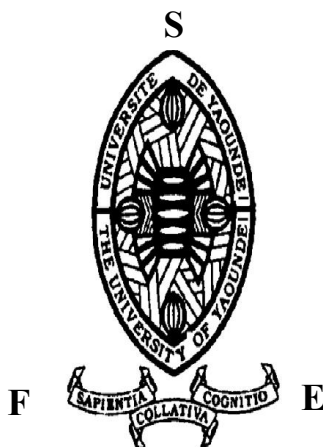


UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES
DISCIPLINES

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



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF DIDACTIC

POSTGRADUATE SCHOOL FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES

POSTGRADUATE RESEARCH UNIT AND
TRAINING FOR EDUCATIONAL
ENGINEERING

Intégration des situations-problèmes dans la didactique de la philosophie et développement de l'esprit critique par les apprenants des classes scientifiques au Cameroun : une expérience menée sur l'enseignement-apprentissage de la logique en classe de 1^{ère} C au Lycée Bilingue de Yaoundé

Thèse de Doctorat/Ph.D en Sciences de l'éducation soutenue le 5 Mars 2025
Filière : Didactique des Disciplines. Spécialité : Didactique de la Philosophie

Par

David NGONO LEKOA

Master en Didactique des Disciplines
Doctorat/Ph.D en Philosophie
Matricule : 14Z3372



Jury

Président	BELINGA BESSALA Simon Professeur	Université de Yaoundé I
Rapporteurs :	AMANA Evelyne Professeur	Université de Yaoundé I
	NDZOMO MOLÉ Joseph Maître de conférences	Université de Yaoundé I
Membres :	BIAKOLO KOMO Louis Dominique Professeur	Université d'Ebolowa
	NKECK BIDIAS René Solange Professeur	Université de Yaoundé I
	NZAMEYO René Aristide Rodrigue Maître de conférences	Université de Yaoundé I

Sommaire

Dédicace	II
Avertissement	III
Remerciements	IV
Liste des tableaux	V
Liste des Figures	VII
Listes des annexes	VIII
Liste des abréviations	IX
Résumé	X
Abstract	XI
Introduction	p. 1
Chapitre 1 : Problématique de l'étude	p. 16
Chapitre 2 : Épistémologie de la philosophie comme discipline scolaire et son rapport à la construction de l'idéal social camerounais	p. 42
Chapitre 3 : L'enseignement de la philosophie	p. 87
Chapitre 4 : Fondements théoriques de la recherche	p. 120
Chapitre 5 : Méthodologique de la recherche	p. 171
Chapitre 6 : Présentation et analyse des résultats	p.220
Chapitre 7 : Interprétation, Discussion des résultats et perspectives	p. 276
Conclusion	p. 291
Références bibliographiques	p. 305
Annexes	p. 326
Table des matières	P. 353

À ma fille

Jacqueline Christ ÉNÉMÉ

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 l'utilisation de ce document.

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 cette thèse ; ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

Remerciements

Nous voulons exprimer notre profonde gratitude à nos directeurs de recherches: Monsieur le Professeur NDZOMO MOLÉ Joseph et Madame le Professeur Evelyne AMANA, pour avoir bien voulu superviser ce travail qui est l'aboutissement de notre formation dans les Sciences de l'éducation. Nous leur sommes reconnaissant pour toutes les dispositions prises dans l'accomplissement de ce travail.

Nous sommes redevable aux enseignants du Département de Didactique des disciplines de la Faculté des Sciences de l'Éducation, ainsi qu'à ceux du Département de Philosophie de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines et de l'École Normale Supérieure de l'Université de Yaoundé I qui ont forgé en nous l'esprit scientifique et critique qui détermine le chercheur. Nous exprimons ici notre profonde reconnaissance à leur endroit, pour les efforts consentis dans le cadre de notre formation en didactique des disciplines.

Nous exprimons notre gratitude à l'ensemble des participants qui ont grandement contribué à la réalisation de l'enquête sur le terrain ainsi qu'aux administrateurs du Lycée Bilingue de Yaoundé, site sur lequel les données ont été collectées.

Nous remercions chaleureusement les auteurs des travaux de Mémoires et de Thèses qui nous ont apporté une aide significative dans la conduite de cette recherche. Nous exprimons notre gratitude aux camarades et amis, Dr Ekoto Abaayo Thomas Julio, Dr Embolo Roger Cyrille, Dr Ndjoh Nkouté Jules Yvon, pour leur assistance constante et leur franche collaboration dans l'accomplissement de ce travail.

Nous ne saurions clore ce chapitre de remerciements sans témoigner notre gratitude à nos parents Feu Bouni Félix et Lekoa Antoinette, ainsi qu'à la grande famille Bouni pour le confort moral et matériel qu'ils nous offrent.

Nous mettons un terme à ces remerciements en exprimant notre gratitude à tous ceux qui nous ont, de près ou de loin, apporté une aide dans le cadre de l'accomplissement de ce travail.

Liste des tableaux

Tableau n°1 : Tableau synoptique de l'étude	p. 168
Tableau n°2 : Répartition des salles de classes du second cycle du Lycée Bilingue de Yaoundé (année scolaire 2020-2021)	p. 182
Tableau n°3 : Présentation de la population accessible de notre étude	p. 184
Tableau n°4 : Les critères d'inclusion de l'échantillon	p. 186
Tableau n°5 : Les critères d'exclusion de l'échantillon	p. 187
Tableau n°6 : Répartition de la taille de l'échantillon	p. 187
Tableau n°7 : Démarche didactique axée sur la résolution d'une situation-problème	p. 198
Tableau n°8 :Caractéristiques générales de la 1 ^{ère} D1 et de la 1 ^{ère} C du LBY année scolaire 2020-2021.....	p. 222
Tableau n°9 : Statut des apprenants des deux groupes classes	p. 223
Tableau n°10 : Performances des élèves du groupe expérimental (1 ^{ère} C) et du groupe contrôle (1 ^{ère} D1) à la première évaluation en philosophie (<i>11 novembre 2020</i>).....	p. 224
Tableau n°11 : Performances des élèves du groupe expérimental (1 ^{ère} C) et du groupe contrôle (1 ^{ère} D1) à la deuxième évaluation en philosophie (<i>05 janvier 2021</i>).....	p. 225
Tableau n°12 : Résultats du premier test sur la situation d'action	p. 232
Tableau n°13 : Résultats du premier test sur la situation de formulation dans la capacité à juger et à comparer une proposition en logique.....	p. 233
Tableau n°14 : Résultats du premier test sur la situation de validation.....	p. 235
Tableau n°15 : Résultats du premier test sur la capacité à évaluer la cohérence d'un discours (l'institutionnalisation).....	p. 236
Tableau n° 16 : Résultats du deuxième test sur la situation d'action dans la compréhension et l'extension d'un concept dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle	p. 238
Tableau n°17 : Résultats du deuxième test sur la situation de formulation du jugement et la comparaison d'une proposition en logique dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle.....	p. 239
Tableau n°18 : Résultats du deuxième test sur la situation de validation de la nature et de la qualité d'un raisonnement en logique dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle.....	p. 240
Tableau n°19 : Résultats du deuxième test dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle sur la capacité à évaluer la cohérence d'un discours.....	p. 241

Tableau n°20: Résultats du troisième test sur la situation d'action dans la compréhension et l'extension d'un concept en logique dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle.....	p. 243
Tableau n°21: Résultats du troisième test sur la situation de formulation dans le jugement et la comparaison des propositions en logique dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle.....	p. 244
Tableau n°22 : Résultats du troisième test sur la situation de validation de la nature et de la qualité d'un raisonnement en logique dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle.....	p. 245
Tableau n° 23 : Résultats du troisième test la capacité à évaluer la logique d'un discours (institutionnalisation).....	p. 246
Tableau n° 24 : Récapitulatif des résultats des tests dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle	P. 248
Tableau n° 25: Moyenne générale du groupe expérimental et du groupe contrôle aux tests	p. 249
Tableau n°26 : Résultats de l'entretien sur la perception de l'approche par situations-problème dans la didactique de la philosophie au secondaire	p. 255
Tableau n°27 : Résultats de l'entretien sur la perception de l'application de l'approche par situations-problèmes dans la didactique de la philosophie au secondaire.....	p. 257
Tableau n°28 : Résultats de l'entretien sur l'impact de la didactique par situations-problèmes sur le rendement des apprenants	p. 260
Tableau n°29 : Résultats de l'entretien sur la formation de l'esprit critique dans l'approche par situations-problèmes	p. 263
Tableau n°30 : Résultats de l'entretien sur la formation des enseignants à la maîtrise de la didactique par situations-problèmes	p. 265
Tableau n°31: récapitulatif du traitement des observations	p. 272
Tableau n°32: Z-test de l'hypothèse générale	p. 273

Liste des figures

Figure n°1 : la situation-problème : une situation d'apprentissage	p. 124
Figure n°2 : Procédure de collecte des données d'une séance didactique par observation..	p. 193
Figure n°3 : Modélisation praxéologique des pratiques didactiques de Monsieur N en classe 1 ^{ère} C au LBY	p. 201
Figure n°4 : Modélisation praxéologique des activités didactiques de Monsieur O	p. 205
Figure n° 5 : Procédure de collecte des données	p. 215

Liste des annexes

Annexe 1 : Grille d'observation	p. 331
Annexe 2 : questionnaires destinées aux élèves du groupe de contrôle et du groupe expérimental	p. 333
Annexe 3 : Fiche de préparation de la leçon sur la logique en classe de 1 ^{ère} C	p. 335
Annexe 4 : Fiche de préparation d'une leçon de philosophie de la classe de 1 ^{ère} D1	p. 336
Annexe 5 : Pré-test et post-test.....	p. 337
Annexe 6 : Notes du groupe de contrôle au pré-test	p. 340
Annexe 7 : Notes des élèves du groupe expérimental au pré-test	p. 341
Annexe 8 : Note des élèves du groupe de contrôle au post-test	p. 343
Annexe 9 : Notes des élèves du groupe expérimental au post-test	p. 344
Annexe 10 : Guide d'entretien semi-directif avec les enseignants et l'inspecteur pédagogique régional de philosophie	p. 345
Annexe 11 : Entretien avec Monsieur O	p. 346
Annexe 12 : Entretien avec Monsieur N	p. 349
Annexe 13 : Entretien avec Monsieur l'Inspecteur pédagogique régional de philosophie Monsieur F	p. 353

Liste des abréviations, Sigles et acronymes

E : enseignant

IPR : Inspecteur pédagogique régional

DSCE : Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi

VDC 2035 : Vision du Développement du Cameroun à l'horizon 2035

NAP : Nouvelle Approche Pédagogique

APC/ESV : Approche Par Compétence avec Entrée sur les Situations de Vie

LBY : Lycée Bilingue de Yaoundé

I^{ère} : Classe de Première

TSD : Théorie des situations didactiques

Résumé

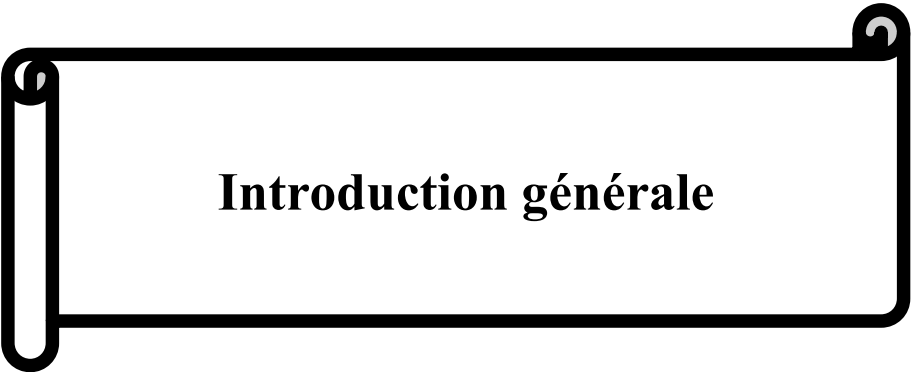
Cette recherche est une réflexion sur l'efficacité de l'intégration des situations-problèmes dans le développement de l'esprit critique positionné comme finalité du processus d'enseignement-apprentissage de la philosophie au secondaire. Le sujet formulé pose le problème de l'apport de la situation-problème dans le développement de l'esprit critique en philosophie. Le choix est porté sur le cours de logique dans la classe de première scientifique dans un lycée public de la ville de Yaoundé pour l'expérience pratique. Ainsi la question principale de cette réflexion est celle de savoir : en quoi l'intégration des situations-problèmes dans l'enseignement-apprentissage de la logique favorise-t-elle le développement de l'esprit critique des apprenants de la première scientifique? L'hypothèse retenue est que : *l'intégration des situations-problèmes, dans l'enseignement-apprentissage de la logique, favorise le développement de l'esprit critique à partir d'une hybridation rationnelle des savoirs de l'expérience et des savoirs scolaires*. L'objectif visé étant de montrer que la situation-problème est l'élément fondamental de l'enseignement-apprentissage de la philosophie qui contribue efficacement au développement de l'esprit critique des apprenants à partir de la mise en commun des savoirs de l'expérience de la vie quotidienne et des savoirs livresques construit à l'école. En consultant les travaux réalisés sur l'esprit critique par des auteurs comme Déziel (2010), Sophie (2015), Crougths (2017), Reymond (2017) et le CSEN (2021), on a pu voir le caractère antinomique des stratégies proposées pour son opérationnalisation. Pour sortir de cet imbroglio, nous proposons, sur la base expérimentale de la théorie des situations didactiques, l'intégration des situations-problèmes comme moyen d'opérationnaliser efficacement les compétences de l'esprit critique en philosophie. La méthode de cette étude est mixte. Elle implique non seulement les données statistiques mais aussi les interviews. La technique d'échantillonnage est probabiliste par grappes. L'échantillon obtenu est constitué de quatre-vingt-quatre (84) sujets. Les techniques mobilisées pour la collecte des données sont : l'observation, les tests et les entretiens semi-directifs. Les résultats obtenus montrent que dans le groupe contrôle (I^{ère} D1) ayant subi un enseignement-apprentissage de la logique sans situations-problèmes, la valeur absolue calculée de Z est inférieure à la valeur lue (Z lu) soit $0,949158 < 1,95996398$. Ceci signifie qu'une didactique de la philosophie appliquée sans l'intégration des situations-problèmes ne contribue pas au développement de l'esprit critique. Par contre, dans le groupe expérimental, la valeur du Z calculé est supérieure à la valeur du Z lu, soit $3,38411701 > 1,959$. Ceci montre que la didactique de la philosophie par intégration des situations-problèmes contribue concrètement au développement de l'esprit critique des apprenants. On peut ainsi conclure qu'il existe un lien très étroit entre la situation-problème et le développement de l'esprit critique comme le montre l'expérience de l'enseignement-apprentissage de la logique menée en classe de 1^{ère} scientifique dans cette étude. Ainsi, la situation-problème apparaît comme la solution à la difficulté qui freine le développement de l'esprit critique dans la didactique de la philosophie au secondaire.

Mots-clés : situations-problèmes, esprit critique, didactique de la philosophie, didactique, philosophie, logique.

Abstract

This research is a reflection on the effectiveness on the integration of problem-situations in the development of critical thinking positioned as the aim of the teaching-learning process of philosophy in the secondary school. The formulated subject poses the problem of the contribution of the problem-situation to the development of critical thinking in philosophy. The choice is made on the logic course in Lower-six science class in a public government high school in the city of Yaoundé for practical experience. So the main question on this reflection is: how does the integration of problem-situations in the teaching-learning of logic promote the development of learners' critical thinking in class of lower-six science? The hypothesis retained is that: the integration of problem-situations in the teaching-learning of logic promotes the development of critical thinking based on a rational hybridization of experiential knowledge and academic knowledge. The objective being to show that the problem-situation is the fundamental element of the teaching-learning of philosophy which contributes effectively to the development of the critical thinking of learners based on the pooling of knowledge of the experience of daily life and bookish knowledge constructed at school. By consulting the work carried out on critical thinking by authors such as Déziel (2010), Sophie (2015), Crouchs (2017), Reymond (2017) and the CSEN (2021), we were able to see the contradictory nature of the strategies proposed for its operationalization. To get out of this imbroglio, we propose, on the experimental basis of the theory of didactic situations the integration of problem-situations as a means of operationalizing critical thinking skills. The method of this study is mixed. It involves not only statistical data, but also interviews. The sampling technique is probabilistic by cluster. The sample obtained consists of eighty-four (84) subjects. The techniques used for data collection are: observation, tests and semi-structured interviews. The results obtained show that in the control group (Lower six D1) having undergone teaching-learning of logic without problem-situations, the calculated absolute value of Z is lower than the value read (Z read) i.e. $0,949158 < 1,95996398$. This means that a teaching of applied philosophy without the integration of problem-situations does not contribute to the development of critical thinking. On the other hand, in the experimental group, the calculated Z value is greater than the read Z value, i.e. $3,38411701 > 1,959$. This shows that the teaching of philosophy by integrating problem-situations concretely contributes to the development of learners' critical thinking. We can thus conclude that there is a very close link between the problem-situation and the development of critical thinking as shown by the experience of teaching-learning logic carried out in Lower-six science class in this study. Thus the problem-situation appears as the solution to the difficulty which slows down the development of critical thinking in the teaching-learning of philosophy at the secondary level.

Key-words: problem-situation, critical thinking, teaching-learning of philosophy, student, didactic, philosophy, logic.



Introduction générale

Cette étude est motivée par le désir de comprendre comment s'opérationnalise les compétences de l'esprit critique au sein de l'institution scolaire. Plus précisément, il est question de voir comment la didactique par situations-problèmes favorise efficacement le développement de l'esprit critique en philosophie au second cycle du secondaire. Pour bien faire comprendre l'importance de cette initiative, il est utile de présenter le contexte dans lequel s'impose la nécessité de l'esprit critique aujourd'hui. En effet, la réalité quotidienne des sociétés humaines engagées dans le processus de la mondialisation, montre que l'évolution technoscientifique de notre monde met en évidence la problématique de l'éducation de l'homme. La question la plus urgente à laquelle il faut répondre dans le contexte du monde contemporain est celle de savoir : comment aider l'homme à vivre convenablement au milieu d'une multitude d'informations que lui livre la technologie actuelle ? Une telle préoccupation n'a du sens que lorsqu'on sait que dans notre monde surmédiatisé, les informateurs classiques et alternatifs se livrent un combat acharné pour l'expression de la vérité et de la transparence. Cette bataille à laquelle nous assistons tous les jours a lieu sur internet, dans les journaux, dans les autres médias mais aussi dans le domaine scientifique. Le constat est sans appel : l'information abonde et il devient de plus en plus complexe d'en faire le tri. Savoir choisir une information devient une tâche difficile d'où la nécessité de posséder des compétences qui permettent de distinguer les connaissances et les opinions, mais aussi de différencier les informations qui méritent notre confiance de celles qui ne présentent pas de garantie suffisante de fiabilité. De même, il est essentiel de favoriser une meilleure connaissance de la manière dont une information est produite, mise en circulation, transmise et partagée.

A l'heure où certaines informations sont présentées comme vraies par des hommes puissants, il convient de s'interroger sur les moyens mis à notre disposition pour déjouer les pièges des stratégies de communication et d'argumentation qui visent, parfois, à emporter notre adhésion par des moyens douteux. Face à cette situation, on pourrait être tenté de ne plus accorder une once de confiance aux médias. Il serait possible de rejeter toute information, toute affirmation, pour peu que nous n'ayons pas la possibilité d'en vérifier l'exactitude par nos propres moyens physiques ou intellectuels.

Vivre dans le contexte d'un monde globalisé comme le nôtre implique forcément qu'on sache évaluer les informations qui fondent notre existence. Il est aujourd'hui impossible d'échapper ou de se soustraire à la prolifération des informations diverses et variées que livrent les médias. L'homme est continuellement écrasé par une masse d'informations qui le plonge dans l'embarras. De ce point de vue, l'attitude à adopter est d'y faire face et de s'outiller de la manière la plus adéquate. La surabondance de l'information étant une réalité, l'individu

lambda, pour remplir son rôle de citoyen responsable, se doit d'exercer son esprit critique afin de comprendre que le monde est plus complexe qu'il n'y paraît et de pouvoir mener des réflexions critiques qui permettront d'augmenter son autonomie intellectuelle. De façon plus précise, l'urgence de répondre aux défis sociétaux et aux besoins de l'individu face à la connaissance, impose à notre système éducatif le devoir de développer les capacités de l'esprit critique des élèves de façon appropriée et d'identifier, scientifiquement, les meilleurs moyens d'atteindre ce développement. C'est donc ici que l'école entre en scène en se fixant de nouveaux objectifs : former le citoyen, développer l'autonomie, apprendre à penser et ouvrir l'esprit des élèves.

L'exercice de l'esprit critique devrait en effet permettre, de façon plus sûre et intelligente, de profiter des connaissances de qualité que notre société (c'est-à-dire les médias, les sources d'information sur Internet, les personnes que nous côtoyons) met à notre disposition. Ce qu'il faut relever ici est que parfois, ces connaissances permettent de développer des dispositifs techniques capables de restaurer ou de protéger notre santé par exemple, d'autres fois encore, elles constituent une base pour arriver à prendre les meilleures décisions possibles pour nous et pour le bien-être de ceux qui nous entourent. Chacun de nous, en tant que membre de cette société, peut accéder à ces connaissances ou utiliser les outils qu'elles ont inspirés. Par contre, aucun de nous ne serait capable de reproduire, seul, dans son coin, même s'il y dédiait toute sa vie, une parcelle significative de ces connaissances. Notre société de la connaissance est en effet le produit d'une division du travail intellectuel, qui fait de certains d'entre nous, des spécialistes dans la production de connaissances d'un type ou d'un autre (Bronner, 2013 ; Origgi, 2015 ; Mercier, 2020 ; Acerbi, 2019). Les connaissances dont nous jouissons aujourd'hui sont en outre le produit d'une longue histoire d'accumulations, d'erreurs, de progrès : une histoire culturelle. Ainsi, la connaissance d'un individu (et à plus forte raison, sa capacité à produire un nouvel élément de connaissance encore inédit) repose en grande partie sur l'assimilation d'un ensemble de connaissances existant, c'est-à-dire sur l'identification d'un ensemble de connaissances auxquelles cet individu accorde sa confiance. Sans confiance, on ne peut pas se forger de système de connaissance, ni augmenter de façon significative le système de connaissance existant. Et c'est pour cette raison que l'aboutissement de l'exercice de l'esprit critique devrait au final amener à faire confiance, à bon escient. Dans cette phrase se cache toute la difficulté de l'esprit critique, car les sources ne sont pas toutes également fiables, de la même manière que tous les contenus d'information ne sont pas également plausibles ou pertinents pour appuyer un argument. Or l'assimilation des

connaissances existantes n'est bénéfique, et la capacité à innover, n'est possible que si nous faisons confiance aux éléments qui le méritent.

Dans le cadre d'une vie en communauté, l'esprit critique est l'une des valeurs fondamentales qui maintiennent l'harmonie dans le vivre-ensemble. Il s'agit de l'une de ces valeurs qui fondent l'identité d'une communauté. De ce point de vue, la mise en pratique des compétences de l'esprit critique est ce qui caractérise un peuple et le particularise par rapport aux autres dans l'espace-monde. Cet ensemble de valeurs, qui définissent les membres d'une communauté, permet ainsi d'éviter les malheurs qui proviennent des conflits déstabilisateurs de l'ordre social. L'esprit critique est donc, de ce point de vue, le ciment du vivre-ensemble harmonieux au sein d'une population, condamnée par le destin, à partager la même histoire dans les limites d'un territoire donné. L'esprit critique se présente alors comme un ensemble de compétences qui font du citoyen un acteur majeur de l'émergence. C'est la possession de l'esprit critique qui amène le citoyen à mettre la priorité de l'intérêt général de la nation au-dessus de l'intérêt individuel.

La réalité quotidienne des sociétés du tiers-monde relève des failles profondes qui mettent en difficulté les compétences fondamentales constituant l'esprit critique que devrait avoir tout citoyen d'une société technologiquement avancée. Ces failles entravent sérieusement le sens et la pertinence de cette réalité dans la mise en œuvre d'un vivre-ensemble harmonieux. On peut, de ce point de vue, justifier la permanence des conflits qui font perdre de vue la conscience nationale dans le contexte africain, sur ces difficultés de l'esprit critique. Dans l'analyse que Ziegler fait de la réalité sociale des pays du continent africain, on observe la prédominance du champ lexical de la violence. Ce qui traduit logiquement l'absence de l'esprit critique. Pour cet auteur en effet, « *l'Afrique est aujourd'hui partout en lutte* » (1980 p. 10). L'auteur relève que du Sahara occidental au Cap, des prisons égyptiennes aux maquis du Kivu, du Tchad au Malawi, de la Namibie au Sahara occidental, des hommes et des femmes, par dizaines de milliers, luttent, meurent et renaissent pour arracher aux dominateurs les conditions indispensables à l'édification d'une société plus humaine.

Partant de cette description de la réalité sociale africaine qui met en lumière l'effervescence de la violence dans les rapports intersubjectifs, on arrive à l'opinion selon laquelle l'esprit critique, dans la plupart des sociétés africaines, n'existe pas ou du moins qu'elle est hypothéquée par des facteurs qui mettent en mal l'harmonie dans le vivre-ensemble. On peut prendre, à titre d'illustration, le point de vue du philosophe camerounais Ayissi. Pour cet auteur en effet : « *La gestion défectueuse de l'hétérogénéité ethno-identitaire par les politiques africains postcoloniaux, hypothèque l'espoir de réaliser un vivre-ensemble fondé sur*

la concorde » (2008 p. 122). Les plus radicaux vont jusqu'à penser qu'aucune société africaine subsaharienne n'est véritablement une nation du fait de l'absence de l'esprit critique qui se lit aussi bien sur le comportement des gouvernés que sur celui des dirigeants. Ces derniers fondent leur opinion sur la réalité selon laquelle, les injustices, les inégalités et la gestion calamiteuse des affaires politiques effritent les bases de l'esprit critique diluées dans les conflits divers qui éclatent sans aucune logique. (Bayar, 1985, 1989, 1996). Ces positions amènent à repenser l'idée de nation, en vue de sauver le continent de la barbarie.

Le désir de trouver l'origine réelle des conflits au sein des sociétés africaines pousse à examiner la problématique de la nation dans le contexte de la mondialisation. Conscient de ce qu'une réflexion sur la problématique de la nation en Afrique ne peut véritablement être pertinente que si elle prend pour objet d'étude un aspect particulier de cette réalité, il est nécessaire de signaler que la problématique de la nation, dans le contexte de cette étude, sera examinée à partir des compétences de l'esprit critique. Cependant, force est de noter qu'un regard sur la problématique de l'esprit critique laisse voir un problème complexe dont l'examen exige une réflexion plurielle nourrie par un regard pluridisciplinaire. De ce point de vue, l'ambition de cette étude est de prendre en compte le processus de formation de l'individu au sein de l'institution scolaire, pour cerner l'origine des difficultés qui mettent en mal l'esprit critique. La plus grande menace qui pèse sur l'esprit critique aujourd'hui est, sans conteste, le processus de la mondialisation.

Dans son livre intitulé, *De l'identité et du sens. La mondialisation de l'angoisse identitaire et sa signification plurielle*, Abou (2009) souligne clairement que : « *Les résistances ou les revendications identitaires semblent être, à première vue, une réaction contre les effets perturbateurs de la mondialisation ; elles en ont l'extension* » (p. 19). D'après cet auteur, la doctrine dominante du néolibéralisme, la mondialisation, telle qu'elle se développe aujourd'hui est un impératif inéluctable. Vue sous cet angle, la mondialisation s'impose comme une nécessité de l'heure dans la mesure où elle se traduit par l'ouverture des frontières, la libre circulation des hommes, des biens et des capitaux, la délocalisation des entreprises, la dérégulation planétaire, sous-tendues par l'internationalisation des technologies de la communication et de l'information. Sa particularité est qu'elle instaure et justifie une économie de marché ouverte à tous vents, soustraite au contrôle politique ou imposant sa logique à l'État. Dans la logique d'Abou, qu'elle se manifeste au niveau national, groupal ou individuel, « *la défense de l'identité, quelle que soit sa forme, atteste la peur d'être englouti dans cette marchandisation du monde, qui se caractérise par la mainmise du secteur financier sur l'économie et l'affaiblissement du lien politique, juridique et social* » (pp. 19-20). On apprend

ainsi à partir de cet auteur, que la formation de l'esprit critique comme fondement de l'identité ou de la spécificité dans le contexte de la mondialisation s'impose avec d'autant plus de force que le néolibéralisme parie sur une réduction considérable, sinon radicale, des différences susceptibles d'entraver la marche triomphale de l'économie de marché, c'est-à-dire en somme sur un haut degré d'uniformisation planétaire des modèles de comportements, de pensées et de sensibilités constitutifs des diverses cultures.

Un regard sur l'actualité des éléments du monde laisse perplexe quant à la montée en puissance des extrémismes qui traduisent dans les faits, l'absence de l'esprit critique. Cette réalité est d'autant plus incompréhensible que le monde actuel semble célébrer les avantages de la mondialisation qui combat les particularités et promeut l'uniformisation des compétences. Selon la doctrine dominante du néolibéralisme, affirme Abou (2009), la mondialisation engendre une uniformisation planétaire des comportements, pensées et sensibilités constitutifs des diverses cultures. Mais seulement, on est surpris de constater des manifestations qui s'opposent frontalement à l'uniformisation qu'entraîne le processus de la mondialisation, l'angoisse identitaire se fait de plus en plus prégnante et la possession de l'esprit critique s'impose désormais comme une urgence. En effet, il est aisé d'observer qu'à cette idéologie de la « culture globale » qui sous-tend la mondialisation, s'oppose la mondialisation des revendications identitaires, tant sur le plan collectif, qu'individuel. Abou estime à cet effet que les diverses nations du monde, fascinées par la modernité occidentale, cherchent à y accéder tout en affirmant leurs spécificités à partir du développement de l'esprit critique.

Pour cet auteur, le contexte contemporain, très marqué par la mondialisation, déjoue les pronostiques et donne naissance à un autre phénomène : celui de la mondialisation des revendications identitaires. Ceci tient au fait que les individus réinterprètent les concepts de la modernité relatifs à la citoyenneté et à la nationalité, aux défis et aux dérives de la science, aux valeurs controversées de l'humanisme, aux recherches éthiques, à la relation à soi et à l'autre, à l'expérience du mal et de la souffrance. Du coup, on se rend compte que le concept d'esprit critique apparaît comme un élément ambigu. Le contexte postcolonial est le lieu où on le juge à la fois indispensable et confus. Si l'esprit critique apparaît comme une réalité indispensable, c'est précisément dans le sens où elle est le seul élément permettant la saisie d'un phénomène qui recouvre les aspirations et les revendications fondamentales, multiformes mais similaires. L'esprit critique se donne aussi comme une réalité confuse de l'identité, en raison même de l'extrême diversité de ses sens.

Deux principales difficultés font obstacle à la compréhension de l'esprit critique qui fonde l'identité du citoyen dans le contexte de la prolifération des connaissances et des

informations. En effet, il est à noter que la première difficulté réside dans le fait que le terme « esprit critique » est souvent utilisé de manière vague et sans définition claire. Il est alors difficile non seulement d'identifier les moyens les plus adaptés pour le développer, mais aussi de préciser les objectifs d'un programme éducatif visant à le développer. Pire encore, ce terme se prête à des utilisations parfois antithétiques, proches de celles de groupes d'opinions dits « complotistes » ou « négationnistes ». Ils peuvent donc induire des objectifs opposés à ceux que nous souhaitons ici. Exercer son esprit critique, ce n'est pas tout critiquer, mais savoir accorder sa confiance à bon escient. Une seconde difficulté réside dans le fait que les capacités cognitives fondamentales qui rendent possible l'exercice de l'esprit critique sont encore peu explorées. Il en résulte une image parfois très négative de nos compétences face à l'information et à la connaissance : pétri de biais cognitifs, notre appareil cognitif ne serait guère fiable.

Pour cerner les mécanismes qui servent au développement de l'esprit critique, il faut prendre en compte ce que les sociologues appellent la socialisation. De ce point de vue, le choix de positionner l'examen de la formation de l'esprit critique dans le contexte de la socialisation n'est pas du tout anodin. En effet, le processus de socialisation est la mise en œuvre des compétences de l'esprit critique dans la formation de la personnalité des jeunes citoyens. Selon Calindere : « *La socialisation est le processus complexe qui vise l'insertion de chaque individu dans sa société* » (2010 p.115). De cette définition, on retient que la socialisation est l'élément fondamental de la vie communautaire. Elle est, de ce point de vue, l'affaire de toutes les institutions sociales dans la mesure où elle est « *le processus d'apprentissage permanent par lequel la personne humaine intègre la culture et s'adapte à la société qui constituent son milieu vital* » (Denni et Lecomte, 1999, p. 122). En tant que processus complexe, la socialisation intègre plusieurs paramètres de l'esprit critique qui proviennent des institutions sociales différentes. On peut justifier cette réalité par le fait qu'au cours de son existence, l'individu procède à une permanente acquisition d'informations, ayant comme principal instrument le langage. De ce point de vue, on retient que « *la socialisation est un processus complexe par lequel l'individu s'approprie les expériences socioculturelles communes de sa communauté en les utilisant à son profit, mais d'une manière adaptée à son environnement social et culturel* » (Calindere, 2010, p. 115).

Si nous convenons que toutes les institutions sont impliquées dans le processus de socialisation, il y a lieu de signaler qu'elles ne jouent pas le même rôle. Il y a des institutions qui occupent une place prioritaire au niveau du fondement de l'identité sociale dans le cadre de la socialisation de l'individu. Parmi ces institutions, on peut citer l'école.

Une profonde analyse du processus éducatif que propose l'institution scolaire laisse voir une évidence fondamentale. En effet, on remarque clairement que l'école n'est pas une institution qui évolue en marge des préoccupations sociales. Houssaye (1987) fait d'ailleurs savoir qu'il n'est plus question pour l'école de poursuivre sa route en ignorant les besoins profonds qui structurent le contexte social réel. Pour cet auteur, 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. De ce point de vue, Houssaye (1987) met en relief la vérité selon laquelle « *l'école a une fonction adaptatrice et régénératrice par rapport au social : c'est cette prétention qui se retrouve dans la notion d'efficacité que l'éducation nouvelle n'hésitera pas à revendiquer contre la pédagogie traditionnelle.* » (p. 49.)

Pour des auteurs comme Dewey, l'école doit prioritairement prendre en compte les exigences de la vie sociale afin de former des individus qui assurent et assument l'idéal social qu'elle porte. L'une des exigences de l'idéal social qu'exige la société est l'esprit critique. De ce point de vue, l'école doit particulièrement développer les compétences qui traduisent l'esprit critique chez le jeune citoyen qu'elle forme. L'homme produit par l'école est supposé être un citoyen nanti d'un esprit critique authentique qui l'aide à intégrer la société en vue de participer activement à son fonctionnement. De ce point de vue, Dewey estime que le rôle de l'école est de produire des membres dévoués à la cause de l'idéal social de leur milieu de vie. Partant du fait que les conditions d'existence sont transformées radicalement par le développement commercial et industriel, estimant qu'en conséquence, l'éducation doit préparer l'enfant en vue d'un état social dynamique, Dewey (1967) écrit : « *L'école n'a pas d'autre fin que de servir la vie sociale. Aussi longtemps donc que nous nous bornerons à considérer l'école comme une institution isolée, nous ne saurons découvrir aucun principe moral directeur de son activité, parce que celle-ci sera sans objet et sans idéal* » (p.137). Cette affirmation est la justification de l'idée selon laquelle la conception de la politique éducative dépend des besoins fondamentaux de la société. En d'autres termes, on éduque sur le plan scolaire pour former les hommes à trouver des solutions aux exigences sociales de leur milieu de vie.

L'ancrage de l'école dans les besoins réels de la société s'explique clairement si on prend en compte le fait que l'adaptation à la réalité sociale exige une formation préalable. Pour une intégration harmonieuse dans la logique sociale, il faut des bases solides qui permettent de suivre l'évolution et les orientations de la réalité sociale. Dewey (1967) est encore plus net dans cette explication du positionnement de l'école sur les besoins sociaux. Il affirme en effet qu'« *il*

est nécessaire que l'école procure à ceux qu'elle éduque : l'intelligence sociale, le pouvoir social, l'intérêt social » (p. 161).

Vue sous cet angle, l'auteur est d'avis que l'école est la réalisation de l'identité sociale qui s'exprime dans la réalité quotidienne de la vie communautaire. En effet, Dewey montre que l'école ne peut véritablement opérationnaliser l'esprit critique que si celle-ci fonde la formation de l'homme dans la réalité de la vie sociale qu'elle reproduit. On peut donc ainsi comprendre pourquoi il affirme que la vie scolaire doit « *se rapprocher de la vie sociale réelle* » (p. 161). L'accent mis sur le social dans la formation de l'homme fonde le changement de paradigme dans le processus éducatif. En réalité, Dewey met en relief la vérité selon laquelle, l'activité scolaire, autrefois exclusivement tournée du côté du maître, va maintenant s'orienter plus naturellement du côté de la communauté à partir du travail manuel, source des enseignements. C'est que, dans une société industrielle qui vit sur la mutation, l'école ne peut plus être une préparation - reproduction à la vie. La pédagogie est vie.

De cette analyse, on tire la conclusion que l'institution scolaire est au centre de la construction des compétences qui reflètent l'esprit critique. En effet, l'école, dans son processus éducatif, met l'enfant dans les conditions sociales qu'il vivra hors de l'école. Cette exigence est nécessaire dans la mesure où, elle offre à l'apprenant la possibilité d'apprendre à se mouvoir de lui-même et par lui-même avec ses capacités d'enfant dans des conditions dégagées des préoccupations des adultes. Lorsque cette exigence n'est pas prise en compte l'éducation prend une autre orientation. Dans son œuvre intitulée *Démocratie et éducation*, Dewey (1975), insiste sur le fait que la négligence de la réalité sociale transforme l'éducation en un instrument qui perpétue, sans changement, l'ordre industriel actuel de la société. Il s'agit là d'une éducation totalement en opposition de phase avec sa finalité. Selon Dewey, le but de l'éducation est de transformer cet ordre dans un sens plus communautaire, plus social.

Dans le cadre de cette recherche, notre principale préoccupation est très exactement d'examiner le processus de formation de l'esprit critique dans le cadre de l'institution scolaire en pleine mondialisation. C'est ainsi le lieu de signaler que l'école est le moyen par lequel la société forme le type d'homme qu'elle requiert pour son émergence et sa pérennité. Les hommes moulés par l'école sont, de ce point de vue, imprégnés des valeurs identitaires communes. Ils sont supposés être ceux qui expriment le sens de l'esprit critique à travers des actes posés dans le sens commun de l'intérêt général. La question est de savoir si cela peut être possible dans le contexte de la mondialisation. Partant de cette importance de l'école dans le cadre du fondement des bases identitaires de la société, la question qu'on se pose est celle de savoir ce qui justifie l'absence de l'esprit critique dans le comportement des hommes formés

par l'institution scolaire. Cette préoccupation amène ainsi à revoir le rôle réel de l'école dans la construction de l'identité nationale qui se trouve en difficulté dans le processus de développement de l'esprit critique.

Dans l'impossibilité de considérer toutes les matières scolaires dans une seule étude, il nous appartient de faire le choix de l'une d'entre elles pour pouvoir évaluer clairement l'apport de l'école dans la construction et la consolidation de l'identité sociale d'une nation à travers le développement des compétences de l'esprit critique. De ce point de vue, nous choisissons la philosophie. Ce qu'il faut relever dans ce contexte est que le choix porté sur la philosophie n'est pas fortuit. On peut clairement justifier cette position par le fait que si la question de l'esprit critique se pose dans le processus d'apprentissage de la philosophie, c'est au regard du rôle que joue cette discipline dans la vie de l'homme et de la société. En effet, ce qu'il faut savoir ici est que, la réflexion philosophique est l'un des repères qui permettent à l'homme de cerner les éléments qui fondent sa particularité et qui établissent la différence entre lui et les autres êtres de la nature. En effet, l'activité philosophique, dans le contexte de l'éducation, se présente comme un ensemble de connaissances qui développent l'aspect rationnel de l'individu. Le développement des capacités rationnelles permet ainsi de suivre de près l'évolution des hommes dans l'espace et dans le temps. La philosophie se préoccupe de l'impact de certains phénomènes sur l'homme et sur le contexte social. C'est pour cette raison qu'elle veut faire de l'homme un être capable de se défaire des contraintes du passé et du milieu pour construire une liberté authentique. Une liberté qui exprime, dans les faits, la possession de l'esprit critique.

Dans le contexte africain en général et camerounais en particulier, la philosophie s'intéresse non seulement à l'impact de la colonisation et de la mondialisation sur le statut identitaire, mais aussi sur l'origine des conflits et des revendications qui fragilisent l'intégration nationale. Les faits historiques font état de ce que la colonisation et la mondialisation ont plongé l'homme vivant en Afrique, dans une angoisse identitaire profonde. En réalité, l'indigène décolonisé affiche un comportement qui traduit un malaise identitaire à nul autre pareil. Partagé entre son héritage traditionnel et la modernité apportée par la mondialisation, il n'arrive pas à trouver le juste milieu. Les repères culturels qui assurent l'équilibre du moi dans le contexte social sont ébranlés par des particularismes tribaux et des antagonismes de classe à travers leur rapport conflictuel au processus de l'intégration nationale. L'homme décolonisé qui se trouve encore dans un contexte fortement marqué par l'empreinte d'une colonisation quasi permanente, ne se reconnaît ni dans la tradition tribale dénaturée par la violence coloniale, ni dans la tradition culturelle occidentale implantée par les ambassadeurs coloniaux et vulgarisée

par la langue et les média de l'Occident. L'angoisse que manifeste ce dernier, s'exprime dans le dégoût qu'il a vis-à-vis de sa tradition tribale et, dans un sentiment de rejet qu'il éprouve à l'égard du racisme que manifestent les promoteurs de la culture occidentale qui le fascine.

De ce qui précède, on peut aisément comprendre la raison pour laquelle le sujet de cette recherche est intitulé: *Intégration des situations-problèmes dans la didactique de la philosophie et développement de l'esprit critique par les apprenants des classes scientifiques au Cameroun : une expérience menée sur l'enseignement-apprentissage de la logique en classe de 1^{ère} C au Lycée Bilingue de Yaoundé*. Ce sujet n'est parfaitement compréhensible que si on présente le problème qui le fonde. Ainsi, signalons que le problème qui sous-tend cette recherche est celui de l'efficacité de la situation-problème dans le développement de l'esprit critique en philosophie au secondaire. Pour les besoins de l'étude, nous avons décidé de circonscrire notre recherche sur l'enseignement-apprentissage de la logique. Delà, la question de recherche qui fonde notre réflexion ici est : *En quoi l'intégration des situations-problèmes dans l'enseignement-apprentissage de la logique favorise-t-elle le développement de l'esprit critique des apprenants de la première scientifique?*

De cette question, l'hypothèse formulée est que : *l'intégration des situations-problèmes dans l'enseignement-apprentissage de la logique favorise le développement de l'esprit critique à partir d'une hybridation rationnelle des savoirs de l'expérience et des savoirs scolaires*. Pour avoir une idée claire sur cette situation, nous optons pour une étude mixte. Il s'agit d'une recherche à la fois quantitative et qualitative fondée sur la rigueur de la méthode expérimentale. En effet, le choix de la méthode dépend de la nature des variables qui constituent le thème de recherche. Le souci qui nous anime dans ce travail, est celui de décrire et d'expliquer le modèle d'enseignement-apprentissage de la didactique de la philosophie selon l'APC-ESV afin de définir son apport dans la construction de l'idéal social. Pour parvenir à ce résultat, nous avons besoin d'une méthode à la fois quantitative et qualitative. La recherche quantitative est une recherche quasi expérimentale qui tourne autour de l'expérimentation d'un modèle didactique basé sur la situation-problème. Elle vise à effectuer une comparaison entre les deux pratiques (le modèle de pratique de classe avec intégration des situations-problèmes et le modèle de pratique de classe sans intégration des situations-problèmes) et l'amélioration des pratiques d'enseignement-apprentissage de la philosophie à travers une meilleure utilisation de la situation-problème. Ceci dans le but de développer efficacement les compétences de l'esprit critique des apprenants au secondaire. Cette recherche permettra de mieux mesurer l'influence de l'intégration des situations-problèmes sur le développement de l'esprit critique des

apprenants. L'approche qualitative quant à elle, permet d'analyser des situations didactiques enregistrées et décryptées, dans la singularité complexe de chacune, et dans la variété de leurs niveaux interprétatifs. Cette étude nous permettra donc d'analyser les leçons de logique en philosophie pour déterminer le lien entre les pratiques de classe et le développement des compétences qui manifestent l'esprit critique de l'apprenant.

Ainsi donc, le choix de cette méthode trouve sa justification dans l'objectif de ce travail. En effet, l'objectif de cette étude est de montrer qu'il existe un lien significatif entre l'intégration des situations-problèmes et le développement de l'esprit critique. Ce qui justifie l'impact positif de l'intégration des situations-problèmes sur le développement de l'esprit critique dans l'enseignement-apprentissage de la logique en philosophie pris comme cas pratique.

Pour la réalisation de cette étude, nous avons choisi comme site d'enquête le Lycée Bilingue de Yaoundé. Ce qu'il faut préciser, dans le contexte de cette recherche, est que la population concernée par l'étude, est constituée des élèves des classes qui ont la philosophie dans leur programme d'enseignement, les enseignants qui dispensent les cours de philosophie et les inspecteurs pédagogiques en charge du suivi pédagogique des enseignants de philosophie dans les établissements scolaires du Cameroun. Ceci étant, il faut préciser que notre population cible désigne tous les élèves des premières scientifiques de la république du Cameroun. Vue sous cet angle, la population accessible de cette recherche renvoie à tous les élèves, enseignants et inspecteurs pédagogiques régionaux des classes de premières scientifiques du Lycée Bilingue de Yaoundé. La technique d'échantillonnage pour cette recherche est l'échantillonnage probabiliste. Sachant que cette méthode a plusieurs versions, nous précisons que notre choix porte sur l'échantillonnage probabiliste par grappes. En réalité, l'échantillon obtenu par la méthode aléatoire par grappes est constitué des élèves de la 1^{ère} C (groupe expérimental) et des élèves de la 1^{ère} D1 (groupe contrôle). Ce qui donne un échantillon de quatre vingt-quatre (84) individus. La technique utilisée pour collecter les données est fondée sur l'observation et les entretiens. Les outils de collecte des données dans ce cas sont : la grille d'observation des situations-de classes, le guide d'entretien semi-directif, les tests. Ces outils de collecte nous permettront d'accéder aux informations qui seront analysées pour la vérification de l'hypothèse retenue. Dans le cadre de cette étude, nous allons faire recours à trois types d'opération d'analyse des données. D'abord, nous faisons, à partir des données, la grille d'observation d'une description de la leçon avec situation-problème et une description de la leçon sans situation-problème.

Ensuite, nous procédons à une analyse statistique des résultats du test. Pour analyser en effet les données issues du test, nous faisons appel à des techniques statistiques grâce au logiciel SPSS version 20. Nous faisons recours à l'analyse exploratoire et à l'analyse de confirmation. Enfin, la troisième opération est basée sur l'analyse des contenus des entretiens. Il est question d'exploiter les données recueillies à travers la grille dans les trois entretiens menés.

Dans la logique de ce qui précède, nous optons pour un plan de travail à sept (7) chapitres. Le premier porte sur la problématique. Dans cette perspective, il convient d'indiquer que notre recherche est centrée sur l'apport de l'intégration des situations-problèmes dans le développement de l'esprit critique des apprenants dans la didactique de la philosophie au secondaire. Le souci de mettre en évidence la préoccupation fondamentale de ce sujet amène à présenter, dans le premier chapitre, le contexte dans lequel elle se situe et ce qui la motive. Dans un deuxième temps, nous procéderons à la problématisation du sujet. Le troisième moment sera l'occasion de présenter les questions de recherche. Pour finir avec cette partie, nous allons présenter les objectifs que nous voulons atteindre, les intérêts de cette étude et nous allons mettre en relief la manière dont elle a été délimitée.

Le chapitre deux sera l'occasion de faire connaître la philosophie et sa finalité comme discipline scolaire. C'est précisément pour cette raison qu'il est intitulé : Fondement épistémologique de la philosophie comme discipline scolaire et choix de l'esprit critique comme finalité.

Dans le troisième chapitre, nous nous attardons sur la perception qu'on a de l'esprit critique en philosophie et comment on l'opérationnalise dans le processus d'enseignement apprentissage de cette discipline. Ainsi, le titre choisi pour cette étape de notre recherche est : De la perception de l'esprit critique à son processus d'opérationnalisation dans la didactique de la philosophie à l'enseignement secondaire

Le quatrième chapitre est le lieu où nous procédons au fondement théorique de la recherche. Il s'agit tout d'abord de présenter le cadre conceptuel de l'étude qui permet d'éclairer la problématique. De ce point de vue, nous allons, dans le cadre de ce chapitre, présenter en premier lieu, les éléments constitutifs d'un cadre conceptuel dans le contexte de la didactique de la philosophie, nous allons par la suite procéder à la conceptualisation de nos variables et enfin, il sera question de justifier cette conceptualisation à partir des théories qui les développent. Le fondement théorique de l'étude qui fait l'objet de ce chapitre porte aussi sur la définition des concepts clés de notre étude, la revue de la littérature, les théories explicatives et l'opérationnalisation des hypothèses. Dans ce chapitre, nous voulons faire une revue de la

littérature, ensuite exposer des théories qui permettent de justifier la pertinence du phénomène étudié, et enfin formuler les hypothèses de recherche.

Le cinquième chapitre est consacré à la méthodologie. Il est l'occasion de présenter la procédure méthodologique devant permettre d'aboutir aux résultats fiables dans le cadre de cette étude.

Le chapitre six est réservé à la présentation et à l'analyse des résultats. Ce chapitre est l'occasion de présenter les résultats obtenus à travers le dispositif d'expérimentation que nous avons réalisé sur le terrain de l'enquête. Cette présentation des résultats s'appuie sur un discours analytique qui permet de mieux les comprendre. Pour plus de précision, nous allons procéder par des techniques de l'interprétation qui permettent de bien lire les résultats et de mieux cerner leur signification dans le contexte du problème que la recherche ambitionne de solutionner. Ce qu'il faut comprendre ici, c'est la nécessité de l'analyse des résultats qui nous conduira logiquement à la vérification de notre hypothèse de départ.

Le chapitre sept est réservé à l'interprétation, à la discussion des résultats et aux perspectives qu'ouvre la recherche. Ce chapitre est l'occasion de regarder d'un œil critique les résultats auxquels cette recherche aboutie. Dans cette perspective, il s'agit de mettre en évidence des pistes de réflexion pouvant être exploitées sur la base des résultats de cette recherche.

Chapitre 1 :
Problématique de l'étude

La pertinence d'une étude de nature scientifique se mesure à la qualité de sa problématique. Dans cette perspective, il convient d'indiquer que notre recherche est centrée sur l'intégration des situations-problèmes dans la didactique de la philosophie à l'enseignement secondaire et son apport dans le développement de l'esprit critique des apprenants. Le souci de mettre en évidence la préoccupation fondamentale de ce sujet amène à présenter, dans le premier temps de cette problématique, le contexte dans lequel se situe cette préoccupation et ce qui la motive. Dans un deuxième temps, nous procéderons à la problématisation du sujet. Le troisième moment sera l'occasion de présenter les questions de recherche. Pour finir avec cette partie, nous allons présenter les objectifs que nous voulons atteindre, les intérêts de cette étude et nous allons mettre en relief la manière dont elle a été délimitée.

1.1. Contexte de l'étude et justification du choix du sujet

1.1.1 Contexte général de l'étude

Depuis près d'une dizaine d'années déjà, le Cameroun est dans un profond processus de refondation et d'implémentation de sa politique éducative. Ce pays met progressivement en œuvre une nouvelle forme de procédure d'enseignement-apprentissage dont l'ambition affichée est de réaliser les objectifs formulés dans la loi d'orientation de l'éducation d'avril 1998. En effet, cette loi de l'orientation présente en son article 5, les objectifs de l'action éducative. Ces objectifs représentent des compétences considérées comme la finalité vers laquelle toutes les actions pédagogiques doivent converger. Selon l'article 5 de la loi d'orientation de l'éducation, neuf (09) objectifs principaux déterminent la formation du citoyen camerounais:

Le premier, défini par l'alinéa 1, stipule que « *la formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun* » est l'objectif premier de l'école camerounaise. L'alinéa 2 insiste sur le fait que « *la formation aux grandes valeurs éthiques universelles que sont la dignité et l'honneur, l'honnêteté et l'intégrité ainsi que le sens de la discipline* » doit être au centre du processus d'apprentissage. A l'alinéa 3, de l'article 5, la loi d'orientation met l'accent sur « *l'éducation à la vie familiale* » afin que l'école ne produise pas des citoyens inaptes à la vie de famille. Le quatrième point de cet article de la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun met en relief le poids de la langue dans la construction de la personnalité. Selon cet alinéa en effet, « *la promotion des langues nationales* » est fondamentale dans la formation du jeune citoyen camerounais au sein de

l'institution scolaire. L'alinéa 5 impose à l'institution scolaire, de commencer le processus d'apprentissage du jeune apprenant par « *l'initiation à la culture et à la pratique de la démocratie, au respect des droits de l'homme et des libertés, de la justice et de la tolérance, au combat contre toutes formes de discrimination, à l'amour de la paix et du dialogue, à la responsabilité civique et à la promotion de l'intégration régionale et sous régionale* ». Selon l'alinéa 6, « *la culture de l'amour de l'effort et du travail bien fait, de la quête de l'excellence et de l'esprit de partenariat* » doivent être aux fondements de la formation du jeune citoyen. Ces éléments sont des valeurs qui définissent la contribution de l'école dans la construction de l'identité nationale camerounaise. L'alinéa n°7 exige de l'école « *le développement de la créativité, du sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise* » dans le processus de formation de l'individu. Pour l'alinéa 8, « *la formation physique, sportive, artistique et culturelle de l'enfant* » ne doit pas être négligée dans le processus d'apprentissage. En fin, l'alinéa 9 montre combien de fois il est important d'axer la formation du jeune camerounais sur « *la promotion de l'hygiène et de l'éducation à la santé* ».

Ainsi présentées, les valeurs et compétences devant sous-tendre la formation du citoyen dans le contexte camerounais sont clairement formulées dans ce document guide de la politique éducative de l'État. Pour leur mise en œuvre, le Cameroun a opté pour un nouveau paradigme didactique. Louis Bapès, donne les raisons qui permettent de comprendre cette nouvelle orientation de la politique éducative camerounaise. Selon lui : « *en ce début de millénaire, au moment où le Cameroun se fixe le cap de l'émergence à l'horizon 2035, son enseignement secondaire est confronté à de nombreux défis* » (2014p. 1). Parmi ces défis, il y a notamment la volonté d'offrir, dans un contexte marqué par une forte croissance des effectifs du cycle primaire, une formation de qualité à un maximum de jeunes Camerounais. Il y a aussi le désir de préparer ceux-ci, grâce à des enseignements-apprentissages pertinents, à s'intégrer au monde et à affronter un marché du travail de plus en plus exigeant. Louis Bapès fait clairement savoir que, les dispositifs de formation, dans leur conception et leur mise en œuvre, ont évolué de façon significative. En effet, à une école, jadis consacrée à l'acquisition de connaissances très souvent décontextualisées, s'est substituée partout dans le monde, une école soucieuse d'outiller les apprenants afin qu'ils puissent faire face à des situations de vie réelle, complexes et diversifiées. À la place d'une école coupée de la société, s'est installée une école intégrée, soucieuse du développement durable, et qui prend en compte les cultures et les savoirs locaux.

Les contenus qu'on trouve dans les programmes d'enseignement au Cameroun tirent leur pertinence de la vision qu'on a de l'école aujourd'hui. En effet, la politique éducative en vigueur au Cameroun taille le contenu de l'enseignement sur la mission de l'école. Rappelons, de ce point de vue, que l'école a le devoir de favoriser la croissance intellectuelle et affective des élèves à partir des liens entre les différentes problématiques du monde. Dans cette logique, il convient de faire savoir que l'école n'est pas sa propre finalité et doit en conséquence préparer à la vie. Le décroisement entre l'école et son environnement encourage l'élève à entreprendre une démarche de réflexion sur l'utilité et l'applicabilité de tel ou tel apprentissage dans tel ou tel contexte. Cette réflexion est à son tour susceptible d'accroître sa capacité à mobiliser ses acquis dans des situations nouvelles, pour lesquelles il n'a pas fait des apprentissages spécifiques.

Il n'est pas superflu de rappeler qu'à la suite du Décret N098/004 du 14 avril 1998, les programmes de l'école camerounaise ont connu une profonde mutation, passant de la logique des programmes disciplinaires cloisonnés à celle d'un curriculum unique. Dans cette vision curriculaire, chaque programme d'étude (français, anglais, mathématiques, chimie...) est relié au curriculum de formation comme une partie à un ensemble, afin de donner la cohérence souhaitée au dispositif de formation de la jeunesse camerounaise. Selon Bapès (2014), « *ces programmes d'étude définissent, en termes de savoirs, savoir-faire, savoir-être, les compétences essentielles devant être acquises par les élèves* ». (p. 2.)

Le nouveau paradigme didactique est fondé sur l'Approche Par Compétences, avec Entrée par les Situations de Vie (APC/ESV). Il s'agit d'une nouvelle méthode d'enseignement-apprentissage qui met la priorité sur le développement des compétences à partir des situations de vie réelles prises comme prétexte pour la construire des nouvelles connaissances. Par ce choix, le Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC) entend mettre les programmes en accord avec les finalités de l'école camerounaise, telles que définies par la loi d'orientation de l'éducation. Partant de cette approche, l'école n'est plus un lieu où les apprenants ne font qu'acquérir les connaissances en vue des examens. Elle se préoccupe désormais, de donner du sens aux apprentissages, c'est-à-dire de mieux outiller les apprenants pour qu'ils puissent faire face à des situations de vies réelles, de plus en plus complexes aujourd'hui. Ce choix implique de nouvelles orientations pour l'école camerounaise, au double plan de la vision globale et des pratiques pédagogiques.

