

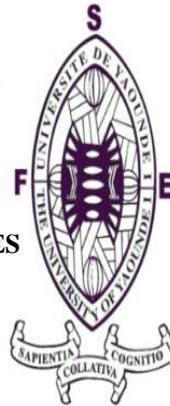
UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

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

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

FACULTÉ DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES
DISCIPLINES



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING
CENTRE (CRFD) IN SOCIAL AND
EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING
SCHOOL IN EDUCATION AND
EDUCATIONAL ENGINEERING

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF DIDACTICS

**PRATIQUES DIDACTIQUES DE L'APPRENTISSAGE DE
L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ À L'ENIEG ET
DÉVELOPPEMENT DE L'ESPRIT PATRIOTIQUE : CAS
DE L'ENIEG DE YAOUNDÉ**

Mémoire présenté et soutenu le 19 juillet 2024 en vue de l'obtention du diplôme de
Master en Sciences de l'Éducation

Option : **Didactique des disciplines**

Spécialité : **Didactique de la Philosophie (recherche fondamentale)**

Par

TIWA SONKOUÉ Serge
Master en philosophie

Matricule : 22V3739



jury

Qualités	Noms et grade	Universités
Président	NZAMEYO Aristide Rodrigue, MC	UYI
Rapporteurs	TOUA Léonie, CC	UYI
	BEKOLO METEE Arsène, CC	UYI
Examineur	BIOLO Joseph Thierry Dimitri, CC	UYI

AVERTISSEMENT

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

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

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

SOMMAIRE

DÉDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES TABLEAUX	iv
LISTE DES ABRÉVIATIONS	v
RÉSUMÉ	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PARTIE I : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE.....	5
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	7
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET ÉTAT DE LA QUESTION	1
PARTIE II : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE DE L'ÉTUDE.....	47
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	49
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS D'ANALYSE.....	61
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	85
BIBLIOGRAPHIE	88
ANNEXES	92
TABLE DES MATIÈRES	100

À mon amie

WARNKEN Annyka

REMERCIEMENTS

Nous sommes heureux dans le cadre de la rédaction de ce travail d'exprimer publiquement toute notre vive gratitude, et le meilleur de notre reconnaissance, aux Drs BEKOLO METEE Arsène et TOUA Léonie (chargés de cours) pour avoir accepté de diriger ce travail. Ces mots, aussi immuables que sincères, nous viennent du fond du cœur, car, le présent travail n'aurait jamais vu le jour sans leurs patiences, leurs sympathies actives, les orientations et suggestions lumineuses, et tous les textes mis à notre disposition. Et nous n'oublions pas l'apport décisif des séminaires des notes de lecture suivie qui ont contribué au renouvellement de nos grilles d'analyse.

Notre profonde reconnaissance va à l'endroit des personnes qui nous ont particulièrement assistés : MONTHE Nesline Carrelle et SAMBA Giselle de bout en bout à travers les lectures, la recherche des documents et la mise en forme de ce travail. En outre, à tous les participants qui ont accepté de se soumettre à notre questionnement en entrevues dans le cadre de l'enquête de terrain.

Nous remercions : le Professeur Remy Magloire ETOUA (Recteur de l'université de Yaounde 1, Pr. Mbella Cyrille) et les personnes qui nous ont soutenus moralement. Nous pensons au Pr NKECK BIDIAS chef de département et à tout le corps des enseignants du département de didactique des disciplines de la faculté des sciences de l'éducation et des enseignants du département de philosophie d'École Normale Supérieure de Yaoundé 1. À nos amis : MASSIE Clide, TABUE Rocard Fabrice, FONGANG Haïssam, BIBOU NISSACK Olivier, TATAPONG Junior Timothy, PETECO Diane, GADOUM Vannelle, TCHOKOTE Ornella, GOLDA Liéno et SOUSI Anne Marie.

Inoubliables resteront les contributions de mes parents SONKOUE Marc de vénérer mémoire et mes mamans SONKOUE Antoinette et TCHINDA Delphine ; de WIZARI Ramatou Marlyse et de nos frères et sœurs. De près ou de loin, chacun d'eux nous a soutenus d'une manière ou d'une autre ; vivement qu'un jour la promenade dans ces pages leur donne envie d'être, s'ils ne le sont déjà, des aventuriers de l'esprit ! À notre terre patrie : berceau de nos ancêtres, aux esprits de ceux-ci et à vous tous, nous devons les fruits de ce travail.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : le tableau synoptique de l'étude	17
Tableau 2 : récapitulatif des caractéristiques des participants sélectionnés.	61
Tableau 3 : tableau de recommandations	83

LISTE DES ABRÉVIATIONS

- APC** : Approche par Compétences
- DAP** : Didactique de l'Apprentissage du Philosophe
- EC** : Éducation à la Citoyenneté
- ECM** : Éducation Civique et Morale
- EMC** : Éducation à la Citoyenneté et à la Moral
- ENIEG** : École Normale des Instituteurs d'Enseignement Général
- ENS** : École Normale Supérieure
- HPR** : Hypothèse Principale de Recherche
- HSR** : Hypothèse Secondaire de Recherche
- ID** : Ingénierie Didactique
- IPN** : Inspection Pédagogique Nationale
- IPN-ESG** : Inspection Pédagogique Nationale des Enseignements Secondaires Général
- IPNN** : Inspection Pédagogique Nationale d'Enseignements Normale
- MINEDUB** : Ministère de l'Éducation de Base
- MINESEC** : Ministère des Enseignements Secondaires
- MINESUP** : Ministère des Enseignements Supérieurs
- ODD** : Objectifs Du Développement Durable
- OGR** : Objectif Général de Recherche
- ONU** : Organisation des Nations Unies
- OSR** : Objectif Spécifique de Recherche
- PENI** : Professeur des Écoles normales des Instituteurs
- PNUD** : Programme des Nations Unies pour le Développement
- QPR** : Question Principale de Recherche
- QSR** : Question Secondaire de Recherche
- VD** : Variable Dépendante
- VI** : variable Indépendante

RÉSUMÉ

La présente recherche s'intitule : « Pratiques didactiques de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté à l'ENIEG et développement de l'esprit patriotique : cas de l'ENIEG Bilingue de Yaoundé ». Elle se mène dans un contexte sociopolitique où l'Afrique, en proie aux identités malheureuses, fait face aux civismes d'imposition et est manifestement en perte de repère ; perte de repère articulée au Cameroun à travers la recrudescence des discours visant à valoriser les particularismes sociocommunitaires, particularismes très souvent doublé d'égoïsme, de replis identitaires et adossés aux velléités sécessionnistes. Cette situation nous fait prendre pour compte la compréhension de l'opérationnalisation au moyen des enseignements-apprentissages la réappropriation des valeurs nationales. C'est dire que, l'objectif de notre recherche est de comprendre comment les pratiques didactiques de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté à l'ENIEG impactent le développement de l'esprit patriotique. Ainsi, nous avons admis en hypothèse principale que les pratiques didactiques de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté induisent le développement de l'esprit patriotique. Celle-ci nous permet de supposer de manière spécifique que les objectifs clés de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté permettent le développement de l'esprit patriotique ; — Les approches pédagogiques explicites de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté induisent le développement de l'esprit patriotique ; et — les ressources de savoirs de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté favorisent le développement de l'esprit patriotique. Pour ce faire, nous avons dans une recherche de type action et à travers une méthode qualitative mener des entrevues qui nous permettent d'affirmer que les pratiques didactiques de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté telle qu'enseignée à l'ENIEG induisent le développement de l'esprit patriotique au Cameroun. Toutefois, l'inefficacité de ces pratiques qui se traduit par l'écart entre ce qui est et ce qui devrait être s'explique non seulement par les difficultés liées à la professionnalisation des enseignements, aux quotas horaires, aux coefficients très faibles et à l'absence des curricula et manuels de formation ; mais mieux encore à la non-objectivation des pratiques éducatives au Cameroun de manière générale. Les pratiques éducatives dans leur évolution font face au besoin d'une réelle structuration en tant que réalité ou élément d'un système de relation. Bref, il y a nécessité de recourir à la théorie structurale en vue des pratiques didactiques explicites de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté à l'ENIEG en vue d'un développement efficace de l'esprit patriotique.

Mots clés de l'étude : Pratiques didactiques de l'apprentissage ; Éducation à la citoyenneté ; Développement de l'esprit patriotique ; Objectivation ; Théorie structurale.

ABSTRACT

This research is entitled: “Didactic practices of learning citizenship education at ENIEG and development of the patriotic spirit: case of Bilingual ENIEG of Yaoundé.” It takes place in a socio-political context where Africa is prey to unhappy identities, faces impositions and is clearly losing its bearings; loss of reference articulated in Cameroon through the resurgence of discourses aimed at promoting socio-community particularisms, particularism very often coupled with selfishness, identity withdrawals and backed by secessionist desires. This situation which makes us take into account the understanding of the operationalization by means of teaching-learning the reappropriation of national values. This means that the objective of our research is to understand how the didactic practices of learning citizenship education at ENIEG impact the development of the patriotic spirit. Thus, we accepted as a main hypothesis that the didactic practices of learning citizenship education induce the development of the patriotic spirit. This allows us to specifically assume that the key learning objectives of citizenship education enable the development of the patriotic spirit; –Explicit pedagogical approaches to learning citizenship education induce the development of the patriotic spirit; and – The knowledge resources of learning citizenship education promote the development of the patriotic spirit. To do this, we have in action type research and through a qualitative method conducted interviews which allows us to affirm that the didactic practices of learning citizenship education as taught at ENIEG induce the development of the patriotic spirit in Cameroon. However, the ineffectiveness of these practices which results in the gap between what is and what should be can be explained not only by the difficulties linked to the professionalisation of teaching, hourly quotas, very low coefficients and absence of curricula and training manuals; but better still to the non-Objectification of educational practices in Cameroon in general. Educational practices in their evolution face the need for real structuring as a reality or element of a relationship system. In short, there is a need to resort to structural theory for explicit didactic practices in learning citizenship education at ENIEG with a view to effective development of the patriotic spirit.

Key concepts of the study: Didactic practices of learning; Education to citizenship; Development of the patriotic spirit; Objectification; Structural theory.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

À l'heure d'aujourd'hui, où la pensée didactique/pédagogique, technicienne et savante occupe le devant de la scène en matière d'enseignement apprentissage, il peut paraître alors désuet de réfléchir sur les pratiques didactiques de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté en vue de promouvoir l'esprit patriotique au Cameroun. Or, au regard de l'écart entre les pratiques d'enseignement-apprentissage des matières d'éducation aux valeurs éthiques, civiques et patriotiques et le niveau de dépravation des mœurs quotidiennes au Cameroun, nous avons pris note sans de ce qu'à cette ère de la mondialisation, il y a davantage une recrudescence de discours visant à valoriser les particularismes sociocommunautaires au grand dam de la signification même du concept de patriotisme dans sa plus haute acception et de ce qui est à considérer comme patrie. En même temps, l'actualité permet tout autant de constater la mise à mal du patriotisme à travers la volonté de la dissolution des frontières nationales sous le leitmotiv de la citoyenneté mondiale et des dynamiques universalistes, et à travers la montée des communautarismes/régionalismes/particularismes dont la caractéristique principale est l'ensemble constitué des différentes formes de replis identitaires.

Pourtant dans toute société, c'est l'éducation à travers ses différents domaines de savoirs qui constitue en effet même le fondement de la reconstitution permanente du lien social, dans le mouvement de succession des générations, c'est par l'éducation et ses vertus et non par le sang de la race ou le sol de la mère-patrie que se transmet l'identité nationale, et c'est par le sens de la raison et de la volonté que l'on choisit d'adhérer aux valeurs qu'elle incarne. Ainsi, les valeurs citoyennes, articulées dans le processus enseignement-apprentissage font l'objet d'études en didactique. La didactique étudie les pratiques, les processus de transmission et d'acquisition relatifs au domaine spécifique de cette discipline ou des sciences voisines avec lesquelles elle interagit. Elle décrit et analyse les difficultés rencontrées et propose des moyens pour aider les enseignants et les élèves à faire du savoir enseigné, un savoir vivant, fonctionnel et opératoire. En outre, les pratiques didactiques de l'apprentissage, entendu comme un ensemble d'éléments qui déterminent et orientent l'organisation et l'action pédagogique, l'éducation à la citoyenneté, sont ici en premier lieu comprises comme une éducation au droit et une éducation au pouvoir. Cette définition se réfère à la transmission des savoirs et compétences nécessaires au citoyen pour qu'il puisse exercer le mieux possible sa citoyenneté, exercer ses droits, répondre à ses obligations. C'est ainsi qu'elle fait objet d'apprentissage des élèves instituteurs au Cameroun.

La circulaire n° 53/D/64/MINEDUC/IGP/ESG/IPN/— HG du 15 novembre 1990 au Cameroun qui transforme le cours d'instruction civique en Éducation Civique, fait ainsi passer

cette dernière du simple cadre d'une instruction à celui d'une formation complète du jeune camerounais pour en faire un citoyen responsable. Nous saisissons en ceci que dans une telle société en proie à l'incivisme et à la dépravation généralisée des mœurs, il n'est pas superflu d'accorder une place privilégiée aux pratiques didactiques d'apprentissage de cette matière afin d'atteindre les objectifs qui lui sont assignés dont entre autres : « le développement de l'esprit patriotique ». C'est donc ce qui nous permet dans le cadre du présent travail d'articuler notre sujet de recherche en ces termes : « Pratiques didactiques de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté à l'ENIEG et développement de l'esprit patriotique : cas de l'ENIEG bilingue de Yaoundé ».

Cette recherche se mène dans le domaine des sciences de l'éducation, et plus précisément de l'ingénierie didactique. Elle pose de ce fait le problème de l'impact des pratiques didactiques de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté à l'ENIEG sur le développement de l'esprit patriotique au Cameroun. Ce qui nous a permis de poser la question principale de recherche : Comment les pratiques didactiques de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté à l'ENIEG peuvent-elles permettre le développement de l'esprit patriotique ? Par la suite, nous nous sommes fixé pour objectif principal de comprendre comment les pratiques didactiques de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté peuvent induire le développement de l'esprit patriotique. Et nous avons émis l'hypothèse selon laquelle les pratiques didactiques de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté à l'ENIEG induisent le développement de l'esprit patriotique.

Tableau de présentation des variables et concepts clés du sujet.

Concepts	Modalités	Composantes	Indicateurs
Pratiques didactiques de l'apprentissage	Objectifs clés	Ontologie de référence	Compétences à développer
Pratiques didactiques de l'apprentissage	Approche pédagogique	– Méthode active – méthode paie	Technique de discussion de groupe
Pratique didactique de l'apprentissage	Les rapports aux savoirs	– Ressources sociologiques – ressources psychologiques – ressources pédagogiques/didactique	– notions – faits sociaux
Éducation à la citoyenneté	Civisme substantiel	Le devoir	Recherche de l'intérêt général

Éducation à la citoyenneté	Citoyenneté juridique	Droit de l'Homme	Connaissance des droits du citoyen
Éducation à la citoyenneté	Citoyenneté politique	Démocratie	Participation aux scrutins électoraux
Développement de l'esprit patriotique	Spontané	Schéma affectif	Exaltation des valeurs nationales
Développement de l'esprit patriotique	Réfléchi	Construction d'un idéal	Développer les idées nationalistes

Tout ceci nous permet dans un travail articulé en deux grandes parties d'émettre des résultats concluants.

Le cadre théorique de l'étude est la première partie de notre travail. Elle comporte deux chapitres : le chapitre 1 (Problématique de l'étude) et le chapitre 2 (Revue de la littérature et état de la question). Le chapitre 1 présente les points suivants : la position du problème, les questions de recherche, les hypothèses en lien avec les variables et indicateurs de l'étude, les objectifs de l'étude et les différentes délimitations de l'étude ; la fin de ce premier chapitre est assortie d'un tableau synoptique. Le chapitre 2 quant à lui statue sur la définition des concepts, la revue de littérature et les théories explicatives de l'étude.

Le cadre méthodologique et opératoire est la deuxième partie de notre travail. Elle contient deux chapitres : le chapitre 3 (Méthode de la recherche) et le chapitre 4 (Présentation et analyse des résultats). Dans le chapitre 3, nous allons d'abord définir le type de recherche, la population d'étude et l'échantillon ; ensuite, nous effectuerons une délimitation de la population de l'étude et enfin nous définirons les outils et procédures de traitement des données. Le chapitre 4 est réservé à la présentation, analyse et interprétation des résultats ; il est assorti d'éventuelles discussions et suggestions.

PARTIE I : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

Dans cette première partie de notre travail, nous mettrons en exergue d'une part la problématique de l'étude ; dans cette articulation, nous expliciterons à partir du contexte d'émergence du sujet à étudier les variables et intérêts de l'étude. D'autre part, nous présenterons de façon claire les travaux y relatifs ; ceci en procédant d'entrée de jeu par la clarification des concepts, à la présentation de la revue de littérature proprement dite et la mise en exergue les théories qui nous permettent d'expliquer les résultats d'enquêtes.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

Si selon François DEPELTEAU (2011, p. 128), la problématique se définit comme étant le temps des conjectures qui prépare au test empirique (de corroboration ou de réfutation des hypothèses), il importe pour nous de noter que ce chapitre s'inscrit indubitablement dans cette logique. Dans l'optique de mener à bien la présente problématique, nous articulons notre travail autour des axes ci-après : le contexte et justification du sujet d'étude, la formulation du problème de recherche, les questions de recherche, les hypothèses de recherche, les objectifs de recherche, les intérêts de l'étude, la délimitation de l'étude et la mise en exergue d'un tableau synoptique relatif à cette problématique.

1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE

Il est ici pour nous question de présenter les motivations qui ont permis de prendre à bras le corps le présent sujet et de le justifier à partir de la mise en exergue d'un double intérêt à la fois scientifique et social.

Contexte de l'étude

Partant du constat que déjà plus d'un demi-siècle après les indépendances proclamées, nombre d'États-nations africains dont le Cameroun notamment semble ne vivre guère de leur propre choix. Ceux-ci sont alors affaiblis par la restriction de leurs domaines de compétence notamment éducatifs, ou bien annihilés dans leurs prétentions souverainistes. L'éducation comme réalité sociale qui vise la formation globale du soi individuel et social (Michel TOZZI, 1997) est le moyen par lequel se transmettent l'identité nationale et les valeurs qui la fondent. Cependant, l'école, bien que traditionnellement considérée en Afrique comme « *la maison de la vie* » (Kalala OMOTUNDE, 2002), se présente comme un moyen idoine à la transmission des valeurs éthiques, citoyenne ainsi que des connaissances locales. Elle est à l'aune des pédagogies nouvelles mises en difficulté du fait des progrès humains et des prétentions universalistes des savoirs et connaissances de plus en plus enclin de scientificité ou de rigueur rationaliste. Au regard des finalités des pratiques éducatives contemporaines, force est de constater que malheureusement, l'école africaine s'est muée en un tremplin pour le déracinement de ses peuples. En effet, l'école actuelle, à l'image des puissances coloniales, a pour finalité aujourd'hui de détourner les mœurs, de rabaisser les valeurs éthiques et citoyennes de l'Afrique au profit des idéaux exogènes. C'est ainsi que l'Afrique ayant vu ses valeurs

éducatives être travesties, est malheureusement dans un tel système à la remorque des civilisations occidentales.

Le Cameroun entre autres, fait face aujourd'hui à diverse forme de revendications particularistes très souvent violentes et doublées d'égoïsme qui entravent de façon notoire son processus de développement tel que pensé et orienté dans son programme de stratégie nationale de développement (2020-2030 SND2030). Celle-ci part de la recrudescence des discours visant à valoriser les particularismes sociaux communautaires, particularismes adossés aux velléités sécessionnistes, aux difficultés de vivre ensemble, à une crise généralisée des Mœurs et valeurs citoyennes qui sont tributaires des politiques mondialistes, altermondialistes, postmodernes et à la fuite des cerveaux pouvant servir de tremplin à ce développement. C'est ainsi qu'avec l'avènement des médias qui donne très souvent l'illusion d'un libre arbitre, l'on assiste désormais à un accroissement généralisé de la paresse et de l'incivisme, à un mépris du vivre ensemble harmonieux, à l'accentuation de l'aliénation culturelle et le déracinement des enfants de la terre patrie.

Déjà menacé par la pauvreté avec un taux de sous-emploi qui se situe à un peu plus de 65 % en 2021 selon le bureau international du travail (BIT), qui contribue à faire croître la demande à l'immigration, le Cameroun est en 2022 selon Transparency international classé 142^{ème} sur 180^{ème} pays des plus corrompus au monde. Cette situation traduit manifestement de graves problèmes de gouvernance, de délinquance généralisée tant sénile que juvénile de ses citoyens ainsi que l'absence de la conscience nationale. En outre, le communiqué du 23 octobre 2023 du Ministère des Enseignements secondaires qui convoque 1571 enseignants absents à leurs postes à se présenter à ses services sous peine de sanctions disciplinaires. Les motifs étant entre autres : abandon de poste, non reprise et prise de service. Cela démontre par le fait même l'irresponsabilité et l'absence de l'esprit de sacrifice et l'indifférence. D'où l'émergence d'expressions péjoratives telles : « *Le Cameroun c'est le Cameroun* », « *le pays continent* », « *Tout Camerounais est un Canadien qui s'ignore* », etc. Tout ceci permet de faire le constat qu'il y a davantage une crise sempiternelle des valeurs civique et patriotique. En clair, de l'indifférence généralisée des Camerounais pour ce qui est des symboles nationaux et célébrations nationales. Face à cette situation abimée aux mœurs égotistes engendrées par les idéaux individualistes et égoïstes, par les politiques impérialistes et capitalistes, le mal se présente comme étant assez profond. C'est pourquoi à l'aune des pensées décoloniale, le gouvernement dans sa SND30 notamment note sans paradoxe une résurgence de répondre à ce

mal par le truchement du paradigme d'une éducation axée sur les valeurs éthiques, civique et patriotique.

Dans ce programme de la SND30 (pp. 101-103) en effet, le gouvernement camerounais entrevoit une prise en compte dans la formation des formateurs, des valeurs patriotiques qui leur permettra en retour d'instruit les jeunes apprenants sur le patriotisme économique. Son but est de valoriser le rôle civique et économique de l'entrepreneur ou du créateur d'entreprise. Elle s'articule autour de la formation technique et professionnelle en Cohérence avec les normes internationales de chaque domaine. Elle entend renforcer la culture de l'esprit patriotique en mettant un accent sur les valeurs éthiques sociales, économiques dans les contenus et programmes scolaires tout en prenant en compte les réalités historiques camerounaise et africaine. Ainsi que, le renforcement de l'enseignement maternel des langues. Toutefois, des efforts en matière des pratiques didactiques de l'apprentissage restent encore à consentir. Car l'Éducation à la Morale et à la Citoyenneté (ECM) demeure dans les programmes scolaire et académique une matière transversale à faible coefficient, avec un quota horaire insignifiant et absent en tant qu'une spécialité universitaire : toute chose qui ne favorise guère l'efficience de ce projet gouvernemental consigné dans la SND30.

Ainsi articulé autour d'un modèle historiciste, l'enseignement-apprentissage des valeurs éthiques, civiques et patriotiques telles qu'orientées dans la SND30, est dans sa teneur téléologique propédeutique des formateurs à la préparation des apprenants à la reproduction du passé et des normes exogènes. Or, suivant John DEWEY (1931), qui pense que le citoyen est un membre dévoué et conscient de la société, nous constatons que les conditions d'existence sont aujourd'hui transformées radicalement par le développement commercial et industriel, ce qui nous amène à conclure que l'éducation doit préparer l'enfant en vue d'un état social dynamique à réaliser. Alors, l'éducation ne doit pas être une préparation, une reproduction à la vie ; mais une construction du citoyen membre actif de la société. En claire, de la crise des valeurs au Cameroun face au développement de l'esprit patriotique, les orientations gouvernementales en vue de résoudre cette crise se fondent sur un modèle historiciste. Modèle didactique qui permet d'intégrer dans les contenus d'enseignement-apprentissage des faits historiques qui visent à promouvoir des valeurs éthiques, civiques et patriotiques.

En outre, prenant en compte les différents lois et arrêtés structurant l'apprentissage des valeurs éthiques, civiques et patriotiques au Cameroun, notamment avec la loi N° : 98/004 du 14 avril 1998 portant sur les modalités de l'éducation en contexte camerounais, qui en son article 5 précise : « *Former les citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde.* »

Seule des bonnes pratiques didactiques de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté des formateurs en vue du développement de l'esprit patriotique pensons nous, permettrait à l'enfant de s'enraciner solidement dans sa culture et d'être un citoyen responsable et ouvert au monde. Aussi, dans la loi générale d'orientation de l'éducation au Cameroun, la loi n° 98/004 du 14 avril 1998 relative à l'orientation de l'éducation au Cameroun, en son article 05, alinéa 7 stipule que « *l'éducation vise essentiellement la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, et moral, et son insertion harmonieuse dans la société en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux* ». Cette loi en effet met ainsi l'accent sur la nécessité de former l'enfant sur le respect des valeurs citoyennes de façon à faire de celui-ci un homme complet. C'est dans ce sens que Johann Gottlieb FICHTE (1981, p. 90) faisait déjà savoir que l'élève en plus, du développement spirituel, qui établit la tâche et l'objectif de l'enseignement, doit être obligé de participer aux exercices physiques, mécaniques, aux travaux agricoles, « *ennoblis par l'idéal et à toutes sortes de métiers manuels* ».

Ainsi saisi, par l'écart constaté entre les objectifs gouvernementaux pour ce qui est de l'éducation à la citoyenneté et la décrépitude abyssale en matière des valeurs éthiques, civiques et patriotiques au Cameroun, nous pensons légitime de fonder notre recherche sur la nature des pratiques didactiques de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté à l'ENIEG en vue d'un réel développement de l'esprit patriotique.

1.2. FORMULATION DU PROBLÈME DE RECHERCHE

Il est question à ce niveau de notre étude de préciser d'une par le constat de l'étude et d'autre part le problème proprement dit.

Le constat de l'étude

À l'heure d'aujourd'hui où, les territoires et les peuples africains, à l'échelle internationale, au plan géostratégique et politique, dans leur désir de libération, se présentent désormais sans paradoxe comme simple instrument d'influence et d'auto positionnement des puissances étrangères dans leur prétention universaliste et hégémonique ; celle-ci en effet tend à annihiler la volonté des peuples et États africains dans leur prétention souverainiste et à se développer. L'Afrique étant déjà en perte de repères au plan axiologique et éducatif du fait des affres de la colonisation et du néocolonialisme, l'actualité cependant permet de souligner l'accentuation manifeste du besoin d'autodétermination de ces peuples ; c'est ainsi que l'on remarque un regain d'intérêt pour les questions liées aux valeurs nationales éthiques, civiques

et patriotiques. Au Cameroun, notamment dans le but de se départir des velléités (sécessionnistes, particulariste, d'indifférences à la chose publique et d'immigration entre autres), le gouvernement, depuis 2020 dans son programme de Stratégie Nationale de Développement (SND30), entrevoit dans le processus enseignement-apprentissage de vaincre ces maux. C'est dire qu'il a fait le choix d'axer la formation de ses citoyens sur le paradigme d'une éducation axée sur les valeurs en vue de promouvoir le développement de l'esprit civique et patriotique. Ou encore, le gouvernement a subrepticement fait le choix d'articuler sa stratégie éducative sur les pratiques didactiques de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté en vue du développement de l'esprit patriotique. Cette médicalisation, rendue à bientôt 4 ans après sa mise en œuvre, l'on est sans début de bilan de cette expérience ; du moins pour ce qui est de notre connaissance. L'on ne sait guère de manière vérifiable ses difficultés, ses obstacles, ses problèmes, ni étudier l'adéquation entre les objectifs et les pratiques de classe ; bref les défis auxquels elle fait face.

Le problème de recherche

L'objet de cette étude est la question du paradigme de l'éducation axée sur les valeurs face à la crise de l'esprit patriotique au Cameroun. Il pose du même coût le problème à la fois de la nature des pratiques didactiques de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté dans le processus de développement de l'esprit patriotique au Cameroun et de leurs impacts sur les camerounais ceci eu égard aux objectifs gouvernementaux. Cette préoccupation nous conduit indubitablement à un certain questionnement.

1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE (QR)

Notre étude comprend une question principale de recherche (QPR) et trois questions secondaires de recherche (QSR).

Question de recherche principale (QPR)

Comment les pratiques didactiques de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté peuvent-elles induire au développement spontané et réfléchi de l'esprit patriotique ?

Questions spécifiques de recherche

(QSR) 1 : Dans quelle mesure la définition des objectifs clés de l'éducation à la citoyenneté permet le développement de l'esprit patriotique ?

(QSR) 2 : De quelle manière les approches pédagogiques de l'éducation à la citoyenneté permettent-elles le développement de l'esprit patriotique ?

(QSR) 3 : En quoi les ressources de savoirs de l'éducation à la citoyenneté favorisent-elles le développement de l'esprit patriotique ?

1.4. LES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Nous nous attellerons dans cette articulation à préciser la position défendue et les différentes hypothèses susceptibles de structurer la présente recherche. Selon Paul NDA (2015), « *une thèse est une proposition, un énoncé théorique particulier relatif au problème à l'étude identifié et qu'on s'engage à défendre par des arguments* » (p. 64). C'est dire que, le chercheur part du postulat selon lequel la position soutenue est au préalable vraie, vérifiable, et donc, tout le travail consiste à le démontrer. Dans le sillage du présent travail, il importe de prime abord de préciser que, les élèves instituteurs pris en effet par le métier de formateur dans le jeu scolaire entretiennent dans le cadre de leur formation un rapport au savoir, aux enseignants et un rapport à la société, au vécu scolaire qui façonnent inéluctablement leurs pratiques en contexte ou situation de classe. De ce fait, la position prise est que les pratiques didactiques de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté, comprise comme le fait de s'intéresser aux procédés, aux pratiques d'apprentissage à partir desquels la question des savoirs liés aux valeurs éthique, civique et patriotique et de leur apprentissage par les élèves est centrale ou est enseigné, à l'ENIEG, favorise inexorablement le développement de l'esprit patriotique au Cameroun.

Hypothèse principale de recherche

Notre recherche comprend une hypothèse principale de recherche (HPR) et deux hypothèses opérationnelles de recherche (HSR). Elles se déclinent ainsi qui suit :

(HPR) : Les pratiques didactiques de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté à l'ENIEG impactent le développement de l'esprit patriotique, tant de manières spontanées que réfléchi.

Hypothèses secondaires de recherche

(HSR) 1 : La définition des objectifs clés d'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté favorise le développement de l'esprit patriotique.

(HSR) 2 : Les approches pédagogiques explicites d'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté permettent le développement de l'esprit patriotique.

(HSR) 3 : Les ressources de savoirs d'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté participent au développement de l'esprit patriotique.

1.5. LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

Si selon Paul NDA (2015, p. 63) présenter les objectifs de recherche consistent pour le chercheur à énoncer à travers des affirmations déclaratives l'intention générale du chercheur ou le but de la recherche d'une part et d'autre par la spécification des opérations posées en vue d'atteindre les résultats escomptés, il importe de préciser que notre recherche comprend un objectif général de recherche (OGR) et trois objectifs opérationnels de recherche (OOR) ou spécifiques.

Objectif général de recherche (OGR)

Comprendre comment les pratiques didactiques de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté impactent le développement de l'esprit patriotique ceci tant de manières spontanées que réfléchie.

Objectifs spécifiques de recherche

(OSR) 1 : Décrire les objectifs clés de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté en vue du développement de l'esprit patriotique.

(OSR) 2 : Analyser les approches pédagogiques explicites de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté en vue du développement de l'esprit patriotique.

(OSR) 3 : Évaluer les ressources de savoirs de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté sur le développement de l'esprit patriotique.

1.6. DÉFINITION ET OPÉRATIONNALISATION DES VARIABLES

L'importance de cette partie est d'opérationnaliser les concepts et les variables, pour arriver aux modalités objectivement observables.

La variable dépendante (VD)

- **VD :** Développement de l'esprit patriotique : cas de l'ENIEG Bilingue de Yaoundé.

Les composantes de la variable dépendante :

- Développement spontané de l'esprit patriotique
- Développement réfléchi de l'esprit patriotique

La variable indépendante

- **VI :** Pratiques didactiques de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté à l'ENIEG.

Les composantes de la variable indépendante :

- Objectif clé de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté
- Approche pédagogique explicite de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté

- Les ressources de savoir de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté

1.7. INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE

Il est question dans cette articulation de mettre en relief l'intérêt à la fois scientifique et social. C'est dire : les enjeux de la présente étude.

Intérêt scientifique

Dans un contexte où le paradigme d'une éducation axée sur les valeurs semble être mis sous le boisseau, où la pensée didactique/pédagogique, technicienne et savante est d'une plus grande facture en matière d'enseignement apprentissage, il peut paraître alors désuet de réfléchir sur les pratiques didactiques de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté en vue de promouvoir l'esprit patriotique au Cameroun.

Or dans toute société, l'éducation constitue, en effet même le fondement de la reconstitution permanente du lien social dans le mouvement de succession des générations. Dans notre tradition qui est celle des Lumières, c'est par l'éducation et ses vertus et non par le sang de la race ou le sol de la mère-patrie que se transmet l'identité nationale, et c'est par un mouvement de la raison que l'on choisit d'adhérer aux valeurs qui la fondent (Philippe MERIEU, cité par Gérard BARNIER, 2003, p. 6).

Toutefois, nombre d'auteurs ont pris à leur compte la problématique de la transmission/appropriation/construction des connaissances liées aux valeurs éthiques, civique et patriotique. Ainsi selon Johann GOTTLIEB FICHTE (1981), l'éducation doit s'appréhender comme la formation de l'homme de façon complète. « *En premier lieu quant à la forme, il s'agit de former l'homme réel et vivant, en pénétrant jusqu'aux racines de sa vie, et non seulement l'ombre ou le simple schéma de l'homme ; en deuxième lieu, quant au contenu, il faut que l'éducation porte sur les éléments constitutifs de l'homme sans exception* » (Johann Gottlieb FICHTE, 1981, p. 97).

Ces éléments constitutifs sont la raison et la volonté. « *L'éducation doit avoir pour objectif la clarté de la première et la pureté de la seconde* » (Johann Gottlieb FICHTE, 1981, pp. 97-98). En outre, pour ce qui est de la dimension praxéologique (Oscar OSCAR BRENIFIER, 2002) dans une perspective discursive, elle entend promouvoir l'apprentissage des valeurs. C'est dans ce sens que selon lui en effet :

L'éducation civique en ce qu'elle a de fondamental consiste à faire émerger d'une part l'être social de l'être individuel, d'autre part à inviter à l'inévitable confrontation entre ces deux dimensions de l'être. Pour ce fait, l'utilisation de la parole et du débat, en tant que moyen de confrontation et d'échange construit, générateur de sens, offre une possibilité intéressante de traiter le problème, à défaut de le résoudre. Pour cela, dans un cadre d'échange contradictoire, l'altérité se doit d'être explicitée, et non plus ignorée ou carrément rejetée par exemple. Ici, la discussion, porteuse de l'esprit critique, trouve son utilité, non plus comme simple outil académique et abstrait, mais comme mise à l'épreuve de l'être, indispensable à la vie en société, à la vie en général (BRENIFIER, 2002, p. 30).

