipation des questions des élèves, des grandes positions possibles face au problème posé, les grandes distinctions conceptuelles et les grandes réponses qui pourront être évoquées, les connaissances qui peuvent être requises pour évacuer les problèmes factuels qui se présenteraient dans la discussion... De plus en plus d'ouvrages d'accès aisé pour des non-spécialistes se développent dans ce sens.

CONCLUSION PARTIELLE

Somme toute, La DVDP, à la fois en tant qu'espace de discussion collective et communauté de recherche philosophique, accomplit une double mission : elle permet aux enfants de s'ouvrir ensemble à l'universalité d'une rationalité questionnante et les prépare à l'exercice démocratique du jugement. Au-delà de sa visée philosophique, et néanmoins grâce à elle, elle est l'occasion pour eux d'une expérience sensible et rationnelle qui cultive les sentiments d'interdépendance et d'appartenance par lesquels ils sont reliés à la communauté des hommes et des citoyens. Génératrice de dispositions éthiques, cette pratique, si elle est régulière, participe d'une éducation à la fraternité dont il y a tout lieu de penser qu'elle est un levier pour lutter contre les inégalités et les discriminations. En effet, « *pour que le principe d'égalité devienne une volonté d'égalité sociale, il doit être associé à un sentiment de solidarité et de fraternité* » car « *quand ces sentiments faiblissent, les inégalités se creusent* » (Dubet,

2014, p. 106). La DVDP nous place donc dans une posture qui nécessite la réinvention de l'école afin que la société toute entière puisse se l'approprier et ce n'est que par le truchement de cette appropriation que l'école pourra donc transformer notre société.

TROISIÈME PARTIE :
CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRAIRE DE L'ÉTUDE

CHAPITRE V : CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE L'ÉTUDE

Le cadre méthodologique de la présente étude aborde plusieurs aspects, il a donc pour objectif de guider le lecteur en le situant dans : le type d'étude qui sera abordé ; il indique par la suite la population choisie pour prendre part ou pour servir de population témoin ; il est également question dans ce même cadre méthodologique d'indiquer non seulement l'échantillon choisi, mais aussi la technique d'échantillonnage choisie ; par la fin, il est question dans cette partie d'aborder la question de l'instrument de collecte des données, également celle de l'outil d'analyse des données.

Dans cette partie de la présente étude, il sera question de présenter de manière déroulée la méthodologie qui a orientée cette recherche. Le déroulement de cette méthodologie appel dans un premier temps à un rappel de la question et des hypothèses de recherche. Par la suite, l'on apportera des clarifications sur la méthodologie en passant tour à tour par type de recherche, l'échantillonnage, les méthodes et outils de collecte et d'analyse des données.

5.1. TYPE DE RECHERCHE : RECHERCHE QUANTITATIVE

De son étymologie grecque, la méthodologie est un mot composé de trois vocables notamment *meta* (après, qui suit), *odos* (chemin, voie, moyen) et *logos* (étude). La méthodologie renvoie donc aux méthodes de recherche permettant d'arriver à certains objectifs au sein d'une science. La méthodologie de la recherche renvoie à l'ensemble des techniques et méthodes que le chercheur utilise pour mener une étude. Elle exprime en outre, l'ensemble des procédés et des techniques mis en branle pour répondre à une question de recherche, tester les hypothèses et rendre comptes des résultats (Fonkeng, Chaffi, Bomda. 2014 : 83). Pour Gautier (1992), la méthodologie est l'art de diriger l'esprit humain dans la recherche de la vérité. Il est donc question dans notre étude de définir dans un premier temps la nature ou encore le type d'étude qui va guider notre recherche. Dans notre étude, le type de recherche s'appuie sur une étude mixte caractérisée à la fois par une étude qualitative et quantitative.

À partir du sujet de recherche, des hypothèses et objectifs sus formulés, la présente recherche a été guidée vers une recherche qui se veut quantitative. Ce volet quantitatif de cette

étude est de nature expérimentale car il a permis de vivre de près les situations de classe et cette expérience de soumettre l'échantillon d'étude à des enseignements avec les méthodes d'enseignement médiatisées. Il a permis également à travers une expérience de trier avec minutie les éléments nécessaires à cette étude. Ainsi, cette recherche va donc permettre de vivre les situations didactiques en rapport avec l'implémentation des méthodes d'enseignement médiatisées dans les établissements d'enseignement secondaire. La méthode expérimentale choisie ici dans ce travail a été inspirée des sciences dures notamment les sciences physiques et chimiques. Il est donc question de part cette méthode de mener des expériences avec des groupes dits expérimentaux et témoins en situation de classe avec les deux méthodes d'enseignement médiatisées proposées. La recherche quantitative à approche expérimentale de cette étude a en outre été choisie pour permettre de mesurer dans un premier temps le degré de difficulté que les apprenants ont à assimiler les savoirs en rapport avec les notions abstraites, mais aussi de mesurer l'importance et la validité des méthodes médiatisées proposées comme palliatifs à l'enseignement/apprentissage en général et à l'enseignement/apprentissage de la géographie en particulier.

Il a par ailleurs été question de s'appuyer sur des techniques et des instruments de collectes et d'analyse des données différentes. Pour obtenir les informations lors des enquêtes, pour réaliser cette expérience, l'on a procédé par échantillonnage de la population cible. Les résultats de cette partie seront donc présentés sous la forme de statistiques chiffrées en pourcentage. La partie expérimentale de cette étude a donc consisté à la manipulation de la variable d'étude et à choisir le résultat à obtenir, par la suite, l'on a mesuré les influences étrangères qui auraient pu modifier le résultat de l'expérience. Il est donc question de mener une expérience sur un phénomène étudié, d'en proposer une solution et par la suite expérimenter cette solution proposée avant de l'intégrer dans une considération générale.

5.2. POPULATION DE L'ÉTUDE

Selon Tsafack (1998) cité par Naga Lekina (2012 :113) la population peut se définir comme « *un ensemble fini ou infini d'éléments défini à l'avance sur lesquels portent les observations* ». La population de l'étude est donc de ce fait un groupe homogène qui renferme les mêmes caractéristiques.

Notre population d'étude regroupe l'ensemble des apprenants de classe de terminale littéraires et scientifiques des établissements secondaire du Cameroun. Cependant, il est important pour nous de préciser notre champ d'action.

5.2.1. Population cible

Selon Tsafack (1998) cité par Naga Lekina (2012 : 113) « *la population cible englobe l'ensemble des individus répondant aux critères généraux de l'étude. Ce sont ceux chez qui s'applique en principe la proportion de la recherche* ». Encore appelée population de référence, la population cible est celle à laquelle on souhaite s'intéresser par le biais d'une étude qui concernera l'échantillon, c'est-à-dire une partie de cette population.

Notre population cible regroupe donc les élèves de terminales littéraires et scientifiques du collège Notre Dame de Lourdes à Soa et du lycée bilingue de Yaoundé et du lycée classique de Soa. Cette population cible est comprise dans deux départements du centre à savoir le département du mfoundi et celui de la mefou et afamba.

Tableau N° 3: Présentation des sites impliqués dans l'étude

Sites	Quartier	Type d'établissement	Régime
Lycée bilingue de Yaoundé	Essos	public	mi-temps
Collège Notre Dame de Lourdes (Soa)	Nouvelle sous-préfecture Soa	privé	Plein-temps
Lycée de Soa	Centre-ville de Soa	public	Mi-temps

Cette population étant définie, nous nous intéresserons dès à présent à la population accessible.

5.2.2. Population accessible

La population accessible est celle qui est à la portée du chercheur. Notre population accessible est constituée des élèves de Terminales du collège Notre Dame de Lourdes à Soa et du lycée bilingue de Yaoundé. Le tableau que voici représente la population accessible.

Tableau N° 4: Présentation de la population accessible

Établissements	Élèves		Total
	masculin	féminin	
Lycée bilingue de Yaoundé	120	180	300
CNDLS	50	75	125
Lycée de Soa	75	100	175
Total	245	355	600

5.3.ÉCHANTILLONNAGE

5.3.1. Technique d'échantillonnage

La technique d'échantillonnage est le procédé par lequel le chercheur extrait de la population accessible les individus faisant partie de l'échantillonnage de l'étude.

Il existe plusieurs techniques d'échantillonnage que l'on classe en deux groupes : les techniques probabilistes et les techniques non probabilistes ou raisonnées. Selon Marien, et Beaud (2003 : 14) « *les échantillons se regroupent en deux grandes familles : les échantillons non probabilistes et les échantillons probabilistes* ». Un échantillon non probabiliste est celui qui n'offre pas à tous les membres de la population une égale chance ou prédéterminée, d'être sélectionnés. La probabilité de sélection d'un membre de la population est donc inconnue. L'échantillon est considéré comme probabiliste lorsque la probabilité d'être choisi est connue par tous les membres d'une population.

Compte tenu des caractéristiques de notre population accessible et des objectifs poursuivis par la présente étude, nous avons opté pour une technique probabiliste dénommée échantillonnage par grappe. Elle consiste à considérer comme unité d'échantillonnage non pas l'individu mais des groupes d'individus comme une classe, une école ou une région. Pour Marien et Beaud (2003 : 18) : « *l'échantillon par grappes ne peut donc être utilisé que quand la population est homogène et qu'elle peut être sous-divisée. L'échantillon par grappes permet une économie d'échelle, notamment dans les déplacements ; c'est une procédure plus particulièrement indiquée dans le cas d'études s'étendant sur un vaste territoire.* »

5.3.2. Échantillon

L'échantillon peut se définir comme la population à laquelle s'adresse l'enquête. Il s'agit d'une partie représentative de la population. Autrement dit, c'est l'ensemble d'individu ou d'éléments choisis au sein de la population dans laquelle on mène une recherche. Notre échantillon est constitué de telle façon que tout élément qui y est retenu possède autant de chance que n'importe quel autre élément de la population mère. C'est dire que l'échantillonnage au hasard pour lequel nous avons opté revient à donner au chercheur une probabilité égale d'avoir dans son échantillon des éléments ayant des caractéristiques identiques à tout tirage. Le hasard ici joue le rôle du facteur qui garantit la représentativité de l'échantillon puisque tout échantillon ainsi constitué est selon les lois de la probabilité, équivalent à tout autre constitué sur les mêmes bases.