L'Arrêté n°263/14/ du 13 Août 2014 Portant définition des programmes d'études de 6em et de 5em est accompagné d'une notice élaboré par l'Inspecteur Général des Enseignements. Dans cette notice, il est clairement dit que les programmes d'études élaborés

depuis 2012 respectent les grandes orientations de l'éducation en général, et de l'enseignement secondaire en particulier telles qu'elles apparaissent à la fois dans la loi d'orientation de l'éducation (1998) et le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSC 2009). Evelyne Mpoundi Ngolle (2014), alors Inspecteur Général des Enseignements au ministère des enseignements secondaire du Cameroun au moment de la définition des nouveaux programmes, précise dans cette notice que les contenus qui sous-tendent les programmes en vigueur dans l'enseignement secondaire se résument entre autres à :

former dans la perspective d'un Cameroun émergent à l'horizon 2035, des citoyens camerounais maîtrisant les deux langues officielles (français-anglais), enracinés dans leurs cultures tout en restant ouverts à un monde en quête d'un développement durable et dominé par les sciences et les technologies de l'information et de la communication (p. 4).

Le contenu des programmes d'enseignement au niveau de l'école camerounaise actuelle oriente vers la formation des citoyens capables de porter l'idéale de la société camerounaise par leur compétence. Vue sous ce angle, la conception globale que l'on doit avoir de l'école camerounaise, compte tenu des nombreux défis à relever, exige une large ouverture. Cette ouverture exige tout d'abord une formation centrée sur le développement des compétences. De ce point de vue, le passage de la nouvelle approche pédagogique (NAP) fondée sur l'enseignement par objectif à l'approche par compétence avec entrée sur les situations de vie (l'APC/ESV) consacre le passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage. Il s'agit davantage d'aider l'apprenant à construire lui-même ses savoirs plutôt qu'à les lui donner. En adoptant cette démarche, la visée du gouvernement camerounais est de mettre en pratique les contenus de programme conçus pour le développement de l'autonomie des apprenants.

L'ouverture dont il est question exige ensuite qu'un accent soit mis sur les apprentissages et l'intégration des savoirs. En réalité, les programmes actuels, parce qu'ils sont du modèle curriculaire, mettent l'accent sur les apprentissages et le processus d'acquisition et de développement des savoirs. On passe donc des programmes centrés sur l'enseignant et sur le processus d'enseignement aux programmes faisant de l'apprenant l'acteur principal de sa formation. Dans ce nouveau contexte, le rôle de l'enseignant se trouve profondément modifié, puisqu'il passe du statut de dispensateur de savoirs à celui de facilitateur, d'accompagnateur, de guide, de metteur en scène, d'entraîneur.

Toujours dans la logique de cette ouverture, il est exigé enfin, des apprentissages centrés sur l'apprenant. La réalité qui se dégage du contexte scolaire met en relief le fait que

personne ne peut apprendre à la place de l'élève. De cette réalité, dérive la nécessité de mettre désormais l'élève au centre des apprentissages. Cela conduit à porter un regard nouveau sur lui, à le considérer comme une personne à part entière, et non comme « une outre à remplir ». Selon Domenico Masciotra(2014) une personne est un « être en situation » et toute situation prend son sens à partir des perceptions, des compréhensions et des compétences de la personne, celle-ci étant considérée comme le centre des situations de vie dans lesquelles elle est engagée. L'objectif général des contenus qui conditionnent la formation, est de permettre à l'élève, tout au long de sa scolarité, d'élever progressivement sa capacité à donner un sens aux différentes situations de vie dans lesquelles il peut être engagé, et à agir dans chacune de ces situations de façon autonome.

Dans la logique de l'approche par compétence, le contenu des programmes est centré sur six éléments essentiels, qui constituent la structure d'ensemble et le tableau modulaire. La structure d'ensemble, dans la logique de ces contenus, est ce qui donne une présentation générale du programme d'étude. Elle permet de cerner la situation du programme dans le curriculum, la contribution du programme au domaine d'apprentissage auquel il appartient, la contribution du programme à un ou plusieurs domaines de vie auquel il peut être rattaché, la présentation de l'ensemble des familles de situations de vie couvertes par le programme ainsi que les modules du programme.

Le tableau modulaire se comprend aisément à partir de la définition qu'on a du module dans le contexte de ces contenus fondés sur l'approche par les compétences. De ce point de vue, le module est présenté comme une unité d'enseignement construite autour d'une famille de situations. Dans le programme, chaque module est précédé d'une introduction qui précise, entre autres, le volume horaire alloué au module, les liens du module avec la loi d'orientation de l'éducation et sa contribution aux domaines de vie prescrits.

Le module se présente sous la forme d'un tableau à trois entrées : le cadre de contextualisation, l'agir compétent et les ressources. Les contenus des colonnes sont interdépendants et vont des notions les plus abstraites vers les plus concrètes. Le cadre de contextualisation se subdivise en deux colonnes : les familles de situations et les exemples de situations. L'agir compétent qui présente les actions que l'apprenant doit réaliser pour être déclaré compétent, se subdivise lui aussi en deux colonnes : les catégories d'actions et les exemples d'actions. Les ressources constituent les savoirs essentiels (savoirs notionnels et méthodologiques), les savoir être (attitudes ou dispositions d'esprit que présente l'apprenant et dont le développement doit se poursuivre) et les autres ressources (outils divers dont l'apprenant peut se servir pour résoudre les situations-problèmes). Les savoirs notionnels,

qui constituent les objets d'apprentissage, se décomposent en différentes activités de la Situation d'éducation

Pour une exploitation judicieuse de ce tableau, il faut comprendre qu'il est conçu selon le principe suivant : à chaque famille de situations correspondent plusieurs exemples de situations ; à chaque exemple de situations correspondent plusieurs catégories d'actions ; à chaque catégorie d'actions correspondent des exemples d'actions. Pour effectuer une action, on choisit parmi les savoirs essentiels ceux qu'il faut mobiliser. En d'autres termes, le tableau se lit de la gauche vers la droite, en ramification comme un arbre des parties. Les éléments contenus dans les différents tableaux modulaires le sont à titre indicatif. Il revient donc à chaque professeur de sélectionner des catégories d'actions adaptées au cadre de contextualisation, de les mettre en cohérence avec les exemples d'actions, les savoirs essentiels et les attitudes à développer pour atteindre l'agir compétent visé.

Ainsi, l'option pour le développement des compétences s'appuie sur la nécessité d'amorcer dès l'école, le développement d'habiletés complexes et de favoriser l'acquisition de connaissances utiles à l'adaptation à un environnement changeant. C'est dire que les compétences acquises, notamment les compétences transversales deviendront des outils pour un apprentissage tout au long de la vie. Tel est, de façon ramassée, la vision qui se dégage des contenus en vigueur dans l'enseignement secondaire de la République du Cameroun.

La nouvelle vision de l'éducation qu'implante l'école camerounaise mérite une attention particulière. En choisissant de mener une étude sur l'intégration des situations-problèmes dans la didactique de la philosophie et son impact sur la formation de l'esprit critique, nous nous intéressons à la nouvelle politique éducative du Cameroun orientée vers l'approche par les compétences.

1.1.2. Justification du choix du sujet de l'étude

On peut se poser la question de savoir pourquoi avoir choisi le sujet qui est le nôtre. En réalité, il faut rappeler que l'école est un instrument idéologique de l'État. Pour cette raison, il est l'un des mécanismes sociaux dont se sert cette institution pour asseoir les bases du type d'homme voulu. C'est à travers ces bases que la société cherche à mettre en œuvre l'idéal du citoyen modèle de la société camerounaise. L'identité sociale camerounaise, est une construction qui interpelle plusieurs institutions. Parmi ces institutions, l'école occupe une place prépondérante. Précisons de prime abord, que la politique éducative camerounaise définit

clairement les critères qui conditionnent l'acquisition des valeurs identitaires citoyennes en milieu scolaire. L'identité sociale, il faut le souligner, est une construction permanente. Elle est la somme des apports de tous les secteurs de la vie sociale. L'école y participe à travers la réalisation des objectifs devant faire du jeune citoyen, un camerounais à part entière.

Le choix du sujet intitulé *Intégration des situations-problèmes dans la didactique de la philosophie et développement de l'esprit critique par les apprenants des classes scientifiques au Cameroun : une expérience menée sur l'enseignement-apprentissage de la logique en classe de 1^{ère} C au Lycée Bilingue de Yaoundé* n'est pas anodin. En effet, il est question d'évaluer l'apport de la nouvelle approche dans la réalisation des missions assignées à l'école. Le sujet choisi est l'occasion de comprendre les nouvelles réformes qui s'enracinent dans les pratiques didactiques de l'école camerounaise actuelle.

Nous précisons que l'opérationnalisation de l'esprit critique a toujours suscité des débats houleux où les positions sont difficilement conciliables. Le choix de ce sujet peut se justifier à partir du moment où il se propose d'être une nouvelle orientation du débat sur le développement de l'esprit critique. Il est question de mettre en lumière l'efficacité de la nouvelle approche qui sous-tend l'enseignement-apprentissage des différentes disciplines scolaires dans le système éducatif camerounais en général et en particulier dans les classes scientifiques où, les matières littéraires comme la philosophie, suscitent peu d'engouement. Pour cette raison, le sujet choisi tire sa pertinence de la volonté de dire en quoi la situation-problème favorise le développement de l'esprit critique à partir de l'application de l'approche par compétence dans la conduite des processus didactiques au sein des classes à obédience scientifique. C'est en identifiant les éléments qui définissent la pertinence de la didactique par situations-problèmes dans le développement de l'esprit critique qu'on peut logiquement parler de l'efficacité dans des pratiques didactiques de la philosophie au secondaire.

Le choix de ce sujet s'explique aussi sur la nécessité de combler le vide qui existe sur le meilleur moyen d'opérationnaliser l'esprit critique. Ce qu'on a longtemps vu dans ce domaine, c'est le caractère antinomique des solutions proposées pour le développement de l'esprit critique. Nous choisissons ce sujet comme prétexte pour examiner de façon concrète, la pertinence de l'enseignement-apprentissage de la philosophie par situations-problèmes. Dans le cadre de l'enseignement secondaire, l'expérience du terrain laisse voir que, les classes scientifiques sont celles où les enseignants, en charge des matières littéraires, éprouvent le plus de difficultés à susciter l'engouement et l'engagement des apprenants. En choisissant une classe scientifique comme cible, nous avons l'ambition d'évaluer la pertinence de cette

nouvelle technique dans le développement des compétences qui traduisent l'esprit critique chez des apprenants éprouvant peu de motivation dans l'apprentissage de la philosophie.

1.2. Position et formulation du problème

1.2.1. Constat

L'examen du cadre pratique de l'enseignement-apprentissage de la philosophie est un préalable nécessaire pour bien présenter le problème qui sous-tend cette réflexion. De ce point de vue, il est important de s'intéresser aux différentes conceptions que les acteurs impliqués dans les leçons de philosophie en classe de première scientifique se font particulièrement de la logique qui sert de cadre expérimental. Ainsi à la question de savoir quelles sont les conceptions des enseignants et des élèves sur l'enseignement de la logique en premières scientifiques ? On peut répondre, sur la base des pratiques qui se font sur le terrain qu'il s'agit des conceptions qui limitent la logique à la théorie. Pour les enseignants tout comme pour les élèves, la logique se limite aux principes de la raison et n'a aucune incidence la réalité concrète.

Signalons que la logique vient du philosophe grec Aristote. Elle désigne la science du raisonnement ou l'étude des lois formelle de la pensée c'est-à-dire ce qu'il y a de permanent dans les formes que prend l'intelligence. Elle a pour objet la pensée rationnelle et ses lois. Dans la conception des enseignants, la logique en tant que science des lois nécessaires de l'entendement est ce qui permet de faire un bon usage de la raison. Le système éducatif camerounais fait débiter les cours de logique en classe de première scientifique dans l'enseignement de la philosophie. La conception des enseignants de philosophie la logique s'appuie sur le programme officiel de philosophie. Dans le cas de la première scientifique, les enseignants conçoivent l'enseignement de la logique comme le fait d'amener l'apprenant à maîtriser les règles et les principes élémentaires du raisonnement logique. Cette conception met de côté la place prépondérante que doit jouer la logique aussi bien dans les rapports sociaux que dans les ambiguïtés et les erreurs de raisonnement dans la vie pratique. On peut dire, que contrairement à ce que prescrit le programme officiel de philosophie de la classe de première scientifique, la conception que les enseignants se font de la logique se limite à sa dimension théorie de science des lois formelles de la pensée.

Dans la conception des apprenants, la logique, à l'image de la philosophie toute entière, est un cours théorique qui amène à savoir définir, identifier, comparer, analyser, déduire et

induire. Pour les apprenants des classes scientifiques, il s'agit d'un enseignement qui développe sur le plan théorique le sens de la rigueur, le sens de la méthode et le respect des principes. De ce qui précède, il s'avère que les apprenants de la classe de première scientifique conçoivent la logique comme un enseignement théorique. De cette perception de l'enseignement de la logique, la question est de savoir quelles sont les pratiques d'enseignement qui en découlent ?

L'expérience de l'enseignement-apprentissage de la logique sur le terrain fait état de ce que les cours de logique se font sans recours aux situations-problèmes concrètes. Considérée comme un enseignement théorique, la logique est enseignée à partir des méthodes jugées obsolètes qui entravent le développement des compétences de l'esprit critique dans ce domaine.

On peut alors se poser la question de savoir quelles sont les démarches didactiques et les techniques pédagogiques mobilisées par les enseignants qui découlent de cette conception. Pour répondre à cette question, il faut signaler que, contrairement à ce que prévoit le programme officiel de juillet 2019, les enseignants placent la méthode par objectif au fondement de leur démarche didactique dans l'enseignement des cours de logique. Tout se fait de façon théorique sans aucune référence à la pratique. C'est justement le recours à la méthode par objectif dans l'enseignement de la logique en classe de première scientifique qui le rend inefficace.

1.2.2. Formulation du problème

En prescrivant l'approche par les compétences, la politique éducative du Cameroun entend enraciner le jeune citoyen dans son contexte de vie en passant d'un paradigme d'enseignement à un paradigme d'apprentissage. Cet enracinement, dans le cadre de la didactique par situation-problème que prescrit l'APC, se fonde sur un processus d'apprentissage qui met l'accent sur l'hybridation rationnelle des savoirs de l'expérience et des savoirs livresques. Il faut relever qu'avec l'APC-ESV, l'intérêt est non seulement sur l'apprenant qui construit et donne sens aux savoirs à travers un ensemble d'interactions mais aussi, sur l'appropriation des savoirs comme des productions situées temporellement et culturellement permettant de réaliser un projet ou d'atteindre un but (Désautels & Larochelle, 2003). L'apprentissage n'est alors pas considéré comme une activité désincarnée, mais plutôt comme une activité du sujet apprenant qui donne sens à ses apprentissages, via un ensemble d'interactions (avec des acteurs humains et non humains) et de parcours (Charlot, 1997 ; DeBlois & Larivière, 2012).

Ce qui pose problème dans le contexte des nouveaux programmes de philosophie, c'est le fait que l'observation des pratiques des enseignants montre une persistance et une

permanence des démarches didactiques et des procédés pédagogiques traditionnelles et obsolètes qui insistent sur la théorie en évacuant la pratique dans le processus d'apprentissage de la philosophie au secondaire. Ce qui montre à suffisance que l'apprenant est considéré comme un sujet épistémique confronté aux nouveaux savoirs proposés par l'école, mais isolé du contexte social dans lequel s'inscrivent les savoirs. Ces démarches qui s'opposent fondamentalement à l'esprit du programme, dans les classes scientifiques, ne prennent pas toujours en compte la situation-problème qui amène l'apprenant à donner du sens aux savoirs acquis par expérience et aux savoirs scolaires dans l'étude des problématiques de la logique. Par conséquent, les habiletés que la logique est sensées atteindre ne sont pas assez développées chez les apprenants. Il s'en suit que les pratiques didactiques actuelles en philosophie ne concourent vraiment pas au développement de l'esprit critique des apprenants. On peut donc comprendre pourquoi les élèves de premières scientifiques sont incapables de mobiliser les habiletés de l'esprit critique dans la résolution des situations de vie au quotidien. Ce problème justifie la nécessité de mener une expérience d'apprentissage sur le cours de logique à partir de l'intégration des situations-problèmes qui favorisent l'hybridation des savoirs comme fondement de l'esprit critique.

A partir de cette difficulté qui se pose sur la démarche de l'enseignement-apprentissage de la philosophie au secondaire, une démarche fondée sur l'intégration des situations-problèmes s'impose. Il s'agit de la démarche des situations didactiques qui permettent aux apprenants de construire des savoirs nouveaux et de leur donner du sens, à partir de l'hybridation de plusieurs types de savoirs (savoirs issus de l'expérience de la vie quotidienne et les savoirs issus de l'institution scolaire). Cette démarche est fondée sur trois éléments principaux qui sont : la situation d'action, la situation de formulation et la situation de validation. Il s'agit ici, d'amener les apprenants de la classe de première scientifique, à construire, à partir d'un enseignement efficace de la logique, des savoirs émancipateurs pouvant leur permettre de faire un bon usage de la raison et surtout d'avoir le sens de la rigueur, le sens de la méthode et le respect des principes dans les situations concrètes de vie qu'ils auront à vivre. L'expérience à mener, à partir de la didactique par situations-problèmes, est l'occasion de mettre en relief la nécessité de tenir compte des savoirs pratiques acquise par expérience chez les adolescents dans la construction des savoirs scolaires en philosophie.

1.3. Questions de recherche

Les questions à formuler ici sont celles qui permettent de bien cerner la préoccupation de ce sujet. Il s'agit principalement de la question principale et des questions secondaires.

1.3.1. Question principale

Sur la base du problème formulé, la question principale de cette recherche est la suivante: *En quoi l'intégration des situations-problèmes, dans l'enseignement-apprentissage de la logique, favorise-t-elle le développement de l'esprit critique des apprenants de la première scientifique?*

Cette question principale donne lieu à des questions subsidiaires qui prolongent et spécifient la compréhension du problème en question.

1.3.2. Questions subsidiaires

Pour opérationnaliser notre question principale, il est nécessaire de formuler les questions de recherche particulières qui orientent vers la saisie du phénomène à étudier. De ce point de vue, la question principale formulée peut s'opérationnaliser à partir de trois (03) questions secondaires. Ces questions sont les suivantes :

- 1- En quoi la situation d'action dans l'enseignement-apprentissage de la logique favorise-t-elle le développement de l'esprit critique ?
- 2- En quoi la situation de formulation favorise-t-elle le développement de l'esprit critique dans l'enseignement-apprentissage de la logique ?
- 3- En quoi la situation de validation favorise-t-elle le développement de l'esprit critique dans l'enseignement-apprentissage de la logique ?

Cet ensemble de questions permet de mettre en exergue les éléments spécifiques à cerner dans le problème à examiner au cours de cette recherche.

1.4. Objectifs de l'étude

L'objectif est le but à atteindre, ce qu'on vise. Sous l'angle de la recherche scientifique, l'objectif d'une étude est très exactement ce qu'on veut apporter comme contribution à l'évolution de la connaissance sur le phénomène étudié. Dans cette perspective, il est important de souligner que notre étude est fondamentalement basée sur le développement de l'esprit

critique à partir de la didactique par situation-problème. Pour cette raison, notre ambition est de mettre en relief la signification réelle de l'esprit critique afin de montrer les modalités qui conditionnent sa formation dans le contexte de l'institution scolaire. Nous voulons dire, que notre contribution à l'avancée du savoir dans le contexte de l'éducation de l'homme, consiste à apporter des informations nouvelles sur le meilleur moyen de développer en lui l'esprit critique qui fait défaut à la jeune génération.

Cette ambition trouve sa justification et sa pertinence dans le contexte du monde présent. En effet, dans un monde où les influences sont nombreuses, où les médias et la publicité sont très présents dans notre environnement, il est plus que jamais important d'avoir un esprit capable d'analyser et de comprendre notre moi intérieur ainsi que notre environnement. Ceci devient une exigence fondamentale et nécessaire dans la mesure où, il s'agit désormais pour l'individu d'évoluer de manière autonome et de faire sa place en tant qu'être humain à part entière dans la société. En remontant un peu plus loin dans le temps, Rousseau, dans le processus éducatif de l'individu qu'il propose *dans l'Émile ou de l'éducation* (1966), souligne l'importance de la raison dans la formation de l'homme. Il dit clairement que si jamais vous substituez dans son esprit l'autorité à la raison, il ne raisonnera plus ; il ne sera plus que le jouet de l'opinion des autres. Selon ces anciens pédagogues, il est important d'apprendre à l'enfant à raisonner. En outre, il semble évident que notre influence et notre responsabilité en tant qu'éducateur est grande. En des siècles d'éducation, nous sommes passés d'une éducation autoritaire et paternaliste (l'éducation traditionnelle) à une éducation partagée, égalitaire et centrée sur les besoins de l'enfant (l'éducation nouvelle). Il semble que, de ces deux opinions, émergent les mêmes attentes qui incluent de voir les enfants de demain se gérer en toute liberté, tout en sachant respecter les codes de vie et les règles de la société.

Dans le cadre de notre étude nous avons un objectif principal et des objectifs particuliers.

1.4.1. Objectif principal de l'étude

L'objectif principal qui sous-tend cette étude est de montrer en quoi l'intégration des situations-problèmes dans la didactique de la philosophie favorise efficacement le développement de l'esprit-critique chez les apprenants des classes scientifiques. Pour clarifier cet objectif, il est important de présenter les objectifs spécifiques qui l'accompagnent.

1.4.2. Objectifs spécifiques

Dans le cadre de cette recherche, les objectifs spécifiques sont des éléments à partir desquels l'objectif principal est concrètement cerné. Ainsi, en prenant appui sur l'objectif principal de la recherche, nous définissons trois (03) objectifs spécifiques à atteindre. Partant de l'idée que la théorie des situations didactiques qui sous-tend la phase expérimentale de cette étude est fondée sur les trois éléments que sont la situation d'action, la situation de formulation, et la situation de validation, nos objectifs qui répondent aux questions spécifiques formulées sont les suivants

Objectif spécifique 1 : Montrer que *la situation d'action* favorise le développement de l'esprit critique dans l'enseignement-apprentissage de la logique en confrontant l'apprenant à une situation qui lui pose problème dans le but d'aboutir à la création d'un savoir-faire.

Objectif spécifique 2 : Montrer que *la situation de formulation* favorise le développement de l'esprit critique dans l'enseignement-apprentissage de la logique en permettant à l'apprenant d'avoir des ressources appropriées pour faire évoluer ses analyses et traduire ses actions à partir d'une situation-problème.

Objectif spécifique 3 : Montrer que la situation de validation favorise le développement de l'esprit critique dans l'enseignement-apprentissage de la logique en amenant l'apprenant à prouver ce qu'il affirme et à institutionnaliser (attribuer un caractère officiel et durable) un savoir particulier à un savoir universel pour les situations semblables.

1.5. Intérêts de l'étude

Par intérêt de l'étude, nous entendons l'utilité de cette recherche. La science impose que chaque recherche soit l'occasion d'une véritable évolution des connaissances dans le domaine choisi. Dans cette perspective, il est important de mettre en relief l'importance de cette étude en désignant la nature des intérêts qui pourront être trouvés. De ce point de vue, cette recherche ambitionne contribuer à plusieurs domaines du savoir. Pour cette raison, nous allons dégager dans cette étude, un intérêt scientifique, didactique, pédagogique, psychologique et social.

1.5.1. Intérêt scientifique

On peut se poser la question de savoir ce qu'est l'apport de cette étude sur le plan scientifique. À cette question il convient de répondre que la présente étude apporte une précision sur l'efficacité de l'approche par compétence dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie au secondaire. À partir des données de l'expérience, il sera possible de démontrer l'influence de l'approche par les compétences dans le développement du savoir, du savoir faire et du savoir-être en philosophie

La pertinence de cette étude, dans le contexte scientifique, se fonde aussi sur son apport dans la construction des connaissances qui structurent la formation de l'esprit critique du jeune citoyen. Dans cette logique, l'intérêt scientifique de cette étude se place du côté de la méthode employée pour construire l'identité sociale dans le cadre de l'institution scolaire. Il est question de démontrer à travers cette étude que la philosophie a un apport significatif sur le développement de l'esprit critique. On peut affirmer que cette recherche se veut une contribution significative dans le domaine des sciences de l'éducation. Elle entend combler le vide qui existe sur le rendement de l'enseignement-apprentissage de la philosophie comme discipline scolaire.

Longtemps considérée comme une activité théorique qui détournerait l'homme de ses devoirs et qui le déconnecterait des préoccupations de son contexte de vie, la philosophie a toujours été victime des préjugés de tout genre (Jaspers, 1981). À travers cette étude nous voulons mettre en relief la pertinence de cette discipline sur le plan scientifique en dévoilant son objectif fondamental dans la formation de l'identité sociale. En effet, la philosophie est la discipline qui se préoccupe de développer l'esprit critique. Il s'agit ici de mettre à la disposition du grand nombre les connaissances et les pratiques scientifiques dont se sert la philosophie pour développer les compétences relatives à l'esprit critique.

Du point de vue scientifique, la didactique de la philosophie, à travers les situations-problèmes, se présente comme le modèle de la construction des connaissances pratiques qui rendent l'apprenant apte à vivre dans le contexte d'un monde marqué par des avancées scientifiques extraordinaires. Par ce moyen, cette étude veut montrer que la science est un rempart incroyablement efficace contre les illusions de notre temps.

1.5.2. Intérêt didactique

La didactique étudie chacune des étapes de l'acte d'apprentissage et met en évidence l'importance du rôle de l'enseignant comme médiateur entre l'élève et le savoir. Si on part de l'idée que la didactique est une science de l'éducation qui se préoccupe des processus de

l'enseignement et de l'apprentissage, il faut signaler que cette étude est un examen des pratiques qui définissent l'enseignement de la philosophie au secondaire. Il s'agit de montrer que la philosophie est une discipline qui possède un dispositif d'enseignement-apprentissage ayant un impact significatif sur la formation du jeune citoyen dans le cadre de l'institution scolaire. Ce dispositif didactique de la philosophie en vigueur dans l'enseignement secondaire est structuré par des pratiques et des techniques qui mériteraient d'être connues pour la compréhension des enjeux de cette discipline dans le curriculum de l'enseignement. C'est ce que veut montrer cette recherche. Elle insiste sur le fait que la didactique, en général et celle de la philosophie en particulier, est une science qui suit l'évolution du monde. Ce dynamisme permet ainsi d'expérimenter des méthodes d'enseignement-apprentissage pouvant réaliser des objectifs de plus en plus complexes qui sont assignés à l'institution scolaire dans l'éducation de l'humain. Cette étude est une contribution à la connaissance et à la vulgarisation de la didactique de la philosophie. Elle est aussi une réflexion sur les moyens de rendre cette didactique plus efficace et beaucoup plus opérationnelle dans la formation de l'esprit critique qui est la tâche fondamentale de l'enseignement de la philosophie au secondaire.

1.5.3. Intérêt pédagogique

La pédagogie s'intéresse à la formation intégrale de l'homme. Elle est le moyen par lequel l'éducation de l'être humain est planifiée. Notre recherche a un intérêt pédagogique dans la mesure où elle se préoccupe de l'éducation de l'homme camerounais. Cette recherche met en relief des pratiques pédagogiques nouvelles qui sont à l'œuvre dans l'éducation du citoyen camerounais. Partant de l'idée que l'homme vivant dans le contexte du monde actuel doit prioritairement faire valoir un certain nombre de compétences pour se situer, cette étude est la preuve que la pédagogie est le moyen par lequel on développe des compétences qui assurent l'adaptation de l'individu dans son milieu de vie.

L'intérêt pédagogique de cette étude se situe aussi au niveau de la mise en œuvre des nouvelles réformes qui sous-tendent l'éducation dans le contexte de l'école camerounaise. En effet, cette étude est l'occasion de montrer la préoccupation fondamentale de la pédagogie. En réalité, nous voulons montrer que la pédagogie prend appui sur le contexte social. Elle éduque l'homme à partir des connaissances pratiques qui pourront l'aider à résoudre les situations de vie que lui pose le contexte dans lequel il évolue au quotidien. Ainsi, on peut comprendre que la pédagogie fondée sur la formation de l'individu à partir des situations-problèmes est une pédagogie qui se veut pratique. Grâce à cette recherche, on observera que la pédagogie permet

aujourd'hui à l'homme camerounais de se servir d'une pluralité de ressources pour résoudre les situations de vie de son existence. On peut ainsi comprendre pourquoi le philosophe allemand Emmanuel Kant faisait savoir qu'on ne devient homme que par l'éducation.

1.5.4. Intérêt psychologique

On ne peut parler de l'éducation sans faire allusion à la psychologie. En tant que science du comportement et des processus mentaux, la psychologie est au fondement du processus de l'enseignement et de l'apprentissage. Cette recherche a un intérêt psychologique en ceci qu'elle entend mettre en relief la manière dont les processus cognitifs se mettent en place à partir des situations-problèmes dans la didactique de la philosophie au secondaire. L'étude permettra de montrer comment s'organise les savoirs à enseigner et comment le processus d'apprentissage de ces savoirs s'opère à travers les processus mentaux de l'apprenant. Elle permettra de déceler les grandes théories de l'enseignement et de l'apprentissage qui sous-tendent l'approche pédagogique qui sert de nouveau paradigme pédagogique à la politique éducative camerounaise.

1.5.5. Intérêt social

La science est au service de la société. Pour cette raison, on peut signaler que l'intérêt social de cette recherche est le plus important. En effet, les analyses que les grands penseurs ont faites sur le rapport entre l'éducation et la société et plus précisément, entre l'école et les besoins du milieu de vie, peuvent être considérées comme la source de notre motivation dans cette recherche. De ce point de vue, nous avons analysé le lien que le sociologue Émile Durkheim établit entre l'éducation et la société. Les résultats qui découlent de la réflexion de Durkheim sur l'éducation sont très significatifs dans le contexte de la didactique de la philosophie qui nous intéresse. Pour cet auteur en effet, « *Chaque société se fait un certain idéal de l'homme* » (Durkheim, 1999, p. 2). C'est cet idéal « *qui est le pôle de l'éducation* ». Durkheim met en exergue le sens réel de l'éducation du point de vue social. D'après lui, pour chaque société, l'éducation est « *le moyen par lequel elle prépare dans le cœur des enfants les conditions essentielles de sa propre existence* ». (p. 2). De ce point de vue, chaque type de peuple a son éducation qui lui est propre et qui peut servir à le définir au même titre que son organisation morale, politique et religieuse. De cette analyse, nous avons cerné le lien étroit qui existe entre l'éducation et la société.

Dans ce lien entre l'éducation et la société, nous avons choisi de prendre en considération la relation entre l'institution scolaire et la société. Pour dégager la nature du rapport entre ces deux réalités, nous avons fait appel aux analyses des penseurs de renoms comme Jean Houssaye (1987) et John Dewey (1967). Selon le point de vue de Houssaye, l'école n'est pas une institution qui évolue en marge des préoccupations sociales. Jean Houssaye fait d'ailleurs savoir qu'il n'est plus question pour l'école de poursuivre sa route en ignorant les besoins profonds qui structurent le contexte social réel. Selon les analyses de cet auteur, 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. De ce point de vue, Houssaye met en relief la vérité selon laquelle *« l'école a une fonction adaptatrice et régénératrice par rapport au social : c'est cette prétention qui se retrouve dans la notion d'efficacité que l'éducation nouvelle n'hésitera pas à revendiquer contre la pédagogie traditionnelle »*(p. 49).

Pour des auteurs comme Dewey (1967), l'école doit prioritairement prendre en compte les exigences de la vie sociale afin de former des individus qui assurent et assument l'idéal social qu'elle porte. Pour cet auteur, en effet, l'homme produit par l'école est un citoyen qui intègre la société en vue de participer activement à son fonctionnement. De ce point de vue, Dewey estime que le rôle de l'école est de produire des membres dévoués et conscients de la société. Partant du fait que les conditions d'existence sont transformées radicalement par le développement commercial et industriel, estimant qu'en conséquence l'éducation doit préparer l'enfant en vue d'un état social dynamique et à réaliser, Dewey, écrit : *« l'école n'a pas d'autre fin que de servir la vie sociale. Aussi longtemps donc que nous nous bornerons à considérer l'école comme une institution isolée, nous ne saurons découvrir aucun principe moral directeur de son activité, parce que celle-ci sera sans objet et sans idéal »* (1967, p. 137). Cette affirmation est la justification de l'idée selon laquelle la conception de la politique éducative dépend des besoins fondamentaux de la société. En d'autres termes, on éduque sur le plan scolaire pour former les hommes à trouver des solutions aux exigences sociales de leur milieu de vie.

L'ancrage de l'école sur les besoins réels de la société s'explique clairement si on prend en compte le fait que l'adaptation à la réalité sociale exige une formation préalable. Pour une intégration harmonieuse dans la logique sociale, il faut des bases solides qui permettent de suivre l'évolution et les orientations de la réalité sociale. Dewey (1967), est encore plus net dans cette explication du positionnement de l'école sur les besoins sociaux. Il affirme en effet

qu' « *il est nécessaire que l'école procure à ceux qu'elle éduque : l'intelligence sociale, le pouvoir social, l'intérêt social* » (p. 161).

Cette analyse conduit à la saisie de la réalité selon laquelle, l'école est un instrument au service de la société. On voit clairement que cette institution n'a pas d'autre finalité que la reproduction de la société selon les orientations de la politique éducative définie par l'État. Cependant l'inquiétude se situe au niveau des résultats de cette institution dans le cadre des sociétés africaines en général et camerounaise en particulier. Comment comprendre l'émergence des facteurs qui déstabilisent la société et conduisent à sa perte si tant il est vrai que la majorité des hommes qui la composent sont le fruit d'un système éducatif bien structuré. Cette préoccupation justifie la raison fondamentale d'une étude sur l'apport réel de l'école dans la construction et la consolidation des compétences des membres d'une communauté politique. La préoccupation ainsi déterminée, ne peut véritablement se comprendre que si nous la situons clairement dans un cadre beaucoup plus précis. De ce point de vue, l'école présentée comme la combinaison d'une diversité de disciplines qui raffinent l'esprit de l'apprenant sur la base de connaissances concrètes, est au centre de la construction des référents identitaires de la société camerounaise.

Dans cette logique, l'intérêt social de cette étude est de savoir quel peut être l'apport concret de l'école dans la mise en œuvre de l'esprit critique des habitants d'un pays comme le Cameroun, si on se focalise sur une discipline particulière comme la philosophie. Ainsi, si l'école est inséparable des besoins de la société, comme le démontre les auteurs consultés, la question est de savoir quelle peut bien être la contribution de la philosophie, en tant que discipline scolaire, dans la construction de l'esprit critique considéré comme une exigence fondamentale de l'identité sociale camerounaise ?

À la question de savoir qu'est-ce qui fonde l'intérêt social de cette étude, il convient de répondre qu'il s'agit de l'évaluation de l'apport des situations-problèmes dans la formation des compétences relatives à l'esprit critique dans la didactique de la philosophie. Il s'agit clairement de déterminer à quelle condition la didactique de la philosophie apporte une contribution significative dans la définition, la construction et la consolidation de l'identité sociale dans le contexte éducatif d'une société ouverte à la mondialisation comme le Cameroun.

Le sujet de cette étude tire sa formulation du contexte éducatif actuel. En effet, le système éducatif camerounais est conçu pour promouvoir les valeurs et les compétences qui assurent l'intégration et l'adaptation du Camerounais dans le contexte des réalités de la mondialisation commandant l'époque actuelle. Dans le cas de la didactique de la philosophie,

la finalité est de contribuer à la construction de l'esprit critique à travers un processus d'enseignement-apprentissage du savoir, du savoir-faire, du savoir-faire-faire et du savoir-être conforme aux finalités prescrites dans le curriculum officiel de la philosophie. Le processus didactique centré sur l'enseignement-apprentissage de la philosophie, se présente comme le moyen qui permet d'acquérir, sous forme de compétence, les valeurs identitaires qui traduisent dans les faits, le type d'homme voulu par une société camerounaise positionnée sur la trajectoire de l'émergence dans le contexte de la mondialisation.

L'intérêt principal de cette étude s'explique clairement par l'ambition de montrer l'importance de la congruence entre les textes et la pratique de classe dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie. Cette étude est l'occasion, pour nous, de mettre en exergue les éléments que la didactique de la philosophie fournit dans la construction de l'idéale sociale pour une société préoccupée par le défi de l'émergence. De là, il est question de relever ce qui fait la pertinence de l'enseignement-apprentissage de la philosophie dans la construction et la consolidation de l'esprit critique mise en mal par les illusions de la mondialisation. Nous sommes convaincus qu'une bonne connaissance de l'impact des situations-problèmes sur la formation de l'esprit critique permettra de cerner l'adéquation entre l'école et les exigences réelles de la société. Surtout, cette étude permettra de voir comment se forme les compétences qui l'esprit critique dans le contexte de l'enseignement-apprentissage de la philosophie au secondaire.

1.6. Délimitation de l'étude

L'observation menée sur les situations et faits d'éducation qui structurent le processus d'opérationnalisation de l'identité dans la didactique de la philosophie, n'a été possible qu'à partir des principes en vigueur dans les sciences de l'éducation. C'est dire que la saisie du phénomène objet d'étude n'a été possible que par des outils conceptuels du domaine épistémologique dont nous sommes tributaire dans les sciences de l'éducation à savoir : la didactique des disciplines. On peut se servir des propos de Mialaret (2004) pour justifier l'importance de cette précision dans une recherche scientifique. En effet, cet auteur fait savoir

que, « *toute science se caractérise par un domaine spécifique, par le type de phénomène qu'elle y appréhende, par les genres d'hypothèses qu'elle cherche à confirmer ou à infirmer, par les méthodes qu'elles utilise et qu'elle met en œuvre dans ses analyses, ses raisonnements, l'exploitation et l'interprétation des résultats obtenus* » (p. 7). À ce titre, la didactique se présente comme une science expérimentale qui se préoccupe des processus d'enseignement-apprentissage du point de vue de leur conception, de leur gestion et de leur finalité.

La recherche que nous nous proposons de réaliser n'est possible que si l'objet qui la fonde est clairement circonscrit dans un cadre précis. Notre préoccupation fondamentale est l'évaluation de l'impact des situations-problèmes sur la formation de l'esprit critique dans la didactique de la philosophie au secondaire. Pour la résoudre, nous allons la circonscrire dans un contexte scientifique précis en délimitant concrètement la recherche sur le plan thématique, spatial et théorique.

1.6.1. Délimitation thématique de l'étude

Notre recherche tourne autour des thèmes fondamentaux qui font sa particularité. Il s'agit précisément de : l'intégration des situations-problème, le développement de l'esprit critique, la didactique de la philosophie, l'approche par les compétences. Pour plus de précision, il faut noter que la didactique est un champ disciplinaire très vaste. Elle a été structurée en sous-domaines qu'on appelle options. Dans le contexte des études universitaires camerounaises, la didactique est enseignée et pratiquée sous plusieurs aspects. Ces différents aspects sont les disciplines enseignées au primaire et au secondaire. De ce point de vue, il est important de préciser que les champs d'étude de la didactique retenus comme spécialités par l'université de Yaoundé I sont : la didactique de la maternelle et du primaire, la didactique du secondaire et la didactique professionnelle. Les recherches que conduisent les étudiants de didactique dans cette institution universitaire tirent leur substance de ces différents champs qui constituent cette science. La thèse que nous présentons s'inscrit dans le champ d'étude de la didactique du secondaire. Il s'agit précisément d'une réflexion qui s'enracine dans des thématiques qui fondent la didactique en général et celle de la philosophie en particulier.

Aucune recherche sérieuse ne peut prétendre étudier en profondeur l'impact de l'approche par compétence sur le rendement scolaire de toutes les disciplines inscrites au programme de l'enseignement secondaire général et technique. Pour la faisabilité de notre recherche, il nous apparaît judicieux de focaliser notre étude sur une discipline comme la philosophie. Convaincu de ce que la philosophie fait partie des disciplines qui expriment le

mieux la problématique de la formation de l'esprit critique, nous la prenons comme la matière qui nous servira de support pour l'étude du processus d'apprentissage qui participe à la construction de l'identité nationale. Ce choix nous amène à préciser que notre recherche ne prendra pas en compte le premier cycle. La philosophie est une discipline qui commence au second cycle notamment en classe de seconde. Nous allons donc nous limiter au second cycle de l'enseignement secondaire francophone général du système éducatif camerounais.

1.6.2. Délimitation spatiale

Cette recherche se limite au Cameroun. Au sein de cet espace, la réflexion qui sous-tend notre recherche prend appui sur le système éducatif camerounais. De ce point de vue, on ne saurait analyser le processus d'opérationnalisation de l'identité nationale dans le contexte de l'école camerounaise sans avoir une idée précise sur ce pays. Cette réalité exige de présenter le Cameroun par rapport à son système éducatif. Dans cette logique, signalons que les études géographiques présentent le Cameroun comme un pays de l'Afrique centrale, qui s'étire de l'Atlantique au lac Tchad et occupe une superficie de près de 475 650 kilomètres carrés.

Le Cameroun, État unitaire décentralisé, est régi par la Constitution du 18 janvier 1996. Il est divisé sur le plan administratif en 10 régions, 58 départements et 360 arrondissements. L'organisation communale du Cameroun présente 14 communautés urbaines. Pour parvenir à une parfaite connaissance de la politique de développement du Cameroun, il faut se référer aux deux documents fondamentaux qui la décrivent avec le plus de justesse. Il s'agit de la « *Vision du Développement du Cameroun à l'horizon 2035 et le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE) qui couvre la période 2010-2020.* » (PASEC 2014, 2016, p. 4). Le premier document présente le Cameroun, à l'horizon 2035, comme « un pays émergent, démocratique et uni dans la diversité » tandis que le DSCE est centré sur « l'accélération de la croissance, la création d'emplois formels et la réduction de la pauvreté ». Parallèlement à ces deux documents, le gouvernement camerounais a élaboré en 2014 le Plan d'urgence pour l'accélération de la croissance au Cameroun dont l'objectif est de remettre l'économie sur le sentier de la croissance, ce qui le rend compatible avec les objectifs de l'émergence.

L'école camerounaise est définie par la loi d'orientation du 14 avril, 1998. En son article 15, elle stipule que « *le système éducatif est organisé en deux sous-systèmes, l'un anglophone, l'autre francophone, par lesquels est réaffirmée l'option nationale du biculturalisme. Les sous-systèmes éducatifs sus évoqués coexistent en conservant chacun sa*

spécificité dans les méthodes d'évaluation et les certifications. » (La loi n° 98/004 du 14 avril 1998, Article 15.) Outre le fait que l'enseignement supérieur soit commun, chaque sous-système se compose de cinq niveaux d'enseignement : le préscolaire, le primaire, le post-primaire, le secondaire et le normal.

De façon précise, l'école au Cameroun commence par l'enseignement préscolaire qui est le premier niveau. Il dure officiellement deux ans, même si dans certaines écoles privées laïques cela peut aller jusqu'à trois ans. L'enseignement primaire est le deuxième niveau de l'école camerounaise. Il a pour objectif de dispenser une éducation de base dans les écoles primaires à tous les enfants âgés d'au moins six ans. L'enseignement primaire, d'une durée de six ans, est sanctionné par le Certificat d'Études Primaires (CEP) pour le sous-système francophone et par le First School Leaving Certificate (FSLC) pour le sous-système anglophone. L'enseignement post-primaire est le troisième niveau de l'école camerounaise. Il est composé de deux sections dans les deux sous-systèmes : une section artisanale dans laquelle on forme les élèves dans les filières techniques (maçonnerie, menuiserie, électricité, etc.) et une section ménagère (cuisine, puériculture, etc.). Cet enseignement a pour objectif fondamental de permettre aux élèves ayant abandonné les études au niveau du primaire ou du premier cycle de l'enseignement secondaire, d'acquérir des compétences qui faciliteront leur insertion professionnelle ou qui leur permettront de poursuivre leurs études pour obtenir un Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP).

L'enseignement secondaire,, quatrième niveau de l'école camerounaise, est composé de deux cycles dans chaque sous-système (francophone et anglophone). Le sous-système francophone fonde son organisation sur un premier cycle comprenant quatre années d'études et sanctionné par le Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC) ou le Certificat d'Aptitude Professionnelle en ce qui concerne l'enseignement secondaire technique. Le second cycle dure trois années et est sanctionné par le Baccalauréat (général ou technique). Dans le sous-système anglophone, le premier cycle comprend cinq années d'études et est sanctionné par le General Certificate of Education Ordinary Level (GCE O Level) et le second dure deux années et est sanctionné par le General Certificate of Education Advanced Level (GCE A Level).

L'enseignement normal, qui est le cinquième niveau de l'école camerounaise, se décline en deux types : les Écoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général (ENIEG), qui forment les enseignants intervenant dans les écoles maternelles et primaires et les Écoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Technique (ENIET), qui forment les enseignants intervenant dans le post-primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire technique. La durée de la formation dans ces écoles varie de un à trois ans selon

le diplôme d'accès, soit un an pour le Baccalauréat, deux ans pour le probatoire et trois ans pour le BEPC. Les études sont sanctionnées par le Certificat d'Aptitude Pédagogique d'Instituteur de l'Enseignement Maternel et Primaire (CAPIEMP) ou le Certificat d'Aptitude Pédagogique d'Instituteur de l'Enseignement Technique (CAPIET).

L'enseignement supérieur, qui est le dernier niveau de l'école camerounaise, comprend des formations diverses dont la durée varie de deux à sept ans. Ces formations sont gérées principalement par le Ministère de l'Enseignement Supérieur, mais d'autres formations de nature professionnelle sont sous la tutelle d'autres ministères techniques.

Cette présentation du Cameroun du point de vue de son système éducatif nous amène à préciser qu'il ne s'agira pas d'une étude sur la politique éducative. Notre recherche, bien que fondée sur le système éducatif camerounais, se situe au niveau de l'enseignement secondaire. Cela signifie que l'espace de recherche est le lycée ou le collège. Dans l'impossibilité de consulter tous les lycées et collèges du Cameroun, nous délimitons notre étude au Lycée Bilingue de Yaoundé.

Du point de vue géographique, le lycée bilingue de Yaoundé est un établissement situé dans la région du centre, département du Mfoundi, arrondissement de Yaoundé V. Cet établissement fait coexister en son sein deux sous-systèmes éducatifs : la section anglophone et la section francophone. C'est dans l'espace du Lycée Bilingue de Yaoundé que nous allons mener des enquêtes pour essayer de comprendre et d'expliquer l'impact réel de l'intégration des situations-problèmes sur la formation de l'esprit critique des apprenants dans le contexte de la didactique de la philosophie. Cette délimitation spatiale de notre étude permet la localisation du site choisi pour l'étude du phénomène au centre de notre réflexion.

1.6.3. Délimitation théorique

Dans logique des sciences de l'éducation, on s'intéresse particulièrement aux faits et à des situations qui relèvent soit des textes soit de la pratique de classe, soit qui mettent en relief la situation entre les textes et la pratique de classe. Le désir de conduire une étude sur l'opérationnalisation de l'esprit critique à travers la didactique de la philosophie, passe par le respect des paramètres qui conditionnent l'observation d'une situation d'éducation. Mialaret fait déjà savoir qu'on ne peut comprendre et expliquer les faits humains « *qu'en les restituant par rapport à leur condition d'existence.* » (1979 p. 14.) Parmi les conditions qui fondent l'existence d'une situation d'éducation, on peut évoquer : les conditions matérielles telles que l'heure, l'effectif du groupe, l'environnement. Une situation d'éducation est fondée sur des

finalités ; lesquelles ne peuvent se saisir qu'en suivant les objectifs que formule l'enseignant et en suivant les finalités qui dérivent de l'action éducative. Cette description de la situation d'éducation permet de bien se positionner pour pouvoir en faire une étude sérieuse par rapport au problème envisagé.

Ainsi, notre ambition est de prendre appui sur des théories qui justifient la pédagogie qui conditionne la formation de l'esprit critique par des situations-problèmes en philosophie. Il s'agira principalement des théories de l'apprentissage telles que le béhaviorisme, le constructivisme et le cognitivisme et des théories sur l'esprit critique en philosophie comme celles de Platon, Rousseau et Kant.

Chapitre 2 :

Épistémologie de la philosophie comme discipline scolaire et son rapport à la construction de l'idéal social camerounais

2.1. Épistémologie de la philosophie

Vouloir cerner l'apport du processus d'apprentissage de la philosophie dans la construction et la consolidation de l'esprit critique, c'est d'abord vouloir saisir la signification du concept de philosophie. Dans cette logique, la préoccupation ici est de cerner l'ensemble de connaissances c'est-à-dire l'épistémologie de la philosophie prise comme discipline scientifique.

2.1.1. La question de la définition de la philosophie

En clair, on ne peut opérer un travail dans le domaine de la philosophie que si et seulement si on commence par la question : qu'est-ce que la philosophie ? A ce sujet, Mpala précise : « *Si la question "Qu'est-ce que la philosophie ?" se pose facilement et clairement, la réponse ne vient pas aisément et les mots pour définir la philosophie deviennent une denrée rare. La réponse se révèle problématique.* » (2014 p. 2). En apparence banale, cette question est l'objet d'un débat permanent entre les intellectuels qui n'arrivent pas toujours à se mettre d'accord sur une réponse unanime. Boss s'interroge d'ailleurs sur cette ambiguïté de la philosophie lorsqu'il écrit : « *n'est-il pas étrange que les philosophes puissent se poser cette question ? S'ils ne savent ce qu'est la philosophie, comment peuvent-ils la pratiquer et aborder cette question elle-même en philosophes ?* » (1990 p. 5). De ce point de vue, l'impression qui se

dégage de cet état de chose conduit à l'idée selon laquelle la philosophie serait une discipline sans définition.

Pour le profane tout comme pour le spécialiste, définir la philosophie n'a jamais été une tâche aisée. Si la difficulté du profane peut s'expliquer par son ignorance avérée ou supposée de la philosophie, celle du spécialiste par contre peut paraître embarrassante car, on ne peut comprendre facilement qu'un philosophe soit incapable de définir sa discipline. Pourtant, la difficulté est réelle comme l'illustre une anecdote sur Jules Lachelier. Brillant professeur de philosophie en France, ce dernier s'est trouvé dans une situation fort embarrassante lors de son tout premier cours de philosophie. En effet, celui-ci a été victime des railleries de toute la ville de Toulouse pour avoir été incapable de donner une réponse à ses élèves qui lui demandaient juste une définition de la philosophie. A y voir de près, la question de la définition de la philosophie n'a jamais trouvé de solution. Boss déclare à ce sujet : « *Et pourtant, c'est là une question aussi disputée en philosophie que toutes les autres qu'elle aborde.* » (1990 p. 5). La raison principale du désaccord autour de cette question, avancée par les spécialistes de la philosophie, est que cette discipline est essentiellement réflexive. En tant que telle, la philosophie impose à chacun de se servir de sa raison pour penser par lui-même. Dans cette logique, cette question est le moyen par lequel on introduit le néophyte à la pensée personnelle, ce que Kant appelle l'exercice du talent de la raison. Partant sur cette base, on se dit que la meilleure façon de définir la philosophie consiste à dévoiler son origine, son objet, sa méthode et sa finalité. Une fois ces éléments saisis, il sera plus aisé de se faire une idée claire sur la définition de la philosophie à partir d'un exercice personnel de la pensée.

2.1.2. Nature et objet de la philosophie

Si définir la philosophie revient à cerner sa nature et son objet, il importe de préciser que la nature de la philosophie ne peut se définir clairement qu'à partir de son origine géographique et de ses débuts en tant qu'activité. C'est sur la base de ces éléments que la nature de la philosophie se dévoile clairement

On ne saurait parler de l'origine géographique de la philosophie sans évoquer le combat que se sont livrés les Occidentaux et les Africains. En effet, sous l'impulsion d'une idéologie impérialiste, les occidentaux se sont autoproclamés seuls et uniques fondateurs et détenteurs de la philosophie. Towa souligne à cet effet que « *La raison ainsi que la science et la philosophie en lesquelles elle se déploie seront donc ce que les idéologues de l'impérialisme européen accepteront le plus difficilement de partager avec les autres civilisations.* » (1979 p.

7). C'est ce qui va entraîner la formulation des préjugés inhumains sur des peuples non-occidentaux. La logique d'appropriation de la philosophie sera le prétexte pour dénier à l'homme noir son caractère humain. Parmi les intellectuels qui soutiennent l'impérialisme par la dénaturation du Noir, se trouve au premier rang, Lévy-Brühl. Towa relate fidèlement ce qu'il dit au sujet des Africains et des autres peuples. D'après Towa, Lévy-Brühl s'est rendu célèbre en soutenant, à grand renfort d'érudition et d'exactitude, que les « *sociétés inférieures étaient régies par une mentalité prélogique et mystique qualitativement différente de la logique propre à l'homme civilisé d'Europe* » (p. 44). En suivant la logique de cet auteur, Towa fait savoir que « *Rentrent dans la catégorie de « sociétés inférieures » tous les « primitifs », Africains et Australiens, naturellement, mais aussi l'Égypte ancienne et le Mexique précolombien* » (p. 44).

En réalité, l'Occident n'est pas l'origine géographique de la philosophie. Des recherches scientifiques, menées sur cette problématique, révèlent que l'Afrique est le berceau de la philosophie et des autres sciences. Les travaux des auteurs comme Diop (1967, 1975.) démontrent à partir des preuves scientifiques que l'activité philosophique est plus ancienne et remonte à la plus haute Égypte, sous le règne du pharaon Djedkare Izezi de la V^{ème} Dynastie.

Dans son livre intitulée *Histoire de la philosophie africaine*, Mono met en exergue les propos d'un auteur que cite Diop (1967), pour justifier l'origine africaine de la philosophie. Il s'agit d'Amelineau dont l'œuvre porte le titre de *Prolégomènes à l'étude de la religion égyptienne*. Il fait savoir que « *l'on a eu raison d'admirer le génie spéculateur des philosophes grecs en général et de Platon en particulier ; mais cette admiration que les Grecs méritent sans doute, les prêtres égyptiens la méritent encore mieux.* » (Mono, 2009, p. 10.) Cet auteur achève son propos par la nécessité de reconnaître aux Africains la paternité de la philosophie. Il affirme à cet effet : « *si nous leur rendons la paternité de ce qu'ils ont inventé, nous ne ferons qu'un acte de justice* » (p. 10).

Pour renforcer notre conviction d'une origine proprement africaine de la philosophie, citons Towa (1971). Pour cet auteur en effet, il existe des éléments de ressemblance importants et suffisamment nombreux qui autorisent « *l'affirmation de l'existence d'une tradition philosophique africaine profonde remontant à la plus haute antiquité qui soit* » (p. 43.)

En admettant ainsi que la philosophie soit d'origine africaine, la question est de savoir ce qui est à l'origine de l'activité philosophie proprement dite. En d'autres termes, qu'est-ce qui fait naître la réflexion philosophique chez l'homme ? A cette question, le philosophe allemand Leibniz répond que c'est le désir et la volonté de comprendre et d'expliquer pourquoi il y a quelque chose plutôt que rien. Ce que dit cet auteur renvoie très exactement à l'étonnement ou émerveillement que plusieurs philosophes placent au fondement de l'activité philosophique.

En effet, Platon et Aristote soutiennent clairement que c'est de l'étonnement que provient la philosophie. Selon Platon, « *s'étonner, la philosophie n'a pas d'autre origine* ». (Platon, *Théétète*, 155 d.) Cet avis est partagé par Aristote qui fait savoir que l'étonnement est ce qui fonde la réflexion philosophique chez l'homme. Il écrit à cet effet : « *ce fut en effet, l'étonnement qui poussa, comme aujourd'hui, les premiers penseurs aux spéculations philosophiques.* » (Aristote, 1933, pp. 8-9).

Selon Smith, les phénomènes de la nature et la précarité ont provoqué chez les premiers hommes un profond sentiment d'insécurité qui les a rendus superstitieux. « *C'est ainsi que dans les premiers âges du monde, la superstition la plus vile et la plus pusillanime prit la place de la philosophie.* » (1797 p. 7). Mais dès que la loi eut établi l'ordre et la sécurité, et que la subsistance eut cessé d'être précaire, la curiosité des hommes s'accrut, et leurs craintes diminuèrent. Smith conclut comme Platon et Aristote que « *C'est donc l'étonnement, (...) qui est le premier principe de l'étude de la philosophie, de cette science qui se propose de mettre à découvert les liaisons secrétés qui unissent les apparences si variées de la nature.* » (1797 p. 7).

De ce point de vue, si la philosophie vient de l'étonnement, il faut préciser que s'étonner c'est s'émerveiller, c'est être surpris par une réalité totalement inconnue. L'étonnement est donc l'acte fondateur de l'activité philosophique dans la mesure où elle traduit non seulement la prise de conscience de son ignorance face à une réalité inconnue, mais aussi, il oriente vers la réflexion qui traduit la recherche du savoir sur ce qui provoque la surprise. A la suite de cette précision sur l'origine de la philosophie, il est nécessaire de mettre en exergue le sens et la source du mot Philosophie.