Du fait de la décrépitude éthique, morale et axiologique constatée en matière des mœurs et pour ce qui est de la gestion de la chose publique dans nos sociétés actuelles, il importe de signaler que toutes les réponses à ces maux trouvent très généralement selon Belinga BESSALA (2019) un vide pour ce qui est du point de vue de la didactique. Pour ce fait, il entend définir les pratiques didactiques de l'apprentissage des valeurs partant tant de la responsabilité du politique que celle des formateurs en situation des pratiques de classe. C'est dans ce sens qu'il pense :

La définition d'un projet de société ; la définition d'une ontologie de référence, c'est-à-dire le type d'être à former ; l'élaboration des curricula flexibles à chaque environnement socioculturel ; l'élaboration des méthodes d'enseignement et d'apprentissage devant stimuler l'éducation pour tous, et des apprentissages de qualité ; la définition claire d'un projet éducatif de chaque établissement scolaire pouvant permettre l'éducation pour tous ; la formation et la mise à niveau des enseignants pour le développement des compétences professionnelles d'une éducation pour tous ; la mise sur pied d'une équipe de recherche interdisciplinaire pour réfléchir sur les problèmes de curricula et méthodes de formation des apprenants ; la professionnalisation des enseignants des classes multilingues surtout dans le contexte africain (Belinga BESSALA, 2019, p. 91).

Nonobstant ces considérations, la problématique des pratiques didactiques de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté et le développement de l'esprit patriotique trouve par ailleurs un intérêt scientifique en ceci que la finalité de toute éducation étant de faire naître le soi social à partir du soi individuel, elle se situe comme centrale dans le cadre de l'objectivation des pratiques de classe, de la quête du sens des pratiques didactiques de l'apprentissage des valeurs éthiques, civiques et patriotiques des formateurs et de l'amélioration des pratiques de classe. En clair, cette recherche se présente comme une perspective d'amélioration, de mise en œuvre des spéculations théoriques sur l'enseignement apprentissage de l'éducation à la citoyenneté en vue du développement de l'esprit patriotique.

Intérêt social

De manière générale, l'Afrique depuis les indépendances est en proie aux identités malheureuses ainsi qu'à un civisme d'imposition, est à la remorque des civilisations étrangères ; ce qui met à mal sa volonté d'articuler un réel développement. En outre, au constat de ce que les nations africaines, dont le Cameroun, font face à une forte recrudescence des crises identitaires, sécessionnistes, des discours et revendications particularistes qui sont très souvent violents et doublés d'égoïsme, à une indifférence généralisée des mœurs, pour ce qui est de la chose publique et des symboles nationaux, il importe pour nous de souligner que ce travail trouve tout son intérêt en ce sens qu'il permet d'entrer de jeu d'analyser d'un point de vue éducatif les défis liés à cette crise, et permet au moyen de l'amélioration des pratiques de classe de rompre avec cet état des choses. Ceci dit, il s'agit de vaincre de manière directe les particularismes en vue d'une meilleure édification de la nation à travers une bonne

réappropriation des valeurs nationales éthiques, civique, patriotique et promouvoir une ouverture responsable à l'universel, au genre humain.

1.8. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE

La présente articulation nous permet en effet de situer, de préciser à la fois le cadre spatio-temporel de notre recherche ainsi que la thématique en question.

Au plan géographique, la présente recherche se mène au Cameroun dans un contexte de formation des formateurs d'enseignement maternel et primaire. L'enquête y relatif s'effectue en région du centre, dans le département du Mfoundi, arrondissement de Yaoundé-3 et plus précisément à l'école normale des instituteurs d'enseignement général (ENIEG) bilingue de Yaoundé.

En ce début de millénaire où le Cameroun s'est fixé l'objectif d'être un pays émergent d'ici 2035, fait face à de nombreux défis notamment au plan éducatif, éthique, civique et patriotique. Face aux défis des effets de la mondialisation, à la forte croissance démographique dont subit le Cameroun en effet, croissance qui s'accompagne en effet d'un nombre de décrochages et de dérapage social, éthique et politique, il doit être à même d'offrir une éducation de qualité, ceci à un maximum des camerounais afin de mettre ces tard sous le boisseau et les permettre d'affronter un monde de plus en plus exigeant. Ainsi, avec l'évolution significative des dispositifs éducatifs, à une école pédagogie jadis portée par une approche par objectif, s'est substituée une pédagogie centrée sur l'approche par les compétences avec entré par les situations de vie et soucieuse du développement durable, de l'acquisition des valeurs éthiques, civiques et patriotiques. La réalisation de ce nouveau paradigme éducatif inscrit et orienté dans la loi d'orientation et dans le programme de stratégie nationale de développement 2020-2030 (SND30) s'articule autour de la formation des formateurs à travers la nécessité de mettre un point d'honneur sur les valeurs susmentionnées. Dans cette perspective, le présent sujet : « *Pratiques didactiques de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté à l'ENIEG et développement de l'esprit patriotique : cas de l'ENIEG de Yaoundé* » participe de ce mouvement de redynamisation du système éducatif.

1.9. TABLEAU SYNOPTIQUE

Dans la présente articulation, il est pour nous question de recenser les éléments essentiels de notre recherche. Nous les présenterons de la façon suivante :

Tableau 1 : le tableau synoptique de l'étude

Questions de recherche	Hypothèses de recherche	Objectifs de l'étude	Variables de l'étude	Modalités	Indicateurs	Indices
Question principale : Comment les pratiques didactiques de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté peuvent-elles induire au développement spontané et réfléchi de l'esprit patriotique ?	Hypothèse principale : Les pratiques didactiques de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté à l'ENIEG impactent le développement de l'esprit patriotique ceci de manière tant spontanée que réfléchie.	Objectif général : Comprendre comment les pratiques didactiques de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté impactent le développement de l'esprit patriotique ceci de manières spontanées que réfléchie.	Variable indépendante : Pratiques didactiques de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté à l'ENIEG.	Modalité 1 : <i>Définition des objectifs clés d'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté.</i>	Indicateur 1 : Définition de l'ontologie de référence e	Type d'individu à former
				Indicateur 2 : Définir les objectifs généraux et spécifiques	Le profil à former	
				Modalité 2 : <i>Définir les approches pédagogiques et explicites et les ressources de savoirs de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté.</i>	Indicateur 1 : Les méthodes d'apprentissages de l'éducation à la citoyenneté	Méthodes actives et méthodes passives
					Indicateur 2 : Les techniques d'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté	Les techniques de travail de groupe, travaux individuels

				Variable dépendante : Développement de l'esprit patriotique : cas de l'ENIEG Bilingue de Yaoundé.	Modalité1 : Développement spontané de l'esprit patriotique -	Indicateur 1 : Exaltation des valeurs nationales	Valorisation de la culture et symboles nationaux
					Modalité2 : Développement réfléchi	Indicateur 2 : Détermination d'une identité collective	Construction des idées nationalistes
	Question secondaire 1 : Dans quelle mesure la définition des objectifs clés de l'éducation à la citoyenneté permet-elle le développement de l'esprit patriotique ?	Hypothèse secondaire 1 : La définition des objectifs clés d'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté favorise le développement de l'esprit patriotique.	Objectif spécifique 1 : Décrire les objectifs clés de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté en vue du développement de l'esprit patriotique.	Variable indépendante : Les objectifs clés de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté à l'ENIEG.	Modalité 1 : Ontologie de référence	Indicateur 1 : Types d'individus à former	Profil du citoyen à former
	Question secondaire 2 :	Hypothèse secondaire 2 :	Objectif spécifique 2 :	Variable indépendante :	Modalité 1 :	Indicateur 1 :	Valeur nationale
							Discussion

<p>De quelle manière les approches pédagogiques de l'éducation à la citoyenneté permettent-elles le développement de l'esprit patriotique ?</p>	<p>Les approches pédagogiques explicites de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté permettent le développement de l'esprit patriotique.</p>	<p>Analyser les approches pédagogiques explicites de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté en vue du développement de l'esprit patriotique.</p>	<p>Les approches pédagogiques explicites de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté à l'ENIEG</p>	<p>Méthodes et techniques d'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté</p>	<p>Méthodes actives</p> <p>Indicateur 2 : Les méthodes passives</p>	<p>Exposition des contenus</p>
<p>Question secondaire 3 : En quoi les ressources de savoirs de l'éducation à la citoyenneté favorisent-elles le développement de l'esprit patriotique ?</p>	<p>Hypothèse secondaire 3 : Les ressources de savoirs d'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté participent au développement de l'esprit patriotique.</p>	<p>Objectif spécifique 3 : Évaluer les ressources de savoirs de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté sur le développement de l'esprit patriotique.</p>	<p>Variable indépendante : Les ressources de savoirs de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté à l'ENIEG</p>	<p>Modalité 1 : Les contenus d'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté</p>	<p>Indicateur 1 Notions au programme de l'éducation à la citoyenneté</p>	<p>Val eurs citoyennes</p>

CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET ÉTAT DE LA QUESTION

Il est pour nous question dans ce chapitre de procéder à la présentation générale de notre sujet d'un point de vue théorique en mettant en exergue les articulations suivantes : la clarification conceptuelle de prime abord, la revue de littérature proprement dite et les théories explicatives de l'étude.

2.1. CLARIFICATION CONCEPTUELLE

Dans le cadre de cette étude, le déblayage conceptuel est nécessaire afin d'éviter une spéculation abstraite sur la thématique en question. Nous avons retenu trois notions essentielles pour une meilleure intelligibilité de notre thème : « pratique didactique de l'apprentissage » « éducation à la citoyenneté » et « développement de l'esprit patriotique », tout en faisant une mise en relation de ceux-ci dans le contexte de réalisation de la présente étude.

2.1.1. Pratiques didactiques de l'apprentissage

De manière générale, La Rousse parle du concept de « pratique » comme « *la façon d'agir, un ensemble des conduites habituelles propres à un groupe* ». Du grec *praktikê*, le concept de pratique est du point de vue étymologique défini comme l'application, l'exécution, une mise en action des règles, des principes d'une science, d'une technique, d'un art, *etc.* Karl Marx, pour sa part, parle d'un ensemble de processus de travail par lesquels l'homme transforme la nature à travers son organisation sociale (Marx 1867). La Pratique est en effet la manifestation d'une compétence individuelle dans un groupe déterminé conformément aux critères reconnus par un groupe professionnel ou social. Il s'emploie de manière générale en opposition à l'aspect théorique d'un domaine précis. C'est dans ce sens qu'on parle, dans le domaine des sciences de l'éducation, des « pratiques didactiques ».

Le mot « didactique » vient du grec *didaskein* et veut dire : enseigner, montrer, mettre des connaissances à la disposition des apprenants. La didactique en tant que discipline des sciences de l'éducation étudie les pratiques, les processus de l'enseignement et de l'apprentissage, les méthodes d'enseignement et l'évaluation (Belinga BESSALA, 2013). Ainsi, une situation didactique fait appel à la présence d'un enseignant et d'un apprenant ou des apprenants, d'un support didactique de formation (document écrit) dans un environnement précis. Pour le pédagogue espagnol

Fernández Huerta, nous le fait savoir Belinga BESSALA (2013, p. 7), la didactique a pour objet d'enseigner les disciplines scolaires. C'est dans ce sens que l'on parle de la Didactique de la philosophie, la Didactique de l'Éducation Civique et Morale. En tant qu'elle s'applique à une ou des disciplines précises, la didactique fait appel à des pratiques ou techniques particulières.

Par « pratique didactique », nous entendons, la méthode particulière d'un enseignement soutenue par un désir d'explication mise en œuvre dans le cadre d'une activité d'enseignement-apprentissage. Celle-ci, en effet, met en exergue le choix des activités, comportements, gestes, stratégies, processus adoptés, des décisions ayant un impact dans ledit processus. Il s'agit des actions effectives, des façons de faire, des gestes, des procédures, des stratégies appliquées, bref, l'ensemble des actes qui posent le « faire » considéré de manière indistincte. Pour Nerici (1958), « *la didactique est la science et l'art d'enseigner* » (cité par Belinga BESSALA, 2013, p. 13). En tant qu'elle est considérée comme étant l'art d'enseigner, elle s'inscrit dans les dynamiques qui contribuent à la formation des enseignants ou à l'apprentissage de l'enseignement d'un certain type de savoir. En clair dans la perspective d'Orange (2012), les pratiques didactiques sont l'ensemble des savoirs, des méthodes, des techniques, des outils et dispositifs visant à développer une compétence chez l'apprenant.

Le concept d'« apprentissage », tiré de l'étymologie latine *apprehendere* qui signifie comprendre, apprendre, désigne une opération de saisir ou de s'approprier un objet précis au moyen de la raison ou de la conscience. Il s'agit de « *saisir quelque chose par l'entendement de la pensée* » comme le montre Félix GAFFIOT (2016, p. 175). Selon *Le Littré* (2015), l'apprentissage désigne l'action d'apprendre un métier. En outre, en effet, pour Jean Marie De KETELE (1989), « *l'apprentissage est un processus systématiquement orienté vers l'acquisition de certains savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir* » (cité par PERAYA et DESCHRYVER, 2001, p. 3). C'est ainsi que dans le cadre de la dynamique éducative au Cameroun, il y a des écoles spécialisées dans la formation des enseignants ou de la formation des formateurs. En effet, si selon Orange (2011), parler des pratiques didactiques de l'apprentissage consiste à s'intéresser aux procédés, aux pratiques d'apprentissage à partir desquels la question des savoirs et de leur apprentissage par les élèves est centrale ou est enseignée, cette dynamique implique par le fait même une nécessité de questionner les pratiques didactiques de l'apprentissage des praticiens de l'éducation. Et donc, il est alors pour nous opportun d'axer notre étude sur l'éducation à la citoyenneté entendue comme discipline scolaire visant l'acquisition des compétences précises chez les apprenants.

2.1.2. Éducation à la citoyenneté

Selon le Dictionnaire Le Robert (2008), l'« *éducation est la mise en œuvre des moyens propres à assurer la formation et le développement d'un être humain* ». Compte tenu de la complexité de cette problématique et son importance, les Sciences de l'Éducation se sont constituées comme une discipline ou un domaine de recherche fondamentale. Pour Larousse, elle est la conduite de la formation de l'enfant ou de l'adulte. C'est dire que la formation de quelqu'un dans tel ou tel domaine d'activité ; ensemble des connaissances intellectuelles, culturelles, morales, acquises dans ce domaine par quelqu'un, par un groupe.

D'une manière générale, le mot éducation vient du latin *educatio* du verbe *ducere* qui signifie « conduire », « guider ». Elle est envisagée comme l'art de former une personne, spécialement un enfant ou un adolescent, en développant ses qualités physiques, intellectuelles et morales, de façon à lui permettre d'affronter sa vie personnelle et sociale avec une personnalité suffisamment épanouie, par des moyens mis en œuvre pour assurer cette formation. C'est aussi l'initiation d'une personne à un domaine de connaissances, à une activité ou une discipline particulière en vue de son accomplissement. L'éducation, se présente comme un lieu de convergence multidisciplinaire, c'est-à-dire, objet d'étude de bon nombre de sciences dont la philosophie : Philosophie de l'Éducation.

Pour Johann Gottlieb FICHTE (1981), l'éducation est un processus de transformation totale de l'homme en vue d'être pleinement homme. Il s'agit d'une éducation humaniste qui consiste à la réhabilitation de l'individu, afin de faire de celui-ci l'homme parmi les hommes. Aussi vise-t-elle à arracher l'homme de ses pulsions égoïstes pour parvenir au « Solipsisme collectif » c'est-à-dire du soi social (Johann Gottlieb FICHTE, 1807-1808).

Ainsi, la philosophie, en tant que réflexion critique sur les préoccupations qui hantent la conscience humaine, s'intéresse à l'éducation en vue de l'interroger au plan normatif, axiologique et éthique. Elle cherche à établir l'enjeu moral et le rapport entre le sujet éduquant et celui éduqué, déterminer les finalités, élucider ses problèmes. Il est donc clair avec Gaston Nialaret (1976) « *que la Philosophie de l'Éducation [ait défini] la quête des conditions de possibilités de l'éducation, un effort permanent d'éclairer les antinomies qui résident au cœur de l'acte même d'éduquer (nature et culture, conditionnement et liberté, etc)* » (p. 81-82, cité par Gérard BARNIER, 2003, p. 8). L'éducation, dans toute sa globalité, touche diverses dimensions essentielles de l'individu.

En clair, l'éducation étant, pour toute société, au fondement de l'établissement du lien social entre différentes générations, c'est par elle que se construit l'identité nationale et que se transmet toute valeur patriotique. Pour Dominique MVOGO (2002), l'accomplissement de l'enfant en tant qu'homme implique une éducation intégrale et une ouverture sur l'humanité, en tant qu'ensemble de réalités symboliques caractéristiques du spécifiquement humain. C'est ainsi qu'en vue de cet accomplissement et pour l'ouverture de l'individu au genre humain, l'éducation à la citoyenneté se présente en tant que discipline scolaire comme étant le moyen idoine à la production du soi social (Michel TOZZI 2002).

La citoyenneté, dérivé du concept de civisme, qui est lui-même du point de vue étymologique dérivé du mot latin *civis*, c'est-à-dire celui ou celle qui a droit de cité, citoyen. Dans la Grèce antique, ne pouvait ainsi bénéficier du droit de cité ou du titre de citoyen que des hommes uniquement. Les femmes, les enfants et les esclaves n'étaient alors pas des citoyens au sens du mot *civis*. Ils étaient exclus de la gestion des affaires de la cité ; pour cela, ne pouvaient être considérés comme citoyen au sens sus-évoqué (Kede onana 2009). La citoyenneté renvoie alors selon La Toupie à la condition du citoyen envers sa patrie. Quand on quitte la conception traditionnelle pour l'examen ou l'emploi moderne de ce terme, le civisme désigne le respect, l'attachement et le dévouement du citoyen pour son pays ou pour la collectivité dans laquelle il vit. Ainsi chez Johann Gottlieb FICHTE (1807-1808, p. 77), la condition du citoyen en vers sa nation ne peut être concrète qu'à travers l'éducation à la citoyenneté. C'est dans ce sens qu'il écrit : « *le moyen proposé consiste à donner aux Allemands une éducation nationale, une éducation nouvelle, comme il n'en a jamais et nulle part existé de pareille* ». L'éducation est donc « chose éminemment sociale », c'est le facteur d'intégration sociale. C'est pour cette raison fondamentale que le type de citoyen et la citoyenneté y en sont proportionnellement définis. L'éducation à la citoyenneté en tant qu'instrument de construction du soi social, vise dans ses particularités chez l'individu le développement de diverses compétences qui peuvent être affectives. C'est ainsi qu'on parle du développement de l'esprit patriotique.

2.1.3. Développement de l'esprit patriotique

Le développement est trivialement compris comme étant un processus de transformation technique, sociale, territoriale, démographique et culturelle accompagnant la croissance de la production. Avec l'avènement des éco-éthiques et du concept de développement durable, le PNUD (Programme des Nations Unies pour le Développement) promeut des définitions plus centrées sur

l'homme. C'est dans ce sens que dans *De la Médiocrité à l'excellence (Essai sur la signification humaine du développement)*, Ébénézer. NJOH MOUELLE (1970) définissant le développement écrit clairement : « *Le développement est un processus complet, total qui déborde largement le cadre de l'économique, pour recouvrir l'éducationnel et le culturel* » (p. 8). Par développement, *Le Littré* (2015) nous fait savoir qu'il s'agit d'une série ou d'un ensemble de séries par laquelle passe un caractère (compétence), une situation pour se dessiner. Le patriotisme, perçu comme une réalité sociale et émotive, sentimentale et plus encore affective, permet d'interroger ou d'analyser sa formation en l'esprit des individus. C'est dans ce sens que nous parlons de développement de l'esprit patriotique.

Alors, en vue d'une bonne saisie du sens du concept d'« esprit patriotique », il importe d'entrée de jeu de définir les concepts d'« esprit » d'une part et de « patriotisme » d'autre part dans leur plus haute acception. Par esprit, nous entendons d'après le Littré non pas seulement une faculté de l'individu, mais davantage un caractère, des principes, des impulsions, des tendances d'après lesquels on se dirige. L'esprit d'une législation, l'esprit patriotique, notamment. Le patriotisme est, pour sa part, selon Larousse, le sentiment d'attachement de l'individu à sa patrie se manifestant par la volonté de la défendre, de la promouvoir. Du point de vue fichtéen, définition qui nous paraît la plus adéquate pour la présente étude, encore entendue comme *Vaterland* ou *Heimat*, en allemand. La patrie désigne la communauté politique à laquelle on appartient ou à laquelle on a le sentiment d'appartenir. C'est pourquoi, pour lui, la compréhension du mot patriotisme, dans sa plus haute acception, est tributaire de la définition du concept de peuple/nation. Ainsi, le peuple est, pour lui, entendu comme l'ensemble des hommes coexistant en société et se reproduisant, naturellement et spirituellement, sans cesse par eux-mêmes. Il constitue un ensemble qui est soumis à une certaine loi particulière en vertu de laquelle le divin s'y développe. Le patriotisme est donc l'amour d'un individu pour sa nation (Johann Gottlieb FICHTE, 1981, p. 169).

En outre en effet, le 4 novembre 2018, jour de l'Unité nationale en Russie, Vladimir POUTINE affirma que le patriotisme est « *la fidélité à la patrie, la volonté de la protéger et de travailler pour sa prospérité* ». Déjà en 2012, il déclarait qu'« *être un patriote ne signifie pas seulement traiter son histoire nationale avec amour et respect, mais avant tout, servir le pays et la société* ». Cette définition très centripète de l'individu Vladimir POUTINE nous permet de prendre note sans paradoxe de ce qu'il y a nécessité de promouvoir dans la grande dynamique de l'éducation le développement de l'esprit patriotique. Par esprit patriotique alors,

nous entendons précisément au sens de Jean Jacques ROUSSEAU (1768) un esprit, un caractère, une impulsion exclusive d'un individu à être fidèle, dévoué et travailler pour la promotion et la prospérité de sa patrie. L'esprit patriotique se présente donc comme une compétence à développer au moyen des pratiques didactiques de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté.

2.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE : LES PRATIQUES DIDACTIQUES DE L'APPRENTISSAGE DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ ET DÉVELOPPEMENT DE L'ESPRIT PATRIOTIQUE : UN MYSTÈRE THÉORIQUE

Dans le cadre de cette recherche, nous optons pour une recension non exhaustive des pensées des auteurs les plus fulgurants tout en organisant l'agencement des idées sous des thèmes ou rubriques précis du présent sujet en vue de dégager les théories qui serviront de cadre de référence à l'étude. Celles-ci, selon N'DA (2015, p. 35), nous permettent de passer en revue l'ensemble des écrits qui correspondent aux préoccupations de cette recherche. Ces écrits sont sélectionnés et permettent d'assurer la pertinence de la présente revue. Ainsi, trois articulations majeures fondent cette revue de littérature. De prime abord, en effet, nous présenterons le sens et la consistance des pratiques didactiques de l'apprentissage, par la suite, nous mettrons en exergue les pensées et écrits de quelques auteurs sur l'éducation à la citoyenneté et en dernier ressort, nous mettrons en évidence des approches variées et les diverses formes d'engagement ou de développement de l'esprit patriotique.

2.2.1. Sens et consistance des pratiques didactiques de l'apprentissage

À l'heure de l'approche par les compétences (APC) dans le processus d'enseignement-apprentissage au Cameroun, les préoccupations en matière pédagogique et didactique sont de plus en plus centrées sur les pratiques didactiques de l'apprentissage des disciplines scolaire notamment. En effet, dans la perspective de Christian ORANGE (2012), le fait de parler des pratiques didactiques de l'apprentissage consiste à s'intéresser aux procédés, aux pratiques d'apprentissage à partir desquelles la question des savoirs et de leur apprentissage par les élèves est centrale ou est enseignée : ce sont les pratiques de savoirs du maître et des élèves, liées nécessairement, qui sont ici mises en relief. Ainsi, la finalité des pratiques didactiques de l'apprentissage des disciplines scolaire, dont l'éducation à la citoyenneté (EC) qui est le développement d'une ou des compétences : affective entre autres pour ce qui est de la présente étude, nous fera mettre en exergue les écrits et les pensées au sujet des pratiques didactiques de l'apprentissage à l'aune de la didactique des valeurs.

2.2.1.1. Les pratiques didactiques de l'apprentissage à l'aune du développement de la réflexivité

Par pratiques didactiques de l'apprentissage à l'aune du philosophe ou du développement de la réflexivité, nous entendons l'ensemble des méthodes, des pratiques liées aux savoirs dans le processus enseignement-apprentissage du développement de l'esprit réflexif. Aussi, les pratiques didactiques de l'apprentissage du philosophe sont l'ensemble des savoirs/connaissances philosophiques (savoirs, savoir-faire et savoir-être) mises sur pied pour obtenir un savoir-devenir qui puisse permettre la résolution d'un problème. Pour ce fait, diverses méthodes et pratiques sont mises en exergues : enseigner par le débat (OSCAR BRENIFIER et Michel TOZZI) à travers la conceptualisation, problématisation et l'argumentation.

2.2.1.1.1. Pratiques didactiques de l'apprentissage du philosophe à l'aune d'Oscar BRENIFIER

Historiquement, si Matthew LIPMAN est connu comme le premier à avoir proposé une méthode de discussion philosophique, l'écrivain et philosophe français Oscar BRENIFIER se présente comme étant une figure majeure pour ce sillage. Après avoir été enseignant du secondaire, il s'est fait auteur de plusieurs ouvrages en didactique de la philosophie. Ainsi, il entreprit dans son parcours un vaste projet de vulgarisation et de diversification de la philosophie ; ce qui lui a permis de mettre en place la pratique didactique de l'apprentissage de la philosophie fondée sur le débat ou la discussion. C'est dans ce sens qu'inquiet des pratiques didactiques de l'apprentissage à son époque, il écrit que « *pour diverses raisons, certaines pratiques d'enseignement tiennent plus de l'art du magicien que de celui du pédagogue.* » Oscar BRENIFIER (2002, p. 3).

Offusqué par les pratiques pédagogiques et didactiques de type passives qui avaient pignon sur rue en son temps et qui ne favorisaient guère un meilleur développement des compétences philosophique, Oscar BRENIFIER a pensé la discussion comme un moyen pouvant permettre aux apprenants de l'activité du philosophe d'acquérir avec aisance la compétence du philosophe. Pour lui en effet, le débat ou la discussion consiste non pas seulement à bien poser un problème, mais de pouvoir bien l'articuler. C'est dans ce sens qu'il nous fait savoir que

Discuter sert avant tout à problématiser. Problématiser, ce n'est pas inventer un problème, mais articuler un problème bien présent, articulation qui ne permet pas nécessairement de résoudre le problème, mais au moins de le traiter. Car un problème n'a pas à être nécessairement résolu, bien qu'il puisse l'être. Un problème a surtout à être aperçu, à être vu, à être manipulé, à devenir substantiel (Michel TOZZI, 2002).

Ainsi, il s'agit avant tout de réhabiliter auprès de l'apprenant le concept même de problème.

Dans cette optique, la discussion se présente chez Oscar BRENIFIER comme un outil pédagogique ; en tant qu'outil pédagogique, elle permet en situation de classe de poser d'une part le problème de façon substantielle. C'est dire de :

Poser le problème en tant que problème. Il s'agit en effet tant pour l'apprenant que pour l'enseignant de pouvoir saisir la complexité de la réalité enseignée. C'est ce qui lui fait dire que parce que l'on prend conscience de manière avivée des difficultés rencontrées par les élèves dans leur apprentissage. Ce qui n'était que vague deviendra pour l'enseignant plus précis, ce qui n'était qu'intuitif se conceptualisera. Il assistera aux tâtonnements qui lui expliqueront mieux que n'importe quelle analyse ou étude théorique les points névralgiques de l'apprentissage (Oscar BRENIFIER, 2002, p. 10).

L'élève prendra conscience de la nature de ses difficultés, il saisira mieux l'esprit de la matière et pénétrera plus qu'avant sa substance. C'est ainsi qu'on remarquera qu'au cours de ce processus, l'enseignant se met à l'épreuve, tout autant que l'élève.

Toutefois, même si la discussion n'est pas le seul outil permettant de développer la compétence du philosophe, elle demeure néanmoins essentielle à la saisie immédiate de la matière par l'esprit ; car pour Oscar BRENIFIER (2002), « *La parole sert surtout à lever des tabous, à rendre explicite, à rendre visible* » (p. 11). En claire « *Dans cette perspective, l'élève ou plutôt les élèves ne représentent plus un facteur extérieur, des "aliens" du savoir, voire des aliénés. Ils en sont la matière vive. Ils ne sont plus des obstacles au cours, ils en sont la condition même, sinon le contenu* » (p. 17).

En outre, la discussion permet de faire acquérir des compétences critiques susceptibles de structurer et de mettre en exergue les connaissances utiles pour la citoyenneté responsable. En effet, pour Oscar BRENIFIER, elle permet de se départir de l'enseignement formalisé des connaissances très souvent standardisées liées à l'éducation à la citoyenneté qui mériteraient d'être problématisées. C'est dans ce sens qu'il note que « *notre thèse soutient l'idée que l'essentiel de la citoyenneté repose sur l'esprit critique* » (Oscar BRENIFIER, 2002, p. 23).

Par « esprit critique », il entend au sens étymologique de critiquer, en grec qui signifie initialement *passer au crible*, puis par glissement métaphorique, *discerner, juger*. Ainsi, il convient pour nous de souligner qu'en ce sens il ne s'agit pas de critiquer sans aucune connaissance à passer au crible, sans rien à discerner, sans rien à juger, pas question de critiquer. Donc, sans connaissance, critiquer ne signifie rien puisqu'il n'y a rien à critiquer. En clair, critiquer implique d'abord de connaître, en outre de comprendre, car sans comprendre, il est impossible de passer au crible. L'acte de critiquer consiste à l'apprentissage de la discrimination qui mène à l'acte de comprendre

comme à celui de critiquer. Capacité de saisir des procédures et des concepts, en ce qu'ils peuvent faire et ne peuvent pas faire, de les appréhender en leur utilisation et en leur non-utilisation. Alors, il importe de prendre note avec Oscar BRENIFIER que « *il n'est pas de connaissance digne de ce nom qui ne comporte pas une dimension critique. La connaissance véritable implique la critique* » (Oscar BRENIFIER, 2002, p. 26).

Somme toute, selon Oscar BRENIFIER (2002), « *l'éducation civique en ce qu'elle a de fondamental consiste à faire émerger d'une part l'être social de l'être individuel, d'autre part à inviter à l'inévitable confrontation entre ces deux dimensions de l'être* » (p. 30). Pour ce fait, l'utilisation de la parole et du débat, en tant que moyen de confrontation et d'échange construit, générateur de sens, offre une possibilité intéressante de traiter le problème, à défaut de le résoudre. Pour cela, dans un cadre d'échange contradictoire, l'altérité se doit d'être explicitée, et non plus ignorée ou carrément rejetée par exemple. Ici, la discussion, porteuse de l'esprit critique, trouve son utilité, non plus comme simple outil académique et abstrait, mais comme mise à l'épreuve de l'être, indispensable à la vie en société, à la vie en général.

2.2.1.1.2. Pratiques didactiques de l'apprentissage à l'aune de Michel TOZZI : pour une didactique de l'apprentissage du philosophe

Michel TOZZI, professeur de philosophie, didacticien, chercheur en sciences de l'éducation et fut enseignant à l'Université de Montpellier. Il a dans son système philosophique à la suite d'Oscar BRENIFIER entrepris un vaste projet de démocratisation de la philosophie qui est trivialement comprise comme étant une activité élitiste au sens de PLATON et très complexe. Il a pour sa part élaboré une didactique de la philosophie ou mieux encore une didactique de l'apprentissage du philosophe visant à permettre l'intégration par les élèves des compétences spécifiques à ce mode de réflexion : problématiser, conceptualiser, argumenter (PCA) notamment (Michel TOZZI, 1999). En effet, la didactique de l'apprentissage du philosophe est chez lui un ensemble des pratiques didactiques de l'apprentissage ayant pour but de déterminer dans un objectif de formation les processus de pensée, les capacités, et compétences intellectuelles que développent la réflexion philosophique. Elle permet de définir le « philosophe » d'un point de vue didactique comme la mise en œuvre articulée sur des notions et questions essentielles pour la condition humaine au moyen de la pensée habitée par le souci du sens et de la vérité.

Michel TOZZI, attristé par le modèle traditionnel élitiste de l'enseignement philosophique et saisi par le nouveau paradigme pédagogique et didactique issue de la « démocratisation » des

lycées en France dans les années 1950, fait le constat selon lequel le modèle classique de l'enseignement philosophique de son époque demeure solidaire d'une certaine tradition de la philosophie : celle qui entretient.

L'idée que le professeur de philosophie est un maître à penser, pour lequel les élèves sont des disciples. Tradition très ancienne, déjà présente dans la Grèce où les philosophes font école et où le disciple est quelqu'un qui vient écouter un maître qu'il suit comme exemple. Ce qui donne, au niveau de l'enseignement : la leçon, le cours magistral — c'est le cours du maître — comme expression et modèle d'une pensée dont on va s'imprégner. Le cours est considéré comme une œuvre (Michel TOZZI, 1999, p. 6).

Dans un tel contexte, l'activité pédagogique se réduit à une simple situation dont « *L'activité principale du professeur est : faire une leçon magistrale et l'activité principale des élèves : prendre des notes.* »

Ainsi, si la philosophie est considérée comme la rupture avec l'opinion, avec la foule, avec la masse, bref la nécessité de se départir de la « doxa », cela pose chez Michel TOZZI un problème pour ce qui est des relations fondamentales entre la philosophie et la démocratie. En effet, « *la philosophie est l'un des moyens par lesquels on peut améliorer la qualité démocratique du débat par l'exigence rationnelle de l'argumentation* » (Michel TOZZI, 1999, p. 12). C'est ce qui lui fait dire que « *La France connaît, par rapport aux années 1950, une "démographisation" je préfère le mot démographisation, plutôt que démocratisation c'est-à-dire une accession massive des élèves dans ce que l'on appelle les lycées* » (Oscar BRENIFIER, 1999, p. 11). Seulement encore, il se pose un problème pédagogique : « comment enseigner la philosophie à tous ? ».

Pour y répondre, Michel TOZZI entend mettre sur pieds au sens d'Emmanuel KANT qui disait : « *On n'apprend pas la philosophie, on apprend à philosopher* » et Bachelard notamment une nécessité de penser la philosophie comme une construction permanente. C'est ainsi que Michel TOZZI (1999) fait de la « didactique de l'apprentissage du philosophe » une pratique didactique de l'apprentissage permettant de développer les compétences philosophiques. Par « didactique de l'apprentissage du philosophe », il entend « *une tentative pour clarifier et optimiser (...) le processus de l'apprentissage du philosophe dans une institution scolaire* » (Oscar BRENIFIER, 1999, p. 14). C'est dire en effet que la didactique de l'apprentissage du philosophe, permet de se situer délibérément du côté de l'élève et de son enseignement. C'est le sujet ici qui construit lui-même son accès au savoir et qui construit lui-même son savoir.