Notre échantillon d'étude, probabiliste et par grappe est à cet effet composé des élèves de terminales dans le lycée bilingue de Yaoundé et le collège Notre Dame de Lourdes à Soa. Dans notre travail, étant donné qu'il s'agit d'évaluer l'effet de plusieurs variables indépendantes sur une variable dépendante, on fera recours à un plan factoriel. Le plan factoriel désigne ici un plan de recherche comportant plusieurs variables indépendantes et donc la finalité est d'évaluer l'effet sur la variable dépendante.

5.4. TECHNIQUES DE COLLECTE DES DONNÉES

Selon Grawitz (2001), il existe différentes méthodes en sciences de l'éducation permettant la collecte des données. Les plus utilisées sont : le questionnaire, l'interview, l'entretien, la discussion etc.

Dans le cadre de notre travail de recherche, nous avons choisis le questionnaire pour deux raisons principales : la première est qu'il s'agit d'une méthode facile d'utilisation lorsque les questions sont bien montées et administrées à l'échantillon correspondant et la seconde raison est qu'il s'agit une méthode fiable, impartiale et neutre qui permet de généraliser les données d'un échantillon sur l'ensemble de la population.

5.4.1. Description de l'instrument de collecte des données

Le questionnaire est selon Grawitz (2001 :338) : un « *ensemble de questions posées oralement par interview ou par écrit* ». Le questionnaire ajoute Grawitz (2001) est le moyen de

communication essentiel entre l'enquêteur et l'enquêté. Il est l'outil par lequel le double but de l'interview doit être atteint : d'une part motiver, inciter l'enquêteur à parler, d'autre part obtenir les informations adéquates pour l'enquêteur. Il traduit l'objectif de la recherche en question et suscite chez les sujets interrogés des réponses sincères et susceptibles d'être analysées (Grawitz,2001). Dans le cadre de notre étude, nous avons fait usage du questionnaire comme outil de collectes des données.

Le questionnaire de notre enquête comporte vingt questions ou items dont les quatre premières visent l'identification du sujet et les seize autres questions permettent de collecter les données relatives aux variables de l'étude. Pour Grawitz (2004 :413), une variable est « *tout caractère soumis à une analyse sociologique (sexe, profession) dont les valeurs ne sont pas forcément numériques* ».

Dans notre travail de recherche, nous nous sommes servis de la variable indépendante et de la variable dépendante.

- **La variable indépendante**

La variable indépendante (VI) est celle par la suite d'une manipulation pratiquée par le chercheur prend certaines valeurs. Elle est la cause présumée de la variable dépendante. Elle est supposée être la cause du comportement. C'est elle que le chercheur fait varier systématiquement pour observer les modifications qu'elle peut produire sur la variable dépendante. La variable indépendante de notre étude est la suivante : « *L'enseignement de la pratique de la discussion à visée démocratique et philosophique en classes de Tle* ». Elle comporte les modalités ci-après :

Variable n°1 : l'enseignement historique de la philosophie (items 5 à 10) ;

Variable n°2 : la transmission des savoirs dans l'enseignement de la philosophie par la DVDP (items 11 à 14) ;

Variable n° 3 : les savoir-faire philosophiques acquis au travers de l'enseignement de la philosophie par la DVDP au sein de la société (items 15 à 20) ;

- **La variable dépendante**

La variable dépendante (VD) désigne le comportement que le chercheur essaie d'étudier ou de mesurer. Pour Grawitz (2004 :413-414), il s'agit de « *celle dont le chercheur essaie de mesurer l'influence sur la précédente. Il est difficile de les isoler car elles sont souvent*

interdépendantes ou modifiées par un troisième facteur ». C'est la variable principale qui focalise l'attention du chercheur. Notre variable dépendante est la suivante : « *une nouvelle forme d'enseignement de la philosophie philosophie : pour une amélioration des mœurs et des violences sociales.* »

5.4.2. Justification des techniques utilisées

Nous avons opté pour le questionnaire dans notre étude parce que nous avons une population de 600 apprenants présentant presque les mêmes caractéristiques. Nous avons donc trouvé que le questionnaire pouvait nous faire gagner en temps et en énergie. En plus il est moins couteux. Le questionnaire conduit également selon Grawitz (2001) à une bonne fiabilité des données, il permet d'assurer la confidentialité, il assure une collecte économique des données, il permet d'atteindre des personnes dispersées par l'envoi postal ou à travers internet. Le questionnaire n'a pas que des avantages il a également des inconvénients. Le retour des questionnaires peut parfois être très faible, il peut aussi être une entrave pour les personnes ayant un niveau scolaire en dessous de la moyenne surtout en ce qui concerne les questions ouvertes où l'enquêté devra se prononcer pour justifier son choix.

5.4.3. Difficultés rencontrées

Tout n'a pas été facile comme nous l'espérions, car nous avons fait face à un certain nombre de difficulté dans l'accès des établissements et de la passation des questionnaires dans les lycées. Certains apprenants ont considéré le questionnaire comme un moyen de distraction et d'amusement. D'autres l'ont pris comme un travail collectif. Pire encore, compte tenu du tumulte des apprenants hors de la salle il n'a pas été évident pour les enfants de remplir le questionnaire la tête posée. Cependant grâce à notre hardiesse et détermination de boucler notre recherche, toutes ces difficultés se sont peu à peu dissipées.

5.5. VALIDATION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES

Nous évoquerons ici la phase de collecte des données recueillies sur le terrain, mais bien avant, nous aborderons la pré-enquête.

5.5.1. La pré-enquête

Selon Grawitz (2001), la pré-enquête consiste à essayer sur un échantillon réduit les instruments (questionnaires, analyses de document) prévues pour effectuer l'enquête.

Cette pré-enquête consistait en la mise en œuvre de notre questionnaire. Nous avons effectué dans l'ensemble une pré-enquête. La pré-enquête du questionnaire a été distribuée aux apprenants un mois après le début du deuxième trimestre de l'année écoulée. C'est à dire en mai. Le but de cette pré-enquête était de tester la fidélité, la fiabilité et la validité de notre questionnaire. Ce travail nous a permis de reformuler certains items, de supprimer ceux qui ne cadraient pas directement avec notre enquête, de revoir le vocabulaire employé dans notre questionnaire mais également d'écouter et de dialoguer avec les apprenants pour comprendre les difficultés qu'ils traversent. Tout ce travail préalable nous a permis de mettre sur pied un questionnaire définitif et amélioré répondant de la pertinence et de l'actualité de notre problématique.

5.5.2. La procédure de collecte des données

La passation de nos questionnaires dans les différents établissements scolaires a nécessité la présentation de notre attestation de recherche. Suite à cet acte, nous avons aussitôt eu l'autorisation des différents responsables d'établissements qui ont mis à notre disposition les animateurs pédagogiques en philosophie qui se sont chargés de nous diriger dans les salles qui nous serviront de laboratoire d'expérience. Nous avons passé le questionnaire à la suite d'une séance de d'enseignement d'un cours de philosophie via le dispositif élaboré plus haut. Nous avons commencé par enseigner quelques notions via la DVDP et nous avons recueilli les impressions des élèves à la suite de cette nouvelle forme pédagogique et nous avons ramassé les six cents questionnaires soit un taux de recouvrement de 100%. Notre Enquête s'est déroulée lors de la quatrième semaine du mois de septembre et les deux premières semaines du mois d'octobre 2022.

5.5.3. Procédé d'analyse des données

Le questionnaire que nous avons recueilli a été dépouillé manuellement par tris simples pour les questions ayant trait à l'identification et par tri croisés pour les items se rapportant aux centres d'intérêts. Les résultats sont présentés dans des tableaux par les items. Comme logiciel de traitement informatique nous nous sommes servi du logiciel Excel version 2016. Ce logiciel nous a permis de porter les données dans un tableau statistique pour ensuite ressortir les croisements correspondants. Les traitements électroniques des données nous dit De Landsheere (1976 :303) « *non seulement ils facilitent le travail et assurent une haute précision, mais ils augmentent considérablement les possibilités du chercheur* »

Notre recherche étant de type exploratoire, nous avons opté pour l'analyse quantitative par la statistique descriptive. L'indice statistique utilisé est le calcul du pourcentage.

La formule utilisée est : $f_i = \frac{ni \times 100}{N}$

f_i : pourcentage de la caractéristique i

n_i : nombre d'individu ayant choisi la caractéristique i

N : effectif total

Afin de valider nos différentes données, nous allons utiliser le **Khi Carré (K^2)**. Ce test statistique permet de vérifier le lien de dépendance entre deux variables et permet de mesurer l'écart entre les fréquences observées et les fréquences théoriques. La formule du **Khi carré** est la suivante :

$$X^2 = \sum \frac{|f_o - f_e|^2}{f_e}$$

Avec X^2 : Khi carré ;

f_o : fréquence observée ;

Σ : somme ;

f_e : fréquence théorique espérée (dont la valeur est $\frac{T_c \times T_L}{N}$)

T_c : total des colonnes ;

T_L : total des lignes

N : effectif total.

Au terme de ce chapitre qui portait sur la méthodologie de la recherche, nous allons à présent passer à la présentation des résultats d'analyse et à la validation des données.

CHAPITRE VI : PRÉSENTATION, IMPLICATIONS DIDACTIQUES ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Il est question ici de faire la présentation des résultats de notre enquête dans des tableaux contenant une seule variable. Dans la première colonne, nous aurons la variable qui sera suivie de l'effectif du pourcentage correspondant. Dans les lignes nous aurons les différentes déclinaisons et enfin le total. Nos différents tableaux seront immédiatement suivis d'analyse.

6.1. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Il est question de présenter dans les lignes qui suivent les différents tableaux suivis d'analyse.

Tableau N° 5: Distribution de l'échantillon selon le sexe.