La tradition philosophique occidentale, attribue à Pythagore de Samos la paternité du mot philosophie. L'histoire de cette découverte du mot philosophie remonte au sixième siècle avant Jésus Christ. En effet, Tyran de Phlionte, un contemporain de Pythagore lui demanda un jour : « *qui es-tu ?* » Pythagore répondit : « *un philosophos* » c'est-à-dire un ami du sage pour exprimer le mot « philosophe ». Ainsi, le mot sera vulgarisé et l'on accédera très vite à son dérivé le plus connu : « philosophia », composée de « Philo », c'est-à-dire amour, désir, attirance, recherche effrénée, quête insatiable ; et « sophia », c'est-à-dire sagesse, savoir ou connaissance, bonne conduite ou encore vertu. Au sens étymologique, le terme philosophie désigne donc l'amour de la sagesse. Le désir dont il est question ici traduit plus l'idée d'une tension que celle d'une possession de la sagesse. Toute idée de possession définitive est de nature à proclamer la fin ou la mort de la philosophie elle-même. Cette considération est imprimée dans l'attitude de tous les philosophes auxquels Pythagore voulut bien s'identifier.

Les amis de la sagesse furent ceux-là qui négligeaient toute autre curiosité pour ne nourrir que celles qui concernaient la nature des choses. Sachant donc leurs limites ou leurs défauts, ils ne pouvaient s'attribuer la sagesse définitive. Ils se plaisaient alors à la désirer, et s'efforçaient d'aller vers elle. En cela, la philosophie désignera surtout une démarche plus qu'un objet d'étude à examiner.

Dans la tradition africaine, le terme sagesse se traduit par le mot égyptien « Seba ». Mais la philosophie désigne au sens africain, l'amour de la vérité qui est au dessus de la sagesse. C'est d'ailleurs ce qu'affirme Mubabinge lors qu'il écrit justement : « *du point de vue africain, la philosophie est mrwt-n-maât « amour de la vérité » ; vérité prise au sens de ce qui est vrai, de la connaissance, la justice, de la solidarité, de la rectitude, de l'ordre et de la balance (...) l'amoureux de la maât est un hm-n-maât « serviteur-de-la-maât ».* (1996pp. 73-90.) Le philosophe selon cette approche étymologique est un « *serviteur de l'ordre, de la vérité, de la justice, de l'équité, de la sagesse divine, de l'harmonie universelle,* ». (Idem.)

La question à laquelle il convient de répondre au terme de cette première analyse de la notion de philosophie reste celle qui concerne son objet. La philosophie telle que présentée dans l'histoire occidentale commence avec des présocratiques, c'est-à-dire les philosophes de la période hellénistique avant Socrate. Il s'agit des philosophes tels que Thalès de Milet, Pythagore, Héraclite, Anaximandre, Anaxagore, Anaximène... Ces premiers penseurs avaient pour principale ambition de découvrir l'origine du cosmos afin de le comprendre et de pouvoir l'expliquer. De ce point de vue, l'objet de la philosophie présocratique était donc le cosmo (le monde, l'univers). Les premiers penseurs faisaient de la philosophie une étude cosmologique.

Très affecté par cette orientation de la philosophie sur le cosmos, Socrate va opérer un changement fondamental dans la pratique de la philosophie. En effet, ce dernier se rend compte que la philosophie se perd en voulant définir le fondement du monde. Pour ce dernier la tâche la plus urgente qui incombe à la philosophie est de permettre à l'homme de se connaître. Selon Socrate, la connaissance de l'homme est le moyen le plus sûr pour parvenir à la connaissance de Dieu et à celle du monde. Voilà pourquoi il conseillait : « *homme, connais-toi toi-même ainsi tu connaîtras Dieu et le monde* ». Dans l'*Alcibiade* de Platon, Socrate met cette réflexion philosophique basée sur l'homme en pratique dans le cas du Jeune Alcibiade qui ambitionne de se lancer dans l'arène politique. Socrate attire son attention sur la place de la connaissance dans ce projet. « *Mon ami, lui demande Socrate, sais-tu ce que tu veux faire ? Connais-tu les gens que tu devras affronter ? Avant tout, connais-tu qui tu es toi-même ?* » (Platon, *Alcibiade* 1999, p. 7).

En faisant passer l'objet de la philosophie du cosmos vers l'homme, Socrate a amorcé un tournant décisif dans la pratique de la philosophie. Dès lors, la philosophie a cessé d'être une étude cosmologique pour devenir une étude anthropologique. C'est la même conviction qui anime Kant lors qu'il met en exergue les questions fondamentales auxquelles la philosophie est confrontée sur le plan moral. Dans *La Métaphysique des mœurs*, Kant précise que la tâche de la philosophie est d'aider l'homme à trouver des réponses aux questions suivantes : Que puis-je savoir ? Que dois-je faire ? Que m'est-il permis d'espérer ? Par-dessus tout dit Kant, elle doit permettre à l'agent moral de répondre à la question "qu'est-ce que l'homme ? ". De l'avis de Kant, cette dernière question est supérieure aux autres. Elle met l'accent sur le caractère anthropologique de la philosophie. C'est dire que la philosophie a pour visée fondamentale la connaissance de l'homme en rapport avec lui-même et autrui, en rapport avec la nature et en rapport avec l'absolu. Ainsi présentée, la philosophie se découvre peu à peu comme une activité réflexive, dont les origines remontent à la plus haute antiquité africaine. Elle vise la connaissance rationnelle de l'homme en situation d'existence. L'autre élément qui permet de cerner la spécificité de la philosophie c'est ça méthode.

2.1.3. Méthode de la philosophie

Ayant présenté l'homme comme objet principal de la philosophie, on est curieux de connaître la méthode qui permet de saisir ce dernier en philosophie. Cette curiosité qui agite l'esprit au sujet de la méthode dont se sert la philosophie pour étudier l'homme, ne peut être satisfaite que si et seulement si le sens et l'enjeu de la méthode sont clairement dévoilés.

Sur le plan étymologique, le terme méthode vient du grec « meta » qui signifie « voie » et de « odos » qui signifie « vers ». Partant de cette étymologie grecque, Ondoua fait savoir que « *ce terme signifie donc : poursuite, recherche, effort pour atteindre une FIN.* » (1983 p. 26.) Cette conception de la méthode dérive de la définition que lui donne Lalande. Selon cet auteur en effet, la méthode renvoie a priori, à l'idée « *d'une direction définissable et régulièrement suivie dans une opération de l'esprit.* » (1968 p. 624)

Pour pouvoir déterminer la méthode de la philosophie, il est important de souligner que la philosophie est adossée sur la raison en tant qu'activité purement théorique. Selon Descartes : « *la puissance de bien juger et distinguer le vrai d'avec le faux, qui est proprement ce qu'on nomme le bon sens ou la raison, est naturellement égale en tous les hommes* » (2001 p. 8). Mais seulement, si la raison est universelle parce qu'on la retrouve chez tous les hommes, il faut cependant souligner que la diversité de nos opinions ne vient pas de ce que les uns sont

plus raisonnables que les autres, affirme Descartes. La discorde vient de ce que nous conduisons nos pensées par diverses voies, et ne considérons pas les mêmes choses. Descartes fais ainsi savoir que : « *ce n'est pas assez d'avoir l'esprit bon, mais le principal est de l'appliquer bien.* » (2001 p. 8). D'où la nécessité de la méthode pour pouvoir conduire les hommes aux mes vérités à partir d'un bon usage de la raison.

De ce point de vue, Fouda, se basant sur Descartes, met en exergue l'importance de la méthode dans le contexte de la philosophie. Pour cet auteur : « *la méthode est importante pour atteindre la sagesse humaine. Elle s'affirme comme le moyen indispensable de se procurer la connaissance certaine dans tous les domaines du savoir ainsi que l'invincible assurance dans tous les secteurs de l'agir.* » (1983 p. 99). Reprenant la pensée de Descartes, cet auteur met en relief la place fondamentale que la méthode occupe dans la philosophie cartésienne. Fouda fait savoir que pour Descartes, en effet, son « *utilité est si grande que sans elle, il semble plutôt nuisible que profitable de se livrer à quelque recherche* » (1983 p. 99). A tel point qu' « *il vaut bien mieux ne jamais songer à chercher la vérité sur quelque objet que ce soit, que de faire sans méthode* » (p. 99). De là, il s'impose la nécessité de « *Chercher la vraie méthode pour parvenir à la connaissance de toutes les choses dont son esprit serait capable* » (1983 p. 99). L'importance de la méthode ainsi présentée, la question est maintenant de savoir quelle est la méthode que la philosophie emploie pour parvenir à la connaissance de l'homme.

A cette question, il convient de répondre que si la philosophie a pour principal enjeu l'homme, il faut souligner que celle-ci fait recours à une pluralité de méthodes pour parvenir à son objet de nature psychosomatique. Si par méthode, on entend un effort pour atteindre un but, il est nécessaire de faire savoir qu'il est question d'un effort qui n'est pas physique mais essentiellement intellectuel. L'exigence méthodologique de la philosophie repose sur le principe que toute activité rationnelle exige des règles sans lesquelles aucune connaissance de l'homme et du monde n'est possible. Si la philosophie est amour et poursuite de la sagesse, la méthode se veut un ensemble de normes que la pensée doit suivre dans son élan vers la connaissance de l'homme. Cette caractéristique de la méthode fait voir que la philosophie ne peut se réduire à une seule et unique méthode elle a une méthode plurielle. La méthode plurielle désigne celle qui regroupe en son sein une pluralité de méthodes. En posant le problème de savoir « *si, en philosophie, il y a unité ou pluralité de méthodes* » Ondoua, souligne que c'est très exactement en se référant à l'histoire de la philosophie « *que nous pouvons tenter de répondre à cette question fondamentale.* » (1983 p. 28). Cet auteur précise que l'histoire de la philosophie est celle d'une pluralité de méthodes. D'où la conclusion que

c'est dans la pluralité de méthodes que la philosophie essaie de cerner l'homme que Montaigne qualifie à juste titre de divers et ondoyant.

Pour être plus précis, la philosophie se sert de toutes les méthodes en vigueur dans les sciences pour se faire une idée de plus en plus sûre de l'homme. En fait chaque science examine un aspect de la réalité qui concerne l'homme. Cependant, il faut relever que la philosophie, avant de faire recours aux méthodes qu'elle emprunte auprès des autres sciences, possède des procédés méthodologiques qui lui sont propres. De ce point de vue, on peut exposer quelques méthodes fondamentales de la philosophie. On pense notamment à la dialectique socratique et au doute cartésien en guise d'exemple de méthode philosophique.

On connaît clairement la méthode philosophique qu'employait Socrate à travers les œuvres de son disciple Platon. Il s'agit de la dialectique. Le terme dialectique vient du mot grec « dialektikè » qui signifie « art de discuter ». De ce point de vue, la dialectique comme méthode, désigne un ensemble de moyens mis en œuvre dans la discussion en vue de démontrer, réfuter, emporter la conviction. La dialectique ainsi définie est la méthode qu'employait Socrate pour parvenir à la connaissance. La dialectique socratique se subdivise en deux procédés fondamentaux : l'ironie et la maïeutique. L'ironie, désigne un procédé moqueur par lequel, Socrate jouait à l'ignorant en posant des questions anodines qui amenaient son vis-à-vis à se compromettre et à avouer son ignorance sur ce qu'il croyait pourtant savoir. La maïeutique, Socrate se définissait comme celui qui faisait enfanter les esprits de la vérité dont ils portaient. En effet, la maïeutique socratique désigne un dialogue discursif au terme duquel Socrate arrivait à convaincre son interlocuteur que la vérité qu'il venait de découvrir était en lui sans qu'il ne le sache.

Les deux aspects de la dialectique socratique ainsi considérés, conduisent à un double constat. Le premier est qu'on peut savoir sans savoir qu'on sait (maïeutique). Le second est qu'on peut ignorer en ignorant qu'on ignore (Ironie). Dans tous les cas, on aboutit à une vérité unique avec la dialectique socratique : la découverte de l'ignorance. On peut ainsi comprendre la raison pour laquelle Socrate disait toujours : *« je ne sais qu'une chose c'est que je ne sais rien »*. Cette affirmation met l'accent sur la vérité selon laquelle, la prise de conscience de son ignorance est le commencement de la sagesse. Avec la dialectique, on prend conscience de son ignorance pour rechercher la connaissance.

Dans la philosophie de Descartes, c'est le doute qui est considéré comme le moyen le plus sûr pour parvenir à la vérité. Pour cet auteur en effet, la connaissance de l'homme n'est possible que si on se sert du doute comme méthode. La méthode du doute que propose Descartes se fonde principalement sur quatre principes. Le premier est *« de ne recevoir jamais*

aucune chose pour vraie, que je ne la connusse évidemment être telle » (1937 p. 137.) C'est ce qu'on appelle la règle de l'évidence. Elle consiste à refuser tout ce qui ne résiste pas au doute et à accepter ce qui est clair et distinct. *« Le second de diviser chacune des difficultés que j'examinerais, en autant de parcelles qu'il se pourrait et qu'il serait requis pour les mieux résoudre »* (p. 137). C'est ici la règle de l'analyse. Elle exige de diviser la difficulté en autant de parties que possible afin de mieux la cerner. *« Le troisième, de conduire par ordre mes pensées, en commençant par les objets les plus simples et les plus aisés à connaître, pour monter peu à peu, comme par degrés, jusques à la connaissance des plus composées »* (p. 137). C'est la règle de la synthèse. Elle impose d'aller du plus facile au plus difficile et du plus simple au plus composé par un enchaînement rigoureux. *« Et le dernier, de faire partout des dénombrements si entiers, et des revues si générales, que je fusse assuré de ne rien omettre »*. (p. 137). C'est la règle du dénombrement. Elle se fonde sur l'obligation de recenser tous les éléments nécessaires à la résolution d'un problème sans rien oublier. Cette méthode cartésienne enseigne la prudence dans la recherche de la vérité sur l'homme. Elle montre la nécessité de la remise en cause dans la construction de la véritable connaissance.

En définitive, la méthode philosophique se pluralise en mettant l'accent sur la critique. Elle ouvre l'esprit critique dans la recherche de la vérité. La question qu'on se pose cependant est celle de savoir quelle est l'utilité de la philosophie ?

2.1.4. Finalité de la philosophie

La philosophie est une activité qui a pour centre d'intérêt l'homme dans les différents aspects de son existence. De ce point de vue, elle analyse les conditions dans lesquelles ce dernier mène son existence au regard des rapports qu'il établit avec son semblable, la nature et l'absolu. Dans le cadre des recherches menées sur le sujet de sa thèse de doctorat, Mbede met l'accent sur l'idée selon laquelle la philosophie est la science du général. D'après lui : *« la philosophie est cette « science » qui ne laisse rien en dehors d'elle, elle est la pensée du tout et de tout. Mais dans cette quête de la totalité, dans la visée du sens de l'être, la philosophie semble s'appliquer de façon privilégiée dans l'univers des rapports sociaux »* (2011 p. 2). Cette conviction de l'auteur s'appuie sur l'affirmation de Dufrenne d'après laquelle *« la philosophie ne garde tout son sens que si elle est le discours d'un homme qui s'adresse aux hommes pour leur parler du monde et des hommes »* (1968 p.122). De ces avis, il apparaît évident qu'aucun domaine n'échappe à la réflexion philosophique. Mais plus que tout, l'homme comme le disait Aristote est un « animal politique ». C'est-à-dire une réalité vivante qui ne peut vivre et se

comprendre que dans le cadre d'une vie sociale. De ce point de vue, « *le champ des relations interhumaines apparaît comme le terrain sur lequel cette activité s'exerce de façon préférentielle* » (Mbede, p. 2).

À la question de savoir “qu'est-ce qui sous-tend la réflexion philosophique aujourd'hui ?”, on peut répondre que c'est l'homme en société. Ainsi, on peut donc saisir l'activité philosophique comme l'exercice de la pensée sur le vivre-ensemble. Faire de la philosophie dans ce contexte signifie concrètement penser la société, « *c'est-à-dire penser l'homme en tant que subjectivité engagée dans des rapports aussi nécessaires que constants avec d'autres subjectivités. C'est penser l'homme comme une réalité inscrite dans une histoire dont la trame se joue dans le cadre du triple espace temporel : passé, présent et futur.* » (Mbede, p. 2). En effet, l'état actuel des sociétés justifie à plusieurs égards, pourquoi l'activité philosophique prend une tournure fondamentalement pragmatique aujourd'hui. Selon le philosophe camerounais Njoh Mouelle, la philosophie se présente comme une urgence dans le contexte social actuel, dominé par une crise multiforme qui se manifeste à travers la quête du sens, la saisie des grands enjeux de l'heure, l'inflexion de la trajectoire que suit l'histoire, les problèmes relatifs à la simple survie, la question identitaire. « *Ceci signifie en clair que philosopher revient à déployer sa pensée sur les questions lancinantes qui hantent les consciences humaines dans une tranche historique particulière, quoique la transcendance des problématiques soit possible* » (2009 p. 3).

La philosophie a aussi pour défi de penser les défis historiques. Ceci s'explique dans le fait que la réflexion critique prend naissance dans le contexte des situations troubles. Si la philosophie ne se déploie authentiquement que dans un contexte difficile, de chaos et de perte de sens, c'est-à-dire dans des situations où la cloison qui sépare la norme de l'écart perd toute pertinence, elle se présente sous le mode de l'urgence lorsqu'on se trouve dans le cadre des sociétés en crise : crise économique, crise politique, crise morale, crise culturelle des sociétés dont la marche historique aboutit aujourd'hui au carrefour de l'embarras ou plus exactement à l'impasse. Philosopher comme le souligne à juste titre Mbede, c'est penser :

Penser, c'est penser l'homme et la société. Penser, c'est aussi penser son temps. Mais ces affirmations seraient insuffisantes si on n'ajoute pas cette autre considération : philosopher, c'est aussi s'engager. S'engager vers une recherche lucide, pénible et permanente du savoir. S'engager dans la mise en pratique de ce savoir dans les rapports multiples que l'homme entretient avec la nature, avec lui-même, mais aussi et surtout, avec les autres. En fait, le Socrate de la ciguë, figure que l'imaginaire populaire dans sa naïveté, son ignorance ou sa spontanéité a tôt fait de tourner en dérision,

symbolise la détermination d'un homme engagé au service d'une cause, cause pour laquelle il n'épargne aucune énergie (2011 p. 3).

Le problème qui alimente les débats aujourd'hui est la question du vivre-ensemble. L'expérience de la vie quotidienne met en évidence la vérité selon laquelle le rapprochement des peuples est devenu une réalité effective par le biais de la technoscience qui fonde le processus de globalisation. En effet, Habermas faisait déjà remarquer que les catégories marxistes de l'évolution sociale sont surannées. Si on veut comprendre l'évolution des sociétés actuelles, il faut, selon Habermas, faire recours à la technoscience. Pour lui, la technoscience est le moteur topique de l'évolution des sociétés en lieu et place de la lutte des classes comme certains continuent à le penser. Habermas soutient l'idée selon laquelle la science étant devenue la première force productive de la société, rendant ainsi caduque la doctrine marxiste de la lutte des classes, le discours révolutionnaire doit faire place à l'éthique de la discussion (Tremblay, 2008). Au regard de l'actualité des sociétés, il est important de souligner que les mécanismes en œuvre dans la dynamique de la mondialisation sont essentiellement évolutifs. La finalité de l'activité philosophique se décline clairement dans le processus de réflexion sur les mécanismes qui conditionnent les mutations sociales.

2.1.5. Le rapport de la philosophie à l'éducation

La nature de la relation entre la philosophie et l'éducation est l'élément fondamental qu'il faut préalablement définir dans le cadre d'un travail portant sur les sciences de l'éducation. Si par éducation, on entend la formation intégrale de l'homme pour une insertion harmonieuse dans son contexte de vie, il y a lieu de faire savoir que celle-ci est fondamentalement liée à la philosophie qui définit les valeurs à mettre en œuvre dans la formation de l'homme. Durkheim précise à cet effet que l'éducation varie infiniment selon les temps et selon les pays. L'auteur révèle que « *Dans les cités grecques et latines, l'éducation dressait l'individu à se subordonner aveuglément à la collectivité; à devenir la chose de la société. Aujourd'hui, elle s'efforce d'en faire une personnalité autonome* » (1922 p. 39). Ce changement de paradigme dans le processus éducatif est l'œuvre des penseurs qui ont placé l'éducation au centre des préoccupations philosophiques.

Barnier, relève que le lien entre la philosophie et l'éducation se fonde sur le rapport au savoir. En effet, il s'agit d' « *un rapport au savoir sous le signe de l'éducation, dont la finalité est en quelque sorte de rendre meilleur* » (2003 p. 9). De ce point de vue, dit

l'auteur, l'acquisition de connaissances s'oriente dans la perspective générale de la recherche du vrai, du beau, du bien. Dans ce rapport au savoir qui fonde la relation entre la philosophie et l'éducation, Jaspers (2001) montre que les questions sont plus importantes que les réponses, et chaque nouvelle réponse permet de mieux questionner le monde, de se questionner soi-même. Barnier fait savoir, dans cette perspective que : « *Pour Socrate, c'est ce rapport au savoir sous le signe de l'éducation qui est essentiel, car sa finalité est de rendre meilleur. Du coup, philosopher et éduquer se confondent* » (2003 p. 9).

La philosophie et l'éducation se confondent quant à leur objectif commun qui est de rendre l'homme meilleur. Dans l'antiquité grecque, Socrate s'était assigné pour devoir de perfectionner l'homme à travers une éducation centrée sur le culte des valeurs spirituelles. Dans son activité philosophique quotidienne, ce dernier s'évertuait à exhorter ses compatriotes, à leurs reprocher, eux qui appartenaient à la cité la plus importante et la plus renommée du monde occidental, de s'occuper uniquement de fructifier leur fortune, de soigner leur réputation, de veiller à leur honneur, et de négliger complètement de chercher à devenir meilleurs, en un mot, « *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). Ce qui guide Socrate dans cette activité pédagogique, c'est la volonté d'amener les hommes de son temps à implanter en eux la vérité selon laquelle « *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* » (29c-30c).

Toujours dans la logique de définir la nature du lien entre philosophie et éducation, on peut convoquer l'allégorie de la caverne que présente Platon dans le Livre 7 de *la République*. En effet, cette allégorie décrit la situation des prisonniers enchaînés dans une caverne puis la manière dont l'un d'eux est délivré de ses chaînes et conduit peu à peu jusqu'à la lumière du jour. Platon montre ainsi la condition de l'homme par rapport à l'ignorance et à l'instruction, ainsi que la manière dont il peut s'élever pour passer progressivement de l'une à l'autre. D'après l'analyse de Barnier : « *On a souvent vu dans cette allégorie une manière symbolique d'évoquer la condition humaine, ainsi que le rôle d'une éducation véritable : apprendre à voir, donner les moyens de rompre des chaînes* » (2003 p. 10.)

Au regard de la généralisation des besoins éducatifs qu'on trouve au sein des sociétés, il y a lieu de faire savoir que l'éducation a un caractère universel. En effet, Philippe Clauzard, souligne qu'il n'existe pas de sociétés humaines sans souci de transmission d'un patrimoine intellectuel et technique. Il n'existe pas de sociétés humaines dans laquelle un individu n'exerce une action pour transformer un autre individu, au moins sous la forme d'un jeu d'influence.

Partant de ce constat, cet auteur affirme qu' « *on peut souligner que l'éducation est une démarche caractéristique de l'homme qui le différencie de l'animal* » (Clauzard, 2015, p. 2). C'est grâce à l'éducation que l'être humain accède à une certaine maturité en intégrant les savoirs accumulés par les générations antérieures comme les premiers gestes qui lui permettent de marcher, se nourrir, se protéger du monde extérieur. De ce point de vue, Clauzard estime que : « *L'éducation est toute aide apportée à autrui pour le préparer à la vie* » (2015 p. 2). Cette définition montre que l'éducation est aussi vieille et ample que l'humanité.

Ce rapport entre la philosophie et l'éducation oriente le questionnement sur le sens du terme éducation. Ainsi, à la question de savoir qu'est-ce que l'éducation et quel est son enjeu, on peut répondre en affirmant que le terme éducation désigne l'action d'éduquer. Selon Littré, le sens du verbe « éduquer » provient soit du mot latin : « *educare* », soit du mot « *educere* ». Dans la langue latine, « *educare* », c'est « *nourrir, allaiter* » ; alors que « *educere* », désigne plutôt « *tirer de, produire* ». Partant de cette étymologie latine, on peut penser qu'éduquer c'est faire passer d'un état inférieur à un état supérieur. Pour cerner le sens réel et l'enjeu fondamental de l'éducation, nous sommes dans l'obligation de faire appel au sociologue Durkheim.

Les résultats qui découlent de la réflexion de Durkheim (1985) sur l'éducation sont très significatifs dans le contexte social. Pour cet auteur en effet, « *Chaque société se fait un certain idéal de l'homme* » (p. 2). C'est cet idéal « *qui est le pôle de l'éducation* ». Durkheim met en exergue le sens réel de l'éducation du point de vue social. D'après lui, pour chaque société, l'éducation est « *le moyen par lequel elle prépare dans le cœur des enfants les conditions essentielles de sa propre existence* ». (p. 2). De ce point de vue, chaque type de peuple a son éducation qui lui est propre et qui peut servir à le définir au même titre que son organisation morale, politique et religieuse. L'observation des faits conduit donc logiquement Durkheim (1985) à la définition suivante :

L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné. Plus brièvement, « l'éducation est une socialisation... de la jeune génération » (pp. 2-3).

Dans une posture sociologique, Durkheim explique clairement la raison pour laquelle l'éducation se confond trait par trait à un processus de socialisation. En effet, l'auteur estime que si l'éducation est prioritairement un processus de développement qui se fait en fonction des

exigences réelles de la société, c'est parce *«qu'en chacun de nous, peut-on dire, il existe deux êtres qui, pour être inséparables autrement que par abstraction, ne laissent pas d'être distincts »* (p. 3). Durkheim présente ainsi les deux êtres qui déterminent chaque humain. D'après l'auteur, *« l'un est fait de tous les états mentaux qui ne se rapportent qu'à nous-mêmes et aux événements de notre vie personnelle c'est ce qu'on pourrait appeler l'être individuel »* (1985, p. 3) Tandis que *« l'autre est un système d'idées, de sentiments et d'habitudes, qui expriment en nous, non pas notre personnalité, mais le groupe ou les groupes différents dont nous faisons partis telles sont les croyances religieuses, les croyances et les pratiques morales, les traditions nationales ou professionnelles, les opinions collectives de toutes sortes »* (p. 3). Selon le point de vue de cet auteur, l'ensemble de ces deux êtres forme l'être social. C'est la raison pour laquelle, il présente l'enjeu de l'éducation en ces termes : *« Constituer cet être en chacun de nous, telle est la fin de l'éducation »* (p. 3).

Ainsi présenté, on retient avec Durkheim (1985) que l'enjeu principal du processus éducatif est de mettre en œuvre l'être social en conciliant la dimension individuelle de l'homme à sa dimension collective. Il est question ici de la conscience individuelle et de la conscience collective qu'il faut mettre en ensemble pour fonder la personnalité sociale de l'individu. L'auteur précise d'ailleurs que cet être social n'est pas donné tout fait dans la constitution primitive de l'homme. C'est la société elle-même qui, à mesure qu'elle s'est formée et consolidée, a tiré de son propre sein ces grandes forces morales. Ainsi, on relève avec l'auteur que l'enfant, en entrant dans la vie, n'a pour seul héritage que sa nature d'individu. Le rôle qui incombe à la société est de construire l'être social en développant chez ce dernier les croyances religieuses, les croyances et les pratiques morales, les traditions nationales ou professionnelles, les opinions collectives de toutes sortes. Ce dernier écrit à cet effet : *« Il faut que, par les voies les plus rapides, à l'être égoïste et asocial qui vient de naître, elle en surajoute un autre, capable de mener une vie morale et sociale. Voilà quelle est l'œuvre de l'éducation »* (p. 4).

Durkheim estime que la transmission des attributs spécifiques qui distinguent l'homme de l'animal, se fait par une voie qui est sociale. Cette voie, c'est l'éducation. Un regard sur l'histoire permet de mettre en évidence cette réalité. Dans l'introduction qu'il fait au début de l'œuvre pédagogique de Durkheim, Paul Fauconnet fait savoir que l'éducation se fait selon l'idéal social que poursuit la société. L'exemple historique qu'avance cet auteur est celui de Sparte, d'Athènes et de la France. Dans l'ancienne cité de la Grèce antique nommée Sparte, l'éducation avait pour principale fonction de faire des Spartiates pour la cité lacédémonienne. Dans la même logique, l'éducation athénienne, au temps de Périclès, *« faisant des hommes conformes au type idéal de l'homme, tel que le conçoit Athènes à cette époque, pour la cité*

athénienne et, en même temps, pour l'humanité, telle qu'Athènes se la représente dans ses rapports avec elle » (p. 4). L'éducation française au xxe siècle, même dans ses tentatives les plus audacieusement idéalistes et humanitaires, est un produit de la civilisation française qu'elle transmet. Dans cette logique, elle cherche à faire des hommes, conformes au type idéal de l'homme qu'implique cette civilisation, à faire des hommes pour la France, et aussi pour l'humanité, telle que la France se la représente dans ses rapports avec elle.

Il ressort de l'approche durkheimienne que l'éducation est le moyen par lequel on reproduit fidèlement les individus selon le modèle envisagé par la société. C'est une conception qui entre en contradiction avec ce que pensent les philosophes qui l'ont précédé²&.

En réalité, Philosophes et pédagogues sont d'accord pour voir, dans l'éducation, une chose éminemment individuelle. L'auteur présente le point de vue des philosophes auxquels il s'oppose en ces termes : « *Pour Kant comme pour Mill, pour Herbart comme pour Spencer, l'éducation aurait avant tout pour objet de réaliser, en chaque individu, mais en les portant à leur plus haut point de perfection possible, les attributs constitutifs de l'espèce humaine en général* » (p. 5).

2.2. Philosophie et finalité de l'éducation

Comme mentionné un peu plus haut, la philosophie a pour principale fonction de définir les finalités de l'action éducative. Tout le travail ici consiste à dévoiler les orientations et les objectifs que la philosophie assigne à l'éducation. Avant d'analyser les finalités de l'éducation dans le contexte actuel, il est bon de présenter les objectifs que les anciens philosophes comme Socrate et Platon ont placés aux fondements de l'éducation. Martine Fournier fait savoir de prime abord que depuis l'Antiquité, les grands penseurs de l'éducation sont loin d'avoir parlé d'une seule voix. D'après cet auteur, les philosophes, moralistes, théoriciens ou praticiens, conçoivent l'éducation comme la pierre de touche pour construire un monde répondant à leurs attentes, « *certaines jugeaient nécessaire de façonner les jeunes générations, prônant parfois le formatage ou l'endoctrinement. D'autres, plus humanistes, ont défendu la liberté de l'enfant et un enseignement plus démocratique* » (Fournier, 2001, p. 5).

Comme nous l'avons déjà mentionné, c'est à Athènes, dans la seconde moitié du 5e siècle avant notre ère, que commence véritablement une réflexion pertinente sur l'éducation. Dans la société grecque de cette époque, l'éducation était pensée pour répondre aux besoins du

système politique démocratique de la cité. De ce point de vue, Minois met l'accent sur le fait qu'« *il s'agit alors de former des citoyens capables de gérer les affaires publiques* » ((2001 p. 7). De l'avis de cet auteur, deux conceptions vont s'opposer pour répondre à ce besoin utilitaire de la société. Il s'agit de celle des sophistes, dont l'un des plus illustres représentants est Protagoras (485-411 av. J.-C.). Pour ce dernier en effet, le but de l'enseignement n'est pas d'atteindre une hypothétique vérité, mais de « *savoir comment être le plus efficace par ses actions et ses discours* » (*Idem.*), en d'autres termes, il s'agit d'acquérir l'art de persuader, par la rhétorique, car « *l'homme est la mesure de toutes choses* ». (p. 7).

Cette finalité de l'éducation contraste fortement avec celle de Socrate et Platon. Le philosophe grec Platon, à travers qui nous connaissons Socrate, est un aristocrate qui ouvre à Athènes vers 387, dans le jardin de l'Académie, une sorte d'école supérieure, après des expériences politiques malheureuses. Dans cette école baptisée l'Académie, Platon enseigne de croire à l'existence de la vérité, réalité transcendante et absolue, qui se situe dans le monde divin des idées. Le but que Platon assigne alors à l'éducation est de découvrir la vérité. Dans la perception platonicienne, la vérité dont la découverte incombe à l'éducation, est indissociable du beau et du bien. De ce point de vue, l'enseignement intellectuel apparaît comme une réalité inséparable de la morale et de l'esthétique. L'éducation est, pour Platon, ce qui permet de former des hommes vertueux au raisonnement juste. C'est à cette catégorie d'individus que revient la gestion de la cité idéale. A l'analyse, l'éducation que propose Platon est « *un système très élitiste, qui ne concerne que les meilleurs esprits, et son idéal n'a rien de démocratique : le régime qu'il envisage est une aristocratie dirigée par les « gardiens », formés par une longue ascèse éducative* » (Minois, 2001, pp. 7-8).

En s'appuyant sur une pédagogie qui tire sa substance de la sélection des esprits « bien nés », Platon n'exclut nullement les femmes. C'est ce que souligne à juste titre Minois (2001), lorsqu'il fait savoir que« *toutes les femmes à qui leur nature en aura donné la capacité, recevront le même enseignement que les hommes*» (p. 8). En mettant en application sa conception de l'éducation à l'Académie, Platon décide d'enseigner à la manière socratique, sous forme de dialogue. Cet enseignement est destiné « *à un cercle d'étudiants disciples liés par l'amitié, voire par l'amour homosexuel, qui assure, dit-il, « une communauté beaucoup plus étroite » entre l'ériste (le maître) et l'éromène (l'élève)* » (p. 8). C'est au nom de cette orientation de l'éducation que Platon, dans le projet de la cité idéale, estime que l'éducation devra être prise en main par l'État, responsable de la formation des citoyens.

La finalité que Platon assigne à l'éducation, il faut le rappeler, est de permettre la découverte de la vérité par une élévation individuelle du sensible vers l'intelligible. Pour

l'atteinte de cet objectif noble, Platon envisage un programme d'études d'une étonnante modernité. Dans la pédagogie de Platon, tout commence vers l'âge de sept ans (7 ans), avec l'apprentissage des rudiments. Le cerveau de l'enfant étant encore malléable à cet âge, il faut en profiter pour implanter dans son esprit de bonnes habitudes à partir d'un bon développement harmonieux de l'esprit et du corps, par la musique, la danse, le chant choral, la gymnastique. Cette mise en œuvre du programme éducatif dès le bas âge est placée sous la direction de moniteurs rémunérés par l'État.

Pour que l'éducation atteigne son objectif dans ce contexte, Platon recommande de procéder par la pratique de jeux éducatifs dans des sortes de jardins d'enfants. Pour cet auteur, l'usage des méthodes actives, plus lentes mais plus sûres, qu'il qualifie de « *grand détour* » ou de « *vaste circuit* » (p. 8) est prioritaire. On ne peut jamais atteindre la finalité du processus d'éducation si à cet âge tendre, on sert à l'enfant des histoires mythologiques. Pour l'auteur, il faut bannir toutes ces fantaisies que « *nous ont débitées Hésiode aussi bien qu'Homère et le reste des poètes, car ce sont eux sans doute qui, ayant mis en œuvre pour les hommes ces contes mensongers, les leur ont débités et continuent à leur débiter* » (Minois, 2001, p. 9). Le défaut principal de ces fictions est qu'elles encombrant les jeunes cervelles d'histoires inutiles et immorales, de fables qui égarent l'esprit, flattent les passions, rabaisent les dieux et les grands hommes, détournent de ce qui doit être le grand but de l'éducation : la recherche de la vérité.

À partir de dix ans (10 ans), le programme d'enseignement doit se focaliser sur les études littéraires et sur la mathématique. L'éducation a pour rôle ici d'accoutumer l'élève à l'abstraction et à la logique. Ces éléments sont une excellente préparation à la spéculation philosophique et permettent de sélectionner les « *meilleures natures* », qui seules accéderont à la métaphysique.

Toujours dans la logique d'atteindre la finalité de l'éducation, Platon conseille d'insister sur la formation physique et militaire, à partir de l'âge de dix-huit ans (18 ans). Dans sa perception, une éducation réussite est non seulement celle qui permet d'accéder à la vérité, mais aussi celle qui fait de bons citoyens capables de défendre la cité.

Après cette étape, viennent dix ans d'étude des sciences et des mathématiques transcendantes, puis cinq ans de dialectique, et enfin quinze ans de stage dans les affaires publiques. De ce programme éducatif de Platon, on remarque qu'« *il faut cinquante ans pour faire un homme* » (p. 9), écrit Platon, et à peine a-t-on fini les études qu'il est temps de prendre sa retraite, ou, comme le dira Aragon, « le temps d'apprendre à vivre, il est déjà trop tard ».

D'une certaine façon, le système de Platon pourrait être considéré comme l'ébauche de la formation permanente.

De ce qui précède, il ressort que la finalité de l'éducation du point de vue philosophique se résume clairement dans la pédagogie de Platon, de Rousseau et de Kant. Partant de la vision platonicienne, la principale finalité que vise l'éducation est la découverte de la vérité. Celle-ci est l'élément fondamental qui assure l'autonomisation de l'homme vis-à-vis du monde sensible où règne l'ignorance. La liberté de l'individu est, selon Rousseau, le but de l'éducation. Cette liberté est une forme d'obéissance aux lois définies par la volonté générale. Selon Kant, la finalité légitime de l'éducation est d'assurer le passage de l'individu de l'état biologique ou animal à l'état culturel ou civilisé.

L'une des préoccupations principales de la philosophie consiste à définir les buts de l'éducation. Cette tâche qui incombe à la réflexion philosophique se résume, en réalité, à la définition des valeurs qui définissent l'homme à construire par la pédagogie et la didactique. C'est dans ce contexte que se pose la question de la formation de l'esprit critique dans l'éducation à la philosophie. En effet, la philosophie, en tant que discipline scientifique, se préoccupe de l'identité de l'être humain, plus précisément de l'aspect fondamental de son être qui est l'esprit critique. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'elle oriente son processus d'enseignement-apprentissage vers la construction du statut identitaire défini par la société.

La problématique de l'identité est une préoccupation sérieuse dans la pédagogie de la philosophie. La raison principale de cette place fondamentale qu'occupe la question de l'identité humaine dans le contexte actuel, se trouve dans le rôle social de la philosophie. En effet, il s'agit d'une discipline qui suit de près l'évolution des hommes dans l'espace et dans le temps. Elle se préoccupe de l'impact de certains phénomènes sur l'homme et sur le contexte social qui est le sien. Dans le contexte africain, la philosophie s'intéresse à l'impact de la colonisation et de la mondialisation sur le statut identitaire de l'homme africain. Les faits historiques font état de ce que la colonisation et la mondialisation ont plongé l'homme de l'époque postcoloniale dans une angoisse identitaire profonde.

En réalité, le décolonisé affiche un comportement qui traduit un malaise identitaire à nul autre pareil. Partagé entre son héritage traditionnel et ce qu'avait apporté la colonisation, il n'arrive pas à trouver le juste milieu. Les repères culturels qui assurent l'équilibre du moi dans le contexte social sont ébranlés par les particularismes tribaux et les antagonismes de classe à travers leur rapport conflictuel au processus de l'intégration nationale. Le décolonisé qui se trouve encore dans un contexte fortement marqué par l'empreinte d'une colonisation quasi permanente, ne se reconnaît ni dans la tradition tribale dénaturée par la violence coloniale ni

dans la tradition culturelle occidentale implantée par les ambassadeurs coloniaux et vulgarisée par la langue et les média de l'Occident. Cette triste réalité, qui est particulièrement celle du décolonisé africain, est ce qui justifie l'irrationalité qui se lit dans le comportement de ce dernier aujourd'hui. C'est d'ailleurs ce que souligne à juste titre Njoh Mouelle (1970) lorsqu'il affirme que le constat le plus affligeant dans le contexte du sous-développement c'est la dimension irrationnelle de l'homme sous-développé.

Ce qui se perçoit comme la manifestation de l'irrationalité chez le décolonisé désubstantialisé, se traduit dans l'expression de la superstition, la folie, la violence, la migrance, la mort, la mélancolie et la fuite qui sous-tendent son agir. Ces éléments traduisent l'état avancé d'une crise identitaire profonde qui consume le décolonisé. L'angoisse que manifeste ce dernier s'exprime dans le dégoût qu'il a vis-à-vis de sa tradition tribale et dans un sentiment de rejet qu'il éprouve à l'égard du racisme que manifestent les promoteurs de la culture occidentale qui le fascine.

Face à ce vide des repères identitaires qui désoriente, l'éducation à la philosophie est centrée sur une pédagogie et sur une didactique qui visent la définition de nouvelles valeurs devant constituer l'identité dans le contexte de la mondialisation. Si l'éducation occupe une place prépondérante dans la construction de l'identité nationale d'un peuple, c'est parce qu'elle est centrée sur l'enseignement et l'apprentissage des valeurs qui assurent l'édification de l'homme et son adaptation dans son milieu de vie. Au regard de l'importance de l'éducation, on a mis sur pied une science qui s'occupe de la définition des principes et de la méthode de sa pratique. Elle se nomme pédagogie. De ce point de vue, on parle de la pédagogie de l'enseignement pour désigner un ensemble de connaissances, de techniques et de principes qui permettent de concevoir, de réaliser et d'évaluer un enseignement-apprentissage. Elle renvoie aux connaissances théoriques et pratiques qui fondent et organisent le processus d'apprentissage. Cette définition permet de mettre en relief la relation fondamentale qui existe entre la pédagogie et la philosophie dans la mise en œuvre des valeurs identitaires. En réalité, on peut faire le constat selon lequel s'il y a pédagogie, c'est que l'homme est éduicable et redevable à l'éducation. De ce point de vue, former un apprenant à la philosophie c'est prendre appui sur la pédagogie pour l'amener à découvrir et à s'approprier des valeurs philosophiques qui fondent la personne humaine. Vu sous cet angle, le rapport entre la philosophie et la pédagogie se situe au niveau de la nature de l'enseignement de la philosophie. Pour parvenir à dévoiler la particularité de la pédagogie de l'enseignement de la philosophie, il sera question de mettre en relief la conception de l'enseignement, les théories de l'apprentissage, l'intervention

pédagogique, les stratégies et style d'enseignement, les moyens, la technique pédagogique et le matériel didactique que nécessite la construction des valeurs identitaires en philosophie.

2.3. Philosophie et socialisation de l'individu

La préoccupation qui est la nôtre dans cette recherche est de mettre en exergue la manière dont s'opérationnalise l'esprit critique à travers des opérations didactiques au secondaire. Cette préoccupation est une raison suffisante pour examiner le rapport qui existe entre la philosophie et le processus de socialisation de l'être humain par l'institution scolaire. Dans cette perspective, on peut dire que le processus de socialisation est la mise en œuvre des valeurs identitaires de la société dans la formation de la personnalité des jeunes citoyens. Selon Otilia Calindere : « *La socialisation est le processus complexe qui vise l'insertion de chaque individu dans sa société* » (Otilia, 2010, p. 115). De cette définition, on retient que la socialisation n'est pas la priorité exclusive de l'institution scolaire dans la mesure où elle est « *le processus d'apprentissage permanent par lequel la personne humaine intègre la culture et s'adapte à la société qui constituent son milieu vital* » (2010 p. 115). En tant que processus complexe, la socialisation intègre plusieurs paramètres qui proviennent des institutions sociales différentes. On peut justifier cette réalité par le fait qu'au cours de son existence, l'individu procède à une permanente acquisition d'informations, ayant comme principal instrument le langage. Vu sous cet angle, le langage se présente comme l'instrument à travers lequel l'individu évalue et exerce son acquis socioculturel. De ce point de vue, on retient que « *la socialisation est un processus complexe par lequel l'individu s'approprie les expériences socioculturelles communes de sa communauté en les utilisant à son profit, mais d'une manière adaptée à son environnement social et culturel* » (2010 p. 115).

C'est précisément à ce niveau que la philosophie montre son apport dans ce processus de socialisation. C'est elle qui oriente vers la construction des valeurs humaines qui permettent

de socialiser l'humain. Elle est au fondement de la politique éducative que les institutions sociales implémentent.

Si nous admettons que le processus de socialisation implique des institutions sociales différentes, il faut tout de suite signaler que l'école y occupe une place de choix. En effet, cette place prioritaire de l'école au sein du processus de socialisation de l'individu s'explique par le fait que, celle-ci se préoccupe fondamentalement de faire des citoyens, animés par des sentiments d'attachement à leur patrie et par la volonté d'entreprendre des actions en faveur de leur espace national. L'école est donc de ce point de vue, le moyen par excellence de la socialisation du moment où elle a pour visée d'inculquer aux jeunes esprits des valeurs et des normes, des schèmes de pensée et d'action qui définissent l'organisation et le fonctionnement de la société. Sous le contrôle de l'État, l'école promeut la liberté, la solidarité, l'indépendance, bref l'ensemble des valeurs et de normes universelles dont l'utilisation et l'intériorisation sont conformes à l'idéologie du gouvernement.

Dans la situation particulière de la réalité camerounaise, l'apprentissage de la vie en commun est la dimension de la socialisation qui met l'accent sur le vivre-ensemble harmonieux. Sous la bannière de l'intégration nationale, le vivre-ensemble fonde la cohésion sociale qui œuvre pour l'accomplissement des projets et des objectifs communs. L'école se présente dès lors comme le cadre réglementaire où l'individu acquiert les valeurs sur lesquelles la société camerounaise fonde son organisation et son fonctionnement par l'intermédiaire des contenus scolaires et par la vie associative déployée dans cette institution. Otilia met l'accent sur l'importance de la socialisation dans le contexte scolaire lorsqu'elle affirme : *« d'une part, les jeunes prennent connaissance, au niveau informatif, des règles, des avantages et de l'importance de la vie en commun, et d'autre part, ils les expérimentent en pratique au cours du processus d'apprentissage »* (2010 p. 120).

La politique éducative camerounaise met l'accent sur une école plus pratique que théorique. Dans cette lancée, l'orientation vers la pratique dans l'organisation de l'activité d'apprentissage des élèves fait appel à la créativité des enseignants qui recourent à des méthodes de travail variées pour organiser l'activité des élèves dans le cadre de leur processus de socialisation. Dans le contexte éducatif camerounais, les enseignants valorisent l'association des élèves en groupes différents dont le fonctionnement suit la réalisation des objectifs bien établis. Pour la réussite du processus de socialisation par l'école, les enseignants camerounais organisent des simulations pour certaines actions dont le promoteur est le groupe. Ils utilisent des méthodes participatives favorisant le travail en groupes, le jeu de rôle. Cette procédure permet d'élargir les sphères d'action au niveau

extra scolaire pour organiser des actions et des activités avec un groupe d'élèves. Dans ce processus de socialisation mise en œuvre dans le contexte de l'école camerounaise, l'objectif premier est l'acquisition des connaissances. Ces méthodes contribuent aussi à la formation des compétences du savoir-vivre et du savoir-être nécessaires à la vie en commun. Cette socialisation basée sur l'éducation scolaire concourt à l'automatisation des habitudes de la vie collective utilisables tout au long de la vie, dans des contextes et des groupes, qui varient de celui restreint familial jusqu'à celui élargi national.

Dans la politique éducative camerounaise, les exigences qui conditionnent la vie en communauté sont au centre du processus de socialisation. Ainsi, pour la vie en groupe et particulièrement pour vivre au sein de la nation camerounaise, les jeunes apprennent la signification de la notion de « bon citoyen ». Cet apprentissage permet de construire des connaissances pratiques sur des statuts et des rôles exigés et adoptés par la société, les relations désirables devant être établies entre les concitoyens, et aussi les conditions spécifiques favorisant ces relations. Ils acquièrent des connaissances non seulement sur la nécessité d'une autorité légitime mais aussi sur la nécessité d'un système hiérarchisé de gouvernement, l'existence d'un système de communication et l'importance d'intérioriser ce système, l'existence d'un espace social propre et l'importance de l'utilisation et de la défense de cet espace.

Si nous pouvons dire, au regard du contexte éducatif camerounais, que l'école a déjà gagné sa place stratégique dans le processus complexe de socialisation achevé par la construction identitaire, c'est pour une raison précise. En effet, l'école camerounaise laisse voir en son sein deux instances qui la particularisent : d'une part, l'école montre l'aspect d'un milieu spécifique favorisant et soutenant le développement intellectuel des jeunes par le processus enseignement-apprentissage. D'autre part, elle se laisse appréhender comme « *un milieu social où s'instituent des relations spécifiques et des pratiques sociales adéquates, pour assurer la socialisation des individus* » (Vlasceanu, 2002, p. 75), comme dans la plupart des pays qui ont placé l'école au centre du processus de socialisation, le Cameroun fait de l'intégration des élèves dans le milieu scolaire et l'action développée à l'école, des atouts majeurs qui ont une influence considérable sur le parcours professionnel et social de l'élève.

Nous pouvons justifier cette réalité sur le fait que la transmission des connaissances, comme l'affirme Otilia Calindere, est toujours réalisée dans un contexte ayant ses propres significations, étant organisé et structuré selon certaines exigences, ayant un impact sur les rapports que l'individu entretient avec les autres membres de la société et sur l'image qu'il

se construit de lui-même et des autres. A partir de là, il est évident que dans toute société, « *le système éducatif est regardé comme un milieu favorable à l'éducation et à la formation des jeunes pour qu'ils s'intègrent activement dans le marché du travail et dans la société* » (Otilia, 2010, p. 117). Pour l'intégration dans le marché du travail, l'école commence par offrir les instruments de base de la connaissance à l'aide desquels sont acquis les autres savoirs scientifiques et techniques, utiles dans la formation professionnelle et l'exercice de la profession. Otilia fait comprendre à ce sujet que pour l'intégration sociale, l'école utilise les convictions, les valeurs et les règles acceptées dans la société afin d'obtenir l'adhésion des jeunes aux systèmes de croyances et de pratiques légitimes dans la communauté nationale. Selon cet auteur, l'identification des jeunes à l'esprit du groupe national, à ses croyances et à ses convictions est au profit de l'individu et à celui de la communauté, l'un satisfaisant ses besoins de rattachement au groupe, de vivre parmi des semblables, l'autre satisfaisant ses besoins de se reproduire et de continuer son existence par l'intermédiaire des individus.

Par son organisation, son fonctionnement et en tant qu'autorité légitime, l'école médiatise cette relation à double sens établie entre l'individu et son groupe. L'école détient les moyens de faire des citoyens conscients de la nécessité de s'approprier l'héritage socioculturel, de transmettre cet héritage, d'établir certaines règles pour son utilisation au monde, mais aussi d'encourager et de veiller à l'enrichissement de cet héritage par l'intermédiaire de l'action individuelle de chaque individu et de l'action collective. On ainsi comprendre pourquoi Durkheim définit l'éducation comme « *une socialisation de l'enfant* » (1999 p. 7).

Si faire une personne est actuellement le but de l'éducation, et si éduquer, c'est socialiser, concluons donc que, selon Durkheim, il est possible d'individualiser en socialisant. Telle est bien sa pensée. Dans la pédagogie durkheimienne, la socialisation de l'individu par l'école est d'abord et avant tout une tâche morale. Pour lui, le maître a le devoir « *de donner une éducation morale laïque, rationaliste. Cette laïcisation de la moralité est commandée par tout le développement historique* » (1999 p. 15). Si la morale occupe une place fondamentale au sein de la socialisation, c'est parce que, d'après Durkheim, l'éducation morale a « *pour rôle d'initier l'enfant aux divers devoirs, de susciter en lui les vertus particulières, prises une à une* » (1999 p. 16). Mais elle a aussi pour rôle « *de développer en lui l'aptitude générale à la moralité, les dispositions fondamentales qui sont à la racine de la vie morale, de constituer en lui l'agent moral, prêt aux initiatives qui sont la condition du progrès* » (p. 16). Durkheim ramène à trois ces éléments fondamentaux de notre moralité dérivant du processus de

socialisation par l'éducation. « *Ce sont l'esprit de discipline, l'esprit d'abnégation et l'esprit d'autonomie* » (1999 p. 17). L'esprit de discipline, premier élément de la socialisation, est très important dans la mesure où il est, « *à la fois, le sens et le goût de la régularité, le sens et le goût de la limitation des désirs, le respect de la règle, qui impose à l'individu l'inhibition des impulsions et l'effort* » (1999 p. 17).

On le voit, le processus de socialisation est le moyen par lequel la société donne des compétences qui font des jeunes esprits de bons citoyens. La meilleure façon de socialiser est de ce point de vue l'école. Pour des penseurs comme Durkheim, cette socialisation qui se confond au processus éducatif se fonde prioritairement sur les valeurs morales qui fondent la société. L'école camerounaise est l'élément fondamental qui assure la socialisation des jeunes.

2.4. De la philosophie aux valeurs identitaires de la société camerounaise

2.4.1. L'école et les valeurs identitaires de la société camerounaise

La nature du rapport entre l'école et les valeurs identitaires de la société camerounaise ne peut être déterminée que si on s'appuie sur l'histoire de l'école ou de l'éducation au Cameroun. De ce point de vue, Ngonga affirme que l'histoire de l'éducation au Cameroun a traversé trois phases importantes :

La première phase concerne l'éducation traditionnelle ou l'école avant la colonisation. Elle décrit l'éducation des enfants avant le contact du pays avec l'occident. La deuxième décrit la rencontre des populations indigènes avec l'éducation occidentale. Elle montre l'éducation des enfants entre les quatre murs. La troisième présente le système éducatif après l'accession du pays à l'Indépendance (2010 p. 15).

La pratique de l'éducation est très ancienne en Afrique et au Cameroun en particulier. Au cours de la période 1844 et 1884, l'activité éducative est fondamentalement tournée vers l'oralité et la pratique. Les valeurs que l'éducation voulait développer chez les apprenants étaient essentiellement celles de la tradition qui se transmettaient de génération en génération. Selon Ngonga « *Elle s'effectue grâce à une socialisation basée sur les valeurs traditionnelles que les parents et la société transmettent aux enfants jusqu'à l'âge adulte* » (2010, p. 16). La communauté toute entière orientait, dirigeait et supervisait l'éducation des jeunes dans sa manière de penser, d'agir et de sentir. Il faut signaler ici que la société camerounaise dont il est

question était une organisation clanique. L'éducation du jeune camerounais, avant l'époque coloniale, consistait en l'apprentissage des rites et des valeurs traditionnelles et en l'apprentissage pratique et progressif d'une profession. Le but était d'inculquer des savoir-faire et des savoir-être nécessaires à la vie en société.

Cette forme d'éducation permettait aux jeunes d'intérioriser les valeurs socioculturelles de leur milieu tout en favorisant la construction d'une personnalité qui leur était propre et pouvait faire de chaque adolescent un être unique. Cette manière d'éduquer permettait à l'adolescent de se calquer sur l'adulte tout en se formant sur le plan individuel. La diversité des milieux d'éducation participait à la socialisation du jeune. Cette forme d'éducation a persisté jusqu'à l'arrivée des allemands en Juillet 1884. En réalité c'est l'évolution de l'organisation clanique en une société qui marque la fin du modèle éducatif clanique et l'apparition des premières écoles. Selon Mballa, la première école a été ouverte au Cameroun en 1844 par un missionnaire étranger (venu d'Amérique). « *L'ouverture de la première école au Cameroun, plus exactement à Bimbia, près de la ville de Limbé, dans le département de Fako est l'œuvre d'un missionnaire de la Baptist Missionary Society de Londres le Pasteur Joseph Merrich, fils d'un esclave noir de la Jamaïque. C'était en 1844* » (1986 p. 12). La deuxième école a été créée le 23 juin 1845 à Béthel près de la ville de Douala par Alfred Saker appartenant aussi à la Baptist Missionary Society.

Telle se présente la situation de l'école camerounaise avant la colonisation. Elle confirme les allégations selon lesquelles l'école camerounaise a commencé sur les côtes et qu'avant l'occupation due à la colonisation, deux écoles créées par les religieux fonctionnaient déjà sur les côtes camerounaises. Penchons-nous maintenant sur la situation de l'école pendant la colonisation. Il s'agit en fait de la colonisation allemande, française et anglaise.

Que ce soit pendant l'occupation allemande, française ou anglaise, l'éducation au cours de la période coloniale est d'abord et avant tout l'affaire des missionnaires. La volonté des puissances colonisatrices était d'éradiquer la culture indigène et d'instaurer la leur. Le moyen le plus sûr était donc d'initier les autochtones à la lecture, l'écriture et à la maîtrise de la langue de l'occupant, au calcul et aux modes de vie occidentaux. Les hommes d'église au sein des colonies et plus précisément au Cameroun, avaient la charge d'évangéliser et d'enseigner. Ceci permettait de rendre le travail des administrateurs coloniaux facile. Madiba écrit :

C'est une réalité évidente que dans le domaine de l'école, les intérêts culturels et nationaux de l'État colonisateur allaient de pair avec ceux des communautés missionnaires. L'indication est d'autant plus apparente que justement l'Allemagne, bien plus que d'autres pays, s'intéressait tout particulièrement au soutien total de l'activité

éducatrice des missionnaires. Les coûts très élevés qu'entraînaient la création et l'entretien d'un grand nombre d'écoles officielles, écartaient totalement le fait qu'on puisse penser à leur multiplication (1980 p. 120).

Les valeurs de la société camerounaise ont profondément changé selon les périodes historiques de son évolution. L'école aussi a été révolutionnée. Ce qui montre clairement que l'école est le moyen par lequel la société implante, dans l'individu, les valeurs fondamentales qui la caractérisent. C'est donc en fonction des valeurs que l'école évolue. La question la plus urgente ici est celle de savoir quelles sont les valeurs de la société qui conditionnent la formation du citoyen par l'école. Cette question entraîne aussi celle de savoir quel rôle joue véritablement l'école dans la formation de la personnalité camerounaise et comment se passe le processus de socialisation dans le contexte de l'école camerounaise.