Cependant, même si dans tout système politique, c'est un décideur politique qui peut être une assemblée, un gouvernement, qui décide ce qui vaut la peine d'être enseigné, l'importance est pour nous de penser, de comprendre et de voir comment faire acquérir le savoir par les citoyens. Il s'agira de rendre enseignables les savoirs. C'est ce que Yves CHEVALARD appelle la transposition didactique. Pour ce fait, Tozzi mettre en relief quelque paradigme sur lequel se repose l'enseignement-apprentissage de la philosophie. C'est ainsi qu'on a entre autres :

– Le paradigme doctrinal qui consiste a considéré « *que l'enseignement de la philosophie est la transmission par le système étatique de la vérité idéologique, la vérité absolue, comme dogme, et que la fonction de l'enseignant payé par l'État est de faire partager par les citoyens de cet État, cette vérité qu'il puise lui-même dans une philosophie* » (Michel TOZZI, 1999, p. 15). Nous pouvons souligner le cas de l'enseignement de la philosophie au moyen âge.

– Le paradigme historiciste, modèle particulièrement observé en Italie, il consiste pour les professeurs de philosophie à être bivalents : c'est dire être en même temps professeurs d'histoire et de philosophie. Dans cette optique, être à la fois professeur d'histoire et de philosophie, nous le fait savoir Michel TOZZI, l'identité professionnelle tourne autour de la façon dont on peut mettre ensemble l'histoire et la philosophie, donc on enseigne l'histoire de la philosophie. L'histoire de la philosophie, c'est la façon dont les philosophes ont posé un certain nombre de problèmes et ont essayé de les résoudre au fur et à mesure de l'évolution des systèmes de pensée.

– Le paradigme éthique qui est celui qui, considérant le fait qu'il n'y a plus de transcendance, par ricochet du fait même qu'il n'y a plus de vérité absolue, « *la porte est ouverte à un certain relativisme : il s'agit d'aider l'individu à agir en l'amenant à réfléchir sur le choix de ses propres valeurs.* » Ceci d'après la formulation dans les programmes scolaires.

– Le paradigme problématisant, proche de celui éthique, il est celui prisé par Michel TOZZI et qui « *considère qu'enseigner la philosophie c'est essentiellement apprendre à philosopher, donc, apprendre à penser par soi-même. Ce n'est pas un paradigme qui vise à transmettre une vérité absolue, idéologique, d'État ou transcendante, parce que révélé, donc hors-raison* », c'est en effet le paradigme de l'émergence humaine, c'est dire de l'auto-questionnement, l'étonnement sur le monde, sur soi-même et sur autrui.

Le but étant pour nous de développer l'autonomie réflexive du sujet apprenant, c'est dire de lui permettre ou de favoriser chez ce dernier le penser par soi-même, il importe à partir de

Michel TOZZI (1999) de prendre note de ce que le maître doit se considérer en tant qu'un simple accompagnateur dont le but est de s'élever du discipola. C'est dans ce sens qu'il écrit :

Donc tout le problème est d'accompagner, un accompagnement dont l'objectif est l'effacement de l'accompagnateur qui doit faire, dès le départ, le deuil de son importance, le deuil de la maîtrise. C'est difficile quand on est un « maître », parce que le maître vise, dans cette conception de la philosophie à ce qu'il n'y ait plus de disciple ! C'est un peu la révolution copernicienne en pédagogies (Michel TOZZI, 1999, p. 18).

Pour se faire, Michel TOZZI entreprend dans le sillage d'Oscar BRENIFIER de mettre sur pieds la didactique de l'apprentissage du philosophe qu'il l'articule autour d'un triple axe d'apprentissage : la problématisation, la conceptualisation, l'argumentation. « *Ma réponse à l'heure actuelle est pragmatique* », écrit-il. En ce sens, partant du débat ou de la discussion au sens d'Oscar BRENIFIER, Michel TOZZI fait de la « Sainte Trinité » des objectifs-noyaux — problématiser, conceptualiser, argumenter — la pierre angulaire de sa pratique didactique de l'apprentissage. Tout ceci résultant des débats ou échanges contradictoires issus des séminaires avec des professeurs de philosophie, dans des universités d'été, dans des actions nationales de formation, des enseignants de philosophie.

Alors, il ressort en effet de cela que ce qui est attendu des élèves de manière générale est « qu'ils sachent de quoi on parle, qu'ils essayent de définir les mots en sortant du contenu indéterminé de ce que sont les mots dans le langage courant, en essayant progressivement de construire du sens. » En outre qu'il soit capable de conceptualiser : de percevoir les significations du concept. En clair, il s'agit pour l'apprenant d'être capable de définir les mots, conceptualiser, savoir de quoi on parle et ce qu'on dit. Donc, avoir une exigence linguistique qui soit une exigence conceptuelle (Michel TOZZI, 1999, p. 19).

En filigrane, la didactique de l'apprentissage du philosophe chez cet auteur nous permet de prendre note sans paradoxe de ce que le sens de l'esprit critique ou de la réflexivité permet à l'apprenant dans une perspective d'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté en vue du développement de l'esprit patriotique, de comprendre, de s'auto saisir de manière réfléchie, de pouvoir questionner les valeurs qui lui tombent sur les sens. Ainsi, le paradigme problématisant de Michel TOZZI s'articule ainsi autour d'un triple pôle qu'il suit :

– Problématiser qui consiste à rendre problématique un problème ou identifier par exemple dans un texte le problème posé par l'auteur et la façon dont il y entre ; c'est dire comment il part de la notion comme OPINION à son concept comme conception. C'est ce qui fait écrit

Claudine LELEUX (2008, p. 117) cité par Beni (2022) que problématiser, c'est entreprendre « une pratique de questionnement qui amorce les processus de la pensée ».

– Conceptualiser pour Tozzi consiste à « cheminer De la notion comme IDÉE aux attributs de son concept ». C'est en effet le schéma de recherche du sens d'un concept ou d'une notion. Conceptualiser une idée ou une notion, c'est la comprendre à travers sa définition et à classifier les attributs qui la caractérisent (Sylvain CONNAC, 2018, p. 5 ; cité par Beni, 2022).

– Argumenter en fin consiste à émettre un doute, une objection concernant une thèse, une affirmation, une définition. Une thèse, une réponse à une question, une solution à un problème. C'est dans ce sens que l'argumentation est chez Marie GAUSSEL (2016) comprise comme étant tout simplement « l'art de raisonner ».

2.2.1.2. Les pratiques didactiques de l'apprentissage à l'aune de la didactique de l'apprentissage des valeurs

Avec l'irruption de l'approche par les compétences (APC) dans les processus enseignement-apprentissage (APC), les pratiques didactiques de l'apprentissage axées sur les valeurs (affective, éthique, civique, patriotique...) dans les systèmes éducatifs semblent trivialement être mises sous le boisseau. Par valeur, *Le Littré* entend une figure, par extension de l'idée de force, ce que vaut une chose. C'est encore d'un point de vue éthique le prix qu'on attache à une chose qui peut être intellectuelle, morale. Selon La Toupie, il s'agit d'un idéal à atteindre, d'une cause à défendre, une référence ou une règle morale, sociale, spirituelle ou esthétique d'une personne ou d'un groupe à un moment donné. Partant de cette définition, Belinga BESSALA (2019) s'exprimant au sujet de l'éducation africaine post coloniale relève l'urgence de la nécessité d'attacher un fort prix à la didactique des valeurs.

Considéré comme le pionnier de la science didactique dans notre contexte camerounais, ses recherches et publications scientifiques s'articulent autour de la didactique générale, de la didactique des langues étrangères et de la didactique universitaire. C'est dans ce sillage qu'il traite dans un ouvrage : *Origine égyptienne des sciences de l'éducation de la « didactique des valeurs comme levier au développement de l'Afrique »*. C'est dans ce sens qu'il écrit : « nous assistons à un changement non seulement de paradigme, mais aussi à un changement au niveau de la corrélation économie et développement, pour passer à une nouvelle corrélation éducation et développement » Belinga BESSALA, 2019, p. 84).

Rendu au lendemain de la colonisation, l'éducation en Afrique est selon Belinga BESSALA non sans paradoxe pas l'apanage de tous ; mais d'une caste élitiste de personne et ne peut ainsi guère favoriser un réel développement. Pour cela, il entrevoit la nécessité d'une « éducation pour tous ». Éducation qui consiste « *de repenser nos méthodes et techniques d'enseignement, le type d'activités d'apprentissage, nos systèmes d'évaluation, les conditions de travail des formateurs, afin de mieux aider ceux que les circonstances sociales ont mis en état d'infériorité. Le développement humain passe nécessairement par la formation scientifique, technique et éthique des individus* » (Belinga BESSALA, 2019, p. 88). En effet, l'éducation africaine doit se constituer au sens de Johann Gottlieb FICHTE (1807-1808) en tant qu'instrument de formation intégrale de l'individu Belinga BESSALA (2013) : en tant que (Homo sapiens Homo faber Homo ethicus Homo aestheticus). En clair selon lui, « *L'instruction semble avoir pris le pas sur l'éducation en valeur dans nos systèmes éducatifs* ».

Du fait de la décrépitude éthique, morale et axiologique constatée en matière des mœurs et pour ce qui est de la gestion de la chose publique dans nos sociétés actuelles par Belinga BESSALA (2019, p. 91), il importe de signaler que toutes les réponses à ces maux trouvent très généralement selon lui un vide pour ce qui est du point de vue de la didactique. Pour ce fait, il entend définir les pratiques didactiques de l'apprentissage des valeurs partant tant de la responsabilité du politique que celle des formateurs en situation des pratiques de classe. C'est dans ce sens qu'il pense : la définition d'un projet de société ; la définition d'une ontologie de référence, c'est-à-dire le type d'être à former ; l'élaboration des curricula flexibles à chaque environnement socioculturel ; l'élaboration des méthodes d'enseignement et d'apprentissage devant stimuler l'éducation pour tous, et des apprentissages de qualité ; la définition claire d'un projet éducatif de chaque établissement scolaire pouvant permettre l'éducation pour tous ; la formation et la mise à niveau des enseignants pour le développement des compétences professionnelles d'une éducation pour tous ; la mise sur pied d'une équipe de recherche interdisciplinaire pour réfléchir sur les problèmes de curricula et méthodes de formation des apprenants ; la professionnalisation des enseignants des classes multilingues surtout dans le contexte africain comme médicalisation à ce mal être.

Plus précisément pour ce qui est de la mise en œuvre de l'acte didactique des valeurs dans nos systèmes éducatifs, il entend promouvoir « *l'intégration des valeurs dans le processus d'enseignement apprentissage* ». Pour ce fait, nécessité s'impose à définir d'entrée de jeu l'objectif ou les objectifs (l'ontologie de référence : c'est-à-dire le type d'être à former) ; « *car l'éducation*

constitue le socle sur lequel repose l'instruction. L'agir de tout homme est déterminé, orienté, conditionné par le type de valeurs qu'il incarne » (Belinga BESSALA, 2019, p. 93). En effet, après avoir effectué des recherches auprès des enseignants de la maternelle, du primaire, du secondaire et l'université pour analyser leurs pratiques professionnelles, en vue d'établir un rapport entre leurs enseignements et les valeurs éthiques devant être enseignés nous le fait savoir Belinga BESSALA (2019, p. 91). Et l'analyse de leurs programmes de formation, de leurs cahiers de préparation de cours, révèle que les valeurs éthiques notamment ne sont pas prises en compte au niveau même de la formulation de leurs objectifs d'enseignement. Les objectifs d'enseignement d'une manière générale selon dans les programmes ont cédé le pas à l'instruction. Autrement dit, c'est l'instruction qui prime sur l'éducation. Elle est absente du processus didactique, du fait de la non-intégration des valeurs dans les curricula de formation à partir des objectifs. Or, du point de vue des pratiques didactiques de l'apprentissage, ce sont les objectifs qui déterminent le choix, la sélection et l'organisation des contenus ou des savoirs à enseigner. *« Un savoir à enseigner n'a de sens que par rapport aux objectifs initialement prévus par l'enseignant. » « Aucun savoir écrit-il : ne saurait être enseigné en classe, s'il n'a pas été pris en compte par un objectif »* (Belinga BESSALA, 2019, p. 95).

Pour ce qui est des contenus d'enseignement-apprentissage, Belinga BESSALA (2019) nous fait remarquer que l'absence d'une « ontologie de référence » dans nos systèmes éducatifs ne favorise pas une réelle intégration des valeurs en l'esprit des citoyens. Nonobstant cela, il est susceptible de centrer ces contenus sur le paradigme des valeurs universelles. C'est dans ce sillage qu'il nous fait savoir que : *« les valeurs sont fonction de chaque société et de chaque époque. (...) Mais, aux plans didactique et pédagogique, il est possible de définir des systèmes de valeurs à caractère universel, et en tenant compte aussi des valeurs locales de chaque société »* (Belinga BESSALA, 2019, p. 96).

Dans le même sens, RASEKH ET VAIDEANU (1987, p. 163), cité par Belinga BESSALA (2019), ont mis en place un possible système de valeur à caractère universel. Nous avons entre autres notamment, des valeurs :

– Valeurs sociales : coopération, droiture, amabilité, piété filiale, justice sociale, respect pour les autres, esprit civique, sens de la responsabilité sociale, respect pour la dignité du travail ;

– Valeurs se rapportant à l’individu : la véracité, l’honnêteté, la discipline, la tolérance, la paix de l’esprit, le désir de se perfectionner ;

– Valeurs se rapportant au pays et au monde : le patriotisme, la conscience morale, le civisme pacifique, la coopération internationale, la fraternité humaine, la conscience de l’interdépendance des nations ;

– Valeurs de processus : l’approche scientifique de la réalité, le discernement, la recherche de la vérité, la réflexion et l’esprit critique (Belinga BESSALA, 2019, p. 97).

En outre d’un point de vue méthodologique, il entend articuler les pratiques didactiques de l’apprentissage des valeurs autour de cinq axes essentiels moyennant la pédagogie par intégration : l’élaboration d’un projet éducatif de l’établissement, l’intégration des valeurs à partir des objectifs didactiques, l’intégration des valeurs à partir des contenus d’enseignement, l’éducation à l’éthique par la réflexion, et l’intégration des valeurs à partir des expériences des apprenants. Belinga BESSALA (2019, p. 98). De ce fait, pour une meilleure efficacité, les dispositifs d’apprentissage doivent cadrer avec les objectifs préalablement présentés.

En fin, pour ce qui est de l’approche théorique, il articule les pratiques didactiques de l’apprentissage autour de ce qu’il appelle les normes axiologiques. C’est dans ce sens qu’il fait savoir qu’« *il existe trois dimensions axiologiques à prendre en considération pour l’éducation de nos élèves* » (Belinga BESSALA, 2019, p. 98). Il insiste en effet sur la dimension cognitiviste qui selon lui « *implique l’abstraction, c’est-à-dire la réflexion sur des objets, des événements, des situations et des personnes ;* » « *la dimension affective qui implique un attachement à un objet, un événement, une situation, une personne, au point où il devient très difficile de faire disparaître une valeur sans que cela provoque des mécontentements ;* » et la dimension comportementaliste ou behavioriste qui se manifestent « *par un choix, une conciliation entre différents comportements plausibles à l’égard d’une situation donnée* » (Belinga BESSALA, 2019, p. 101). En clair, la didactique des valeurs, vue dans la perspective de Belinga BESSALA, permet d’ancrer les valeurs de manière fondamentale « *dans l’évaluation de l’environnement et des choix en vue d’une action* » (PERRON, 1981 ; cité par Belinga BESSALA, 2019, p. 102).

2.2.2. L’éducation à la citoyenneté

Dans l’histoire des civilisations et de la philosophie, l’éducation à la citoyenneté s’est toujours présentée, chez nombreux penseurs, comme centrale dans le processus de construction des

sociétés. Si pour Kwamé NKRUMAH (1976), en effet, « *le milieu social affecte le contenu de la philosophie et le contenu de la philosophie cherche à affecter le milieu social* », il est ainsi clair que l'éducation à la citoyenneté dans son évolution historique a fait objet de différente interprétation indépendamment d'une période à l'autre. Il est ainsi question de procéder à une fouille historique de la prise en charge philosophique des concepts d'éducation à la citoyenneté ceci en partant de l'antiquité à la période moderne.

2.2.2.1. Les conceptions antiques de l'éducation à la citoyenneté (Platon et ARISTOTE)

De l'antiquité socratique à l'antiquité tardive, l'on note, sans paradoxe, un réel retentissement des problématiques liées à l'éducation du citoyen. Pendant cette période, l'essentiel du projet éducatif était centré sur la condition de citoyen dans la cité. C'est ainsi que socratiques et médiévaux en ont constitué un système de pensée.

2.2.2.1.1. Éducation à la citoyenneté à l'aune du platonisme

Platon, né vers 428/427 av. J.-C. à Athènes et mort en 348/347 Av. J.-C, est un philosophe classique de la Grèce antique, contemporain de la démocratie et fondateur de l'académie. Il prie à son compte les questions d'éthique, de politique et de formation du citoyen. Platon, en effet, destiné à sa naissance, parce que née dans une famille aristocrate d'Athènes, était destiné à une carrière brillante dans le gouvernement de la Cité. La vie politique y consistait (comme à peu près partout) à un combat féroce pour la conquête et l'exercice du pouvoir au bénéfice, bien sûr, la plupart du temps, de soi-même et de sa caste. Mais sa rencontre avec Socrate, un homme étrange qui questionne ceux qu'il rencontre pour les inviter à découvrir en eux-mêmes des exigences secrètes et inopportunes qu'ils ignoraient et les limites de leurs présumés savoirs. Dès lors, l'exercice du pouvoir politique tel qu'il était pratiqué par ses amis et parents dans l'Athènes fut vaincu de l'an 404 avant J.-C : la dictature brutale des Trente du comité oligarchique installée par les vainqueurs de la guerre du Péloponnèse, lui fait horreur. On peut lire dans la lettre VII (lettre à MÉNÉCÉE) :

Socrate, ce vieillard que je chérissais et auquel peut-être ne rougirais-je pas de dire qu'il fut le plus juste des hommes de cette époque, ils l'envoyèrent, avec quelques autres, vers un de nos concitoyens pour amener de force celui-ci afin de le faire périr ; un moyen pour eux de rendre mon ami, bon gré mal gré, complice de leurs agissements ! Mais lui, au lieu de leur obéir, il préféra courir le risque de tout endurer plutôt que de s'être associé à leurs œuvres criminelles.

Les Trente furent chassés du pouvoir, mais la démocratie qui leur succéda fit pire : « *pour crime d'impiété, Socrate fut traduit en justice, et les juges votèrent contre lui, et firent périr l'homme qui n'avait pas consenti à prendre sa part d'une arrestation inique* ». Parce qu'il avait

été condamné légalement, bien qu'injustement, Socrate refuse de se soustraire à la peine imméritée, et mourut après avoir bu la ciguë. La preuve était faite, semblait-il que la condition du juste est toujours précaire dans une société injuste ? Dès lors, la problématique qui va présider à la vie de Platon ne va pas être : comment conquérir le pouvoir, mais comment instituer une société juste, une société dans laquelle Socrate serait compris et honoré, et non pas condamné à mort ? Ainsi, Platon pense à cet effet une réforme totale de la cité ; une réforme qui passe inéluctablement par la réforme du citoyen : c'est-à-dire par l'éducation du citoyen (PLATON, cité par KOYRE 1962, p. 89).

D'une manière générale, Platon fonde son système de pensée sous le prisme de la contemplation de la cité idéale. En effet, en vue de construire une cité juste, d'harmoniser et d'organiser la vie sociale, il entreprend une tâche assez difficile au moyen de l'éducation. Celle de former les citoyens, d'inculquer en eux une vie réglée et bonne. C'est ce qui fait écrit Alexandre KOYRE (1962, p. 89) que

s'il est relativement facile de voir qu'il faut réformer la Cité et même que c'est au philosophe qu'incombe de le faire, il est, on s'en rend compte, beaucoup plus difficile à réaliser ce dessein. Il se peut que, dans sa jeunesse, Platon ait cru pouvoir opérer directement, par action politique directe et immédiate. Hélas, il a fallu déchanter. Le mal était trop profond. La corruption trop avancée. On ne pouvait agir sur les hommes déjà faits, déjà pervertis par la Cité injuste, par l'éducation qu'ils y avaient reçue. Il eût fallu commencer plus avant. La réforme de la Cité — réforme politique et morale, bien entendu, car pour Platon la morale ne se sépare pas de la politique — suppose et implique, préalablement, une réforme de l'éducation. Avant de réformer la Cité, il faut commencer par former ses futurs citoyens. Et surtout, ses futurs dirigeants. Or, pour pouvoir le faire, il faut tout d'abord démontrer – ou montrer — que la formation philosophique vaut mieux que toute autre et que, c'est au philosophe qu'incombe le devoir et le droit d'instruire la jeunesse, de former et d'éduquer les élites. C'est à quoi s'emploient – à côté de beaucoup d'autres choses les dialogues socratiques de Platon.

C'est dans cette optique que nous le fait savoir (Margloi Kede ONANA, 2011) que la construction de la cité platonicienne n'est pas pensée à partir du fait, mais à partir des exigences du droit.

Pour Platon, la société repose, en effet, sur des fondements naturels. La cité platonicienne n'est pas en effet comprise à partir de l'individu, mais au contraire on le comprend mieux à partir d'elle-même c'est-à-dire le collectif. Rien n'est moins platonicien que l'idée d'une société résultant d'un pacte entre individus comme le montrera plus tard Jean-Jacques Rousseau dans le *Contrat social* : pour Platon, l'individu n'existe pas hors d'une société, encore moins évidemment avant elle. Il ne s'agit donc pas de créer une société, mais de bien organiser un ensemble primitif de manière à le rendre vivable et juste. Et il est primordial que les individus dans leur individualité se

sentent « un » dans un tout. Si Socrate s'oppose à Glaucon, c'est parce que ce dernier voit l'origine de la justice dans une sorte de convention entre des hommes qui, se rassemblant pour se sentir en sécurité, se donnent des lois. Dans une telle société, doit régner au moins la confiance mutuelle, je respecte la loi qui protège mon voisin éventuellement contre moi, mais mon voisin respecte aussi cette loi qui me protège, mais pour Socrate, il faut dépasser ce niveau simplement interindividuel. Pour cela, on donnera à croire à tous les citoyens, même par le recours à un mensonge nécessaire, un mythe fondant l'autochtonie et donc l'attachement à la Terre natale. Autrement dit, il s'agit de présenter les habitants de la cité comme nés de la terre, qui serait leur mère. Parce que c'est leur terre qui les a engendrés, tous les citoyens sont frères et doivent donc aimer cette terre, s'aimer les uns les autres comme frères, et défendre leur mère contre quiconque viendrait à l'attaquer. C'est dire que les frères vont ensemble parce qu'ils sont tous frères, mais pas par intérêt individuel (Alcibiade, 124e).

Puisque la clé du succès de toute société est la sagesse des dirigeants qui prennent de bonnes décisions pour toute la communauté, Platon a soutenu à cet effet à son époque que la société parfaite ne se produira que lorsque les rois deviendront des philosophes ou des philosophes seront faits rois. Seuls ceux qui ont un tempérament philosophique, supposait Platon, sont compétents pour juger entre ce qui semble simplement être le cas et ce qui est réellement, entre les apparences trompeuses et éphémères d'objets sensibles et la réalité permanente de formes abstraites et invariables. Les formes étant au centre de la philosophie platonicienne, la découverte, l'acquisition et la contemplation de celles-ci sont le fruit d'une ascèse, de la dialectique ascendante et descendante dont seul le philosophe fait preuve. L'éducation alors comprise en son sens d'*educere* paraît alors idoine à l'harmonie sociale.

Supposons en effet avec Platon dans le Mythe de la caverne, Livre 7 de la République, qu'il y ait un groupe d'êtres humains qui ont vécu toute leur vie enfermée dans une chambre souterraine éclairée par un grand feu derrière eux. Enchaînés sur place, ces habitants des grottes ne voient que des ombres (de leur propre corps et d'autre chose) projetées sur un mur plat devant eux. Certaines de ces personnes se contenteront de se contenter de remarquer les jeux d'ombre et de lumière, tandis que les plus habiles d'entre elles deviendront des observateurs hautement qualifiés des modèles qui se produisent le plus régulièrement. Dans les deux cas, cependant, ils ne peuvent pas vraiment comprendre ce qu'ils voient, car on les empêche d'en saisir la véritable source et la nature. Supposons maintenant que l'un de ces êtres humains parvienne à briser les chaînes, à grimper à

travers le passage tortueux vers la surface et à s'échapper de la grotte. Avec des yeux habitués seulement à la faible lumière de l'ancienne habitation, cet individu sera d'abord aveuglé par la luminosité du monde de surface, capable de ne regarder que les ombres et les reflets du monde réel. Mais après un certain temps et des efforts, l'ancien habitant de la grotte pourra apprécier toute la variété du monde nouvellement découvert, en regardant les arbres, les montagnes, et (éventuellement) le soleil lui-même. Enfin, supposons que cet évadé retourne à la grotte, essayant de persuader ses habitants qu'il existe un autre monde, meilleur, plus réel que celui dans lequel ils se sont contentés de vivre depuis si longtemps. Il est peu probable qu'ils soient impressionnés par les supplications de cet individu extraordinaire, a noté Platon, d'autant plus que leur ancien compagnon, ayant voyagé dans le monde lumineux de la surface, est maintenant inepte et maladroit dans le royaume obscur de la grotte. Néanmoins, il aurait été dans le meilleur intérêt de ces habitants de la grotte de confier leur vie au seul membre éclairé de leur entreprise, dont la connaissance d'autres choses est une qualité unique pour un savoir authentique. Platon envisageait sérieusement cette allégorie comme une représentation de l'état de l'existence humaine ordinaire. Nous, comme les gens élevés dans une grotte, sommes piégés dans un monde d'impermanence et de partialité, le royaume des objets sensibles. Envoûtés par les expériences particulières et immédiates de ces choses, il est peu probable que nous apprécions les déclarations des philosophes, les quelques-uns d'entre nous qui, comme l'évadé, ont fait l'effort d'acquérir la connaissance éternelle des formes permanentes. Mais, comme eux, nous serions mieux servis si nous suivions cette orientation, si nous disciplinions notre propre esprit et si nous cherchions à comprendre avec précision les objets les plus élevés de la contemplation humaine.

À en croire BRUCHI (1996, p. 2 ; cité par KOUASSI Olivier, 2018, p. 2), « *La plus part des états à l'antiquité ignorait la citoyenneté. Ils ne connaissaient que la soumission des sujets au souverain comme de purs et simples ressortissants* ». Le statut de citoyen n'était réservé qu'à une caste de personnes libres qui participaient directement à la gestion des affaires publiques. Pour y être citoyen, en effet, il fallait être de sexe masculin, être un homme libre, être de père citoyen, et à partir de la loi Périclès de 451, être également de mère fille de père citoyen. Aussi, devait-il être majeur et obligatoirement faire son service militaire. Or chez Platon, bien que n'ayant pas donné une définition claire du concept de citoyenneté, elle renvoie à une condition d'un groupe d'individus partageant les mêmes valeurs. C'est dans ce sens que Socrate n'a pas cessé (et il l'a d'ailleurs payé de sa vie) d'exhorter ses compatriotes, de leur reprocher, eux qui appartiennent à la

citée d'Athènes alors la plus importante et la plus renommée du monde occidental, de s'occuper uniquement d'accroître leur fortune, de soigner leur réputation, de veiller à leur honneur, et de négliger complètement de chercher à devenir meilleur, bref « *de faire si peu cas de ce qui a la plus grande valeur, et de donner un si grand prix à des choses parfaitement viles* » (PLATON, *Apologie de Socrate*, 29c-30c). Socrate rappelle dans le même sillage que « *ce n'est pas de la fortune que naît la vertu, mais que, par la vertu, la fortune et toutes les autres choses deviennent bonnes pour les hommes, dans leur vie privée comme dans leur vie publique* ».

En filigrane, avec PLATON, il est important de promouvoir par l'éducation à la citoyenneté une vie réglée et bonne. En s'acquittant convenablement de leur tâche, les philosophes et les législateurs, mieux que quiconque, se donnent les moyens d'établir la cité juste : une cité construite sur des bases saines, avec pour seule visée : l'amour, la paix mutuelle et la bienveillance. Pour l'excellence des citoyens, ou mieux, pour les rendre meilleurs, l'idée est de faire leur bien malgré eux. Il faut donc concevoir une politique éducative qui privilégie l'amélioration de l'âme et l'amour pour la patrie. Cette amélioration passe nécessairement par l'obéissance aux lois. L'objectif vers lequel doivent tendre les lois, c'est de rendre les citoyens le plus fiers possible et faire qu'il y ait entre eux le plus de concorde possible. L'on ne saurait réaliser cet objectif si l'on ne soumet pas tout le monde sans distinction à la même instruction.

2.2.2.1.2. Conception aristotélicienne de l'éducation à la citoyenneté

ARISTOTE, né en 384 av. J.-C. à Stagire, dans une perspective naturaliste, pense pour sa part à la suite de Platon son maître la formation de la cité (cf. *Vie et Œuvre d'ARISTOTE*). Alors que Platon cherche l'unité sociale contre et malgré les différences individuelles, ARISTOTE la recherche au contraire dans ces différences. Pour lui, la liberté est d'abord consentement aux limites, puis, grâce à l'art, délivrance à l'égard de ce que les passions ont de pénible, enfin, grâce à l'éducation, progrès éthique vers l'auto constitution de soi par l'acquisition des vertus éthiques et progrès politique, par celle des vertus civiques (apprendre à préférer l'intérêt général aux intérêts particuliers, acquérir la capacité citoyenne de participer aux affaires publiques, apprendre à obéir et commander à tour de rôle). Or l'éducation individuelle bien qu'ayant certains avantages sur l'éducation publique : d'abord l'affection des enfants pour les parents qui rend inutile la contrainte, d'autre part, les parents tiennent compte de l'individualité de chaque enfant, adaptent leur enseignement aux différences individuelles et sur ce plan « *l'éducation individuelle est supérieure à l'éducation publique* » ARISTOTE (*Éthique à Nicomaque*, 10, 1180 b). Ainsi, pour

une éducation commune : « *il est bon que les choses qui intéressent la communauté tout entière fassent ainsi l'objet d'un exercice en commun* » (Onana, 2009). Aussi, ARISTOTE s'oppose au communisme ou collectivisme prôné par Platon qui s'adosse indubitablement à une sorte d'eugénisme : communauté des femmes, des propriétés, des enfants parce qu'il gomme toutes les différences, rend inutiles et surtout impossibles les relations d'amitié entre les citoyens (amitié civique), comme entre les individus (amitié interindividuelle).

Chez ARISTOTE, la cité étant faite de dissemblance, il la compare à un vivant constitué d'une âme et d'un corps, d'une âme constituée de la raison et des appétits, d'une famille constituée d'un homme et d'une femme. Il est donc pour lui naturel qu'il en soit ainsi. La société selon le stagirite est un agrégat de communautés d'individus partant de la famille à la cité en passant par le village. Se construisant ainsi sur fond de proximité, ou d'amour pour l'autre, la Cité doit pouvoir en quelque sorte tenir sous le regard et donc pouvoir être unifiée par la vision qu'elle embrasse. Pour ce fait, l'éthique a des conditions politiques : comment pourrait-on acquérir ces habitudes que sont les « excellences » ou vertus éthiques sans une certaine éducation ? D'où l'importance qu'ARISTOTE accorde aux réflexions sur l'éducation : les deux derniers livres de la *Politique* lui sont consacrés. On comprend, de surcroît, dans cette perspective, qu'ARISTOTE prône une école publique, ouverte à tous les citoyens. L'enjeu de l'éducation est trop grand pour qu'elle soit liée aux initiatives privées des rhéteurs et, même, des philosophes. La nécessité d'une école publique, ouverte à tous, se déduit du fait que dans la démocratie, qui lui paraît le meilleur régime, la citoyenneté active, c'est-à-dire la participation effective aux instances du pouvoir, appartient à tour de rôle à tous les citoyens, quels que soient leur classe sociale, le niveau de leur fortune, ou leur âge. Ainsi les jeunes sont-ils d'abord gouvernés, mais deviendront gouvernants. Comment le pourraient-ils s'ils n'avaient pas été formés à cette fin ? « *C'est la même personne qui doit d'abord obéir et plus tard gouverner* » (ARISTOTE, *Politique*, VII, 14, 1233).

L'éducation, se présente chez ARISTOTE comme un acte propédeutique à l'éthique ou à la moralité. Au cœur de l'éthique aristotélicienne se trouve la prudence (*phronésis*) comme valeur cardinale. Si le citoyen est gouvernant, il doit posséder une vertu qui est en politique analogue à ce qu'elle est sur le plan moral : la prudence, celle-ci étant la faculté de diriger son action, de façon éclairée et réfléchie, sans prendre de risques inconsidérés et en osant cependant en prendre quand il le faut :

La prudence aristotélicienne représente la chance et le risque de l'action humaine. Elle est le premier et le dernier mot de cet humanisme tragique qui invitent l'homme à vouloir tout le possible, mais seulement le possible, et à laisser le reste aux dieux (*Vie et Œuvres D'Aristote*).

L'excellence du gouvernant consiste aussi à savoir commander et celle du gouverné à savoir obéir, mais ne savent vraiment commander que ceux qui ont appris à obéir ; c'est un art difficile pour des hommes libres que de commander et d'obéir ; c'est la vertu du bon citoyen. Cette vertu du bon citoyen qui ne s'acquiert que par l'éducation permet l'actualisation de l'homme complet. L'éducation à cet effet n'a pour seule finalité que le bonheur de l'homme.

De ce fait, dès le premier livre de l'*Éthique à Nicomaque*, ARISTOTE se demande « *si le bonheur est une chose qui peut s'apprendre, ou s'il s'acquiert par l'habitude ou quelque autre exercice, ou si enfin il nous échoit en partage par une certaine faveur divine ou même par le hasard.* » La réponse n'est pas moins claire : « *La cause véritablement déterminante du bonheur réside dans l'activité conforme à la vertu.* » (10) « *Il y a deux catégories de vertus : les vertus intellectuelles et les vertus morales.* »

La vertu intellectuelle dépend dans une large mesure de l'enseignement reçu, aussi bien pour sa production que pour son accroissement ; aussi a-t-elle besoin d'expérience et de temps. La vertu morale, au contraire, est le produit de l'habitude [...]. Aucune des vertus morales n'est engendrée en nous naturellement. Tout le reste est dès lors affaire d'éducation, car on apprend certaines choses par l'habitude et d'autres par l'enseignement du maître. Donc, pour accéder au bonheur, au plein épanouissement de l'humain, certaines dispositions sont nécessaires. S'il y a un héritage propre à la mentalité grecque, et qui peut nous inspirer dans notre recherche liée aux valeurs citoyennes à promouvoir, c'est bien celui se rapportant à la double exigence qui est la suivante : le désir de former et d'éduquer, et la recherche de la finalité liée à la pratique éducative.

En définitive, chez ARISTOTE, l'éducation se définit comme une transformation spirituelle des individus en vue d'une vie citoyenne harmonieuse ; c'est-à-dire : un processus, progrès éthique vers une auto-constitution de soi par l'acquisition des vertus éthiques et progrès politiques, par celle des vertus civiques. La patrie quant à elle est perçue chez ARISTOTE comme étant une communauté politique supposant des liens entre les individus qui la composent et une conscience de ces liens, c'est-à-dire une conscience d'appartenir à cette communauté. La citoyenneté est donc selon ARISTOTE la claire conscience pour un individu d'appartenir et d'être attaché à une communauté et de pouvoir se sacrifier pour elle. L'éducation à la citoyenneté dans cette perspective se présente comme indispensable à l'éviction des particularismes dans le processus d'édification du genre humain dont l'ultime but est l'harmonie sociale. En claire, s'il y a un héritage propre à la mentalité grecque, et qui peut nous inspirer dans notre recherche liée aux valeurs citoyennes à

promouvoir, c'est bien celui se rapportant à la double exigence qui est la suivante : le désir de former et d'éduquer, et la recherche de la finalité liée à la pratique éducative.