01- Sexes	ni	fi
Masculin	273	45,5
Féminin	327	54,5
Total	600	100

Commentaire du tableau

Il découle de l'observation de ce tableau que, sur les 600 apprenants que composent notre population, nous avons 273 apprenants de sexe masculin, soit un pourcentage de 45,5% et 327 apprenants de sexe féminin, soit un pourcentage de 54,5%. Il ressort ainsi clairement que le sexe féminin occupe la plus grande portion de notre population.

Tableau N° 6: Distribution de l'échantillon selon l'âge

02- Âges	ni	fi
14	4	0.67
15	12	2
16	36	6
17	118	19.67
18	92	15.33
19	112	18.67
20	92	15.33
21	53	8.83
22	32	5.33
23	32	5.33
24	13	2.16
26	4	0.68
Totaux	600	100

Commentaire du tableau

L'observation de ce tableau nous laisse apercevoir que les apprenants de terminale sont relativement jeunes. La pyramide des âges va de 14 à 26 ans. Les tranches à forte densité d'âge vont de 17 à 20 ans. Nous observons également qu'en deçà de 17 ans et au-delà de 20 ans, le pic des âges chute considérablement. L'âge moyen d'un apprenant en terminal au Cameroun tourne pratiquement autour de 19 ans.

Tableau N° 7: Distribution de l'échantillon sur le statut de l'apprenant

03- statut de l'apprenant	ni	fi
Redoublant	104	17.33
Nouveau	496	82.67
Totaux	600	100

Commentaire du tableau

Il ressort de la lecture de ce tableau que sur une population de 600 apprenants, nous avons 104 apprenants qui reprennent la classe soit un pourcentage de 17.33% et 496 nouveau élèves soit un pourcentage de 82.66%. Lors de notre dépouillement nous avons observé que la tranche

d'âge reprenant la classe de terminale est celle qui se situe généralement au-dessus de 22 ans. Toutefois, pour un échantillon de 600 apprenants, ce chiffre est encore très élevé pour un pays qui veut atteindre l'émergence en 2035.

Tableau N° 8: Distribution de l'échantillon sur l'établissement scolaire

Etablissements	ni	fi
Lycée bilingue de Yaoundé	281	46.83
CNDLS	105	17.5
Lycée de Soa	204	35.67
Totaux	600	100

Commentaire du tableau

De la lecture de ce tableau, il ressort que notre population totale est de 600 apprenants dont 125 du collège Notre dame de lourdes, 300 au lycée bilingue de Yaoundé et 175 du lycée de Soa. Nous l'avons fait à dessein en fonction de l'effectif total des apprenants que comptent ces établissements secondaires.

Tableau N° 9: Distribution de l'échantillon sur la récurrence de l'histoire de la philosophie dans le cours du professeur

05- Y-a-t-il une récurrence de l'histoire de la philosophie dans votre cours ?	ni	fi
toujours	114	19
souvent	118	19.67
Jamais	368	61.33
Totaux	600	100

Commentaire du tableau

De l'analyse de ce tableau, il ressort que 368 apprenants sur les 600 que nous avons interrogés déclarent que leurs leçons ne sont pas un condensé de l'histoire de la philosophie contrairement à 114 apprenants soit 19% qui déclarent que leur leçon se résume aux doctrines des philosophes. Mentionnons également les 118 qui déclarent qu'il y a parfois un excédent d'histoire de la philosophie dans leurs leçons.

Tableau N° 10: Distribution de l'échantillon sur la prédominance des auteurs au passé dans le cours de l'enseignant

06- Selon vous, votre cours est-il un ramassis des auteurs du passé ?	ni	fi
Toujours	112	18.67
Souvent	188	31.33
Jamais	300	50
Totaux	600	100

Commentaire du tableau

De la distribution des sujets dans ce tableau, l'on constate que 50% des apprenants interrogés déclarent que leurs leçons ne sont pas une compilation des auteurs du passé. Ils sont par contre un peu plus de 18% des interrogés à admettre que leur leçon est un condensé de l'histoire de la philosophie et un peu plus de 31% à affirmer que la prégnance des auteurs classiques est parfois la règle de la leçon.

Tableau N° 11: Distribution de l'échantillon sur la différence entre la philosophie et le philosophe

07-Trouvez-vous une différence entre apprendre la philosophie et apprendre à philosopher ?	ni	fi
Toujours	480	80
Souvent	67	11.17
Jamais	53	8.83
Totaux	600	100

Commentaire du tableau

De la lecture de ce tableau, nous constatons que 480 élèves soit un pourcentage de 80% font une nette différence entre la philosophie et le philosophe, cependant, 67 élèves soit 11.17% ne font aucune différence entre philosophie et philosopher et un peu plus de 8% trouvent parfois les deux différents.

Tableau N° 12: Distribution de l'échantillon sur l'autonomisation de la pensée via la leçon de philosophie chez les apprenants

08-Selon vous, Votre leçons vous rend-elle autonome dans la pensée ?	ni	fi
Toujours	144	24
Souvent	72	12
Jamais	384	64
Totaux	600	100

Commentaire du tableau

Il ressort des résultats de ce tableau que plus de la moitié des apprenants soit 64% affirment que la leçon de philosophie telle qu'enseignée ne leur donne pas assez d'outils pour être eux-mêmes producteurs de leurs pensées. D'autres affirment cependant que la leçon leur donne des outils pour penser par eux-mêmes soit un pourcentage de 24% ; et certains affirment avoir parfois les moyens de penser par eux-mêmes soit un effectif de 12%.

Tableau N° 13: Distribution de l'échantillon sur la récitation du cours de l'enseignant

09- Avez-vous le sentiment de réciter et répéter le cours de l'enseignant ?	ni	fi
Toujours	355	59,17
Souvent	173	28,83
Jamais	72	12
Totaux	600	100

Commentaire du tableau

De la lecture de ce tableau, il ressort que 59,17% des apprenants affirment que le cours de philosophie se résume à une récitation des notions ou concepts ; 28,83% pensent que le cours les amène souvent à le réciter lors des évaluations et 12% estiment le contraire.

Tableau N° 14 : Distribution de l'échantillon sur la nature de la DVDP

10- Selon vous, la DVDP vous semble une nouvelle forme d'enseignement de la philosophie au regard de notre contexte social ?	ni	fi
Oui	456	76
Non	144	24
Total	600	100

Commentaire du tableau

Ce tableau nous présente près de 76% des apprenants qui montrent la DVDP comme étant une méthode novatrice dans l'enseignement de la philosophie. Tandis que 24% estiment que cela reste semblable à l'ancienne méthode.

Tableau N° 15: Distribution de l'échantillon sur la méthode collaborative de la DVDP

11- une leçon calquée du modèle de la DVDP se fait-elle sur la base de transmission collaborative des savoirs ?	ni	fi
Toujours	511	85,16
Souvent	65	10,84
Jamais	24	4
Totaux	600	100

Commentaire du tableau

De ce qui ressort de ce tableau, nous voyons que 85,16% des apprenants affirment que la leçon calquée sous le modèle de la DVDP se fait par co-construction et coopération des savoirs ; tandis que 10,84% affirment que cela est souvent le cas et 4% affirment que cela ne se fait pas de façon coopérative.

Tableau N° 16: Distribution de l'échantillon sur le rôle de la DVDP

12-un cours de philosophie selon le modèle de la DVDP se résume-t-il à la prise des notes, à l'explication de texte et au corrigé des dissertations et des explications de texte ?	ni	fi
Toujours	77	12,83
Souvent	101	16,83
Jamais	422	70,34
Totaux	600	100

Commentaire du tableau

Au regard de ce tableau, 12,83% pensent que le rôle de la DVDP se résume à expliquer les textes, corriger les dissertations et prendre des notes. Par ailleurs 16,83% pensent que son rôle se résume souvent à cela tandis que 70,4% affirment que son rôle n'est pas cela.

Tableau N° 17: Distribution de l'échantillon sur le développement des capacités philosophiques de base telle que la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation lors d'une séance de DVDP

13-votre leçon basée sur la DVDP vous permet-elle de développer des capacités philosophiques de bases que sont : la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation ?	ni	fi
Toujours	511	85,17
Souvent	60	10
Jamais	29	4,83
Totaux	600	100

Commentaire du tableau

Ce tableau vient comme une conséquence de ce que nous disions plutôt. Car on observe que la méthode d'approche de la DVDP permet à plus de 80% des apprenants à développer des capacités de problématisation, conceptualisation et argumentation ; 10% estiment que cela est souvent le cas tandis que seulement 4,8% pensent le contraire.

Tableau N° 18: Distribution de l'échantillon sur la mobilisation des ressources par la DVDP

14- Le cours de philosophie par la DVDP vous permet-il de vous approprier et de mobiliser certaines ressources (connaissances) lors de vos devoirs ?	ni	fi
Toujours	480	80
Souvent	92	15,34
Jamais	28	4,66
Totaux	600	100

Commentaire du tableau

Ce tableau vient comme une conséquence de ce que nous disions plutôt. Car on observe que la méthode d'approche de la DVDP permet à p 80% des apprenants à développer des ressources lors de l'évaluation ; 15,34% estiment que cela est souvent le cas tandis que seulement 4,66% pensent le contraire.

Tableau N° 19: Distribution de l'échantillon sur le lien intellectuel de la DVDP

15- cet enseignement à partir de la DVDP est-il fait de façon à aider l'élève de Tle à mieux philosopher ?	ni	fi
Oui	480	80
Non	120	20
Totaux	600	100

Commentaire du tableau

Ce tableau est une conséquence de ce que nous disions plutôt. Car on observe que la méthode d'approche de la DVDP permet à plus de 80% des apprenants à développer l'exercice du philosopher tandis que 20% affirment le contraire.

Tableau N° 20: Distribution de l'échantillon sur le lien social de la DVDP

16- Avez-vous le sentiment que les savoirs acquis lors des séances de cours peuvent vous aider à mieux vivre en société ?	ni	fi
Oui	475	71,16
Non	125	20,84
Totaux	600	100

Commentaire du tableau

Ce tableau est une conséquence de ce que nous disions plutôt. Car on observe que la méthode d'approche de la DVDP permet à plus de 71% des apprenants à développer l'exercice du philosopher tandis que 20,84% affirment le contraire.