2.4.2. L'intégration nationale : socle des valeurs de la société camerounaise

L'école est le moyen par lequel la société camerounaise implante dans l'esprit de ces membres des valeurs qui assurent leur intégration en son sein. De ce point de vue, la connaissance des valeurs que l'école est sensée mettre en œuvre est un préalable fondamental à la définition de l'identité nationale camerounaise. Dans cette perspective, l'intégration nationale constitue le socle fondamental de toutes les valeurs qui traduisent dans les faits l'identité camerounaise. Dans le cadre de la mise en œuvre de sa politique de grandes réalisations, l'État camerounais met le cap sur la République exemplaire qui doit conduire notre pays vers son émergence. Cette République exemplaire passe par l'assimilation, par tous les camerounais, des principes et valeurs que sont entre autres l'amour de la Patrie, la Paix, la solidarité, le travail, l'honnêteté, le respect, la tolérance, l'intégrité.

Le projet formulé par le Cameroun de devenir un pays émergent à l'horizon 2035, se fonde sur une vision précise. Cette vision est la suivante : « *Le Cameroun, un Pays Émergent, Démocratique et Uni dans sa Diversité* ». (Cameroun vision 2035, document de travail, Février 2009, p. v.) L'unité dans la diversité qui caractérise le Cameroun nouveau, fait allusion aux valeurs cardinales que sont : le respect des différences et des identités, le respect des principes du vivre-ensemble harmonieux. En mots simples, il est question des valeurs qui sous-tendent la consolidation de l'intégration nationale. Dans la stratégie camerounaise de l'intégration nationale définie par le ministère de la jeunesse et de l'éducation civique, l'intégration nationale est présentée comme « *la manifestation d'une vie d'ensemble conforme*

au devoir et à la conscience morale. Elle est également comprise comme la manifestation qui s'exprime dans les rapports interindividuels et les agissements des personnes » (Stratégie camerounaise d'intégration nationale, 2015, p. 7).

Si la caractéristique fondamentale des valeurs de la société camerounaise se résume dans l'intégration nationale, c'est pour une raison précise. En effet, on peut dire qu'en substance, l'intégration nationale est concrètement l'expression des valeurs qui définissent *« des citoyens enracinés dans leur culture, respectueux de l'intérêt général, du bien commun, de l'éthique et des valeurs démocratiques, soucieux du vivre ensemble harmonieux et ouverts au monde » (Stratégie camerounaise d'intégration nationale, 2015, p. 7).*

Pour saisir l'idée que véhicule l'intégration nationale, il faut revenir sur l'étymologie du terme intégration. Du latin « integrare », c'est-à-dire, renouveler, rendre entier, le terme "intégration", désigne l'entrée dans un tout, dans un groupe ou dans un pays. Ce terme renvoie à l'état de ce qui est intégré, c'est-à-dire qui rentre dans un tout et s'y fonde mais sans perdre son identité ni sa spécificité. Dans le contexte de l'intégration, les particularismes sont transcendés dans le global et dans le général. C'est dire que l'intégration, sur le plan national, est un processus dynamique visant à harmoniser les particularités en un tout cohérent. Elle se présente comme un processus du vivre-ensemble sans discrimination, qui se fonde sur un certain nombre de valeurs communes dont elle sauvegarde la spécificité.

Le Cameroun est une Afrique à miniature au regard de ses composantes sociologiques, géographiques et culturelles. De ce point de vue, la conception de l'intégration s'appuie sur des questions ethniques, tribales et du genre qui fondent la diversité de la société camerounaise. Précisons tout de même qu' *« une société sera considérée comme intégrée si elle est caractérisée par un degré élevé de cohésion sociale. » (Stratégie camerounaise d'intégration nationale, 2015, p. 15).* On peut ainsi voir que l'intégration caractérise la situation d'un individu ou celle d'un groupe qui est en interaction avec les autres groupes ou individus (c'est ce qu'on appelle la sociabilité), qui partagent les valeurs et les normes de la société à laquelle il appartient. De ce point de vue, l'intégration résume alors les valeurs cardinales qui caractérisent la société camerounaise. Elle est précisément un bouclier contre des phénomènes tels la marginalité, la déviance, l'exclusion. Partant sur cette base, l'intégration nationale apparaît *« comme l'établissement d'une interdépendance plus étroite entre les parties d'un même ensemble, selon un processus complexe et jamais achevé » (Stratégie camerounaise d'intégration nationale, 2015, p. 15).*

Si nous présentons l'intégration nationale comme le socle des valeurs fondamentales qui définissent l'action éducative en milieu scolaire, c'est précisément parce que la société exige

des membres capables de porter cet idéal et de le perfectionner davantage pour des générations à venir. Cette place fondamentale qu'on accorde à l'intégration dans la caractérisation de l'identité camerounaise s'explique par le fait que celle-ci est l'expression d'une dynamique d'échange, « *dans laquelle chacun accepte de se constituer partie d'un tout où l'adhésion aux règles de fonctionnement et aux valeurs de la société, ainsi que le respect de ce qui fait l'unité et l'intégrité de la communauté n'interdisent pas le maintien des différences* » (Stratégie camerounaise d'intégration nationale, 2015, p. 17). Dans la conception de Grangé, l'intégration est ce qui amène à une réflexion plus complexe et plus nuancée sur ce qu'est la société. D'après cet auteur, « *Elle amène à considérer toute société comme cette forme d'identité qui dure en se modifiant par la vitalité des apports et de successives redéfinitions... Ces apports sont une richesse autant qu'un problème* » (2014 p. 19).

On retient donc que la connaissance des valeurs que met en œuvre l'école camerounaise dans la formation des citoyens dérive de la compréhension du sens et de l'enjeu de l'intégration nationale. Cette notion traduit en effet les opérations par lesquelles les individus participent à la construction de la société globale à travers l'activité professionnelle, l'apprentissage des normes de consommation matérielle, l'adoption des comportements sociaux et culturels, les échanges et interactions avec les autres, individuellement ou en groupes, la participation aux institutions communes.

L'intégration nationale, selon la vision de l'État camerounais, nécessite deux conditions qui tirent leur pertinence des valeurs qu'elles incarnent. La première de ces conditions, c'est « *une volonté et une démarche individuelle de considérer l'autre comme ayant les mêmes droits et les mêmes devoirs, afin de relever le défi du vivre ensemble* ». La deuxième condition, est « *la capacité de l'État et de la société à considérer tous les citoyens sur un même pied d'égalité, à respecter les différences et les particularités positives des individus et des groupes, à partir desquelles devrait surgir l'unité* » (Stratégie camerounaise d'intégration nationale, 2015. p. 19) Ainsi, ces conditions qui fondent l'intégration nationale permettent de saisir les valeurs sur lesquelles elle repose fondamentalement. De ce point de vue, l'intégration renvoie à l'unité nationale. Il s'agit d'une valeur centrale qui impose non seulement le respect de la diversité mais aussi la complémentarité, la solidarité et la foi en un destin commun transcendant les particularismes de toutes sortes, notamment géographiques, historiques, linguistiques, tribaux, religieux ou politiques.

L'importance de l'intégration nationale pour la société camerounaise est mise en exergue dans le préambule de la constitution. On peut lire dès les premières lignes, l'impérieuse nécessité de cette réalité en ces termes :

le Peuple camerounais, fier de sa diversité linguistique et culturelle, élément de sa personnalité nationale qu'elle contribue à enrichir, mais, profondément conscient de la nécessité impérieuse de parfaire son unité, proclame solennellement qu'il constitue une seule et même Nation, engagée dans le même destin et affirme sa volonté inébranlable de construire la Patrie camerounaise sur la base de l'idéal de fraternité, de justice et de progrès
(Loi N° 96/06 du 18 janvier 1996 portant révision de la constitution du 02 juin 1972 modifiée et complétée par la loi N° 2008/001 du 14 avril 2008, Préambule.)

La constitution camerounaise définit l'intégration nationale sur la base de la reconnaissance des droits inaliénables et sacrés de l'être humain sans distinction de race, de religion, de sexe et de croyance. C'est la raison pour laquelle l'unité nationale est présentée comme l'aboutissement du processus d'intégration des différences en une seule et même entité politique et sociale.

L'article 1 alinéa 2 de la constitution dispose que : « *la République du Cameroun est un État unitaire décentralisé. Elle est une et indivisible, laïque, démocratique et sociale.* » (Loi N° 96/06 du 18 janvier 1996 portant révision de la constitution du 02 juin 1972 modifiée et complétée par la loi N° 2008/001 du 14 avril 2008, article 1 alinéa 2.) En somme, le Peuple camerounais proclame, à travers sa Constitution, sa détermination à bâtir une nation unie et fraternelle par l'intégration nationale. La société camerounaise manifeste ainsi son attachement aux droits et libertés fondamentales reconnus dans les instruments juridiques internationaux de protection des droits de l'homme (Charte Africaine des Droits de l'Homme et des Peuples, Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, etc.). Dans le processus d'intégration qui caractérise l'identité nationale camerounaise, tous les hommes sont égaux en droits et en devoirs. L'Etat assure à tous les citoyens les conditions nécessaires à leur développement. Dans cette optique, il est garant de la protection des couches vulnérables et défavorisées et de la préservation des droits des populations autochtones conformément à la loi.

2.5. De la problématique de l'esprit critique à celle de l'identité nationale camerounaise

2.5.1. Le concept d'identité

Pour une bonne compréhension de la problématique de l'esprit critique, il faut examiner celle de l'identité nationale. Vue sous cet angle, l'expression « identité nationale », ne peut se comprendre que si le concept « identité » est clairement défini. Dans cette logique, il importe de chercher les racines de ce concept pour pouvoir le définir avec plus de justesse. Cette opération nous permettra de parvenir à une saisie de l'esprit critique à travers la saisie de l'identité dans le contexte national, en l'occurrence, celui du Cameroun. Parlant de la définition du terme identité, le constat qui se fait dès l'abord est qu'il s'agit d'un concept polysémique. C'est ce qu'illustrent les analyses des chercheurs tel qu'Otilia. En effet, dans le cadre de ses travaux de Thèse, Otilia (2010) met l'accent sur l'ambiguïté de l'étymologique du terme identité. D'après cet auteur, si tous les chercheurs sont d'accord sur le fait que le mot « identité » provient du latin, il faut toutefois relever les variations qu'il y a sur ses origines. L'auteur fait savoir de ce point de vue que pour certains auteurs comme Maestri, les racines de l'identité se trouvent dans le mot latin *identificare* « composé de *idem* (le même) et de *facere* (faire). » De ce point de vue, l'identité apparaît comme « le caractère de quelqu'un fait à l'image d'un autre » (2003 p. 177). Aux dires d'Otilia, cette conception de l'identité met l'accent sur les traits psychiques et moraux de la personnalité aussi bien sur le plan individuel que collectif. D'après cette lecture, les traits acquis sont dus à l'existence de l'individu dans la société et au processus d'apprentissage auquel il est soumis pour devenir membre reconnu de la collectivité. L'ensemble des traits développés par la personnalité pour s'identifier au groupe valorise le fond commun que le candidat au statut de membre de la collectivité doit s'approprier. L'attachement au groupe et les comportements manifestés en faveur de celui-ci sont identiques aux attachements et aux comportements manifestés par la collectivité, le nouvel entrant dans le groupe n'ayant qu'à apprendre et faire en conséquence pour être l'un d'entre eux.

De l'autre côté, Otilia (2010), relève la particularité du terme "identité" à partir des auteurs qui rattachent son sens à une autre origine latine. Ainsi dans la logique des penseurs comme Marcel Petrisor, le terme identité s'explique à partir de *identitas* qui « provient de *id* et *ens*, c'est-à-dire d'un pronom et d'un nom qui, en tant que notions, désignent l'essence même (*ens* = ce qui est en soi et se manifeste par l'existence) » (Petrisor, 2003, p. 5). A la différence de ceux qui conçoivent l'identité à partir du latin *identificare*, cette catégorie d'auteurs se base sur la racine *identitas* pour présenter l'identité comme ce qui valorise l'unicité de la personnalité dans sa dimension individuelle ou collective. Partant de cette base, l'identité, dans le contexte national, renverrait à l'affirmation de la spécificité, de l'unicité nationale provenant

de soi. Cette acception s'intéresse moins au processus de construction identitaire, qu'à l'affirmation de la spécificité et de sa mise en valeur.

À y voir de près, ces deux conceptions de l'identité, bien que provenant des racines étymologiques différentes, « *ne s'excluent pas ; elles sont complémentaires, et la complexité du concept identité provient même de la fusion des deux perspectives.* » (Otilia, 2010, p. 42). En effet, on peut justifier cette affirmation à partir de la réalité selon laquelle « *L'identité vient à la fois de l'inné et de la construction par socialisation, elle est ressemblance aux autres, associée au désir de différenciation et d'affirmation de son unicité, elle se manifeste à la fois par stabilité et mouvance.* » (Otilia, 2010, p. 42). Cette particularité de l'identité fait d'elle, une réalité qui, sur le plan national se trouve toujours entre deux pôles dont l'action converge pour l'affirmation et le maintien du « soi » dans le monde. Partant de cette base, Ricœur, parle d'une sorte de « barbarisme » qui « *repose sur un jeu complexe entre mêmeté et ipséité* » (2000 p. 98). De cet avis de Ricœur, on comprend clairement que l'identité se caractérise fondamentalement par une complexité qui réside « *dans le glissement, dans la dérive, conduisant de la souplesse, propre au maintien du soi dans la promesse, à la rigidité inflexible d'un caractère* » (2000 p. 98).

L'analyse qui précède montre que l'identité est la caractéristique individuelle et collective de l'individu. De ce point de vue, on peut la concevoir, d'après Chelcea comme « *le noyau dur de la personnalité* » (Septimiu, 1998, p. 14). Vue sous cet angle, la conception de l'identité s'inscrit dans une perspective constructiviste et se concrétise non seulement dans l'image, mais aussi à travers les sentiments que l'individu développe en tant que membre d'un groupe. Comme acquis social, l'identité est perpétuellement soumise à une reconstruction permanente selon les dynamiques sociales et la redéfinition des relations entre l'égo et l'alter-égo exprimées par différents cadres et instances de socialisation. L'identité exprime, ainsi, « *la manière d'être dans le milieu social, qui porte la marque de l'ordre symbolique où elle s'inscrit* » (Turliuc, 2004, p. 96). Le processus de socialisation à laquelle l'individu est soumis pendant sa vie plante en lui la culture du groupe d'appartenance. Cette culture filtrée par la personnalité de l'individu fonde la base identitaire qui lui permet de s'adapter dans son milieu social. Cette adaptation se conforme à l'ordre déjà existant, aux exigences socialement et culturellement construites. Cette étape du travail nous impose de présenter le sens de l'identité nationale, ses différents aspects et sa situation dans le contexte camerounais qui nous intéresse.

2.5.2. La notion d'identité nationale

Étant donné le caractère complexe de la notion d'identité, il n'est pas aisé de la définir dans le contexte national sans un examen préalable des éléments qui fondent son sens. Pour les besoins de l'étude, on peut faire recours à Otilia pour une approche définitionnelle de l'expression "identité nationale". Selon cet auteur en effet, « *dans son acception la plus générale, l'identité nationale est une structure psychique construite de cognitif et d'affectif, par laquelle la personnalité se perçoit et s'intègre dans la nation* » (2010 p. 40). De ce point de vue, il apparaît que l'identité nationale est à la fois image et sentiment de ce qui procède du national. L'image et le sentiment national qui fondent l'identité préexistent aux individualités humaines et s'imposent par les actions des membres dirigés, par l'instance suprême qui est l'État.

En tant qu'image développée par de forts sentiments d'attachement à la nation, l'identité nationale est pour Ricœur, une réalité qui trouve son sens dans « *le repli de l'identité ipsé sur l'identité idem* » (2000 p. 98). En mots simples, l'identité nationale se présente comme la greffe de ce qui est unique sur ce qui est commun. L'identité nationale construite entre les deux extrêmes, définit un groupe d'individus où chacun accède depuis ses premiers jours de vie au statut de citoyen de la nation. Il naît avec la disposition d'acquérir ce statut et il entre dans un long processus d'apprentissage dans un espace qu'il découvre et qu'il s'approprie au fur et à mesure par l'intermédiaire de la culture d'appartenance dont le principal médiateur est la langue nationale.

Le souci de mettre en évidence le sens de l'identité nationale oblige à prendre en compte les deux dimensions qui la constituent. Selon Durkheim les deux éléments constitutifs de l'identité nationale sont : l'« *être individuel* » et l'« *être social* » (1999 p. 51). Ainsi, c'est en considérant la dimension individuelle et la dimension collective, comme des éléments indissolublement liées de façon originaire, qu'on peut parvenir à une définition de l'identité nationale. C'est d'ailleurs ce que fait savoir Tap lors qu'il affirme qu'« *il n'est d'identité que personnelle et sociale* » (1980 p. 11). Les deux aspects de l'identité, dans le cadre national, sont non seulement indispensables, mais aussi indissociables.

En réalité, la saisie du terme "identité nationale", repose entièrement sur la compréhension des deux éléments qui le définissent, dans leur harmonie. De ce point de vue, il s'impose la nécessité de cerner la signification de l'identité individuelle et de l'identité collective qui déterminent la nature de l'identité nationale. Partant de cette base, nous précisons que l'identité individuelle, est d'après Ruano-Borbalan, une réalité « *construite à partir d'une expérience totalement singulière* ». (Ruano-Borbalan, 2004, p. 1). Cette construction qui définit l'identité sur le plan individuel, se passe à travers l'insertion de l'individu dans des institutions

qui mettent leur empreinte sur l'image que ce dernier aura de lui-même. Cependant, il est important de faire remarquer que ces institutions qui organisent et dirigent la vie de l'individu en l'amenant au statut de membre de la société, de la nation, sont subordonnées à l'État qui contrôle, par des mécanismes variés, toute nouvelle acquisition de l'individu.

L'identité collective quant à elle est la conscience qui pousse l'individu à se reconnaître membre d'un groupe sur la base de l'image et de sentiment d'appartenance commune. En effet, Otilia Calindere fait savoir que l'identité collective renvoie à deux processus qui transforment l'individu en un être actif et adapté dans le cadre de la vie sociale. Le premier de ces processus est la différenciation de l'individu de la collectivité. Le deuxième processus est la tendance à s'intégrer dans un groupe d'individus par le respect des règles, l'adoption des comportements, des attitudes, la promotion de certaines idées.

De ce qui précède, on arrive à la conclusion que l'identité n'est rien de plus qu'une jonction permanente entre la dimension intérieure et la dimension extérieure du sujet. Pierre Tap explique concrètement cet aspect de l'identité lors qu'il montre d'une part, que l'individu « *doit être et faire, ce que l'on attend de lui, dans le cadre des identités collectives* » De ce point de vue, il est d'abord et avant tout « *l'image que les autres lui renvoient de lui-même* » (Tap, 1980, p. 13). D'autre part, Tap fait savoir que l'individu est aussi « *ce qu'il a le sentiment d'être, et de faire, ce qu'il a envie d'être, l'image qu'il se donne de lui-même en fonction de son histoire et des valeurs qu'il défend, en fonction aussi de sa situation actuelle et de ses projets* ». (Tap, 1980, p. 13). On peut ainsi affirmer, sur la base de l'analyse de la pensée de Tap que, l'identité est une négociation perpétuelle entre ce que l'individu a le désir de faire et ce qu'il doit faire, au regard des contraintes imposées par la société où il vit.

On retient aussi que l'identité, en situation sociale, est aussi une confrontation entre l'aspect interne fondé sur la conscience individuelle et l'aspect extérieur qui s'appuie sur la conscience collective de l'individu qui affirme son identité. Selon Durkheim, si l'identité renvoie à la jonction entre l'être individuel et l'être social, il faut tenir compte de ce que l'être social est une manifestation concrète de la conscience collective. Pour cet auteur, il s'agit d'« *un système d'idées, de sentiments et d'habitudes qui expriment en nous, non pas notre personnalité, mais le groupe ou les groupes différents dont nous faisons partie ; telles sont les croyances religieuses, les croyances et les pratiques morales, les traditions nationales ou professionnelles, les opinions collectives de toute sorte* » (1999 p. 51). Les deux êtres existant en chacun de nous, s'adaptent au fur et à mesure à l'espace national par l'action permanente des agents de socialisation. C'est à partir de cette clarification de Durkheim qu'on arrive à la conclusion selon laquelle « *tout type d'identité se réalise dans un groupe plus ou moins élargi,*

organisé, mais ayant sa propre culture et développant sa propre mémoire collective, son propre ensemble d'habitudes et d'exigences » (Otilia, 2010, pp. 45-46).

L'identité nationale se définit comme une réalité à la fois individuelle et collective. Elle se présente concrètement comme la conséquence des rôles et des appartenances sociales concrétisées dans une image globale et dynamique du Soi national. L'identité nationale est ce que Ruano-Borbalan appelle « *une totalité dynamique, où ces différents éléments interagissent dans la complémentarité ou le conflit* » (Ruano-Borbalan, 2004, p. 5). Cette perception de l'identité nationale provient du changement permanent qui caractérise la nation à partir des recompositions de la mémoire collective basée sur des événements nationaux, des comportements individuels ou de groupe qui touchent l'ensemble national, des attitudes et des croyances collectives.

Complexe et dynamique, l'identité nationale se saisit comme une construction immatérielle qui fait appel soit au corps physique d'où elle émerge c'est-à-dire la nation, en essayant d'identifier les représentations, les valeurs, les normes qui gèrent les comportements et les attitudes des citoyens et qui touchent le nationalisme, soit au processus de construction des symboles attribués à la nation c'est-à-dire les stratégies communicationnelles spécifiques utilisées, en essayant d'identifier les significations attribuées aux valeurs promues dans l'espace national, aux comportements civiques et aux attitudes agréées entre les frontières nationales, affectant les compatriotes et les étrangers.

Ce qui précède nous autorise ainsi à développer deux idées à propos de la signification de l'identité nationale. Dans cette lancée, on peut dire, dans un premier temps, que l'identité nationale renvoie à une image de la nation, qui s'associe aux sentiments positifs à partir des manières d'être de la collectivité nationale et des rapports établis. Elle est la relation entre les membres d'une communauté. De ce point de vue, il faut retenir que, les relations entre compatriotes sont basées sur des buts communs orientés vers la défense du territoire, du patrimoine matériel et spirituel, et vers la perpétuation de la nation par la transmission de la substance nationale et de son héritage matériel et spirituel, aux générations futures.

Dans un deuxième temps, nous pouvons dire que, l'identité nationale est aussi une image de la nation, à partir de la manière d'être définie du groupe national. Ici on fait référence aux images que la nation reçoit de l'intérieur, par les courants d'opinions appartenant aux gouvernants qui gèrent les idées nationalistes, ainsi que leurs significations, afin de reproduire l'ordre social existant, et parfois aux leaders informels qui reproduisent ou pas les opinions officielles.

Au terme de cette réflexion sur la signification concrète de l'expression « identité nationale », on retient que celle-ci est une construction qui se réalise toujours entre deux extrêmes : soi et autre ; unité et diversité ; mêmeté et ipséité, au sein des différents agents de socialisation qui travaillent plus ou moins avec les symboles nationaux. Lorsqu'ils sont mis dans des contextes positifs qui soutiennent la promotion de l'esprit national, les symboles nationaux contribuent activement et effectivement à la construction de l'ensemble identitaire national. Pour des auteurs comme Lévi-Strauss (2000), l'identité nationale se trouve à l'intersection de toutes les sociétés et de toutes les disciplines. Selon la conception de cet auteur, l'identité nationale impose qu'on prenne en compte tous les cadres de sa constitution que sont : le territoire, la culture et la communauté. Ces éléments définissent les dimensions de l'identité nationale et participent d'une manière soutenue à la construction de l'identité nationale. Qu'il soit privilégié l'approche étatiste ou celui cognitiviste, l'identité nationale est une construction agrégée par l'action concertée de plusieurs facteurs opposés ou complémentaires.

On peut donc dire que l'identité nationale est un processus qui combine la création des images positives à l'égard de l'espace d'appartenance, la constitution et la constance des sentiments d'attachement à l'espace national, de même que leur réunion intégrée, dans une forme supérieure, avancée d'existence collective qui valorise la culture, l'espace et la collectivité nationale d'appartenance. Comme produit d'une construction permanente, l'identité nationale se fonde sur une dualité de différents antagonismes : le désir d'être semblable aux autres et celui d'affirmer l'unicité ; l'intériorisation et l'extériorisation du vécu ; la stabilité et la mouvance ; l'unité et la diversité. C'est cette dualité qui fonde le caractère dynamique de l'identité nationale.

Ainsi présentée, la question est de savoir quelles sont les différents visages de l'identité nationale. Cette question transitoire est un prétexte pour analyser l'identité nationale dans ses différents aspects. C'est ce qui fera l'objet de l'étape suivante de notre réflexion.

2.5.3. Les différents visages de l'identité nationale

Dans le souci de mettre en relief les aspects à travers lesquels apparaît l'identité nationale, il est important de préciser de prime abord, que l'objet de notre réflexion porte sur l'opérationnalisation de l'esprit critique, élément fondamental de l'identité nationale camerounaise. Comme expression concrète de l'identité nationale, l'identité camerounaise ne peut facilement être cernée que si on saisit au préalable le sens de l'identité dans le contexte

d'une nation ainsi que les visages qu'emprunte cette réalité dans son expression. C'est fort de cela que nous trouvons nécessaire d'examiner dans cette partie, les aspects à travers lesquels se manifeste l'identité dite nationale.

Comme présentée dans l'étape précédente, l'identité nationale se définit comme la manière de penser et d'agir de la nation. De l'avis des spécialistes comme Otilia, la particularité de cette manière de penser et d'agir repose sur le fait qu'elle est « *construite dans la durée historique et par l'action concertée de plusieurs facteurs et agents de socialisation dans le cadre du réseau complexe de relations établies au sein de l'espace national (physique et social)* » (2010 p. 104). De ce point de vue, on peut relever que ses relations toujours construites dans le jeu complexe de l' « entre deux », qui définissent l'identité nationale à partir des valeurs et des normes sociales, participent à l'accomplissement des besoins sociaux requis pour la société. Vue sous cet angle, l'identité nationale s'impose à tout individu né dans la société qu'elle caractérise par des actions multiples des instances de socialisation. Comme élément distinctif de toute communauté, l'identité nationale se montre comme un ensemble de règles à intérioriser et à respecter par chaque membre de la nation dans le but d'être intégré et reconnu comme membre de la communauté d'une part, et de profiter des droits conférés aux membres de la nation d'autre part. En tant que construction mentale relevant de croyances et de conduites élaborées au sein des relations sociales, l'identité nationale emprunte trois visages différents. Dans cette logique, elle apparaît d'abord comme une norme objective, ensuite comme une instance imaginaire, et enfin comme une signification symbolique.

Le visage sous lequel se montre l'identité nationale en premier est celui d'une « norme objective ». En effet, On peut faire comprendre cette réalité à partir du fait que l'identité nationale est d'abord et avant tout « *une image que l'individu trouve, à sa naissance, dans la société, mais à la construction de laquelle il arrive à participer en tant que citoyen actif* » (Otilia, 2010, p. 86). Ce qu'il faut saisir ici est que l'identité sous le visage d'une norme objective, renvoie à une image de la nation qui fonde la conscience collective. Comme image, celle-ci est appréhendée par chaque individu membre de la nation, à travers des facteurs de socialisation. Le processus de socialisation, comme le dit Durkheim, permet l'intériorisation et la médiatisation de l'image globale de la nation par chaque personnalité humaine qui la rend à la collectivité nationale d'une manière à la fois fidèle et novatrice.

Ainsi il y a une image à laquelle les membres d'une nation se reconnaissent dans leur diversité. Cette image fonde des sentiments d'appartenance qui poussent chacun à se définir à travers la nation. Otilia parle à juste titre « *d'image-sentiment* ». Celle-ci se voit de façon

concrète par l'intermédiaire des symboles dont le support physique est la nation même. Vue sous cet angle, la nation et l'image que ces citoyens se font d'elle, deviennent des contraintes extérieures à l'individu. A cet effet, ce dernier oriente sa perception et son attitude sur la collectivité nationale d'appartenance. Ainsi donc, l'identité nationale, sous l'aspect d'une norme objective, se saisit comme une image, une perception collective de la nation s'exprimant comme une contrainte extérieure objective qui s'appuie sur la substantialité sociale. De ce point de vue, Touraine conçoit l'identité comme une norme qui agit de l'extérieur sur la pensée et le comportement de l'individu et du groupe auquel il appartient. Pour cet auteur, l'identité se présente comme une norme subjective parce qu'elle suppose « *toujours des instruments de contrainte en même temps que de légitimation* » (1973 p.186). Prise comme norme extérieure, dit Lourau, la compréhension de l'identité nationale se fait en termes de « choses » qui conditionnent les membres d'une communauté de l'extérieur. Selon cet auteur, elle « *apparaît, dans ce système, comme contrainte extérieure (par le droit et / ou par le consensus)* » (1970 p. 101).

En tant qu'instance imaginaire s'imposant comme norme, l'identité nationale est l'image que la nation crée d'elle-même tout au long de l'histoire, à partir de son vécu. Chaque individu vit dans une communauté fondée sur une identité qui s'impose à lui par différentes instances que sont : les parents, l'école, l'église, les médias ou des groupes sociaux variés, la multitude des relations établies à l'intérieur de ces groupes. Selon Douglas, ces éléments construisent un type particulier de communauté qui accueille les nouveaux membres. L'action intégrative de cette communauté s'exerce sur eux dès l'apparition dans le groupe. C'est ce qu'affirme cet auteur lors qu'elle écrit : « *Chaque type de communauté est un monde de pensée, qui s'exprime dans son propre style de pensée, pénètre la pensée de ses membres, définit leur expérience et place les repères de leur conscience morale* » (1989 p. 115).

Le second visage que prend l'identité nationale dans son expression sociale est celui d'une instance imaginaire. Lourau fait savoir à cet effet, que l'identité nationale est « *issue de la mise en question la plus critique du droit objectif et du positivisme durkheimien* » (p. 101). Selon cet auteur, l'identité nationale se présente ici comme une instance imaginaire construite à partir du vécu, de l'expérience qui a marqué l'histoire de la nation. L'imaginaire dont il est question ici est celle de la nation. Il s'agit d'une réalité qui se présente sous les traits d'une catégorie d'éléments significatifs pour le groupe qui fonde l'unité et la cohésion du groupe.

Si l'identité nationale prend le visage de l'imaginaire, c'est au regard de son importance sur le plan communautaire. En effet, l'existence de toute société est directement liée à un imaginaire parce qu'il met en relief les représentations sur l'individu et sur le collectif. C'est le point de vue de Turliuc, qui insiste sur le fait que c'est ce qui conduit à l'affirmation de l'identité nationale et à la reconnaissance des autres groupes ayant leur propre identité. Pour cet auteur en effet, *« par l'intermédiaire de l'imaginaire social une collectivité désigne son identité, précise ses rapports avec les autres et construit sa propre image d'eux »*. (Turliuc, p. 10). Dans la conception de Turliuc, l'imaginaire se base sur quelques critères majeurs, qui sont : topique, génétique, structurel, fonctionnel et instrumental.

Sous le visage de l'imaginaire, l'identité nationale accentue l'unité et la cohérence des représentations et des perceptions collectives. De ce point de vue, elle s'organise en une structure unitaire qui participe activement à l'organisation des significations nouvelles, des objectifs touchant le nationalisme, dans une société dynamique et évolutive. Toujours comme instance imaginaire, l'identité nationale conditionne l'élaboration des figures, des représentations, des significations nouvelles réunissant le désir personnel et les contraintes institutionnelles. Si on considère l'imaginaire de la société comme le produit d'un ensemble des démarches matérielles et symboliques *« par lesquelles une société se donne des repères pour s'ancrer dans l'espace et dans le temps, pour rendre possible la communication entre ses membres et pour se situer par rapport aux autres sociétés »* (Bouchard, 2000, p. 14), alors l'identité nationale est l'expression par excellence d'une représentation collective de la nation dans l'esprit de ses membres. Privilégiant le vécu pour projeter son avenir, l'approche de l'identité nationale à l'aide de l'imaginaire fait la liaison entre le passé et le futur, ce qui confère de la continuité à la construction identitaire même, dans l'espace et dans le temps, et à tous les agents qu'elle réunit.

Les symboles et leur signification constituent le troisième aspect sous lequel se manifeste l'identité nationale. On peut aisément remarquer que ce troisième élément qui traduit l'une des manifestations de l'identité sur le plan national, se trouve en liaison directe avec les deux autres instances. Ce qu'on relève concernant cet élément est précisément le fait que la réalité objective est intériorisée à l'aide des symboles qui prennent une compréhension particulière par les significations qui lui sont attachées. Ainsi, si les symboles traduisent concrètement l'identité nationale, c'est très exactement au nom des significations qui expriment les valeurs fondamentales d'une communauté. En effet, adaptées aux contextes singuliers, ces significations se comprennent clairement à partir de deux actions qui leur sont tributaires. Dans un premier temps, les significations rattachées aux symboles nationaux permettent de

comprendre les événements, les actions, les attitudes qui définissent le groupe. Dans un second temps, ces significations font naître une cohésion plus grande à l'intérieur du groupe d'appartenance. De cette présentation, on peut dire que le rôle des symboles nationaux et leurs significations aident les citoyens à se définir et à établir un but national commun autour duquel ils se mobilisent.

Selon Lourau, les symboles nationaux touchent quasiment toutes les dimensions du nationalisme. De ce point de vue, l'ensemble de significations qui accompagnent les symboles de la nation, ne peut perdurer et se transmettre que s'il bénéficie d'une permanente actualisation, et « *une intériorisation dans des moments et des lieux singuliers de la vie sociale* » (Lourau, 1970, p. 102). L'attribution des significations aux symboles, donne non seulement du sens aux « choses » matérielles qui décrivent l'espace national mais aussi, elle active la capacité créative humaine à faire sortir d'autres symboles chargés de significations adaptées. De ce point de vue, il est à noter que les symboles d'une nation tels l'hymne, le drapeau, les emblèmes et les croyances fortes fondent l'unité des citoyens au nom des buts communs visant la nation. Ces symboles mobilisent les masses au nom de la nation, parce qu'ils reçoivent des significations particulières adaptées au présent. S'inspirant de la même réalité, ils peuvent ressortir des sentiments et des attitudes complètement opposées. Gardés dans la mémoire collective, les symboles adaptent leurs significations aux images que la nation veut fournir au présent. Contrairement aux deux autres instances qui traduisent l'identité dans la nation substantielle ou la particularité du vécu, les symboles nationaux et leurs significations montrent combien de fois la construction identitaire prend ses racines dans les significations que la nation qu'elle représente a créées. Il s'agit d'une convention que la nation même, par son identité, a créée.

De l'analyse de la pensée des auteurs comme Lévi-Strauss, il ressort que l'identité nationale trouve son sens dans l'élaboration d'un système conventionnel qui contribue à la définition et à l'auto perception de la nation. Selon cet auteur, La construction sur laquelle se fonde l'identité dans le contexte national se présente comme une construction « *imaginative-symbolique* » dont l'enjeu principal est de contribuer à la reproduction et à la continuité de la société. Lévi-Strauss montre ici que l'existence matérielle est dirigée et soutenue par une instance immatérielle, virtuelle. Sur la base de cette réalité que présente Lévi-Strauss, on arrive la conviction que l'identité nationale n'est de plus qu'un exemple de construction imaginaire. Pour cet anthropologue, elle est précisément « *une sorte de foyer virtuel auquel il nous est indispensable de nous référer pour expliquer un certain nombre de choses, mais sans qu'il ait jamais d'existence réelle* » (Lévi-Strauss, 2000, p. 332.)

2.5.5. Image de l'identité nationale camerounaise

En parlant de l'identité nationale camerounaise, la question est de savoir à quoi ressemble-t-elle ? Cette question est ce qui sert de prétexte à l'analyse du contenu qui sous-tend l'image de l'identité nationale camerounaise. Comme présentée un peu plus haut, l'intégration nationale, dans le contexte camerounais, est ce qui détermine fondamentalement la particularité qui fait l'identité nationale camerounaise. De ce point de vue, l'image de l'identité nationale s'adosse sur l'objectif principal de l'intégration nationale au Cameroun. Rappelons que l'intégration nationale camerounaise « *a pour ambition de transcender les clivages ethnolinguistiques pour arriver à promouvoir la cohésion sociale à travers un brassage de cultures, de communautés, de régions.* » (*Stratégie camerounaise d'intégration nationale*, p. 34). On trouve dans cette ambition, la nécessité pour le Cameroun, de mettre sur pied un véritable brassage de tous les groupes en une nation à partir des spécificités ethno-tribales. Dans ce processus, les groupes gardent leur identité avec une prédominance de la nation camerounaise et du socle national.

La nécessité de revenir sur l'importance de l'intégration nationale tient au fait que la saisie de l'image de l'identité nationale passe par ce processus qui en est l'expression. L'intégration nationale définit fondamentalement les éléments qui, au-delà des différences, fondent l'identité camerounaise. A travers l'intégration nationale, l'identité nationale camerounaise apparaît comme une réalité qui repose sur la participation de tous à la vie commune dans l'harmonie et le respect de la différence. Il s'agit concrètement d'une réalité qui renvoie à « *l'implication de toutes les composantes de la nation camerounaise à l'effort national de progrès* » (*Stratégie camerounaise d'intégration nationale*, p. 35).

On le voit, l'image de l'identité nationale camerounaise est le résultat du processus d'intégration. On peut retenir de ce point de vue que l'intégration nationale est réalisée s'il n'y a plus de clivage ethnique et religieux. Elle œuvre pour que le terme "camerounais" soit l'élément fédérateur qui autorise chaque membre à se sentir chez lui partout au Cameroun en acceptant les différences. Vue sous cet angle, l'intégration nationale dont l'objectif exprime concrètement l'image de l'identité, repose sur quatre piliers fondamentaux :

« l'ouverture, la tolérance, l'acceptation et le respect de l'autre » (*Stratégie camerounaise d'intégration nationale*, p. 36). Partant de ces éléments, on peut définir l'identité nationale à travers le processus d'intégration nationale, comme l'expression du sentiment d'appartenance à un même territoire, du partage de la même histoire et d'un destin commun. En somme, c'est l'expression même de l'unité nationale.

Pour des auteurs comme Fanon (2002), la conscience nationale est l'un des éléments fondamentaux qui fondent l'idée d'appartenance commune à un espace national. De ce point de vue, on peut logiquement considérer l'identité nationale comme le sentiment qu'éprouve un individu à être membre d'une nation. Ce sentiment, faut-il le rappeler, est propre à chaque personne. Du point de vue sociologique, l'identité nationale est une intériorisation de repères, résultant de la visibilité permanente des « *points communs* » de la nation, qui peuvent prendre la forme de symboles. Le concept d'identité nationale désigne aussi l'ensemble de « *caractéristiques communes* » entre les personnes qui se reconnaissent comme appartenant à une même nation.

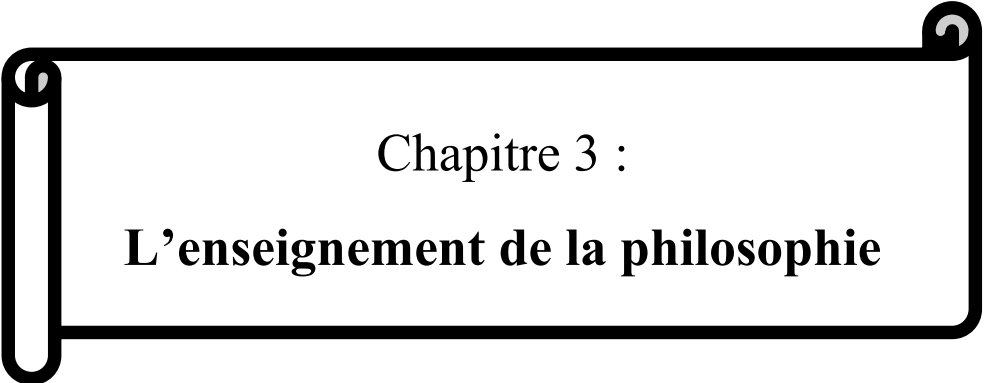
Ce bref rappel du sens de l'identité nationale permet de positionner clairement celui qui sous-tend celle du Cameroun. A cet effet, le gouvernement camerounais à travers le ministère de la jeunesse et de l'éducation civique, donne clairement le sens de l'identité nationale camerounaise dans la stratégie pour l'intégration nationale. On retient ainsi que :

L'identité nationale camerounaise peut dès lors être perçue comme une réalité observable et vivante. Pour les universitaires rencontrés, ce concept est à la fois stable et dynamique. C'est une identité plurielle et diverse qui est en conformité avec le caractère plural et divers de la société camerounaise. Elle contribue à atteindre l'unité qui se fonde sur la diversité du Cameroun. Elle se doit de la transcender pour se bâtir et construire des ponts et passerelles entre les différentes cultures afin d'atteindre l'objectif d'unité ((Stratégie camerounaise d'intégration nationale, p.35).

De cette présentation de l'identité dans le contexte national camerounais, on relève explicitement ce qui en fait la particularité. En effet, la diversité culturelle ajoutée à une mosaïque ethnique sont des éléments qui définissent fondamentalement l'identité nationale camerounaise. Cette identité se manifeste par le double héritage colonial. Dans cette logique, l'identité est ce qui offre l'avantage aux Camerounais de consolider les liens d'un vivre ensemble harmonieux faisant ainsi obstacle aux manifestations hégémoniques ostensibles. Aussi, l'image de l'identité camerounaise prend racine dans la réalité selon laquelle le Cameroun, comme toute nation, est pourvu d'une âme et d'une identité qui la distingue des autres.

Dans les travaux préparatoires à l'élaboration du document de la vision 2035 , l'identité nationale camerounaise se construit à travers l'élaboration d'un consensus national de valeurs communes (us et coutumes) partagées et l'adoption subséquente d'un code éthique intégrant ces valeurs, à l'image du discours présidentiel sur la rigueur et la moralisation. De ce point de vue, les cultures et les traditions sont appelées à manifester le vécu quotidien dans nos institutions et la personnalité singulière du peuple camerounais. A cet égard, nombreux sont des éléments qui véhiculent l'image de l'identité camerounaise. Il s'agit des « *contes et légendes (littérature orale), des arts, l'artisanat, les sports, la culture, l'histoire, la cuisine....* » (*Stratégie camerounaise d'intégration nationale*, p. 35). Toujours dans la logique de mettre en exergue les vecteurs de l'identité nationale camerounaise, on peut mentionner les éléments tels que : « *le bilinguisme, la solidarité, la manière de se vêtir et l'art culinaire.* » (*Stratégie camerounaise d'intégration nationale*, p. 35).

L'image de l'identité camerounaise qui nous intéresse ne peut réellement se saisir que si et seulement si tous les éléments qui fondent cette réalité sont suffisamment fédérateurs et consensuels pour inciter l'adhésion de tous les camerounais. Cependant, un regard sur le quotidien du contexte camerounais laisse voir que les seuls vecteurs suffisamment intégrateurs et acceptés de manière consensuelle, sont ceux imposés par l'Occident du fait de la colonisation. Il s'agit, entre autres, des langues française et anglaise. Pour encourager l'usage des deux langues officielles, le Gouvernement camerounais a institué une journée nationale du bilinguisme. Le bilinguisme comme image de l'identité nationale camerounaise est une des réponses fiables et efficaces à la question de l'intégration nationale. Dans ce sens, Il permet non seulement un rapprochement des Camerounais issus des deux systèmes linguistiques et favorise les échanges commerciaux ainsi que le brassage des populations, mais aussi, il vient briser les clivages de toutes sortes. De ce point de vue il est l'expression de la « *camerounité* » dans la mesure où il est un des préalables à la construction de l'unité nationale. On remarque ici que la langue qu'elle soit officielle ou nationale reste un facteur qui consolide et manifeste l'identité culturelle camerounaise. Elle est aussi l'image de l'identité nationale dans la mesure où, elle permet à chacun de se sentir chez lui quelle que soit la région où il se trouve.



Chapitre 3 : **L'enseignement de la philosophie**

À la question de savoir à quoi renvoie le cadre conceptuel dans le contexte de l'enseignement de la philosophie, on peut dire que c'est un processus fondamental qui permet de contextualisé l'objet de l'enseignement à partir des fondements théoriques. Selon Lenoir, l'un des spécialistes des sciences de l'éducation, ces fondements « *chapeautent en quelque sorte et orientent tout l'édifice mental scientifique* » (1975 p. 45). C'est en réalité un cadre

conçu à partir des théories et des éléments concrets de la réalité pour éclairer l'entendement sur le sens des concepts qui structurent le dispositif d'enseignement de la philosophie. Pour Lenoir, le cadre conceptuel est l'expression des fondements pas très souvent visibles, qui sous-tendent nos orientations épistémologiques, sociologiques, philosophiques, idéologiques et théoriques. De l'avis d'un auteur comme Gouldner, le cadre conceptuel se présente comme *«cet ensemble de préoccupations, de présomptions souvent informulées, dissimulées, sous-jacentes à une construction théorique: une toile d'araignée qui serait tissée en profondeur»*. Dans la conception de cet auteur, il s'agit précisément d'un *«ciment invisible qui relie ensemble les postulats»* (1970 p. 29). Lenoir (1975), complète cette idée en affirmant que le cadre conceptuel *«est déterminant au niveau de la formulation théorique tout autant que sur le plan de la pratique qui en découle»* (pp. 44-45).

De ce point de vue, nous allons, dans le cadre de ce chapitre, présenter, les éléments constitutifs d'un cadre conceptuel de l'enseignement de la philosophie. Il s'agira de présenter tous les contours de l'enseignement de la philosophie tel que planifié par des auteurs anciens et modernes.

3.1. Éléments du cadre conceptuel des pratiques d'enseignement de la philosophie

Faire une recherche dans les Science de l'éducation c'est s'intéresser à un aspect du processus éducatif dans le but de le comprendre et de l'expliquer en vue de l'amélioration de l'action éducative. Comme didacticien, il nous incombe de préciser les éléments qui structurent le cadre conceptuel des pratiques d'enseignement de la philosophie dans le système éducatif camerounais. Cette opération se présente comme un moyen de fournir au lecteur, des outils pour comprendre le processus de mise en œuvre des textes curriculaires dans la pratique de classe. Rappelons que notre problème est de cerner concrètement l'implication des situations-problèmes dans la formation de l'esprit critique en philosophie. Ce problème qui s'inscrit dans la pratique didactique de la philosophie au secondaire, nous oblige à clarifier le cadre conceptuel qui servira de guide dans la conduite des enquêtes sur le problème en question.

S'agissant du cadre conceptuel des pratiques d'enseignement de la philosophie, les travaux des auteurs tels que Lenoir et Vanhulle (2006), Altet (2000) , Bru (2002) ou encore Marcel, Olry, Rothier-Bautzer et Sonntag (2002), permettent d'identifier trois fonctions que peut poursuivre la recherche sur les pratiques d'enseignement: *«la prescription visant à transformer et faire évoluer positivement les pratiques; la formation centrée sur le*

développement de l'expertise et la construction identitaire et la théorisation visant à produire des modèles d'intelligibilité des pratiques analysées » (Lenoir & Cie, 2007, p. 15). On retient de cette réalité que si les deux premières fonctions devraient s'appuyer sur la troisième, le problème qui se pose avec le plus d'acuité est celui de la construction d'un système conceptuel et méthodologique à même de permettre d'accéder à la pratique et d'en rendre compte.

Le contexte de planification de notre cadre conceptuel s'explique à partir de la nature des situations pratiques d'enseignement qui nous intéressent. En effet, face à la complexité de la pratique des situations didactiques et face à la complexité de ses dimensions multidimensionnelles et multiréférentielles, nous poursuivons la recherche d'un cadre conceptuel qui puisse favoriser la coconstruction d'une interprétation de la pratique dans une perspective dialectique en nous centrant sur le concept de médiation.

Étant donné le caractère pragmatique du nouveau curriculum en vigueur dans l'enseignement secondaire camerounais, le cadre conceptuel que nous comptons adopter pour sous-tendre le dispositif de recherche mis en œuvre afin d'identifier et d'analyser les pratiques d'enseignement, s'appuie sur la conception d'un curriculum qui fonctionne selon l'Approche par compétences (APC). Les éléments qui serviront à structurer notre cadre conceptuel sont tirés des travaux de Kliebard. Il s'agit de l'un des principaux auteurs américains à se pencher sur la conceptualisation du curriculum d'un point de vue sociohistorique. Partant du fait que notre préoccupation implique le curriculum, cet auteur fait savoir qu'une théorie du curriculum vise à rendre cohérente la structuration conceptuelle qui porte sur le « *que devons-nous enseigner ?* » (1992 p. 202). L'analyse des travaux de cet auteur sur le curriculum et sur sa mise en œuvre en situation pratique d'enseignement-apprentissage nous oriente à positionner notre cadre conceptuel sur des questions fondamentales qui en font la structure: « *Que doit-on enseigner ? À qui s'adresse l'enseignement et à qui enseigne-t-on quoi? Comment enseigner ce quoi à qui?* » (Lenoir & Cie, 2007, p. 15).

En trouvant des réponses à ces préoccupations, nous allons permettre une bonne compréhension de notre cadre conceptuel basé sur l'enseignement de la philosophie. Ainsi, la présentation des fondamentaux de notre cadre conceptuel exige une certaine clarification pour éviter des erreurs de compréhension. Nous disons donc que les questions posées par Kliebard (1992), sont considérées comme des éléments fondamentaux du cadre conceptuel de l'enseignement de la philosophie. Ces questions permettent de saisir de quoi il est question dans le rapport situations-problèmes et développement de l'esprit critique dans la didactique de la philosophie au secondaire. La compréhension de ces éléments conduit inéluctablement à celle du cadre conceptuel. Dans cette perspective, nous allons commencer par l'examen du

premier élément fondamental de ce cadre conceptuel qui repose sur la question du pourquoi enseigner. Par la suite, il sera question de passer du « pourquoi au quoi enseigner et à qui enseigner ? ». A la fin, nous allons éclairer le dernier élément de ce cadre conceptuel qui réside dans la question du « comment enseigner ? » et « avec quoi enseigner ? ». En donnant des éléments de réponse précis à ces questions, nous contribuerons de façon significative à la clarification de ce que nous appelons cadre conceptuel de l'enseignement de la philosophie.

3.1.1. Le pourquoi enseigner

Un cadre conceptuel, dans le contexte des pratiques d'enseignement de la philosophie, doit permettre de cerner la question du « pourquoi enseigner ? ». Pour bien comprendre la préoccupation qui se cache derrière l'expression « pourquoi enseigner ? », il est important de formuler clairement la question fondamentale qui la sous-tend. Dans cette perspective, un groupe d'auteurs, réunis en équipe de recherche sous la direction de Lenoir, donne des précisions sur le sens de l'expression « pourquoi enseigner ? » à partir de la formulation d'une question fondamentale qui nous semble appropriée. Pour ce collectif d'auteurs en effet, la recherche d'un cadre conceptuel pour la compréhension des opérations d'enseignement exige que l'on définisse de façon pertinente, les finalités socio-éducatives qui sous-tendent l'action éducative de la philosophie. Dans cette optique, « le pourquoi enseigner ? » qui porte cette exigence se résume dans la question suivante : « *Quelles sont les finalités socio-éducatives poursuivies par l'enseignement et, par là, quels sont les apprentissages visés ?* » (2007 p. 16).

Il ne serait pas incongru d'exprimer une inquiétude sur la nécessité de s'intéresser à la visée sociale de l'enseignement d'une discipline comme la philosophie au début d'un cadre conceptuel. Cependant, cette inquiétude trouvera satisfaction dans le fait que : « *poser la question des finalités socio-éducatives est fondamental, (..), pour comprendre les représentations et les pratiques des enseignants* » (Lenoir & Cie, 2007, p. 16). Prenant en considération le fait que notre recherche s'inscrit dans le contexte social camerounais, il est important d'apporter certaines précisions. Si nous disons que la question des finalités socio-éducatives est supposée faire connaître les représentations et les pratiques des enseignants, il y a lieu de signaler qu'en ce qui concerne le Cameroun, ces finalités évoluent dans le temps, en fonction des différentes réformes du système d'enseignement et des curriculums qui se succèdent.

De l'avis d'un auteur comme Lenoir (2007), les finalités socio-éducatives, au-delà de leur présentation dans les textes gouvernementaux, selon un processus politico-idéologique de

dépréciation et de rejet de celles qui précédaient et de glorification des nouvelles orientations, demandent à être décryptées et examinées avec le plus grand soin. La réalité est telle que, les différents écrits (rapports ministériels, rapport de la Commission des programmes d'études, etc.) qui ont conduit à la formulation de ces finalités, doivent également être analysés. La nécessité de cette analyse se justifie par le fait qu' « *ils témoignent de l'évolution des débats, des écarts entre les intentions et leur actualisation, et du processus d'élaboration des finalités et des curriculums.* » (Lenoir & Cie, 2007, p. 16). La particularité des documents officiels qui présentent les visées socio-éducatives de l'enseignement est qu'ils s'appuient sur des fondements de divers ordres: ontologiques, téléologiques, axiologiques, philosophiques, épistémologiques, idéologiques, économiques, politiques, socioculturels, psychologiques, etc.

Une analyse sérieuse de l'élaboration des curriculums au Cameroun, donne raison à la thèse que défend Musgrove (1968). De l'avis de cet auteur, tout curriculum est un produit de nature fondamentalement construite, voire artificielle. Un des commentateurs de la pensée de cet auteur, en la personne de Forquin, explique que Musgrove «*conçoit en particulier les matières d'enseignement (subjects) comme de véritables "systèmes sociaux", soutenus par des réseaux de communication, des dotations matérielles, des idéologies* » (1989 p. 101). Forquin fait savoir que les analyses de Musgrove mettent l'accent sur le fait qu'à l'intérieur de l'école et au sein de la communauté sociale, «*les matières sont des communautés sociales parmi lesquelles existent des rapports de compétition et de coopération, qui définissent et défendent des frontières, exigent fidélité de la part de leurs membres et leur confèrent un sentiment d'identité*» (1968 p. 84).

Si on prend appui sur cette analyse de Musgrove que présente Forquin, il y a lieu de relever que la production d'un curriculum ne relève pas d'une démarche indépendante, rationnelle et strictement linéaire. Cette réalité qui dérive de la manière dont sont conçus les curriculums n'épouse pas les idées développées par des auteurs comme Bobbitt (1924) et Tyler (1949) qui estimaient que la construction d'un curriculum se fonde sur une démarche indépendante et rationnelle. On ne peut accepter l'idée d'un curriculum indépendant et rationnel pour la simple raison que le poids de facteurs dits externes vient jouer sur sa structuration et son contenu. Cette idée est fortement défendue par le collectif d'auteur réunis en équipe de recherche sous la direction de Lenoir. De l'avis de ce groupe d'auteurs spécialistes en sciences de l'éducation, on retient que :

l'influence du contexte sociopolitique, l'impact des traditions religieuses et culturelles, des croyances, des convictions et des valeurs relevant des enseignants, des décideurs politiques mais aussi des parents, l'action de groupes de pressions, économiques, politiques ou

culturels, viennent tous influencer sur la conception des curriculums
(2007 p. 16).

L'Article 4 de la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun, précise que :
« *L'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels, politiques et moraux* » cette précision est la preuve que le processus de l'enseignement-apprentissage qui fonde l'école est conditionné par le contexte social dans lequel il s'inscrit. Les textes curriculaires qui organisent l'éducation scolaire sont conçus à partir des facteurs sociaux qui structurent la société. Reboul, justifie l'influence du curriculum par le contexte social en ces termes « *l'éducation est inséparable de la politique, c'est-à-dire de la vie de la cité, des rapports économiques et sociaux qui la constituent, de la forme de son gouvernement [...] d'une part, toute éducation dépend d'une option politique, [...] d'autre part, l'éducation elle-même n'est pas "neutre"* » (1971 p. 79). A ceci, s'ajoute le fait que, les concepteurs d'un curriculum sont des membres de la société pour laquelle ils élaborent des curriculums. Ils sont ancrés dans cette société et dans sa culture et, par là, ils sont porteurs de conceptions, d'intérêts, d'enjeux sociaux qui en émanent.

Au terme de cette première analyse, la question du pourquoi enseigner qui se présente comme un facteur incontournable du cadre conceptuel de notre recherche, renvoie aux finalités de l'action éducative. S'il importe d'analyser le curriculum de l'enseignement secondaire camerounais, c'est bien parce qu'il s'agit du curriculum explicite, prescrit, officiel, formel auquel les enseignants doivent se référer pour préparer et dispenser leurs enseignements, en vue d'atteindre les finalités socio-éducatives qui sous-tendent ce curriculum. Se poser donc la question « pourquoi enseigner la philosophie ? » c'est vouloir identifier la finalité de l'action éducative de la philosophie. Dans le cadre de cette recherche, nous estimons que les finalités que la société assigne à l'enseignement de la philosophie contribuent à la construction de l'idéal social camerounais que nous désignons sous le nom d'identité nationale camerounaise. Dans cette logique, il nous apparaît nettement que la finalité de l'enseignement de la philosophie au secondaire, est l'implantation des valeurs identitaires camerounaises chez le jeune citoyen. L'esprit critique est alors l'un des fondamentaux de l'identité sociale à produire.

L'importance du cadre conceptuel est de permettre l'identification des indicateurs à partir desquels une enquête peut être menée sur le problème de l'étude. De ce point de vue, il importe de signaler que le recours à des dispositifs de recueil de données faisant appel au

discours des enseignants et à l'observation directe de leurs pratiques en classe paraît dès lors nécessaire et complémentaire pour saisir les différentes interprétations des finalités socio-éducatives prescrites qui varient à travers leurs conceptions, leurs discours et leurs pratiques.