2.2.2.2. Images modernes de l'éducation à la citoyenneté : des notions assez plurivoques (Jean Jacques Rousseau et Johann Gotlieb FICHTE)

Parlant de l'éducation à la citoyenneté à la période moderne et contemporaine, l'on note une multitude des conceptions. C'est ce qui fait noter Monique CASTILLO (2002) que :

La différence entre l'Antiquité et la modernité prend une place significative. Opposition forgée par les modernes, pour caractériser leur aspiration à une liberté individuelle exclusive pour ce qui est des affaires de l'État, alors que, pour les Anciens, le lien politique est le lien social par excellence. À partir du moment où non plus le groupe, mais l'individu est conçu comme l'être réel, la hiérarchie disparaît et, avec elle, l'attribution immédiate de l'autorité à un agent du gouvernement. Il ne nous reste qu'une collection d'individus (p. 11).

L'individualisme devient ainsi la grande affaire des Modernes, par opposition à l'holisme, qui conçoit l'État comme une totalité vivante, unité d'intégration de toutes les parties qui en sont les membres au sens organique du terme, donnant des raisons à leur existence, impliquant leur fidélité, leur dévouement et jusqu'au sacrifice de soi à la communauté politique. L'individualisme, en revanche, « *revendique la jouissance individuelle, l'indépendance absolue de la vie privée, le droit de s'opposer à l'État. Est-il pour autant impossible de regarder les Modernes du point de vue des Anciens ?* » (Monique CASTILLO, 2002, p. 11) Ainsi pendant cette période, l'on assiste à une diversité d'appréhensions ou des conceptions de l'éducation à la citoyenneté. L'éducation traditionnelle à travers les pédagogies passives en effet est ici désormais révolue, car les modèles dits actifs ont pignon sur rue. Cette période a ainsi mis en relief diverses formes de citoyenneté dont les plus fulgurants sont ceux qui sont éthiques : la citoyenneté substantielle et celle politique : la citoyenneté juridique.

2.2.2.2.1. Image classique de Jean Jacques Rousseau de l'éducation à la citoyenneté

Né le 28 juin 1712 à Genève en Suisse et mort le 2 juillet 1778 à Ermenonville en France, Rousseau est un écrivain, philosophe genevois. Devenu orphelin de mère très jeune, sa vie est marquée par l'errance et dans ces multiples voyages, il fera la connaissance de Diderot avec qui ils vont passer de grands moments. Il entre aussi en conflit avec l'Église catholique du fait de ses écrits ce qui lui vaut un changement constant de domicile. La philosophie rousseauiste se présente comme une philosophie de la libération. Philosophe contractualiste, à la suite de Thomas Hobbes et John Locke, Rousseau conçoit les questions de l'homme et du citoyen, celles de l'éthique et du

politique sont inséparables. En ce sens, les questions d'éducation à la citoyenneté occupent une place centrale dans son système de pensée.

Si l'on peut lire dans *l'Émile ou l'Éducation*, « *Voulez-vous prendre une idée de l'éducation publique ? Lisez La République de Platon. C'est le plus beau traité d'éducation qu'on n'ait jamais fait* » (Jean-Jacques ROUSSEAU, 1969, p. 86.) Alors, s'il est ainsi reconnu que l'éducation publique concourt à la formation du citoyen pour la société, il est à noter que Rousseau nous convie tout d'abord à une éducation qui vient de la nature c'est-à-dire la formation interne des organes et facultés avant de réfléchir sur celle qui peut venir des hommes, celle de l'apprentissage de l'usage des organes et des facultés ou des choses par acquisition ou par expérience. Ainsi, il distingue deux types d'éductions : l'éducation négative et celle positive. L'éducation négative préserve l'enfant des influences néfastes, ou mieux de tout ce qui risque de le pervertir, de le déformer alors qu'il est judicieux de donner du temps à son développement naturel, et qui plus est, de « *laisser mûrir l'enfance dans les enfants* ». Pour reprendre Jean-Jacques ROUSSEAU (1969) lui-même : « *elle consiste, non point à enseigner la vertu ni la vérité, mais à garantir le cœur du vice et l'esprit de l'erreur* » (p. 7). Il est donc nécessaire de rendre active cette forme d'éducation, car, elle donne libre cours à l'aménagement d'espaces de découverte, d'occasion d'exercer le corps, les forces, les sens. Et celle positive qui consiste à instruire l'individu sur ses devoirs d'homme, former celui-ci en vue d'être citoyens (Jean-Jacques ROUSSEAU, 1969, p. 7).

D'entrée de jeu, dans les *Discours sur les arts*, Rousseau s'interroge sur l'imperfectibilité du genre humain. C'est ainsi que dans les *Discours sur l'origine et les Fondements de l'inégalité parmi les hommes*, il commence par supposer l'état de nature où l'individu est voué à lui-même : « *Je le vois se rassasiant sous une chêne, se désaltérant au premier ruisseau, trouvant son lit aux pieds du même arbre qu'il lui a fourni son repas et voilà ses besoins satisfaits* » (Jean-Jacques ROUSSEAU, 1755, p. 65). Ici, l'homme est en état de perfectibilité, il est si épanoui que l'opposition entre inclination et devoir semble se, nous fait savoir Géraldine LEPAN, où aucun devoir ne gêne le vouloir, ou dans celui de la république idéale, où « *l'homme veut spontanément ce qu'exige le bien* » (Jean-Jacques Rousseau ; cité par Géraldine LEPAN, 2007, p. 42). En effet, vivant en solitaire et se procréant de manière hasardeuse, l'on assiste à une multiplication de l'espèce humaine rendant du même coup limiter les ressources nécessaires à la satisfaction des besoins vitaux des individus à l'état de nature. Dès cet instant, la nécessité d'inventer les outils s'impose et par le même fait inspire les maux sociaux, dont l'égoïsme qui est la source

même de l'inégalité parmi les hommes. Bien plus, pour Rousseau, l'apparition de la propriété individuelle a été le point crucial de l'histoire humaine ; dès lors, la voie était libre pour le progrès des connaissances, des techniques et des raffinements des mœurs ; mais aussi celui des souffrances et de l'immoralité : « *Le premier qui ayant enclos un terrain s'avisait de dire : Ceci est à moi, et trouva des gens assez simples pour le croire, fut le vrai fondateur de la société civile* » (1755). C'est dire qu'avec l'avènement de la société civile, les inégalités s'accroissent démesurément, car les forts, disposant de moyens supérieurs, deviennent de plus en plus forts au détriment des faibles. En clair, la propriété privée est donc au fondement de la société civile.

Pour sortir de cette impasse, Jean-Jacques Rousseau dans son *Discours sur les arts* semble pessimiste de l'apport/réponse des sciences. Pour lui, seule l'éducation à travers la figure d'Émile dans *l'Émile ou de l'éducation* permettra à l'humanité de remonter la mauvaise pente mise en relief dans les *Discours sur l'inégalité parmi les hommes*. Les hommes éduqués selon le système de l'Émile en effet seront capables de construire une société plus juste, celle respectant le « contrat social ». Aussi, il importe de rappeler deux ouvrages clés : *Le Contrat social* et *L'Émile ou de l'Éducation*, pour montrer que chez Rousseau les questions de l'homme et du citoyen, celles de l'éthique et du politique sont inséparables. Chez lui, être homme nous le fait savoir, Magloire Kede ONANA, c'est être libre. Mais pour lui, si être libre est d'abord une pétition de principe (principe philosophique par excellence), l'on se pose également la question, essentielle, de l'exercice de cette liberté dans son existence quotidienne d'homme et de citoyen. Devenir homme c'est passer d'une liberté naturelle où tout est permis (dans la limite de ses forces, au sens où ma liberté va jusqu'ou mes forces peuvent la porter) à une liberté civile, sociale, citoyenne où elle se définit par rapport à la loi. C'est dans le respect des lois que l'humain se définit : être libre c'est obéir aux lois et pas aux hommes. Donc l'éducation est chez Rousseau ce par quoi l'homme advient comme individu et comme citoyen.

2.2.2.2. Image fichtéenne de l'éducation à la citoyenneté

Si Rousseau, dans le *Contrat social*, fonde la formation du citoyen sur une citoyenneté de type juridique et politique, Johann Gottlieb FICHTE pour sa part, dans ses *Discours à la nation allemande* la fonde sur celle de type éthique faisant du devoir, de l'amour pour le bien morale le socle de la construction de toute société. C'est ainsi que faisant le constat de l'échec de l'éducation traditionnelle, il propose une nouvelle éducation qui naît des ruines de l'ancienne. En effet, cette éducation neuve devrait réussir à inculquer à l'élève l'amour et le désir devant lesquels, l'égoïsme

s'effrite. Par conséquent, l'ancienne éducation a échoué puisqu'elle « *n'a jamais réussi à animer son tableau d'un monde moral au point de communiquer à l'élève un amour ardent pour ce monde-là, un désir brulant d'y accéder, amour et désir devant lesquels l'égoïsme s'étirole et dépérir comme une fleur fanée* » (Johann Gottlieb FICHTE, 1981, p. 72).

Le civisme est du point de vue étymologique dérivé du mot latin « *civis* », c'est-à-dire celui ou celle qui a droit de cité, citoyen. Dans la Grèce antique, ne pouvait ainsi bénéficier du droit de cité ou du titre de citoyen que des hommes uniquement. Les femmes, les enfants et les esclaves n'étaient alors pas des citoyens au sens du mot « *civis* ». Ils étaient exclus de la gestion des affaires de la cité ; pour cela, ne pouvaient être considérés comme citoyen au sens sus-évoqué. La citoyenneté renvoie selon La Touppie à la condition du citoyen envers sa patrie. Quand on quitte la conception traditionnelle pour l'examen ou l'emploi moderne de ce terme, le civisme désigne le respect, l'attachement et le dévouement du citoyen pour son pays ou pour la collectivité dans laquelle il vit. Ainsi chez Fichte, la condition du citoyen en vers sa nation ne peut être concrète qu'à travers l'éducation. C'est dans ce sens qu'il écrit : « *le moyen proposé consiste à donner aux Allemands une éducation nationale, une éducation nouvelle, comme il n'en a jamais et nulle part existé de pareille* » (Johann Gottlieb FICHTE, 1981, p. 77).

L'éducation nouvelle, considérée pour lui comme étant complète de par ses contenues d'enseignement apprentissage, est celle devant présider à la destinée de tout groupe social. C'est ainsi qu'il parle d'elle comme de « l'éducation nationale allemande ». En effet, Johann Gottlieb FICHTE nous explique en ce qui concerne la vision intuitive de l'élève, que Pestalozzi nous ait léguée, une méthode appropriée. Et au sujet de la formation sensible, lui et ses collaborateurs qui se sont évertués à la tâche sont habilités à nous donner la solution. Selon lui, même si la première et principale tâche de l'éducation nationale allemande est d'« *apprendre à l'élève à avoir une claire conscience de ses perceptions d'abord, de ses intuitions ensuite, et poursuivre en même temps par des exercices pratiqués selon les règles de l'art, le développement de son corps* » (cité par Johann Gottlieb FICHTE, 1981, p. 198), cette éducation cependant « *n'est qu'un moyen et une préparation à la deuxième partie essentielle, soit l'éducation civique* » (Johann Gottlieb FICHTE, 1981, p. 198).

L'éducation dans ce contexte en effet reste de tout temps le socle par excellence des valeurs. Si nous admettons avec le Sigmund Freud que « *l'enfant est le père de l'homme* », nous confirmons

qu'un enfant mal éduqué est un mauvais citoyen. Dès le départ, l'enfant est un être biologique asocial et le passage de ce stade à l'individu socialisé ne se réalise que par l'éducation. E. Durkheim présente ainsi l'école non comme une source d'oppression ou d'aliénation pour l'individu, mais le cadre incontournable au moyen duquel l'individu s'actualise et devient pleinement homme. Voilà pourquoi l'éducation apparaît, dans ce modèle, comme un long processus anthropogène. Le processus éducatif devient essentiel pour la société et l'individu. Si le processus éducatif est si essentiel pour la survie de la société, c'est que toute société est fondée sur des « similitudes essentielles ». Ceci veut dire que la vie collective suppose pour se maintenir un certain nombre d'idées, de sentiments et de pratiques que l'éducation doit inculquer à tous les enfants indistinctement, à quelque catégorie sociale qu'ils appartiennent. L'éducation, « chose éminemment sociale », est facteur d'intégration sociale. C'est pour cette raison fondamentale que le type de citoyen et la citoyenneté y en sont proportionnellement définis.

Ainsi, l'éducation morale doit reposer sur la reconnaissance. En effet, il n'a pas d'éloge à faire à l'enfant lorsque ce dernier apprend ce qu'il doit et même s'il a la facilité et la rapidité d'assimilation. Par conséquent chez Fichte, ce n'est que par le bien moral que l'élève « *pourra acquérir l'approbation de son éducateur, approbation dont il a besoin pour sa satisfaction personnelle à la fois sur sa nature spirituelle et de son éducation* » (Johann Gottlieb FICHTE, 1981, p. 204).

Par ailleurs en ce qui concerne le lien de l'individu à la collectivité, Johann Gottlieb FICHTE affirme :

la subordination du moi personnel à la collectivité peut se faire [...], de manières différentes : il y a, en premier lieu, une soumission inéluctable et dont personne ne peut être dispensé sous aucun prétexte : c'est la soumission aux lois établies en vue du maintien de l'ordre destiné à assurer le bien de tous [...] Il existe ensuite une autre espèce de soumission de l'individu à la totalité qui n'est pas exigée à proprement parler, mais qui doit être acceptée spontanément et consiste à sacrifier ses propres intérêts au bien et à l'épanouissement de la collectivité (Johann Gottlieb FICHTE, 1981, p. 204).

La nouvelle éducation, contrairement à l'ancienne, est appelée à développer chez l'élève l'amour du bien et du juste de sorte qu'il soit le « seul mobile de toute sa vie future » (Johann Gottlieb FICHTE, 1981, p. 205). Ceci marque le projet essentiel de Johann Gottlieb FICHTE tel qu'il le souligne dans ce discours. Et la question qui surgit est celle de savoir comment fait naître cet amour. La réponse de Johann Gottlieb FICHTE réside dans le fait que cet amour devrait déjà exister, car rien ne peut être tiré du néant. Ainsi, cet amour « *est inné chez tous les hommes sans exception aucune* » (Johann Gottlieb FICHTE, 1981, p. 205).

Cependant, le travail manuel doit être pris en compte dans l'éducation de l'élève ; car cet élève a qui s'adresse cette éducation fichtéenne doit :

être habitué au travail, afin que le souci de la subsistance ne l'induisse pas à des actes répréhensibles, et il faudra inculquer profondément dans son esprit ce principe d'honneur qu'il est honteux d'être redevable de ses moyens d'existence à autre chose qu'à son travail (FICHTE, 1981, p. 209).

Mais, Johann Gottlieb FICHTE trouve qu'il est judicieux de ne pas mélanger comme Pestalozzi, l'enseignement du travail manuel avec l'instruction. Car, elle est pour lui, « *une chose tellement sacrée qu'on doit attirer sur elle toute l'attention et toute la concentration de l'élève à l'exclusion de toute autre occupation* ». En effet, le travail manuel doit se faire en dépit des saisons de cours non pas comme un enseignement, mais comme un simple jeu sous la surveillance du maître, afin de les rendre actifs (Johann Gottlieb FICHTE, 1981, pp. 209-210).

Toutefois, « *tous les travaux de cet ordre seront présentés, d'une façon générale comme des travaux accessoires et non point comme des éléments essentiels* » (Johann Gottlieb FICHTE, 1981, p. 210). De ce fait, le travail exigé à l'élève correspondra à son âge et à ses forces puisque le travail manuel finira par être remplacé par des outils inventés. En revanche, le principe de ce petit état économique sera de consommer local, car, il s'agit ici de manger, se vêtir et se servir des outils produits par la communauté (Fichte, 1981, p. 210). Ainsi, force est de constater que l'éducation savante n'est qu'une partie de l'éducation nationale commune à tous (Fichte 1981, p. 211). Par conséquent, le futur savant doit recevoir une éducation nouvelle commune. Car, dit-il : « *tous les élèves qui auront fait preuve de ces qualités seront admis à profiter de l'éducation savante, sans exception, quelle que soit leur origine. En effet, le savant ne vit pas pour lui-même, et chaque talent est une précieuse propriété qui appartient à la nation et dont elle n'a pas le droit de se priver* » (Fichte, 1981, p. 211).

Mais, le futur savant ne doit pas être privé de savoir-faire même s'il ne doit apprendre le travail manuel que la première année. Le reste d'années au cours de son éducation, les heures de travail manuel doivent être consacrées à sa vocation de savant. Car, « *par ses concepts, le savant doit toujours être en avance sur le présent, anticiper l'avenir et l'intégrer dans le présent en vue d'une évolution ultérieure* » (Fichte, 1981, p. 212).

Somme toute, la particularité de la philosophie fichtéenne de l'éducation à la citoyenneté est qu'elle se veut fondamentalement être une éducation nationale. Elle demeure ainsi d'actualité du fait de la forte recrudescence des discours visant à valoriser les particularismes au mépris du sens

de l'engagement patriotique dans sa plus haute acception. Les contenus d'enseignement apprentissage partant de cette philosophie de Johann Gottlieb FICHTE sonnent comme un appel au retour au sentiment d'humanité non pas seulement pour son peuple allemand, mais à l'humanité en général. C'est pourquoi il écrit : *« le moyen proposé consiste à donner aux Allemands une éducation nationale, une éducation nouvelle, comme il n'en a jamais et nulle part existé de pareille »* (Johann Gottlieb FICHTE, 1981, p.77). Cette éducation constituerait donc *« une activité qui doit s'exercer d'après des règles à inculquer, jusqu'à ce que l'élève soit persuadé, par ses expériences personnelles et directes, que rien n'est plus facile que de s'y conformer ; cette activité est donc génératrice de connaissances ; elle ouvre plus particulièrement aux lois valables universellement. »*

2.2.3. Sens et consistance du développement de l'esprit patriotique : perspective d'une affection spontanée et réfléchie

Le patriotisme, bien que trivialement compris comme l'amour d'un individu pour sa patrie, est très souvent sujet à diverses interprétations tant sur son objet que sur ses usages. Ainsi, l'évolution des sociétés et du monde permet de prendre note de ce que le développement de l'esprit patriotique s'appréhende diversement. Il peut être spontané : Johann Gottfried Herder (1744-1803), Johann Gottlieb FICHTE (1762-1914) et réfléchi : Baruche Spinoza (1632-1677), Jean-Jacques ROUSSEAU (1712 -1778). Dans le cadre de cette étude, ces auteurs nous permettront de penser et d'analyser les différentes perspectives d'un réel développement de l'esprit patriotique.

2.2.3.1. Perspective spontanée du développement de l'esprit patriotique à l'aune de l'idéalisme allemand

Le dictionnaire le Robert (2008) nous fait savoir que ce qui est spontané est ce que l'on fait par soi-même, sans être incité ou être sous l'effet d'une contrainte extérieure. Le Littré parle pour sa part d'un phénomène qui a son principe en soi-même. Selon Leibniz, ce qui est spontané est ce dont le principe est dans l'agent. En didactique, on parle alors de la spontanéité. Être doué de spontanéité c'est être la source originelle d'actions ou de manifestations. C'est en effet à peu près être libre. C'est dans ce sens qu'il écrit : *« Il y a une spontanéité en nous, laquelle dans un certain sens rend l'âme dans ses résolutions indépendantes de l'influence physique de toutes les autres créatures »* (LEIBNIZ, 1710, p. 59). C'est dire que la capacité de pouvoir inaugurer dans l'ordre de l'action, il s'agit d'être autonome. Dans cette perspective, l'esprit patriotique étant perçu comme

une compétence à développer au moyen des pratiques didactiques de l'apprentissage s'appréhende de manière générale chez les romantiques comme un lien quasi affectif à promouvoir.

D'entrée de jeu, le romantisme se présente comme un mouvement culturel fortement développé en Allemagne dans les années 1750 à 1850 qui a fortement influencé l'auteur des discours de l'hiver 1807 à 1808 à Iyena. Il est pour Guillaume LAVALLEE (1997, p. 66) un mouvement culturel qui a en commun l'esthétique, c'est-à-dire la sensibilité. C'est pourquoi ils incarnent « *l'apologie de la passion, de l'intuition, de la liberté, de la spontanéité par l'importance qu'ils attachent à l'idée de la vie et à celle de l'infini.* »

Johann Gottlieb FICHTE abonde dans ses *Discours à la nation allemande* dans le même sens que son devancier Herder fit de la patrie une communauté des peuples ayant en commun des liens quasi affectifs. C'est dans ce sens qu'il écrit : « *l'homme dans toute sa spontanéité originelle appartient à un peuple sur lequel il peut compter, et il est le seul capable d'éprouver pour sa nation un amour véritable et conforme à la raison* » Johann Gottlieb FICHTE (1981, p. 167). Pour lui en effet, l'amour véritable ne s'attache pas à la fugacité, mais à l'éternité. Il fait ainsi référence au bien-être de la vie terrestre. C'est pourquoi « *même l'amour de soi n'est possible que si on l'admet soi-même comme principe éternel ; sinon il n'est même pas possible d'éprouver envers soi du respect et de la considération* » (Johann Gottlieb FICHTE, 1981, p. 172). Toutefois, l'on ne saurait aimer quelque chose hors de soi que si l'on peut le saisir dans l'éternité de sa foi et de son esprit c'est-à-dire de manière spontanée. Ainsi, l'amour de la patrie implique la dévotion individuelle, du sacrifice et du travail permanent pour sa prospérité : « *quiconque ne se voit pas sur l'angle de l'éternel ignore l'amour ; l'amour de la patrie lui est étranger* » (Johann Gottlieb FICHTE, 1981, p. 172). Par conséquent, celui qui est convaincu d'une vie éternelle dans les cieux et non sur la terre ne peut qu'avoir une patrie dans le ciel et non sur la terre. Car, la patrie ici-bas doit être considérée comme une éternité visible et perceptible aux sens. Pour qu'advienne un tel état d'esprit, il entend promouvoir, au moyen de l'éducation, un patriotisme vrai et tout puissant.

Offusqué par l'éducation religieuse qui avait pignon sur rue au moyen âge, il se fait le contrepied aux doctrines privilégiant la patrie céleste au sens de Saint AUGUSTIN dans *La cité de Dieu* au détriment de la patrie terrestre. Pour Fichte, celui qui ne s'attache qu'au ciel ne pourra jamais aimer sa patrie. En effet, le constat fait selon lequel le véritable esprit religieux exige le renoncement à l'État et à la nation puisque le corps charnel est une prison pour les esprits immortels

Johann Gottlieb FICHTE (1981, 426, p. 168) ne favorise guère le développement d'un réel esprit patriotique. C'est dans ce sens qu'il est souvent brandi l'idée selon laquelle, la terre est transformée en un enfer afin de donner plus de nostalgie au ciel Johann Gottlieb FICHTE (1981, p. 169). Or, dans l'état normal des choses, la vie terrestre doit être déterminante à celle céleste. En clair, l'homme doit poser des actes qui lui confèrent une éternité dans l'âme de ses descendants. C'est pourquoi, FICHTE se demande qui :

(...) ne voudrait payer la place qu'il occupe sur cette terre, pendant le peu de temps qui lui est départi, par quelque chose qui durera éternellement ici-bas, de façon que tout isolé qu'il soit, si l'histoire ne conserve par son nom (car la recherche de la gloire posthume est une méprisable vanité) il n'en garde pas moins dans sa propre conscience et sa propre foi les preuves impérissables de l'utilité de son passage sur terre ?

Les hommes qui entretiennent ce type de pensée devraient servir de modèle à tous. Car, l'organisation et le jugement du monde doit être faits d'après eux. En effet, « *ce sont eux qui sont le noyau de l'univers* » (Johann Gottlieb FICHTE, 1981, p. 170). En outre, l'homme doit avoir foi en la nature éternelle et impérissable de son œuvre. La foi en l'éternité de ses actes et ses pensées, il le doit au peuple d'où il tire ses origines. L'apport d'une plus-value à la loi réglant la vie spirituelle de sa nation ayant sa source dans la vie originelle et divine fait de lui un phénomène visible. Ainsi :

C'est sous l'empire de cette loi spirituelle de la nature que toutes les manifestations de la vie divine assumeront chez un peuple tant qu'il existera, des formes visibles. Mais cette loi trouve sa détermination ultérieure du fait que chaque membre du peuple a vécu et agi d'une certaine façon, d'où il résulte que l'activité de l'individu se présente comme un élément constitutif permanent du peuple.

Dans cette même perspective en vue de penser le sens et la consistance d'un réel attachement de l'individu à sa nation, Johann Gottlieb FICHTE définit la nation comme étant un ensemble de peuples, « *un ensemble d'hommes vivant en société, se reproduisant sans cesse par eux-mêmes, spirituellement et naturellement, obéissant à une certaine loi particulière d'après laquelle le divin peut s'épanouir au sein de cette communauté* » (Johann Gottlieb FICHTE, 1981, p. 171). Cette loi est universelle et c'est elle qui relie les hommes dans le monde éternel ainsi que dans le temporel en un tout naturel. C'est dans ce sens qu'il parle de la « Deutsche » comme étant le peuple primitif. Cependant, cette loi est ainsi valable universellement ; car le monde tout entier partage en commun (le genre humain). En outre, cette loi détermine d'une manière absolue et donne une forme achevée au caractère national d'un peuple. Elle représente la loi du développement du principe originel et divin.

Dès lors, les individus ayant pour but l'intérêt individuel et égoïste auront besoin pour cette circonstance d'une éducation nouvelle. Car selon Fichte, les hommes ayant un engouement pour l'étranger ne croient pas en l'existence du primitif ni à la nécessité de sa survie. Ils entravent ainsi la notion de peuple, car, « *on les considère comme n'ayant pas d'existence propre, de même qu'ils ne peuvent pas avoir un caractère national* » Johann Gottlieb FICHTE (1981, p. 172). Par ailleurs,

La croyance de l'homme noble à la durée éternelle de son œuvre sur cette terre repose donc sur l'espoir de la durée éternelle du peuple dont il est issu lui-même et de l'individualité de ce peuple, par application de cette loi cachée, sans qu'un élément étranger à l'ensemble de cette législation puisse intervenir pour le corrompre (ohann Gottlieb FICHTE, 1981, p. 173).

Cette individualité d'après Johann Gottlieb FICHTE constitue l'élément éternel auquel le peuple confie l'éternité de son être et de son activité. Elle est le moyen de délivrance de l'homme. En effet, le lien qui rattache chacun à sa nation et par suite au genre humain est créé par la conception de sa vie personnelle comme une vie éternelle due à sa foi, son aspiration à créer l'impérissable ainsi qu'à sa considération des besoins de ses semblables comme se confondant aux seins. « *C'est en cela que consiste l'amour que l'on éprouve pour son peuple* ». En d'autres termes, l'homme noble est celui prêt à sacrifier sa vie pour la survie de sa nation. Et donc, vivre en elle est la seule vie qui lui paraît digne d'être vécue.

Déjà, avec ARISTOTE à l'antiquité, on notait déjà ce schéma affectif, spontané et participatif de construction de la nation et de la communauté universelle du genre humain à travers la conscience des liens communément partagés. C'est ainsi qu'il fait de la constitution des familles en une cité viable et vertueuse, l'essence de la quiétude terrestre (cf. ARISTOTE, *Éthique à Nicomaque*, LIVRE II, 1105-1106a). Fiche dans le même sens entrevoit ce schéma au moyen de l'éducabilité. En effet, les discours de Johann Gottlieb FICHTE proposent de lutter contre la destruction de nos aspirations les plus nobles ; car son contraire contribue à l'humiliation de toute la nation. Le patriotisme vrai et tout puissant fondé sur la foi en l'éternité d'un peuple, lui-même gage de notre éternité qui se fait grâce à l'éducation. C'est pourquoi, il entreprend la formation d'un « moi nouveau » qui serait le produit d'une éducation nouvelle qu'il n'existerait nul part ailleurs face à l'échec de l'ancienne. C'est donc ce qui lui fait dire que « *le moyen proposé consiste à donner aux Allemands une éducation nationale, une éducation nouvelle, comme il n'en a jamais et nulle part existé de pareille* » (Johann Gottlieb FICHTE, 1981, p. 77).

En filigrane, partant de la triade pestalozzienne de l'éducation, le projet fichtéen du « Moi nouveau » se présente comme étant assez fondamental à l'élan de la grande dynamique de

développement de l'esprit patriotique au moyen de l'éducation ; c'est dire de l'éviction des particularismes vers la culture de l'intérêt général comme gage d'un monde nouveau. En effet, ce projet n'apparaît plus simplement comme étant à la suite de PESTALOZZI l'« *art de développer chez l'élève la pure moralité, mais plutôt l'art de faire de l'élève un homme dans son sens complet* ». Pour parvenir à faire de l'élève un homme complet, deux conditions sont nécessaires :

En premier lieu quant à la forme, il s'agit de former l'homme réel et vivant, en pénétrant jusqu'aux racines de sa vie, et non seulement l'ombre ou le simple schéma de l'homme ; en deuxième lieu, quant au contenu, il faut que l'éducation porte sur les éléments constitutifs de l'homme sans exception (Johann Gottlieb FICHTE, 1981, p. 97).

Ces éléments constitutifs sont la raison et la volonté. Et l'éducation doit avoir pour objectif principal la clarté de la première et la pureté de la seconde (Fichte, 1981, pp. 97-98).

Bien plus, en vue de la perpétuité de l'équilibre social, Johann Gottlieb FICHTE en effet pense que la spontanéité à rechercher le bien développée par la nouvelle éducation fera que « *tout le reste doit s'effacer devant cette conception supérieure, sans que toutes les obligations particulières que chacun croit avoir en subissent quelque préjudice* » (Johann Gottlieb FICHTE, 1981, p. 184). En outre, en présentant la différence entre État et nation, Johann Gottlieb FICHTE se rend compte que jamais il ne pourrait avoir opposition entre les intérêts de ces deux entités. Car « *l'amour patriotique envers l'ensemble de la nation allemande pouvait et devait présider à la conduite de chaque État particulier ; aucun d'eux ne pouvait perdre de vue cet intérêt supérieur sans se mettre en opposition avec ce qu'il avait de noble et de digne dans l'État, et courir ainsi à sa perte* ». Ainsi, s'accorder à mettre en pratique ces intérêts supérieurs permettra en bon citoyen de mieux servir l'État particulier où il était appelé à exercer son activité. C'est donc la raison pour laquelle seuls ceux qui sentent « *battre leur cœur pour la patrie* » (Johann Gottlieb FICHTE, 1981, p. 187) sont capables d'une telle élévation.

2.2.3.2. Perspective d'un développement réfléchi de l'esprit patriotique à l'aune de Spinoza et Rousseau

Si pour les romantiques, il importe de penser davantage un développement spontané de l'esprit patriotique, il est pour les auteurs tant contractualistes que rationalistes idoines d'envisager un attachement affectif plus réfléchi des individus à la patrie. Dans cette optique, nous avons Baruch SPINOZA qui met en exergue l'idée du corps social ou du corps politique comme meilleure entité garantissant l'utile propre de l'individu vers la société en générale, Jean-Jacques Rousseau

et l'idée de la religion civile qui dans le contrat social, l'Émile postule pour une formation du citoyen à un réel attachement à cet idéal.

2.2.3.2.1. Image spinoziste du développement de l'esprit patriotique

Issue d'une famille portugaise ayant fui l'inquisition, l'encyclopédie La Toupie nous fait savoir que Baruch Spinoza est né à Amsterdam aux Pays-Bas en 1632. Côtéant des milieux chrétiens libéraux et libres penseurs, il est séduit par la philosophie cartésienne et se montre avide de connaissance. Pour pouvoir se consacrer à ses activités intellectuelles, il gagne sa vie en polissant des verres de microscopes. Il est excommunié en 1656 à cause de son attitude trop libre para port aux pratiques du judaïsme et vit alors en homme libre sans attache religieuse. Ainsi, après un examen critique de la bible, dont se fut la première véritable exégèse rationaliste, Spinoza conclure qu'elle a été écrite pour frapper l'imagination et qu'elle ne fournit ni enseignement ni métaphysique et n'apprend rien sur Dieu. Il introduit alors une séparation fondamentale entre foi et savoir. Il entretient ainsi une rupture radicale d'avec l'hypothèse de « Dieu transcendant » ; pour lui en effet, Dieu c'est la nature ; c'est-à-dire que Dieu est pour lui compris comme le tout du monde réel. C'est dans ce sens que dans son *Ethique* et son *Traité théologico-politique*, il y met en exergue l'idée du corps social et développe la thèse selon laquelle la nation se forme à partir de l'individu c'est-à-dire des singularités, des identités vers le tout social et politique et la perspective d'un attachement rationnel ou réfléchi à cette nation. Pour Spinoza, si identité culturelle il y a, elle n'est pas donnée, mais constituée ; une constitution qui n'est jamais achevée, close ou définitive, mais qui est toujours un processus politique indéterminé.

Selon RENAUT (1998-1999) en effet,

Bien que la nature ne crée pas de nation, l'État est un individu parmi d'autres dans la nature, avec une complexion propre. Que la nature ne crée pas de peuple ne signifie pas que peuple ou État soient des réalités artificielles, mais cela exclut que les caractères propres de l'État soient enracinés dans les individus qui le composent : les citoyens naissent sociaux, mais il n'y a rien dans un homme qui en fasse un citoyen de tel ou tel peuple.

La nation dans cette optique ne désigne pas chez Spinoza au premier abord un donné c'est-à-dire : un État souverain, car elle relève d'une construction réfléchie et culturelle. La pensée de la nation chez Spinoza nous dit RENAUT (1998-1999), est pensée des cultures dans leurs différences. C'est donc dans ce sillage qu'il met en exergue un ensemble des valeurs traditionnelles, dont l'importance des coutumes, du temps, de la langue, de l'identité collective qui se constitue dans

ces coutumes ; mais en pensant à chaque fois leur constitution, c'est ainsi qu'il écrit : « *La nature ne crée pas de nation, mais des individus* » (Baruch SPINOZA, 1965, p. 295).

Chez Spinoza, la société politique, ou le corps social, se constitue toujours à partir d'un groupe social nous dit RENAUT (1998-1999), d'une multitude, qui possède un imaginaire collectif spécifique. L'imaginaire collectif particulier est l'essence du corps politique, car c'est autour de lui que s'articule l'effort pour persévérer dans l'être. L'imaginaire est à cet effet entendu comme étant une représentation, la façon avec laquelle un individu façonne, modèle le monde, la structure et est structuré par lui. Ainsi, l'imagination, les représentations étant centrale dans le processus de construction du corps politique spinoziste, il importe de cultiver en l'individu au moyen de la raison le désir pour le souverain Bien. C'est ce qui lui fait écrit que « *Nous ne désirons pas les choses parce qu'elles sont bonnes, mais c'est parce que nous les désirons qu'elles sont bonnes* » (Spinoza, 1998, p. 2). Le corps politique naît de la « stratégie du conatus » pour se conserver ; il est un élément de la structure que l'imaginaire met en place pour affirmer son être.