Tableau N° 21: Distribution de l'échantillon sur le lien social de la DVDP

17-L 'enseignement par la DVDP vous permet-il de prendre position dans une discussion ou un débat social avec vos amis ?	ni	fi
Oui	360	60
Non	240	40
Totaux	600	100

Commentaire du tableau

Ce tableau nous présente près de 60% des apprenants qui montrent l'impact de des savoirs acquis durant la séance de DVDP comme étant porteur pour leur mieux vivre social. Tandis que 40% estiment que ces savoirs n'ont jamais été utile pour eux.

Tableau N° 22: Distribution de l'échantillon sur des prises de position dans le débat et la culture et le respect de l'autre dans sa personne et ses convictions

18-Cette prise de position dans le débat vous permet-il de cultiver le respect de l'autre dans sa personne et ses convictions ?	ni	fi
Toujours	360	60
Souvent	240	40
Totaux	600	100

Commentaire du tableau

Ce tableau qui est une suite logique du précédent, nous présente près de 60% des apprenants qui montrent l'impact de des savoirs acquis durant la séance de DVDP comme étant porteur dans les discussions et dans leur relation avec autrui. Tandis que 40% estiment que ces savoirs n'ont jamais été utile pour eux.

Tableau N° 23: Distribution de l'échantillon sur des alternatives de prises de position sur la résolution des cas de violence

19- La séance de cours par la DVDP vous donne une autre solution face à la violence ?	ni	fi
Oui	456	76
Non	144	24
Total	600	100

Commentaire du tableau

Ce tableau nous présente près de 76% des apprenants qui montrent l'importance des savoirs acquis durant la séance de DVDP comme étant porteur pour leur mieux gérer les problèmes de violence en milieu social. Tandis que 24% estiment que ces savoirs ne les aident pas du tout.

Tableau N° 24: Distribution de l'échantillon sur des alternatives de prises de position sur la résolution des cas de violence

20- Selon vous, vos conceptions du philosophe acquises lors des séances de cours via la DVDP vous permettent-elles de mûrir votre jugement ?	ni	fi
Oui	384	64
Non	216	36
Total	600	100

Commentaire du tableau

Ce tableau nous présente près de 64% des apprenants qui montrent l'importance des savoirs acquis durant la séance de DVDP comme étant porteur pour murir leurs jugements en problématisant ; Tandis que 36% estiment que ces savoirs ne les aident pas.

6.2. VALIDATION DES DONNEES

Pour valider nos différentes données, nous allons utiliser le Chi carré. Ce test statistique sert à vérifier le lien de dépendance entre deux variables et permet de mesurer l'écart entre les fréquences observées et les fréquences théoriques. Ceci va se faire en plusieurs étapes.

6.2.1. Validation de HR1 :

La Discussion à Visée démocratique et philosophique se présente comme un dispositif pédagogique novateur pour l'enseignement de la philosophie au lycée et particulièrement en classe de Tle.

Étape 1 : formulation des hypothèses statistiques

Hypothèse nulle (H0) : La DVDP ne se présente pas comme un dispositif pédagogique novateur dans l'enseignement de la philosophie en classe Terminale.

Hypothèse alternative (H1) : la DVDP se présente comme un dispositif pédagogique novateur dans l'enseignement de la philosophie en classe Terminale.

Étape 2 : Choix du seuil de signification α

Pour notre test, nous prenons la marge d'erreur la plus recommandée en science sociale qui est $\alpha=5\%$

Étape 3 : calcul du test statistique (X^2)

Tableau N° 25: Tableau de contingence des effectifs observé et théoriques à la relation entre le dispositif novateur de la DVDP et la difficulté d'apprentissage du philosophe au lycée.

Dispositif novateur de la DVDP Difficultés d'apprentissage Du philosophe au lycée	Toujours		Souvent		Jamais		Total
	fo	fe	fo	fe	fo	fe	
Lycée bilingue de Yaoundé	46	125.95	58	55.65	196	118.4	300
Lycée classique de Soa	24	30.66	20	32.09	131	112.25	175
Collège Notre dame de lourdes Soa	44	23.39	40	30.26	41	71.35	125
Total	114		118		368		600

Étape 4 :Tableau N° 26: Application numérique du (X^2)

fo	fe	fo-fe	(fo-fe) ²	$\frac{(fo - fe)^2}{fe}$
46	125.95	-79.95	6392.0025	50.7503175863
24	30.66	-6.66	44.3556	1.44669275929
44	23.39	20.61	424.7721	18.1604147071
58	55.65	3.65	13.3225	0.23939802336
20	32.09	-12.09	146.1681	4.5549423496
40	30.26	10.26	105.2676	3.47877065432
196	118.4	77.6	6021.76	50.8594594594
131	112.25	18.75	351.5625	3.13195991091

41	71.35	-30.35	921.1225	12.9099159074
				145.531871357

Statistique du test est $X^2 = 145.531$

Étape 5 : calcul du coefficient de contingence

$$CC = \sqrt{\frac{X^2}{X^2 + N}}$$

$$\text{A.N. } CC = \sqrt{\frac{145,531}{145,531 + 600}}$$

$$= 0.016$$

D'où $CC = 0.016$

Étape 6 : Détermination du degré de liberté (ddl) et lecture de la valeur critique du X^2 sur la table des valeurs de Pearson.

$$\text{Degré de liberté (ddl)} = (3-1)(3-1) = 4$$

D'où X^2 théorique = 9.49

Étape 7 : règle de décision du test

Si X^2 calculé > au X^2 théorique alors H_0 est rejeté et H_1 est retenu ceci suppose que les variables (dépendante indépendantes) de notre hypothèse ont un lien significatif.

Si X^2 calculé < au X^2 théorique alors H_1 est retenu et H_0 est rejeté ceci suppose que les variables (dépendante indépendantes) de notre hypothèse n'ont aucun lien significatif.

Décision : X^2 calculé = 145.53 > X^2 théorique = 9.49

Donc nous rejetons H_0 et acceptons H_1 .

Étape 8 : conclusion

L'hypothèse H_1 est confirmée donc la Discussion à Visée démocratique et philosophique se présente comme un dispositif pédagogique novateur pour l'enseignement de la philosophie au lycée et particulièrement en classe de Tle.

6.2.2. Validation de HR2 :

La Discussion à Visée Démocratique et Philosophique est un dispositif didactique qui intervient comme en adéquation avec l'APC/ESV en vigueur au Cameroun afin de permettre aux apprenants de développer des compétences spécifiques du philosophe.

Étape 1 : Formulation des hypothèses statistiques

Hypothèse nulle (H0) : Le dispositif de la DVDP n'a aucune adéquation avec la méthode A.P.C en vigueur pour développer les compétences spécifiques du philosophe.

Hypothèse alternative (H1) : Le dispositif de la DVDP est en adéquation avec la méthode A.P.C en vigueur pour développer les compétences spécifiques du philosophe.

Étape 2 : choix du seuil de signification α

Pour notre test, nous prenons la marge d'erreur la plus recommandé en science sociale qui est $\alpha=5\%$.

Étape 3 : calcul du test statistique (X^2)

Lien entre la DVDP et la méthode A.P.C Développement des compétences du philosophe	Toujours		Souvent		Jamais		Total
	fo	fe	fo	fe	fo	fe	
Lycée bilingue de Yaoundé	199	201.98	39	42	62	56.02	300
Lycée classique de Soa	118	140	25	17	32	18	175
Collège Notre dame de lourdes Soa	78	80.02	15	20	32	24.98	125
Total	395		79		126		600

Tableau N° 27: Tableau de contingence des effectifs observés et théoriques de la relation entre le lien de la DVDP et la méthode A.P.C/E.S.V pour développer les compétences du philosophe chez l'élève.

Étape 4 :Tableau N° 28: Application numérique du (X^2)

fo	fe	fo-fe	(fo-fe) ²	$\frac{(fo - fe)^2}{fe}$
199	201.98	-2.98	8.8804	0.0439667293
118	140	-22	484	3.45714285714
78	80.02	-2.02	4.0804	0.05099225193
39	42	-3	9	0.21428571428
25	17	8	64	3.76470588235
15	20	-5	25	1.25
62	56.02	5.98	35.7604	0.63835058907
32	18	14	196	10.8888888888
32	24.98	7.02	49.2804	1.972794235388
				22.28112713945

Statistique du test est $X^2 = 22.281$

Etape 5 : calcul du coefficient de contingence

$$CC = \sqrt{\frac{X^2}{X^2 + N}}$$

$$\text{A.N. } CC = \sqrt{\frac{22.281}{22.281 + 600}}$$

$$= 0.0075$$

D'où $CC = 0.0075$

Etape 6 : Détermination du degré de liberté (ddl) et lecture de la valeur critique du X^2 sur la table des valeurs de Pearson.

$$\text{Degré de liberté (ddl)} = (3-1)(3-1) = 4$$

D'où X^2 théorique = 9.49

Etape 7 : règle de décision du test

Si X^2 calculé > au X^2 théorique alors H_0 est rejeté et H_1 est retenu ceci suppose que les variables (dépendante indépendantes) de notre hypothèse ont un lien significatif.

Si X^2 calculé < au X^2 théorique alors H_1 est retenu et H_0 est rejeté ceci suppose que les variables (dépendante indépendantes) de notre hypothèse n'ont aucun lien significatif.

Décision : X^2 calculé = 22.281 > X^2 théorique = 9.49

Donc nous rejetons H_0 et acceptons H_1 .

Etape 8 : conclusion

L'hypothèse **HR2** est confirmée donc la Discussion à Visée Démocratique et Philosophique est un dispositif didactique qui intervient comme en adéquation avec l'APC/ESV en vigueur au Cameroun afin de permettre aux apprenants de développer des compétences spécifiques du philosophe.

6.2.3. Validation de HR3 :

La Discussion à Visée Démocratique et Philosophique se présente comme une aide dans la socialisation des élèves en les aidant à mieux comprendre la réalité de leur milieu de vie.