3.1.2. Le quoi enseigner et à qui enseigner

La question du « quoi enseigner » et celle de « à qui enseigner » constituent le deuxième élément fondamental du cadre conceptuel de l'enseignement de la philosophie. Le premier aspect de cet élément de notre cadre conceptuel repose sur la préoccupation de savoir quoi enseigner. Dans le souci de répondre à cette préoccupation, il importe de rappeler que les enseignants ont une tâche à accomplir, définie officiellement par le curriculum d'enseignement, le régime pédagogique et des directives ministérielles et locales, en provenance des commissions scolaires. Partant de cette logique, le collectif d'auteurs dirigé par Lenoir précise que *« le “quoi enseigner” dans le curriculum renvoie traditionnellement aux savoirs d'enseignement. Ceux-ci sont définis dans le nouveau curriculum en termes de compétences disciplinaires à développer »* (2007 p. 19). Une analyse des dires de ces auteurs montre que la question quoi enseigner renvoie à l'objet d'enseignement. Plus précisément, il s'agit des différentes composantes et des savoirs essentiels associés aux compétences ciblées traitées en relation étroite avec une ou plusieurs compétences transversales, le tout ancré dans un ou plusieurs domaines généraux de formation. On peut aussi relever le fait que le “quoi” inclut aussi la socialisation des élèves, ainsi que le précise la loi d'orientation de l'éducation camerounaise du 14 avril 1998.

Enfin, dans chacun des programmes, les objets d'apprentissage sont exprimés en termes de compétences pour l'ensemble des cycles concernés. Dans le cadre de l'enseignement de la philosophie on retrouve, pour chaque compétence, une explicitation de la compétence, ses liens avec les compétences transversales, le contexte de réalisation de la compétence, le cheminement prévu de l'élève, les composantes de la compétence, les critères d'évaluation de la compétence, les attentes de fin de cycle. Ainsi à la fin de chaque programme d'enseignement de la philosophie se trouve la liste des “savoirs essentiels” prescrits.

Le quoi enseigner faisant référence à l'objet d'enseignement de la philosophie, il s'impose la nécessité d'analyser le curriculum qui organise l'enseignement-apprentissage de la philosophie dans l'enseignement secondaire qui nous intéresse, du point de vue de sa cohérence interne, de manière à saisir les relations établies entre les orientations, les contenus et les tâches prescrites. Ces relations aux contenus d'enseignement soulèvent la question du statut

épistémique du savoir philosophique pour les enseignants. Lequel statut s'appréhende à travers des questions telles que « *le savoir est-il un donné préexistant à transmettre, à faire contempler, à dévoiler? Est-ce un construit humain, individuel ou social?* » (Lenoir & Cie, 2007, p. 19). Il est important de signaler que la question “quoi enseigner ? “ soulève également le problème du rapport du contenu du curriculum de la philosophie aux autres textes officiels, au regard des deux missions d’instruction et de socialisation, c’est-à-dire au rapport entre les deux finalités d’émancipation humaine et sociale et d’insertion citoyenne qui caractérisent les systèmes d’éducation des États-nations démocratiques.

Ainsi, dans la mesure où les orientations et les contenus d’enseignement de la philosophie sont actualisés au sein de manuels scolaires obligatoires en fonction de la politique d’évaluation des matériels didactiques mise en place par les ministères en charge de l’éducation, et parce que ces manuels se substituent largement, selon les données de la recherche au curriculum et à la planification des activités d’enseignement-apprentissage, ce dispositif instrumental en particulier, se doit d’être analysé pour cerner la gestion des contenus d’enseignement en philosophie.

Le deuxième aspect de l’élément fondamental du cadre conceptuel que nous analysons est centré sur la préoccupation de savoir « à qui enseigner ». Pour apporter des éléments de réponse concrets à cette inquiétude, il est important de souligner que la réalité du monde éducatif met en exergue la vérité selon laquelle, la cible de la pratique d’enseignement en général et celle de la philosophie en particulier est évidemment l’élève et ses processus d’apprentissage. De façon plus précise, Lenoir montre qu’au-delà de la prise en compte des caractéristiques sociales, culturelles, économiques du milieu dans lequel vivent les élèves et au-delà de l’identification incontournable des caractéristiques physiologiques, sociales, psychologiques, culturelles, religieuses et économiques des élèves, « *la question renvoie aux représentations que les enseignants se donnent des élèves auxquels ils enseignent, par là en particulier à leurs conceptions des “processus d’accession” au savoir et, plus profondément encore, à leurs conceptions du processus d’enseignement-apprentissage.* » (Lenoir & Cie, 2007, p. 20).

Cette analyse offre ainsi l’occasion de comprendre que l’unanimité quant à la conception de ce qu’est et, surtout, de ce que devrait être l’acte d’enseigner n’appartient plus de nos jours au mieux qu’à l’imaginaire collectif. Dans un article intitulé « Comment caractériser la fonction enseignante? » Lenoir (2005) met en lumière les cinq tendances distinctes visant la mise en œuvre des conditions favorisant les apprentissages qui se font concurrence. Selon cet

auteur, ces tendances en concurrence se fondent sur des méthodes d'apprentissage à partir desquelles on les identifie. Il s'agit de :

- la relation pédagogique ;
- la relation didactique ;
- la transmission frontale d'un savoir déjà constitué ;
- un aménagement organisationnel approprié ;
- la relation affective.

Suivant la logique de l'analyse de Lenoir, ces tendances peuvent être regroupées en deux logiques qui s'affrontent. La centration sur le curriculum et la centration sur l'élève. Pour cette tendance qui défend la centration sur le curriculum, la relation au savoir est première. Ici, c'est le magistrocentrisme qui est privilégié. L'importance de la transmission des savoirs et de la tradition est mise en avant, la relation didactique est fondamentale.

Dans la conception des tendances qui prônent la centration sur l'élève, la relation à l'élève est première. Dans ce cas, c'est le puérocentrisme qui est privilégié. Ici, l'importance de la prise en compte des caractéristiques, des préoccupations et de la motivation des élèves est mise en avant, et la relation psychopédagogique prime.

Nous retrouvons en fait ici, autrement exprimée et déclinée, ce que Lenoir appelle, « *l'opposition entre perspectives objectivistes et subjectivistes avec leurs limites respectives.* » (Lenoir & Cie, 2007, p. 20). Selon Lenoir, on ne peut réellement comprendre l'organisation du processus d'enseignement-apprentissage que si et seulement si on envisage « *de dépasser ces modèles qui morcellent la réalité de l'agir de l'enseignant et qui paraissent de ce fait réducteurs et peu aptes à rendre compte des pratiques d'enseignement dans leur complexité.* » (p. 20). Du point de vue de cet auteur, « *un enseignant n'est pas seulement un didacticien, pas seulement un pédagogue, pas seulement un gestionnaire, mais tout cela à la fois* » (p. 20). Cette caractéristique fondamentale de l'enseignant s'exprime concrètement dans un agir fondé sur l'urgence et tissé de chevauchements, de tensions et de complémentarités, et bien davantage encore puisqu'il doit tenir compte du contexte dans ses différentes dimensions, sociales, culturelles, économiques, etc., des trajectoires passées et des histoires de vie de chaque élève, des finalités institutionnelles, mais aussi individuelles (les siennes et celles de ses élèves), des discours et attentes contradictoires auxquels il est exposé, etc.

Au terme de cette analyse, on retient que la question quoi enseigner, dans le contexte de la didactique de la philosophie, renvoie aux contenus d'enseignement. C'est en fait l'objet du processus d'enseignement-apprentissage de la philosophie. Le cadre conceptuel doit permettre de cerner la nature du contenu du processus d'enseignement.

D'autre part, nous avons montré que la question « à qui enseigner ? », dans le contexte d'apprentissage de la philosophie, renvoie au destinataire du processus de l'enseignement-apprentissage des savoirs de cette discipline. Nous avons montré que c'est l'élève qui est le principal récepteur de ce processus. Mais seulement, il est question de préciser que l'élève comme destinataire est considéré du point de vue d'un certain nombre de caractéristiques qui influencent le processus d'apprentissage.

3.1.3. Le comment enseigner et avec quoi enseigner

Le troisième élément fondamental de notre cadre conceptuel se trouve dans la question “comment enseigner” et “avec quoi enseigner”. Cet élément traduit une préoccupation qui renvoie à la question des modalités d'enseignement qui est au cœur du processus d'enseignement-apprentissage. Cette question renvoie concrètement à la découverte du travail de l'enseignant dans la mesure où, comme le dit Bressoux (2001), on reconnaît l'importance de l'action enseignante et l'existence d'un effet-maître dans la conduite et la gestion des situations pratiques de classe. De l'avis des auteurs comme Bru (2006) et Lenoir (2007), la réalité est telle que de nombreux facteurs d'origines diverses, externes et internes à l'enseignant, aux élèves comme à la classe et à l'école, influencent les pratiques d'enseignement tout comme ils influencent les apprentissages réalisés par les élèves. “Comment enseigner” requiert dès lors de se pencher non sur le degré d'application par des enseignants de quelque méthode que ce soit, mais sur le rapport social en situation qui s'établit entre un enseignant et ses élèves à propos des objets d'apprentissage prévus, à faire acquérir, c'est-à-dire sur l'ensemble des gestes et des paroles qui instaurent cette interaction de manière à cerner au premier chef sa configuration effective. Ceci implique donc une présentation, fût-elle sommaire, du travail de l'enseignant.

Pour comprendre le métier de l'enseignant de la philosophie et ses exigences, il est nécessaire de répondre convenablement à la question qu'est-ce qu'un enseignant ? La réponse à cette question nous permettra de plonger dans les méandres de cette profession. Selon Belinga, donner une réponse à cette question n'est pas du tout aisé. Selon cet auteur « *un enseignant se définit en principe par rapport au modèle de formation qu'il a reçu.* » (2013, p. 70). Le Grand

Robert de la langue française présente l'enseignant comme celui qui enseigne au sein des institutions pédagogiques. Dans ce contexte le terme enseigner renvoie à la transmission des connaissances. Cette conception de l'enseignement est à l'origine de la représentation qu'on se fait de l'enseignant comme celui qui assure l'instruction des élèves moyennant un corpus de savoirs académiques judicieusement structuré. L'enseignant était ainsi perçu comme celui qui transmet des savoirs et des savoir-faire aux élèves dans l'optique d'acquérir des diplômes. Au regard des exigences du métier de l'enseignant aujourd'hui, force est de constater que cette figure anachronique de l'enseignant-transmetteur des savoirs constitués est aujourd'hui déphasée. En effet l'apprenant n'est plus considéré comme fidèle réceptacle de savoirs savants.

Le désir de donner une perception claire de l'enseignant, impose de revenir sur les différentes conceptions de l'enseignement. Si on se situe dans un contexte où on conçoit l'enseignement comme une transmission de la culture, alors l'enseignant se présente comme celui qui assure l'acquisition de la culture au sein de l'institution scolaire. La culture transmise aux élèves se fonde non seulement sur les disciplines scientifiques mais aussi sur les valeurs que la société véhicule à travers son système éducatif. Pour ne pas déconnecter les élèves de leur réalité, l'enseignant est dans l'obligation d'adapter les savoirs et les valeurs culturelles dont il assure l'apprentissage aux besoins sociaux réels de ses élèves.

Dans le cas où l'enseignement se comprend comme un entraînement des habiletés de l'enfant, l'enseignant apparaît comme celui qui développe les habiletés et les capacités des apprenants selon les besoins et les attentes de la société. L'enseignant ici développe des compétences nécessaires à l'insertion socioprofessionnelle des élèves. Cette perception de l'enseignement se focalise sur le savoir-faire des apprenants. Lequel savoir-faire trouve son fondement dans l'entraînement aux activités centrées sur la résolution des situations complexes à partir des ressources issues des disciplines scientifiques au programme.

En considérant l'enseignement comme une source de changements conceptuels chez les apprenants, la perception de l'enseignant change aussi. A partir des travaux de Piaget (1973) on considère l'apprenant comme celui qui reconstruit le savoir, l'assimile et l'intègre dans sa vie. Il devient ainsi le centre du processus d'apprentissage. L'enseignant se présente dans ce contexte comme le catalyseur de ce processus d'apprentissage où l'élève change ses conceptions en transformant ses pensées et ses croyances à partir du nouveau savoir qu'il construit, assimile et intègre dans son comportement. Pour parvenir à provoquer ce changement chez l'apprenant, le maître doit avoir une idée claire sur le niveau du développement mental de son élève, ses préoccupations, ses centres d'intérêt et son degré de compréhension. Ici

l'enseignant est perçu comme celui qui favorise et oriente « *la transformation permanente de la pensée, des attitudes et des comportements des apprenants* » (Belinga, 2013, p. 119).

Dans un contexte où l'enseignement se conçoit comme la base du développement des potentialités naturelles de l'apprenant, le maître est perçu comme celui qui met en place l'environnement et les activités pédagogico-didactiques qui favorisent le développement de l'originalité naturelle de l'élève en contact direct avec son milieu de vie. Fondée par Rousseau, cette perception de l'enseignement considère l'intervention des adultes comme un obstacle au développement de la spontanéité de l'apprenant. Selon Belinga : « *le rôle de l'enseignant consiste à organiser un espace, un climat serein et favorable d'apprentissage par le biais des stimuli bien sélectionnés et appropriés* » (2013, p. 20). Au-delà de ces différentes conceptions de l'enseignement il importe de signaler que l'enseignant est celui sans qui le processus d'apprentissage est impossible. Si la qualité de l'enseignement se présente aujourd'hui comme un élément essentiel pour la qualité de l'Éducation, la redéfinition de l'enseignant s'impose comme un impératif incontournable dans l'atteinte des objectifs d'Éducation de qualité pour tous. La conception du sens de la notion d'enseignant constitue un enjeu majeur des politiques éducatives. Pour trouver une définition fiable au terme enseignant, il faut revenir sur les nouvelles orientations qui affectent l'école aujourd'hui. Dans un contexte sociétal en plein bouleversement, l'École doit, elle aussi, évoluer pour répondre aux nouveaux besoins et aux attentes de nos sociétés. Ainsi, l'École doit prendre en charge tous les enfants quels que soient leurs spécificités, leur origine culturelle, leur milieu social d'appartenance, leur genre, etc., pour qu'ils deviennent des individus autonomes, capables de vivre en société, intégrant les valeurs de celle-ci, maîtrisant de réelles compétences pour une bonne insertion professionnelle, mais aussi capable de poursuivre leur apprentissage tout au long de leur vie. De cette nouvelle perception de l'école ressort une nouvelle perception de l'enseignant. Pour que l'institution scolaire atteigne la finalité éducative qui lui est assignée dans la société actuelle la définition de l'enseignant et son rôle doivent clairement être formulés.

En acceptant que le rôle de l'enseignant dans les apprentissages scolaires et dans le développement de compétences soit incontestable, l'enseignant se définit comme celui qui établit une communication interactive en classe entre ses apprenants et lui-même. Il est celui qui amène l'apprenant à se poser des questions sur les connaissances reçues. Devenant multiples, les fonctions du corps enseignant se complexifient. D'une part, l'enseignant ne se limite plus à la transmission de connaissances, mais il devient un guide, un accompagnateur, dans le développement de compétences disciplinaires et transversales chez l'élève. Il suscite la participation active des élèves à leur propre apprentissage. Il crée un cadre d'apprentissage

stimulant en tenant compte des besoins de chaque élève. Il contribue à l'exercice des habiletés intellectuelles de création, d'analyse et de jugement de l'enfant. Il accompagne l'élève pour qu'il devienne un citoyen informé, réfléchi, responsable et actif, capable de s'insérer dans la société. Pour ce faire, l'enseignant doit utiliser diverses modalités d'apprentissage, dont la variation de l'organisation de la classe, la gestion du temps, les situations d'apprentissage, les méthodes didactiques et les outils pédagogiques, qui permettent des apprentissages différenciés et placent l'élève dans des situations d'apprentissage fécondes pour lui. Dans ce contexte l'enseignant se présente comme un ingénieur qui oriente l'apprenant à construire des compétences dans un cadre institutionnel en mettant à sa disposition des savoirs et des stratégies nécessaires pour la résolution des situations de vie complexes. L'enseignant est donc un ingénieur, un guide, un facilitateur qui permet la mise en place des apprentissages durables. Perçu comme celui qui favorise l'apprentissage, l'enseignant est un élément fondamental dans le processus éducatif. On peut aussi cerner le contenu du terme enseignant en nous intéressant à la question "qu'est-ce qu'apprendre ? "

Pour donner une réponse à cette question il faut nécessairement faire recours à la psychologie cognitive, cette branche de la psychologie qui étudie la manière dont l'intelligence humaine acquiert des connaissances. Dans le champ de la psychologie cognitive on considère, à partir des travaux de Miller, que l'organisation de l'activité mentale fonctionne comme un tout, comme un système où chaque processus est connecté aux autres. Dans cette perspective, les connaissances s'élaborent grâce au fonctionnement conjoint de la perception, du raisonnement, des mécanismes de résolution de problèmes. Sur la base de cette perception du processus de cognition comme une interconnexion des processus mentaux, le terme apprendre désigne l'acquisition de nouvelles conduites et de nouvelles représentations d'objet permettant d'agir sur notre milieu ambiant et de s'y adapter toujours davantage. C'est aussi transformer progressivement la représentation que nous avons de notre milieu. De ce point de vue l'apprentissage apparaît comme le but de tout processus d'enseignement. C'est ce qu'affirme Belinga. Pour cet auteur : *« la finalité de tout modèle didactique c'est de susciter un apprentissage chez l'apprenant. Les connaissances scientifiques sont dispensées pour que les élèves les acquièrent et les utilisent dans leur environnement. »* (Belinga, 2013, p. 119). Pour parvenir à ce résultat l'enseignant, sur qui tout repose, doit avoir une grande connaissance des différentes approches sur l'apprentissage. Car si l'apprentissage peut prendre plusieurs formes, il faut relever que c'est l'enseignant qui organise et oriente l'apprentissage des élèves.

Dans son processus d'enseignement, l'enseignant doit susciter l'apprentissage significatif chez l'élève. Pour ce fait, il doit nécessairement se soumettre à trois conditions

fondamentales. D'abord faire en sorte que le matériel didactique qui fonde son enseignement soit reçu et perçu de façon positive par l'apprenant, ensuite baser son enseignement sur une structure significative aux références connues par les apprenants afin qu'il puisse partir de celle-ci pour organiser et assimiler le nouveau matériel reçu et enfin conduire l'apprenant à la mise en évidence de la structure significative à partir de laquelle il assimile le nouveau savoir. Il est donc du ressort de l'enseignant de guider l'apprenant dans ce processus à travers des activités didactiques appropriées et en suscitant de la motivation chez les apprenants. Ceci ne peut être possible que si l'enseignant maîtrise les exigences de sa profession.

L'une des préoccupations principales de la philosophie consiste à définir les buts de l'éducation. Cette tâche en réalité, se résume à la définition des valeurs qui définissent l'homme à construire. C'est dans ce contexte que se pose la question de l'identité humaine dans l'éducation à la philosophie et plus précisément la formation à l'esprit critique. En effet, la philosophie, en tant que discipline scientifique, se préoccupe de former l'homme critique. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'elle oriente son processus d'enseignement-apprentissage vers la construction des compétences qui manifestent l'esprit critique.

La problématique du développement de l'esprit critique est une préoccupation sérieuse dans la pédagogie de la philosophie. La raison principale de cette place fondamentale qu'occupe l'esprit critique se trouve dans le rôle social de la philosophie. En effet, il s'agit d'une discipline qui suit de près l'évolution des hommes dans l'espace et dans le temps. Elle se préoccupe de l'impact de certains phénomènes sur l'homme et sur le contexte social. Dans le contexte africain, la philosophie s'intéresse à l'influence de la colonisation et de la mondialisation sur le statut identitaire de l'homme africain. Les faits historiques font état de ce que la colonisation et la mondialisation ont plongé l'homme de l'époque postcoloniale dans une angoisse responsable de l'esprit dogmatique qu'il manifeste aujourd'hui.

L'éducation à la philosophie est centrée sur une pédagogie et sur une didactique qui visent la formation de l'esprit critique chez l'apprenant. Si l'éducation occupe une place prépondérante dans la construction de l'identité nationale d'un peuple, c'est parce qu'elle est centrée sur l'enseignement et l'apprentissage des valeurs qui assurent l'édification de l'homme et son adaptation dans son milieu de vie. L'une de ces valeurs fondamentales est l'esprit critique. Au regard de l'importance de l'éducation, on a mis sur pied une science qui s'occupe de la définition des principes et méthode de sa pratique. Elle se nomme pédagogie. De ce point de vue, on parle de la pédagogie de l'enseignement pour désigner un ensemble de connaissances, de techniques et de principes qui permettent de concevoir, de réaliser et

d'évaluer un enseignement-apprentissage. Elle renvoie aux connaissances théoriques et pratiques qui fondent et organisent le processus d'apprentissage. Cette définition permet de mettre en relief la relation fondamentale qui existe entre la pédagogie et la philosophie dans la mise en œuvre de l'esprit critique. En réalité, on peut faire le constat selon lequel, s'il y a pédagogie c'est que l'homme est éduicable et redevable à l'éducation. De ce point de vue, former un apprenant à la philosophie c'est prendre appui sur la pédagogie pour l'amener à découvrir et à s'approprier des valeurs philosophiques qui fondent la personne humaine. Vu sous cet angle, il est nécessaire de faire remarquer que le rapport entre la philosophie et la pédagogie se situe au niveau de la nature de l'enseignement de la philosophie.

3.2. De l'enseignement de la philosophie à la présentation de quelques théories philosophiques

3.2.1. Qu'est-ce qu'enseigner la philosophie ?

La réponse à cette question se trouve dans la clarification du verbe enseigner. En effet, selon la conception classique, enseigner la philosophie, c'est faire des hommes, c'est apprendre, c'est créer des adultes dynamiques sur la base des connaissances philosophiques. Si on consulte, au hasard, un dictionnaire moderne de pédagogie, on trouvera des définitions qui transcendent la conception classique de l'axe d'enseigner, le dictionnaire actuel de l'éducation de Larousse (1988) par exemple, donne la précision suivante : « enseignement : processus de communication en vue de susciter l'apprentissage ». Dans cette perspective, enseigner la philosophie devient un concept beaucoup plus extensif. En effet, l'enseignement de la philosophie, ne se réduit pas seulement à la transmission d'une information mais c'est surtout provoquer ou encore organiser ou encore faciliter ou gérer un apprentissage à partir des techniques et des connaissances philosophiques. Nous retiendrons surtout la notion de gestion des apprentissages car, après tout, le terme de gestion englobe à la fois la facilitation et l'organisation de l'apprentissage philosophique. Cette clarification met l'accent sur le fait qu'enseigner et apprendre sont deux concepts tout à fait indissociables tout comme vendre et acheter. Dans la pédagogie de l'enseignement de la philosophie, on met en relief la relation étroite qui existe entre l'enseignement et l'apprentissage. Sous cet angle, on peut dire que s'il n'y a pas d'apprentissage, il n'y a pas d'enseignement digne de ce nom.

De cette réalité, découle la vérité selon laquelle un bon enseignant de philosophie est un organisateur de situations d'apprentissage des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être

philosophiques. En fait, un enseignant, c'est quelqu'un qui fait du management, c'est-à-dire qui coordonne les activités de certaines personnes en vue d'atteindre des objectifs dûment définis. L'enseignant est un manager et pas simplement un dispensateur d'informations. Dans la réflexion de Belinga (2013) l'enseignant est celui qui établit une communication interactive en classe entre ses apprenants et lui-même. C'est celui qui amène l'étudiant à se poser des questions sur les connaissances reçues. Cette définition de l'enseignant permet de le définir comme l'ensemble de techniques qui provoquent l'apprentissage des savoirs structurés.

3.2.2. Processus d'enseignement-apprentissage prescrit par le programme de philosophie au secondaire

Pour permettre une bonne compréhension du scénario des processus didactiques observés au cours de l'enquête sur le terrain, il faut tout d'abord commencer par présenter ce que prescrit le programme de philosophie en vigueur dans la République du Cameroun, au sujet de la façon dont une leçon de philosophie doit être conduite. En effet, il est à noter que le programme donne des indications précises sur la manière de mener les activités d'enseignement et d'apprentissage. Il permet aussi aux professionnels de l'enseignement de la philosophie, de maîtriser la procédure à mettre en œuvre pour évaluer. Ainsi, la meilleure façon de comprendre les résultats de l'observation serait de les lire en fonction des prescriptions du programme de philosophie.

Le contenu des programmes qui définissent l'approche par les compétences avec entrée par les situations de vie (APC-ESV), présente clairement la méthode qui doit faire passer ces contenus de la théorie à la pratique. Ainsi, au plan méthodologique et didactique, les contenus d'enseignement, organisés et mis en contexte dans des familles de situations autour d'un ensemble d'activités intégrées et décloisonnées, permettent de proposer aux élèves des apprentissages cohérents. La séquence didactique qui est un mode d'organisation séquentiel du travail, fédère les activités de la situation d'éducation autour des compétences clairement et préalablement définies. Les savoirs notionnels, les méthodes et les techniques, ainsi que le savoir-être, seront autant de ressources au service du développement d'une compétence ou d'un aspect de celle-ci.

Sur la base de cette réalité, la séquence didactique entendue comme principe d'organisation du module, permet de mettre en œuvre le décloisonnement des apprentissages, c'est-à-dire d'établir des passerelles entre les contenus proposés aux élèves dans les différentes activités de la situation d'éducation. Précisons ici que dans un

enseignement décroisé, les techniques d'enseignement permettent un apprentissage qui aide l'apprenant à construire des connaissances à partir des ressources diverses des différents domaines d'étude. Sous différents aspects, le décroisement des apprentissages permet entre autres de passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage qui met l'élève au centre de toutes les démarches. C'est d'ailleurs la condition de l'interdisciplinarité des enseignements qu'impose l'approche par compétence.

La méthode d'enseignement-apprentissage qui sous-tend l'approche par compétence exige une parfaite connaissance du rôle de l'enseignant et de l'apprenant. Dans le contexte défini, l'enseignant a un rôle précis. En effet, l'approche par compétence demande à l'enseignant de mettre en place des cadres spécifiques d'apprentissage (exemples de situations-problèmes) qui permettent à l'apprenant de donner du sens à ses apprentissages et d'établir le lien entre les apprentissages effectués à l'école et les situations de vie. Le rôle de l'enseignant est aussi d'élaborer des séquences d'apprentissage qui placent l'apprenant dans un réel contexte de développement de compétences disciplinaires et transversales. Son rôle consiste aussi à mettre en rapport les différents apprentissages de la situation d'éducation avec les expériences de vie des élèves afin que ceux-ci trouvent du sens à ce qu'on leur demande de faire. Vu sous cet angle, l'enseignant apparaît comme l'expert qui crée des situations favorisant l'apprentissage et qui en balise la progression. Il est le guide qui apprend aux élèves à faire des liens avec ce qu'ils ont appris au primaire et à systématiser de nouvelles connaissances. C'est le médiateur qui les aide à devenir autonomes en prenant conscience de leurs démarches et en posant un regard critique sur elles. Il est le passeur culturel qui leur permet de découvrir des œuvres, de vivre des expériences culturelles et de reconnaître l'apport de la culture dans leur propre vie, l'animateur qui favorise le partage d'idées et le travail en coopération, soucieux que sa classe devienne une communauté d'apprentissage.

Tout au long du cycle, l'enseignant se préoccupe prioritairement de soutenir l'élève dans le traitement d'une grande diversité de situations de vie impliquant la mise en action des ressources. Il le questionne pour vérifier comment il s'est appuyé sur les éléments prescrits dans le module pour traiter les situations de vie (encore appelées situations-problème) prises en considération dans le module. Il vérifie si l'apprenant déploie les connaissances appropriées au traitement de la situation de vie. Il observe l'élève et lui demande d'expliquer sa démarche. Il commente ses productions orales et écrites en précisant, à partir de ses erreurs, ce qu'il devrait améliorer. Il lui demande d'évaluer ses propres productions. En outre, il discute avec lui pour l'encourager à réfléchir à ses démarches et à se donner des défis d'apprentissage.

Dans le souci de mettre en œuvre les contenus des programmes qui définissent l'approche par compétence, la connaissance du rôle de l'apprenant est fondamentale. De ce point de vue, il est nécessaire de faire savoir que dans le nouveau contexte, l'apprenant est plus que jamais placé au centre des apprentissages. C'est à lui qu'il appartient désormais de prendre en charge le développement de l'agir compétent. Dans une société du XXI^e siècle caractérisée par l'abondance et la diversité des informations et de leurs sources, l'élève devra être capable de les sélectionner, les structurer, les apprécier pour se construire une culture. Ce sont ces habiletés qui constituent les compétences de l'esprit critique.

Guidé et stimulé par l'enseignant, l'élève s'engage et se montre actif dans les apprentissages : il se pose des questions, fait des liens avec ce qu'il sait déjà, confronte ses représentations avec celles de ses camarades, etc. Il peut davantage accepter de relever des défis à sa mesure parce qu'il comprend l'importance d'acquérir des stratégies et des connaissances ainsi que de réfléchir à ses réussites et à ses difficultés. Petit à petit, il diversifie et enrichit consciemment le contenu de sa boîte à outils (repères culturels, processus, stratégies, notions, concepts, etc.) et peut y recourir avec plus d'efficacité. Il comprend aussi que c'est en traitant des situations de vie ou situations-problèmes qu'il devient compétent, que c'est en lisant qu'il apprend à lire, que c'est en écrivant qu'il apprend à écrire, que c'est en prenant la parole souvent qu'il trouve plus aisément les mots pour exprimer ses idées. Il garde des traces écrites (résumés et productions personnelles).

Il prend conscience de ses progrès et évalue le chemin parcouru. En mettant à profit ses compétences à lire, à écrire, à penser et à communiquer dans des projets interdisciplinaires et des activités extrascolaires, il découvre que la connaissance est un atout indispensable pour réussir à l'école et dans la vie.

La connaissance du rôle de l'enseignant et de celui de l'apprenant conduisent à la compréhension des principales étapes d'une leçon que prescrit le programme de philosophie au secondaire. Ce qu'il faut savoir, dans ce contexte, est que le changement de paradigme qui découle de l'APC-ESV induit de nouvelles démarches dans les méthodes d'enseignement-apprentissage. La démarche générale d'une situation d'éducation se décline en six étapes malgré les variantes dues à la spécificité de certains exercices :

Première étape : Découverte et mise en relief de la situation-problème. Cette étape inchoative est principalement axée sur la découverte des consignes, des tâches à accomplir.

Deuxième étape : Traitement de la situation-problème (individuellement ou en groupes). A cette étape de la situation d'éducation, on procède à l'identification (ou repérage) à partir des

questions précises. On procède à la manipulation du corpus c'est-à-dire le texte) à partir des consignes données par le professeur, en vue de résoudre la situation-problème.

Troisième étape : Confrontation des réponses ou résultats. A ce niveau, sous la conduite du professeur, les apprenants présentent, en les justifiant, les résultats de leurs analyses. Ce faisant, les apprenants prennent conscience de leurs erreurs et les corrigent par eux-mêmes.

Quatrième étape : Formulation de la (des) règle(s) ou de la nouvelle connaissance. Au terme de l'activité précédente, les apprenants formulent ce qui, après correction, doit être retenu comme règle ou connaissance et consigné au tableau puis dans leur cahier.

Cinquième étape : Consolidation. A cette étape de la leçon, le professeur propose aux apprenants des exercices d'application oraux ou écrits pour renforcer la compétence acquise.

Sixième étape : Intégration à mi-parcours. Il s'agit ici des exercices d'intégration qui se déroulent, à mi-parcours, après quelques séances d'apprentissage des savoirs notionnels, lorsque cela est nécessaire, pour aider à installer les compétences d'étape (il s'agit des compétences de base qui vont de palier en palier).

On peut se rendre compte, à partir de ces données, que la méthode que prescrit l'approche par compétence est axée sur la relation connaissance et situation de vie concrète. On retient ici que la compétence est la capacité de celui qui a subi un apprentissage de faire usage des connaissances construites pour résoudre de façon efficace les difficultés de la vie auxquelles il sera confronté. Seulement pour avoir une idée sur la compétence de l'apprenant il faut avant tout procéder à une évaluation. D'où la question de savoir quels sont les processus d'évaluation que prescrit l'approche par compétence.

L'approche par compétence, qui fonde la formation du citoyen camerounais en milieu scolaire, est axée sur la relation entre la connaissance et les situations-problèmes encore appelées situations pratiques de la vie quotidienne. De ce point de vue, elle intègre l'évaluation comme un élément fondamental dans la construction des compétences. Pour cerner le processus d'évaluation en vigueur en philosophie dans l'enseignement secondaire, il faut préalablement revenir sur la définition que les spécialistes de ce domaine du savoir préconisent. Pour des auteurs comme De Ketele, l'évaluation est un ensemble de processus qui prennent la mesure, à l'aide de critères déterminés, des acquis d'un élève, pour une prise de décision dans la construction et la consolidation des compétences. Pour ces spécialistes de l'éducation, « évaluer signifie recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de

critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision » (1997 p. 33).

Dans le contexte de l'approche par compétence, De Ketele relève que le premier aspect fondamental de l'évaluation réside dans le fait qu'elle est orientée vers la prise de décision, qu'elle doit préparer la décision. Selon cet auteur, c'est ce qui différencie fondamentalement l'évaluation du jugement ou d'une appréciation. Le fait de juger, d'apprécier une personne ou une action, relève d'un processus empirique, souvent spontané (voire instinctif), et basé sur des impressions ou sur des critères implicites. Au contraire du jugement, l'évaluation est un processus intentionnel, systématique, basé sur des critères explicites et orienté vers une prise de décision. C'est ainsi que l'on peut évaluer les performances d'un élève pour décider s'il peut passer dans la classe supérieure, mais aussi pour décider s'il est nécessaire de mettre en place une procédure de remédiation pour l'aider dans les difficultés rencontrées, ou encore pour décider de le réorienter vers une autre section. Selon l'auteur, les différents types de décisions provoqueront des évaluations très différentes, ce qui se traduira dans les objectifs de l'évaluation.

Cette précision que donne De Ketele sur l'évaluation permet de saisir son importance dans le processus de construction des compétences philosophiques en milieu scolaire. Dans le contexte de l'école camerounaise, l'évaluation est conçue comme un levier dont la principale fonction est d'aider l'élève à apprendre et d'aider l'enseignant à le guider dans sa démarche. Dans cet esprit, l'évaluation permettra de mieux asseoir les décisions et les actions qui régulent les apprentissages de l'élève au quotidien et dans les moments stratégiques que sont les transitions entre les cycles. En aidant l'enseignant à faire le point sur les acquis antérieurs des élèves, à suivre leur évolution et à juger de ses propres stratégies pédagogiques, elle constitue une importante ressource dans la poursuite de l'objectif de la réussite scolaire. Elle facilite la communication avec les parents, les aide à comprendre le cheminement de leur enfant, et leur permet de rechercher les moyens idoines pour l'accompagner. L'évaluation amène l'enseignant à mesurer le niveau de développement des compétences des apprenants par rapport au profil de sortie du cycle. Pour réaliser ce bilan, il doit disposer d'informations variées provenant de différentes situations.

Le fait d'inscrire l'évaluation des apprentissages dans une perspective de réussite pour le plus grand nombre ne signifie pas qu'il faille en diminuer les exigences, mais suggère d'en exploiter le potentiel, tant aux étapes du bilan que tout au long de la formation, pour mettre en place des conditions d'apprentissage conduisant au développement optimal des compétences chez tous les élèves. En tout état de cause, quelle que

soit la nature de l'évaluation, elle doit prendre en compte tous les éléments fondamentaux du programme : les domaines de vie, les compétences transversales ainsi que les compétences disciplinaires.

De l'avis des auteurs comme Paquay(2002), la compétence ne se manifeste que par la mobilisation c'est-à-dire l'activation dynamique de ces ressources et d'autres ressources personnelles (acquises depuis la naissance) en vue de faire face efficacement aux situations de vie. Tous les experts admettent plus généralement que les compétences consistent précisément dans la mobilisation des ressources cognitives, affectives, motrices, conatives... de l'apprenant pour faire face à des situations-problèmes, réaliser des projets et résoudre des tâches significatives. Pour parvenir à ce résultat, il faut un processus d'évaluation efficace qui permet la prise de décision en fonction des critères liés aux attentes formulées dès le départ.

L'application de l'approche par compétence dans le système camerounais est axée sur deux types d'évaluation : l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Dans la conduite d'une séquence didactique, l'enseignant a le devoir de procéder à la consolidation et à l'intégration à mi-parcours à la fin de chaque leçon. Ce sont les étapes de l'évaluation formative. La consolidation est la cinquième étape dans la conduite d'une leçon selon l'approche par compétence. A cette étape de la leçon, le professeur propose aux apprenants des exercices d'application oraux ou écrits pour renforcer la compétence acquise. L'intégration à mi-parcours est la dernière étape dans la conduite d'une leçon selon le modèle de l'approche par compétence. Il s'agit ici des exercices d'intégration qui se déroulent, à mi-parcours, après quelques séances d'apprentissage des savoirs notionnels, lorsque cela est nécessaire, pour aider à installer les compétences d'étape (il s'agit des compétences de base qui vont de palier en palier).

Lorsqu'on observe de plus près l'approche par compétence, on constate qu'il s'agit d'une méthode pratique qui se fonde sur l'application des savoirs dans les situations réelles de vie. C'est précisément la raison pour laquelle l'activité d'intégration des acquis occupe une place prépondérante à la fin de chaque séquence. C'est une forme d'évaluation formative qui prépare l'élève à l'évaluation sommative. Selon Roegiers (1997), l'intégration est une opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient dissociés au départ, en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné. Ce qui laisse entendre que dans l'approche par compétences les apprentissages s'effectuent en deux phases : la phase d'apprentissage des savoirs essentiels et la phase d'apprentissage de l'intégration. Dans la deuxième de ces phases, les élèves apprennent à mobiliser les savoirs essentiels acquis, en vue de la résolution d'une tâche. Dans une séquence didactique, une

semaine est réservée à l'activité d'intégration qui s'effectue juste avant l'évaluation sommative. Cette activité n'est pas à confondre avec l'intégration à mi-parcours qui sert à fédérer quelques ressources au fil des apprentissages.

Une activité d'intégration se déroule fondamentalement en deux étapes : la première est la formulation de la tâche. Rappelons pour des besoins de clarté que dans une activité d'intégration, l'énoncé de la tâche doit contenir les éléments tels que le contexte (l'environnement dans lequel se situe le problème), le problème à résoudre, la production attendue (résultat matériel attendu), les consignes (durée, longueur, etc.), les contraintes (ou obstacles pour s'assurer que les élèves ne passent pas à côté de l'apprentissage visé).

La deuxième étape fondamentale de l'activité d'intégration est l'Apprentissage de l'intégration. Qu'il s'agisse de l'apprentissage des savoirs notionnels ou de l'apprentissage de l'intégration en fin de séquence, l'enseignant doit permettre à l'apprenant de faire usage des acquis pour résoudre des situations-problèmes. S'agissant de ce dernier cas, les lignes ci-dessous proposent quelques suggestions, à l'intention de l'enseignant, pour aider les apprenants à analyser les données d'une tâche, à mobiliser les ressources nécessaires puis à traiter la tâche et, finalement, à s'impliquer activement dans la phase de confrontation qui devra les amener à construire les savoirs et savoir-faire utiles. Au cours de la semaine d'intégration, l'apprentissage peut se faire à partir de deux tâches, avec une enveloppe horaire précise pour chacune d'elles. L'évaluation sommative est celle qui quantifie le degré d'acquisition de la compétence en vue d'une prise de décision sur la formation de l'apprenant.

A la question de savoir que retenir du processus d'évaluation de l'approche par compétence avec entrée sur les situations de vie, nous pouvons répondre qu'il s'agit d'un ensemble de processus (formatifs et sommatifs) qui permettent l'ancrage des acquis se manifestant dans les cas pratiques des situations de vie concrète. Tout au long et à la fin du cycle, l'enseignant évalue les acquis de l'élève et il porte un jugement sur le degré de développement de ses compétences (évaluation formative et évaluation sommative). Pour ce faire, il doit s'appuyer sur des productions effectuées dans différents contextes ainsi que sur les critères d'évaluation et le profil de sortie. Dans la perspective de l'APC-ESV, l'évaluation a un statut particulier. Elle est au service des apprentissages. Dans ce cas, l'élève n'apprend pas pour être évalué, mais il est évalué pour mieux apprendre. Le programme d'étude présente les diverses modalités d'évaluation.

Ainsi, après avoir exposé les éléments que le programme prévoit dans le déroulement d'une leçon et dans le processus d'évaluation, il est plus aisé de comprendre la présentation de la conduite des leçons observées dans les deux 1^{ères} scientifiques concernées.

3.2.3. Examen de quelques théories pédagogiques de l'enseignement de la philosophie

3.2.3.1. La maïeutique et l'ironie socratique

Tout part des sophistes qui sont les premiers à se poser des questions sur l'enseignement au Ve siècle avant Jésus-Christ dans la période antique. Les sophistes sont des hommes très instruits qui possèdent l'art de bien parler qu'on appelle la rhétorique. Il s'agit donc des rhéteurs. Ils sont des professeurs qui enseignent la manière de convaincre en politique. Les enseignements payants qu'ils donnent dans la cité grecque antique, avaient pour finalité, d'apprendre aux jeunes gens à se conformer aux règles sociales par la maîtrise de soi et comment bien enjôler sons discours dans un langage séduisant pour convaincre à tort ou à raison.

Si aujourd'hui, on se réfère à l'antiquité grecque en matière d'enseignement, c'est précisément au nom du débat qui prend corps sur la question du rapport au savoir entre les sophistes et les penseurs comme Socrate et Platon. En effet, un rapport au savoir sous le signe de l'instruction, que prônent les sophistes, fait de l'enseignement, une formation dont la finalité est d'acquérir des connaissances, d'accroître ses connaissances, de devenir savant. Socrate d'abord, puis Platon ensuite, trouveront cette pratique enseignante contraire aux finalités réelles de l'éducation de l'homme. C'est le lieu de préciser ici que Socrate et Platon ne sont ni contre l'acquisition des connaissances, ni contre le fait de vouloir s'instruire et devenir savant. Ils sont plutôt contre la finalité que les sophistes donnent à l'enseignement. Barnier (2003) montre ce qui offusque profondément Socrate et Platon dans l'entreprise éducative des sophistes. Selon cet auteur, dans ce rapport au savoir que les sophistes ont valorisé, les réponses l'emportent sur les questions et l'objectif principal reste l'acquisition des connaissances comme moyen de conquérir une parcelle de pouvoir. La conséquence de cette formation est la suivante : du coup, penser revient à peser de tout son savoir sur la réflexion de l'autre, et en quelque sorte on peut dire que penser signifie dominer. Dans cette optique, le savoir est au service des finalités extérieures : considération sociale, profession, argent, réputation, etc. Pour Socrate, aussi bien que pour son disciple Platon, le rapport au savoir doit se faire sous le signe de l'apprentissage, dont le but est de rendre meilleur. Dans cette optique, l'acquisition

des connaissances s'oriente dans la perspective générale de la recherche du vrai, du beau, du bien.

Plus que tout autre élément, la méthode socratique est la preuve du rôle prépondérant que joue l'enseignement dans l'éducation. Clauzard (2015) souligne à cet effet que Socrate est un enseignant qui n'a rien écrit, mais dont on sait qu'il développa (470-399 av. J.-C.) une méthode pédagogique : la maïeutique ou l'art d'accoucher. De ce point de vue, Barnier estime qu'il est tout à fait pertinent de voir en Socrate l'initiateur d'une pédagogie interactive à travers laquelle il s'agit surtout de guider, d'orienter la recherche d'un élève qui doit trouver par sa propre réflexion. Cette innovation pédagogique de Socrate tire son importance dans sa façon de conduire le dialogue, de questionner, (qui) amène l'autre à développer sa propre pensée en prenant conscience des insuffisances de son niveau initial de réponse. L'originalité de la méthode socratique comme méthode d'enseignement-apprentissage se trouve dans la maïeutique.

L'approche maïeutique qui est au cœur de la pédagogie socratique, se définit comme l'accouchement des esprits par le biais du questionnement. Socrate expliquait : *« je suis fils d'une accoucheuse (...) j'exerce le même art... »* (Platon, *Théétète*, 149 a). Socrate précise *« mon art de maïeutique a mêmes attributions générales que le leur (celui des accoucheuses) la différence est qu'il délivre les hommes et non les femmes et que c'est les âmes qu'il surveille en leur travail d'enfantement, non point les corps »* (Platon, 150 b). Vue sous cet angle, la maïeutique se décline comme une méthode d'enseignement qui a pour finalité de pousser les interlocuteurs à développer leur raisonnement, à expliciter ce qu'ils croient savoir. Ainsi, sur la base d'une prise de conscience de leur ignorance et du caractère contradictoire de leurs croyances, une phase plus constructive se déploie chez les interlocuteurs, avec mise en place d'un savoir mieux réfléchi.

Avec cette méthode, le but est moins d'inculquer un savoir que d'amener les interlocuteurs à élaborer par eux-mêmes, à travers la discussion, ce savoir dont ils sont potentiellement porteurs. C'est cette réalité que Socrate met en exergue lorsqu'il affirme : *« de moi ils n'ont jamais rien appris, c'est de leur propre fonds qu'ils ont, personnellement, fait nombre de belles découvertes, par eux-mêmes enfantées »* (Platon, 150 d). Ils apprennent d'eux-mêmes sous l'impulsion de l'autre : quelque chose d'essentiel se passe dans le dialogue et enclenche un processus de réflexion et de construction d'un savoir nouveau. La maïeutique est donc l'art d'accoucher les esprits, de leur faire enfanter la vérité. Socrate, en philosophe, affirme que chacun porte en lui le savoir, sans en avoir conscience. Le questionnement philosophique qui fonde la maïeutique vise à faire ressouvenir. C'est à ce

niveau que s'exprime la fameuse théorie de la réminiscence qui est fondée sur la thèse de l'immortalité de l'âme. Puisque l'âme est immortelle, elle détient déjà tous les savoirs. Socrate appuie cette idée sur le fait que « *le disciple saura donc sans avoir eu de maître, grâce à de simples interrogations, ayant retrouvé de lui-même en lui la science* ». (Platon, *Ménon*, 85 d). Socrate voyait en cet art le meilleur moyen de révéler à l'élève l'être véritable qui est en lui. De l'avis de Clauzard, la maïeutique est aujourd'hui devenue une technique d'enseignement suscitant chez l'apprenant la mobilisation de savoirs précédemment enseignés, de représentations personnelles, et de réflexion dans une forme dialoguée: « *on l'appelle le cours dialogué, très en vogue dans les établissements scolaires de formation initiale. Le professeur fait ainsi naître dans l'esprit des élèves des réponses par des interrogations habiles* » (p. 7).

Le deuxième point de la méthode socratique c'est l'ironie. Celui-ci « *tient au rôle d'éveilleur joué par Socrate et dont le dialogue du Ménon fournit l'illustration.* » (Barnier, p. 10.) L'ironie socratique est une méthode de remise en question qui pousse les interlocuteurs à l'embarras vis-à-vis de ce qu'ils croyaient connaître. C'est une méthode pédagogique qui se fonde sur la vérification des connaissances antérieures. Ici le maître pose des questions naïves qui poussent l'apprenant à découvrir l'ignorance qui se cache derrière l'illusion d'un savoir antérieur acquis. En effet, Socrate, à travers un questionnement à la fois déstabilisant et de guidage, amène son interlocuteur à se contredire pour enfin reconnaître qu'il ne sait pas. Très affecté par le questionnement de Socrate, Ménon le compare à ce poisson-torpille dont les décharges électriques engourdissent ceux qui le touchent. Socrate accepte la comparaison à condition d'admettre qu'il est, lui aussi, sous l'effet de l'engourdissement. Il ne se positionne pas comme celui qui sait face à celui qui ne sait pas, mais comme quelqu'un d'également embarrassé et qui a besoin d'échanges pour développer sa propre compréhension. Conscient de son ignorance, Socrate recherche l'activation de sa propre capacité à réfléchir. Tout se passe alors comme si, sous certaines conditions dialogiques, la vérité s'avérait fille de la discussion. C'est sur cette posture que se fonde aujourd'hui la méthode interactive qui conditionne la construction des connaissances dans la formation des hommes.

3.2.3.2. La pédagogie de Rousseau

Un regard sur l'évolution de l'éducation laisse voir que de tous les ouvrages pédagogiques écrits pendant le siècle des Lumières, (18^e siècle) l'*Émile* de Rousseau (1762) exercera une influence majeure sur l'avenir de l'éducation. Cette œuvre demeure une référence

incontournable pour la pédagogie de l'enseignement moderne. L'auteur prend une posture qui refuse tout dogmatisme, pour chercher à faire réfléchir l'apprenant qui n'aura qu'à adapter les principes proposés selon l'environnement et les circonstances particuliers. Il s'agit très exactement des fondamentaux de l'esprit critique que Rousseau mettait en place dans sa conception de l'éducation.

En ce qui concerne les finalités de l'enseignement, cette œuvre de Rousseau est capitale. En effet, Rousseau montre que la formation d'Émile a pour objectif de former un homme libre, agent d'une société meilleure. Rousseau assume toutes les contradictions de son projet en développant la notion d'anticipation. La méthode d'enseignement-apprentissage que propose cet auteur est exactement celle qui prévoit et qui organise des situations éducatives en fonction du but qu'on se propose. D'autre part, l'éducation vise la connaissance de l'homme par lui-même. Dans cette perspective, la procédure pédagogique que Rousseau met en place dans l'*Émile* suggère l'amour et le respect des enfants à éduquer. Elle promeut, de ce point de vue, une meilleure connaissance du développement de l'enfant. C'est précisément la raison pour laquelle la pédagogie de l'enseignement de Rousseau propose de faire de l'apprenant le centre du processus éducatif, de recourir à l'expérience concrète, de développer la curiosité d'apprendre et le désir d'une autoformation (c'est-à-dire, apprendre par soi-même), prendre en compte la sensibilité, le travail manuel et l'exercice physique. Ces orientations que donne Rousseau sont à prendre en considération si on veut cerner les finalités qui conditionnent l'éducation aujourd'hui.

3.3. La pratique enseignante : articulation de la pédagogie et de la didactique

On ne peut véritablement parler de la pédagogie de l'enseignement que dans la pratique enseignante. En effet, l'enseignement est un processus interpersonnel, qui utilise la communication didactique finalisée, dans une situation pédagogique donnée, en classe pour faire apprendre. Enseigner est une action intentionnelle à visée d'apprentissage, de socialisation exercée sur autrui pour favoriser le processus d'apprentissage. Il s'agit d'une action complexe relayée, interactive, conjointe, caractérisée par un fort degré d'indétermination des tâches à résoudre, gérer des tensions, s'adapter, « agir dans l'urgence » (Perrenoud, 2001).

Il en résulte que la caractéristique principale du métier d'enseignant est le degré d'indétermination des tâches qui le constitue. De ce point de vue, enseigner devient la capacité

à prendre des décisions en situation, à résoudre des problèmes et des tensions, à s'adapter. Dans la conception de Perrenoud (2001), enseigner c'est « *agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude.* » Des recherches en éducation ont essayé de décrire, caractériser et comprendre la mise en œuvre de l'activité enseignante au travail à travers des pratiques et d'expliquer le fonctionnement des processus enseignement-apprentissage en jeu. Plusieurs chercheurs montrent la difficulté à observer une organisation méthodique de la pratique, car, dans les faits, en situation d'interaction, un enseignant ne règle pas méthodiquement son action en toute circonstance, mais est un bricoleur en situation. Si la pratique enseignante revient à réaliser des activités finalisées, ces finalités sont multiples et la notion de méthode d'enseignement qui renvoie à la mise en œuvre de types de moyens organisés tend à ignorer le caractère multi-finalisé de la pratique enseignante.

L'enseignement a eu des finalités éducatives variées et à développer des pédagogies allant de la transmission-instruction des informations, au développement des savoir-faire. De nouvelles finalités portent sur la formation éducative de la personne et le sur le développement de moyens d'apprendre. Mais l'activité d'enseigner, la pédagogie choisie sont aussi étroitement à relier à la conception de l'apprentissage du pédagogue qui les met en œuvre. Elle se déroule toujours entre un enseignant et des élèves, dans le microsystème d'une classe par le biais du discours pédagogique, dans le but de faire acquérir des savoirs ou de les faire construire. On peut ainsi dire que l'enseignement est un processus interpersonnel, intentionnel, qui utilise essentiellement la communication, la situation pédagogique menée par un enseignant comme moyen pour provoquer, favoriser, faire réussir l'apprentissage d'un savoir ou savoir-faire. Sans l'objectif de faire apprendre, l'enseignement n'aurait aucun sens. C'est dans ce sens qu'Altet (1993) relève que l'enseignement et l'apprentissage forment un couple indissociable. Si on peut convenir avec Richelle (1986) que ce sont les deux faces d'une même chose, il faut tout de même préciser que les rapports entre eux peuvent varier et la primauté de l'un sur l'autre modifie totalement les pédagogies mises en œuvre. Car si les enseignants enseignent, ce sont les élèves qui apprennent. Les actes et les acteurs sont différents, les logiques ne sont pas les mêmes et les pédagogies peuvent mettre l'accent soit sur le processus enseignement soit sur le processus apprentissage.

On entend par pratique enseignante, l'articulation de la pédagogie et de la didactique. En mots simples cela veut dire que la pratique enseignante est la mise en commun de ce qui est de l'ordre de la pédagogie et de ce qui est de l'ordre de la didactique. Pour cerner la relation entre la pédagogie et la didactique dans une pratique enseignante, il faut s'appuyer sur les apports théoriques des auteurs comme Develay (1997). Dans la logique de cet auteur, on

n'apprend que quand on s'occupe d'apprentissage des savoirs scolaires en situation réelle, la distinction entre pédagogie et didactique prend une signification. Le didacticien considère que la spécificité des contenus est déterminante pour expliquer les réussites et les échecs. Par contre le pédagogue se centre sur les relations en classe entre élèves, entre élèves et enseignant. Son attention est tournée vers les valeurs qui s'échangent et se construisent dans ces relations. De façon caricaturale, on peut dire que la didactique est attentive en priorité à la relation des élèves aux savoirs, et la pédagogie met la priorité sur la relation à la loi. Si le didacticien se préoccupe des savoirs, il s'occupe aussi du rapport au savoir et donc à la culture et aux autres et le pédagogue s'occupe du rapport à la loi. Ainsi les deux fonctions sont imbriquées. Mais la didactique s'affirme comme questionnement nouveau par rapport au questionnement pédagogique dès lors qu'elle considère que la particularité des savoirs enseignés détermine des modes d'apprentissage et des techniques d'enseignement particulier. Il faut ajouter la dimension anthropologique du rapport au savoir comme fondement premier de la didactique.

Comme support théorique de la pratique enseignante on peut s'appuyer sur Altet (2002) pour dégager les implications nécessaires de la pédagogie et de la didactique dans la situation d'enseignement. D'après elle, la pratique enseignante est la manière de faire singulière d'une personne, sa façon propre d'exécuter l'activité d'enseignement. Dans la conception de cet auteur, la pratique recouvre à la fois des actions, des gestes, des procédures, des activités, mais aussi des choix, des stratégies, des décisions, des fins, des processus. Altet fait ainsi savoir que la pratique enseignante englobe les différentes dimensions ou facettes du travail d'enseignant ou de formateur. Une dimension finalisée par l'apprentissage des élèves et de leur socialisation, dimension didactique. Une dimension technique, les savoir-faire spécifiques et gestes professionnels de l'enseignant mis en œuvre dans sa communication et ses actions, dimension pédagogique. Une dimension interactive, relationnelle : métier humain interactif, lié aux interactions avec les élèves médiatisées par le langage, les échanges. Une dimension contextualisée, liée à la situation, à la structure organisationnelle. Une dimension temporelle évolutive (au long de l'année en fonction des objectifs, des élèves et de son expérience). Une dimension affective, émotionnelle, qui rend compte de l'implication des acteurs, de leur motivation, de leur personnalité et de leur intersubjectivité. Une dimension psychosociale liée à la nature humaine de l'objet de travail et du groupe. Ces multiples dimension interagissent et sont sans cesse infléchies les unes par les autres pour permettre à l'enseignant de s'adapter à la situation professionnelle.

Dans le contexte de la pédagogie de l'enseignement de la philosophie, la pratique enseignante désigne le fait pour l'enseignant de prendre en compte des préoccupations d'apprentissage et de réaliser des articulations permanentes entre :

- la visée didactique d'apprentissage, d'objets d'étude, de savoirs, le choix des tâches, des situations qui font sens ;
- la visée pédagogique : l'organisation des actions, la gestion du temps, de l'espace, le pilotage de l'éthos de travail ;
- La dynamique dialogique, la gestion des interactions, de la dynamique des savoirs
- La mise en place des ajustements, la construction des liens entre situations, savoir, tâches, stratégies.
- La médiation formative, l'étayage, le guidage à partir des situations, des « possibles des situations, c'est-à-dire de ce qui est rendu possible par les situations proposées ;
- Le sens qui s'institue entre les acteurs en situation, donné par la situation, construit par l'enseignant et les élèves (Approche fonctionnelle pédagogique et didactique).

C'est par une articulation réussie entre volet pédagogique et volet didactique que l'enseignant parvient à canaliser l'incertitude de l'action éducative ou formative et à gérer les tensions en jeu dans les interactions autour des savoirs.

3.4. L'intervention pédagogique : le choix des situations pédagogiques en philosophie

L'enseignant de philosophie est un professionnel des situations d'apprentissage. Pour faire apprendre il a à choisir et à mettre en œuvre différentes situations pédagogiques facilitant l'apprentissage : situation magistrale, situation de découverte d'information, situation problème, situation de structuration. L'intervention pédagogique renvoie à la capacité de choisir des situations pédagogiques en vue de leur mise en œuvre en contexte pratique de classe en fonction de l'objectif d'apprentissage visé.

La notion de situation pédagogique fondée sur l'intervention pédagogique, désigne une situation d'enseignement-apprentissage. De façon plus précise, on entend par situation pédagogique, l'ensemble des trois éléments qui interagissent à l'intérieur d'un environnement pédagogique. Ces trois éléments sont :

- Le sujet ou l'apprenant qui désigne l'élève placé au centre de l'apprentissage

- L'agent ou l'enseignant désigne le maître qui est le guide, un catalyseur, un facilitateur.

- L'objet d'étude qui est le contenu d'apprentissage.