Par « Conatus » en effet, André LALANDE nous fait savoir qu'il vient du latin effort, et se comprend comme l'exercice de la force d'exister d'un être. Le désir et la volonté sont donc, chez l'individu, déterminants à la construction du corps social. C'est dans ce sens qu'Anaxagore pensait que « *tout se crée, rien ne se perd, tout se transforme.* » Pour ce qui est de l'imaginaire collectif, Spinoza prit à son compte l'exemple de la figure de Moïse dans le récit biblique à l'effet d'expliquer comment ce dernier est parvenu à susciter à l'égard des citoyens hébraïques le mythe d'une nation commune. Ainsi, « *La nation hébraïque fut élue par Dieu de préférence aux autres, non pas en ce qui concerne l'entendement* » (Baruch SPINOZA, 1965, p. 157).

L'imagination des Hébreux en effet dans le sens d'une nation commune s'incarne dans la personne de Moïse nous fait savoir Baruch SPINOZA (cité par PIQUOI 2020) : « *Moïse est en osmose avec l'esprit de ce peuple, dont il partage les préjugés ; c'est pourquoi il ne prescrit rien en contradiction avec les habitudes du peuple hébreu, mais leur donne leur pleine effectivité politique.* » Ainsi, il est dans l'imagination productive du corps du peuple hébreu. En ce sens, l'ensemble du peuple hébreu rentre dans une logique téléologique « *marque d'un imaginaire complexe, comme peut l'être celui des hommes par exemple : la formation d'un État, d'une société politique qui s'inscrit dans ce cadre* » (Baruch SPINOZA, 1977). En claire, si Baruch SPINOZA

prend ainsi pour exemple la nation hébraïque, c'est en effet parce qu'elle se présente comme un modèle pérenne de l'attachement des citoyens à la nation/patrie.

Spinoza, en prenant en charge les questions liées au patriotisme, entrevoit garantir la pérennité de toute entité étatique. C'est dans ce sens que PIQUOIS (2020) citant ainsi Baruch SPINOZA écrit que « *Comment dès lors garantir la pérennité de l'État ? Comment faire pour tout instituer de façon à ce que tous, quelle que soit leur complexion, fassent passer le droit commun avant leurs intérêts privés ?* » Pour répondre à ces questions, Spinoza dans son *Traité théologico-politique (TTP)* entrevoit de créer les conditions d'un attachement affectif suffisamment puissant et réfléchi pour que le désir de défendre l'État dépasse le désir de le perdre ou de s'en affranchir. Pour se fait, Baruch SPINOZA part du modèle hébraïque du fait de la puissance de son efficence.

Dans le *Traité théologico-politique (TTP)*, la nation chez Baruch SPINOZA (1977) se définit comme étant un groupe humain particulier, distinct des autres et ayant en commun un lien affectif qui lui est propre, déterminé par ses mœurs, ses lois, son histoire. Le terme de nation selon PIQUOIS (2020) est chez Spinoza relativement neutre et ne suppose pas d'attachement particulier des individus au groupe qu'ils constituent, mais vise plutôt à décrire sa spécificité tout en ayant pour référence la « nation des Hébreux ». La patrie quant à elle désigne l'État auquel on est affectivement attaché (Baruch SPINOZA, 1977, p. 175). Même si chez Spinoza la nature se présente comme le principe premier, le Dieu immanent, qui dans son principe de « *nature natura et de nature naturance* », détermine tous les phénomènes, il est clair, avec PIQUOIS (2020) que :

La nature ne crée pas de nations [nationes] : elle crée des individus qui ne se distinguent en nations que par la différence des langues, des lois et des mœurs reçues ; seules ces deux dernières, les lois et les mœurs, peuvent faire que chaque nation ait une complexion particulière [singulare ingenium], une situation particulière [singularem conditionem] et enfin des préjugés particuliers [singularia praejudicia] (PIQUOI, 2020, p. 201)

Somme toute, en vue du développement de l'esprit patriotique, Spinoza dans un acte calculé, entend promouvoir la politisation du divin au moyen de la culture de la foi religieuse. En effet, en créant un puissant attachement des citoyens à l'État, la théocratie permettait de lutter contre leurs passions antipolitiques en leur opposant des passions plus fortes : l'amour du souverain, de la patrie et des concitoyens. Pour y parvenir nous dit PIQUOIS (2020), Moïse mit en œuvre différents instruments institutionnels. Le premier n'est autre que la forme théocratique. En faisant le choix de la théocratie, Moïse optait certes pour le seul régime que les hommes autrefois asservis et désormais

réfractaires à toute souveraineté humaine pouvaient accepter. Mais il optait surtout pour un régime dont la forme même favorisait l'attachement patriotique ; pour Spinoza nous le fait savoir (PIQUOIS 2020) : « *lorsque Dieu est un souverain civil, la piété devient indistinctement religieuse et politique.* » Ce mélange des champs civils et spirituels fait la force du patriotisme hébraïque : il permet l'extension de la dévotion à l'État et fait primer le salut de la patrie sur l'intérêt individuel au point que le sacrifice de soi devient un martyr tout à la fois religieux et républicain. Il ressort en claire un très fort attachement des citoyens à l'État pour lequel ils éprouvent une loyauté égale à celle qu'ils éprouvent pour Dieu. C'est ce qui fait écrit Spinoza dès l'entame du chapitre-17 du *Traité théologico-politique (TTP)* que « *[les fondements de l'État] ont dû faire naître dans l'âme des citoyens un amour si rare que rien n'était plus difficile que de leur mettre dans l'esprit de trahir la patrie ou de lui faire défection* » (Baruch SPINOZA, 1977, p. 547). C'est ainsi qu'il pense l'éducation des citoyens par le culte. Le culte participe en effet pour lui de l'attachement patriotique parce qu'il lutte contre les passions antisociales :

habituellement, chacun désire que les autres vivent selon son propre (*ingenium*) comme les (*ingenia*) sont différents, ce désir est source de divisions et de conflits, si bien que chaque citoyen est un danger potentiel pour l'unité sociale. Grâce au culte toutefois, chacun apprend à aimer ses concitoyens, à haïr les étrangers, à se réjouir aux moments de fête. En un mot, chacun voit son affectivité se calquer sur celle des autres (Baruch SPINOZA, 1977, p. 551).

2.2.3.2.2. Image rousseauiste du développement de l'esprit patriotique

La question du développement de l'esprit patriotique du citoyen ou de son sentiment d'appartenance politique occupe une place centrale dans le système de pensée du philosophe genevois, Jean Jacques Rousseau. Déjà, il convient pour nous de souligner le fait que pour lui en effet, le concept de patrie/nation prend une connotation tout aussi particulière dont il importe de clarifier. Par nation, Rousseau entend une patrie, un peuple : une communauté formée par les citoyens d'une république, un corps collectif doué d'une volonté générale au sens strict (politique) défini dans le Contrat social. À cet égard, le peuple est chez Rousseau tout comme chez Johann Gottlieb FICHTE des *Discours à la nation allemande* la principale composante de la « patrie » (Cf. ROUSSEAU 1993 : p.175). Il fait tout de même une différence entre la nation, le pays et la patrie. C'est pourquoi l'on note chez lui le fait que les limites d'une nation peuvent se confondre avec celles d'un pays ; mais une nation peut aussi s'étendre sur plusieurs pays, de même qu'un pays peut comprendre plusieurs nations, et qu'une nation peut être divisée en plusieurs patries.

Le patriotisme, trivialement considéré comme le sentiment d'attachement ou l'amour de l'individu pour sa patrie, nous permet d'interroger le sens du développement de l'esprit patriotique

chez Rousseau. Partant ainsi de la césure entre les concepts de nation, patrie et de pays précédemment soulignés, il importe de savoir que chez Rousseau, le fait pour un individu d'exister dans une patrie ne fait pas de lui un patriote. C'est dans ce sens que LOURME (2020) écrit lorsqu'il fait allusion au soldat de guerre que « *La patrie peut avoir dans son esprit plusieurs significations (nous l'avons dit plus haut), ce peut être : ce à quoi il pense devoir quelque chose de déterminant dans sa propre identité ; ce qui représente un certain idéal de justice ; ce qui désigne un certain passé ; ce vis-à-vis de quoi il se sent redevable, etc.* » C'est dans ce sens que Jean-Jacques ROUSSEAU entend au moyen de l'éducation citoyenne instruire les hommes à un certain idéal qu'il nomme dans son Contrat social « La religion civile » (Jean-Jacques ROUSSEAU, 1896).

Pour ce fait, il commence ainsi ses *Considérations sur le gouvernement de Pologne* en déplorant la perte du sens patriotique dans les États, perte qui aboutit selon lui à une uniformisation et une perversion des mœurs à l'échelle européenne. C'est dans ce sens qu'il fait le constat selon lequel :

Il n'y a plus aujourd'hui de Français, d'Allemands, d'Espagnols, d'Anglais même, quoi qu'on en dise ; il n'y a que des Européens. Tous ont les mêmes goûts, les mêmes passions, les mêmes mœurs, parce qu'aucun n'a reçu de forme nationale par une institution particulière.

Ainsi, la perte du sens patriotique fait qu'il n'y a « *Littéralement plus de pays véritablement distincts les uns des autres.* » Or, s'il faut selon lui résister à ce puissant mouvement européen de dilution des particularismes nationaux, ce n'est que par l'institution politique qui doit particulariser le peuple afin de pouvoir lui donner le sens de la volonté générale. La volonté générale suppose en effet une constitution particulière à laquelle le peuple soit attaché. « *Donnez une autre pente aux passions des Polonais, vous donnerez à leurs âmes une physionomie nationale qui les distinguera des autres peuples, qui les empêchera de se fondre et de s'y plaire* » (Jean-Jacques Rousseau, 1964, p. 960).

De ce fait, il fait dès lors valoir l'idée que les « *bonnes institutions développent un lien politique horizontal plutôt que vertical, de sorte que ni la soumission ni l'autorité ne règlent l'organisation sociale* » nous le fait savoir Géraldine Lèpan. L'amour de soi doit donc s'étendre à la collectivité pour assurer la solidarité. Il ne s'agit donc pas de contraindre la nature humaine ni de lui imposer une quelconque volonté, mais bien de la rendre sensible à l'intérêt commun, donc de la conduire à préférer le tout à la partie. En claire, l'amour enseigne à chaque individu note

Géraldine LEPAN (2004), le sentiment qu'il doit porter à sa patrie. Et pour finir, alors que Rousseau défend d'abord l'amour de la patrie, il est à relever ensuite le principe moral selon lequel « *nous ne commençons à devenir hommes qu'après avoir été Citoyens* ». *Du contrat social* (Rousseau, 1896, p. 273). Ainsi, souligne Géraldine LEPAN, le sentiment d'humanité est dans ce sens secondaire à celui du patriotisme ; car la reconnaissance ou l'attachement aux lois non pas à l'individu de par sa nature humaine suppose chez Rousseau une plus-value de la loi sur l'humain. Critique vis-à-vis du sentiment d'humanité, Rousseau l'est aussi à l'égard de la notion de cosmopolitisme. Source de la détérioration du pacte social pour lui et contraire à la notion de patrie, le cosmopolitisme, en tant qu'« *élargissement inconsideré de la sensibilité politique* » (Isabelle TREMBLAY et Géraldine Lepan, 2004, p. 269), est selon lui à proscrire. L'éducation, prise chez lui sous la forme de « l'éducation nationale », se présente comme le moyen adéquat en vue de susciter l'adhésion de tous les citoyens à cet idéal. C'est pour lui en effet l'éducation qui doit donner aux âmes la forme nationale, et diriger tellement leurs opinions et leurs goûts, qu'elles soient patriotes par inclination, par passion, par nécessité. « *Un enfant en ouvrant les yeux doit voir la patrie et, jusqu'à la mort, ne doit voir que la patrie. Tout vrai républicain suit ça, avec le lait de sa mort, l'amour de sa patrie, c'est-à-dire des lois et de la liberté* » (Jean-Jacques ROUSSEAU, 1964, pp. 960-961).

En filigrane, il est chez Rousseau question de développer l'esprit patriotique du citoyen, dont la bonne formation est à la fois l'objet de l'éducation et la condition de la bonne marche de l'État républicain. Par développement de l'esprit patriotique, nous entendons à partir de Rousseau un état d'âme dans lequel le sentiment patriotique permettra le sentiment d'appartenance, de fierté, de pouvoir défendre sa patrie et de promouvoir en toute circonstance l'intérêt général. C'est pourquoi, pour ce qui est du rapport très souvent dichotomique entre l'individu et la société, il est urgent d'inspirer au moyen de l'éducation un très fort attachement aux lois ; car pour Rousseau, lorsque l'intérêt individuel est dissout dans l'intérêt général, la transformation de l'homme en citoyen est réussie et la vertu, qui repose sur une identification avec la patrie et qui se canalise dans la capacité à voir et à sentir que cet intérêt propre ne peut être dissocié de l'intérêt commun, permet à l'amour de soi de s'étendre à la collectivité. En remplaçant l'amour de soi par un sentiment d'appartenance au tout, le devoir cesse d'être associé à la contrainte et au sacrifice. C'est à cet effet que Rousseau pense le patriotisme comme étant le sentiment d'appartenance et d'unité au principe du droit politique dans *Du contrat social* (1896, p. 273).

2.3. LES THÉORIES EXPLICATIVES DE L'ÉTUDE

Les théories sont des modèles, des paradigmes pédagogiques qui permettent de comprendre et d'expliquer un phénomène donné. Selon TSAFACK (2004 ; cité par NZEUSSEUH, 2022), les théories sont : « *un ensemble de concepts, de propositions, de modèles articulés entre eux qui a pour but d'expliquer un phénomène* ». C'est ainsi que dans le cadre de la présente étude, nous mettrons en exergue trois théories qui permettront de penser, de comprendre et rendre efficace et explicite les pratiques didactiques de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté à l'ENIEG et le développement de l'esprit patriotique : cas de l'ENIEG bilingue de Yaoundé. Nous avons donc : la théorie représentativo-constructiviste de Johann Gottlieb Fichte, la didactique de l'apprentissage du philosophe et la théorie structurale.

2.3.1. La théorie représentative-constructiviste de Johann Gottlieb FICHTE

Au regard des pratiques d'enseignement-apprentissage de l'ancienne éducation à la lumière de la pensée fichtéenne, se bornant à la seule raison de l'instruction dans des perspectives utilitaristes, semble se déperir du fait de l'absence de la quiétude morale. « *Ici et là, l'égoïsme, en se développant et en s'épanouissant, s'est détruit lui-même, en perdant ce qui constitue le soi-même et l'indépendance ; et comme il ne voulait pas se donner d'autre but que lui-même, il se vit obliger d'accepter un but extérieur, imposé par une force étrangère* » (Johann Gottlieb FICHTE, 1981, p. 61). C'est ainsi que le projet éminemment fichtéen est de proposer une nouvelle théorie d'enseignement-apprentissage qui concourrait non seulement à l'autonomie/autodétermination du sujet, mais aussi à celle de la collectivité. Partant de cela, il inaugure fondamentalement à partir de la théorie de la représentation une nouvelle pédagogie à la suite d'Emmanuel KANT partant de Luther au pédagogue suisse PESTALOZZI, et voit le développement d'un même mouvement d'émancipation qui, grâce à la réforme de l'éducation, va enfin parvenir à se traduire dans les rapports sociaux.

Par représentation, l'on entend du point de vue étymologique du latin *repraesentatio* une action de replacer devant les yeux de quelqu'un. Elle est, en outre, de manière générale le fait de rendre sensible un objet, une chose abstraite au moyen d'une image, d'un signe. Elle est l'action qui permet de rendre quelque chose présent à l'esprit, de reproduire en lui des images, de concrétiser une pensée au moyen des sens ou de la mémoire. La représentation, telle que définie par Brousseau cité par Beni (2022), est « *la relation qui relie le représentant au représenté* » (Brousseau GUY, 2004, p. 243). Le représentant étant ici un objet représentant et le

représenté, un objet représenté. Ainsi dans le même sens chez Johann Gottlieb FICHTE sous l'impulsion de l'*Aufklarrung* dans les rapports sujet/objet, le moi en tant qu'être conscient doit être capable de se représenter son extériorité. Ceci est d'entrée de jeu la tâche que Johann Gottlieb FICHTE assigne à la nouvelle éducation :

Le pouvoir de former des images qui ne soient pas de simple reproduction de ce qui existe, mais puisse servir de modèle à la réalité, sera la première chose que l'éducation nouvelle doit s'attacher à former, à développer chez ses élèves (Fichte, 1981, p. 81).

Si PLATON en son temps faisait de la géométrie une condition sine qua non d'accès à la philosophie, c'est bien parce que cette géométrie étant une science des formes permet à l'individu de se faire de véritable représentation de l'ordre des idées et du sensible. C'est dans ce sens que la théorie de la représentation à travers la formation des images par l'esprit du moi nouveau chez Johann Gottlieb FICHTE permet de se rendre compte de manière fondamentale du sens du monde dans lequel il vit. C'est ainsi que Johann Gottlieb FICHTE (1981) écrit :

De même qu'elle l'aura mis en mesure de se faire une image de l'ordre moral du monde, encore inexistant, mais qui doit naître, de même elle devra l'aider à se faire une image de l'ordre du monde suprasensible où rien ne devient, et qui lui-même est là de toute éternité ; et elle devra l'aider à se former cette image en toute indépendance, comme on l'admet pour l'ordre du monde sensible, et lui faire convenir qu'il ne peut en être autrement (p. 96).

Dès lors, la construction du moi nouveau au moyen de l'éducation nouvelle partant ainsi du désintéressement moral à l'ouverture à l'universelle en passant par la reconstitution du lien social par ce nouveau moi témoigne de ce que fondamentalement, son système de pensée repose sur une pédagogie dite « représentativo-constructiviste ».

Par constructivisme, l'on entend l'action de construire ; il est historiquement un mouvement artistique né en Russie où l'effet plastique est obtenu par des lignes et des plans assemblés, construits. Il est une théorie d'enseignement-apprentissage développé par Piaget à la suite du behaviorisme qui selon lui limitait le sujet à la relation stimuli réponse. L'apprentissage ici étant centré sur le sujet apprenant, celui-ci n'absorbe pas le savoir, mais se l'approprie en le mettant en perspective avec le vécu et ses représentations. C'est dans ce sens que chez Fichte, l'individu issu de la nouvelle éducation est appelé à construire le savoir à l'aide des images. Ainsi, la première chose à former chez l'élève selon Johann Gottlieb FICHTE (1981) c'est « *le pouvoir de former des images qui ne soient pas de simple reproduction de ce qui existe, mais puisse servir de modèle à la réalité, sera la première chose que l'éducation nouvelle doit s'attacher à former, à développer chez ses élèves* » (p. 81).

En effet, le projet pédagogique fichtéen s'articule fondamentalement autour de la reconstitution du lien social dont la visée est avant tout cosmopolite (repose sur un civisme de type universaliste) ; ceci à travers la théorie de l'intersubjectivité, car « *C'est la société en tant qu'interaction entre les individus qui constitue le milieu éducatif* » (Jean-Marc LAMARRE, 2002 p. 65). L'intersubjectivité renvoie à la relation entre deux sujets ; il est davantage pour Emmanuel Kant dans sa *Critique de la faculté de juger* l'idée que les hommes sont des êtres pensants capables de prendre en considération l'a pensé des autres dans leur jugement propre fondant du même coup une théorie de la communication. Mais il plutôt claire qu'avec Johann Gottlieb FICHTE découle la théorie de la reconnaissance.

Johann Gottlieb FICHTE mettant ainsi l'accent sur l'action réciproque et non sur l'aspect cognitif comme chez Lev VYGOTSKY fait du non-moi une réalité indispensable à son existence. C'est ce qui lui fait écrit que :

Chaque animal est ce qu'il est ; l'homme, seul, originairement n'est absolument rien. Ce qu'il doit être, il lui faut le devenir ; et, étant donné qu'il doit en tout cas être un être pour soi, il lui faut le devenir par soi-même. La nature a achevé toutes ses œuvres, pour l'homme uniquement elle ne mit pas la main et c'est précisément ainsi qu'elle le confia à lui-même. La capacité d'être formé, comme telle, est le caractère propre de l'humanité (Johann Gottlieb FICHTE, 1981, p. 61).

Alors :

C'est le devoir du genre humain que de dégager peu à peu de lui-même, par son propre effort, l'ensemble des dispositions naturelles de l'humanité. Une génération éduque l'autre. [...] L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation. Il n'est rien que ce que l'éducation fait de lui (Luc VINCENTI, 1992).

En claire, la pédagogie fichtéenne se présente avant tout comme humaniste, car elle permet de soustraire l'individu des particularismes aux moyens des bonnes pratiques de classe vers « le solipsisme collectif ».

Dans cette perspective représentativo-constructiviste, la pédagogie fichtéenne prend soin de sortir véritablement les citoyens des particularismes en vue de l'édification de la nation. La nouvelle éducation, ayant pour but principal la formation de l'homme en vue de faire de celui-ci un homme parmi les hommes, le prépare à travers ses différentes interactions avec son semblable et la société dans laquelle il vit à la tâche principale dont celle de vivre en communauté. C'est ce qui fait écrit Johann Gottlieb FICHTE qu'« *indépendamment de toutes les différences pouvant exister entre les dispositions naturelles, l'éducation que nous préconisons doit être telle que tous les élèves sans exception l'acceptent pour elle-même, avec plaisir et joie, pour le seul plaisir et la seule joie d'apprendre* » (Johann Gottlieb FICHTE, 1981, p. 83). L'élève en plus, du

développement spirituel, qui établit la tâche et l'objectif de l'enseignement, doit être obligé de participer aux exercices physiques, mécaniques, aux travaux agricoles, « *ennoblis par l'idéal et à toutes sortes de métiers manuels* » (Johann Gottlieb FICHTE, 1981, p. 90).

En claire, la construction de la connaissance est un élément essentiel de l'éducation à l'aune de l'APC au Cameroun ; la pédagogie représentativo-constructiviste permettra à l'élève devenu homme de tracer l'image qui déterminerait sa vie. Cependant, cette connaissance ne constitue pas « l'objectif direct, immédiat », comme le souligne Johann Gottlieb FICHTE (1981, p. 85) des pratiques de classe. Car, elle ne représente qu'une fin complémentaire. En réaction aux pédagogies mémocentrées, cette théorie fichtéenne porte sur l'esprit. L'esprit constitue en effet « *le principe autonome et primaire des choses* » (Johann Gottlieb FICHTE, 1981, p. 85). Et donc, la théorie représentativo-constructiviste permet aux « *talents naturels guidés par leur heureux instinct créent eux-mêmes des connaissances au lieu de les assimiler* » (Johann Gottlieb FICHTE, 1981, p. 87). Ainsi, l'élève apprend beaucoup de choses tout en jumelant théorie et pratique. Par ce procédé, il « *gardera des connaissances qu'il aurait acquises grâce aux applications qu'il en fera, un souvenir précis et ineffaçable* » (Johann Gottlieb FICHTE, 1981, p. 85).

2.3.2. La théorie de la didactique de l'apprentissage du philosophe

Par didactique de l'apprentissage du philosophe, nous entendons chez Michel TOZZI un ensemble des pratiques didactiques de l'apprentissage ayant pour but de déterminer dans un objectif de formation des processus de pensée, des capacités et compétences intellectuelles que développent la réflexion philosophique. Elle permet de définir le « philosophe », d'un point de vue didactique, comme la mise en œuvre articulée sur des notions et questions essentielles pour la condition humaine au moyen de la pensée habitée par le souci du sens et à la vérité.

La didactique de l'apprentissage du philosophe nous permet de prendre note sans paradoxe de ce qu'à l'aune de la didactique de l'apprentissage le développement du sens de l'esprit critique ou de la réflexivité permet à l'apprenant dans une perspective d'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté en vue du développement de l'esprit patriotique, de comprendre, de s'auto saisir de manière réfléchie, de pouvoir questionner les valeurs qui lui tombe sur les sens. Ainsi, ce paradigme problématisant de Michel TOZZI s'articule ainsi autour d'un triple pôle qui suit :

– Problématiser qui consiste à rendre problématique un problème ou identifier par exemple dans un texte le problème posé par l’auteur et la façon dont il y entre ; c’est dire comment il part de la notion comme OPINION à son concept comme conception.

– Conceptualiser pour Tozzi consiste à cheminer de la notion comme IDÉE aux attributs de son concept. C’est en effet le schéma de recherche du sens d’un concept ou d’une notion.

– Argumenter en fin consiste à émettre un doute, une objection concernant une thèse, une affirmation, une définition, une thèse, une réponse à une question, une solution à un problème. C’est dans ce sens que l’argumentation est chez Marie GAUSSEL (2016) comprise comme étant tout simplement « l’art de raisonner ».

2.3.3. La théorie structurale

Dérivé du concept de structure, lui-même aussi du latin « structura », qui signifie « arrangement » et de « strue » qui veut dire « construire », la structure s’entend comme l’arrangement interne et cohérent d’une chose. L’idée de structure suppose en effet que tout phénomène comporte une architecture cachée. L’adjectif « structural » (concept de la didactique (Litré, 2015) traduit alors cette solidité et cette architecture interne cohérente en faisant de cette architecture le but de tout effort d’explication des phénomènes dont ceux éducatifs qui ne s’en distancent. La théorie structurale s’entend comme une approche, une théorie qui valorise l’idée du sens interne, stabilisateur et des réalités dynamiques. Celle-ci met l’accent sur les relations entre les différentes réalités du système ou de la structure.

Appréhendé par (David Ngno LEKOA, 2021) en tant que « didactique structuraliste », est un concept qui pour lui, traduit la nécessité de mettre la réalisation des compétences au cœur de l’action éducative.

Partant de l’idée selon laquelle l’école vise la réalisation du profil défini par la société, il est nécessaire que l’enseignant sache faire son travail pour que l’apprenant manifeste des compétences constituant le profil social attendu. De ce point de vue, la didactique structuraliste se présente comme un instrument qui aide à bien former les enseignants afin qu’ils puissent efficacement mettre en œuvre le profil positionné comme objectif final d’une classe, d’un niveau d’étude ou d’un cycle scolaire (Ngono LEKOA, 2021, p. 165).

S’inscrivant dans la logique de la professionnalisation des enseignants, la théorie structurale au sens de Ngono LEKOA (2021) s’articule précisément autour du processus d’enseignement-apprentissage d’une part et des relations structurales entre les connaissances disciplinaires d’autre

part. En clair, la théorie structurale favorise dans la présente recherche une mise en œuvre efficace des compétences qui fondent le profit de formation.

En définitive, il était question pour nous de présenter le cadre théorique de l'étude ; il ressort de cela en effet que la thématique « *Pratiques didactiques de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté à l'ENIEG et développement de l'esprit patriotique : cas de l'ENIEG bilingue de Yaoundé* » est d'une forte actualité du fait de la décrépitude morale, éthique et axiologique en matière de mœurs au Cameroun. Cette étude ainsi menée dans le cadre de la didactique des disciplines en science de l'éducation, l'ensemble des éléments mis en relief dans la problématique, dans la revue de littérature nous permettra de comprendre à l'aune des pratiques d'enseignement-apprentissage de l'éducation à la citoyenneté et le développement de l'esprit patriotique à défaut de résoudre ladite crise, où se situe l'écart d'un point de vue didactique.

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

Cette partie, comme l'intitulé l'indique, est consacrée à la présentation de la méthodologie de l'étude de manière générale, et à la présentation et l'interprétation des résultats d'analyse des données collectées sur le terrain.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Il est question pour nous dans ce chapitre de préciser le type de recherche, les caractéristiques de la population (groupe humain ou non) sur lesquels s'attellera la présente recherche et à partir desquels nous recueillerons les informations, expliquerons et justifierons les méthodes et les instruments dont nous utiliserons pour appréhender et collecter les données, en réponse aux questions posées et aux hypothèses formulées ci-dessus. Nous décrirons enfin le déroulement de la collecte des données et indiquerons le plan d'analyse des données.

3.1. TYPE DE RECHERCHE À MENER

De manière générale, il existe une multitude de types de recherche susceptible de nous permettre de mener à bien la présente recherche.

3.1.1. Différents types de recherche

Ils sont entre autres : la recherche-action, la recherche appliquée, l'étude de cas, la recherche comparative, la recherche documentaire, la recherche évaluative, la recherche expérimentale, la recherche expérientielle, la recherche normative, la recherche d'observation, la recherche exploratoire, la recherche corrélationnelle, etc. Parmi ces types, nous pouvons présenter entre autres :

* **La recherche-action** : elle est un type d'observation participante dont les objectifs sont plus ambitieux. Ici le chercheur ne se contente pas de s'intégrer au groupe étudié et de l'observer, il entend le transformer. Non seulement il veut savoir et comprendre, mais ambitionne aussi de transformer le groupe, objet d'étude. S'il participe à la vie d'un groupe social (un village, une entreprise, un parti politique, etc.), c'est pour observer et pour aider à résoudre un problème ou un conflit qui accable ce groupe ou encore pour réaliser un projet, un changement de comportement. C'est un chercheur-acteur. En ce sens, la recherche est aussi une action sur le groupe qu'elle étudie et transforme. Il s'agit d'une recherche menée de telle sorte que les acteurs sociaux, sujets de la recherche, s'y trouvent impliqués, eux-mêmes engagés à contribuer à identifier et à élaborer une solution au problème posé. Les sujets deviennent en quelque sorte des chercheurs avec le chercheur lui-même pour l'analyse, la résolution et la théorisation du problème en jeu. À la vérité, la recherche-action est un travail d'équipe de chercheurs qui, « *alliant la pensée théorique à l'intervention, travaillent avec des groupes extérieurs à leurs institutions, analysent avec ces derniers les problèmes de leur milieu, les aident à les percevoir plus nettement et à prendre eux-mêmes en charge les secteurs*

où se vivent les enjeux majeurs de leur vie collective » (Robert. MAYER et Francine OUELLET, 1991). Bref, la recherche-action se donne comme objectif de transformer une situation sociale en connaissance. Elle appréhende le sens donné aux représentations collectives de l'action pour mieux comprendre et améliorer les pratiques et accompagner le changement. Sa mise en œuvre comprend un certain nombre d'étapes essentielles. GOYETTE *et al.* (1984, p. 53) en indiquent sept :

1. La phase préparatoire et l'établissement des rapports entre les participants
2. L'énoncé d'un problème de recherche
3. La planification du projet
4. La réalisation du projet et la collecte des données
5. La présentation et l'analyse des résultats
6. La rédaction du rapport de recherche et sa diffusion
7. L'évaluation et le retour à l'action.

L'étude documentaire (ou observation documentaire ou étude de documents) : Elle porte sur des objets dont l'observation est indirecte, et ce grâce aux traces qu'ils ont laissées. Quant à la recherche documentaire, elle permet de rassembler la documentation substantielle sur une question à l'étude et de disposer du maximum d'informations utiles dans un domaine sur le sujet à traiter. Mais son objet direct n'est pas, comme c'est le cas de l'étude de document, de collecter le matériel empirique à analyser en vue de corroborer ou de réfuter une hypothèse, le matériel sur lequel le chercheur fondera ses analyses et résultats. La recherche documentaire est utile dans une recherche pour l'élaboration de la problématique et du cadre théorique, pour la conceptualisation, pour la rédaction de la revue de la littérature, pour la discussion des résultats. L'étude documentaire permet en effet au chercheur d'avoir ce dont il a besoin pour expliquer ou comprendre un phénomène ; la recherche documentaire met à disposition les informations générales concernant un sujet et un domaine à l'étude.

3.1.2. Choix et présentation du type de recherche à mener

Dans le cadre de cette étude, nous mènerons une recherche-action. Par recherche-action en effet, nous entendons une stratégie d'étude, de recherche qui nous permettra dans ce travail d'étudier, d'analyser et comprendre les pratiques didactiques de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté à l'ENIEG en vue du développement de l'esprit patriotique, de trouver des solutions réalistes aux difficultés et aux problèmes précédemment posés à la problématique de cette recherche. Pour ce fait, nous utiliserons une démarche qualitative dans le but de décrire, d'expliquer

avec plus de précision le présent phénomène à l'étude. C'est en effet dans le sillage de (Taylor et Bogdan, 1984), le fait pour nous de produire et analyser des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites et le comportement observatoire des personnes en action, en amont et aval de cette pratique de classe (Inspecteurs, enseignants d'école normale d'instituteurs et élèves instituteurs).

3.2. DÉFINITION DE LA POPULATION DE L'ÉTUDE

Partant du principe selon lequel la population est l'ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance sur lesquels portent les observations d'une recherche, l'on distingue alors plusieurs types de population.

3.2.1. Différents types de population

Pour ce qui est des différents types de population, nous pouvons présenter entre autres :

- La population cible qui se réfère à la population que le chercheur désire étudier et à partir de laquelle il voudra faire des généralisations.

- La population accessible qui est une portion ou tranche de la population cible qui est à la portée du chercheur. Elle peut être limitée à une région, une ville, une entreprise, une agence, un département, une structure, etc.

3.2.2. Choix du type de population

Il est ainsi question dans le cadre de cette étude pour nous en tant que chercheur de caractériser notre population en établissant les critères de sélection pour l'étude, en précisant l'échantillon et en en déterminant la taille.

Par population, nous entendons l'ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance sur lesquels s'effectue l'étude ou la recherche. Nous référant ainsi à la démarche qualitative qui admet de manière générale deux types de population (la population cible et la population accessible), nous avons opté pour une population cible. Cette population cible est les élèves instituteurs, les professeurs d'enseignement normal et les inspecteurs d'enseignement général acteurs de l'ENIEG bilingue de Yaoundé à partir desquels nous mènerons notre étude et ferons des généralisations. La taille de notre échantillon est d'environ 6 à 8 participants.

3.3. DÉFINITION ET CHOIX DE L'ÉCHANTILLON D'ÉTUDE

Dans cette articulation, nous définirons, présenterons les différents types d'échantillons et mettrons en exergue le sous-ensemble d'éléments ou les sujets tirés de la population qui sont sélectionnés pour participer à l'étude.

3.3.1. Définition et typologie d'échantillon

Un échantillon est un sous-ensemble d'éléments ou de sujets tirés de la population, qui sont sélectionnés pour participer à l'étude. Cet échantillon est représentatif de la population cible et présente les mêmes caractéristiques que la population d'où il est tiré. Pour déterminer l'échantillon, il est question pour nous en tant que chercheur d'utiliser des techniques d'échantillonnage bien définies. On en distingue en effet plusieurs qui se structurent à partir des techniques qui peuvent être probabilistes ou non probabilistes.

A. Techniques d'échantillonnage probabiliste

Les techniques d'échantillonnage probabilistes sont entre autres : l'échantillonnage aléatoire simple, l'échantillonnage systématique, l'échantillonnage stratifié, l'échantillonnage par étapes ou plusieurs phases..., elles consistent de manière générale à donner la chance à tous les membres constitutifs de la population d'être choisis. Ces techniques supposent qu'il y ait au préalable la liste de tous les éléments sur la population générale. Elles sont réparties en trois sous-groupes selon Angers (1992).

- L'échantillonnage aléatoire simple ; il renvoie en effet à une technique qui consiste à mener de façon hasardeuse la procédure d'échantillonnage et ceci de sorte que le tirage soit directement lié à la population. Ce type d'échantillonnage suppose donc un choix au hasard dans une population représentative. En effet, il s'agit du tirage d'une boule dans une urne sans remise, où toutes les boules ont bien été mêlées (Angers, 1992). Cet échantillonnage est encore appelé la randomisation.