Étape 1 : Formulation des hypothèses statistiques

Hypothèse nulle (H0) : Le dispositif de la DVDP n'a aucune adéquation avec la réalité sociale des élèves

Hypothèse alternative (H1) : Le dispositif de la DVDP est en adéquation avec réalité sociale des élèves.

Étape 2 : choix du seuil de signification α

Pour notre test, nous prenons la marge d'erreur la plus recommandé en science sociale qui est $\alpha=5\%$.

Étape 3 : calcul du test statistique (X^2)

Tableau N° 29: Tableau de contingence des effectifs observés et théoriques de la relation entre le lien de la DVDP et le développement des compétences d'insertion sociale des élèves

Lien entre la DVDP et la réalité sociale Développement des compétences d'insertion sociale	Oui		Non		Total
	fo	fe	fo	fe	
Lycée bilingue de Yaoundé	243	240	57	60	300
Lycée classique de Soa	127	115	48	60	175

Collège Notre dame de lourdes Soa	80	95	45	30	125
Total	450		100		600

Etape 4 :Tableau N° 30: Application numérique du (X^2)

fo	fe	fo-fe	(fo-fe) ²	$\frac{(fo - fe)^2}{fe}$
243	240	3	9	0,0375
127	115	12	144	1,25217391304
80	95	-5	25	0,26315789473
57	60	-3	9	0,15
48	60	-12	144	2,4
45	30	15	225	7,5
				11,60283180778

Statistique du test est $X^2 = 11,60283180778$

Etape 5 : calcul du coefficient de contingence

$$CC = \sqrt{\frac{X^2}{X^2 - N}}$$

$$\text{A.N. } CC = \sqrt{\frac{8.488729078810}{8.488729078810 + 600}}$$

$$= 0.118$$

D'où $CC = 0.118$

Étape 6 : Détermination du degré de liberté (ddl) et lecture de la valeur critique du X^2 sur la table des valeurs de Pearson.

$$\text{Degré de liberté (ddl)} = (3-1) (3-1) = 4$$

D'où X^2 théorique = 9.49

Étape 7 : règle de décision du test

Si X^2 calculé $>$ au X^2 théorique alors H_0 est rejeté et H_1 est retenu ceci suppose que les variables (dépendante et indépendantes) de notre hypothèse ont un lien significatif.

Si X^2 calculé $<$ au X^2 théorique alors H_1 est retenu et H_0 est rejeté ceci suppose que les variables (dépendante et indépendantes) de notre hypothèse n'ont aucun lien significatif.

Décision : X^2 calculé = 11,60283180778 $>$ X^2 théorique = 9.49

Donc nous rejetons H_0 et acceptons H_1 .

Étape 8 : conclusion

L'hypothèse **HR3** est confirmée donc la Discussion à Visée Démocratique et Philosophique est un dispositif pédagogique-didactique qui est en lien avec l'aspect social des élèves.

6.3. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET RECOMMANDATIONS

6.3.1. Interprétations des résultats

Interpréter les résultats selon Aktouf (1992) « *c'est faire parler les données et les coefficients tirés de leur traitement. C'est mettre du sens dans les chiffres, donner des significations concrètes, opérationnelles (et rattachées au terrain particulier de la recherche) à tous les indices et ratios élaborés par ce calcul statistiques* »

Les résultats qui viennent d'être présentés seront interprétés à la base de trois hypothèses de recherche, qui constituent l'ossature de notre étude. Il s'agit de :

HR1 : la Discussion à Visée démocratique et philosophique se présente comme un dispositif pédagogique novateur pour l'enseignement de la philosophie au lycée et particulièrement en classe de Tle.

HR2 : la Discussion à Visée Démocratique et Philosophique est un dispositif didactique qui intervient comme en adéquation avec l'APC/ESV en vigueur au Cameroun afin de permettre aux apprenants de développer des compétences spécifiques du philosophe.

HR3 : la Discussion à Visée Démocratique et Philosophique se présente comme une aide dans la socialisation des élèves en les aidant à mieux comprendre la réalité de leur milieu de vie.

HR1 : la Discussion à Visée démocratique et philosophique se présente comme un dispositif pédagogique novateur pour l'enseignement de la philosophie au lycée et particulièrement en classe de Tle.

La question qui a généré cette hypothèse de recherche est la suivante : « Quel est le lien pédagogique de ce dispositif (DVDP) en classe de Tle ? ». Les résultats du tableau quatorze, portant sur le modèle d'enseignement de la DVDP nous montre qu'il s'agit bien d'un dispositif novateur dans nos lycées. Les enseignants reconnaissent cette nette différence entre la méthode conventionnelle et celle que nous pensons être une nouvelle forme. Dans le tableau quinze, nous constatons que la méthode utilisée par la DVDP se base aussi sur la forme coopérative des savoirs qui n'exclue pas l'élève dans la propre quête de savoir dont il est l'acteur. Nous reconnaissons avec les apprenants à la lecture des tableaux douze et treize que l'enseignement conventionnelle est dominée par la posture de l'enseignant qui est le seul à posséder le savoir. Cette méthode ne contribue pas à leur ouverture au philosophe comme le présente le tableau douze. Il convient donc comme Delevey (1993), de muter à partir de la DVDP de la posture de professeur de philosophie, de mathématiques etc., à celle de professeur de l'apprentissage de la philosophie, de mathématique etc.

L'enseignement de la philosophie a pour vocation de rendre les apprenants libres dans le jugement ce qui n'est pourtant pas le cas, car dans les exercices que sont la dissertation ou le commentaire de texte philosophique, il y a toujours cette tendance à couloir copier la leçon de l'enseignant. Le modèle d'apprentissage développé ici est ce que Belinga Bessala (2013) appelle « *l'apprentissage comme résultat d'une activité conditionnée* ». Suite à ces difficultés, la question reste ouverte : que devons-nous faire ? nous préconisons ici la rupture avec l'ancienne méthode conventionnelle d'enseignement de la philosophie pour laisser place à la DVDP qui permettra à l'apprenant de développer ses propres compétences. À partir de la DVDP l'enfant, comme le souligne Tozzi, arrive à :

- S'approprier les contenus philosophiques ;
- Développer des capacités de problématisation, de conceptualisation, d'argumentation ;
- Articuler ces processus dans la dissertation ;
- Mobiliser ses ressources : ses connaissances (philosophiques ou non), ses processus de pensée, son expérience personnelle, dans la perspective de tâches complexes durs des sujets variés etc.

HR2 : la Discussion à Visée Démocratique et Philosophique est un dispositif didactique qui intervient comme en adéquation avec l'APC/ESV en vigueur au Cameroun afin de permettre aux apprenants de développer des compétences spécifiques du philosophe.

La question qui a généré cette hypothèse de recherche est la suivante : « Quel est l'apport didactique de la DVDP dans le processus enseignement-apprentissage ? ». Nous constatons que l'enseignement du philosophe par le biais de la DVDP au lycée est un mode de pensée qui demeure sur un apprentissage scolaire avec des « *groupes-classes et une relation éducative, dans une institution donnée, le lycée, et non une autodidaxie* » (Tozzi, 1993 :22). Il s'agit d'un apprentissage qui vise une initiation, un niveau d'exigence donné, et non un perfectionnement ou une spécialisation voilà pourquoi un tel enseignement porte sur des notions et des questions philosophiques avec des dimensions épistémologique, éthique, métaphysique, politique etc. Tozzi (1993 :21) ajoute que « *ce sont bien ces opérations intellectuelles qu'on demande aux élèves d'articuler (dissertation) ou de repérer (lecture de texte) dans des tâches scolaires complexes* ». L'apprentissage du philosophe au lycée doit également être élémentaire parce qu'il s'agit d'un apprentissage qui s'adresse à des personnes linguistiquement et culturellement très hétérogènes, des sujets de fait, même s'il faut les faire advenir à des sujets de droit (Tozzi, 1993 : 33).

Les résultats du tableau seize, portant sur la question de savoir si l'enseignement de la philosophie via la DVDP est faite sur la base de dissertation et de commentaire de texte, et nous avons 70% des apprenants qui déclarent que le cours basé sur la DVDP ne se résume pas seulement au exercices classiques. Il va au-delà en apportant à l'enfant des capacités de problématisation, de conceptualisation et d'argumentation. Ce qui est à la base même du philosophe. Les recherches de Britt-Mari Barth (2004 ; 2015) respectivement sur l'apprentissage de l'abstraction et le savoir en construction font état de ce que ce ne sont pas les matières que les élèves ne comprennent pas, ce sont les leçons. L'apprentissage pour elle n'est donc pas seulement un travail de mémorisation des réponses, c'est aussi la construction du sens. L'enseignant devient donc non pas un maître à penser mais un conducteur de la pensée des enfants en veillant à ce qu'il n'y ait pas prolifération de sens et de signification aux concepts qu'il mentionne lors de la leçon.

Le tableau dix-sept quant à lui revient sur la capacité qu'ont les apprenants à développer les ressources permettant de problématiser, conceptualiser et argumenter. Au regard des

résultats observés, nous remarquons que le cours de philosophie ne se limite pas seulement aux dires du professeur, mais il doit aussi être l'élan intellectuel des jeunes apprenants qui s'approprient la méthode au travers d'exercices visant à les aider à structurer leurs idées car « *On ne peut apprendre aucune philosophie ; car où est-elle, qui la possède et à quoi peut-on la connaître ? On ne peut qu'apprendre à philosopher, c'est-à-dire à exercer le talent de la raison dans l'application de ses principes généraux à certaines tentatives qui se présentent, mais toujours avec la réserve du droit qu'à la raison de rechercher ces principes eux-mêmes à leurs sources et de les confirmer ou de les rejeter.* » nous disait Kant (1781 : 561).

HR3 : la Discussion à Visée Démocratique et Philosophique se présente comme une aide dans la socialisation des élèves en les aidant à mieux comprendre la réalité de leur milieu de vie.