Dans la conception de Legendre (2005), la situation d'apprentissage désigne une situation pédagogique planifiée pour l'élève et qui suscite effectivement un apprentissage. De ce point de vue une situation d'apprentissage n'est pertinente que si et seulement si elle est :

- Réaliste : c'est-à-dire qu'elle tient compte du temps et des ressources disponibles et qu'elle favorise l'utilisation d'un matériel diversifié pour réaliser la tâche.

- Significative : c'est-à-dire qu'elle a du sens pour les élèves et qu'elle répond à leurs intérêts et besoins

- Évolutive : c'est-à-dire qu'elle évolue selon les élèves et leurs résultats et comporte une possibilité d'ajustement selon les contraintes rencontrées.

- Cohérente, adaptée : c'est-à-dire qu'elle est liée au programme d'étude.

- Rigoureuse : c'est-à-dire qu'elle présente clairement les attentes et les consignes aux élèves et exige un type de travail de leur part.

3.5. Les stratégies et style d'enseignement de la philosophie

Dans le contexte de l'enseignement-apprentissage, l'enseignant apparaît comme l'acteur principal de la mise en œuvre de la situation pédagogique. Le style qu'il adopte et les stratégies d'enseignement qu'il utilise pour faciliter les apprentissages des élèves sont tour à tour présentés et étayés par de multiples exemples.

Le style d'enseignement se rapporte à la manière personnelle de l'enseignant d'établir la relation avec les élèves, de gérer une classe ou un groupe d'apprentissage, sans préjuger des méthodes ou techniques mises en œuvre (stratégies). Elle est la manière particulière d'organiser la relation d'enseignement dans une situation d'enseignement-apprentissage.

Dans la conception de Marguerite Altet (1986), le style pédagogique se définit à partir de trois principales dimensions constitutives et interindépendantes qui sont :

- La dimension « style personnel » liée à la personnalité de l'enseignant.

- La dimension « style relationnel » liée à la manière de communiquer avec les élèves, les types d'interactions horizontales ou verticales, ciblées ou la cantonade.

- La dimension « style didactique ou organisationnel » liée au choix et à l'organisation des techniques didactiques et des stratégies ; la manière de gérer le temps, la passation des

consignes, les choix didactiques, la mise en place des activités des élèves, la forme de guidage, sont des organisateurs stables des pratiques et du style pédagogique d'un enseignant.

Selon Therer et Willemart, on connaît plusieurs styles d'enseignement représentatifs des pratiques pédagogiques observables. Ces styles se définissent à partir d'un modèle bidimensionnel combinant deux attitudes de l'enseignant : attitude vis-à-vis de la matière et attitude vis-à-vis des apprenants. Chacune de ces attitudes s'exprime à des degrés divers, faibles ou forts, désintérêt ou intérêt. La combinaison de ces deux attitudes permet d'identifier quatre styles d'enseignement de base :

- le style transmissif qui est centré davantage sur la matière
- Le style incitatif qui est centré à la fois sur la matière et sur les apprenants
- Le style associatif qui est centré davantage sur les apprenants
- Le style permissif qui est très peu centré sur les apprenants mais davantage sur la matière

Chapitre 4:

Fondements théoriques de la recherche

Le fondement théorique d'une étude scientifique commence avec la définition des concepts fondamentaux, se poursuit avec la revue de la littérature et s'achève par la formulation des hypothèses en passant par les théories explicatives. Dans la logique de ce qui précède, ce chapitre fait partie des éléments qui fondent notre recherche sur le plan théorique. L'importance de cet élément est bien soulignée par Ouellet. Pour cet auteur en effet, « *une recherche sans modèle théorique, sans cadre, peut être une série d'actions sans fondements qui risque de ressembler davantage à de l'agitation intellectuelle* » (1999, p. 85).

Dans ce chapitre, nous voulons particulièrement faire d'abord une revue de la littérature, ensuite exposer des théories qui permettent de justifier la pertinence du phénomène étudié, et enfin formuler les hypothèses de recherche. S'agissant de la revue de la littérature, il est question d'explorer les connaissances disponibles sur la formation de l'esprit critique dans le cadre de l'institution scolaire. Nous avons la volonté de présenter les travaux déjà effectués sur cette thématique afin de mettre en évidence l'originalité de notre étude par rapport à ce qui existe déjà comme connaissance. Cette stratégie nous aidera à situer ce travail dans l'évolution des savoirs sur la formation à l'esprit critique.

Une fois cette tâche effectuée, il sera question de se focaliser sur des théories qui permettent d'expliquer le phénomène au centre de notre attention c'est-à-dire l'esprit critique. Précisons dans cette logique que le terme "théorie" désigne un ensemble d'idées à valeur explicative qui résulte d'une synthèse des faits observés et d'une réflexion spéculative. Ce terme est aussi entendu comme une opinion personnelle qui découle d'une réflexion spéculative. Ainsi il sera question d'exposer des auteurs dont la pensée permet la saisie et la compréhension de la notion d'esprit critique qui nous intéresse.

À la fin de ce chapitre nous nous servirons des résultats de la revue de la littérature et des théories exposées pour formuler l'hypothèse principale de l'étude ainsi que les hypothèses secondaires qui la sous-tendent. Ces hypothèses formulées seront des éléments qui vont orienter notre démarche.

Le fondement théorique de notre recherche prendra ainsi fin avec ce chapitre dont la finalité est de mettre en évidence l'origine des hypothèses qui fondent la recherche. Avec ce chapitre, nous balisons le chemin du cadre méthodologique qui va suivre.

4.1. Définition des concepts clés de l'étude

De façon concrète, nous voulons déterminer la nature du rapport entre la situation-problème et l'esprit critique dans le contexte de l'application de l'APC-ESV en philosophie. Pour cela, il nous semble judicieux de procéder à la définition des concepts clés du sujet. De ce point de vue, précisons que nous prenons pour concepts clés du sujet, les termes suivants : Situations-problèmes, Didactique de la philosophie, Esprit critique, Approche par compétences

4.1.1. Situations-problèmes

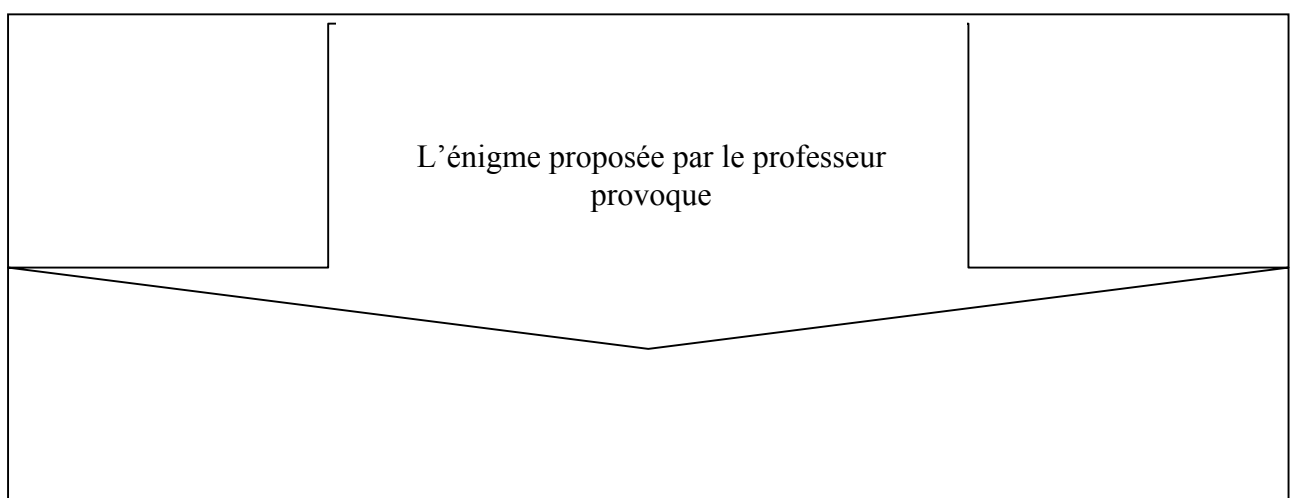
4.1.1.1. La situation-problème comme situation d'apprentissage : Bonnard, Gesset et Ferre (2009)

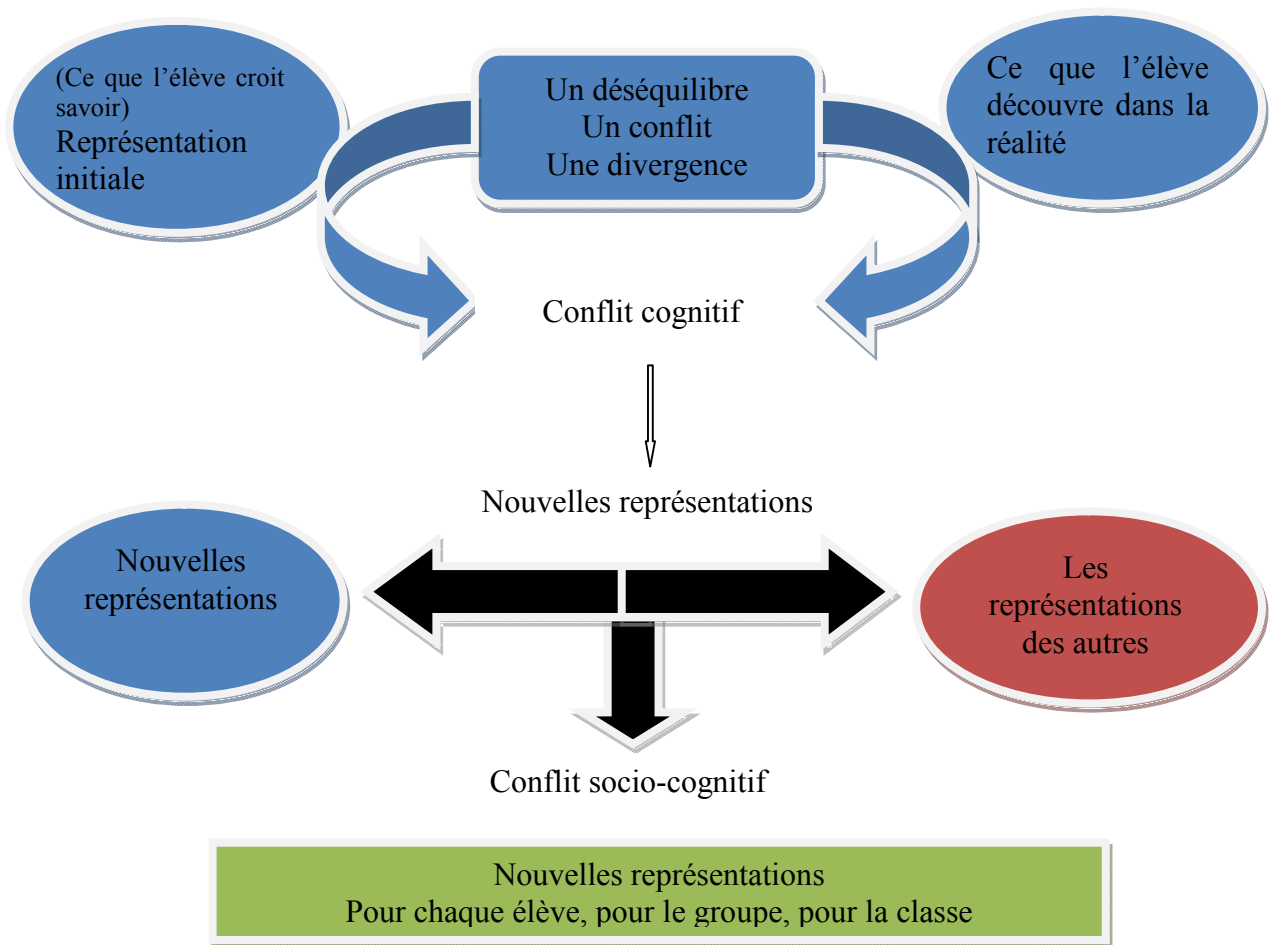
Dans la conception des auteurs comme Bonnard, Gesset et Ferre, La situation-problème, *« bien plus qu'une simple accroche, c'est en premier lieu une situation d'apprentissage à construire avec soin et rigueur aussi bien dans les connaissances ou capacités visées que dans son déroulement »* (2009, p. 2). Ces auteurs font savoir que l'objectif d'une situation-problème est d'instaurer un déséquilibre, un conflit, une divergence entre ce que l'élève croit savoir du problème posé (ses représentations initiales) et ce qu'il constate dans la réalité. Ce déséquilibre fondé sur le conflit cognitif provoque un questionnement introspectif. Dans ce contexte, l'énigme proposée par l'enseignant suppose une résolution qui transformera les représentations initiales par l'intégration de nouvelles compétences. Dans le cadre d'un travail collaboratif, la confrontation des idées et des différents points de vue fait évoluer les représentations de chaque élève du groupe de travail mais aussi les représentations majoritaires de la classe par l'acquisition de nouvelles connaissances et capacités. Mais la situation problème n'a de sens que si elle donne lieu à une production mutualisable (écrit, représentation graphique, rapide exposé...) et à un bilan réflexif sur ce qui a été abordé. Pour ces auteurs, *« Située en amont d'une démarche d'investigation ou de résolution de problème, elle permet de placer l'élève dans de bonnes conditions de réception en donnant du sens à l'activité d'apprentissage proposée. »* (Bonnard, Gesset & Ferre, 2009, p. 2).

Bonnard, Gesset et Ferre insistent sur trois concepts-clés pour concevoir le sens de la notion de situation-problème. En effet, ils estiment que les concepts de représentation mentale, conflit cognitif et conflit socio-cognitif, sont des éléments qui définissent de façon concrète une situation-problème dans le contexte de l'apprentissage.

Ainsi présenté, la situation-problème se présente comme un processus d'apprentissage qui amène l'apprenant à un constat des limites de ses anciennes représentations devant

l'énigme auquel il fait face. Le constat des limites de ses anciennes connaissances provoque un déséquilibre, un conflit, une divergence. C'est ce qu'on appelle le conflit cognitif. Ce conflit conduit à un conflit socio-cognitif qui provoque une nouvelle restructuration du savoir à partir des nouvelles présentations du sujet et des représentations de l'autre. Bonnard, Gesset et Ferre (2009) fondent donc leur conception de la situation-problème sur un processus d'apprentissage concret qui part des anciennes représentations du sujet pour aboutir la construction d'un nouveau savoir à partir du conflit cognitif et socio-cognitif engendré par l'énigme en présence. Pour une bonne perception du sens de la notion de situation-problème qui se dégage de la pensée des auteurs en question, il est nécessaire de présenter le schéma sur lequel ils se focalisent pour justifier leur conception.





Source : Bonnard, Gesset & Ferre, (2009).

Figure n°1 : la situation-problème : une situation d'apprentissage

4.1.1.2. La situation-problème comme contextualisation de l'information en vue d'une tâche à exécuter : Roegiers (2000)

Lorsqu'on cherche à définir le sens de la notion de situation-problème, il est nécessaire de se référer à un auteur comme Roegiers. Dans la conception de cet auteur en effet, la situation problème se fonde sur deux éléments fondamentaux : l'information contextualisée et la tâche à exécuter. Dans son livre intitulé *Une pédagogie de l'intégration*, Roegiers (2000) expose concrètement la conception qu'il se fait du concept de situation-problème. Pour lui, une

situation-problème se définit comme un ensemble contextualisé d'informations à articuler, par une personne ou un groupe de personnes, en vue d'une tâche déterminée.

4.1.1.3. La situation-problème comme une situation d'enseignement-apprentissage :

Cornu et Vergnoux (1992)

Pour des auteurs comme Cornu et Vergnoux. Une situation-problème est très exactement une situation d'enseignement-apprentissage organisée de telle façon que l'apprenant ne puisse pas résoudre le problème posé par la répétition d'idées ou d'habilités acquises et par conséquent, qu'il procède nécessairement à l'élaboration de nouvelles hypothèses (Cornu & Vergnoux, 1992).

4.1.1.4. La situation problème comme ensemble de critères conçus et mis en œuvre : Fabre (1999)

Dans la conception de Michel Fabre, la situation-problème ne peut réellement se comprendre qu'à partir des caractéristiques qui la fondent. Pour cet auteur, la situation-problème trouve son sens dans l'ensemble des critères conçus et mis en œuvre par les didacticiens spécialistes des mathématiques. En effet, Fabre a montré dans son ouvrage *Situations-problèmes et savoir scolaire* (1999) que les didacticiens des mathématiques (Arsac & al., 1988 ; Brousseau, 1980 ; Douady, 1984) ont été mis d'accord sur cinq caractéristiques fondamentales de la situation-problème qui conditionnent sa définition :

- L'élève doit être capable de s'engager dans la résolution du problème. Ce dernier doit être dans la zone proximale de développement de l'élève. C'est-à-dire ni loin ni proche de ce que l'élève sait déjà ;
- Les connaissances de l'élève sont en principe insuffisantes pour qu'il résolve le problème. En fait, il faut penser à le mettre dans une situation de désadaptation. Ces connaissances antérieures ne fonctionnent plus. Donc la situation-problème est une sorte de piège ou une situation critique ;
- La situation-problème doit amener l'élève à évaluer la solution trouvée et à prendre conscience de son échec et non l'enseignant ;
- Il faut faire une analyse a priori de la situation-problème de telle façon qu'elle ne débouche que sur la connaissance qu'on veut que l'élève acquiert. Il faut une anticipation des activités des élèves pour mettre au point les variables didactiques du dispositif ;

- Pour que l'élève arrive à résoudre le problème, on peut le reformuler dans différents cadres ; cette formulation constitue une sorte d'aide à l'élève. Il amène l'élève à prendre conscience de la limite de ses représentations ou ses stratégies antérieures.

A la suite de ces caractéristiques, Fabre constate que les didacticiens des mathématiques fondent leur conception sur trois dimensions obligées de la situation-problème : d'abord, elle est une situation qui doit permettre à l'élève d'investir son ancien savoir ; ensuite elle doit lui faire prendre conscience de l'insuffisance de ce savoir ; enfin, elle doit l'aider à reconstruire de nouvelles procédures.

4.1.1.5. La situation-problème comme organisation d'un dispositif d'apprentissage : Meirieu (1990) et Astolfi (1993)

Parmi les auteurs qui ont réfléchi sur le sens du concept de situation-problème, Meirieu (1990) est celui qui l'a le plus généralisé. Dans la conception de cet auteur en effet, la situation-problème se présente comme l'organisation, par l'enseignant, d'un dispositif d'apprentissage obéissant aux cinq caractéristiques suivantes : a) Il enclenche chez l'élève un désir d'apprendre ; b) l'élève réalise une tâche qui constitue pour lui un problème, au sens fort du mot ; c) cette tâche l'oblige (par une série de contraintes matérielles ou de consignes) à accomplir un apprentissage ; d) cet apprentissage lui permet de construire l'opération mentale correspondant au savoir visé ; e) l'objectif d'apprentissage vise essentiellement l'obstacle à l'apprentissage. On parle de l'objectif-obstacle ; f) les contraintes de la tâche garantissent la construction des savoirs et doivent pouvoir intégrer une diversité des stratégies.

Dans le sens de donner les éléments qui fondent une situation-problème, Astolfi (1993) a défini dix caractéristiques fondamentales :

- Elle vise le franchissement d'un obstacle par les élèves. Un obstacle qui doit être préalablement bien identifié ;
- Elle doit être organisée autour d'une situation à caractère concret. Ce qui permet aux élèves d'émettre des hypothèses et de conjectures ;
- Les élèves perçoivent la situation comme étant une énigme à résoudre. Ils sont capables de s'y investir. Ce qui permet la réalisation de la « dévolution » du problème. Le problème devient l'affaire des élèves bien qu'il soit initialement proposé par l'enseignant ;
- Au départ les élèves n'ont pas les moyens pour résoudre le problème posé à cause de l'existence de l'obstacle épistémologique. C'est leur besoin de trouver la solution qui les amène

à s'approprier les instruments intellectuels qui seront nécessaires à la construction de cette solution ;

- La situation doit offrir l'occasion à l'élève pour exprimer ses connaissances antérieures et ses conceptions. Ce qui permet de les mettre en cause et par conséquent l'élaboration de nouvelles idées ;

- La solution ne doit pas être hors d'atteinte pour les élèves. L'activité se situe dans la zone proximale de développement ;

- Avant d'entamer une recherche effective de la solution, il faut prévoir un moment pour l'anticipation des résultats ;

- C'est le débat scientifique entre les élèves qui est favorisé. Il permet de créer les conflits socio-cognitifs ;

- Le rôle de l'enseignant n'est pas de valider ou de sanctionner la solution du problème. La validation ou la sanction vient de la structuration de la situation elle-même ;

- Un moment pour un retour réflexif est préconisé. Il permet de fixer les nouvelles connaissances et de stabiliser les stratégies qu'ils ont mises en œuvre de façon heuristique.

Dans le cadre de cette recherche, nous allons faire usage du concept de situation-problème selon la définition que lui donnent Bonard, Gesset et Ferre (2209). Nous avons montré que ces auteurs insistent sur trois concepts-clés pour concevoir le sens de la notion de situation-problème. En effet, ils estiment que les concepts de représentation mentale, conflit cognitif et conflit socio-cognitif, sont des éléments qui définissent de façon concrète une situation-problème dans le contexte de l'apprentissage.

4.1.2. Didactique de la philosophie

Pour cerner la définition de l'expression didactique de la philosophie, il faut tout d'abord saisir la définition du terme didactique. De ce point de vue, on retient qu'étymologiquement, le vocable "didactique" vient du verbe grec : « *didaskein*, » c'est-à-dire enseigner. La didactique de par son origine grecque, se présente comme l'art de l'enseignement, de l'instruction. Nombreux sont les auteurs qui ont réfléchi sur la définition de ce concept. En effet, dans le dictionnaire des concepts clés de pédagogie, Raynal et Rieunier (1997), pensent que le terme didactique « *renvoie à l'utilisation de techniques et de méthodes d'enseignement propres à chaque discipline* » (p.107). Selon Belinga (2013), la didactique est la science de l'éducation qui a pour objet d'étude les processus de l'enseignement et de l'apprentissage,

l'élaboration rationnelle des programmes scolaires, des enseignements à dispenser, la gestion de la classe, l'étude des méthodes et techniques didactiques, et de la docimologie.

La didactique de la philosophie désigne l'ensemble des procédures retenues pour sélectionner, analyser, organiser les savoirs et les savoir-faire philosophiques en vue de leur appropriation par un public donné. La didactique de la philosophie est donc un ensemble d'activités et de pratiques qui fondent le processus d'enseignement-apprentissage de la philosophie. Dans cette logique, elle se fonde sur le contenu des enseignements et sur les rapports entre l'enseignement et l'apprentissage des compétences en philosophie.

Dans la conception des auteurs comme Cornu et Vergnoux (1992). La didactique se fonde sur un souci scientifique d'enseigner correctement, fidèlement, un savoir, c'est-à-dire selon l'exercice qui lui est propre.

Selon la perception de Tozzi (1996), la didactique de la philosophie est assimilée aux objectifs noyaux. De ce point de vue, elle se présente concrètement comme un compromis didactique entre ce qu'il faut enseigner comme étant l'essentiel de la philosophie (logique disciplinaire du contenu), et ce que les élèves peuvent assimiler (logique d'acquisition des apprenants).

Partant de cette perception, la connaissance des principes didactiques qui fondent les conditions et les techniques qui structurent le processus d'enseignement-apprentissage de la philosophie est fondamentale.

La didactique de la philosophie est fondée sur un certain nombre d'éléments dont la connaissance garantit la réussite du processus d'apprentissage. Parmi ces concepts on cite : la transposition didactique, le triangle didactique, la situation didactique, le contrat didactique.

Verret (1975) est dans le domaine de la sociologie le premier à utiliser le concept de *transposition didactique*. Celle-ci sera reprise par des auteurs comme Chevallard (1985) dans le champ de la didactique des mathématiques. L'enseignement et l'apprentissage d'un savoir ne sont possibles qu'après un traitement didactique obéissant à des contraintes précises. La transposition didactique, dans le contexte de la philosophie, est une véritable construction où le savoir savant subit un traitement didactique qui permet le passage d'un objet de savoir à un objet d'enseignement philosophique. Le travail de l'enseignant suppose bien évidemment une connaissance de l'objet du savoir mais également la manière dont les élèves construisent leurs connaissances. Il transforme donc le savoir savant tel que contenu dans les œuvres philosophiques et les théories qui sous-tendent la connaissance en un savoir enseignable.

En tant que notion permettant de rendre compte du passage d'un contenu de savoir précis à une version didactique de cet objet de savoir, Chevallard (1985) relève

qu'il existe deux principales phases dans la transposition didactique. Dans un premier temps on transpose le « *savoir savant* » en « *savoir à enseigner* » à travers les Instructions Officielles et les programmes mis en texte dans les manuels et/ou dans les programmes. Dans un second temps on transpose l'objet à enseigner en objet d'enseignement dans le contexte de la classe. C'est-à-dire le savoir savant, lorsqu'il est transposé en savoir à enseigner, subit des transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement, ce travail est appelé « transposition didactique ».

Les opérations didactiques en philosophie comme dans toutes les autres disciplines, s'organisent autour de trois pôles : le pôle savoir, le pôle élève et le pôle enseignant. Le triangle didactique désigne les trois pôles indiqués et les interactions qu'ils manifestent en situation d'enseignement. En un mot, le triangle didactique représente les relations entre enseignant, élève et savoir. Le pôle « savoirs » représente l'élaboration didactique qui consiste à recueillir et à sélectionner les savoirs savants susceptibles de conduire aux buts et aux finalités du système éducatif. Ces savoirs seront transformés/construits en objets d'enseignement établis dans un programme. Le pôle « élèves » constitue tout ce qui est relatif à l'appropriation des savoirs, ce sont alors les théories de l'apprentissage qui sont mises en jeu. Le pôle « enseignants » représente tout ce qui est relatif à l'intervention didactique qui consiste en l'explicitation des objectifs, c'est le contrat didactique, la mise en place des stratégies d'enseignement.

C'est Brousseau dans les années 80 qui utilise pour la première fois ce concept dans le cadre des mathématiques. Selon cet auteur, le contrat didactique est l'ensemble des comportements spécifiques du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève attendus par le maître. C'est un contrat largement implicite qui se tisse entre le professeur et les élèves en relation avec un savoir. Ce contrat fixe les rôles, places et fonctions de chacun des éléments du pôle, les attentes réciproques des élèves et du maître. C'est un contrat passé entre l'enseignant et les apprenants, qui garantit, si les clauses du contrat sont respectées par chacun, que les échanges dans la classe se passeront sans difficulté majeure. Reuter définit la notion de contrat didactique comme l'ensemble des régulations et de leurs effets, reconstruits à partir des interactions entre enseignants et élèves, issus de la situation et liés aux objets de savoirs disciplinaires mis en jeu dans cette situation. Ce contrat légitime les statuts, les rôles, les attentes de chacun. C'est une négociation dont le but est de procéder à des ajustements qui constitueront une base à l'évaluation finale.

La situation didactique désigne la modélisation d'un cadre d'enseignement en vue de créer une atmosphère favorable à la construction des connaissances. Sensevy, la situation didactique désigne tout milieu où se déroule l'action didactique. Le milieu dans le contexte de la didactique renvoie à deux éléments : il désigne d'une part le contexte «cognitif commun» et d'autre part il renvoie à un «système de potentialités antagonistes». Ces deux sens du vocable milieu auquel renvoie la situation didactique ont pour vocation de permettre, dans leur complémentarité, une meilleure description des activités didactiques, dans la mesure où l'action des acteurs est tantôt centrée sur la reconnaissance d'intentions et la production d'intentions conjointes, permises par le contexte cognitif commun, et tantôt organisée par la compréhension et l'utilisation des rétroactions du milieu antagoniste.

Ainsi la didactique de la philosophie renvoie au processus de l'enseignement et de l'apprentissage de la philosophie. Il s'agit concrètement des techniques qui définissent le processus d'enseignement des savoirs philosophiques et des mécanismes mis en place pour le développement des compétences à partir des procédures d'apprentissages dans le contexte pratique de classe. La didactique de la philosophie renvoie donc aux éléments qui conditionnent l'enseignement apprentissage de la philosophie en situation réelle de classe.

4.1.3. Esprit critique

4.1.3.1. L'esprit critique comme remise en question systématique : Croughs (2017)

Dans une recherche menée dans le cadre d'un mémoire de Master en langues et lettres françaises et romanes, orientation générale, à finalité didactique, Croughs présente une conception de l'esprit critique qu'il formule à partir de la lecture de certains auteurs consultés. Dans sa démarche pour définir l'esprit critique, Croughs commence par des auteurs comme Boisvert (1999) et Chapelle (2009) qui ont balisé dans leurs ouvrages, les notions d'esprit critique, de sens critique et de secondarisation apparaissant dans des domaines de connaissances allant de la philosophie à l'anthropologie en passant par la pédagogie ou la sociologie.

Selon Croughs, l'expression « esprit critique » semble revêtir à elle seule une polysémie importante qui force l'interrogation. Pour définir le concept d'esprit critique, ce chercheur fonde son analyse sur le terme critique. Se référant au dictionnaire Le Robert (2016), il fait voir la critique comme l'art de juger les ouvrages de l'esprit, les œuvres littéraires, artistiques. Cette première définition générale frappe tout d'abord par le rapprochement qu'elle établit entre art et

jugement. De ce point de vue, Croughs (2017) précise que « *L'esprit critique serait donc un art, une discipline, permettant de donner un avis, de poser un jugement sur des œuvres artistiques ou littéraires* » (p.7). Croughs fait savoir que Le Robert (2016) subdivise la critique en jugements esthétique, intellectuel et actionnel. Selon son analyse, ce dictionnaire effectue un parallèle entre esthétique et critique dans le domaine des productions artistiques. Il évoque, par le biais de Kant, la critique intellectuelle comme « *la critique de la connaissance de la vérité* » (Robert, 2016, pp. 589-560). Cet auteur parvient ainsi à la conclusion que, concernant le terme critique, le dictionnaire Robert s'arrête sur un plan plus subjectif et parle de la tendance de l'esprit à émettre des jugements sévères défavorables. Partant de cette analyse, Croughs présente la critique comme « *un jugement posé par l'esprit, articulé, loin de l'affect. Plus important encore, la critique est présentée comme d'emblée en opposition, ou du moins en contre-pied, de ce qu'elle se propose de juger* » (Croughs, 2017, pp. 7-8). Le terme s'oppose tout naturellement à la crédulité, à la croyance, à la foi mais aussi à l'admiration et à l'éloge.

Mais qu'en est-il de l'esprit critique ? A cette question Croughs se focalise sur les caractéristiques de ce qu'il appelle « le penseur critique » pour formuler une réponse appropriée. Pour cet auteur, un penseur critique se présente comme celui qui n'accepte aucune assertion sans s'interroger d'abord sur sa valeur. Cette définition par la négative est intéressante car elle affirme la position antagoniste, de refus que la critique proposait déjà. De plus, elle contient en son sein deux termes chers à ses fondateurs que sont la valeur d'une affirmation et l'interrogation systématique. De cet examen des critères qui fondent l'esprit critique, Croughs parvient à la conclusion suivante : « *l'esprit critique est une remise en question systématique et réfléchie des affirmations proposées* » (p. 8).

L'originalité de la réflexion de Croughs se situe au niveau de l'ambition qu'il a de définir l'esprit critique dans le contexte de l'enseignement. Pour la réalisation de cette ambition, Croughs se focalise sur la pensée des auteurs comme Glatthorn et Baron (1985). L'intérêt de ces auteurs se trouve dans le fait qu'ils ont défini les capacités qui fondent ce que Boisvert (1999) appelle le « profil du penseur critique ». Pour ces auteurs, une personne ayant l'esprit critique se caractérise de la manière suivante :

- Elle s'ouvre aux situations problématiques et tolère l'ambiguïté.
- Elle s'ouvre à l'autocritique, considère les possibilités différentes qui s'offrent à elle et recherche des preuves corroborant les deux aspects contraires d'une situation.
- Elle réfléchit, délibère, et fait une recherche poussée lorsque c'est nécessaire.
- Elle accorde de la valeur à la rationalité et a foi en l'efficacité de la pensée.
- Elle définit ses buts de façon approfondie quitte à les redéfinir au besoin.

- Elle apporte des preuves mettant en cause les choix effectués par la plupart des individus. (Glatthorn & Baron 1985, pp. 89-91).

De l'avis de Croughs, ces compétences qui définissent l'esprit critique font voir que l'apprenant devra faire preuve d'une multitude d'habilités, de capacités s'il veut exercer sa pensée critique sur un objet donné. Dans le domaine de l'enseignement, chacune de ces compétences devrait être travaillée séparément avant de faire l'objet d'un réinvestissement total.

4.1.3.2. Esprit critique comme capacité à ajuster son niveau de confiance : Conseil scientifique du Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports de France (2021)

Il s'agit du rapport du groupe de travail n°8 du Conseil scientifique de l'Education Nationale (CSEN) « Éduquer à l'esprit critique » placé sous la direction d'Elena Pasquinelli et Gérald Bronner (2021). Ce rapport tente d'identifier, parmi les connaissances scientifiques disponibles, les capacités cognitives qui sont à l'œuvre dans l'exercice de l'esprit critique.

Tout part d'un constat. En effet, ce groupe de travail fait la remarque selon laquelle : *« bien que l'opportunité de développer l'esprit critique fasse l'objet d'un consensus presque universel, le terme « esprit critique » est souvent utilisé de manière vague et sans définition claire »* (CSEN, 2021, p. 10). Ce flou, d'après les auteurs, expose à des risques qui amènent à prendre l'esprit critique pour ce qu'il n'est pas.

Tout d'abord, *« l'esprit critique est parfois associé au concept de doute, ou de suspension du jugement »* (CSEN, 2021, p. 10). Pour montrer la différence entre ces deux notions, les auteurs de ce rapport se sont focalisés sur le véritable sens du terme doute et son impact sur le jugement du citoyen. De leur point de vue, le doute et une certaine dose de scepticisme sont des attitudes épistémiques prisées par les philosophes tels Socrate et Descartes. Elles (ces attitudes), ont également été considérées comme faisant partie de l'ethos ou manière de penser scientifique. Mais seulement, remarquent ces auteurs, la vertu du doute peut être vicieusement exploitée avec l'objectif de diffuser des fausses informations scientifiques comme le montre Origgi (2019). Ainsi, le doute peut être utilisé stratégiquement pour rendre plus difficile pour le citoyen de distinguer opinions (possiblement motivées par des intérêts privés) et résultats scientifiques solides (Oreskes & Conway, 2011; Michaels, 2008).

De cette analyse, les auteurs arrivent à la conclusion suivante : « *Aux antipodes du doute systématique, l'esprit critique doit permettre de gagner un accès plus sûr à la connaissance et donc être conçu comme un ensemble de capacités qui amènent à l'enrichissement de sa vie cognitive, pas au renfermement sur soi-même* » (CSEN, 2021, p. 10).

Ayant montré que le flou sur le sens du concept de l'esprit critique peut occasionner le risque de le confondre au doute, les auteurs montrent par la suite que ce flou entraîne aussi le risque « *de confondre l'esprit critique avec un esprit de critique, voire de défiance, ou encore avec une attitude a priori négative envers les produits de notre culture et de notre société [...]* qui leur permettrait de ne pas tomber dans le piège » (p. 11). Encore une fois, une telle position risque de devenir paralysante et s'oppose en fait à un réel travail critique sur les contenus et sur les sources de l'information. De fait, la suspicion généralisée ne permet pas de distinguer entre des situations où l'on se fait réellement berner, et des situations où l'information proposée par une certaine autorité est justifiée sur la base de critères méthodologiques solides, où la source n'a pas un intérêt particulier à mentir.

Enfin, les auteurs relèvent que la dissidence sur la signification réelle de l'esprit critique occasionne le risque de le confondre à l'ouverture d'esprit. De l'avis du CSEN, les appels à l'ouverture d'esprit peuvent à leur tour amener à effacer les critères qui permettent de distinguer entre simples opinions, témoignages fiables, et connaissances fondées sur des preuves solides. Dans ce cas de figure, les experts de ce groupe de travail font voir que « *l'esprit critique peut être confondu avec une forme d'équité dans la présentation de positions alternatives, et ceci même si l'une est appuyée par des faits solidement établis et l'autre pas.* » (p. 12).

Par contraste avec ces interprétations insatisfaisantes du concept d'esprit critique, les experts du Conseil Scientifique de l'Education Nationale de France proposent « *une définition centrée sur les notions de confiance et d'évaluation de la qualité des informations à notre disposition* » (p. 13). Avant de formuler la définition qui correspond concrètement à l'esprit critique, les auteurs en question commencent par des précisions qui permettent la saisie de ce concept. Selon ces experts du CSEN, l'exercice de l'esprit critique devrait en effet permettre, de façon plus sûre et intelligente, de profiter des connaissances de qualité que notre société (c'est-à-dire les médias, les sources d'information sur Internet, les personnes que nous côtoyons) met à notre disposition.

Ainsi, la connaissance d'un individu (et à plus forte raison, sa capacité à produire un nouvel élément de connaissance encore inédit) repose en grande partie sur l'assimilation d'un ensemble de connaissances existant, c'est-à-dire sur l'identification d'un ensemble de

connaissances auxquelles cet individu accorde sa confiance. Sans confiance, on ne peut pas se forger de système de connaissance, ni augmenter de façon significative le système de connaissance existant. Et c'est pour cette raison que l'aboutissement de l'exercice de l'esprit critique devrait au final amener à faire confiance, à bon escient. Dans cette phrase, affirment nos auteurs, *« se cache toute la difficulté de l'esprit critique, car les sources ne sont pas toutes également fiables, de la même manière que tous les contenus d'information ne sont pas également plausibles ou pertinents pour appuyer un argument »* (p. 14). Or l'assimilation des connaissances existantes n'est bénéfique, et la capacité à innover, n'est possible que si nous faisons confiance aux éléments qui le méritent. Comment faire confiance à bon escient ?

À cette question, les experts du CSEN de France répondent que *« pour pouvoir placer correctement sa confiance en une information, il est d'abord nécessaire d'être capable d'évaluer cette information sous l'angle de la fiabilité »* (p.14). Évaluer sous l'angle de la fiabilité c'est très exactement trouver des réponses aux questions suivantes :

- Est-ce que l'information en question est appuyée par des arguments convaincants ?
- Est-ce qu'elle est cohérente avec des connaissances solidement établies ?
- Est-ce qu'elle est étayée par des preuves ? S'agit-il de preuves de bonne qualité, obtenues par des méthodes rigoureuses, qui permettent d'être aussi objectif que possible ?
- Est-ce que la source de l'information est bien identifiable ?
- Est-ce qu'on peut raisonnablement exclure que la source a un conflit d'intérêt par rapport au contenu, ou qu'elle agit avec la volonté de nous tromper ?
- S'agit-il d'une source compétente en la matière ? (CSEN, 2021, pp. 14-15).

En suivant cette logique on perçoit clairement que la conjonction de ces deux aspects, c'est-à-dire, l'évaluation de l'information et la confiance qui doit être attribuée à bon escient, aboutit à la nécessité d'accorder des niveaux de confiance appropriés aux informations qui sont à notre disposition. Partant de cette perception, nos auteurs arrivent à la formulation de la définition de l'esprit critique. Pour le CSEN (2021) en effet : *« l'esprit critique est la capacité à ajuster son niveau de confiance de façon appropriée selon l'évaluation de la qualité des preuves à l'appui et de la fiabilité des sources »* (p. 15).

Nous précisons qu'au terme de ces définitions proposées, nous allons adopter celle des experts du Conseil Scientifique de l'Education Nationale de France. Elle nous semble appropriée dans le contexte de cette recherche. Ainsi donc nous avons fait l'effort de

déterminer le sens des concepts clés de notre étude. Il nous reste à présenter les indicateurs qui nous permettront de procéder à une collecte des données.

4.1.4. Approche Par Compétence

L'approche par compétence est définie comme une nouvelle manière de planifier l'enseignement et l'apprentissage dans un programme d'étude afin de soutenir le développement des compétences. Ici les compétences sont représentées comme des savoir-agir complexes qui intègrent un ensemble relativement vaste de ressources : savoirs, savoir-faire, savoir-être, outils. Leur développement résulte d'une intégration progressive et graduelle de ces ressources dans des situations authentiques issues de la vie professionnelle, des activités de recherche ou du monde citoyen. Dans la conception d'un auteur comme Le Boterf (2008), agir avec compétence suppose qu'une personne soit capable de choisir et utiliser des ressources de divers types pour traiter une situation réelle et complexe afin de produire les résultats attendus ou des réponses à des enjeux. En parlant du choix et de l'usage des ressources, le Boterf souligne leur caractère varié. Les ressources sont en réalité : les savoirs, les savoir-faire techniques, les savoir-faire méthodologiques, les savoir-faire relationnels, les ressources émotionnelles ...

Dans le cadre d'une formation basée sur l'approche par compétences, l'apprentissage ne doit pas être perçu comme un processus d'accumulation passif des savoirs dispensés par les enseignants, mais plutôt comme un processus actif, constructif, cumulatif et dynamique sous la gouverne des apprenants. Ici, chacun construit ses connaissances et ses compétences en établissant les liens entre les nouveaux savoirs et ce qu'il sait en formulant des hypothèses, en les mettant à l'épreuve, en résolvant des problèmes concrets, en élargissant et en organisant son propre répertoire de connaissances, ainsi qu'en échangeant avec ses pairs.

L'approche par compétences est donc un dispositif d'enseignement-apprentissage qui a pour ambition de :

- accroître le sens de l'autonomie et de l'initiative de l'apprenant
- développer la pratique de l'autoévaluation chez l'apprenant
- promouvoir la collaboration entre les apprenants
- favoriser la pensée critique
- encourager l'établissement de liens interdisciplinaires

4.2. Revue de la littérature

L'un des spécialistes de la méthodologie des recherches doctorales, en la personne de Courbet (2017), met en évidence la place de la revue de la littérature dans le cadre d'un travail scientifique. Selon cet auteur en effet, la revue de la littérature est le canal par lequel on situe l'objet de la recherche dans le contexte des savoirs scientifiques déjà construits sur la question. Il s'agit concrètement d'un travail d'analyse fondamental, qui permet de partir des connaissances existantes sur le phénomène étudié, pour mettre en relief ce qu'on ignore toujours sur certains aspects de ce phénomène en question. Selon Courbet, la problématique, dans un travail scientifique, évoluera en fonction de l'étude de la littérature et des recherches sur le terrain car il y a toujours des allers-retours entre le terrain et la problématique. De ce point de vue, l'auteur fait savoir qu'« *explicitement la problématique nécessite d'avoir fait un travail de synthèse critique de la littérature* » (Courbet, 2017, p. 7).

La perspective de bien faire comprendre la nécessité d'une revue de la littérature dans le cadre de la problématique, exige qu'on revienne sur les types de recherche envisageables dans les sciences de l'éducation. En effet, on se base sur le principe qu'il existe trois types de recherche scientifique (même comme dans la pratique, deux ou trois types de recherche peuvent être liés) : une catégorie de recherche dont la démarche générale est plutôt à dominance « hypothético-déductive », une autre catégorie appelée recherche-action généralement à visée opérationnelle, et une dernière catégorie dont la démarche générale est plutôt à dominance « empirico-inductive ». Loin de nous l'idée de faire un cours de méthodologie, nous insistons sur ces différents types de recherche pour montrer la nature spécifique de celle que nous menons. En réalité, notre recherche est à dominance empirico-inductive.

Une recherche de type empirico-inductive porte sur un phénomène de terrain remarquable sur lequel on connaît peu de choses. Cela peut aussi être le cas d'un phénomène encore mal compris ou mal expliqué qu'on décide d'étudier. Vue sous cet angle, la revue de la littérature est ce qui permet de dresser un état des lieux sur la formation de l'esprit critique dans le cadre de l'éducation, à partir d'une démarche empirico-inductive.

Dans l'impossibilité de faire une étude exhaustive des connaissances disponibles sur la question de la formation à l'esprit critique dans le contexte scolaire, nous faisons le choix d'exposer quelques travaux ayant retenu notre attention. Précisons d'entrée de jeu de que nous

allons procéder, dans cette présentation des travaux, selon l'ordre de parution. Les principaux travaux sur lesquels se fonde cet examen de la question à partir des connaissances disponibles sont : Déziel (2010), Sophie (2015), Croughs (2017), Reymond (2017), CSEN (2021).

Nous allons principalement mener la revue de la littérature à partir de trois principaux axes : d'abord la présentation des travaux c'est-à-dire la mise en évidence du but, du problème, de l'hypothèse, de la méthode et du résultat. Ensuite, le résumé des connaissances construites sur les différents aspects du phénomène abordé dans les travaux consultés et enfin le positionnement de notre recherche par rapport à la nouveauté qu'elle apporte dans l'étude du phénomène en question.

4.2.1. Présentation des travaux réalisés sur l'esprit critique

4.2.1.1. Déziel et l'idée du développer l'esprit critique à partir de la maïeutique socratique

La recherche de Déziel nous intéresse dans le cadre de cette revue de la littérature parce qu'elle examine la manière dont la philosophie forme l'esprit critique des jeunes pour un savoir-vivre dans le contexte d'une société de consommation. Ce travail, présenté à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval en 2010, est effectué dans le cadre d'un Mémoire de maîtrise en philosophie pour l'obtention du grade de Maître Es arts. Le titre de ce travail de Maîtrise est : *formation de l'esprit critique et société de consommation*.

Dans ce travail, Déziel a pour but de découvrir comment former l'esprit critique des jeunes dans un contexte de société de consommation. Cet objectif prend corps dans un contexte où la société de consommation place son organisation et son fonctionnement dans le bien-être matériel. Déziel fait le constat selon lequel l'activité principale de ceux qui sont membre de cette société est la consommation de biens et de services. L'auteur fait savoir que l'ère de la société de consommation fait des individus avant tout des consommateurs qui doivent travailler fort pour se procurer des biens. Le modèle de vie qui est privilégié est celui de la réussite sociale et matérielle. Cette société de l'abondance et de la facilité semble être une société dans laquelle les individus peuvent s'épanouir. Il existe plusieurs objets qui apportent du confort et les soulagent dans leurs tâches quotidiennes épuisantes. Il n'y a plus de système de valeurs transcendant qui peut guider l'individu dans ses choix quotidiens. Il n'y a que la poursuite de la richesse à tout prix et de la réussite sociale qui semble être le modèle à suivre. L'individu se concentre donc sur l'acquisition des biens matériels et vit sans idéal.

Ce qui est plus grave dans ce contexte que décrit Déziel, c'est que dans une société de consommation, le système éducatif est porté à privilégier l'efficacité et à vouloir former avant tout des travailleurs compétents. Les mots à la mode en éducation sont désormais : clientèle, capital humain, compétence, rentabilité et ainsi de suite. L'éducation est alors conçue comme un lieu où l'étudiant va s'acheter des «outils» qui lui manquent en vue de sa carrière. Cette perception conduit à une dépréciation des domaines moins directement liés à la carrière et à la profession. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous assistons à une remise en question constante de l'enseignement de la philosophie. Déziel observe qu'à l'intérieur d'une société de consommation, la philosophie est perçue par plusieurs comme une connaissance inutile qui n'aide pas les étudiants à devenir de bons travailleurs. Il faut, à leurs yeux, former avant tout des étudiants compétents dans un domaine.

Ce constat amène l'auteur à poser le problème de la formation à l'esprit critique des jeunes dans une société dominée par la logique du bien-être matériel. En effet, l'auteur traduit la préoccupation fondamentale de son travail à travers le questionnement suivant : Comment les jeunes peuvent-ils trouver un sens à leur vie s'ils ne font que travailler et consommer, s'ils sont complètement absorbés par leurs tâches, leur travail, leur famille, leurs préoccupations financières, leurs loisirs? L'éducation doit-elle préparer des concurrents adaptés au marché du travail ou former des hommes complets? De cette préoccupation, l'auteur formule l'hypothèse selon laquelle la méthode pédagogique qui permet l'exercice de l'esprit critique est celle préconisée par Socrate et qui se nomme la maïeutique.

Dans une démarche purement philosophique, Déziel, au terme de son travail, arrive à la conclusion selon laquelle bien que la philosophie n'offre pas des savoirs certains et des vérités pratiques pour les futurs travailleurs de nos sociétés, elle est néanmoins l'élément fondamental qui pousse l'être humain à utiliser son esprit critique. Elle permet l'apprentissage de la remise en question des valeurs et des modèles véhiculés dans la société. Cependant, il faut que cet enseignement pousse réellement les jeunes à la réflexion. En montrant que les méthodes d'enseignement longtemps employées dans l'enseignement de la philosophie ont sûrement été responsables de la perception négative de cette discipline, Déziel fait savoir que pour former l'esprit critique des jeunes apprenants en philosophie, il faut privilégier une méthode qui fait place avant tout au questionnement avant la transmission d'un savoir théorique. Si on ne peut pas nier l'importance de la théorie, il faut d'abord éveiller chez l'étudiant le désir de se poser des questions, et l'aptitude à penser par soi-même.

Comme résultat final de son travail, Déziel valide l'hypothèse selon laquelle la méthode de Socrate doit être un modèle de l'enseignement de la philosophie pour la formation de l'esprit

critique des jeunes dans une société de consommation parce qu'elle pousse réellement les étudiants à réfléchir par eux-mêmes.

4.2.1.2. Sophie et la perception de l'esprit critique comme capacité à faire des choix guidés par la liberté et l'autorité

Jouan Sophie a réalisé en 2015 un travail de Mémoire pour l'obtention du diplôme ES de l'éducation de l'enfance à École supérieure de Sion. Le mémoire en question est intitulé *Esprit critique et capacité à faire des choix : Entre autorité et liberté – quels ingrédients et quelle mesure ?*

Dans ce travail, le but est de définir de quelle manière la liberté et/ou l'autorité favorisent l'esprit critique et la capacité des enfants à faire des choix. L'auteur a l'intention de définir par quels moyens l'éducation de l'enfant peut offrir l'espace et les outils nécessaires à la construction d'une personnalité. Sophie relève que l'éducation doit permettre à l'enfant de développer son esprit critique dans le but de l'aider à faire ses propres choix en fournissant des bases d'une compréhension de lui-même et des autres. Ceci dans le but de développer leur capacité d'adaptation afin qu'ils trouvent la place qui est la leur au milieu d'un environnement en perpétuel mouvement. Sur la base d'une recherche théorique portant d'une part sur le développement de l'intelligence émotionnelle, d'autre part sur l'exercice de l'autorité ainsi que l'importance des règles et des repères, Sophie affiche clairement l'ambition de définir les bases d'une construction harmonieuse de l'identité propre de l'enfant capable de s'insérer dans un environnement donné. L'objectif de ce travail est également de mettre en relief la part du vécu et de la personnalité dans la pratique professionnelle.

Le but que se donne l'auteur de ce travail part d'un constat précis. En effet, dans un monde où les influences sont nombreuses, où les médias et la publicité sont très présents dans notre environnement, il est plus que jamais important d'avoir un esprit capable d'analyser et de comprendre notre moi intérieur ainsi que notre environnement. En effet, ceci paraît nécessaire afin d'évoluer de manière autonome et de faire sa place en tant qu'être humain à part entière dans la société. Sophie observe que le souci de donner à l'homme une formation parfaite a permis de passer d'une éducation autoritaire et paternaliste (l'éducation traditionnelle) à une éducation partagée, égalitaire et centrée sur les besoins de l'enfant (l'éducation nouvelle). Il semble que, de ces deux opinions, émergent les mêmes attentes qui incluent de voir les enfants de demain se gérer en toute liberté, tout en sachant respecter les codes de vie et les règles de la société. Pour qu'un enfant soit capable de réfléchir par lui-même, d'exercer son esprit critique

et ainsi de faire ses propres choix, il doit pouvoir créer sa propre identité. Dans cette logique la préoccupation de l'auteur est de savoir quel est le bon équilibre entre « l'autorité » et « la liberté » pour permettre un développement personnel et interpersonnel autonome et détaché des influences extérieures. Selon notre auteur, l'individu doit pouvoir se construire dans son environnement et intégrer les règles de la société où il vit, tout en se développant de manière individuelle. De ce point de vue, l'autorité, dans l'éducation, peut être structurante, rassurante et sécurisante, et apporter à l'enfant la compréhension et l'intégration des règles de vie en société. Ici le rôle de la liberté est de donner à l'enfant la possibilité de se développer dans son individualité, tout en étant maître de ses décisions et de ses choix. Sophie associe donc ainsi les thèmes de « la place de l'autorité » et de « la liberté » en éducation, à la notion d'esprit critique. Ce constat amène l'auteur à comprendre que si notre but est de permettre aux enfants de s'épanouir pleinement dans un monde en perpétuel mouvement, nous devons faire en sorte qu'ils soient capables de réfléchir par eux-mêmes. Ils doivent savoir faire des choix.

La question principale de ce travail est formulée de la manière suivante : « *En tant qu'éducateur (trice) de l'enfance, comment contribuer à l'éducation d'enfants capables d'un esprit critique et capables de faire des choix ?* » (Sophie, 2015, p. 2).

L'hypothèse de l'auteur est que le rôle de l'éducateur est de permettre le développement de l'esprit critique et de la capacité à faire des choix, en fournissant les bases d'une compréhension de lui-même et des autres à l'enfant. Ceci dans le but de développer leur capacité d'adaptation afin qu'ils trouvent la place qui est la leur au milieu d'un environnement en perpétuel mouvement.

À partir d'une démarche empirique basée sur la rencontre de professionnels de l'enfance exerçant dans des structures ayant pris le temps d'élaborer en détail leur ligne pédagogique, l'auteur a construit un échantillon composé de trois (3) professionnels par structure dont 1 directeur (trice) et 2 éducatrices de l'enfance (ou diplôme jugé équivalent). Son approche, à travers ces interviews semi-directives, s'est basée sur les informations récoltées dans les livres ainsi que les pistes de réflexion tirées des recherches théoriques.

Comme résultat, l'auteur est arrivé à la conclusion suivante : au vu des recherches théoriques en lien avec la recherche sur le terrain, pour développer un esprit critique, plusieurs ingrédients sont nécessaires. Basées sur la construction de la personnalité de l'enfant en lien avec son environnement, cette recherche montre qu'il faut un équilibre entre l'autorité et la liberté. Cela signifie concrètement que la liberté laissée à l'enfant à travers la possibilité de s'exprimer et de faire ses choix puis, l'autorité éducative, traduite par un certain nombre de règles, qui permettent à l'enfant d'évoluer dans un environnement sécurisé. Ceci lui permet de

développer une connaissance de lui-même et des autres, mais également une connaissance des possibilités et des contraintes posées par l'environnement.

Les liens sont faits en ce qui concerne l'affirmation de soi et la construction de la personnalité, découlant d'une autorité éducative et de la liberté d'être à travers l'expression des émotions. Au vu des entretiens effectués, ces deux données bien équilibrées permettent le développement de l'esprit critique.

4.2.1.3. Croughs et l'idée de l'esprit critique comme pensée critique en usage dans les programmes scolaires

Conceptions et usages de l'esprit critique en classe de français au troisième degré de l'enseignement secondaire, tel est le titre du travail que Croughs présente à la Faculté de philosophie, arts et lettres (FIAL) de l'Université catholique de Louvain en 2017 pour l'obtention d'un diplôme de Master en Langues et lettres françaises et romanes, orientation générale, à finalité didactique.

Dans ce travail, la finalité de l'auteur est de mettre en lumière la conception de l'esprit critique et son usage dans le contexte de l'enseignement. Plus précisément, ce travail se fixe trois objectifs fondamentaux : comprendre la notion d'esprit critique au sens large en essayant de lui donner une définition qui tienne compte de sa réalité actuelle et de son évolution à travers l'histoire ; rendre compte des manifestations de l'esprit critique, non seulement dans les documents officiels concernant le troisième degré de l'enseignement secondaire francophone de Belgique mais aussi dans les conceptions des professeurs de français ; finalement, proposer des pistes didactiques réalisables et inspirées des théories d'enseignement de la pensée critique développées dans ce mémoire.

La finalité que se fixe l'auteur part d'un constat. En effet, dans notre monde surmédiatisé, les informateurs classiques et « alternatifs » se livrent un combat acharné pour l'expression de la vérité et de la transparence. Cette bataille à laquelle nous assistons tous les jours a lieu sur internet, dans les journaux, dans les autres médias mais aussi dans le domaine scientifique : l'information abonde et il devient de plus en plus complexe d'en faire le tri. À l'heure où certaines « vérités alternatives » sont présentées comme vraies par des hommes puissants, il convient de s'interroger sur les moyens mis à notre disposition pour déjouer les pièges des stratégies de communication et d'argumentation qui visent, parfois, à emporter notre adhésion par des moyens douteux. Face à cette situation, on pourrait être tenté de ne plus accorder une once de confiance aux médias et de se réclamer du « tous pourris », sorte de

cynisme extrême. Il serait possible de rejeter toute information, toute affirmation, pour peu que nous n'ayons pas la possibilité d'en vérifier l'exactitude par nos propres moyens physiques ou intellectuels.

Mais ces attitudes sont stériles. Dans notre monde, il est aujourd'hui impossible d'échapper ou de se soustraire à ce que certains appellent l'infobésité. Il faut donc y faire face et s'outiller de la manière la plus adéquate. La surabondance informative étant une réalité, la personne lambda, pour remplir son rôle de citoyen responsable, se doit d'exercer son esprit critique afin de comprendre que le monde est plus complexe qu'il n'y paraît et de pouvoir mener des réflexions critiques qui permettront d'augmenter son autonomie intellectuelle.

Le problème de ce travail porte donc sur la conception de l'esprit critique et son usage dans les pratiques scolaires. Croughs a choisi le français comme discipline et la classe de troisième pour réaliser son travail.