- L'échantillonnage stratifié qui est un type d'échantillonnage probabiliste dans lequel l'échantillon est divisé en sous-groupes ou encore en strates. Les membres de chaque sous-groupe présentent des caractéristiques similaires. Selon l'exemple suivant, si un chercheur suppose que selon son problème de recherche, les réponses des hommes seront différentes de celles des femmes, il peut à cet effet former des sous-groupes. Par la suite, il procédera à un échantillonnage aléatoire pour sélectionner son échantillon (Angers, 1992). Ainsi, l'échantillonnage stratifié inclut l'échantillonnage aléatoire. Plusieurs caractéristiques permettent de constituer les strates : l'âge, le sexe, la taille.

- L'échantillonnage en grappes qui consiste à faire un tirage à partir des éléments plus globaux de la population. Par exemple si une recherche porte sur les citoyens d'une ville, le chercheur regroupera ceux-ci en quartier par exemple. C'est ce regroupement qu'on appelle « grappes ». Certes, l'échantillonnage probabiliste exige une connaissance de tous les éléments de la population générale, mais il peut arriver que le chercheur n'ait pas ces informations. Dans ce cas, il peut recourir à la technique d'échantillonnage en grappes. Il est généralement utilisé pour des populations plus larges.

B. Techniques d'échantillonnage non probabilistes

Il existe des études qui n'exigent pas que l'échantillon soit représentatif de la population générale. C'est le cas par exemple des recherches dites études de cas, où le plus important est de mettre en lumière un comportement, un vécu. Le choix de la technique d'échantillonnage s'opère donc dans les techniques non probabilistes, du fait que la population est difficilement inaccessible, les ressources soient minimes, etc. Il existe une kyrielle des techniques d'échantillonnage dites non probabilistes (échantillonnage par jugement, échantillonnage accidentel, échantillonnage proportionnel ou par quotas, échantillonnage en grappe...).

– **Technique d'échantillonnage accidentel** : Non probabiliste, l'échantillonnage accidentel a ceci de particulier que les participants sont rencontrés au hasard (accidentellement). Un chercheur mène une étude et veut connaître l'avis des ouvriers d'une entreprise. Il est informé sur le fait que bon nombre prennent leurs pauses dans un lieu précis où il constitue son échantillon.

– **L'échantillonnage typique** : Cette technique consiste à choisir des éléments dans une population donnée que l'on considère comme des « modèles ». Le chercheur choisit des individus qui satisfont véritablement les caractéristiques de l'objet de recherche. Si le chercheur veut par exemple mener une étude sur les préoccupations sanitaires chez les étudiants, il se dirigera vers les étudiants de la faculté de médecine. Car, ils auraient une connaissance plus approfondie sur la question.

– **Les techniques d'échantillonnage boule de neige** : encore appelé échantillonnage en chaîne, l'échantillonnage boule de neige, s'appuie sur les recommandations des participants de départ pour générer d'autres participants (Johnston & Sabin, 2010). Il est utilisé pour les populations cibles cachées. **En outre, la technique de la boule de neige** : elle consiste à identifier

des sujets à partir des personnes qui connaissent d'autres personnes susceptibles d'être de bons participants à une enquête.

- **Échantillonnage théorique** consiste à sélectionner les participants selon un rationnel fondé sur les concepts qui émergent en cours d'étude, de sorte que les principaux aspects de question de recherche soient correctement représentés.

L'échantillonnage par quotas : l'échantillonnage par quotas est un autre type d'échantillonnage non probabiliste. Il implique que l'on sélectionne l'échantillon en se focalisant sur les caractéristiques de la population générale. La sélection prend en considération le pourcentage ou la proportion de la population. Autrement dit, le chercheur doit avoir une connaissance claire sur le pourcentage de la population. Sa spécificité réside dans le fait que le chercheur est libre de choisir qui il veut.

3.3.2. Échantillon de l'étude

Partant, de manière générale, de ce que, les méthodes qualitatives sont orientées vers le recueil des informations relatives à l'opinion, points de vue et expérience des enquêtés, il est clair qu'elles seront dirigées vers les humains et leur travail. Contrairement à la recherche quantitative, il n'est pas pour nous question de rechercher à obtenir un échantillon le plus représentatif possible (par le nombre important), mais plutôt un nombre de participants raisonnés qui feront ressortir des divergences qui existent au sein d'une population ciblée par rapport à notre question de recherche.

Ainsi selon (THOUIN, 2014), « *Dans le cas d'une approche qualitative, la taille d'un échantillon ou d'un corpus est déterminée par le principe de la saturation de l'information* ». Ce nombre peut varier entre 6 et 12 personnes. Il existe plusieurs stratégies pour recruter des sujets dont ceux prisés pour notre étude qui est l'échantillonnage raisonné ou échantillonnage orienté, ciblé. Il est ainsi question de sélectionner des participants considérés comme typiques de la population cible. Cette procédure est destinée à garantir la validité externe des résultats.

En vue de mener à bien ce travail, nous avons usé de la technique d'échantillonnage non probabiliste ; ce qui nous a permis de faire le choix d'un échantillonnage raisonné ou par jugement. Et donc, l'ensemble de la phase d'enquête de cette étude se mènera auprès des acteurs ayant un rôle assez significatif partant de la conception des programmes à l'acquisition des savoirs liés nécessairement à notre objectif de recherche. Il s'agit des inspecteurs en charge de l'enseignement normal des instituteurs, des enseignants d'école normale, des instituteurs et des élèves instituteurs.

3.4. MÉTHODES ET DES INSTRUMENTS DE COLLECTES DES DONNÉES DE L'ÉTUDE

Il s'agit pour nous à cette étape de présenter, d'exposer la méthode à partir de laquelle nous décrirons les instruments qui seront utilisés. En effet, divers instruments servent à mesurer les variables d'étude. Ces instruments peuvent fournir des informations utiles à la recherche. Ces informations sont soit quantitatives (questionnaire ou échelles de mesure, tests, etc.), soit qualitatives (entretiens, observations, tests, etc.). Dans cette étude, le choix de la méthode qualitative à travers ces instruments bien spécifiques (entretiens, observations, tests, etc.) s'est fait en vue de bien comprendre les réponses à collecter et à analyser des enquêtés.

3.4.1. Méthode de collecte des données

De manière générale, on distingue dans le cadre de la recherche en science de l'éducation la méthode de recherche quantitative et la méthode de recherche qualitative. Les méthodes de recherche en effet de façon triviale, qu'elles soient quantitatives ou qualitatives, visent la description, l'exploration, l'évaluation, l'explication ou la prédiction des phénomènes (Schultz, cité par TRUDEL, SIMARD & VONARX, 2007).

– La méthode de recherche quantitative :

Si habituellement, les méthodes de recherche qualitatives portent sur quelques cas, voire même un seul cas (Yin, 1991), la méthode de recherche quantitative pour sa part consiste pour le chercheur à étudier des échantillons plus larges (GIORDANO & JOLIBERT, 2016). Les techniques d'échantillonnage se font sur un nombre important de personnes. Le quantitatif se définit donc par des mesures et se prêtent à des fonctions mathématiques (Pelletier & Demers, 1994). Les raisons de l'utilisation de la recherche qualitative sont pléthores. Cependant, il en existe deux principaux (GIORDANO & JOLIBERT, 2016).

D'une part, elle permet de mieux tester des théories ou des hypothèses. Elle est pertinente lorsqu'elle repose sur un cadre théorique bien défini dans la littérature. Le chercheur doit maîtriser finement les résultats des recherches antérieures, analyser les « vides théoriques » ou les incohérences qu'il peut y trouver (GIORDANO & JOLIBERT, 2016). La méthode de recherche quantitative à cet effet permet de régulariser une théorie à partir des études répétées. Cette régularité sert à établir une norme qui servira de base de comparaison à de nouvelles observations et de fondation à un modèle qui en sera la synthèse.

D'autre part, la méthode de recherche quantitative permet de mesurer plus rigoureusement les variables utilisées. Les phénomènes sont mesurés au moyen de tests destinés à mettre en évidence différentes dimensions. Dans ce cas, la mesure est un élément extrêmement important. Il s'agit en particulier de s'assurer que les concepts mesurés sont fiables et bien différents des concepts voisins (GIORDANO & JOLIBERT, 2016). Ainsi, on parlera des coefficients : le coefficient alpha de Cronbach par exemple. Le traitement des données se fait grâce à des logiciels tels que Statistica, SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

– La méthode de recherche qualitative :

La méthode de recherche qualitative est une construction de connaissances partagées à partir de l'interaction chercheur-participant. Elle est « *une pratique scientifique où les sujets sont autres choses que des objets* » (TRUDEL, SIMARD & VONARX, 2007, p. 83). Autrement dit, la communication permet au sujet de prendre une part active à la recherche. Cette interaction est traversée par des valeurs qui ont un impact sur la connaissance produite et sur le processus de production (ANADÓN & GUILLEMETTE, 2007). Autrement dit, la subjectivité et l'intersubjectivité favorisent la production des connaissances scientifiques. Elles ne sont possibles que grâce à une proximité entre le chercheur et le participant (CARATINI, 2004). Dans une étude réalisée à partir d'une méthode de recherche qualitative, la finalité est de comprendre les significations dont les individus donnent aux actions et expériences de la vie quotidienne. La subjectivité est ainsi mise en valeur dans l'interprétation des conduites humaines et dans le sens des rapports de ces derniers avec la société en général.

La méthode de recherche qualitative se résume en trois points (ANADÓN & GUILLEMETTE, 2007). Il y a en effet la valorisation de la subjectivité comme espace de construction de la réalité humaine, la revendication de la prise en compte de la vie quotidienne comme lieu permettant de comprendre la réalité socioculturelle, l'intersubjectivité et le consensus comme stratégies pour accéder à une connaissance valide de la réalité humaine.

En se référant aux trois points essentiels de la méthode de recherche qualitative tels que décrits par ANADÓN ET GUILLEMETTE (2007), la présente étude se réalise à partir de la méthode de recherche qualitative. Car la subjectivité en effet est ici mise en exergue. Aussi, l'échantillon est de ce fait constitué de quelques cas uniquement.

3.4.2. Instruments et techniques de collecte des données

De manière générale, et cela en fonction des objectifs du chercheur dans son étude, on peut avoir un ou plusieurs instruments de collectes des données. Nous pouvons citer entre autres :

- L'entretien ou interview ;
- Le questionnaire ;
- La grille d'observation ;
- Le test ;
- Les documents ;

Toutefois pour ce qui est de notre étude, nous recourrons à l'entretien ou interview en tant qu'instrument de collecte des données.

L'entretien, encore appelé l'interview ou l'entrevue, est en effet de façon triviale un tête-à-tête oral, un contact direct, entre deux personnes ou une personne (ou plusieurs) et un groupe de personnes dont l'un transmet à l'autre des informations recherchées sur un problème précis. C'est un échange au cours duquel l'interlocuteur exprime ses perceptions, ses interprétations, ses expériences ; tandis que le chercheur, par ses questions ouvertes et ses réactions, facilite cette expression, évite que celle-ci s'éloigne des objectifs de la recherche. Les techniques d'entretien mettent en œuvre des processus fondamentaux de communication et d'interaction humaine. Ces processus fournissent au chercheur des informations et des éléments de réflexion très riches et nuancés. Ainsi, par rapport à un sondage d'opinion ou à un entretien exploratoire, dans l'interview le chercheur concentre davantage l'échange autour de ses hypothèses de travail sans interdire bien sûr la possibilité de développement parallèle susceptible de les nuancer ou de les corriger. De plus, le contenu de l'entretien fera l'objet d'une analyse de contenu systématique, pour tester les hypothèses de travail.

Pour ce qui est de la technique, nous mènerons un entretien semi-directif en vue de bien comprendre la réponse à collecter et à analyser de l'enquêté.

Il est semi-directif en ce sens qu'il n'est pas entièrement libre, ni entièrement dirigé par un grand nombre de questions précises structurées. Car nous disposerons d'un guide d'entretien (questions-guides), relativement ouvert qui nous permettra de recueillir les informations nécessaires. Dans une telle entrevue, il ne sera pas question pour nous de poser toutes les questions dans son ensemble telles qu'inscrites dans la formulation et l'ordre prévus. Or il sera plus

précisément question pour nous autant que faire se peut d'être souple avec l'interviewé afin que celui-ci puisse parler ouvertement dans les termes et l'ordre qui lui conviennent. Pour nous y faire, nous nous efforcerons de recentrer l'entretien sur les objectifs, cela à chaque fois que le sujet s'en écarte ; nous ajouterons quelques questions de clarification au moment le plus approprié et de la manière la plus naturelle possible.

3.1. VALIDATION DES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES

Il est ici question de procéder à un prétest des instruments avant leur administration proprement dite et de leur suivi éventuel en vue d'un réajustement si la nécessité s'impose. En effet, nous avons d'entrée de jeu échangé avec des instituteurs déjà en service sur leurs pratiques liées à l'enseignement-apprentissage de l'éducation à la citoyenneté en vue du développement de l'esprit patriotique ; par la suite, nous avons effectué avec quelques élèves de la terminale du lycée bilingue de Mbalngong dans la Meffou et Akono en région du centre un prétest qui nous a permis d'évaluer la pertinence de l'ensemble des questions formulées dans notre guide d'entretien. Ce prétexte nous a permis en outre de réaménager les questions, de procéder à une orientation plus adéquate à même d'être perçue par les élèves instituteurs.

Aussi, avec la participation de nos encadreurs, nous nous sommes essayés dans une prédiction des réponses susceptibles d'être apportées à la fois par les inspecteurs et les enseignants des élèves instituteurs ainsi que les élèves instituteurs. Cette activité nous a permis davantage de réaménager notre guide, de nous situer par rapport à nos objectifs et hypothèses en vue d'une meilleure entrevue avec les différents participants.

3.5. LA PROCÉDURE DE COLLECTE DES DONNÉES

Il est question pour nous dans cette articulation en tant que chercheur, de prévoir et décrire autant que possible le processus de collecte de données, de présenter de façon concrète les différents étapes et procédés nous permettant de collecter les données de notre travail, c'est-à-dire d'effectuer de façon claire la présentation du plan établi pour cette collecte des données. La collecte des données ou informations en effet, se fait très généralement à l'aide d'un ou des instruments choisis par le chercheur. Dans le cadre de cette recherche, nous faisons usage pour ce qui est de l'instrument, d'un guide d'entretien.

3.5.1. Élaboration de l'entretien ou le guide d'entretien

Compris comme un ensemble de questions élaborées avec soin ; cela en fonction des personnes qui vont y répondre, le guide d'entretien est simplement une aide pour orienter et canaliser le chercheur lors de l'entretien (FERNANDEZ, & PEDINIELLI, 2006). Ainsi dans le cadre de cette recherche, nous avons d'entrée de jeu commencé par élaborer un guide d'entretien qui nous permettra de collecter l'ensemble des informations relatives à notre thématique de recherche.

Notre guide d'entretien se subdivise de manière précise en trois principales sections :

§1. Définition de l'ontologie de référence (type d'homme à former), définition des objectifs de la didactique de l'éducation à la citoyenneté

§ 2. Méthodes et techniques d'enseignement-apprentissage de l'éducation à la citoyenneté

§ 3. Contenus et évaluation des apprentissages de la didactique de l'éducation à la citoyenneté en vue du développement de l'esprit patriotique

3.5.2. Administration de l'instrument ou réalisation des entrevues

La réalisation des entrevues ou phase d'interviews s'est faite en deux phases : d'abord auprès des inspecteurs en charge de l'enseignement secondaire et de l'enseignement normal, par la suite auprès des enseignants et élèves instituteurs présents à l'ENIEG bilingue de Yaoundé. Après l'arrivée et prise de contact avec les responsables des structures susmentionnées, nous avons fait :

- La présentation de l'attestation de recherche délivrée par l'université au responsable des dites structures ;
- La préparation du lieu d'enquête et vérification du matériel à utiliser ;
- Le choix des participants selon les critères d'inclusions ;
- La lecture de la notice d'information, réponse aux questions des participants et demandes du consentement.

En ce qui concerne la passation des entretiens, nous avons, après avoir pris les rendez-vous avec les participants, expliqué de nouveau la notice d'information. Les lieux d'entretien étant à l'enceinte des structures susmentionnées. Nous avons reçu l'approbation de chaque participant pour l'enregistrement et la prise des notes au cours de notre interview. Chaque entretien avait une durée d'au moins 45 (quarante-cinq) minutes. Tous les entretiens ont été retranscrits en fichier Word afin de faciliter les analyses.

3.6. MÉTHODES D'ANALYSE DES DONNÉES

Partant ainsi du postulat de Paul NDA (2012) qu'en recherche, « *L'analyse des données est fonction du type d'étude et de son but, selon qu'il s'agit d'explorer ou de décrire des phénomènes et de comprendre ou de vérifier des relations entre des variables, les statistiques permettent de faire des analyses quantitatives.* » L'analyse qualitative réunit et résume, sous forme narrative, les données non numériques. Elle peut par exemple faire des regroupements, des classements, des typologies et catégorisations. L'analyse des données permet de produire des résultats qui sont interprétés et discutés par le chercheur. Paul NDA (2012, p. 157), nous avons ainsi dans le cadre de cette étude mené une analyse qualitative qui nous permet de réunir et résumer, ceci sous forme narrative, les données non numériques ou contenues. Elle consistera à faire entre autres : des regroupements, des classements, des typologies et catégorisations.

L'outil de collecte des données étant en effet dans le cadre de la présente recherche l'entretien, cette recherche utilise comme méthode d'analyse et d'exploitation, la méthode d'analyse des contenus qui, d'après ANGERS (1992, p. 166), est une « *méthode ou technique indirecte utilisée sur des productions écrites, sonores ou audiovisuelles, provenant d'individus ou de groupes, ou portant sur eux, dont le contenu se présente sous forme non chiffrée, et qui permet de faire un prélèvement qualitatif* ». L'analyse des contenus ou données consiste donc à analyser le contenu du discours des participants afin d'en ressortir les contenus manifestes (c'est ce qui est explicitement dit dans le discours de l'enquêté ou du participant), et latents (c'est tout ce qui n'est pas formellement exprimé par le patient). L'analyse des contenus latents permet de ressortir les non-dits et de saisir le sens caché des propos. ANGERS (1992) insiste sur le fait que cette méthode permet de scruter l'univers mental d'un individu, d'un groupe, d'une collectivité. En effet, une première étape consistera à faire une analyse des contenus thématiques. Une deuxième étape mettra à contribution une lecture herméneutique, à partir d'une grille de lecture.

En clair, nous mènerons une analyse qualitative des données dans le but de structurer et de faire une mise en relation logique de nos variables et de catégoriser les données collectées pour dégager un sens, une construction de typologies pour regrouper des variables qui vont ensemble d'une part et d'autre part une analyse qualitative de contenu, pour mieux saisir le sens ou les messages des textes ou des entretiens retranscrits.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS D'ANALYSE

Il est pour nous question dans ce chapitre d'une part de présenter les résultats d'analyse des données collectées en entrevues et d'autre part, nous discuterons des résultats de la présente étude à la lumière des travaux antérieurs ou revues de littérature, du cadre de référence et du type de recherche en étude. Pour y parvenir ceci de manière concrète, nous proposerons d'emblée différentes interprétations des résultats pour comprendre leurs significations et implications, ensuite nous dégagerons la valeur théorique des résultats en procédant à un essai de théorisation sur la base de ces résultats.

4.1. PRÉSENTATION DES PARTICIPANTS ET RÉSULTATS D'ANALYSE DES DONNÉES

Dans cette articulation, nous présenterons d'une part les participants de l'étude et d'autre part le résultat d'analyse des données issues des entrevues. Ainsi, pour cette recherche qui se mène à partir de la méthode qualitative, il est précisément pour nous question dans le sens de (Paul NDA, 2015, p. 183) d'analyser les données collectées et de faire une description détaillée. Il est donc donné pour nous de faire un traitement des données de façon inductive afin de faire émerger des régularités et des liens entre les données collectées aux entretiens.

4.1.1. Présentation des participants à la collecte des données

Dans cette section, nous allons faire la présentation des participants dans un tableau.

Tableau 2 : récapitulatif des caractéristiques des participants sélectionnés.

Noms/pseudonyme	Inspecteur national de pédagogie 1 (IPN1)	Inspecteur national de pédagogie 2 (IPN 2)	Professeur d'école normale des instituteurs 1 (PENI 1)	Professeur d'école normale des instituteurs 2 (PENI 2)	Élève instituteur 1	Élève instituteur 2	Élève instituteur 3
Sexe	Masculin	Féminin	Féminin	Féminin	Masculin	Féminin	Féminin
Formation académique	Histoire	Psychologie	Psychologie	Sociologie			

Structure d'attache	inspecteur national de pédagogie (sciences humaines)	Inspection nationale de pédagogie des enseignements normales	ENIEG bilingue de Yaoundé				
Formation professionnelle	Histoire géographie	Science de l'éducation	Science de l'éducation	Science de l'éducation			
Niveau scolaire					BAC	BAC	Probatoire
Expérience professionnelle	30 ans	27 ans	18 ans	13 ans			

Le tableau ci-dessus présente les caractéristiques des inspecteurs, enseignants et élèves sélectionnés comme participants de notre étude.

4.1.2. Présentation des résultats d'analyse des entretiens

Dans cette articulation, nous nous attellerons à faire une analyse des entretiens au cas par cas suivant les catégories de contenus thématiques dégagés dans la transcription des informations ou données collectées, conformes au modèle d'analyse de l'étude ainsi présentée dans le cadre méthodologique et par le guide d'entretien.

4.1.1.1. Résultats d'analyse des entretiens avec les inspecteurs

Pendant la collecte des données, nous avons mené au préalable des entretiens avec les inspecteurs ; il est question dans cette catégorisation de faire une présentation narrative des résultats des analyses. Cette présentation se fera au cas par cas.

A. IPN1 :

- Définition de l'ontologie de référence, objectifs-compétences d'enseignement-apprentissage

*Type de citoyen dont l'éducation à la citoyenneté vise à former

« *L'éducation à la citoyenneté vise au Cameroun à former des citoyens enracinés dans leurs cultures et ouverts au monde.* »

– Les textes de références tels que la loi d'orientation, le document pour la croissance et l'emploi permettent de définir le type d'individu à former.

La loi d'orientation de 1998 est la loi principale qui définit le type d'individu à former par l'éducation à la citoyenneté et à la morale ; et à cette loi, se succède d'autres lois et arrêtés dont le document pour la croissance et l'emploi et le programme de stratégie nationale pour le développement (SND30) qui redéfinissent et réorientent le type d'individu à former.

* Objectifs d'enseignement-apprentissage de l'éducation à la citoyenneté.

Les objectifs généraux de l'éducation à la citoyenneté sont : rendre le jeune citoyen plus attentif à son environnement social et institutionnel, développer les valeurs fondamentales et universelles telles que le respect et l'amour de l'autre, la tolérance, l'acceptation de la différence, la culture de la paix et la solidarité et aussi la culture du sentiment patriotique et le respect des institutions.

* Compétences attendues.

Rendre l'élève capable à la fin de développer des aptitudes positives au sein de sa famille et dans son environnement social, de s'intégrer grâce aux connaissances acquises dans les rouages de la vie administrative, économique et politique de son pays, de se comporter en véritable citoyen conscient de ses droits et de ses devoirs, de porter des jugements de valeur sur la vie politique nationale et internationale et en fin de partager les idéaux de la coopération internationale.

*L'éducation à la citoyenneté prend en compte les valeurs patriotiques.

« Parmi les objectifs visés par l'éducation à la citoyenneté, il y a la culture des valeurs patriotiques ».

« Dans l'élaboration des programmes d'enseignements-apprentissage, le patriotisme est au cœur des notions à enseigner. »

• Méthodes et techniques d'enseignement-apprentissage de l'éducation à la citoyenneté en vue du développement de l'esprit patriotique

– Les méthodes et techniques sont celles usuelles dans le paradigme de l'approche par les compétences avec entrée par les situations de vie (APC).

« Les méthodes et techniques inter changent et dépendent de la notion ou la compétence à enseigner ; elles sont celles prescrites par l'APC. »

– Les méthodes de travail en groupe développent l'esprit patriotique.

« La méthode de travail de groupe qui entraîne l'esprit de communauté, cultive en l'apprenant le sens de l'intérêt général. »

*La technique des situations problèmes permet de développer l'esprit patriotique.

Les techniques d'enseignement de l'éducation à la citoyenneté en vue du développement de l'esprit patriotique sont entre autres la technique des situations problèmes qui favorise la glorification et la valorisation des objets et réalités patriotiques qui consistent par exemple à partir des figures, des symboles nationaux en vue d'amener les élèves à comprendre le rôle et la signification même des valeurs et symboles nationaux.

– La discussion, le débat qui participe de la construction des connaissances liées aux valeurs du vivre ensemble et patriotique.

• **Contenus d’enseignement-apprentissage et évaluation des savoirs de l’éducation à la citoyenneté en vue du développement de l’esprit patriotique**

*Élaboration des contenus d’enseignement-apprentissage

– Les contenus de l’éducation à la citoyenneté sont élaborés à partir de la loi d’orientation de 1998 et des réalités de la vie quotidienne.

« Ils sont élaborés à partir de la prescription de la loi d’orientation de 1998 et à partir des réalités et vécus sociaux et quotidiens observables. »

– Les contenus de l’éducation à la citoyenneté prennent en compte les valeurs patriotiques :

« Le patriotisme étant une notion se rapportant à l’amour, ces différents modes d’expression permettent de développer l’esprit patriotique dans la mesure où les valeurs pour l’amour du bien être individuel et collectif étant enseignées, donnent aux élèves les bonnes représentations sociales et favorisent l’attachement aux valeurs de la nation. »

*Évaluation savoirs/acquis de l’éducation à la citoyenneté.

– Les études de cas, les questions de réflexions permettent d’évaluer les savoirs et conceptions en éducation à la citoyenneté.

« De manière générale, il existe selon l’APC plusieurs types d’évaluations ; la pratique évaluative est plus souvent menée à partir des études de cas, des questions de réflexion qui permettent de faire ressortir le sentiment, les conceptions nouvelles des apprenants au sujet des notions ou des savoirs acquis en situation de classe. »

– Difficultés de transposition des savoirs d’enseignement-apprentissage de l’éducation à la citoyenneté

« L’enseignement-apprentissage de valeurs se heurte principalement aux problèmes de la transposition des savoirs dans le processus de transmission, c’est dire : l’adaptation des pratiques du processus enseignement-apprentissage à la notion ou thématique à enseigner. »

En outre, *« il y a une réelle difficulté de mise en œuvre des méthodes et techniques d’enseignement-apprentissage. »*

Aussi, « *l'absence des manuels homologués qui ne favorise pas une meilleure définition et orientation des contenus.* »

B. IPN2 :

- Définition de l'ontologie de référence, objectifs-compétences d'enseignement-apprentissage

*Type de citoyen à former

Déjà, je tiens à souligner qu'à l'ENIEG, il n'y a pas de matière enseignée qui s'intitule *Éducation à la citoyenneté* ; mais il y a plutôt de la *Didactique de l'éducation à la citoyenneté et à la morale*. Ainsi dit, je peux définir la didactique de l'éducation à la citoyenneté et à la morale comme étant une discipline à part entière bien qu'aussi transversale, de l'éducation aux droits, aux valeurs morales et pour ce qui est de son enseignement à l'ENIEG, une éducation au pouvoir de transmettre les savoirs portants sur les valeurs citoyennes. Elle vise à former des individus attentifs à leur environnement, attachés à leurs cultures et ouverts au monde.

*Objectifs de la didactique de l'éducation à la citoyenneté

Selon les programmes, la didactique de l'éducation à la citoyenneté et à la morale telle qu'enseignée aux élèves instituteurs vise précisément à former, à rendre ces derniers attentifs à l'environnement social et institutionnel, développer les valeurs fondamentales et universelles tels le respect et l'amour de l'autre, la tolérance et l'acceptation des différences, la culture de la paix, la solidarité. Cultiver chez le jeune le sentiment patriotique et le respect des institutions ; faciliter l'ouverture d'esprit des jeunes apprenants et futurs citoyens pour leur permettre d'émettre des jugements positifs et responsables face aux événements de la vie internationale.

*Compétences attendues

Il existe une multitude de compétences à développer pour ce qui est de la didactique de l'éducation à la citoyenneté et à la morale à l'ENIEG ; elles sont entre autres : rendre de prime abord l'élève instituteur capable de porter des jugements de valeur sur les événements de la vie politique nationale et internationale, d'intégrer et de partager les idéaux de coopération, de solidarité et de paix. Il doit être capable en retour de transmettre aux jeunes apprenants la capacité de développer les valeurs citoyennes telles que prévues par les programmes des différentes classes qu'ils seront appelés à enseigner.

*La didactique de l'éducation à la citoyenneté et à la morale prend en compte les valeurs patriotiques.

Dans le processus d'élaboration des programmes, curricula et anales d'enseignement-apprentissage de la didactique de l'éducation à la citoyenneté et à la morale, nous prenons en compte les valeurs patriotiques dans la mesure où il est question pour nous de promouvoir le sentiment de fierté du futur citoyen, de l'encourager à défendre l'intérêt général et de la patrie particulièrement en cas de besoin. Dans l'élaboration des programmes d'enseignements, nous mettons le patriotisme au cœur des notions à enseigner. Aussi, nous entraînons les élèves instituteurs au travers des exercices de travaux en groupes, ce qui leur permet non seulement de valoriser l'intérêt général, mais aussi à pouvoir les mener avec leurs futures élèves.

- **Méthodes et techniques d'enseignement-apprentissage de la didactique de l'éducation à la citoyenneté et à la morale en vue du développement de l'esprit patriotique.**

*Méthodes d'enseignement ;

L'éducation est gouvernée actuellement au Cameroun par l'APC qui est une approche par les compétences avec entrée par les situations de vie. Ce modèle présente et expose concrètement

l'ensemble des méthodes et techniques éducatives dont les pratiques de classe sont appelées à faire usage. Elles sont en effet une pléthore et permettent plus ou moins de manière relative de développer une ou des compétences précises. Nous avons entre autres : la méthode du questionnement, de la discussion, l'exposée, interrogative...

*Techniques d'enseignement

« Pour ce qui est des techniques, nous avons le travail de groupe, l'étude de cas, le débat ou échange contradictoire entre apprenants. »

*Les méthodes et techniques d'enseignement-apprentissage permettent de développer l'esprit patriotique.

Si nous entendons tous ensemble le patriotisme comme étant l'amour d'un individu pour sa nation, nous pouvons dire que la didactique de l'éducation à la citoyenneté et à la morale telle qu'enseignée pour ce qui est qu'enseignée précisément des méthodes et techniques, participe au développement de l'esprit patriotique. Cela se fait dans ce cas où, les apprenants tous dans la classe forment d'abord une communauté. Laquelle communauté où ils sont appelés à vivre ensemble, à progresser, à partager les mêmes valeurs morales citoyennes et même d'attachement à la patrie. Alors, à travers les travaux de groupe, des débats et discussions, des valeurs enseignées et construites, ils développent sans s'en rendre compte des valeurs patriotiques. Aussi, le point d'honneur mis sur les symboles nationaux nous permet d'aller dans ce même sens.

- **Contenus d'enseignement-apprentissage et évaluation en didactique de l'éducation à la citoyenneté et à la morale en vue du développement de l'esprit patriotique.**

- *contenu d'enseignement-apprentissage

- Références d'élaboration des contenus de la didactique de l'éducation à la citoyenneté et à la morale.

Les programmes de la didactique de l'éducation à la citoyenneté et à la morale enseignées à l'ENIEG sont élaborés en partie et en collégialité avec les inspecteurs d'enseignement secondaire. Toutefois, il y a des spécificités pour ce qui est de l'enseignement normal, ils sont d'un point de vue des contenus, des objectifs presque les mêmes ; ils se distinguent en ceci que l'enseignement normal prend en compte le fait qu'il s'agit de la formation des formateurs afin qu'ils soient capables en retour de transmettre. Pour ce qui est des références et réalités d'élaboration des programmes et contenus de la didactique de l'éducation à la citoyenneté et à la morale, nous partons d'abord des indications de la loi d'orientation de 1998 qui énonce le type de citoyen à former. En plus de cela, nous partons très souvent des réalités sociales, culturelles et même politiques qui influencent la vie quotidienne. Nous avons par exemple pour ce qui est d'une notion comme celle de « Famille », il est question de penser les différentes formes ou natures des familles qui très généralement sont fonction des cultures. L'éducation à la citoyenneté, étant multidisciplinaire, est orientée de sorte à former des citoyens fiers et soucieux des valeurs sociales.

- Les contenus ou savoirs de la didactique de l'éducation à la citoyenneté prennent en compte les valeurs patriotiques

De manière générale, la didactique de l'éducation à la citoyenneté vise la formation des individus de façon à les rendre responsables et soucieux de l'intérêt général, de la chose publique ; ceci dit, elle participe du développement de l'esprit patriotique par le fait que la mise en exergue des symboles nationaux, des figures nationalistes, l'importance des institutions permettent d'éveiller en l'apprenant le sens et l'amour et plus encore l'attachement à la patrie. Les contenus de la didactique de l'éducation à

la citoyenneté à travers l'accent mis sur les représentations permettent de développer chez l'élève une conscience patriotique.

– Le programme de stratégie national de développement 2020-2030 (SND30) est pris en compte dans l'élaboration des programmes et contenus de la didactique de l'éducation à la citoyenneté et à la morale.

Il est l'une des orientations du gouvernement en matière de développement. Il donne quelques orientations en matière d'éducation dont nous prenons très souvent en compte pour ce qui est à notre niveau dans la planification, l'élaboration des contenus d'enseignement-apprentissage. Alors à notre niveau, nous sommes tout simplement appelés à appliquer ces orientations et de nous assurer de sa mise en œuvre et non à porter un jugement quelconque.

– Les directives de la SND30 sont prises en compte

L'approche par les compétences prévoit de toujours conduire les leçons à partir des situations de vie ou situations problèmes ; celles-ci sont des étapes dont nous amenons les formateurs et les apprenants à partir des réalités historiques pouvant permettre de susciter une certaine émotion chez les apprenants afin de les intéresser ou cultiver l'amour pour la patrie.

*Évaluation des savoirs et acquis

– L'enseignement des valeurs est une activité complexe

Parlant des difficultés liées à la transposition, c'est-à-dire à la pratique finale ou mise en œuvre des savoirs, nous observons très généralement des problèmes qui sont parfois du ressort de l'enseignant et souvent sont indépendants de lui. On a la discipline : didactique de l'éducation à la citoyenneté et à la morale qui est sans doute l'un des projets pédagogiques les plus difficiles, voire les plus délicats tant à élaborer qu'à en assurer la mise en œuvre. Dans le système éducatif camerounais, c'est une discipline dont l'enseignement connaît un certain nombre de problèmes relatifs aux méthodes d'enseignement et au temps alloué à son enseignement.

– La transversalité et la faiblesse des quotas horaires rendent difficile l'enseignement-apprentissage de l'éducation à la citoyenneté.

L'éducation à la citoyenneté se présente d'abord dans notre système éducatif comme étant multidisciplinaire, transversale ; ce qui rend plus ou moins difficiles l'évaluation et l'objectivation des savoirs enseignés. Bien qu'enseignée comme une discipline à part entière, elle suscite moins l'intérêt des apprenants du fait du coefficient et du quota horaire très faible. Aussi, le non-respect par les enseignants des normes et pratiques telles que prescrites par le paradigme de l'APC qui ne favorise très souvent pas l'acquisition des compétences attendues.