La question à l'origine de cette hypothèse est : « Quel est l'apport social et éthique de la DVDP en classe de Terminale ? » Nous constatons après enquête que la DVDP est un enseignement qui a un lien significatif avec la réalité des élèves. Il est comme le dit la méthode Approche Par les Compétences En Situation De Vie. À travers ses enjeux politique et éthiques, il contribue à une meilleure socialisation des apprenants car il les aide à « *vivre ensemble* » développant ainsi « *une démocratie citoyenne* » car l'élève « *aura résisté à la publicité commerciale et à la propagande politique par le développement de l'esprit critique* » (Tozzi, 2005, p. 5). Nous voyons que dans le tableau n° 20 nous avons 71% des apprenants qui présentent la DVDP comme en étant en lien avec leur vécu quotidien. Ce type d'apprentissage n'est donc pas détaché de la réalité même des enfants et leur permet de mieux faire usage des ressources apprises pour affronter les problématiques quotidiens auxquelles ils font face.

Notons que le but ou la finalité de l'éducation au Cameroun, en perspective à l'émergence que vise principalement La loi d'orientation de l'éducation au Cameroun de 1998 stipule en son article 4 que : « *l'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels et moraux* ». ceci pour lui donner les armes nécessaires au rendez-vous du donner et recevoir qu'oblige la mondialisation grandissante. C'est dans cette logique que se classe l'enseignement de la philosophie dont la branche au préscolaire est axée sur l'éducation civique et morale. Pour ce faire, cet enseignement basé sur le modèle APC/ESV va des situations de vie pour permettre à l'apprenant de mieux s'exprimer dans ce qui est attendu de lui.

Le professeur Mono Ndjana affirmait déjà en 2008 que : [pour le paraphraser] la société camerounaise grandi déjà en prenant pour normal ce qui est anormal. Il y a comme une normalisation de l'écart via l'écart de la norme dans les agir quotidiens. À travers la montée en puissance des fléaux comme la corruption, le tribalisme, les discours haineux, l'apprenant à travers ces pratiques qui vise à singulariser chaque action en mettant un frein à notre élan de communauté et de vivre ensemble se manifestent aussi dans l'individualisme du « Je » qui ferme l'apprenant dans sa personne. Influencé ainsi par sa société, celui doit impérativement se tourner vers l'éducation afin de savoir, savoir-faire et savoir vivre ce qui est utile et nécessaire pour le bon fonctionnement social.

Soulignons que l'objectif de la DVDP est de rendre l'enfant capable de raisonner, de dépasser le flou des perceptions des émotions, sentiments et opinions du moment pour construire des compétences réflexives comme la problématisation, la conceptualisation ou encore l'argumentation ceci afin de dépasser l'affrontement des positions en vue d'obtenir un consensus. Habermas (cité par Van Den Berghe) dit à cet effet que : « *sous la forme de 'discussion', j'introduis la forme de communication caractérisée par l'argumentation, dans laquelle les prétentions à la validité devenues problématiques sont thématiques et examinées du point de vue de leur justification* » (1998 ; 228). Le parallèle avec la DVDP et la théorie discussionnelle d'Habermas se voit au niveau où elle consiste dans le fait de s'entendre avec quelqu'un sur quelque chose, en se rendant soi-même compréhensible. Dès lors, à suivre Habermas, nous en arrivons à poser que, constitutivement, tout acte de langage donne à autrui quelque chose à entendre de façon compréhensible, et ce en visant l'entente et l'interaction sociale, puisqu'elle est équivalente à une exigence d'intercompréhension, à une exigence d'honorer l'engagement illocutoire. Il est donc un peu plus clair que les pratiques de la DVDP sont une nouveauté dans le paysage pédagogique. En comparant les courants majeurs, il est possible d'en faire émerger un fond commun qui ouvre à une relecture philosophique de ce qui se joue dans de telles discussions par un possible ancrage de la pensée d'Habermas.

Le dispositif de discussion (que nous traitons ici) concoure efficacement à promouvoir l'égalité entre les personnes et les genres car « *on discute aussi le corps de l'autre, son visage et ses gestes* » (Tozzi 2017). En d'autres termes, mettre sur pied une discussion c'est exprimer la primauté des idées sur les personnes afin de dissuader les complexes liés au genre ou à la classe. Avec la distribution des rôles, chaque participant se sent investi d'une responsabilité qui l'oblige aussi à respecter l'autre dans sa responsabilité ; ouvrant ainsi le débat à une forme

démocratique qui participe au respect des uns et des autres car les participants sont « *initiés au principe de l'égalité devant la loi, fondement de la démocratie : l'isomie* » (Budex 2019).

Cette initiation au principe démocratique, aide l'enfant dans son processus de développement de l'Esprit citoyen grâce à la pédagogie coopérative que présente la DVDP à travers des réflexions philosophiques, à prendre conscience des grands enjeux qui sont d'actualité dans sa société afin de prendre des décisions mûres qui participent à sa maturation d'individu social. Tozzi dit à cet effet que la DVDP aide à « *éduquer à la citoyenneté car on peut y analyser les concepts de la philosophie politique, discuter des questions socialement vives pour les citoyens et développer par l'exercice de rôles chez les élèves, le respect de règles et des comportements démocratiques* » (Tozzi 2018 ; P.70).

6.3.2. Recommandations

Nos recommandations s'adressent principalement aux pouvoirs publics et aux professeurs de philosophie.

6.3.2.1. Aux pouvoirs publics

En ce qui concerne les pouvoirs publics nous suggérons :

- Une extension de l'enseignement de la philosophie dès la classe de 6^e. Car un apprenant peut aisément sur sept ans d'études prendre le goût d'une discipline et ainsi développer les aptitudes du philosophe ;
- La philosophie ne s'enseigne qu'au second cycle or les classes d'orientation que sont la 6^e, 5^e, et 4^e sont des bases solides pour qui veut développer une rationalité autonome capable d'aider dans la suite des études.
- Beaucoup d'apprenants quittent l'école après la 3^e or l'apprentissage du philosophe avant la classe de seconde peut être une riposte au projet de décervelage rencontré dans bon nombre de pays ;
- L'élaboration des programmes d'enseignement sous le type de la DVDP permettrait de résoudre le problème de colonisation dans la pensée.

6.3.2.2. Aux professeurs de philosophie

À nos collègues enseignants de philosophie dans les lycées nous suggérons :

- D'adopter un niveau de vocabulaire compréhensible afin que les apprenants puissent arriver à comprendre et énoncer eux-mêmes des formulations abstraites. Or la seule façon d'y parvenir c'est de procéder de façon méthodique et propédeutique ;
- De préconiser plus en salle des séances de discussion à visée philosophique que la prise de note afin que les apprenants puissent s'investir dans les débats et savoir en tirer profit ;
- D'apprendre aux élèves à conceptualiser, à problématiser et à argumenter philosophiquement que de leur faire copier des méthodologies plates que beaucoup ne sauront s'en servir lors des devoirs écrits ou oraux.

CONCLUSION GÉNÉRALE ET PERSPECTIVES

Notre recherche portait sur « *l'enseignement de la discussion à visée philosophique et démocratique en classe de terminale : une nouvelle forme d'enseignement pour un développement de la pensée « critique, créative et vigilante* ». Nous avons observé que, malgré des efforts consentis par les pouvoirs publics, et les enseignants de philosophie, la démarche permettant aux apprenants de s'approprier une pensée propre restait encore difficile au regard des difficultés liées à l'apprentissage du philosophe qui passe par la conceptualisation, la problématisation et l'argumentation.

La question qui a guidé notre travail était la suivante : **Comment l'apprentissage par la Discussion à Visée Philosophique peut-elle contribuer à une inclusion des apprenants et favoriser les liens de socialisation ?** L'opérationnalisation de cette question principale a généré trois questions de recherche correspondants à trois centres d'intérêts qui sont :

- QRS1 : Quel est le lien pédagogique de ce dispositif (DVDP) en classe de Tle ?
- QRS2 : Quel est l'apport didactique de la DVDP dans le processus enseignement-apprentissage ?
- QRS3 : Quel est l'apport social et éthique de la DVDP en classe de Tle ?

L'objectif général de notre travail était de montrer que l'enseignement de la philosophie sous le paradigme d'une discussion ou débat, fera naître et accroître chez les jeunes apprenants des savoir-faire tels que : l'autonomie de penser et la force du jugement critique qui sont la base même de l'enseignement de la philosophie ; afin de leur donner des armes pour pouvoir conduire par eux même leur façon d'agir et de faire, et ainsi, réduire des cas de violence dans nos milieux sociaux en général et scolaire en particulier comme c'est devenu l'habitude ces dernières années.

Notre investigation s'est effectuée en trois phases à savoir une implémentation de notre dispositif d'enseignement dans les classes terminales du lycée bilingue de Yaoundé, du lycée de Soa et du collège Notre Dame de Lourdes, une pré-enquête et l'enquête proprement dite.

L'enquête a été entreprise par le biais d'un questionnaire adressé à un échantillon de six cent apprenants de philosophie des séries générales littéraires et scientifiques.

Les résultats qui ressortent des enquêtes sur le terrain et le traitement des données à l'aide du Chi Carré (X^2) font état de ce que :

HR1 : X^2 calculé= 145.53 > X^2 théorique= 9.49. Ainsi, nous rejetons H_0 et acceptons H_1 . La Discussion à Visée démocratique et philosophique se présente comme un dispositif

pédagogique novateur pour l'enseignement de la philosophie au lycée et particulièrement en classe de Tle.

HR2 : X^2 calculé= 22.281 > X^2 théorique= 9.49 Donc nous rejetons H_0 et acceptons H_1 . La Discussion à Visée Démocratique et Philosophique est un dispositif didactique qui intervient comme en adéquation avec l'APC/ESV en vigueur au Cameroun afin de permettre aux apprenants de développer des compétences spécifiques du philosophe.

HR3 : X^2 calculé= 11,60283180778 > X^2 théorique= 9.49 Donc nous rejetons H_0 et acceptons H_1 . La Discussion à Visée Démocratique et Philosophique est un dispositif pédagogique-didactique qui est en lien avec l'aspect social des élèves.