A la lumière du travail accompli, il dresse le constat suivant : aujourd'hui plus que jamais, le développement de l'esprit critique est un incontournable de l'enseignement en général et de la discipline française en particulier. Des décrets les plus vastes sur l'enseignement aux programmes les plus précis, le développement du critical thinking est devenu une composante essentielle du citoyen que l'école se donne pour mission de former. Selon la démonstration de Croughs, chaque matière, chaque fiche ou Unité d'Acquis d'Apprentissage des programmes peuvent être envisagées dans le cadre du développement de la pensée critique. De plus, les professeurs interrogés dans les questionnaires le confirment tous : développer son esprit critique est une compétence à atteindre pour la fin de la scolarité obligatoire.

Une fois la présence de l'esprit critique constatée dans les programmes prescrits, ce travail s'est attelé à proposer un compte-rendu de la situation de l'enseignement de ce critical thinking dans la classe de français. Les conceptions que les enseignants ont de l'esprit critique et de son enseignement ont permis de déduire que tous travaillaient cette compétence dans différents aspects du cours et que, sans surprise, l'argumentation était le sujet phare des enseignants, supplantant, de loin, l'éducation aux médias et la critique littéraire. En pratique, les propos des enseignants consultés, dressaient un constat un peu moins positif : on pensait à mentionner l'esprit critique, à en parler mais l'action pédagogique relevait souvent de l'intention et tombait parfois dans les écueils que Sternberg (2006) dénonçait.

Néanmoins, les avis des professeurs ont montré que les attitudes didactiques peuvent être séparées en deux profils : le conscient et l'intellectuel. En combinant ces deux postures, il est possible de préparer des activités qui tiendront compte des différentes affinités des

enseignants avec l'esprit critique mais aussi des différents pôles d'intelligence des élèves : pôle logique avec l'argumentation et pôle créatif avec le regard critique appliqué à la littérature.

Finalement, ce que nous retirons de ce travail de master de Croughs c'est avant tout une nécessité de la formation globale du citoyen. Si l'esprit critique n'est pas la seule compétence à œuvrer dans ce but, elle est pour le moins essentielle dans le cadre de l'éducation à la démocratie. D'autant plus qu'à l'heure des ténors politiques qui font reposer leurs discours sur le populisme et sur les « réalités alternatives », à l'heure où des partis souhaiteraient imposer des visions du monde biaisées ou revisitées, il nous semble évident que le rôle des enseignants est de préparer les élèves à affronter ce type de manipulations en exerçant leur regard critique.

Dès lors, il est essentiel de le développer et de le faire croître en classe pour toutes les raisons que nous avons développées au cours de ce mémoire. Néanmoins, le regard critique ne se limite pas à l'analyse d'informations, il peut aussi s'appliquer à la littérature et à son histoire ainsi qu'à la philosophie ou à l'histoire de la langue. Aussi, si les professeurs souhaitent développer l'intérêt des élèves pour ces questions, que nous, professionnels de la langue, connaissons pour leur subtilité et leur richesse, nous leur conseillons vivement de les développer grâce au prisme de la pensée critique. Ce choix didactique montrera aux élèves qu'en plus d'être des sujets d'étude passionnants, ces questionnements sont riches d'enseignement sur nos sociétés et sur les représentations que nous en avons. Nous sommes persuadés que le cours de français peut devenir, par ce type d'actions didactiques, la porte d'ouverture sur le monde que les professeurs souhaitent le voir incarner. Nous sommes persuadés aussi que le développement de la pensée critique des élèves mènera à une meilleure compréhension de la langue et de ses subtilités, qu'elles soient techniques par le développement de l'argumentation ou historiques grâce à la problématisation de ses enjeux.

4.2.1.4. Reymond et le Caractère hétéroclite de l'esprit critique comme reflet d'une situation d'enseignement-apprentissage

Dans le cadre d'un Mémoire professionnel dans la spécialité de l'Enseignement secondaire II, Reymond (2017) a fait un travail intitulé *Développer l'esprit critique des élèves : Proposition d'une séquence autour de la réponse critique*.

L'ambition de ce travail est de mettre en exergue les composantes d'une séquence d'enseignement-apprentissage de l'esprit critique. En effet, Reymond fait savoir que le projet de s'interroger plus en avant sur cette notion est par conséquent apparue comme une nécessité.

L'auteur se fixe donc ainsi le but d'analyser la notion d'esprit critique sous son angle théorique afin de distinguer en quoi il consiste et comment opérationnaliser son apprentissage.

Le but assigné à ce travail s'explique à partir d'un constat fait par l'auteur. En effet, Reymond remarque que le développement de l'esprit critique est devenu un leitmotiv jalonnant les programmes et autres documents de référence sur l'éducation, depuis les directives édictées par l'UNESCO jusqu'aux compétences transversales du Plan d'Études Romand (PER) en passant, en France, par le projet d'Enseignement moral et civique avec certes plus ou moins de précisions sur ce qu'on entend par là et surtout, exprimé avec plus ou moins de lyrisme quant aux objectifs visés. Cette prégnance de l'esprit critique amène l'auteur à cerner la réaffirmation de l'une des vocations de l'école publique qui a entre autres pour mission de former intellectuellement les citoyens de demain. Selon l'observation de Reymond, ce terme « d'esprit critique » est largement utilisé sur le terrain. Le jeune apprenant se heurte à cette notion au quotidien sans avoir des outils lui permettant de dire en quoi consiste véritablement cet esprit critique.

Le problème qui préoccupe notre auteur est de savoir ce qu'est l'esprit critique et comment on peut l'enseigner. De cette préoccupation, Reymond est parvenu à la formulation de l'hypothèse selon laquelle l'esprit critique pouvait être développé à partir de la conception d'une séquence didactique.

La séquence didactique que Reymond propose pour le développement de l'esprit critique est bien décrite. En réalité, celle-ci, d'un total de onze (11) périodes s'est déroulée dans une classe d'employé-es de commerce de première année (FCE1) de 14 élèves et s'inscrit dans le cadre de l'étude de l'argumentation, plus particulièrement de l'apprentissage de la rédaction de la réponse critique. La séquence repose sur la rédaction de deux argumentations autour de la question des caricatures de Mahomet parues dans le journal Charlie Hebdo, publication qui se trouve à l'origine de l'attentat au siège du journal en janvier 2015. L'une des argumentations est rédigée en ouverture de séquence alors que la seconde vient clore celle-ci. Le même sujet est donné pour les deux rédactions. Les six périodes intermédiaires sont consacrées à plusieurs activités ayant pour objectif le développement de l'esprit critique. La comparaison des deux séries de textes permettra de mettre en évidence les apports de cette série de leçons, qui prendront corps dans les arguments choisis par les élèves, la manière de les développer et de les exemplifier ainsi que dans d'éventuels déplacements de position par rapport à celle défendue initialement.

En conclusion, l'auteur aboutit aux résultats suivants : L'approche du développement de l'esprit critique adoptée se voulait intégrée, c'est-à-dire incluant la quasi totalité des

composantes de celui-ci. C'est sans doute ce qui en fait sa spécificité : cette séquence reste en effet un étonnant hybride. Jusqu'où d'ailleurs le caractère hétéroclite de ce projet n'est-il pas le reflet même de cet esprit critique qui associe tant de « choses », qui, comme elles agissent en synergie, restent par définition difficilement isolables ? La séquence a été conçue un peu comme un voyage composé d'étapes permettant de pénétrer toujours plus en avant au sein d'un sujet qui touche à une partie des grandes questions contemporaines : l'identité, la diversité, le rôle des médias, le religieux, la violence... On pu constater quelques points significatifs permettant de conclure, dans l'immédiat, à l'évolution du jugement des élèves, il demeure plus difficile de préjuger de ce qu'ils conserveront à long terme de cette expérience et surtout, des capacités qu'ils parviendront à transférer. En cours de séquence, une grande attention fut portée aux réactions tant verbales que physiques des élèves. Ces instants où tout le monde se retournait, se mettait à parler, chuchoter, rire ou grimacer, ces moments où fusaient les questions n'étaient-ils pas autant de signes que quelque chose « bougeait » en eux ? Ce fut, selon Reymond, de précieux indicateurs pour conduire les activités.

Pour finir Reymond formule clairement les conditions à réunir pour mener un projet d'enseignement-apprentissage autour du développement de l'esprit critique. L'auteur montre qu'une séquence didactique sur le développement de l'esprit critique doit nécessairement prendre en compte sept (7) conditions fondamentales : 1. Prendre conscience de la complexité du réel ; 2. Accepter l'incertain ; 3. Déterminer sa position et l'assumer ; 4. Vivre le doute ; 5. Entrer dans le temps long ; 6. Éveiller la curiosité, moteur indispensable de l'esprit critique ; 7. Mettre les élèves en situation de chercheurs.

4.2.1.5. Le CSEN et la perception de l'esprit critique comme la capacité à ajuster son niveau de confiance de façon appropriée

Éduquer à l'esprit critique Bases théoriques et indications pratiques pour l'enseignement et la formation. C'est le titre que porte la recherche réalisée dans le cadre des travaux du groupe de travail « Éduquer à l'esprit critique » du Conseil scientifique du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports de France (CSEN), sous la direction d'Elena Pasquinelli et Gérard Bronner.

Le but de ce travail est orienté vers trois (3) objectifs prioritaires : d'abord, s'appuyer sur une définition simple, claire et opérationnelle de l'esprit critique qui puisse servir à préciser clairement les objectifs de son éducation ; ensuite, repérer, en l'état actuel des connaissances, les capacités cognitives susceptibles de servir de base à l'exercice de l'esprit critique et en

identifier les limites : l'éducation à l'esprit critique pourra ainsi s'appuyer solidement sur ces bases et viser le dépassement de leurs limites ; enfin, produire des indications pratiques pour l'éducation à l'esprit critique dans le cadre de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur, fondées sur les connaissances scientifiques, mais aussi sur la littérature empirique concernant les meilleures pratiques pour l'éducation des capacités « génériques » (attention, concentration, mémoire de travail, logique...) et le transfert d'une tâche à l'autre.

Le but que se fixe ce travail tire sa pertinence du constat fait par les experts du CSEN de France. En fait, la réalité fait état de ce que notre société est confrontée à des défis majeurs de santé publique, de développement durable et d'information de masse. Afin d'effectuer des choix informés dans ces domaines ou dans d'autres, il est nécessaire d'être capable de distinguer les connaissances et les opinions, mais aussi de différencier les informations qui méritent notre confiance de celles qui ne présentent pas de garantie suffisante de fiabilité. Dans un tel contexte, précise le CSEN, mieux comprendre les systèmes de production de connaissances rigoureuses (scientifiques, historiques, sociologiques, économiques...) et leur valeur, par opposition aux opinions ou à d'autres formes de jugement, paraît d'autant plus crucial. De même, il est essentiel de favoriser une meilleure connaissance de la manière dont une information est produite, mise en circulation, transmise et partagée.

Ayant pris conscience du danger qui pèse sur la société actuelle, les experts estiment que pour répondre aux défis sociétaux et aux besoins de l'individu face à la connaissance, notre système éducatif doit être en mesure de développer les capacités de l'esprit critique des élèves de façon appropriée et d'identifier, scientifiquement, les meilleurs moyens d'atteindre ce développement. Mais seulement, un tel projet ne peut s'envisager sans énumérer les difficultés majeures qui peuvent contrecarrer sa réalisation. Ainsi donc, deux principales difficultés sont à relever.

La première difficulté se trouve au niveau de la définition de la notion de l'esprit critique. Selon les auteurs de ce travail, les termes « esprit critique » sont souvent utilisés de manière vague et sans définition claire. Il est alors difficile non seulement d'identifier les moyens les plus adaptés pour le développer, mais aussi de préciser les objectifs d'un programme éducatif visant à le développer. Pire encore, ces termes se prêtent à des utilisations parfois antithétiques, proches de celles de groupes d'opinion dits « complotistes » ou « négationnistes ». Ils peuvent donc induire des objectifs opposés à ceux que nous souhaitons ici. Exercer son esprit critique, ce n'est pas tout critiquer, mais savoir accorder sa confiance à bon escient.

Une seconde difficulté réside dans le fait que les capacités cognitives fondamentales qui rendent possible l'exercice de l'esprit critique sont encore peu explorées. Il en résulte une image parfois très négative de nos compétences face à l'information et à la connaissance : pétri de biais cognitifs, notre appareil cognitif ne serait guère fiable. Sommes-nous vraiment des êtres prêts à tout croire, sans filtre, sans critères, sans aucune attitude de vigilance ?

Notre méconnaissance des mécanismes cognitifs mobilisés dans l'exercice de l'esprit critique a pour autre conséquence que nous manquons de points d'appui scientifiques pour son éducation. Une fois identifiés, ces mécanismes pourront constituer une base solide pour enseigner et apprendre à exercer son esprit critique. Comprendre leur fonctionnement et leurs limites pourra nous guider dans la recherche de solutions efficaces afin d'améliorer nos capacités naturelles.

Le CSEN a voulu définir l'esprit critique afin de déterminer les conditions de son enseignement dans tous les niveaux du système éducatif. Ainsi pour ces auteurs, La conjonction de l'évaluation de l'information et la confiance qui doit être attribuée à bon escient, aboutit à la nécessité d'accorder des niveaux de confiance appropriés aux informations qui sont à notre disposition. C'est d'ailleurs ce qui autorise les auteurs à définir rigoureusement l'esprit critique. De ce travail, on retiendra que : *l'esprit critique est la capacité à ajuster son niveau de confiance de façon appropriée selon l'évaluation de la qualité des preuves à l'appui et de la fiabilité des sources.*

Pour ce qui est des modalités pratiques de l'opérationnalisation de l'esprit critique dans le processus d'enseignement-apprentissage, le CSEN prescrit aux enseignements du primaire et du secondaire de se focaliser en premier lieu sur les critères principaux qui permettent d'évaluer de manière avancée et efficiente des contenus régulièrement rencontrés au quotidien ou dans le contexte des connaissances transmises par l'École, à savoir : 1. La plausibilité d'une information ou d'une affirmation par rapport à des connaissances déjà solidement établies ; 2. La pertinence des arguments à l'appui d'une affirmation : sont-ils réellement solides, bien construits ? Est-ce qu'ils apportent réellement quelque chose de pertinent pour juger de la validité de l'affirmation ? 3. Les preuves à l'appui d'une affirmation : sont-elles de qualité suffisante pour en justifier l'acceptation ? 4. La fiabilité de la source de l'information : quelle est son identité ? Son affirmation présente-t-elle un caractère désintéressé ? Quelles sont ses compétences à ce sujet qui rendent ses propos plus ou moins crédibles ?

De ces recommandations, les experts du CSEN arrivent à la conclusion selon laquelle l'éducation à l'esprit critique des élèves consiste donc à : leur apprendre les connaissances pour améliorer leur jugement sur la plausibilité ou la crédibilité de contenus souvent rencontrés

; leur apprendre à identifier un bon argument : ceci implique bien sûr de savoir reconnaître les éléments qui peuvent nous convaincre à tort (leviers de persuasion, éléments saillants et disponibles, envie de croire, envie de lever l'incertitude...). Il ne s'agit cependant pas de se limiter à ceux-ci, car l'objectif de l'éducation à l'esprit critique ne peut pas être celui de « ne jamais se laisser convaincre » (à tort ou à raison) mais plutôt celui de savoir discerner le fiable du non fiable, d'accepter ce qu'il y a de plus fiable et de rejeter l'information moins fiable ; Leur apprendre à reconnaître les preuves de meilleure qualité sur la base des méthodes ayant permis de les obtenir (épistémologie du premier ordre) ; leur apprendre à identifier les sources qui méritent leur confiance, dans différents contextes, en s'appuyant sur l'absence d'intérêts privés et la compétence.

4.2.2. Synthèse des connaissances sur l'esprit critique et sur les modalités de son enseignement

D'un point de vue global, les travaux examinés sur l'esprit critique tentent de déterminer son sens et les modalités de son enseignement. On observe une divergence de vues quant à la conception de l'esprit critique et à la façon dont on conçoit son apprentissage. Pour bien relever ces différences, il importe de revenir sur le résumé de chaque travail.

Dans le travail de Déziel (2010) l'ambition est de chercher à comprendre comment former l'esprit critique des jeunes dans une société de consommation. Dans cette société, les individus sont obsédés par la recherche du bien-être matériel et par la réussite sociale. Il s'ensuit qu'ils n'utilisent pas leur pensée critique et sont trop souvent conformistes. L'auteur s'est fixé l'objectif de démontrer que les cours de philosophie peuvent les aider à former leur esprit critique et à choisir une forme de vie réellement significative. Selon Déziel, ces cours devraient s'inspirer surtout de la méthode pédagogique de Socrate, nommée maïeutique, et laisser une grande place à la culture littéraire pour atteindre ce but.

Le travail de Sophie (2015) examine l'esprit critique dans le but de faire ressortir ses principes qui peuvent être enseignés de manière à rendre les enfants autonomes psychiquement et en état de faire leurs propres choix intérieurs. Selon l'auteur, afin d'être capable d'avoir une opinion personnelle sur soi et sur son environnement, l'enfant doit pouvoir créer sa propre identité, ainsi que savoir se conformer aux règles de vie en collectivité. Ces deux compétences, oscillant entre liberté d'être et autorité, peuvent être encouragées en structure d'accueil par le personnel éducatif. Le travail effectué par Sophie tend à rechercher dans quelle mesure cette stimulation est apportée au quotidien, ceci en tenant compte des possibilités et des contraintes

que peuvent rencontrer les professionnels(les). La transmission de ce savoir à la famille fait en outre l'objet d'une réflexion. Pour finir, une méditation sur notre capacité réelle à développer l'esprit critique des enfants s'impose comme une préoccupation.

Croughs (2017) réalise un travail qui l'amène à s'interroger sur la place et les conceptions de l'esprit critique dans l'enseignement. Pour ce faire, l'auteur analyse tout d'abord les programmes et référentiels du troisième degré des enseignements de qualification et de transition en Belgique, avant de s'intéresser aux auteurs qui ont conçu des méthodes d'enseignement de la pensée critique en classe. La conviction la plus forte de l'auteur, dans ce travail, est que le cours de français a un grand rôle à jouer dans le développement de l'esprit critique des élèves. A notre époque, cette formation semble surtout assurée par les professeurs de sciences et d'histoire. En effet, ces deux disciplines traitent abondamment ces questions non seulement dans le cadre de leurs programmes respectifs mais aussi dans celui des recherches universitaires. Le cours de français, quant à lui, est, de par sa nature même, porteur des valeurs qu'illustre l'esprit critique: citoyenneté, raisonnement, ouverture d'esprit et capacités d'analyse. Le travail porte ainsi une attention particulière sur les conceptions que les professeurs de français du troisième degré ont de la pensée critique et de son application dans leurs classes en analysant leurs réponses à deux questionnaires. Celles-ci sont exploitées par l'auteur dans la création de pistes didactiques qui constituent la conclusion pratique de son travail.

Le travail de Raymond (2017) met en exergue la réalité selon laquelle, développer l'esprit critique est l'un des objectifs poursuivis par l'école, bien que celui-ci soit formulé de manière plus ou moins explicite selon les programmes d'études envisagés. Cette faculté, qui est une capacité transversale, est en effet indispensable à chacun pour s'orienter dans sa vie, bien au-delà du milieu scolaire et professionnel. Mais, se demande l'auteur, comment faire, concrètement, pour enseigner l'esprit critique? Être capable d'examiner une situation ou un objet dans toute sa complexité, en se départissant de ses préjugés et en discriminant ce qui relève du fait établi ou de l'interprétation afin de porter le jugement le plus étayé et le plus fiable possible reste certainement l'une des démarches les plus exigeantes et les plus complexes qui soit. Celle-ci repose en effet à la fois sur la maîtrise de connaissances, l'exercice d'habiletés de pensée et sur un état d'esprit propice, fait en particulier de curiosité et de capacité à se remettre en question. C'est dans le cadre d'un travail sur l'argumentation autour du thème de la publication des caricatures de Mahomet, dans une classe d'employés de commerce de première année, que l'auteur a expérimenté une séquence poursuivant comme objectif le développement de l'esprit critique. Afin de coïncider avec la nature multidimensionnelle de l'esprit critique, Raymond se fonde sur une approche qui se veut intégrée. Concrètement, elle consiste à inciter

les élèves à adopter une pensée réflexive, autocorrective et stratégique sur la base de l'apport de connaissances sur le monde dans un contexte favorisant l'état d'esprit requis.

Le dernier travail examiné est celui du CSEN (2021). Pour les experts de ce groupe de travail, l'éducation à l'esprit critique est souvent perçue comme synonyme de l'éducation aux médias et à l'information dispensée sur les réseaux sociaux, les blogs, les sites web, etc. Elle ne serait même qu'un des éléments constitutifs de l'éducation aux médias. L'évaluation des sources d'information constitue une tâche de plus en plus complexe aujourd'hui, en raison de la multiplication de ces sources, de leur accessibilité en lecture comme en production. Elle exige, en plus de la connaissance du fonctionnement des moyens d'information, une meilleure compréhension de ce qu'est une information de qualité, fondée sur des preuves et des arguments solides, et de ce qui distingue une connaissance bien établie d'une simple opinion. Afin de répondre à ces exigences, le travail du CSEN se fonde sur la réalité selon laquelle, l'éducation à l'esprit critique ne saurait se limiter à une seule discipline ni à des interventions ponctuelles. Elle doit, au contraire, être intégrée aux différentes disciplines et opérer de façon méthodique, systématique et régulière tout au long de la scolarité de l'enfant et de l'adolescent. Selon les auteurs, l'esprit critique est un esprit pluridisciplinaire qui s'efforce d'être à la fois raisonnable, logique, scientifique, un esprit qui sait lire finement aussi bien des textes que des données et des graphiques, un esprit averti des possibles manipulations et conscient de ses propres limites. De l'avis de ces auteurs, l'éducation à l'esprit critique pose le problème majeur de la transférabilité des acquis, car elle ne servirait à rien si elle ne portait pas ses fruits dans la réalité quotidienne.

4.2.3. Originalité de notre étude par rapport aux connaissances disponibles sur l'esprit critique

De ce qui précède, il ressort que l'esprit critique est un sujet qui a déjà été traité dans plusieurs domaines. On remarque clairement que les auteurs ayant travaillé sur cette notion ont une chose en commun : la volonté de cerner la signification de l'esprit critique et le désir de déterminer les conditions de son enseignement et de son apprentissage dans le contexte éducatif des sociétés actuelles.

Les connaissances solidement établies sur l'esprit critique concernent concrètement sa définition. Malgré les divergences, on aboutit facilement à une conception claire de cette réalité. Cependant, les méthodes proposées pour le processus didactique de l'esprit critique posent problème. La lecture des connaissances disponibles ne permet pas de faire un

rapprochement des méthodes didactiques indiquées. On peut aisément démontrer cela à la lumière des travaux examinés.

En effet, tandis que Déziel (2010) démontre que les cours de philosophie peuvent aider à former l'esprit critique et à choisir une forme de vie réellement significative s'ils s'inspirent de la méthode pédagogique de Socrate, nommée maïeutique, Sophie (2015) pour sa part, met en avant l'autonomie des apprenants. Selon l'auteur, afin d'être capable d'avoir une opinion personnelle sur soi et sur son environnement, l'enfant doit pouvoir créer sa propre identité, ainsi que savoir se conformer aux règles de vie en collectivité. Le personnel éducatif est appelé à encourager la liberté de l'apprenant au sein des structures d'accueil. Dans la logique de Croughs (2017), le cours de français, est, de par sa nature même, porteur des valeurs qu'illustre l'esprit critique: citoyenneté, raisonnement, ouverture d'esprit et capacités d'analyse. Il faut se fier à l'expérience des professionnels de l'enseignement du français pour le développement de l'esprit critique. Afin de coïncider avec la nature multidimensionnelle de l'esprit critique, Raymond (2017) se fonde sur une approche qui se veut intégrée. Celle-ci consiste concrètement, à inciter les élèves à adopter une pensée réflexive, autocorrective et stratégique sur la base de l'apport de connaissances sur le monde dans un contexte favorisant l'état d'esprit requis. Selon le CSEN (2021), l'éducation à l'esprit critique ne saurait se limiter à une seule discipline ni à des interventions ponctuelles. Elle doit, au contraire, être intégrée aux différentes disciplines et opérer de façon méthodique, systématique et régulière tout au long de la scolarité de l'enfant et de l'adolescent. Selon les auteurs, l'esprit critique est un esprit pluridisciplinaire qui s'efforce d'être à la fois raisonnable, logique, scientifique, un esprit qui sait lire finement aussi bien des textes que des données et des graphiques, un esprit averti des possibles manipulations et conscient de ses propres limites.

On le voit, il n'est pas du tout facile pour celui qui veut enseigner ou apprendre l'esprit critique, d'avoir une idée claire sur la démarche à suivre. C'est pour tenter de résoudre cette difficulté que nous nous engageons à travailler sur le développement de l'esprit critique à partir des situations-problèmes. En effet, l'originalité de notre travail par rapport aux connaissances existantes repose sur le fait qu'il met en avant l'élément fondamental qui permet de développer l'esprit critique dans tous les domaines du savoir : la situation-problème.

Contrairement à ce que pensent les auteurs consultés, l'approche par les compétences accentuées sur l'intégration des situations-problèmes (encore appelée situation de vie) permet à l'enfant de construire des compétences nécessaires à l'exercice de son esprit critique dans la vie active. En positionnant cette étude dans le domaine de la philosophie, nous voulons contribuer

à la valorisation de cette discipline dans un monde aveuglé par le profil, le bien-matériel (Déziel 2010)

Dans le cadre de l'éducation scolaire, nous pensons qu'il est indiqué de focaliser la formation de l'esprit critique sur les situations-problèmes. C'est l'apport fondamental de ce travail. À la question de savoir pourquoi cette conviction, on peut répondre que la situation-problème, *« bien plus qu'une simple approche, c'est en premier lieu une situation d'apprentissage à construire avec soin et rigueur aussi bien dans les connaissances ou capacités visées que dans son déroulement »* (Bonnard, Gesset & Ferre, 2009. p. 2). L'objectif d'une situation-problème est d'instaurer un déséquilibre, un conflit, une divergence entre ce que l'élève croit savoir du problème posé (ses représentations initiales) et ce qu'il constate dans la réalité. Ce déséquilibre fondé sur le conflit cognitif provoque un questionnement introspectif. Dans ce contexte, l'énigme proposée par l'enseignant suppose une résolution qui transformera les représentations initiales par l'intégration de nouvelles compétences. Dans le cadre d'un travail collaboratif, la confrontation des idées et des différents points de vue fait évoluer les représentations de chaque élève du groupe de travail mais aussi les représentations majoritaires de la classe par l'acquisition de nouvelles connaissances et capacités.

Nous estimons que le lecteur qui veut enseigner ou développer son esprit critique doit fonder sa démarche sur les situations-problèmes qui sont de véritables occasions de construire des compétences fondamentales de l'esprit critique. La situation-problème intègre la confrontation des points de vue entre les différents apprenants. À partir de cet exercice on apprend à ajuster sa confiance de façon appropriée selon la qualité des arguments et la fiabilité de leur source.

4.3. Insertion théorique de l'étude

La pédagogie de l'enseignement de la philosophie est centrée sur l'apprentissage des nouveaux savoirs. Le contexte du cadre éducatif montre qu'on n'enseigne pas pour un autre objectif que de faire apprendre. C'est la raison pour laquelle il est important d'exposer les théories d'apprentissage les plus significatives dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie dans leur évolution. Les principales théories de l'apprentissage que nous exposons dans cet enseignement sont celles qui ont marqué le monde de l'éducation et de la formation ce dernier siècle, notamment la théorie des situations didactiques, le behaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme.

La théorie des situations didactiques, le behaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme sont les grands paradigmes qui ont marqué le monde de l'éducation depuis le milieu du vingtième siècle. Un paradigme étant un système de croyances fondamentales ou une vision du monde (Guilbert, 2000), ce sont des cadres de références qui standardisent la construction des savoirs. Ils sont partagés par les chercheurs qui travaillent au sein d'une même communauté scientifique (Savoie-Zajc & Karsenti, 2000). Il importe de se référer à ces paradigmes parce qu'ils sont déterminants pour les théories de l'apprentissage, l'apprentissage étant vu différemment selon qu'on s'inscrit dans l'un ou l'autre des paradigmes.

4.3.1. La théorie des situations didactiques

La théorie des situations didactiques est le développement de la théorie des situations mathématiques apparue en 1970. Elle est née comme une simple méthode de description et d'interrogation mathématique des dispositifs psychologiques et didactiques. Depuis, elle n'a pas cessé de se développer sous le double effet des nouvelles questions et des observations empiriques qu'elle a vocation à produire et à mettre en relation. La Théorie des situations didactiques est une théorie développée en didactique des mathématiques par Guy Brousseau comme la science des conditions spécifiques de la diffusion des connaissances scientifiques. Selon Brousseau (1986), pour produire, améliorer, reproduire, décrire et comprendre les situations d'enseignement, il est nécessaire de théoriser cette activité d'enseignement en tant qu'objet original d'étude et non pas en tant que simple conjonction de faits théorisables uniquement dans des domaines autonomes comme la pédagogie, la sociologie, la psychologie, les mathématiques, la linguistique ou l'épistémologie.

Les fondements de la théorie des situations didactiques (TSD) se trouvent dans la définition d'une situation d'apprentissage. Il s'agit d'une situation favorisant des déséquilibres et donc des rétroactions (dimension héritée de Piaget), dans un modèle ternaire (le savoir, le maître et l'élève), où l'erreur est vue comme la manifestation d'un obstacle, d'une conception erronée (cet aspect étant hérité de Bachelard). Nous avons ainsi trois hypothèses pour engager la réflexion :

- Une hypothèse psychologique fondée sur l'apprentissage par adaptation de Piaget ;
- Une hypothèse épistémologique ancrée dans les travaux de Bachelard où l'on apprend en s'appuyant sur des connaissances antérieures mais aussi « contre » des connaissances antérieures. Brousseau explicite en particulier la notion d'obstacle et que, pour tout savoir, il existe une famille de situations susceptible de lui donner un sens correct.

Pour bien comprendre l'originalité de cette théorie, il faut savoir que Brousseau entend par « Situation », un ensemble des circonstances dans lesquelles une personne se trouve, et des relations qui l'unissent à son milieu. Selon l'auteur, une « situation didactique » : est une situation qui sert à enseigner. C'est la mise en œuvre et la manipulation de l'environnement de l'élève par l'enseignant. Brousseau fonde particulièrement l'apprentissage sur ce qu'il appelle la Situation adidactique : le maître se refuse à intervenir comme possesseur des connaissances qu'il veut voir apparaître. L'élève sait bien que le problème a été choisi pour lui faire acquérir une connaissance nouvelle mais il doit savoir aussi que cette connaissance est entièrement justifiée par la logique interne de la situation. C'est ce qui justifie la dévolution qui est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert. C'est le processus par lequel le professeur fait en sorte que les élèves assument leur part de responsabilité dans l'apprentissage

De façon globale, on peut retenir trois grandes phases qui définissent la théorie des situations didactiques de Brousseau. Il s'agit de la situation d'action, la situation de formulation et la situation de validation.

La situation d'action pose à l'élève un problème dont la meilleure solution, dans les conditions proposées, est la connaissance à construire. Cette situation pose une difficulté réelle qui permet à l'élève d'agir sur elle par la mobilisation des ressources de l'expérience et les ressources scolaire. La situation d'action renvoie à l'apprenant l'information sur son action. Ce n'est pas uniquement une situation de manipulation libre ni imposée. Elle permet à l'élève de :

- juger le résultat de son action (utilisation « en-acte » de propriétés) ;

- d'ajuster l'action (sans intervention du maître) ;
- d'apprendre par adaptation (Piaget) ;
- d'instaurer un dialogue (dialectique) entre lui et le contexte de la situation

La situation de formulation est le processus par lequel L'élève explicite son modèle implicite de manière à ce que cette formulation ait un sens, qu'elle obtienne ou fasse obtenir un résultat. Elle permet concrètement à l'apprenant de :

- Désigner, dire, communiquer ;
- Nommer les propriétés ou les principes ;
- Échanger les informations (messages oraux ou écrits, langage) avec d'autres élèves (émetteurs-récepteurs) ;
- Créer un modèle explicite ;
- formuler à l'aide de signes, règles communes, connues ou nouvelles

La situation de validation est celle qui impose à l'apprenant la nécessité de montrer pourquoi le modèle créé est valable: convaincre (argumentation, démonstration, réfutation). L'élève (proposant) soumet un message (modèle de la situation) comme assertion à un interlocuteur (opposant). C'est une validation sémantique et syntaxique elle est étroitement liée à ce que Brousseau appelle l'institutionnalisation qui est la phase d'intégration de la nouvelle connaissance au patrimoine officiel des savoir-faire. Le professeur fixe conventionnellement et explicitement le statut cognitif du savoir. La nouvelle connaissance est étiquetée savoir officiel, les élèves peuvent la retenir et l'appliquer.

4.3.2. Le behaviorisme (comportementalisme)

On parle du behaviorisme pour désigner un terme utilisé pour la première fois par l'Américain Watson (1913) à partir du mot "behavior" qui veut dire comportement. Ce courant a permis une conception de la psychologie comme science du comportement. Le behaviorisme renvoie ainsi à la manifestation observable de la maîtrise d'une connaissance. Celle qui permettra de s'assurer que l'objectif visé est atteint. Pour les behavioristes, l'apprentissage est défini comme une modification durable des comportements, un comportement étant l'ensemble des réactions objectivement observables d'un organisme qui réagit à un stimulus.

L'objectivisme qui stipule qu'il existe une réalité externe, objective, séparée de la conscience est une croyance fondamentale des behavioristes. Par ailleurs, pour les behavioristes les comportements des individus sont déterminés par des conditions de l'environnement. Ces conditions façonnent les comportements, ce qui sera déterminant dans le choix de stratégies pédagogiques présentées dans les paragraphes suivants.

La relation S-R (Stimulus-Réponse) est une schématisation très simplifiée du behaviorisme vu par Pavlov (1848-1936) qui est à l'origine de la théorie du conditionnement classique appelée également théorie du conditionnement répondant. Sa célèbre expérience du chien conditionné est bien connue. Une boulette de viande fait saliver un chien naturellement, par réflexe, mais si la viande offerte au chien est précédée à chaque fois d'un son de cloche, ce dernier se met à saliver dès qu'il entend le son de la cloche. Pavlov démontre ainsi la plasticité de l'organisme par le lien de deux stimuli, l'un inconditionnel ou imposé par la nature et l'autre conditionnel. Toutefois, la théorie de Pavlov, largement utilisée dans plusieurs domaines recèle des faiblesses, entre autres l'impossibilité d'expliquer l'apparition de nouveaux comportements. Thorndike (1874-1949), par la théorie du connexionnisme appelée également lien associatif, va tenter de combler cette lacune. Ses expériences sur les animaux démontrent que l'apprentissage s'effectue par essais et erreurs et qu'il se renforce par la répétition et par les récompenses; c'est ce qu'il appelle la loi de l'effet. L'expérience du chat affamé qui veut récupérer un morceau de poisson se trouvant hors de sa cage montre qu'après une série d'essais infructueux, réalisés au hasard, la conduite s'affine pour éliminer progressivement les comportements les moins efficaces et aboutir plus rapidement au but. La satisfaction ou récompense que constitue la nourriture après un essai fructueux a pour effet d'imprimer un lien (connexion). Ainsi, Thorndike démontre qu'une satisfaction peut modifier le comportement d'un organisme.

Les applications de cette théorie en éducation sont très nombreuses, on retrouve particulièrement l'enseignement programmé, la pédagogie de la maîtrise et surtout l'approche par objectifs, appelée également la pédagogie par objectifs.

Le courant de la pédagogie par objectifs a pris son essor grâce aux travaux de Bloom dont la taxonomie est renommée. En 1956, Bloom établit la taxonomie des objectifs pédagogiques du domaine cognitif, psychomoteur et affectif qui sera largement utilisée en enseignement programmé puis en technologie de l'éducation. Mager, un autre chercheur va, en 1962, marquer à son tour le courant de la pédagogie par objectifs en proposant une formulation très précise des objectifs pédagogiques. Pour ce dernier, un objectif pédagogique doit contenir un verbe d'action qui décrit la performance attendue de l'étudiant, une description des

conditions de réalisation et les critères de performance. De nos jours, les objectifs pédagogiques de Bloom et Mager sont encore largement utilisés dans la conception de programmes de formation, d'activités de formation et de cours.

En résumé on retient que le behaviorisme stipule que l'apprentissage est une réaction à des stimuli externes. L'apprenant est plastique, passif; il est formé par son environnement. Un comportement s'acquiert par un conditionnement et par répétition. Ce comportement est objectivement observable. Le behaviorisme est à l'origine de la pédagogie par objectifs (PPO), de l'analyse de tâches, de l'analyse de contenu, de l'évaluation, et du design pédagogique. L'objectif pédagogique décrit le comportement final de l'apprenant en précisant les conditions dans lesquelles le comportement doit se produire et définit des critères de performance acceptables.

Le constat à faire ici est que cette réflexion sur la théorie du behaviorisme permet de mettre en évidence son caractère opposé au développement de l'esprit critique. En insistant sur le conditionnement et sur la répétition dans le processus d'apprentissage, on fait obstacle à l'originalité et à l'autonomie de l'apprenant, au développement de ses habiletés. C'est pour cette raison que le behaviorisme est présenté comme le fondement de l'approche par objectif qui va à l'encontre des principes de l'esprit critique. En réalité, il faut laisser l'apprenant construire ses compétences en affrontant les situations-problèmes auxquelles il fait face. Ce qui amène à conclure que si les situations-problèmes sont adaptées et bien organisées, elles servent de véritables catalyseurs au développement de l'esprit critique, contrairement au conditionnement et à la répétition que prescrit la théorie behavioriste.

4.3.3. Le cognitivisme

Les découvertes réalisées par les sciences cognitives au cours des trois dernières décennies fournissent de précieux renseignements sur la façon dont l'être humain traite l'information provenant de l'environnement (Bissonnette, Gauthier & Richard, 2005). Les sciences cognitives s'intéressent particulièrement aux opérations mentales telles que le raisonnement, la mémorisation, la résolution de problème et le transfert des connaissances. La motivation est un aspect très important du processus d'apprentissage chez les cognitivistes. C'est en 1979, lors d'une rencontre à l'Université de la Californie à San Diego que plusieurs chercheurs de divers domaines (psychologie cognitive, intelligence artificielle, linguistique et philosophie) ont déclaré l'existence d'une nouvelle science, « la science cognitive », dont le but était de comprendre les comportements intelligents (Brien, 1997). Déjà en 1956, des chercheurs

de plusieurs disciplines remettaient en question les théories behavioristes qui ignoraient la conscience humaine et dont l'influence était déterminante aux États-Unis depuis le début du siècle. Ces chercheurs se sont d'abord penchés sur les composantes physiques de la mémoire humaine et sur la façon dont les informations sont emmagasinées, représentées et illustrées par le cerveau humain. L'idée centrale, qui a abouti à la théorie du traitement de l'information et qui, plus tard, devait guider leurs recherches, était en effet que le cerveau emmagasine de l'information dans sa mémoire, la traite et résout des problèmes. Les recherches montrent que nous disposons de trois sortes de mémoire : la mémoire sensorielle ou registre sensoriel, la mémoire à court terme (MCT) ou mémoire de travail qui « désigne un ensemble de processus qui permettent de maintenir active l'information nécessaire à l'exécution des activités cognitives courantes » (Fortin et Rousseau, 1989) et la mémoire à long terme (MLT) qui est un support sur lequel sont emmagasinées en permanence les unités cognitives.

Le processus de traitement d'information a été schématisé en 1976 par le cognitiviste Robert Gagné. Il explique comment l'information (stimulus) qui provient de l'environnement sous différentes formes (visuelle, auditive, olfactive, tactile, etc.) est traitée et interprétée par la mémoire à court terme. L'information est captée par les sens pour être transmise à la mémoire sensorielle où l'information est décodée. Dès que la mémoire à court terme reçoit cette information, elle doit être analysée et interprétée par l'individu, mais pour ce faire il doit réactiver les connaissances qui sont stockées dans sa mémoire à long terme. De cette activité d'interprétation émerge une construction symbolique sous la forme de schémas ou de représentations qui peuvent être des concepts, des propositions ou des procédures, vus selon Brien (1997) « comme des structures mémorielles génériques qui permettent à l'humain de se représenter la réalité et d'agir sur elle ». La notion de schéma a été introduite par le chercheur britannique Frederick Charles Bartlett (1886-1969) qui a démontré que les sujets qui lisent des histoires exotiques utilisent leur savoir général antérieur pour reconstruire l'information. En fait, lorsque ces sujets relatent les mêmes histoires, ils apportent certaines distorsions qui sont le reflet de leur cadre de référence.

Ainsi, pour les cognitivistes, l'apprentissage est vu comme un changement dans les structures mentales ou représentations internes des individus. C'est un processus actif de traitement de l'information et de résolution de problèmes. Pour (Basque, 1999 & Brien, 1997), la vision de l'éducation qui découle de ce paradigme met l'accent sur l'engagement actif des apprenants durant l'apprentissage afin qu'ils puissent traiter les informations en profondeur. Dans cette perspective pour créer des situations favorables et motivantes à l'apprentissage, il faut :

- tenir compte des particularités individuelles étant donné que chaque individu traite l'information selon sa propre représentation;
- favoriser des activités faisant appel à la mémoire à long terme;
- mettre en place des stratégies qui font appel à la résolution de problèmes et qui développent le processus métacognitif des apprenants.

En résumé, on retient que les sciences cognitives s'intéressent à la façon dont l'individu apprend, c'est-à-dire, à ce qui se passe vraiment dans la tête de l'apprenant. Contrairement au behaviorisme, le cerveau n'est plus considéré comme une boîte noire. L'apprentissage est vu comme un changement dans les structures mentales ou représentations internes des individus, c'est un processus actif. Les cognitivistes s'attachent aux différences individuelles (style d'apprentissage, modèles mentaux, connaissances antérieures, motivation) et de ce fait, favorisent le développement d'un environnement d'apprentissage adaptatif. Les stratégies mises en place font appel à la résolution de problèmes, développent le processus métacognitif de l'apprenant et l'engagent activement dans le processus de traitement de l'information. Cette réflexion nous amène à établir un lien étroit entre le développement de l'esprit critique et la théorie cognitiviste. L'apprentissage se présente comme un processus actif qui provoque un changement significatif dans les structures mentales et dans les représentations de l'apprenant. Ce résultat est tributaire du développement de l'autonomie de l'apprenant dans la résolution des problèmes auxquels il est confronté (Piaget).

4.3.4. Le constructivisme et le socioconstructivisme

Le constructivisme est une théorie de l'apprentissage qui développe l'idée selon laquelle les connaissances se construisent par ceux qui apprennent. Cette théorie est mise sur pied par Piaget (1923). Pour les constructivistes, l'apprentissage est défini comme un processus actif de construction des connaissances et non pas comme un processus d'accumulation et d'acquisition de connaissances. L'apprenant est un être proactif qui construit ses propres connaissances et qui interagit avec son environnement. Il construit ses connaissances au cours de ses propres expériences et, de ce fait, la connaissance est vue comme le résultat des activités d'un être actif. Par ailleurs, pour les constructivistes, il n'existe pas qu'une seule « vision du monde », car chaque individu interprète la réalité selon ses connaissances, ses expériences, ses compétences, selon son cadre de référence. Pour eux, les réalités sont multiples. Piaget (1896-1980) et Vygotsky (1896-1934) sont reconnus respectivement comme les principaux pionniers du constructivisme et du socioconstructivisme. Tous deux, critiquent à l'égard du behaviorisme et

de l'approche réductionniste (fondée sur le postulat selon lequel tout système complexe peut être expliqué en le réduisant à ses éléments simples), ont influencé, de manière significative, le domaine de l'éducation et de la recherche en pédagogie grâce à leurs divers travaux de recherche.

Les travaux du psychologue Jean Piaget sur le développement de l'enfant ont donné naissance au mouvement constructiviste en psychologie et en éducation. L'idée centrale de sa conception de l'apprentissage est que la connaissance du sujet se construit au fil de ses différentes interactions avec son environnement, ce qui implique que le savoir n'est pas inné ou transmis par l'environnement; il résulte d'une adaptation continue du sujet à la réalité à connaître, l'adaptation intellectuelle étant, selon Piaget (1968), un état d'équilibre entre l'assimilation et l'accommodation. Face à un problème nouveau, un sujet tentera de le résoudre en utilisant les outils intellectuels qu'il possède : c'est l'assimilation. S'il n'arrive pas à le résoudre par cette stratégie, il modifiera alors son activité intellectuelle : c'est l'accommodation. En résumé, cela veut dire que lorsqu'il y a un déséquilibre dû à la rencontre d'un problème, le sujet va tenter de réduire ce déséquilibre. Il construira des structures mieux adaptées, et ainsi créera les conditions de son propre progrès cognitif. Pour Piaget l'apprentissage est donc le résultat d'un processus dynamique de recherche d'équilibre entre le sujet et son environnement.

Quant à Vygotsky, ses travaux l'amènent à considérer un autre aspect qui sera l'essentiel de sa thèse : le contexte historico-culturel et le rôle de la médiation sociale dans l'apprentissage, on parle alors de socioconstructivisme. Pour ce chercheur, la conscience et la pensée ne constituent pas des caractéristiques purement internes étant donné que ces dernières s'élaborent à partir d'activités externes réalisées dans un environnement social déterminé. Il insiste sur l'importance des interactions avec autrui afin de prendre conscience de ses propres actions et de son processus de pensée et sur le rôle de la culture qui est déterminant dans la formation de la pensée. Pour Legendre (2005), c'est précisément cette prise de conscience qui détermine notre façon d'agir, c'est-à-dire notre capacité à prendre des initiatives et à mener à bien certaines activités.

Quant au rôle de la médiation dans l'apprentissage, il l'explique par le principe de la zone proximale de développement qu'il définit comme une distance entre ce qu'un apprenant peut faire seul et ce qu'il peut faire avec l'aide des autres. Pour Vygotsky, l'intervention doit se situer dans cette zone de développement pour amener l'apprenant à la limite supérieure de la zone. Il propose la médiation ou l'accompagnement pour combler cet écart.

Dans cette perspective, l'apprenant en interaction avec un enseignant ou un pair est en position de communication, d'argumentation et de réflexion sur ses propres démarches d'apprentissage. Comme on le verra, ce paradigme favorise particulièrement le travail en équipe et l'accompagnement.

Sur le terrain, comment se matérialisent les fondements de cette théorie? Les recherches de Honebein, Duffy et Fishman, (1993) et Wilson (1996) ont conduit à l'idée d'environnements d'apprentissage constructivistes. Ces auteurs considèrent le constructivisme comme un cadre conceptuel pour construire des environnements d'apprentissages en s'inspirant de certains principes du constructivisme tels que : l'interaction objet-sujet pour la construction des connaissances, l'importance des interactions sociales dans cette construction, le déroulement des activités dans un contexte authentique et l'acceptation de représentations multiples.

La présentation de cette théorie amène à comprendre qu'elle est au fondement de l'approche par compétence. C'est d'ailleurs pour cette raison que le constructivisme la situe au cœur du développement de l'esprit critique. Pour des auteurs comme Legendre (2005), les perspectives constructivistes ont acquis une grande popularité en éducation et sont fréquemment évoquées à titre de fondements de divers courants pédagogiques. L'un des courants les plus en vogue de cette théorie est l'approche par les compétences adoptées à l'enseignement de la philosophie par le gouvernement camerounais. L'idée principale qu'on associe à cette nouvelle vision de l'enseignement et de l'apprentissage est celle de l'apprenant maître de son apprentissage, qui construit son propre savoir au contact de l'environnement et en interaction avec les autres. De ce fait, le rôle de l'enseignant change radicalement puisqu'il n'est plus le seul et unique détenteur des connaissances comme il l'était dans l'enseignement traditionnel.

On peut donc conclure cette analyse des théories de l'apprentissage en mettant en relief la réalité suivante : pour ce qui est du développement de l'esprit critique dans l'enseignement apprentissage de la philosophie, on peut justifier l'importance de la situation-problème à partir de la théorie cognitiviste et du constructivisme. Contrairement au behaviorisme qui prône le conditionnement et la répétition, le cognitivisme et le constructivisme insistent sur le développement de l'autonomie des apprenants à partir des situations-problèmes. C'est donc à partir de ces deux théories qu'on justifie le lien étroit entre la situation-problème et le développement de l'esprit critique.

4.4. Formulation des hypothèses

La question fondamentale conduit inéluctablement à la formulation d'une réponse provisoire qu'on appelle hypothèse. Il s'agit d'une réponse à la question posée nécessitant une vérification pour être acceptée ou refusée. D'après les analyses de Bernard (1966), quand l'hypothèse est soumise à la méthode expérimentale, elle devient une théorie. Tandis que si elle est soumise à une logique seule, elle devient un système. Pour cet auteur, le système est donc une hypothèse à laquelle on a ramené logiquement les faits à l'aide du raisonnement, mais sans une vérification critique expérimentale. La théorie est l'hypothèse vérifiée, après qu'elle a été soumise au contrôle du raisonnement et de la critique expérimentale. La meilleure théorie est celle qui a été vérifiée par le plus grand nombre de faits. Mais une théorie, pour rester bonne, doit toujours se modifier avec les progrès de la science et demeurer constamment soumise à la vérification et à la critique des faits nouveaux qui apparaissent. Si l'on considérait une théorie comme parfaite, et si on cessait de la vérifier par l'expérience scientifique journalière, elle deviendrait une doctrine. Dans le but de formuler la question d'étude et l'hypothèse, nous allons d'abord exposer le contexte dans lequel se pose le problème dans la réalité.

De l'avis des spécialistes comme Courbet, il s'agit d'une réponse anticipée à la question que l'on formule à l'aide de la littérature existante et du contexte théorique. L'hypothèse est une affirmation dont on testera empiriquement ou expérimentalement la validité, que l'on réfutera ou confirmera. Selon cet auteur, on peut numéroter les hypothèses pour être plus clair. Dans la conception de Quivy et Campenhoudt (1995) : « *il n'est d'observation ou d'expérimentation qui ne repose sur des hypothèses* » (p. 134). Pour ces auteurs, l'hypothèse occupe une place prépondérante parce qu'elle remplace la question de recherche dans le cadre de la vérification expérimentale. Sous cet angle, ils la conçoivent comme « *une proposition qui anticipe une relation entre deux termes qui, selon les cas, peuvent être des concepts ou des phénomènes* » (p. 35). C'est dire, dans la logique de ces auteurs qu'« *une hypothèse est une proposition provisoire, une présomption, qui demande à être vérifiée.* » (p.35).

Partant de l'analyse de Baud (2003) qui considère l'hypothèse comme l'idée directrice, notre recherche se doit d'être, autant que possible, « *la démonstration construite de l'idée directrice* » (p. 72.) dégagée en réponse à la question principale élaborée à partir du sujet choisi. Dans cette recherche, nous avons fondamentalement deux types d'hypothèse : l'hypothèse principale et les hypothèses secondaires.

4.4.1. Hypothèse principale

Le problème de notre étude est d'examiner, dans le contexte de l'APC-ESV, l'apport de l'intégration des situations-problèmes dans la résolution des difficultés liée au développement de l'esprit critique en philosophie. Pour des besoins de l'étude, nous avons circonscrit notre expérience sur l'enseignement-apprentissage de la logique pour bien cerner l'efficacité de la situation-problème. De ce point de vue, rappelons que la question principale de ce travail est celle de savoir En quoi l'intégration des situations-problèmes dans l'enseignement-apprentissage de la logique favorise-t-elle le développement de l'esprit critique des apprenants de la première scientifique ?

De cette question, nous avons retenu comme hypothèse l'idée selon laquelle : *l'intégration des situations-problèmes, dans l'enseignement-apprentissage de la logique, favorise le développement de l'esprit critique à partir d'une hybridation rationnelle des savoirs de l'expérience et des savoirs scolaires.*

Cette hypothèse se comprend mieux à travers les hypothèses secondaires qui l'accompagnent.

4.4.2. Hypothèses secondaires

Pour bien présenter nos hypothèses secondaires, il faut tout d'abord rappeler qu'elles représentent des réponses formulées à l'endroit des questions secondaires. Ainsi, il est préférable de reprendre ici nos questions subsidiaires afin de justifier la pertinence de nos hypothèses secondaires.

- 1-En quoi la situation d'action, dans l'enseignement-apprentissage de la logique, favorise-t-elle le développement de l'esprit critique ?
- 2- En quoi la situation de formulation favorise-t-elle le développement de l'esprit critique dans l'enseignement-apprentissage de la logique ?
- 3- En quoi la situation de validation favorise-t-elle le développement de l'esprit critique dans l'enseignement-apprentissage de la logique ?

De ces questions, nous précisons que nous avons principalement trois hypothèses secondaires. Partant de l'idée que l'esprit critique est la capacité à ajuster son niveau de confiance de façon appropriée selon l'évaluation de la qualité des preuves à l'appui et de la fiabilité des sources, il convient de relever que l'enseignement-apprentissage de la logique favorise le développement de l'esprit critique en trois principaux points. C'est sur ces points que se basent nos hypothèses secondaires.

Hypothèse secondaire n°1 : *la situation d'action* favorise le développement de l'esprit critique dans l'enseignement-apprentissage de la logique en confrontant l'apprenant à une situation qui lui pose problème dans le but d'aboutir à la création d'un savoir-faire.

Hypothèse secondaire n°2 : *la situation de formulation* favorise le développement de l'esprit critique dans l'enseignement-apprentissage de la logique en permettant à l'apprenant d'avoir des ressources appropriées pour faire évoluer ses analyses et traduire ses actions à partir d'une situation-problème.

Hypothèse secondaire n°3 : *la situation de validation* favorise le développement de l'esprit critique dans l'enseignement-apprentissage de la logique en amenant l'apprenant à prouver ce qu'il affirme et à institutionnaliser (attribuer un caractère officiel et durable) un savoir particulier à un savoir-faire universel pour les situations semblables.

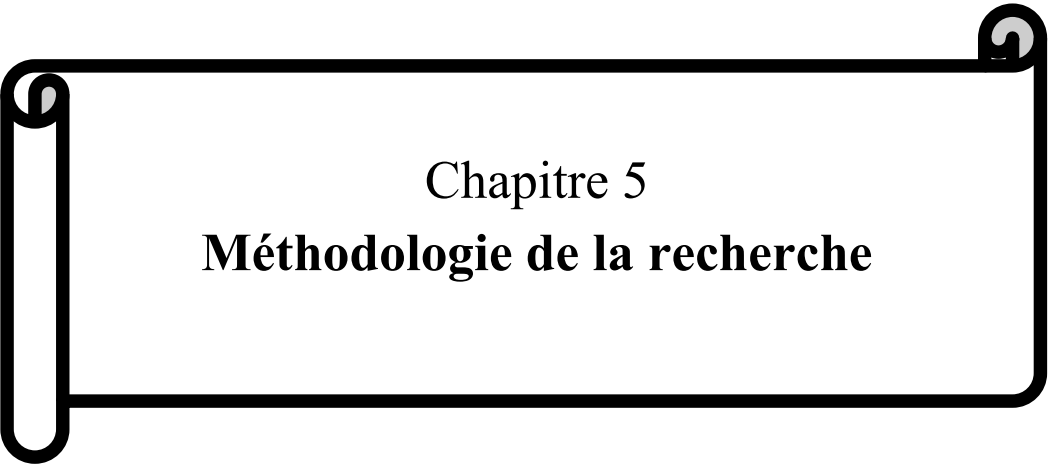
4.4.3. Tableau synoptique de l'étude

Tableau n°1 : Tableau synoptique des variables, modalités et indicateurs de la recherche

Problème	Questions de recherche	Objectif de l'étude	Hypothèse de recherche	Variables de l'étude	Modalités	Indicateurs (indices)
Apport (efficacité) de l'intégration des situations-problèmes dans l'enseignement-apprentissage de la logique en première scientifique	En quoi l'intégration des situations-problèmes dans l'enseignement-apprentissage de la logique favorise-t-elle le développement de l'esprit critique des apprenants de la première scientifique?	montrer que la situation-problème est l'élément fondamental de l'enseignement-apprentissage de la philosophie qui contribue efficacement au développement de l'esprit critique des apprenants à partir de la mise en commun des savoirs de l'expérience de la vie quotidienne et des savoirs livresques construits à l'école.	<i>l'intégration des situations-problèmes, dans l'enseignement-apprentissage de la logique, favorise le développement de l'esprit critique à partir d'une hybridation rationnelle des savoirs de l'expérience et des savoirs scolaires.</i>	Variable indépendante : intégration des situations-problèmes	Situation d'action	- Juger le résultat de son action (utilisation « en-acte » de propriétés) - Ajuster l'action (sans intervention du maître) ; - Apprendre par adaptation
					Situation de formulation	- Désigner, dire, communiquer ; - Nommer les propriétés ou les principes ; - Formuler, à l'aide de signes, règles communes, connues ou nouvelles

					Situation de validation	- Convaincre (argumentation, démonstration, réfutation). - Retenir le nouveau savoir - Appliquer dans une situation similaire
				Variable dépendante : développement de l'esprit critique	Habileté à - juger le résultat de son action - ajuster l'action ; - apprendre par adaptation	- Compréhension d'un concept - Extension d'un concept
					Habileté à - désigner, dire, communiquer ; - nommer les propriétés ou les principes ; - formuler, à l'aide de signes, règles communes, connues ou nouvelles	- construction d'un jugement - Comparaison des affirmations
					Habileté à - convaincre (argumentation, démonstration, réfutation).	- Qualité d'un discours valide ou invalide) - Nature d'un discours (analogique, inductif, déductif, hypothético-

					- retenir le nouveau savoir - appliquer dans une situation similaire	déductif, absurde et contre exemple)
--	--	--	--	--	--	--------------------------------------



Chapitre 5

Méthodologie de la recherche

Ce chapitre est l'occasion de présenter la procédure méthodologique devant permettre d'aboutir aux résultats fiables dans le cadre de cette étude. Pour bien présenter l'intérêt de ce

chapitre, il importe de souligner que notre recherche est centrée sur la difficulté liée au développement de l'esprit critique dans la didactique de la philosophie au secondaire. Pour cette raison, il est indiqué de faire le choix d'une méthode susceptible de conduire à l'atteinte des objectifs visés. Il est nécessaire de préciser que le choix des éléments du cadre méthodologique d'une étude scientifique ne se fait pas au hasard. Il tient compte de la nature de la recherche et de ce qu'on veut démontrer comme résultats.