4.1.1.2. Résultats d'analyse des entrevues avec les enseignants

Pendant la phase de collecte des données, nous avons procédé à des échanges avec deux enseignants de l'ENIEG bilingue de Yaoundé qui est notre zone cible et qui nous a permis de mener à bien nos enquêtes. Nous présenterons alors dans cette articulation, toujours dans un élan narratif le résultat de l'analyse des informations recueillies à leur endroit.

A. Résultat analyse avec PENI1

- **De la définition de l'ontologie de référence, des objectifs/compétences de l'enseignement-apprentissage de la didactique de l'éducation à la citoyenneté et à la morale en vue du développement de l'esprit patriotique.**

*L'éducation à la citoyenneté vise à former des individus soucieux du développement.

Elle permet de manière concrète de former des citoyens à la fois responsables et conscients du rôle qu'ils ont à jouer pour le développement de son pays. L'éducation à la citoyenneté telle qu'enseignée, ici chez nous à l'ENIEG, permet de former des citoyens capables d'impacter pour ce qui est de leurs futures activités les apprenants dont ils auront la charge de former.

*L'attention de l'individu à son environnement et son ouverture à l'universel sont les principaux objectifs de l'éducation à la citoyenneté.

« Selon le programme, je dirai que la didactique de l'éducation à la citoyenneté et à la morale permet de rendre le jeune attentif à son environnement social et institutionnel et de cultiver en lui les valeurs fondamentales de l'universel. »

- *Comme compétences attendues, l'apprenant doit faire preuve d'esprit civique et de bonne capacité de répercussions

Pour répondre à votre question, je dirai pour ma part que les compétences sont vraiment nombreuses. Elles sont entre autres : le jeune doit être capable d'être attentif à son environnement social et institutionnel. Développer les valeurs fondamentales et universelles tels le respect et l'amour de l'autre, la tolérance et l'acceptation des différences, la culture de la paix, la solidarité. L'élève instituteur doit être capable dans sa future profession de cultiver chez le jeune apprenant le sentiment patriotique et le respect des institutions ; ouvrir l'esprit des jeunes pour leur permettre d'émettre des jugements positifs et responsables face aux événements de la vie internationale. Développer un véritable comportement citoyen. En outre, l'élève instituteur doit être capable de développer des attitudes positives au sein de sa famille et dans son environnement social et professionnel, de s'intégrer grâce aux connaissances acquises, aux rouages de la vie administrative, institutionnelle et économique. Il doit enfin être capable de porter des jugements de valeur sur les événements de la vie politique nationale et internationale, d'intégrer et de partager les idéaux de coopération, de solidarité et de paix ; bref, il doit être capable d'accompagner les jeunes enfants dans cette dynamique de construction sociale.

– Les objectifs et compétences de l'éducation à la citoyenneté sont centrés sur le progrès social et l'intérêt de la nation en général.

Elle prend en compte les valeurs patriotiques dans la mesure où le but même de l'éducation à la citoyenneté est d'amener les apprenants à aimer et à servir de façon juste le pays dont il est citoyen. Dans nos enseignements, nous partons très souvent des figures nationalistes, des symboles et des emblèmes et armoiries pour expliquer et faire comprendre l'importance de se sacrifier pour la patrie.

- Méthodes et techniques d'enseignement-apprentissage de l'éducation à la citoyenneté à l'ENIEG en vue du développement de l'esprit patriotique : le travail de groupe, le débat, la discussion et l'apprentissage par situation problème sont les pratiques les plus prisées en enseignement-apprentissage de l'éducation à la citoyenneté.

Les techniques et les méthodes que j'utilise le plus souvent lorsque j'enseigne sont d'abord celles prescrites par l'APC et plus précisément par la pédagogie active. Il y a par exemple la technique des situations problèmes qui consiste à partir d'une situation de vie afin d'amener les apprenants à ressortir

la difficulté ; la méthode des groupes, les débats et discussions en vue de mesurer le niveau de connaissance et le sens des idées sur la notion à enseigner.

– Les méthodes et techniques de la didactique de l'éducation à la citoyenneté favorisent le développement de l'esprit patriotique.

De façon concrète, nous avons par exemple la méthode de travail de groupe qui favorise l'esprit de collectivité et la technique des situations problèmes qui permet de cultiver la conscience patriotique dans la mesure où en menant l'enseignement par des images, des récits historiques, nous amenons les apprenants à développer de l'intérêt à la chose publique, aux valeurs de l'État.

- Contenus et évaluation des pratiques didactiques de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté en vue du développement de l'esprit patriotique.

*Les contenus d'enseignement sont construits à partir des programmes et des réalités sociales.

Pour élaborer nos contenus d'enseignements, nous avons d'abord à faire au programme de la didactique de l'éducation à la citoyenneté et à la morale qui donne les indications à la fois sur les notions à enseigner que sur l'organisation de ces contenus. En plus du fait de l'absence des manuels au programme, nous parlons puisqu'il est question des formateurs de l'enseignement primaire, des manuels au programme du primaire (...) Aussi, l'ensemble des faits sociaux, des événements de la vie courante au Cameroun nous permettent de penser et d'améliorer nos contenus.

– Les savoirs ou contenus participent au développement de l'esprit patriotique à travers les faits sociaux et les notions se rapportant à l'amour.

Pour ma part, je pense que ces contenus de savoir prennent toujours en compte les valeurs patriotiques ; ceci dans la mesure où par exemple, nous amenons toujours les apprenants dans nos enseignements à aimer le pays. Les faits sociaux qui se présentent à nous et qui sont susceptibles de nuire à la nation nous permettent de revenir et d'insister sur le vrai sens même du patriotisme et son importance.

*L'Appréciation de la mise en œuvre des pratiques didactiques de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté se fait à travers les stages de façon pratique.

« Après les différents cours et évaluations théoriques reçus par les élèves instituteurs, il y a des stages pratiques au cours desquels ils sont appelés à mettre en œuvre les enseignements reçus théoriquement ; et c'est pendant cette période que nous avons la possibilité d'apprécier, d'évaluer et de remédier. »

*Les difficultés de mise en œuvre sont très souvent liées au manque de volonté, à la transposition didactique et à la gestion de la classe.

« La mise en œuvre de ces pratiques se heurte généralement à beaucoup de problèmes. Ces problèmes sont souvent liés à l'absence de passion, d'amour pour la profession, la difficulté pour bon nombre de pouvoir faire avec les émotions des enfants et enfin la difficulté de faire avec le nouveau paradigme qui est l'APC ».

B. Analyse entretien avec PENI2

- Objectifs d'enseignement-apprentissage de la didactique de l'éducation à la citoyenneté et développement de l'esprit patriotique.

*La didactique de l'éducation à la citoyenneté et à la morale vise à former des citoyens enracinés dans la culture et ouverts au monde.

« La didactique de l'éducation à la citoyenneté pour ma part vise à former des instituteurs attachés à la culture et ouverts au monde et également capables d'impacter l'apprentissage des apprenants du primaire dont ils auront la charge de former. »

*Les principaux objectifs de l'éducation à la citoyenneté sont centrés sur les valeurs nationales et internationales.

« L'éducation à la citoyenneté telle qu'enseignée ici vise principalement à permettre aux instituteurs de porter des jugements de valeur sur les événements de la vie politique nationale et internationale, d'intégrer et de partager les idéaux de coopération, de solidarité, de paix et d'enseignement-apprentissage. »

- Approches d'enseignement-apprentissage de l'éducation à la citoyenneté et développement de l'esprit patriotique.

*Les méthodes pédagogiques les plus usuelles sont l'interrogation, la méthode active ou de découverte, les exposés, et les situations problèmes.

Dans le cadre de mes enseignements, j'utilise beaucoup plus la méthode interrogative qui consiste à supposer que l'élève possède au préalable des représentations du contenu à acquérir. C'est ainsi qu'à l'aide d'une suite de question, j'amène les élèves instituteurs à construire des connaissances, à faire aussi des liens et à donner du sens à des éléments. Ainsi, l'élève est incité à formuler ce qu'il sait, ce qu'il pense, ce qu'il se représente. Aussi, j'utilise la méthode active ou de découverte où je crée une situation avec par exemple le matériel digitalisé qui permet de mobiliser l'expérience personnelle des élèves. Bref, j'utilise les situations problèmes digitalisées pour enseigner.

*Les pratiques langagières sont prises en compte.

« Oui ! Dans mes pratiques, j'incite mes élèves à formuler chacun ce qu'il sait, ce qu'il pense et moi leur enseignant, je reformule pour leur permettre de bien faire. »

* Contenus et évaluation des savoirs de l'éducation à la citoyenneté et développement de l'esprit patriotique.

* Les notions inscrites dans le programme sont l'ensemble des savoirs enseignés.

« L'ensemble des connaissances que j'enseigne sont les notions tirées du programme du niveau dont j'ai à enseigner ; et je mets plus l'accent sur les activités pratiques. »

* Les difficultés de la didactique de l'éducation à la citoyenneté et à la morale sont liées au temps alloué, l'indisponibilité des ressources pédagogiques et aux effectifs pléthoriques.

« Ce qui rend difficile l'apprentissage de cette discipline c'est le fait de ce que le temps d'enseignement est très faible, il n'y pas vraiment des outils et espace de pratiques des activités et aussi les effectifs qui ne permettent pas de suivre tout le monde. »

4.1.2.3. Résultats d'analyse des entretiens avec les élèves instituteurs

Il est ici question de présenter le résultat de collecte et d'analyse des données des entrevues avec les apprenants instituteurs de l'ENIEG bilingue de Yaoundé. En effet, l'objectif ici était de recueillir, d'analyser et de comprendre les perceptions et les acquis des élèves instituteurs sur les problématiques de l'éducation à la citoyenneté et le développement de l'esprit patriotique. Ainsi, faisant face à la difficulté pour les élèves disponibles de mener avec nous des échanges enregistrés et semi-dirigés, nous avons choisi en vue de créer un climat de confiance, de mener l'enquête sous la forme d'un groupe de discussion (3 participants) dans lequel nous avons de manière aléatoire mené des échanges enregistrés et pris des notes d'observations avec l'appui d'un enseignant qui a bien voulu nous faciliter la tâche en simulant une situation de classe dans laquelle nous étions à la fois enseignant et enquêteur comme le suggère (Paul NDA, 2015, p.149).

* – Objectifs de l'éducation à la citoyenneté en vue du développement de l'esprit patriotique

– L'éducation à la citoyenneté est une discipline qui enseigne les droits et les devoirs du citoyen.

« L'éducation à la citoyenneté nous permet de connaître les droits et devoirs du bon citoyen. »

*Le patriotisme est un devoir individuel.

« Le patriotisme est pour moi l'amour de chaque Camerounais pour son pays, c'est quelque chose que chacun doit ressentir en lui comme un devoir. »

*L'éducation à la citoyenneté participe au développement de l'esprit patriotique.

« La didactique de l'éducation à la citoyenneté et à la morale nous enseigne comment nous pouvons construire le pays par nos actions en exerçant nos droits de vote et nous renseigne sur les symboles nationaux. »

* – Approches pédagogiques

1 : Apprentissage par l'expérience.

Extrait d'une note d'observation : Les élèves apprécient les activités d'apprentissage par l'expérience, telles que les simulations, les jeux de rôle et les projets communautaires, car ceci les aide à mieux comprendre les concepts civiques et à mettre en pratique leurs compétences citoyennes.

Extrait d'une transcription d'entretien : *« J'aime quand on fait des simulations de vote, parce que cela me permet de comprendre comment fonctionne le système électoral et comment je peux participer au processus démocratique. »*

2 : Apprentissage collaboratif

Extrait d'une note d'observation : Les élèves apprécient le travail en groupe et les projets collaboratifs, car cela leur permet de développer des compétences telles que la communication, la résolution de problèmes et le travail d'équipe.

*Apprentissage basé sur des problèmes

* Les élèves trouvent que l'étude de problèmes réels et locaux dans le cadre de leur apprentissage les rend plus motivés et leur permet de voir comment les concepts civiques peuvent être appliqués pour apporter des changements positifs dans leur communauté.

– Ressources et outils pédagogiques

– Utilisation des outils digitalisés

Extrait d'une note d'observation : Les élèves apprécient l'utilisation d'outils et de ressources technologiques pour apprendre l'éducation à la citoyenneté et le développement de l'esprit patriotique, car cela rend l'apprentissage plus attrayant et interactif.

« J'aime utiliser des sites Web et des réseaux sociaux pour apprendre, car cela me permet de rester informé et de me connecter avec d'autres personnes qui s'intéressent aux mêmes choses que moi. »

- Environnement d'apprentissage stimulant.

Extrait d'une note d'observation : Les élèves apprécient un environnement d'apprentissage inclusif, respectueux et démocratique en classe, car cela leur permet de se sentir à l'aise pour exprimer leurs opinions, pour débattre des questions controversées et prendre des décisions responsables.

4.2. INTERPRÉTATIONS ET SUGGESTIONS

Il est question dans cette articulation au sens de Paul NDA (2015) « *de procéder à l'évaluation du processus entier de recherche et de montrer la pertinence ou la validité des résultats par rapport au problème de recherche et aux questions, aux hypothèses, au cadre de référence, de mettre les résultats en relation avec d'autres travaux et d'apprécier la question des limites et de la généralisation des résultats* » (p. 186).

4.2.1. Interprétation thématique des résultats d'analyse

De prime abord, il importe pour nous de préciser qu'après la collecte des données sur le terrain, nous avons procédé à une analyse des résultats des données collectées qui nous a permis de relever quatre principales thématiques qui ont émergé de l'ensemble des entretiens menés. Nous avons entre autres : « *Les objectifs clés de l'éducation à la citoyenneté et le développement de l'esprit patriotique* », « *les approches pédagogiques explicites de l'enseignement-apprentissage de l'éducation à la citoyenneté et le développement de l'esprit patriotique* », « *les ressources de savoirs de l'éducation à la citoyenneté en vue du développement de l'esprit patriotique* » et les défis des pratiques didactiques de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté en vue du développement de l'esprit patriotique. Ces thématiques nous permettront de discuter, de vérifier l'ensemble des hypothèses précédemment formulées à la problématique et de faire des généralisations.

4.2.1.1. Les objectifs clés de l'enseignement-apprentissage de l'éducation à la citoyenneté et le développement de l'esprit patriotique

L'objectif s'entend trivialement comme un but, un point dont on cherche à atteindre de manière précise. D'un point de vue éducatif, nous l'entendons comme étant le but de telle ou telle pratique éducative. Ainsi, les pratiques didactiques de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté visent un ou des objectifs clés qui sont entre autres le développement de l'esprit patriotique. C'est dans ce sens que l'ensemble des enquêtés sont d'avis que l'éducation à la citoyenneté telle qu'enseignée dans le cadre de la didactique de l'apprentissage au Cameroun permet de développer l'esprit patriotique. Pour eux en effet, il est important dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté en vue du développement de l'esprit patriotique, de définir le type d'individu à former, de déterminer les objectifs clés permettant d'atteindre le résultat en lien avec le type d'individu. Pour les inspecteurs et enseignants, de manière générale, l'éducation à la citoyenneté au Cameroun vise à former d'une part des citoyens enracinés dans leurs cultures et

ouverts au monde et d'autre part des citoyens responsables et soucieux du développement de leurs pays.

Pour Belinga BESSALA (2019), les objectifs, l'ontologie de référence est déterminante pour ce qui est de l'enseignement-apprentissage des valeurs. Plus précisément pour ce qui est de la mise en œuvre de l'acte didactique de l'apprentissage des valeurs dans nos systèmes éducatifs. La nécessité s'impose alors, selon lui, de définir d'entrée de jeu l'objectif ou les objectifs visés (l'ontologie de référence : c'est-à-dire le type d'être à former) ; « *car l'éducation constitue le socle sur lequel repose l'instruction. L'agir de tout homme est déterminé, orienté, conditionné par le type de valeurs qu'il incarne* » (Bessala belinga, 2019, p.93). En clair, du point de vue des pratiques didactiques de l'apprentissage, ce sont les objectifs qui déterminent le choix, la sélection et l'organisation des contenus ou des savoirs à enseigner. « *Un savoir à enseigner n'a de sens que par rapport aux objectifs initialement prévus par l'enseignant. Aucun savoir écrit-il : ne saurait être enseigné en classe, s'il n'a pas été pris en compte par un objectif* » Belinga BESSALA (2019, p. 95).

Alors, en vue des pratiques didactiques efficaces de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté pour le développement de l'esprit patriotique, il importe pour l'enseignant de bien définir les objectifs ;

(Car) la littérature sur l'enseignement explicite met en évidence l'importance de commencer la leçon en captant l'attention des élèves et en présentant clairement l'objectif (en termes de savoir, savoir-faire et savoir-être). Il est également important de justifier la pertinence de l'objectif, c'est-à-dire d'expliquer pourquoi il est important (en faisant notamment le lien avec la vie personnelle et/ou la future pratique professionnelle des élèves) (Gauthier, Bissonnette Richard, 2013).

Ceci nous permet de rendre compte de ce que l'ensemble des participants de l'étude met l'accent sur les objectifs et les rapproche toujours de la vie quotidienne ou du vécu social. Et donc, l'accent mis sur les objectifs permet aux apprenants de savoir avec exactitude la compétence à développer. Ce qui favorise l'enseignement-apprentissage à la fois efficace et explicite de l'éducation à la citoyenneté et le développement de l'esprit patriotique.

4.2.1.2. Approche pédagogique de l'enseignement-apprentissage de l'éducation à la citoyenneté et le développement de l'esprit patriotique

Les résultats d'analyse de la collecte des données recueillies en entrevues nous ont permis de prendre note de ce que l'éducation à la citoyenneté et le développement de l'esprit patriotique s'appréhendent comme des éléments essentiels d'une éducation holistique qui vise à former des

citoyens responsables, engagés et fiers de leur pays. Les approches pédagogiques y jouent un rôle crucial dans l'inculcation de ces valeurs chez les élèves.

Par approche pédagogique, nous entendons l'ensemble des méthodes, des techniques, bref des pratiques liées à la construction des savoirs dans le processus d'enseignement-apprentissage de l'éducation à la citoyenneté et le développement de l'esprit patriotique notamment. Aussi, les pratiques didactiques de l'apprentissage des valeurs éthiques, civiques et patriotiques sont l'ensemble des savoirs/connaissances (savoirs, savoir-faire et savoir-être) mis sur pied pour obtenir un savoir-devenir qui puisse permettre le développement d'une compétence précise chez l'élève. Pour ce fait, diverses méthodes et techniques sont mises en œuvre sur le terrain corroborant ainsi les prescriptions théoriques et référentielles de la revue de littérature.

Les résultats d'analyse des données nous ont permis de répertorier quelques pratiques didactiques efficaces pour l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté et le développement de l'esprit patriotique :

* L'apprentissage par l'expérience : qui consiste à impliquer les élèves dans des activités d'apprentissage expérientielles, telles que des simulations, des jeux de rôle et des projets communautaires, permet de développer une compréhension plus profonde des concepts civiques et de mettre en pratique leurs compétences patriotiques. C'est dans ce sens que l'IPN1 en entretien fait savoir qu'au moment de l'élaboration des programmes, ils préconisent d'axer les différentes approches d'apprentissage des valeurs civique et patriotique sur le paradigme de la pédagogie active comme le prévoit l'APC. Cet extrait d'une transcription d'entretien avec les élèves : *« J'aime quand on fait des simulations de vote, parce que cela me permet de comprendre comment fonctionne le système électoral et comment je peux participer au processus démocratique »* nous permet de comprendre l'impact de l'apprentissage expérientiel dans le processus d'enseignement-apprentissage de l'éducation à la citoyenneté et le développement de l'esprit patriotique.

Ainsi, cette approche est en droite ligne avec la pensée de (Fichte, 1981) qui suggère dans ses écrits de baser de manière fondamentale les pratiques didactiques de l'apprentissage des valeurs sur l'apprentissage par l'expérience. Les représentations sont chez lui centrales du fait qu'au regard des pratiques issues de l'éducation traditionnelle, l'élève est appelé à oublier, car celles-ci reposent sur un paradigme mémo-centré. Alors, l'apprentissage expérientiel permet de développer le sens du travail qui est selon Johann Gottlieb FICHTE une valeur cardinale dans l'acquisition des valeurs

éthiques, civique et patriotique. C'est peut-être ce qui avait fait penser VLADIMIR POUTINE le 4 novembre 2018, jour de l'Unité nationale en Russie que le patriotisme est « *la fidélité à la patrie, la volonté de la protéger et de travailler pour sa prospérité* ». Et même déjà en 2012, il déclarait qu'« *être un patriote ne signifie pas seulement traiter son histoire nationale avec amour et respect, mais avant tout, servir le pays et la société* ». Le travail étant alors le moyen idoine de mettre en application les valeurs citoyennes de l'individu nous permet de prendre note sans paradoxe de ce que dans la grande dynamique de l'éducation à la citoyenneté et le développement de l'esprit patriotique, l'apprentissage expérientiel est une pratique efficace.

* L'apprentissage collaboratif : Encourager le travail en groupe et la collaboration entre les élèves favorise le développement de compétences telles que la communication, la résolution de problèmes, le travail d'équipe et mieux encore le vivre ensemble harmonieux, qui sont essentiels à la participation citoyenne et à la construction de la nation. C'est alors ce qui fait PENI1 dire qu'elle fait généralement usage dans ses pratiques à la méthode interrogative, à la discussion avec les apprenants et aux débats entre les apprenants ; ce qui selon elle favorise « *le travail de groupe (...) les échanges contradictoires entre apprenants.* » Cette pratique trouve toute son importance avec Oscar Brunifié qui en effet dans ce sillage offusqué par les pratiques pédagogiques et didactiques de type passives qui avaient pignon sur rue en son temps et qui ne favorisaient guère un meilleur développement des compétences civique et patriotique, a pensé la discussion comme un moyen pouvant permettre aux apprenants d'acquérir avec aisance le savoir. Pour lui alors, le débat ou la discussion consiste non pas seulement à développer des compétences communicatives, à bien poser un problème, mais de pouvoir bien les articuler. Dans cette optique, la discussion se présente chez Oscar BRENIFIER comme un outil pédagogique ; en tant qu'outil pédagogique, elle permet en situation de classe de poser d'une part le problème de façon substantielle ; c'est-à-dire « *de poser le problème en tant que problème.* » Il s'agit en effet tant pour l'apprenant que pour l'enseignant de pouvoir saisir la complexité de la réalité enseignée. C'est ce qui lui fait dire que

parce que l'on prend conscience de manière avivée des difficultés rencontrées par les élèves dans leur apprentissage. Ce qui n'était que vague deviendra pour l'enseignant plus précis, ce qui n'était qu'intuitif se conceptualisera. Il assistera aux tâtonnements qui lui expliqueront mieux que n'importe quelle analyse ou étude théorique, les points névralgiques de l'apprentissage (Oscar BRENIFIER, 2002, p. 10).

C'est ainsi que la discussion permet de faire acquérir des compétences critiques susceptibles de structurer et de mettre en exergue les connaissances utiles pour la citoyenneté responsable. En effet, pour Oscar BRENIFIER, elle permet de se départir de l'enseignement formalisé des

connaissances très souvent standardisées liées à l'éducation à la citoyenneté qui mériteraient d'être problématisées. C'est dans ce sens qu'il note que « *notre thèse soutient l'idée que l'essentiel de la citoyenneté repose sur l'esprit critique* » (Oscar BRENIFIER, 2022, p. 23). En claire, l'éducation à la citoyenneté et le développement de l'esprit patriotique a pour but fondamental au sens de Oscar BRENIFIER (2002) de faire émerger d'une part l'être social de l'être individuel ; d'autre part à inviter à l'inévitable confrontation entre ces deux dimensions de l'être. Pour ce fait, l'utilisation de la parole et du débat, en tant que moyen de confrontation et d'échanges construits, générateur de sens, offre une possibilité intéressante de traiter le problème, à défaut de le résoudre. Pour cela, dans un cadre d'échange contradictoire, l'altérité se doit d'être explicitée, et non plus ignorée ou carrément rejetée par exemple. Ici, la discussion, porteuse de l'esprit critique, trouve son utilité, non plus comme simple outil académique et abstrait, mais comme mise à l'épreuve de l'être, indispensable à la vie en société, à la vie en général.

* Apprentissage par situation problème : Aborder des problèmes réels et locaux dans le cadre de l'enseignement permet de motiver les élèves et les aides à voir comment les concepts civiques et patriotiques peuvent être appliqués pour apporter des changements positifs dans leur communauté. En effet, l'ensemble des inspecteurs et enseignants interviewés sont unanimes du fait que la théorie des situations problèmes se présente pour ce qui est de l'enseignement-apprentissage de l'éducation à la citoyenneté et le développement de l'esprit patriotique comme étant indispensable ; car elle favorise une meilleure articulation des représentations des apprenants, permet à l'enseignant de poser indubitablement le problème et facilite la construction des savoirs. Selon PENI1, elle « *favorise la glorification et la valorisation des objets et réalités patriotiques qui consistent par exemple à partir des figures, des symboles nationaux en vue d'amener les élèves à comprendre le rôle et la signification même des valeurs et symboles nationaux.* » C'est nous permettre de comprendre pourquoi l'un des élèves instituteurs nous a fait savoir qu'il « *est important d'apprendre des choses qui se passent dans notre communauté, car cela nous permet de bien connaître ce qu'il faut apprendre à nos futurs élèves sur le terrain.* »

La théorie des situations problèmes trivialement appelée théorie des situations se base sur le fait que certaines situations d'enseignement peuvent favoriser l'acquisition de nouvelles connaissances si l'on fait un choix judicieux du contexte de l'apprentissage (travail en groupe, débats, etc.), de ses supports (énoncés des activités, moyens matériels, etc.) et du contrat didactique adopté. Alors, selon les enseignants, de façon concrète, le contexte par exemple de travail de groupe

favorise l'esprit de collectivité et la technique des situations problèmes qui permet de cultiver la conscience patriotique dans la mesure où en menant l'enseignement par des images, des récits historiques, les apprenants développent de l'intérêt à la chose publique, aux valeurs de l'État. Cette pratique permet de prendre note sans paradoxe de ce que la vision gouvernementale en matière d'enseignement-apprentissage des valeurs éthiques, civiques et patriotiques telles que pensée et orientée dans la SND-30 est prise en compte.

* L'approche digitalisée : Intégrer des outils et des ressources technologiques dans l'enseignement permet de rendre l'apprentissage plus interactif, et peut également donner aux élèves accès à un large éventail d'informations et de perspectives sur des questions civiques et d'intérêt général. C'est en effet ce qu'il nous a été donné de remarquer non seulement dans le cadre de notre stage pratique, mais aussi en entrevues que les élèves apprécient l'utilisation d'outils et de ressources technologiques pour apprendre de manière générale les savoirs, car cela rend l'apprentissage plus attrayant et interactif. C'est ce que nous dit cette élève : « *J'aime utiliser des sites Web et des réseaux sociaux pour apprendre, car cela me permet de rester informée et de me connecter avec d'autres personnes qui s'intéressent aux mêmes choses que moi* ».

4.2.1.3. Ressources de savoir de l'enseignement-apprentissage de l'éducation à la citoyenneté et le développement de l'esprit patriotique

Par ressources de savoirs dans le cadre de cette étude, nous entendons l'ensemble des réalités, des compétences et références de savoir à partir desquelles se construisent les connaissances relatives à l'enseignement apprentissage de l'éducation à la citoyenneté en vue d'un meilleur développement de l'esprit patriotique. Alors, les résultats d'analyse des données collectées en entrevues nous permettent de comprendre que les contenus de savoirs sont de manière générale élaborés à partir des réalités et références dont les objectifs gouvernementaux en matière d'éducation, des notions prescrites par les programmes et des faits sociaux entre autres. Il s'agit en effet ici de discuter de la portée épistémologique des savoirs en lien avec l'éducation à la citoyenneté et le développement de l'esprit patriotique.

À en croire Belinga BESSALA (2019), l'acte d'enseigner et d'apprendre de manière générale repose sur des bases essentiellement épistémologiques et idéologiques.

De ce point de vue, l'apprentissage a trois origines épistémologiques : l'origine sociale qui permet de former l'individu par rapport à son insertion sociale et professionnelle, l'origine pédagogique et didactique qui consiste à initier l'apprenant à la construction du savoir et à son assimilation par rapport aux objectifs préalablement communiqués en classe par l'enseignant, lesquels objectifs feront l'objet

d'une évaluation, et enfin l'origine institutionnelle de l'apprentissage qui jette ses bases dans l'idéal pédagogique de l'établissement permettant de promouvoir certaines valeurs cardinales et un type d'homme spécifique à former (Belinga BESSALA, 2019, pp. 159-160).

En effet, le paradigme de l'approche par les compétences s'inscrit dans une vision socioconstructiviste où l'apprenant devient l'acteur principal de ses apprentissages. Le rôle des enseignants est de situer par conséquent les apprentissages des apprenants au cœur de l'acte didactique. L'épistémologie permet d'améliorer les pratiques didactiques et de construire de façon explicite des savoirs. Selon Belinga BESSALA (2019) :

L'acte d'apprendre n'est pas neutre, il est toujours empreint soit de l'idéologie, soit de l'épistémologie de l'enseignant, de l'apprenant ou de l'institution scolaire. L'acte d'enseigner a pour but de susciter des apprentissages, lesquels permettent le développement de certaines compétences chez les apprenants à travers des tâches spécifiques. Mais de quelles compétences s'agit-il ? Et comment les enseigner à l'école ? S'agit-il des compétences professionnelles ?

En effet, la compétence en didactique « *n'est pas seulement le fait de posséder des savoirs dans un domaine de l'enseignement, mais aussi le fait de posséder des savoir-faire de qualité, des capacités et aptitudes prises en compte comme ressources personnelles devant être utilisées avec pertinence au regard des besoins de l'environnement* » (Belinga, 2010, p. 46). La compétence est par conséquent un ensemble de ressources personnelles que possède l'apprenant pour résoudre les problèmes de son environnement.

Du point de vue des inspecteurs interviewés, les compétences, savoirs et connaissances inscrits dans les programmes à travers les notions à enseigner sont tributaires d'une part des objectifs visés notamment dans la loi d'orientation de 1998 et dont les autres documents de références ne sont que des ajustements et des orientations et d'autre part des réalités de la vie sociale et de la pédagogie/didactique. De ce fait, les compétences et savoirs à acquérir selon eux résultent nécessairement de l'ontologie de référence qui entrevoit de former au Cameroun des citoyens « *Enracinés dans leurs cultures et ouverts au monde* ». C'est dans cette optique que l'IPN2 nous fait savoir qu'il s'agit de la formation des formateurs afin qu'ils soient capables en retour de transmettre. Pour ce qui est des références et réalités d'élaboration des programmes et contenus de la didactique de l'éducation à la citoyenneté et à la morale, nous partons d'abord des indications de la loi d'orientation de 1998 qui énonce le type de citoyen à former. En plus de cela, nous partons très souvent des réalités sociale, culturelle et même politique qui influencent la vie quotidienne. Nous avons par exemple pour ce qui est d'une notion comme celle de « Famille », il est question de penser les différentes formes ou natures des familles qui très généralement sont

fonction des cultures. L'éducation à la citoyenneté, étant multidisciplinaire, est orientée de sorte à former des citoyens fiers et soucieux des valeurs sociales.

4.2.1.4. Défi de l'enseignement-apprentissage de l'éducation à la citoyenneté et le développement de l'esprit patriotique

D'après les différents points de vues recueillis, les difficultés conduisent à des pistes de formation des enseignants de cette discipline, car les recherches effectuées jusqu'à lors informent suffisamment sur les savoirs et compétences dont les enseignants auraient besoin pour construire leur professionnalisme, selon le dispositif et le niveau scolaire concerné (Maria PAGONI, 2009). La participation et l'activité des élèves dans le paradigme de l'APC sont centrales dans le processus de construction des savoirs. Cet intérêt s'explique aussi bien du point de vue politique que du point de vue pédagogique en ceci qu'influencé par le défi de la philosophie des lumières et des politiques néolibérales, nécessité s'impose de penser et d'axer l'éducation de manière générale sur une pédagogie de type active et spécifiquement pour ce qui est de la didactique de l'éducation à la citoyenneté et le développement de l'esprit patriotique, sur une citoyenneté active et participative (FICHTE, 1981, deuxième discours). Selon TSELY (2010) et BELINGA (2019), l'éducation aux valeurs civique et patriotique est sans doute l'un des projets pédagogiques les plus difficiles, voire les plus délicats tant à élaborer qu'à en assurer la mise en œuvre. Dans le système éducatif camerounais, c'est une discipline dont l'enseignement connaît un certain nombre de problèmes relatifs aux méthodes d'enseignement et au temps alloué à son enseignement. Le manque de ressources pédagogiques, les outils nécessaires à un enseignement de qualité de l'ECM ne sont pas disponibles. C'est ce qui fait penser l'IPN1 que *« l'absence des manuels homologués ne favorise pas une meilleure définition et orientation des contenus. »*

Aussi, le personnel enseignant de l'ECM n'est pas outillé en matière de didactique. Généralement, ce sont des enseignants d'autres disciplines qui sont désignés pour assurer les enseignements bien que n'étant pas toujours formés à cet effet. Ils sont certes dépositaires d'un background nécessaire en pédagogie, mais celui-ci n'a rien de commun avec cette filière des sciences humaines, c'est-à-dire que, bien que dotés de la formation de base dans leurs spécialités, ce sont des enseignants d'emprunt qui officient en complément d'effectif dans les départements pédagogiques qui ne sont pas les leurs. Ils sont utilisés hors de leur domaine de compétence, soit pour résorber un déficit quantitatif, soit pour compléter le quota horaire hebdomadaire qui leur est exigé. Ce sont les enseignants d'histoire et de géographie qui dispensent les cours d'ECM dans nos

établissements secondaires, ce qui expliquerait le peu d'engouement que manifestent les apprenants concernés. Pour éviter un tel désagrément, il est plus souhaitable que l'enseignement de cette discipline soit assuré par le personnel technique, les enseignants professionnels en la matière. Toute réflexion pédagogique ou didactique doit être orientée vers la recherche des voies et moyens pouvant aider à gagner cette cause. Mais malheureusement, il n'existe aucune spécialité universitaire ou académique sinon la philosophie qui pense et structure un pan de son épistémologie sur l'enseignement des valeurs de manière générale. Bref, l'élaboration des savoirs scientifiques de l'éducation à la citoyenneté ne se fait que de manière transversale.

Si l'on prend en compte les objectifs assignés à cette discipline et le temps qui est alloué à son enseignement, notamment une session hebdomadaire d'une heure, il est bien difficile de pouvoir produire l'impact souhaité sur les apprenants qui la trouvent très technique et donc très ennuyeuse. En partant des problèmes sus-évoqués et la réelle difficulté de mener la transposition des savoirs comme nous les soulignent les IPN en entrevus, la transversalité et la faiblesse des quotas horaires rendent difficiles l'enseignement-apprentissage de l'éducation à la citoyenneté. Du point de vue de l'IPN2,

L'éducation à la citoyenneté se présente d'abord dans notre système éducatif comme étant multidisciplinaire, transversale ; ce qui rend plus ou moins difficiles l'évaluation et l'objectivation des savoirs enseignés. Bien que toutefois enseignée comme une discipline à part entière, elle suscite moins l'intérêt des apprenants du fait du coefficient et du quota horaire très faibles. Aussi, le non-respect par les enseignants des normes et pratiques telles que prescrites par le paradigme de l'APC qui ne favorisent très souvent pas l'acquisition des compétences attendues.