Les résultats auxquels nous sommes parvenus, sans risque de nous tromper, montrent à suffisance que La DVDP, à la fois en tant qu'espace de discussion collective et communauté de recherche philosophique, accomplit une double mission : elle permet aux enfants de s'ouvrir ensemble à l'universalité d'une rationalité questionnante et les prépare à l'exercice démocratique du jugement. Au-delà de sa visée philosophique, et néanmoins grâce à elle, elle est l'occasion pour eux d'une expérience sensible et rationnelle qui cultive les sentiments d'interdépendance et d'appartenance par lesquels ils sont reliés à la communauté des hommes et des citoyens. Génératrice de dispositions éthiques, cette pratique, si elle est régulière, participe d'une éducation à la fraternité dont il y a tout lieu de penser qu'elle est un levier pour lutter contre les inégalités et les discriminations. En effet, « *pour que le principe d'égalité devienne une volonté d'égalité sociale, il doit être associé à un sentiment de solidarité et de fraternité* » car « *quand ces sentiments faiblissent, les inégalités se creusent* » (Dubet, 2014, p. 106).

Comme nous l'avons sans cesse souligné dans notre modeste travail de recherche, l'apprentissage du philosophe au lycée repose sur trois processus de pensée : la conceptualisation, la problématisation et l'argumentation. Il est question d'enseigner ou de former les apprenants au développement d'une pensée créative, réflexive et prudente et non d'enseigner une doctrine ou un système de pensée déjà constitués. Ceci doit donc les amener à philosopher voire penser par eux même dans le respect de l'autre et de la société. Ce travail sur l'éveil ou l'enseignement de la DVDP ne peut se faire aussi sans une formation préalable de nos enseignants à cette méthode ; il n'est pas question de substituer le cours de philosophie à une séance de débat, mais il est question de consacrer 10 voire 15 min d'échanges formatifs pour donner la parole aux élèves afin de les laisser s'exprimer et donner eux aussi un avis sur la problématique qui jaillit de la leçon.

BIBLIOGRAPHIE ET WEBOGRAPHIE

Ouvrages

- AKTOUF O. (1992). *Méthodologie des sciences sociales et approches qualitatives des organisations*. Québec : Presses Universitaires du Québec.
- ARENDT H. (1972). *La crise de l'éducation*, (trad. Chantal Veizin). Paris : Gallimard.
- ASTOLFI J.-P. & Peterfalvi, B. (1989). *La didactique des sciences*. Paris : PUF. Coll. « Que sais-je ? »
- BACHELARD G. (1980). *La Formation de l'esprit scientifique* (11^{ème} éd.). Paris : J. Vrin.
- BEAUD M. (2006). *L'art de la thèse* (5^{ème} éd.), Paris : La découverte.
- BELINGA BESSALA S. (2013). *Didactique et professionnalisation des enseignants* (2^{ème} éd. Revue et augmentée). Yaoundé : Clé.
- BLOND-RZEWUSKI O. (Dir.) (2018). *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ?* Hatier (coll. « enseigner à l'école »)
- BROUSSEAU G. (1998). *Théorie des situations didactiques*, Grenoble : La Pensée Sauvage.
- BUDEX C. (2019). *Logiques d'appartenance pour une fraternité sans dieux : comment éduquer à la fraternité dans l'école de la république ?* Tréma.
- CHARBONNIER S. (2013). *Que peut la philosophie ?* Paris, Seuil
- CHIROUTER E. (2007). *Lire, réfléchir et débattre à l'école : la littérature de jeunesse pour aborder des questions philosophiques*, Vanves, Hachette Education.
- CHIROUTER E. (2011). *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*, Vanves, Hachette Education.
- CHIROUTER E. (2012). *Moi, Jean-Jacques Rousseau jeunesse*, Paris, les Petits Platons.
- CHIROUTER E. (2015). *L'enfant, la littérature et la philosophie*, Vanves, l'Harmattan.
- CHIROUTER E. (2016). *Ateliers de philosophie à partir d'albums de jeunesse*, Vanves, Hachette Education.
- DESCARTES R. (1950). *Discours de la méthode* ; Paris, Garnier-Frères.
- DUBET f. (2014). *La préférence pour les inégalités*. Paris, Seuil.

- GALICHET f. (2019). *Philosopher à tout âge*. Paris, Vrin.
- GIODAN A. (Dir.) (1983). *L'élève et/ ou les connaissances scientifiques : approche didactique de la construction des concepts scientifiques par les élèves*. Paris : Peter Lang.
- GIORDAN A. & DE VECCHI G. (1987). *Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neuchâtel : Delachaux & Niestle.
- GRAWITZ M. (2001). *Méthodes en sciences sociales* (11^{ème} éd.) ; Paris : Dalloz.
- GROSJEAN m-p. (Dir.) (2014). *La philosophie au cœur de l'éducation. Autour de Matthew Lipman*. Vrin
- HABERMAS J. (1992). *De L'éthique de la discussion*, coll. "champs Flammarion" n°421, trad. De m. Hunyadi, paris, cerf.
- KANT E. (1781). *Critique de la raison pure* ; Paris : Quadrige/PUF.
- KANT E. (2004). *Réflexion sur l'éducation* ; Paris : Vrin.
- KUHN T. (1983). *La structure des révolutions scientifiques* (Trad. Laure Meyer) ; Paris : Flammarion.
- LATOUR B. (1989). *La science en action* ; Paris : La découverte.
- LELEUX C. (Dir.) (2005). *La philosophie pour enfants, le modèle m. Lipman en discussion*. De Boeck
- LIPMAN M. (1995). *A L'école de la pensée* (Trad. Nicole Descostre) Bruxelles : De Boeck Université.
- MANESSE CESARINI L. (Dir.) (2011). *L'enseignement de la philosophie émancipe-t-il ?* Paris, l'Harmattan.
- MARIEN B. & BEAUD J-M. (2003). *Guide pratique pour l'utilisation de la statistique en recherche : le cas des petits échantillons. Réseau sociolinguistique et dynamique des langues*. Québec, Agence Universitaire de la Francophonie.
- MONTAIGNE M. (1979a). *Essais. Livre 2*. Paris, France : GF Flammarion.
- MONTAIGNE M. (1979b). *Essais. Livre 3*. Paris, France : GF Flammarion.
- PIAGET J. (1970). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* (7^{ème} éd.). Paris : Delachaux et Niestlé.
- PLATON, (1993). *Menon* (trad. Léon Robin). Paris : Flammarion
- POPPER K. (1984). *La logique de la découverte scientifique* (préface de Jacques Monod, trad. de l'anglais par Nicole Thysssem-Rutten et Philippe Devaux). Paris : Payot.
- THARRAULT P. (2016). *Pratiquer le débat philo en classe*. Retz
- TOZZI M. (2005). *Penser par soi-même*, Chronique Sociale, Lyon.

- TOZZI M. (2006). *Débattre à partir des mythes à l'école et ailleurs*, Chronique Sociale, Lyon.
- TOZZI M. (2008). *La Littérature en débats : discussions à visée littéraire et philosophique à l'école primaire*, Sceren-Crdp Montpellier (avec y. Soulé et d. Bucheton),
- TOZZI M. (2012). *Nouvelles pratiques philosophiques à l'école et dans la cité – répondre à la demande scolaire et sociale de philosophie*, Chronique Sociale, Lyon.
- TOZZI M. (2012). *Nouvelles pratiques philosophiques*. Chroniques Sociales, Lyon.
- TOZZI M. (2014). *La morale, ça se discute*, Albin Michel, Paris.
- TOZZI M. (2017b). *Prévenir la violence par la DVP*. Bruxelles : yakapa.be.

Articles

- FABRE M. (1997). « Pensée pédagogique et modèle philosophique : le cas de la situation problèmes ». *Revue française de pédagogie*, n°120, pp. 49-58.
- GAGNON M. (1977). « Épistémologie et génétique, science et philosophie ». *Philosophiques* vol. 4, n°2, pp. 225-244.
- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) (2007). *La philosophie une école de liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe. Etat des lieux et regard pour l'avenir*. Paris : UNESCO.
- PERRENOUD Ph. (1998). « La transposition didactique à partir de pratique : des savoirs aux compétences ». *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), vol. XXIV, n°3, pp.487-514.
- PERRIN A. (1994). « Une didactique de la philosophie est-elle possible ? » *Cahiers de philosophie* n°60.
- TOZZI M. (2017a). La discussion à visée démocratique et philosophique (dvdp) : finalité, enjeux, pratiques. *Diotime*, 77.
- TOZZI M. (1993). « Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe ». *Revue Française de Pédagogie*, n°103, pp. 19-32.
- TOZZI M. (2008). Faire philosopher les enfants : constats, questions vives, enjeux et propositions. *Diogène*, 224, 60-73.
- TOZZI M. « La didactique de la philosophie en France : Vingt ans de recherche (1989-2009) ». *Diotime*, n°39.
- TOZZI M. « Une Approche par compétence en philosophie ? ». *Rue Descartes* n°73 pp. 22-51.

➤ TSALA TSALA, J-P. (1991-1992). *Introduction à la psychologie générale, les cours de psychologie*. Université de Yaoundé I : inédit.

Revue de recherche.

➤ « Pratiques de la philosophie et enseignement moral et civique à l'école primaire », *Spirale*, 62. <https://www.spirale-edu-revue.fr/spip.php?rubrique189>

➤ « En quoi, les différentes pratiques de débats démocratiques - s'appuyant sur les Humanités - peuvent-elles contribuer à lutter contre les inégalités scolaires et sociales ? ». *Éducation et Socialisation*, 53. En ligne : <https://journals.openedition.org/edso/6754>

➤ « Pratiques à visée philosophique à l'école primaire et dans l'enseignement spécialisé : du côté des élèves, du côté des enseignants ». *Éducation et Socialisation. Les Cahiers du Cerfee*, 39. En ligne : <http://edso.revues.org/1373>

➤ « L'enseignement de la philosophie et les nouvelles pratiques philosophiques ». *Recherches en Éducation*, 13. En ligne : <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no13.pdf>

➤ GALICHET F. (2004). *Pratiquer la philosophie à l'école*. Nathan. À télécharger sur : <http://philogalichet.fr/telechargez-gratuitement-pratiquer-la-philosophie-a-lecole/>

➤ BUDEX, C. « Pratique de la philosophie et fraternité : un levier pour lutter contre les inégalités », *Éducation et socialisation* [En ligne], 53 | 2019, mis en ligne le 30 septembre 2019, consulté le 24 novembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/edso/7242> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.7242>.

Sites internet

➤ <https://padlet.com/cbudex/pvp> (références philosophie avec les enfants)

➤ Revue en ligne *Diotime* : <http://diotime.lafabriquephilosophique.be>

➤ <http://www.philotozzi.com> [site de Michel TOZZI]

➤ Site de la Chaire UNESCO : <http://www.chaireunescophiloenfants.univ-nantes.fr/>

➤ <https://padlet.com/cbudex/bibliophilo> (références en philosophie)

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	i
DÉDICACE.....	iii
REMERCIEMENTS	iv
RESUME.....	v
ABSTRACT	vii
SIGLES ET ABRÉVIATIONS	ix
LISTE D'ILLUSTRATIONS.....	x
TABLEAU	x
FIGURE	xi
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE	6
INTRODUCTION PARTIELLE	7
CHAPITRE 1 : CONTEXTE ET ÉTAT DE LA QUESTION	8
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE	8
1.1.1. Origines	10
1.1.2. Les enjeux de la <i>DVDP</i>	10
1.2. QUELQUES THÉORIES DE REFERENCE DE LA DVDP	12
1.2.1. Habermas et la théorie communicationnelle	12
1.2.2. La DVDP en classe : une pratique de l'émancipation.....	13
1.2.3. La DVDP : un dispositif du développement du philosophe chez les enfants ...	19
1.3. ÉTAT DE LA QUESTION : CONSTATS ET OBSERVATIONS	19
CHAPITRE II : PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE ET INSERTION THÉORIQUE	22
2.1. PROBLÉMATIQUE	22
2.1.1. Le problème de recherche	22
2.1.2. Les questions de recherche.....	23
2.1.3. Les objectifs de la recherche	23
2.1.3.1. L'objectif général	24
2.1.3.2. Les objectifs spécifiques.....	24
2.1.4. Les hypothèses	24
2.1.4.1. L'hypothèse générale.....	24
2.1.4.2. Les hypothèses secondaires	25
2.1.5. L'intérêt de la recherche.....	26

2.1.5.1.	L'intérêt pédagogique	26
2.1.5.2.	L'intérêt didactique.....	26
2.1.5.3.	L'intérêt social	27
2.1.6.	Délimitation du sujet	28
2.1.6.1.	Sur le plan épistémologique	28
2.1.6.2.	Sur le plan géographique	28
2.2.	INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	28
2.2.1.	Définition des concepts	28
2.2.1.1.	Qu'est-ce que la didactique ?.....	28
2.2.1.2.	Qu'est-ce qu'« apprendre » ?.....	30
2.2.2.	Revue de littérature ou théorie relatives au sujet	40
2.2.2.1.	Théories constructivistes	40
2.2.2.2.	Le Socioconstructivisme Interactif	43
2.2.2.3.	La théorie allostérique	46
	CONCLUSION PARTIELLE	47
	<i>DEUXIÈME PARTIE : LE LIEN ENTRE L'ENSEIGNEMENT DE LA DVDP ET LES</i> <i>PROBLÈMES DES VIOLENCES SOCIALES EN MILIEU SCOLAIRE.....</i>	48
	INTRODUCTION PARTIELLE.....	49
	CHAPITRE III : LE LIEN DIDACTIQUE, PÉDAGOGIQUE ET INTELLECTUEL.....	50
3.1.	LE LIEN DIDACTIQUE.....	50
3.1.1.	Les enjeux	50
3.1.2.	Le dispositif.....	53
3.2.	LE LIEN PÉDAGOGIQUE.....	58
3.2.1.	Le rôle de l'enseignant	58
3.2.2.	Un équilibre à trouver dans la relation pédagogique.....	60
3.2.3.	Une rupture avec le contrat didactique habituel	62
3.2.4.	La question de l'évaluation	62
3.3.	LE LIEN INTELLECTUEL	63
3.3.1.	La problématisation.....	65
3.3.2.	La Conceptualisation.....	67
3.3.3.	L'Argumentation.....	68
	CHAPITRE IV : LE LIEN SOCIAL ET ÉTHIQUE	70
4.1.	UN DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT CONTRIBUANT À LA SOCIALISATION DES APPRENANTS.....	71
4.1.1.	Un outil communicationnel entre les apprenants	71
4.1.2.	La DVDP : un dispositif égalitaire et moyen de fraternisation	71

4.2.	L'APPORT ÉTHIQUE DE LA DVDP	72
4.2.1.	Un moyen de lutte contre « la normalisation de l'écart »	73
4.2.2.	L'éveil de l'esprit démocratique et républicain.....	73
4.2.3.	Le développement de l'esprit citoyen	75
	CONCLUSION PARTIELLE	77
	TROISIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE	79
	CHAPITRE V : CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE L'ÉTUDE.....	80
5.1.	TYPE DE RECHERCHE : RECHERCHE QUANTITATIVE	80
5.2.	POPULATION DE L'ÉTUDE.....	81
5.2.1.	Population cible.....	82
5.3.	ÉCHANTILLONNAGE.....	83
5.3.1.	Technique d'échantillonnage	83
5.3.2.	Échantillon	84
5.4.	TECHNIQUE DE COLLECTE DES DONNÉES	84
5.4.1.	Description de l'instrument de collecte des données	84
5.4.2.	Justification des techniques utilisées.....	86
5.4.3.	Difficultés rencontrées	86
5.5.	VALIDATION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES	86
5.5.1.	La pré-enquête.....	87
5.5.2.	La procédure de collecte des données	87
5.5.3.	Procédé d'analyse des données	87
	CHAPITRE VI : PRÉSENTATION, IMPLICATIONS DIDACTIQUES ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	90
6.1.	PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	90
6.2.	VALIDATION DES DONNEES	99
6.2.1.	Validation de HR1 :.....	99
6.2.2.	Validation de HR2 :.....	101
6.2.3.	Validation de HR3 :.....	104
6.3.	INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET RECOMMANDATIONS	106
6.3.1.	Interprétations des résultats	106
6.4.	RECOMMANDATIONS	111
6.4.1.	Aux pouvoir publics	111
6.4.2.	Aux professeurs de philosophie	111
	CONCLUSION GÉNÉRALE ET PERSPECTIVES.....	113
	BIBLIOGRAPHIE ET WEBOGRAPHIE	116

ANNEXES

Questionnaire de recherche

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

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

UNITE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCE HUMAINE ET
SOCIALES/SCIENCE DE L'EDUCATION
ET INGENIERIE EDUCATIVE



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST GRADUATE SCHOOL FOR SOCIAL
AND EDUCATIONAL SCIENCES

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

QUESTIONNAIRE

Cher(e)s apprenant(e)s

Le questionnaire qui vous est adressé s'inscrit dans le cadre de notre recherche académique en vue de la rédaction de notre mémoire de fin de cycle master en didactique de la philosophie au sein de la faculté des sciences de l'éducation de l'université de Yaoundé 1. Notre étude porte sur : « *la discussion à visée philosophique et démocratique en classe de terminale : une nouvelle forme d'enseignement pour le développement de la pensée « critique, créative et vigilante* »

NB : DVDP (Discussion à Visée Démocratique et Philosophique)

Nous vous serons gré de bien vouloir faire valoir votre opinion sur les questions ci-dessous, relatives à notre thème de recherche. Soyez rassuré que vos réponses seront exploitées dans un cadre essentiellement académique et dans le strict anonymat.

01- Sexe : M F

02- Age :

03- Etablissement.....

04- Statut : Redoublant Nouveau

05- Y-a-t-il une récurrence de l'histoire de la philosophie dans votre cours ?

Toujours Souvent Jamais

06- Selon vous, votre cours est-il un ramassis des auteurs du passé ?

Toujours Souvent Jamais

07- Trouvez-vous une différence entre apprendre la philosophie et apprendre à philosopher ?

Toujours Souvent Jamais

08- Selon vous, Votre leçons vous rend-elle autonome dans la pensée ?

Toujours Souvent Jamais

09- Avez-vous le sentiment de réciter et répéter le cours de l'enseignant ?

Toujours Souvent Jamais

10- Selon vous, la DVDP vous semble une nouvelle forme d'enseignement de la philosophie au regard de notre contexte social ?

Oui Non

11- Selon vous, une leçon calquée du modèle de la DVDP se fait-elle sur la base de transmission collaborative des savoirs ?

Toujours Souvent Jamais

12- Selon vous, un cours de philosophie selon le modèle de la DVDP se résume-t-il à la prise des notes, à l'explication de texte et au corrigé des dissertations et des explications de texte ?

Toujours Souvent Jamais

13- Selon vous, votre leçon basée sur la DVDP vous permet-elle de développer des capacités philosophiques de bases que sont : la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation ?

Toujours Souvent Jamais

14- Le cours de philosophie par la DVDP vous permet-il de vous approprier et de

mobiliser certaines ressources (connaissances) lors de vos devoirs ?

Toujours Souvent Jamais

15- Selon vous cet enseignement à partir de la DVDP est-il fait de façon à aider l'élève de Tle à mieux philosopher ?

Oui Non

16- Avez-vous le sentiment que les séances lors des séances de cours peuvent vous aider à mieux vivre en société ?

Oui Non

17- L'enseignement par la DVDP vous permet-il de prendre position dans une discussion ou un débat social avec vos amis ?

Toujours Souvent Jamais

18- Cette prise de position dans le débat vous permet-il de cultiver le respect de l'autre dans sa personne et ses convictions ?

Toujours Souvent Jamais

19- La séance de cours par la DVDP vous donne une autre solution face à la violence ?

Oui Non

20- Selon vous, vos conceptions du philosophe acquises lors des séances de cours via la DVDP vous permettent-elles de mûrir votre jugement ?

Toujours Souvent Jamais