C'est donc cet état des choses qui fait écrit (Belinga BESSALA, 2019) qu'« *On parle de l'éducation aux valeurs dans une perspective essentiellement anarchique. Il n'existe pas un cadrage anthropologique, épistémologique et didactique* » (Belinga BESSALA, 2019, p. 91).

4.3. PERSPECTIVE DE RÉAPPROPRIATION DES PRATIQUES DIDACTIQUES DE L'APPRENTISSAGE DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ ET DÉVELOPPEMENT DE L'ESPRIT PATRIOTIQUE

Les résultats de cette recherche nous permettent de nous situer dans la perspective d'Orange (2012) (Jean Marie De KETELE 1989, cité par PERAYA et DESCHRYVER, 2001, p. 3) et Félix GAFFIOT (2016, p. 175) pour qui les pratiques didactiques de l'apprentissage sont l'ensemble des savoirs, des méthodes, des techniques, des outils et dispositifs visant à développer une compétence chez l'apprenant. La didactique en effet, en tant qu'elle est considérée comme étant l'art d'enseigner, elle s'inscrit dans les dynamiques qui contribuent à la formation des

enseignants ou à l'apprentissage de l'enseignement d'un certain type de savoir (NERICI, 1958), cité par (Belinga BESSALA, 2013, p. 13) dont l'éducation à la citoyenneté et le développement de l'esprit patriotique notamment.

Dès lors, les pratiques didactiques de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté à l'ENIEG posent un double problème à la fois celui de la nature et de l'impact des pratiques didactiques de l'éducation à la citoyenneté en vue du développement de l'esprit patriotique. Ainsi, il nous est donné de constater que les pratiques didactiques de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté, telles qu'usées à l'ENIEG, permettent le développement de l'esprit patriotique. Ceci bien qu'il soit perçu de manière générale que l'ensemble des pratiques (objectifs clés, approches pédagogiques et ressources de savoir) se heurtent à un réel problème de professionnalisation des enseignants et de l'inexistence d'une épistémologie spécifique aux questions des valeurs. Ce qui rend difficile l'objectivation des pratiques didactiques de l'éducation à la citoyenneté et le développement de l'esprit patriotique. Or, du point de vue des pratiques didactiques de l'apprentissage, ce sont les objectifs qui déterminent le choix, la sélection et l'organisation des contenus ou des savoirs à enseigner. « *Un savoir à enseigner n'a de sens que par rapport aux objectifs initialement prévus par l'enseignant.* » « *Aucun savoir écrit-il : ne saurait être enseigné en classe, s'il n'a pas été pris en compte par un objectif* » (Belinga BESSALA, 2019, p. 95). En effet, à observer et à analyser le point de vue des acteurs actifs dans le processus éducatif (inspecteurs et enseignants), les pratiques didactiques sont au Cameroun le seul apanage de l'école.

Par objectivation, nous entendons le fait pour des pratiques didactiques d'être organisées, structurées au préalable par une suite d'éléments cohérents et ayant des liens de cohésion logique faisant ainsi sens d'une structure dynamique permettant de développer des compétences utiles à la société. S'inscrivant dans cette logique, David Ngono LEKOA (2021) pense que :

l'école n'est pas une institution qui évolue en marge des préoccupations sociales. (...), L'école est le moyen par lequel la société forme des hommes capables de résoudre les problèmes que pose l'intégration à la vie communautaire. En réalité, c'est en fonction des besoins que le profil identitaire des hommes à produire par l'éducation est taillé.

Or, pour Belinga BESSALA (2019), le système éducatif au Cameroun fonctionne de manière anarchique du fait de l'inexistence des réels objectifs clés susceptible de faire objet des pratiques didactiques d'apprentissage des valeurs : éthique, civique et patriotique (Belinga, 2019, p. 189). Pour palier cela, nécessité s'impose de recourir de manière générale à la théorie structurale qui permettra la

formation des enseignants en instaurant une professionnalisation qui se préoccupe non plus des techniques d'apprentissage d'une connaissance particulière, mais de la relation entre les différentes connaissances dans la résolution des situations-problèmes auxquelles l'apprenant est soumis. Il s'agit de former l'enseignant aux techniques d'enseignement et d'apprentissage qui se fondent sur la structure de la connaissance d'un niveau d'étude et non plus sur une connaissance particulière (Ngono LEKOA, 2021).

Somme toute, l'éducation à la citoyenneté et le développement de l'esprit patriotique sont des éléments essentiels d'une éducation holistique et des processus continus qui doivent être nourris tout au long de la vie. Les approches pédagogiques pratiques y jouent un rôle crucial dans l'inculcation de ces valeurs chez les élèves. En mettant en œuvre des pratiques didactiques efficaces et en créant un climat scolaire favorable, les enseignants jouent un rôle essentiel pour aider les élèves à devenir des citoyens responsables et engagés dans la défense de la patrie ceci tout en tournant le dos à la lutte armée et en valorisant la nation dans tous ses constituants.

4.4. RECOMMANDATIONS

Tableau 3 : tableau de recommandation

Problèmes	Solutions	Partenaires clés	Cibles
L'absence des filières universitaires liées au civisme	Création des disciplines du civisme	Ministère des Enseignements supérieurs	– étudiants – enseignants
Absence du matériel didactique	Élaboration des curricula et ouvrages spécifiques à l'éducation à la citoyenneté	Inspecteur pédagogique	Enseignants et apprenants
Professionnalisation des enseignants	Formations des enseignants spécialisés du civisme	– Ministère des Enseignements secondaires – Ministère des Enseignements supérieurs – Ministère de l'Éducation de base	Élèves enseignants
Structuration des valeurs	Définition d'un profil d'Homme et de société à	Responsables politiques, gouvernementaux et enseignants d'universités	Population camerounaise en générale

	former (ontologie de référence) adéquate.		
--	---	--	--

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au regard du regain d'intérêt pour les questions liées aux valeurs nationales éthiques, civiques et patriotiques au Cameroun notamment dans le but de se départir des velléités (sécessionnistes, particulariste et doublé d'égoïsme, d'indifférences à la chose publique et d'immigration entre autres), nous avons dans le cadre de cette recherche orientée l'objet de cette étude sur le paradigme d'une éducation axée sur les valeurs face à la crise de l'esprit patriotique. Paradigme qui nous a permis de poser du même coût le problème à la fois de la nature des pratiques didactiques de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté dans le processus de développement de l'esprit patriotique au Cameroun et de leurs impacts sur les camerounais ceci eu égard aux objectifs gouvernementaux. Cette préoccupation nous a conduits indubitablement à nous poser la question de savoir : comment les pratiques didactiques de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté peuvent induire au développement de l'esprit patriotique ?

En vue d'y apporter des réponses plausibles, nous nous sommes donné pour objectif principal de comprendre comment les pratiques didactiques de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté à l'ENIEG induisent le développement de l'esprit patriotique. Ainsi, dans le sillage du présent travail, il importe pour nous de préciser que les élèves instituteurs pris en effet par le métier de formateur dans le jeu scolaire entretiennent dans le cadre de leur formation un rapport au savoir, aux enseignants et un rapport à la société, au vécu scolaire qui façonnent inéluctablement leurs pratiques en contexte ou situation de classe. De ce fait, la position prise est la suivante : les pratiques didactiques de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté, comprise comme le fait de s'intéresser aux procédés, aux pratiques d'apprentissage à partir desquels la question des savoirs liés aux valeurs éthique, civique et patriotique et de leur apprentissage par les élèves instituteurs est centrale ou est enseigné, à l'ENIEG, favorise inexorablement le développement de l'esprit patriotique au Cameroun.

À supposer que les pratiques didactiques de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté à l'ENIEG impactent le développement de l'esprit patriotique, ceci tant de manières spontanées que réfléchir, nous avons d'emblée admis de manière spécifique dans un premier moment que les objectifs clés de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté favorisent le développement de l'esprit patriotique. Car la définition de l'ontologie de référence, au sens de Belinga (2019), des objectifs qui découlent de cette ontologie et qui s'articulent autour des compétences précises, détermine le choix, la sélection et l'organisation des contenus ou des savoirs à enseigner. « *Un savoir à enseigner n'a de sens que par rapport aux objectifs initialement prévus par l'enseignant.*

(...) *Aucun savoir écrit-il : ne saurait être enseigné en classe, s'il n'a pas été pris en compte par un objectif* » (Belinga BESSALA, 2019, p. 95). Donc, la définition des objectifs clés permettra de faire naître aisément le sens de l'engagement patriotique.

Ensuite, nous avons admis que les approches pédagogiques explicites, en tant qu'ensemble des savoirs/connaissances (savoirs, savoir-faire et savoir-être misent sur pied pour obtenir un savoir-devenir qui puisse permettre le développement d'une compétence précise chez l'élève dans l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté, permet le développement de l'esprit patriotique. Et en fin, nous avons admis que les ressources de savoirs de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté participent au développement de l'esprit patriotique. Ceci en ce sens que, selon Bessala (2019), l'acte d'enseigner et d'apprendre de manière générale repose sur des bases essentiellement épistémologiques et idéologiques.

De ce point de vue, l'apprentissage a trois origines épistémologiques : l'origine sociale qui permet de former l'individu par rapport à son insertion sociale et professionnelle, l'origine pédagogique et didactique qui consiste à initier l'apprenant à la construction du savoir et à son assimilation par rapport aux objectifs préalablement communiqués en classe par l'enseignant, lesquels objectifs feront l'objet d'une évaluation, et enfin l'origine institutionnelle de l'apprentissage qui jette ses bases dans l'idéal pédagogique de l'établissement permettant de promouvoir certaines valeurs cardinales et un type d'homme spécifique à former (Belinga BESSALA, 2019, pp. 159-160).

Bref, elles permettraient de former des citoyens attentifs à leur environnement social et fiers de leur patrie.

Dans le but de vérifier nos suppositions, nous avons au préalable mené une enquête de terrain instrumenté par un guide d'entretien avec des inspecteurs, des enseignants et élèves instituteurs actifs dans le processus enseignement-apprentissage à l'ENIEG bilingue de Yaoundé. Ensuite, nous avons procédé à une analyse des données qui nous a permis d'interpréter et de justifier à la lumière de la revue de littérature et des théories explicatives de l'étude l'ensemble des hypothèses ou suppositions formulées à la problématique. Ainsi, il nous est alors donné de comprendre que les pratiques didactiques de l'apprentissage de l'éducation à l'ENIEG induisent le développement de l'esprit patriotique. Ceci eu égard à la difficulté, au besoin et à la nécessité d'objectivation des pratiques éducatives au Cameroun de manière générale.

BIBLIOGRAPHIE

- Altet, M.** (1996). La compétence de l'enseignant-professionne : entre savoir, schèmes d'action et adaptation, le savoir-analyser. *Former les enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (Paquay, L., M., Chartier, E. et Perrenoud, P. [dir.]), pp.27-40.
- Angers, M.** (1992). *Initiation à la méthodologie des sciences humaines*. CEC.
- Aristote.** *Métaphysique*.
- Beaud, J.-P.** (2009). *L'échantillonnage. Recherche en science sociale : De la problématique à la collecte des données*. Presse de l'Université du Québec.
- Belinga Bessala, S.** (2014). *Didactique et professionnalisation des enseignants*. CLÉ.
- Belinga Bessala, S.** (2019). *L'origine égyptienne des sciences de l'éducation*. Yaoundé.
- Brenifier, O.** (2002). *Enseigner par le débat*. Mayenne.
- Briba, M.** (2009). *Le philosophe dans la cité selon Platon*. PUCAC.
- Castillo, M.** (2002). *La citoyenneté en question* (Coll. Dirigée par Jean-Pierre Zarader). Ellipses.
- Chatué, J.** (2023). *Éloge philosophique du travail manuel agricole : Pour une nouvelle conscience laborieuse africaine*. Patrimoine.
- Connac, S.** (2018). Pensée critique ou pensée réflexive ? *Revue internationale de la didactique et des pratiques de la philosophie*, 077, (77), pp. 1-7.
- Cuneen, N.** (2016). L'actualité de la politique fichtéenne de l'éducation, *acta universitatiscarolinae. Interpretationes, studia Philosophica Europeans*, sp.
- De Ketele, J. M. et al.** (1989). *Guide du formateur, Pédagogie en développement*. De Boeck Université.
- Descartes, R.** (1990). *Discours de la méthode*. PUF.
- Fichte, J. G.** (1974), *Considérations sur la révolution française*. Payot.
- Fichte, J. G.** (1981), *Discours à la Nation allemande*. Aubier Montaigne.
- Françoise, D., Le Huérou, A., et Rousselet, K.** (2013). Les diversités du patriotisme contemporain. *Critique Internationale*, 1, pp. 9-17.

- Gaffiot**, F. (2016). *Dictionnaire latin Français*. Sorbonne.
- Gary**, R. (1956). *Éducation européenne*. Gallimard.
- Goddard**, J.C. (2002). *Introduction : Le moi et la liberté*. PUF.
- Kant**, E. (1973). *Conflit des facultés*. J. VRIN.
- Kant**, E. (1999). *Qu'est-ce que les Lumières ?* Hatier.
- Kouassi Yao**, E. (2007). Quel est le sens de l'engagement patriotique aujourd'hui ? Hegel et Habermas pour éclairer le cas Ivoirien. *Revue Ivoirienne de Philosophie et de Culture*, 38, pp. 54-70.
- Lamarre**, J. P. (2002). Johann Gottlieb FICHTE et l'éducation : devenir homme parmi les hommes. *Le Télémaque*, 21 pp. 65-80.
- Leleux**, C. (2008). Apprendre à penser dès 5 ans à l'épreuve du modèle de Matthew Lipman ? *La philosophie pour enfants*, pp. 117-129.
- Lourme**, L. (2019). *Qu'est-ce que le patriotisme* (coll. Chemins Philosophiques), J. VRIN.
- Maeschalck**, M. (2000). *Éducation et jugement pratique chez Fichte : le moi et la liberté*. PUF.
- N'da**, P. (2015). *Recherche et méthodologie en science sociale et humaine*. Harmattan.
- Ngono Lekoa**, D. (2024). *Didactique structurale*. Éditions du Net.
- Omotunde**, J. (2002). *Origine égyptienne du savoir* (coll. Connaissance du monde nègre). MENAIBUC.
- Pinloche**, A. *Pestalozzi et l'éducation populaire moderne*. Alcan.
- Ponton**, L. *Philosophie des droits de l'homme. De Kant à Levinas*. J. VRIN.
- Raby**, C., et Viola, S. (2016). *Vers des pratiques d'enseignement. Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage pour diversifier son enseignement*, CEC.
- Spinoza**, B. (1998). *Traité théologico-politique* (Trad. J.G PRAT). PUF.
- Spinoza**, B. (2005), *Ethique* (Trad. Robert Misrahi). Éclat.
- Sponville**, A.-C. (2001). *Dictionnaire philosophique*. PUF.
- Tozzi**, M. (1999). *Apprendre à philosopher au cours de morale*. Entre-vues.

Van, L. M., Voltaire, Rousseau *et al.*, (2010). La pensée des Lumières, les textes fondamentaux.
Le point, hors-série, 26, sp.

Vergnaud, G. (1996). *Savoirs et théories d'action*. PUF.

Vergnaud, G. (1999). À quoi sert la didactique ? *Revue des sciences humaines, 24*, pp. 1-4.

Vincenti, L. (1992). *Éducation et liberté. Kant et Fichte*. PUF.

Arrêté du 114/D/28/MINEDUC/SG/IGP/ESG du 07 octobre 1998.

« Johann Gottlieb FICHTE : l'État, la nation et la patrie » <https://www.cairn.info/revue-inflexions-2014-2-page-81.htm> 06/04/2024 08@04.

« La philosophie de l'histoire selon un point de vue cosmopolitique » sur le site <https://www.cairn.info/revue-raison-presente-2017-1-page-19.htm> 10/04/2024 04>52.

<https://www.cairn.info/revue-archives-de-philosophie-2015-2-page-221.htmno2> 02/03/2024 08@16

Ministère de l'Économie, de la Planification et de l'Aménagement, (janvier 2020). Stratégie nationale de développement 2020-2030 pour la transformation structurelle et le développement inclusif.

ANNEXES

Annexe 1 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ

Je soussigné _____, déclare accepter librement et de façon éclairée de participer à l'étude intitulée « Pratiques didactiques de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté à l'ENIEG et développement de l'esprit patriotique : cas de l'ENIEG bilingue de Yaoundé ».

Sous la direction du Dr BEKOLO METE Arsène et du Dr TOUA LÉONIE.

Promoteur : Université de Yaoundé I ; Investigateur principal : TIWA SONKOUE Serge étudiant en master 2 : didactique des disciplines et didactique de la philosophie.

Objectif : Comprendre comment les pratiques didactiques de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté impactent le développement de l'esprit patriotique ceci tant de manières spontanées que réfléchie.

Engagement du participant : le présent travail va consister à participer librement et de façon éclairée à une enquête en science de l'éducation (didactique de l'apprentissage) à l'aide d'un guide d'entretien semi-dirigé.

Engagement de l'investigateur principal : en tant qu'investigateur principal, je m'engage à mener cette recherche selon les dispositions éthiques et déontologiques. À protéger de façon intègre l'identité des participants tout au long de la recherche et à assurer la confidentialité des informations recueillies.

Liberté des participants : le consentement pour poursuivre l'évaluation peut être retiré à tout moment sans donner des raisons et sans encourir aucune responsabilité ni conséquence. Les réponses aux questions ont un caractère facultatif et le défaut de réponse n'aura aucune conséquence pour le participant.

Information du participant : le participant a la possibilité d'obtenir les informations supplémentaires concernant cette étude auprès de l'investigateur principal. Et ce dans les limites de contraintes du plan de recherche.

Bénéfice de l'étude pour le participant : cette étude est faite sans aucun bénéfice direct.

Garantie de confidentialité des informations : toutes les informations concernant les participants seront conservées de façon anonyme et confidentielle. La transmission des informations concernant les participants pour l'expertise ou pour la publication scientifique sera aussi anonyme.

Éthique : L'Université de Yaoundé I et TIWA SONKOUE Serge s'engagent à préserver de façon stricte la confidentialité et le secret professionnel pour toutes les informations concernant les participants.

Adresse du chercheur : tiwasergeo@yahoo.com, 671665320/691686320.

Date et Signature du participant :

Date et Signature du chercheur :

Annexe 2 : NOTICE D'INFORMATION

INVITATION À PARTICIPER AU PROJET DE RECHERCHE INTITULÉE « PRATIQUES DIDACTIQUES DE L'APPRENTISSAGE DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ À L'ENIEG ET DÉVELOPPEMENT DEL'ESPRIT PATRIOTIQUE : CAS DE L'ENIEG BILINGUE DE YAOUNDÉ ».

Monsieur/madame

Cette recherche pour laquelle votre participation est sollicitée porte sur l'enseignement-apprentissage des pratiques didactiques de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté à l'ENIEG et le développement de l'esprit patriotique au Cameroun.

L'objectif de ce projet de recherche est de comprendre comment les pratiques didactiques de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté impactent le développement de l'esprit patriotique, ceci tant de manière spontanée que réfléchi.

Les renseignements donnés dans cette notice d'information visent à vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche et à prendre une décision éclairée à ce sujet. Nous vous demandons donc de lire le formulaire de consentement attentivement et de poser toutes les questions que vous souhaitez. Vous pouvez prendre tout le temps dont vous avez besoin avant de prendre votre décision.

Tâche : votre participation à ce projet de recherche consiste à participer à un entretien semi-dirigé : c'est dire un entretien au cours duquel nous sommes appelés à vous relancer si zone d'ombre. Il s'agira de partager avec nous votre expérience, vos connaissances, bref les défis liés à l'enseignement-apprentissage des pratiques didactiques de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté à l'ENIEG dans une perspective du développement de l'esprit patriotique

Bénéfices : le bénéfice direct que vous pourrez tirer de la participation à cette recherche est la satisfaction éprouvée à travers la contribution à l'avancement des connaissances au sujet de la didactique des valeurs éthiques, civique et patriotique au Cameroun.

NB. Aucune compensation monétaire n'est accordée.

Confidentialité : les données recueillies par cette étude sont soumises à l'exigence de confidentialité. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'articles, de rapport de recherche ou de communication à des congrès scientifiques, ne permettront pas de vous identifier.

Les données recueillies seront conservées sur support numérique. Les enregistrements seront détruits après la transcription ; les données ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Participation volontaire : votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non et de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Responsable de la recherche : pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec TIWA SONKOUÉ Serge par courriel : tiwasergeo@yahoo.com, tel : 671665320/691686320.

Annexe 3 ; GUIDE D'ENTRETIEN POUR INSPECTEURS :

Identification du répondant	
Identifiant du répondant	
Institution :	
Participant :	
Fonction :	
Sexe :	
Expérience/niveau :	

I. De la définition de l'ontologie de référence, des objectifs/compétences

- I.1. Quel est selon vous le type de citoyen dont la didactique de l'éducation à la citoyenneté telle qu'enseignée à l'ENIEG vise à former ?
- I.2. Quelles sont les compétences visées par l'enseignement-apprentissage de la didactique de l'éducation à la citoyenneté ?
- I.3. La didactique de l'éducation à la citoyenneté à l'ENIEG telle qu'enseignée ici prend-elle en compte les valeurs patriotiques ? Justifiez votre réponse.

II. Méthodes et techniques d'enseignement-apprentissage de l'éducation à la citoyenneté à l'ENIEG en vue du développement de l'esprit patriotique

- II.1. Quelles sont les méthodes et techniques des enseignements apprentissages de l'éducation à la citoyenneté dont vous faites généralement usage dans vos situations de classe ? Expliquez-les.
- II.2. Dans quelle mesure ces méthodes et techniques sont-elles susceptibles de participer au développement de l'esprit patriotique ?
- II.3. Comment appréciez-vous leurs apprentissages par vos élèves, la mise en Evre de ces méthodes et techniques en situation de classe et de stage ? Justifiez.

III. Contenus d'enseignement-apprentissage de l'éducation à la citoyenneté

- III.1. À partir desquelles références élaborez-vous les savoirs à enseigner pour ce qui est de la didactique de l'éducation à la citoyenneté ? Justifiez ces choix.
- III.2. En quoi ces savoirs sont-ils susceptibles de participer au développement de l'esprit patriotique ?
- III.3. Comment appréciez-vous la transmission de ces contenus (le passage du savoir à enseigner au savoir enseigné) ainsi que le niveau d'apprentissage ?

3.4. Quels sont les défis liés à l'enseignement-apprentissage de l'éducation à la citoyenneté en vue du développement de l'esprit patriotique selon vous ?

Annexe 4 : GUIDE D'ENTRETIEN POUR ENSEIGNANTS DE L'ENIEG

Identification du répondant	
Identifiant du répondant	
Institution :	
Participant :	
Fonction :	
Sexe :	
Expérience/niveau :	

I. De la définition de l'ontologie de référence, des objectifs/compétences

- I.1. Quel est selon vous le type de citoyen dont la didactique de l'éducation à la citoyenneté telle qu'enseignée à l'ENIEG vise à former ?
- I.2. Quelles sont les compétences visées par l'enseignement-apprentissage de la didactique de l'éducation à la citoyenneté ?
- I.3. La didactique de l'éducation à la citoyenneté à l'ENIEG telle qu'enseignée ici prend-elle en compte les valeurs patriotiques ? Justifiez votre réponse.

II. Méthodes et techniques d'enseignement-apprentissage de l'éducation à la citoyenneté à l'ENIEG en vue du développement de l'esprit patriotique.

- II.1. Quelles sont les méthodes et techniques des enseignements apprentissages de l'éducation à la citoyenneté dont vous faites généralement usage dans vos situations de classe ? Expliquez-les.
- II.2. Dans quelle mesure ces méthodes et techniques sont-elles susceptibles de participer au développement de l'esprit patriotique ?
- II.3. Comment appréciez-vous leurs apprentissages par vos élèves, la mise en œuvre de ces méthodes et techniques en situation de classe et de stage ? Justifiez.

III. Contenus d'enseignement-apprentissage de l'éducation à la citoyenneté.

- III.1. À partir desquelles références élaborer les savoirs à enseigner pour ce qui est de la didactique de l'éducation à la citoyenneté ? Justifiez ces choix.
- III.2. En quoi ces savoirs sont-ils susceptibles de participer au développement de l'esprit patriotique ?
- III.3. Comment appréciez-vous la transmission de ces contenus (le passage du savoir à enseigner au savoir enseigné) ainsi que le niveau d'apprentissage ?

- IV.4. Quelles sont les difficultés rencontrées relatives à cette discipline ?

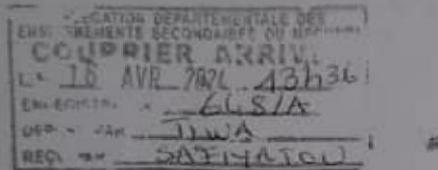
Annexe 5 : Demande d'autorisation de recherche

TIWA SONKOUÉ Serge

Yaoundé le 16 012024

Adresses : tiwasergeo@yahoo.com 671665320

Matricule étudiant : 22V3739



A madame la ministre des Enseignements
Secondaire sous couvert monsieur le délégué
départemental du Mfoundi

Objet : Demande d'autorisation de recherche

Cher monsieur, en tant qu'étudiant des sciences de l'éducation à l'université de Yaoundé. I (Année académique 2023-2024, j'ai l'honneur de venir auprès de votre haute autorité sollicité votre autorisation afin de mener une recherche dans le cadre du cycle d'étude de master-2, recherche fondamentale) en didactique des disciplines et didactique de la philosophie qui porte sur le thème : « Pratiques didactiques de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté à l'ENIEG et développement de l'esprit patriotique : cas de l'ENIEG bilingue de Yaoundé ».

En effet, fort est le désir pour moi de pouvoir bénéficier de votre autorisation qui me permettra de mener des entrevus afin de recueillir l'ensemble des informations et données utiles à la thématique susmentionnée. Les lieux choisis pour mener l'ensemble de la recherche sont entre autre : l'Inspection nationale de pédagogie (philosophie et éducation à la citoyenneté), l'ENIEG bilingue de Yaoundé et si nécessité dans une école primaire de votre zone de compétence.

Recevez cher monsieur, l'expression de ma motivation la plus envieuse.

Pages annexe : Une photocopie de l'autorisation de recherche délivré par le doyen de la FSE-UYI, une notice d'information donnant des informations sur la recherche et un exemplaire du consentement éclairé.

Annexe 6 : Autorisation de recherche version française

<p>REPUBLIQUE DU CAMEROUN ***** Paix – Travail – Patrie ***** UNIVERSITE DE YAOUNDE I ***** FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION ***** DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES DISCIPLINES</p>		<p>REPUBLIC OF CAMEROON ***** Peace – Work – Fatherland ***** UNIVERSITY OF YAOUNDE I ***** FACULTY OF EDUCATION ***** DEPARTMENT OF DIDACTICS</p>
<p>N°...../23/UYI/FSE/DID</p>		<p>Yaoundé, le 2 AVR 2023</p>
<h3><u>AUTORISATION DE RECHERCHE</u></h3>		
<p>Je soussigné, Professeur Cyrille Bienvenu BELA, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiant TIWA SONKOUÉ Serge, Matricule 22V3739 est inscrit en Master 1 au Département de Didactique des Disciplines, année académique 2022/2023.</p>		
<p>L'intéressé doit effectuer des descentes dans les établissements afin de collecter les informations dans le cadre des activités dédiées aux stéréotypes disciplinaires du second semestre de l'année en cours, portant sur l'unité d'enseignement UE DID 442 intitulée Stage d'observation.</p>		
<p>Je vous saurai gré de bien vouloir le recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider à conduire ses travaux de recherches.</p>		
<p>En foi de quoi, cette autorisation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit /.</p>		
		<p>Pour le Doyen et par ordre</p>  <p>BONGO Erienne Professeur</p>
		

Annexe 7 : Autorisation de recherche version anglaise

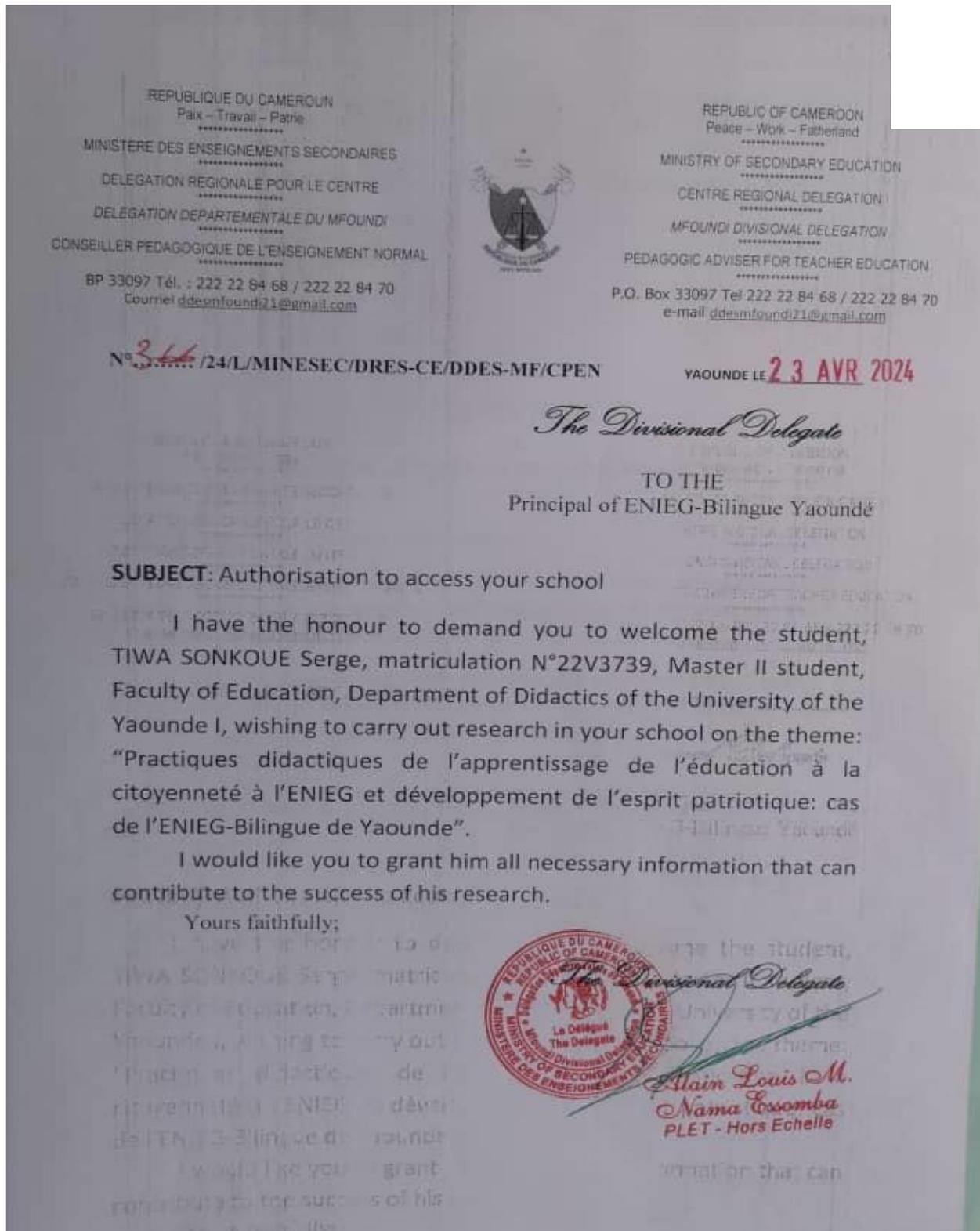


TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	i
DÉDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES TABLEAUX	iv
LISTE DES ABRÉVIATIONS	v
RÉSUMÉ	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PARTIE I : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	5
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	7
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE	7
1.2. FORMULATION DU PROBLÈME DE RECHERCHE	10
1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE (QR)	11
1.4. LES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	12
1.5. LES OBJECTIFS DE RECHERCHE	13
1.6. DÉFINITION ET OPÉRATIONNALISATION DES VARIABLES	13
1.7. INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE.....	14
1.8. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE	16
1.9. TABLEAU SYNOPTIQUE	16
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET ÉTAT DE LA QUESTION	1
2.1. CLARIFICATION CONCEPTUELLE	1
2.1.1. Pratiques didactiques de l'apprentissage	1
2.1.2. Éducation à la citoyenneté	3
2.1.3. Développement de l'esprit patriotique	4

2.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE : LES PRATIQUES DIDACTIQUES DE L'APPRENTISSAGE DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ ET DÉVELOPPEMENT DE L'ESPRIT PATRIOTIQUE : UN MYSTÈRE THÉORIQUE	6
2.2.1. Sens et consistance des pratiques didactiques de l'apprentissage.....	6
2.2.2. L'éducation à la citoyenneté	16
2.2.3. Sens et consistance du développement de l'esprit patriotique : perspective d'une affection spontanée et réfléchie	30
2.3. LES THÉORIES EXPLICATIVES DE L'ÉTUDE	41
2.3.1. La théorie représentative-constructiviste de Johann Gottlieb FICHTE	41
2.3.2. La théorie de la didactique de l'apprentissage du philosophe	44
2.3.3. La théorie structurale.....	45
PARTIE II : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE DE L'ÉTUDE.....	47
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	49
3.1. TYPE DE RECHERCHE À MENER.....	49
3.1.1. Différents types de recherche.....	49
3.1.2. Choix et présentation du type de recherche à mener.....	50
3.2. DÉFINITION DE LA POPULATION DE L'ÉTUDE	51
3.2.1. Différents types de population	51
3.2.2. Choix du type de population	51
3.3. DÉFINITION ET CHOIX DE L'ÉCHANTILLON D'ÉTUDE	52
3.3.1. Définition et typologie d'échantillon.....	52
3.3.2. Échantillon de l'étude	54
3.4. MÉTHODES ET DES INSTRUMENTS DE COLLECTES DES DONNÉES DE L'ÉTUDE	55
3.4.1. Méthode de collecte des données	55
3.4.2. Instruments et techniques de collecte des données	57
3.5. LA PROCÉDURE DE COLLECTE DES DONNÉES	58
3.5.1. Élaboration de l'entretien ou le guide d'entretien	59
3.5.2. Administration de l'instrument ou réalisation des entrevues.....	59

3.6. MÉTHODES D'ANALYSE DES DONNÉES	60
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS D'ANALYSE	61
4.1. PRÉSENTATION DES PARTICIPANTS ET RÉSULTATS D'ANALYSE DES DONNÉES	61
4.1.1. Présentation des participants à la collecte des données	61
4.1.2. Présentation des résultats d'analyse des entrevues	62
4.2. INTERPRÉTATIONS ET SUGGESTIONS.....	73
4.2.1. Interprétation thématique des résultats d'analyse	73
4.3. PERSPECTIVE DE RÉAPPROPRIATION DES PRATIQUES DIDACTIQUES DE L'APPRENTISSAGE DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ ET DÉVELOPPEMENT DE L'ESPRIT PATRIOTIQUE	81
4.4. RECOMMANDATIONS.....	83
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	85
BIBLIOGRAPHIE	88
ANNEXES	92