Nous allons tout d'abord présenter les variables de la recherche puis indiquer la nature de la recherche et présenter les raisons de son choix dans le cadre de cette étude. Par la suite, nous allons indiquer le site de l'étude qui est en réalité le terrain d'enquête. Après cette opération, il sera question de présenter la population visée. C'est dans ce contexte que nous allons pouvoir présenter la technique d'échantillonnage que nous allons utiliser pour obtenir l'échantillon de cette étude. La présentation de l'échantillon aidera à cerner la qualité des données que nous voulons avoir pour la vérification de notre hypothèse de départ. Une fois l'échantillon constitué, nous procéderons à la présentation de la technique employée pour la collecte des données sur le terrain. Cette opération nous permettra alors d'indiquer les outils à partir desquels nous allons recueillir les données. Après cela nous allons présenter les éléments d'une fiche pédagogique selon l'APC, le déroulement de l'enquête, la procédure utilisée pour les analyser et enfin les difficultés rencontrées.

5.1. Présentation des variables et de leurs indicateurs

Avant de procéder à l'identification des variables et à leur définition, la question préalable à laquelle il convient de répondre est celle de savoir : qu'est-ce qu'une variable ? A cette question, Long se propose d'apporter une réponse significative. Dans son support de cours intitulé « Introduction à la recherche », cet auteur affirme que la variable est d'abord un indicateur d'un phénomène quelconque, susceptible de prendre des valeurs différentes qui peuvent être mesurables et quantifiables. Ce qui revient à dire qu' : « *une variable est un indicateur mesurable et quantifiable qui peut changer de valeur* » (2018, p. 2). Rappelons, par la même occasion, que le phénomène peut être une situation sociale, un comportement humain, une pratique etc. De l'avis de Long, on ne peut comprendre un phénomène qu'en le mettant en relation avec un autre. Ce processus permet de dégager les lois qui conditionnent l'apparition ou la disparition du phénomène étudié.

La fonction principale d'une variable est, selon Long, d'être sensible à un changement d'état d'un phénomène. Elle doit pour cela avoir au moins deux valeurs différentes. La

définition du sens propre au terme variable permet de mettre en exergue la place qu'il occupe dans l'étude d'un phénomène. En réalité elle renvoie aux changements qui affectent les caractéristiques d'un phénomène. On peut donc ainsi concevoir la variable comme une caractéristique quelconque qui varie et dont on peut mesurer et quantifier les variations. En se référant à Polit et à Hungler, Long fait savoir que « *la recherche vise à comprendre pourquoi et comment les valeurs d'une variable changent et comment elles sont associées aux différentes valeurs d'autres variables* » (Long, 2018. p. 10).

Dans le cadre d'une recherche de nature scientifique, on fait généralement recours à deux types de variables : la variable indépendante et la variable dépendante.

Cette analyse sur le sens du terme variable nous permet de présenter les concepts de notre sujet qui serviront de variables pour l'étude du phénomène qui nous intéresse. Dans cette logique, nous allons identifier la variable indépendante et la variable dépendante afin de mesurer et de quantifier l'effet de la première sur la seconde dans le contexte éducatif camerounais.

5.1.1. La variable indépendante : intégration des situations-problèmes dans la didactique de la philosophie

De l'avis des spécialistes comme Long, « *la variable indépendante c'est la variable manipulée par l'expérimentateur* » (2018, p. 10). C'est l'élément du sujet dont on cherche à cerner les influences sur les autres réalités avec lesquelles elle est en contact.

Rappelons, pour les besoins de compréhension, que le sujet qui est au centre de cette recherche est intitulé : *Intégration des situations-problèmes dans la didactique de la philosophie et développement de l'esprit critique par les apprenants des classes scientifiques au Cameroun : une expérience menée sur l'enseignement-apprentissage de la logique en classe de 1^{ère} C au Lycée Bilingue de Yaoundé*. Dans cette formulation, nous indiquons que la variable indépendante de ce sujet est : *L'intégration des situations-problèmes dans la didactique de la philosophie*.

Cette variable a trois principales modalités :

- La première est *la situation d'action* (indices : Juger le résultat de son action ; Ajuster l'action ; Apprendre par adaptation)
- La deuxième est *la situation de formulation* (avec pour indices : Désigner, dire, communiquer ; Nommer les propriétés ou les principes ; Formuler, à l'aide de signes, règles communes, connues ou nouvelles).

- La troisième est *la situation de validation* (avec pour indices : Convaincre (argumentation, démonstration, réfutation) ; Retenir le nouveau savoir ; Appliquer dans une situation similaire).

5.1.2. La variable dépendante : développement de l'esprit critique des apprenants

Long nous présente la variable dépendante comme l'élément de la recherche qui varie en fonction de la réalité désignée comme variable indépendante. Pour cet auteur en effet, « *La variable dépendante c'est la variable qui subit l'effet de la variable indépendante* » (Long, 2018, p. 10).

En désignant le développement de l'esprit critique comme notre variable dépendante, nous avons retenu trois modalités à travers lesquelles elle se saisit concrètement.

- La première est fondée sur *l'habileté* à juger le résultat de son action ; à ajuster l'action ; à apprendre par adaptation dans une situation-problème sur la compréhension et l'extension d'un concept.

- La deuxième modalité est basée sur l'habileté à désigner, dire, communiquer ; nommer les propriétés ou les principes ; formuler, à l'aide de signes, règles communes, connues ou nouvelles dans une situation-problème la construction un jugement et la comparaison des affirmations.

- La troisième modalité de la variable dépendante fait référence à l'habileté à convaincre (argumentation, démonstration, réfutation) ; à retenir et à appliquer dans une situation-problème qui invite à déterminer la qualité et la nature d'un discours.

Comme nous venons de le présenter, il s'agira pour nous de déterminer le lien entre les deux variables principales du sujet afin de dégager l'apport ou plus exactement l'efficacité de l'intégration des situations-problèmes sur le développement de l'esprit critique dans l'enseignement de la philosophie au secondaire. Nous voulons particulièrement saisir le rapport entre la variable dépendante que représente la situation problème et la variable dépendante que constitue l'esprit critique.

5.1.3. Justification du choix des indicateurs

Dans la logique des sciences de l'éducation, la recherche s'inscrit dans la pratique. Pour cette raison, il est indiqué de prendre en considération des indicateurs de l'expérience pratique qui permettent de suivre le changement de valeurs qui affecte les variables de l'étude. Dans cette perspective, nous précisons que la vérification expérimentale que nous voulons mener sur les principales variables de cette recherche se fera à partir des indicateurs choisis.

Dans cette étape de la recherche, il est question de justifier le choix porté sur les indicateurs destinés à la vérification des hypothèses retenues. De ce point de vue, il importe de faire savoir que l'objectif principal de notre recherche est de déterminer l'apport ou l'efficacité de l'intégration des situations-problèmes dans le développement de l'esprit critique des apprenants dans la didactique de la philosophie au secondaire. Nous voulons pour cela identifier l'impact que peut avoir l'intégration des situations-problèmes sur le processus d'enseignement-apprentissage mis en œuvre en philosophie pour la construction des savoirs, des savoir-faire, des savoirs-être qui contribuent au développement de l'esprit critique. Cet apprentissage obéit aux prescriptions du curriculum officiel qui organise et planifie la didactique de la philosophie au secondaire.

Les indicateurs que nous avons choisis à partir des modalités de la variable indépendante nous permettent de mettre en lumière les éléments qui sont pris en compte dans le cadre de la formulation d'une situation de vie problématique. De ce point de vue, nos indicateurs aident à orienter dans le choix des situations-problèmes. Ce qui revient à dire que les situations de vie qui serviront de situations-problèmes exposeront des difficultés de la vie courante liées à la logique. Nous voulons fonder notre expérimentation sur trois principales modalités qui englobent les critères retenus. Il s'agit de la situation d'action, de la situation de formulation et de la situation de validation. À partir de ses modalités, il est question de mettre en évidence l'interaction des éléments qui se mettent en place dans le développement des compétences de l'esprit critique en logique dans des problèmes du discours liés à la compréhension et à l'extension d'une idée, au jugement et à la comparaison des idées formulées, à la qualité et à la nature du discours.

S'agissant de la variable dépendante, les indicateurs choisis permettent de mettre en évidence les compétences que vise le cours de logique dans le programme des premières scientifiques. Ainsi, les indicateurs tirés des modalités de la variable dépendante précisent clairement les compétences de l'esprit critique devant être développées dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la logique. Ainsi, on dira que l'esprit critique est développé en logique lorsque l'apprenant est capable de comprendre et d'étendre une idée, lorsqu'il est

capable de reconnaître un jugement et de pouvoir en faire des comparaisons, lorsqu'il est capable d'identifier la qualité et la nature d'un discours.

5.2. Nature de la recherche

Le thème de cette recherche ainsi que les hypothèses formulées nous obligent à faire une recherche quantitative et qualitative. Il s'agit alors d'une recherche mixte. Pour être plus précis, signalons que la recherche quantitative est une recherche quasi expérimentale, qui se base sur un modèle didactique de la pratique de classe intégrant les situations-problèmes dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie. Le choix de la méthode quantitative s'explique sur le fait qu'il s'agit de faire une comparaison entre deux modèles de pratiques de classe dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie : le modèle de pratique de classe avec intégration des situations-problèmes et le modèle de pratiques de classe sans intégration des situations-problèmes. C'est ce qui explique la présence d'un groupe expérimental qui subit un enseignement-apprentissage de la logique par situations-problèmes et la présence d'un groupe contrôle qui subit un enseignement-apprentissage de la logique sans situations problèmes. Le but de cette manœuvre est de saisir le lien qui existe réellement entre le modèle de pratique de classe par situations-problèmes et l'esprit critique des apprenants. Cette méthode de recherche (quantitative), nous permettra de bien expliquer le rapport qui lie l'intégration des situations-problèmes au développement des compétences de l'esprit critique.

L'approche qualitative de notre recherche nous permettra d'analyser les situations didactiques enregistrées et décryptées, dans la singularité complexe de chacune, et dans la variété de leurs niveaux interprétatifs. Cette étude nous permettra d'analyser les leçons en philosophie pour déterminer le modèle de la pratique de classe plus efficace dans le développement des compétences de l'esprit critique en philosophie au secondaire.

Le choix d'une approche méthodologique mixte va nous permettre d'obtenir une meilleure compréhension du phénomène étudié. Pour St-Cyr, Tribble et Saintonge, il s'agirait d'« un compromis acceptable pour en arriver à décrire une ou des réalités ayant des affinités avec d'autres réalités tout en admettant que certaines sont irrémédiablement différentes » (1999, p.118). L'approche mixte est donc souvent nécessaire pour atteindre l'objectif de la recherche: « *More often, hybrid approaches comprise a number of phases, some of which are qualitative, others quantitative; all, however, are equally necessary for achieving the objective of the approach* » (Fielding et Schreier, 2001; p.10). Ainsi présentée, une approche uniquement

quantitative nous priverait des informations sur des facteurs liés à la dimension motivationnelle des élèves, c'est pourquoi la dimension qualitative de cette recherche est plus que d'actualité.

À côté de ce choix, nous voulons tout de même expliquer les spécificités de la méthode expérimentale qui sous-tend l'esprit de la recherche en science de l'éducation. Pour Borst et Cachia la méthode expérimentale, en psychologie, est « *utilisée pour établir un lien de causalité entre des variables qui reflètent des processus mentaux ou des comportements* » (2016, p. 60). Ces auteurs font savoir que la méthode expérimentale « *implique, dans sa forme la plus simple, de manipuler une variable indépendante et de mesurer l'effet produit par cette manipulation sur une variable dépendante, tout en contrôlant les variables externes qui pourraient potentiellement avoir une influence* » (p. 60).

Claude Bernard est considéré comme le fondateur de ce modèle méthodologique. En effet, dans son œuvre intitulée *Introduction à la médecine expérimentale*, (1865), Cet auteur, selon les analyses de Chemla et Abastado (2010), présente la méthode expérimentale comme une démarche scientifique qui part du réel spontané (l'observation) pour obtenir du réel provoqué (l'expérience) après un saut dans l'imaginaire du chercheur (l'hypothèse). Le résultat expérimental est du subjectif (l'hypothèse) objectivé (le résultat de l'expérience). Il faut se servir de notre raison (raisonner) pour juger de façon critique notre propre expérience. Le résultat produit par l'expérience a donc toujours sur la théorie un pouvoir constant de contrôle et de réajustement. Cette conviction prend appui sur l'idée selon laquelle un fait n'est rien par lui-même, il ne vaut que par l'idée qui s'y rattache ou par la preuve qu'il fournit. (Bernard, 1865.) Pour Bernard, la certitude de type scolastique entretient l'ignorance et la superstition, et n'entraîne que de la stérilité dans le domaine scientifique. Le doute est, pour lui, l'élément fondamental la base de la fécondité scientifique dans la mesure où il est contre tous les systèmes, toutes les idées a priori. Le doute est source de progrès parce qu'il laisse à l'esprit sa liberté et son initiative. On peut donc retenir que la méthode expérimentale est celle qui aboutit à une théorie scientifique contrôlée par l'expérience et répondant à des critères de conformité au réel et d'efficacité.

Pour Thom (1986) la locution « méthode expérimentale » est un oxymoron. Selon les explications de Develay, « *un oxymoron est une figure de rhétorique formée par un couple de contraires, comme dans les expressions neige brûlante, feu glacé, soleil froid* » (1989, p. 4). Dans la conception de Thom en effet, l'idée de méthode (du grec méta « vers » et odos « chemin ») caractérise une direction définissable et régulièrement suivie dans une opération de l'esprit, un programme réglant d'avance une suite d'opérations à accomplir et signalant certains

errements à éviter. Méthode a donné sens à méthodique. Cependant, l'idée d'expérience renvoie par contre à l'idée d'hypothèse. L'expérimental impose l'existence d'une hypothèse. Or il n'y a pas d'hypothèse sans un certain nombre d'entités imaginaires dont on postule l'existence et qui constitueront la théorie une fois l'hypothèse vérifiée. Cette conception de la méthode expérimentale qui associe théorie et expérience pratique amène à justifier le choix porté sur elle dans le contexte de cette recherche.

Si on part de l'idée selon laquelle l'hypothèse est une proposition particulière qui a pour fonction d'établir un lien de cause à effet entre un fait et un autre, alors la méthode expérimentale s'impose comme une approche incontournable dans la vérification de cette hypothèse. Ce qu'il faut relever, de ce point de vue, est la réalité selon laquelle, c'est à partir de l'hypothèse théorique que le chercheur imagine une situation expérimentale ou une opérationnalisation possible expérimentale ou une opérationnalisation possible de cette hypothèse. Il aboutit ainsi à la formulation d'une hypothèse opérationnelle dépendant du montage expérimental construit. On comprend donc qu'une expérimentation ne peut être élaborée sans le recours initial à un corpus d'hypothèses ou, à minima, quelques intuitions quant aux résultats. Ainsi donc, l'hypothèse permet de définir et de sélectionner ce qui va être observé. Elle détermine la production et la mesure du phénomène. L'hypothèse de travail est la mesure du phénomène. Elle est une supposition non vérifiée (et pourtant formulée à l'affirmative) qu'il existe un lien causal entre les variables. Cette hypothèse n'est pas limitée à la situation expérimentale.

On peut aussi justifier la nécessité de la méthode expérimentale sur la nature de l'approche scientifique. En effet, l'approche scientifique se caractérise par un certain nombre de présupposés. Elle commence généralement par la remise en cause des discours déjà existants sur ces objets. Il est couramment admis que l'approche scientifique se démarque de trois types de discours pour aborder son objet. Il s'agit principalement des vérités révélées, telles que peuvent les fournir les mystiques dont l'expérience est exclusivement subjective ou la métaphysique dont les propositions ne sont pas testables. Le sens commun, tel qu'il s'exprime dans la société et les textes sacrés, dans la vision du monde qu'ils proposent. Tous ces discours dont la valeur intrinsèque n'est pas ici à remettre en cause, sont exclus du débat scientifique.

Cette analyse permet ainsi de comprendre la raison pour laquelle l'hypothèse que nous voulons vérifier nous oblige à orienter cette étude qualitative et quantitative sur la rigueur de la méthode expérimentale. En fait, le processus éducatif de la philosophie sur le terrain ne peut se comprendre que si et seulement si on procède d'abord par l'observation, la formulation des hypothèses sur le fait observé et la vérification expérimentale de cette hypothèse. Une étude

n'est dite expérimentale que lors qu'à partir de l'observation, on formule des hypothèses devant être vérifiées sur la base des données de l'expérience. La démarche expérimentale exige qu'on pose une hypothèse générale qui implique un lien causal entre les variables (repérées) et l'objet de la recherche. Autrement dit, l'on pose à ce moment-là l'hypothèse, de l'existence d'un lien de cause à effet entre deux facteurs. Pour tester cette hypothèse on la décline en hypothèse opérationnelle directement testables dans un protocole expérimental. C'est ce qu'on appelle l'opérationnalisation. Le chercheur manipule donc des paramètres expérimentaux afin de standardiser les conditions d'apparition du phénomène qu'il souhaite étudier. En d'autres termes, la méthode expérimentale vise à provoquer une série de réactions dans des conditions fixées à l'avance.

Les analyses de Develay (1989) nous permettent de cerner la particularité de la démarche expérimentale de Bernard. Pour cet auteur en effet, Bernard a fondé la méthode expérimentale sur quatre phases principales qui la définissent

La première phase correspond à la capacité à s'étonner devant l'inconnu, le non caractérisable, le non assimilable à une structure explicative que l'on maîtriserait déjà. Ainsi cette phase relève tout à la fois de la difficulté à faire fonctionner la pensée analogique, de l'incapacité momentanée à mettre en œuvre une pensée déductive, de l'embarras à rapprocher en totalité l'événement considéré d'un événement identique, de la résistance à envisager une relation entre cet événement et une autre situation dans un autre domaine pour accéder à une conceptualisation mettant en cohérence dialectique ces deux données. Ainsi, on retient que la formulation d'un problème dit cette incapacité à trouver un principe explicatif déterminé dans une situation donnée, et la nécessité d'envisager un détour pour lever l'obstacle qui sera identifié au terme de la résolution du problème.

La deuxième phase porte sur la formulation de l'hypothèse. En effet, un fait observé conduit inéluctablement à émettre des hypothèses. Dans cette logique émettre une hypothèse c'est entrevoir une explication potentielle du fait observé. La pensée divergente autorise un maximum d'hypothèses pour une situation déterminée. La pensée divergente permet d'élargir au maximum le champ des investigations possibles. Mais parmi l'ensemble des hypothèses possibles, certaines seront sélectionnées qui correspondent à une expérimentation possible parce que d'emblée, elles sont considérées plus valides, plus plausibles que d'autres. Ainsi, non seulement l'émission d'hypothèses fait référence à la pensée divergente, mais elle fait aussi appel à la pensée déductive. Il ne peut pas y avoir d'hypothèse indépendamment d'une théorie de référence préalable. Ainsi tout l'enjeu d'une démarche expérimentale sera d'envisager, au moment de l'émission d'hypothèses, le niveau de corrélation possible entre une théorie

explicite ou implicite préalable et les résultats prévisibles de l'expérimentation. Cette phase de l'émission d'hypothèse, parce qu'elle conduit à puiser aux modes de pensée divergente et déductive, constitue une phase d'apprentissage extrêmement riche, dit Develay.

La troisième phase fondamentale de la méthode expérimentale de Claude Bernard est la vérification de l'hypothèse. En effet, l'hypothèse la plus pertinente retenue, conduit à concevoir une expérience, à la mettre en œuvre et à en analyser les résultats. De ce point de vue, Develay fait savoir que la conception de l'expérience met en jeu à la fois la pensée divergente (imaginer un dispositif conduit souvent à une véritable activité de création) et la pensée déductive (on conçoit un dispositif en relation avec un système explicatif que l'on possède). Mais la pensée analogique opère aussi parfois. C'est en lien explicite ou implicite avec des situations, des dispositifs voisins mais différents empruntés à d'autres domaines, à d'autres données, que l'expérience est réfléchie. L'analyse des résultats de l'expérience suppose l'usage de techniques, de méthodes de traitement et d'analyse des données au cours desquelles la pensée déductive sera largement privilégiée.

La dernière phase de la démarche expérimentale initiée par Bernard est l'interprétation des résultats. Elle conduira à unir les résultats obtenus avec des résultats déjà connus pour créer ou user d'un concept, d'une relation, d'un système déjà connus. Selon que ce rapprochement se fera entre deux domaines voisins (deux classes d'équivalence) ou non, on fera appel à la pensée inductive ou dialectique.

La raison de cette entrée dans les dédales de la méthode expérimentale s'explique par le fait que la recherche que nous nous proposons de réaliser cadre avec la rigueur de la démarche expérimentale. Cependant, nous précisons qu'il s'agit d'une méthode mixte dans cette étude. Les hypothèses formulées ne peuvent clairement être vérifiées que si et seulement si nous intégrons dans cette étude, les principes de la recherche quantitative et qualitative. Nous les adossons sur la rigueur de la méthode expérimentale.

5.3. Site de l'enquête

Le site désigne le lieu où on mène l'enquête sur l'échantillon de la population choisie. C'est très exactement le cadre choisi pour collecter les données pouvant être analysées par rapport à ce qu'on cherche à connaître. Dans le cas de notre recherche, nous avons choisi comme site d'enquête le campus du Lycée Bilingue de Yaoundé (pendant la période de l'année scolaire 2020-2021). Ce lycée est situé dans la région du centre, département du Mfoundi, arrondissement de Yaoundé V. Il a été créé par décret n°73/280 du 02 juin 1973 et ouvert par

arrêté n°171/A/31/MINEDUC/DESG/DETP/DETP du 14 septembre 1978. Vu le décret n°2006/PM du 18 août 2006 portant création d'établissements scolaires d'enseignement secondaire général, le Lycée Bilingue de Yaoundé, en abrégé LBY, est un établissement d'enseignement secondaire général public à régime d'externat et à cycle complet, composé de deux sous-systèmes : anglophone et francophone. C'est le tout premier lycée bilingue de la République du Cameroun destiné à promouvoir le bilinguisme. Nous voulons circonscrire notre site de recherche sur la section francophone de ce lycée. Nous nous intéressons principalement au second cycle. Parce que c'est à ce niveau que commence l'enseignement de la philosophie. Le tableau ci-dessous présente le nombre de salles du second cycle où s'enseigne la philosophie.

Tableau n°2: Répartition des salles de classe du second cycle du Lycée Bilingue de Yaoundé (année scolaire 2020-2021)

Classes	nombre
Secondes littéraires (2 nd e)	07
Premières littéraires (1 ^{ère})	10
Premières scientifiques (1 ^{ère})	07
Terminales littéraires (Tle)	08
Terminales scientifiques (Tle)	05
Total	37

Source : enquête sur le terrain

Cet établissement est l'endroit où nous comptons déployer le dispositif de notre enquête qui permettra de récolter les données fiables dont nous avons besoin pour procéder à la vérification de l'hypothèse retenue au départ. Le lycée bilingue de Yaoundé est le lieu cadre qui structure et limite notre enquête sur le terrain. Partant de cette réalité, la question est de savoir quelle population allons-nous choisir comme cible principale de notre enquête sur le terrain indiqué.

5.4. Population d'étude

La population d'étude correspond à l'ensemble des individus concernés par l'enquête. Dans les sciences de l'éducation, l'enquête sur le terrain ne peut se réaliser que si on a une population cible dont les caractéristiques cadrent avec le fait étudié. En effet, l'étude des

propriétés caractéristiques d'un ensemble, quand on ne dispose pas encore de données, nécessite d'examiner, d'observer des éléments de cet ensemble. Pour Ajar, Dassa et Gougeon (1983), il est impossible de définir un échantillon valable sans connaître les caractéristiques de la population cible. De ce point de vue, ces auteurs définissent la population d'étude comme « *un ensemble dont les éléments comportent une ou plusieurs caractéristiques communes* » (pp. 5-6). À vrai dire, c'est l'ensemble des mesures qualitatives ou quantitatives de ces caractéristiques qui définit la population. Les individus ou entités appartenant à la population ne sont que les porteurs des caractéristiques en question.

Dans la conception de Tsala, on entend par population d'étude « *le rassemblement de tous les cas qui répondent à un ensemble d'échantillons correspondant et conforme à un ensemble de critères déterminés* » (1992, p. 66). De ce point de vue, le terme population, dans une recherche scientifique renvoie concrètement à un ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils possèdent tous une même propriété et qu'ils sont de la même nature. C'est un ensemble d'éléments choisis parmi tant d'autres et qui obéissent à un critère de sélection défini.

Ce qu'il faut préciser, dans le contexte de cette recherche, est que la population concernée par l'étude, est constituée des élèves des classes de premières scientifiques qui ont la philosophie dans leur programme d'enseignement. Nous aurons comme personnes ressources les enseignants de philosophie et l'inspecteur pédagogique de philosophie.

5.4.1. Population cible

Après la présentation de la population générale de l'étude, il est indiqué de présenter la population cible. Ce terme permet de cerner le sujet de recherche parce qu'il détermine concrètement les sujets auprès desquels les données seront collectées. Selon Forbin (2015) la population cible est celle qui correspond aux critères de sélection établis d'avance et qui pourrait éventuellement servir à faire des généralisations. Ceci étant, il faut préciser que notre population cible désigne tous les élèves des premières scientifiques de la république du Cameroun.

5.4.2. Population accessible

Étant donné qu'il est quasiment impossible d'étudier la totalité des éléments qui composent la population cible, il est conseillé de faire recours à la population accessible. De ce point de vue, la population accessible nous permet de fonder notre enquête sur un certain nombre d'éléments représentatifs (échantillon) parmi tous les éléments possibles (population

parente) qui appartiennent à l'ensemble global concerné par la recherche (univers), sur qui on effectuera des observations ou les mesures nécessaires pour constituer les données. Vue sous cet angle, la population accessible de cette recherche renvoie à tous les élèves des classes de premières scientifiques du lycée bilingue de Yaoundé. Nous pouvons clairement illustrer la population accessible à travers le tableau suivant :

Tableau n°3 : Présentation de la population accessible de notre étude

Classes	effectifs
1 ^{ère} D1	37
1 ^{ère} D2	34
1 ^{ère} D3	39
1 ^{ère} D4	36
1 ^{ère} D5	37
1 ^{ère} C	47
1 ^{ère} Ti	37
Total : 07	267

Source : enquête sur le terrain

5.5. Technique d'échantillonnage

On définit généralement l'échantillonnage comme le procédé utilisé pour choisir un échantillon et qui est à la base de l'enquête par sondage. De façon plus concrète, l'échantillonnage renvoie à la phase qui consiste à sélectionner les individus que l'on souhaite interroger au sein de la population accessible. Selon De Landsheere, « *échantillonner, c'est choisir un nombre limité d'individus, d'objets ou d'événements dont l'observation permet de tirer des conclusions (inferences) applicables à la population entière à l'intérieur de laquelle le choix a été fait* » (1975, p. 251). Les techniques d'échantillonnage constituent des moyens d'évaluer la qualité de ces inférences. Rappelons, encore une fois, qu'aucune technique d'échantillonnage ne peut garantir la représentativité de l'échantillon choisi. La technique d'échantillonnage désigne donc la méthode choisie pour construire un échantillon d'étude. C'est ce que confirment les auteurs comme Ajar, Dassa et Gougeon (1983). Pour ces derniers en effet, alors qu'un échantillon est une partie de la population choisie spécialement pour la représenter, l'échantillonnage est le processus par lequel ce choix est opéré. De ce point de vue, ces auteurs estiment qu'il est évident que la généralisabilité des résultats obtenus dans toute

recherche est tributaire des techniques d'échantillonnage. À ce sujet, notons que les problèmes d'échantillonnage sont habituellement plus marqués dans le domaine des sciences humaines à cause de la grande variabilité inhérente aux unités expérimentales reliées aux caractéristiques du comportement humain ainsi qu'à leur instabilité spatiale et temporelle.

Le degré de représentativité d'un échantillon peut être évalué à l'aide de deux approches différentes. Selon que l'on tente d'établir cette représentativité de façon indirecte ou directe, on utilisera : soit des méthodes d'échantillonnage probabilistes, selon lesquelles le degré de représentativité augmente en même temps que diminue l'erreur des statistiques estimant les paramètres (de la population). Ainsi, la validité des inférences est vérifiable au sens probabiliste du terme. Soit des méthodes d'échantillonnage non probabilistes englobant diverses techniques qui postulent ou établissent directement la représentativité d'un échantillon. La validité des inférences n'est pas objectivement vérifiable, si ce n'est par l'accumulation des preuves au fil des années.

La technique d'échantillonnage pour cette recherche est l'échantillonnage probabiliste. Sachant que cette méthode a plusieurs versions, nous précisons que notre choix porte sur l'échantillonnage probabiliste par grappes. L'échantillonnage par «grappes» est une technique dont l'unité est un ensemble comprenant plus d'un élément de la population au lieu d'un seul, comme dans les autres méthodes. Cette technique est en fait un échantillonnage aléatoire simple où l'unité d'échantillonnage est définie par un groupe d'éléments. L'emploi de ce type d'échantillonnage dans le cadre de cette recherche se justifie principalement par le fait que c'est le modèle le plus répandu en éducation, où les groupes de sujets sont souvent établis préalablement à la recherche. On l'utilise dans le cas où on a affaire à une population d'étude répartie en groupes.

5.6. Échantillon

Il faut relever que dans le langage courant, la représentativité est considérée comme une propriété intrinsèque de l'échantillon. Ainsi, Le Grand Larousse définit l'échantillon comme une petite quantité d'un produit quelconque, qui sert à apprécier la qualité du tout. (Grand Larousse, Tome 4). Malheureusement, en sciences humaines, la complexité et la taille des populations que l'on veut décrire sont autant d'obstacles à la représentativité des échantillons. On contourne ces difficultés à l'aide de méthodes diverses qui permettent d'identifier un échantillon représentatif tout en fournissant des indications pour évaluer les effets de l'erreur, en fin de compte inévitable. On sait qu'il n'existe en effet aucune méthode d'échantillonnage

capable de garantir la représentativité parfaite d'un échantillon. Pour améliorer la représentativité d'un échantillon, il faut tout d'abord s'attacher à définir correctement les objectifs de la recherche et la population ; ce faisant, on assure une meilleure validité externe de la recherche.

Partant du fait que notre objectif principal est de montrer le lien étroit qui existe entre la situation-problème et l'esprit critique dans le contexte de l'APC-ESV en philosophie, il est nécessaire de présenter notre échantillon. En réalité, l'échantillon obtenu par la méthode aléatoire par grappes est constitué de 47 élèves de la 1^{ère} C (groupe expérimental) et de 37 élèves de la 1^{ère} D1 (groupe contrôle).

5.6.1. Critères d'inclusion de l'échantillon

Comme critères d'inclusion, nous avons tenu compte de la nationalité du sous-système éducatif, de l'ordre d'enseignement, de l'établissement scolaire, du niveau d'étude, de l'âge, du sexe.

Tableau n°4 : Les critères d'inclusion de l'échantillon

Critères d'inclusion de l'échantillon	
Nationalité	Cameroun
Sous-système éducatif	Francophone
Ordre d'enseignement	Enseignement général
Établissement scolaire	Lycée Bilingue de Yaoundé
Niveau d'étude	Classe de première
Age (jour, mois année)	[15-21]
Sexe	Masculin et Féminin

5.6.2. Critères d'exclusion de l'échantillon

Pour avoir un échantillon convenable dans le cadre de la réalisation de l'enquête sur le terrain, nous avons élaboré les critères d'exclusion. Ainsi, dans la construction de l'échantillon, nous avons tenu compte des éléments suivants : la spécialité, l'enseignement de la philosophie, le nombre d'années d'expérience de l'enseignant de philosophie et l'accord de ce dernier pour faire partie de l'enquête.

Tableau n°5 : Les critères d'exclusion de l'échantillon

Critères d'exclusion	
Spécialité	Série scientifique
Avoir la philosophie au programme d'étude	Enseignement-apprentissage effectif de la philosophie dans sa classe
Être à la première année d'initiation à la philosophie	Être en classe de première scientifique où débute la philosophie pour les élèves scientifiques.
Être volontaire pour participer l'enquête	Accepter librement faire partie de l'étude

5.6.3. Répartition de la taille de l'échantillon

A partir des critères d'inclusion et d'exclusion, nous sommes parvenu à la construction d'un échantillon constitué de deux classes. Il s'agit de la classe de Première D1 et de la classe de Première C. Le premier groupe classe de 47 élèves est désigné comme le groupe contrôle. En effet, nous avons désigné ce groupe comme groupe contrôle au regard de la méthode d'enseignement-apprentissage qu'applique l'enseignant en situation de pratique de classe. C'est une classe qui apprend la philosophie sans intégrer les situations-problèmes.

Le deuxième groupe classe de 37 élèves est le groupe expérimental. C'est la classe où l'enseignant intègre les situations-problèmes dans le processus d'enseignement-apprentissage de la philosophie.

Ainsi présentés, les deux groupes classes donnent un échantillon représentatif dont la taille est de quatre-vingt-quatre sujets (84 sujets).

Tableau n°6 : Répartition de la taille de l'échantillon

Groupes	Effectifs
Groupe expérimental (1 ^{ère} C)	47
Groupe contrôle (1 ^{ère} D1)	37
Total	84

Source : Enquête sur le terrain

5.7. Technique de collecte des données

La collecte des données est un élément crucial du processus de recherche en sciences sociales. Son importance tient au fait qu'elle permet au chercheur de rassembler le matériel empirique sur lequel il va fonder sa recherche. Pour ces auteurs, le chercheur doit tout d'abord se poser la question de l'existence ou non de données déjà disponibles, pour constituer cette base empirique. De ce point de vue, on retient que la collecte des données se présente comme une étape incontournable qui impose la descente sur le terrain pour avoir des informations fiables sur le phénomène étudié.

Dans cette section, nous avons l'intention de présenter la technique utilisée pour la collecte des données selon les critères de l'approche expérimentale que nous avons choisie. La collecte des données, dans les recherches qui requièrent une investigation prolongée sur le terrain met en contact le chercheur et les sujets concernés par le problème étudié. Dès lors, la gestion de la situation d'interaction entre le chercheur et les sujets-sources de données prend une dimension essentielle. Toute la difficulté d'une recherche consiste non à faire abstraction du chercheur (de soi-même), mais à qualifier et à maîtriser la présence du chercheur dans le dispositif de collecte.

La technique utilisée pour collecter les données est fondée sur l'observation, les tests d'évaluation et les entretiens semi-directifs. Ces modèles de collecte nous permettront d'accéder aux informations qui seront analysées pour la vérification de l'hypothèse retenue. En associant l'observation, le test et l'entretien, la collecte de données ne va laisser aucun détail pouvant aider à bien cerner le problème en question. De l'avis de Quivy et Campenhoudt, la mise en commun de ces techniques dans la collecte des données permet d'obtenir des résultats très satisfaisants. Selon ces auteurs : *« leur complémentarité permet en effet d'effectuer un travail d'investigation en profondeur qui, lorsqu'il est mené avec la lucidité et les précautions d'usages, présente un degré de validité satisfaisant »* (1995, p. 203).

5.7.1. Observation des situations pratiques de classe

La recherche expérimentale que nous menons pour déterminer la nature du lien entre la situation-problème et l'esprit critique des apprenants nous oblige à passer par l'observation pour collecter les données sur le processus d'apprentissage en situation de classe. Dans le cadre d'une recherche expérimentale, l'observation est la phase principale qui oriente vers la découverte des manifestations du phénomène. Selon Sillamy: *« l'observation constitue la phase fondamentale de l'expérimentation »* (2003, p. 198). Une étude expérimentale est celle qui part des hypothèses formulées sur un aspect de la réalité observée et procède à une vérification de

ces hypothèses à partir des données recueillies dans l'expérience des enquêtes sur le terrain. De ce point de vue, on peut aisément comprendre la raison pour laquelle Sillamy donne une place prépondérante à l'observation dans une étude à caractère expérimental.

L'observation est un mode de collecte des données par lequel le chercheur observe de lui-même, de visu, des processus ou des comportements se déroulant dans une organisation, pendant une période de temps délimité. L'observation constitue un mode de recueil alternatif de l'entretien dans le sens où le chercheur peut analyser des données factuelles dont les occurrences sont certaines, plutôt que des données verbales dont l'inférence factuelle est sujette à caution. Selon Jorgensen (1989), deux formes d'observation peuvent être distinguées en fonction du point de vue du chercheur par rapport aux sujets observés. Soit le chercheur adopte un point de vue interne et son approche relève de l'observation participante, soit il conserve un point de vue externe et il s'agit d'une observation non participante. Dans ce mode, nous allons faire une observation directe non participante des situations pratiques de classe pour collecter des données.

Partant de l'idée que nous voulons saisir la relation entre la situation-problème et l'esprit critique dans l'application de l'APC en philosophie, il convient de préciser que nous voulons particulièrement observer les gestes professionnels des enseignants qui conduisent à l'apprentissage de la philosophie. Dans la perception des auteurs comme Brudermann, et Pélissier, les gestes professionnels peuvent être définis comme « des « actions » menées par l'enseignant au cours de sa séance de formation, qui peuvent prendre la forme d'actes de langage (expressions, phrases ou mots), d'actions gestuelles (par exemple, déplacement de son corps dans l'espace, mouvement du doigt, du bras ou encore de la tête) ou encore d'expressions du visage (par exemple, de surprise, de non compréhension) » (2008, p. 22). Plus simplement, il s'agit de toutes les actions verbales et non verbales observables de l'enseignant qui conduisent à la construction de l'agir compétent par l'apprenant. Le modèle de la pratique d'enseignement-apprentissage permet de visualiser plusieurs éléments susceptibles de provoquer des effets sur les élèves (apprentissage, motivation, activité...) : les caractéristiques personnelles de l'enseignant, les actions de celui-ci, les caractéristiques de l'élève et le contexte (de la classe, de l'école, du système éducatif).

Notre observation sera portée sur les pratiques de classe où s'opérationnaliser différents types d'action mis en œuvre par l'enseignant et susceptibles d'influencer l'apprentissage des élèves. Selon Bissonnette, Gauthier et Castonguay (2017), ces actions sont de deux types, qui correspondent aux deux fonctions majeures de l'acte d'enseigner : la gestion de classe ou éducation et la gestion des apprentissages ou instruction. L'enseignant met donc en œuvre

deux grands types d'actions verbales et non verbales qu'il faut observer pour comprendre le processus d'apprentissage. Ayant décidé de porter une attention particulière aux situations de classe dans notre observation, nous voulons observer dans deux classes retenues comme groupe de contrôle et groupe expérimental. Il s'agit de la 1^{ère} D1 et de la 1^{ère} C.

5.7.2. Les tests d'évaluation

Le test est une technique qui permet de collecter les données sur le niveau d'apprentissage des élèves dans le cadre d'une recherche quasi-expérimentale. Il s'agit d'un ensemble d'items portant sur un thème précis du programme qui sera posé après l'expérimentation. Ce test nous permettra d'évaluer la pertinence des pratiques philosophiques par situations-problèmes sur la formation de l'esprit critique. Le test permet aussi de vérifier la situation de départ dans laquelle se trouvent les élèves avant l'expérimentation. Il s'agit d'évaluer la capacité des apprenants à manifester les compétences de l'esprit critique après un cours de philosophie basé sur une approche qui saute la situation-problème.

Le test est conçu sous la forme d'une épreuve. Cette épreuve est organisée autour de quatre grandes parties. La première partie est axée sur la capacité à juger la plausibilité d'une affirmation en rapport aux connaissances philosophiques apprises. Elle est fondée sur une situation de vie et sur cinq questions qui indiquent à l'apprenant des tâches à faire. Chaque tâche vaut un point (1pt).

La deuxième partie du test porte sur la capacité à cerner la pertinence des arguments à l'appui d'une affirmation. Cette partie comporte cinq questions permettant à l'apprenant de résoudre la situations-problème proposée. Tout comme dans la première partie, chaque question équivaut à une tâche qui vaut un point (1pt).

La troisième partie du test est centrée sur la capacité à juger la qualité des preuves à l'appui d'une affirmation. Cinq questions sont formulées autour d'une situation-problème adaptée à la manifestation de la compétence visée. Cette partie vaut cinq points ((5pts).

La dernière partie du test est sur la capacité à évaluer la fiabilité d'une source d'information. Tout comme les autres parties, elle est sous-tendue par une situation-problème et sur cinq questions qui donnent des orientations sur des tâches à faire. Cette partie vaut aussi cinq points (5pts).

5.7.3. Les entretiens semi-directifs

L'entretien est une technique destinée à collecter, dans la perspective de leur analyse, des données discursives reflétant notamment l'univers mental conscient ou inconscient des individus. Il s'agit d'amener les sujets à vaincre ou à oublier les mécanismes de défense qu'ils mettent en place vis à vis du regard extérieur sur leur comportement ou leur pensée. Ce modèle est très utilisé dans la recherche qualitative. Pour plus de précision, signalons qu'il existe deux types d'entretien : l'entretien individuel et l'entretien de groupe. Nous avons décidé d'employer les deux formes dans cette recherche.

L'entretien individuel est une situation de face à face entre un investigateur et un enquêté. La notion d'entretien est fondée sur la pratique d'un questionnement du sujet avec une attitude plus ou moins marquée de non-directivité de l'investigateur vis à vis du sujet. Un questionnement directif ne relève pas de l'entretien mais du questionnaire. Comme le soulignent Evrard, Pras et Roux, le principe de la non-directivité repose sur une « *attention positive inconditionnelle* » (1993, p. 91), de l'investigateur : le sujet peut tout dire et chaque élément de son discours a une certaine valeur car il renvoie de façon directe ou indirecte à des éléments analytiques de l'objet de recherche. La non-directivité implique également une « *attitude d'empathie* » de l'investigateur, c'est-à-dire l'acceptation du cadre de référence du sujet, en termes d'émotion ou de signification, « *comme si* » l'investigateur était à la place du sujet interrogé.

À partir de ce principe de non-directivité, on distingue traditionnellement deux types d'entretien : l'entretien non-directif et l'entretien semi-directif. Dans l'entretien non-directif, l'investigateur définit un thème général sans intervenir sur l'orientation du propos du sujet. Ses interventions se limitent à une facilitation du discours de l'autre, à la manifestation d'une attitude de compréhension, à une relance fondée sur les éléments déjà exprimés par le sujet ou à un approfondissement des éléments discursifs déjà énoncés. Merton (1990) font savoir qu'avec l'entretien semi-directif, appelé aussi « *entretien centré* », le chercheur applique les mêmes principes à la différence qu'il utilise un guide structuré pour aborder une série de thèmes préalablement définis. Ce guide est à compléter en cours d'entretien à l'aide d'autres questions. Cette précision sur l'entretien permet de comprendre la raison pour laquelle nous optons pour l'entretien semi-directif dans le cadre de cette recherche.

S'agissant de l'entretien de groupe, il consiste à réunir différents sujets autour d'un investigateur. Sa particularité est de placer les sujets dans une situation d'interaction. Le rôle de l'enquêteur consiste à faciliter l'expression des différents individus et à gérer la dynamique du groupe. L'entretien de groupe demande donc une préparation précise car les objectifs et les règles d'intervention des sujets, les prises de parole et les thèmes à aborder, doivent être

clairement définis au début de l'entretien. Pour les spécialistes de la recherche quantitative, l'entretien de groupe est susceptible de révéler au chercheur des éléments qu'il pourra ensuite évaluer par d'autres méthodes de collecte. À l'opposé, l'entretien de groupe peut avoir également pour objet de confirmer des conflits et des tensions latentes révélés par d'autres modes de collecte au sein d'une organisation.

Nous allons nous servir de l'entretien semi-directif pour recueillir des données auprès des personnes ressources que sont les enseignants et l'inspecteur pédagogique régional.

5.8. Instruments de collecte des données

Les instruments de collecte des données sont des outils dont on sert pour obtenir les données recherchées. Dans cette logique, nous avons comme instrument de collecte : la grille d'observation, les items du test et le guide d'entretien.

5.8.1. La grille d'observation

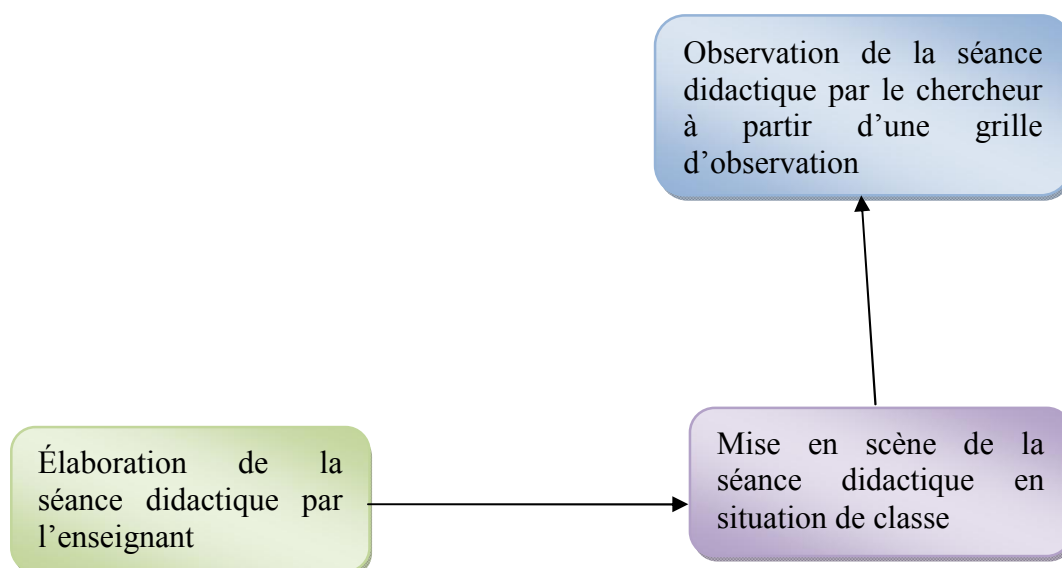
La grille d'observation est l'élément qui a été conçu pour savoir observer une situation ou un phénomène à partir des repères précis dans le but de collecter les informations recherchées. Il s'agit d'un ensemble d'éléments permettant de prendre conscience de la manière dont se déroule une situation ou un phénomène. À partir de la grille d'observation on recueille, dans le déroulement d'une situation, les données qui indiquent la présence ou l'absence de ce qu'on recherche. Le processus d'observation consiste à observer les pratiques de classe en insistant sur des modalités telles que la gestion de la classe, les activités d'enseignements les activités d'apprentissage et d'évaluation.

Il faut cependant relever que les didacticiens s'abstiennent généralement d'influencer ce qu'ils observent, et ne cherchent en aucun cas, à modifier les effets attendus. Ce procédé permet de rendre compte du travail des élèves et des professeurs dans les classes ordinaires (Mercier 2008). Nous nous intéressons donc à cette procédure parce que ce sont des pratiques ordinaires de l'enseignement de la philosophie que nous voulons étudier. Dans le cadre de cette recherche, deux leçons ont été observées en plusieurs séances. Cette observation s'est faite en trois étapes :

- **L'élaboration de la séance par l'enseignant** : il s'agit de la préparation de la leçon qui sera dispensée en salle par l'enseignant. Nous observons juste sa conception.

- **La mise en place de la séance didactique sans l'intervention du chercheur** : l'enseignant déroule sa leçon sans l'intervention, ni la participation du chercheur.
- **L'observation, puis l'analyse du chercheur** : à l'aide d'une grille d'analyse de la pratique de classe, le chercheur prend des données qui seront analysées ultérieurement.

Figure n°2 : Procédure de collecte des données d'une séance didactique par observation



Source : Chalck (2012)

5.8.2. Les items des tests d'évaluation

Le test est une épreuve à plusieurs entrées qui permet de récolter les données recherchées en soumettant le sujet à une forme d'évaluation. Chaque question du test est considérée comme une entrée. D'origine anglaise, le mot "test" signifie examen, épreuve. De l'avis d'un expert comme Pichot, le test renvoie à « *une situation expérimentale standardisée servant à stimuler un comportement. Ce comportement est évalué par une comparaison statistique avec celui d'autres individus placés dans la même situation permettant ainsi de classer le sujet examiné, soit qualitativement, soit typologiquement* » (cité par Tsala, 2006, p. 114). Dans le cadre de l'enquête sur le terrain, nous allons soumettre les apprenants à trois tests différents. Les deux premiers seront des pré-tests. Ils permettront d'avoir des données sur l'état des apprenants avant le déroulement de l'expérimentation. C'est-à-dire l'application réelle de l'APC-ESV à partir de la situation-problème.

Les items sont des questions adressées à l'apprenant pour vérifier son niveau. Il s'agit d'une série de questions regroupées en quatre sections ou parties.

5.8.3. Le guide d'entretien

Le guide d'entretien est un instrument qui permet de récolter les données qui reflètent la conception que les acteurs ont eux-mêmes de leur activité. Ce guide renvoie à un ensemble de thèmes sélectionnés pour avoir des informations sur le phénomène ou la situation qu'on étudie. Nous avons prévu une durée de 25 à 30 minutes par entretien. Nous en avons fait trois à partir d'un même guide.

Notre guide d'entretien porte sur cinq thèmes. Il s'agit des thèmes choisis pour recueillir des informations importantes sur la pratique de l'enseignement-apprentissage de la philosophie au secondaire en général et au lycée bilingue en particulier. Le thème n°1 porte sur l'approche par situations-problèmes. On voulait particulièrement savoir ce que les professionnels de l'enseignement-apprentissage de la philosophie sur terrain pensaient de cette approche et comment ils l'appliquaient au cours de leurs leçons.

Le thème n°2 de notre guide d'entretien était sur l'application de l'approche par situations-problèmes dans la didactique de la philosophie au secondaire. Ce thème insistait particulièrement sur les avantages, les inconvénients et les difficultés qu'entraîne cette nouvelle méthode d'enseignement-apprentissage de la philosophie.

Sur ce guide, le thème n°3 est formulé sur l'impact de la didactique par situation-problème sur le rendement des apprenants. Ce qui était recherché dans ce thème était la perception que les professionnels sur le terrain avaient de l'efficacité de la didactique par situations-problèmes.

Le thème n°4 du guide était formulé sur le développement de l'esprit critique dans l'approche par situations-problèmes. Il était nécessaire de savoir ce que les personnes ressources pensaient de la relation entre la situation-problème et le développement de l'esprit critique.

Le dernier thème du guide était le n°5. Il était intitulé : la formation des enseignants à la maîtrise de la didactique par situations-problèmes. Notre volonté était de recueillir des informations sur ce que les professionnels sur le terrain pensaient du processus de formation des enseignants à la pratique de la maîtrise de la didactique par situation-problème.

Pour recueillir les données, nous allons faire usage du matériel électronique tel que l'ordinateur, le téléphone portable et le matériel de prise de notes.

5.9. Présentation du dispositif expérimental

Nous choisissons de faire un dispositif expérimental qui implique deux groupes : un groupe contrôle et un groupe expérimental. Il s'agit ici de suivre le déroulement d'une leçon dans chacune des classes et d'évaluer le degré d'acquisition des habiletés qui fondent l'esprit critique des apprenants. Ce qu'il faut prendre en considération dans ce contexte expérimental est le fait que nous avons choisi une classe où l'enseignement-apprentissage de la philosophie se fait sans situations-problèmes (l'approche par objectif) et une classe dans laquelle le processus d'enseignement-apprentissage se fait par situations-problèmes (approche par compétences). Il est donc question de partir de ces expériences pour établir, à l'aide des comparaisons, la différence entre le groupe contrôle où s'applique la didactique sans situations-problème et le groupe expérimental où s'applique la didactique avec situations-problèmes.

Dans la perspective de bien faire comprendre la logique qui sous-tend cette étape de notre travail, il faut rappeler que dans la pratique de terrain, la majorité des enseignants de philosophie sautent l'étape de la situation-problème dans leur pratique quotidienne de classe. Les textes officiels qui régissent l'enseignement-apprentissage de la philosophie au secondaire, prescrivent pourtant l'approche par les compétences comme la méthode devant sous-tendre tout processus didactique en situation de classe. Comme méthode, l'APC impose la situation-problème comme une étape fondamentale du processus d'enseignement-apprentissage de la philosophie au secondaire. À l'observation, la classe de 1^{ère} scientifique est celle dans laquelle les enseignants font moins usage de la didactique par situations-problèmes. Compte tenu des contraintes du temps, les enseignants sautent le plus souvent l'étape fondamentale du processus d'apprentissage de la philosophie pour couvrir le programme.

Notre dispositif expérimental consiste donc à observer le processus d'enseignement-apprentissage de chaque classe pour cerner, à partir des résultats de l'observation et des tests, le lien qui existe entre l'intégration des situations-problèmes et l'esprit critique en philosophie. Dans cette logique, il est important de présenter le déroulement des leçons dans les deux groupes-classes.

5.9.1. Le groupe expérimental, la 1^{ère} C : le modèle de pratiques de classe par intégration des situations-problèmes dans l'enseignement-apprentissage de la logique

Commençons tout d'abord par préciser que la série C, dans le système éducatif camerounais, désigne les études spécialisées en Mathématiques, Physique, Informatique et

Chimie. L'objectif de l'observation des pratiques didactiques de la philosophie en 1^{ère} C était de cerner comment s'effectue la construction des habiletés qui manifestent les compétences de l'esprit critique en situation pratique de classe. Pour cette raison, nous avons pris en compte toutes les modalités relatives à la classe en question et à l'enseignant. Nous nous sommes intéressé à la mise en œuvre des opérations didactiques du chapitre sur la logique, après avoir pris connaissance des compétences des apprenants au cours des deux évaluations ayant sanctionné les deux séquences précédentes. Les résultats de l'observation en classe de 1^{ère} C que nous présentons ici commencent donc naturellement par la présentation du contexte général de la leçon et du groupe classe.

Notre processus expérimental en classe de 1^{ère} C était centré sur le modèle de l'enseignement-apprentissage de la logique à partir de l'intégration des situations-problèmes. C'est ce qui explique les trois leçons que nous avons expérimentées en logique dans cette classe. Les leçons faisant l'objet de notre expérimentation se sont déroulées sur une période de trois semaines. En 1^{ère} scientifique, le cours de philosophie est programmé une fois la semaine et dure une heure de temps. Nous avons suivi ces leçons les 15, 22 et 29 janvier 2021 dans la salle de classe de la 1^{ère} C du lycée bilingue de Yaoundé entre 14h20 et 15h10. La logique constitue un chapitre dans le programme de philosophie de la classe de 1^{ère} scientifique. Elle fait partie du module 2 intitulé *La logique*. Ce module est une partie intégrante de la famille de situation "*Le jugement*". Les trois leçons que nous avons voulu expérimenter étaient : le concept, le jugement, le raisonnement.

L'enseignant en charge de la philosophie dans cette classe de 1^{ère} C est Monsieur N. Il s'agit d'un Monsieur de 38 ans, titulaire d'un diplôme de professeur des lycées et d'un Master en philosophie. Au moment de l'enquête, il était en attente de la soutenance d'une thèse de Doctorat dans la même matière. Cet enseignant de philosophie qui compte une expérience de terrain de treize années (13ans) est l'animateur pédagogique du département de philosophie du Lycée Bilingue de Yaoundé.

En ce qui concerne les caractéristiques de la classe de 1^{ère} C, nous avons mis l'accent sur le sexe, l'âge et le statut de l'apprenant. En ce qui concerne la répartition des élèves selon l'âge au sein de la classe, signalons que l'âge des apprenants varie entre 14 et 20 ans. La classe de 1^{ère} C est un groupe de quarante-sept apprenants (47) ayant pour matières de base la mathématique, la physique la chimie et l'informatique. L'effectif compte onze (11) filles dont trois (03) redoublantes et trente-six (36) garçons parmi lesquels seize (16) redoublants.

La tranche d'âge dominante de cette classe est celle de 15 et 16 ans. Cette tranche d'âge a un pourcentage de 34,05. Ce qui laisse clairement voir qu'il s'agit d'un effectif très jeune. On

remarque que dans cet effectif, il y a 23,40 pourcent de filles et 76,59 pourcent de garçons. Le genre masculin est donc en plus grand nombre que le genre féminin. Nous observons qu'il y a 40,42 pourcent de redoublants et 59,57 pourcent de nouveaux. L'interprétation qui ressort de ces chiffres fait voir que les nouveaux sont en nombre supérieur par rapport aux redoublants.

L'enseignant a déroulé ses leçons selon les six étapes du modèle de pratique de classe avec situation-problème. Pour permettre une compréhension facile des résultats de notre observation, il est important de signaler que la démarche générale d'une situation d'éducation selon l'approche par situation-problème qui fonde l'APC-ESV, se décline en six étapes malgré les variantes dues à la spécificité de certains exercices. Les programmes de philosophie de l'enseignement secondaire général ont aussi indiqué la démarche à suivre pour mettre en œuvre la situation problème. Il s'agit des opérations didactiques axées sur la résolution d'une situation-problème en vue de la construction des compétences. Nous commençons par présenter les étapes d'une leçon selon l'approche par situation-problème qu'impose l'APC. La présentation préalable de ces étapes aidera à bien comprendre le modèle des pratiques didactiques de monsieur N. que nous avons suivi en 1^{ère} C au Lycée Bilingue de Yaoundé.

Tableau n°7 : Démarche didactique axée sur la résolution d'une situation-problème

N°	Étapes	Activités	Objectifs
1	Découverte et mise en relief de la situation-problème	- Révisons fonctionnelle - Découverte de la leçon - Présentation de la situation-problème - Découverte des tâches à faire -Présentation des supports	- Vérification des acquis - Introduction de la nouvelle leçon - Découvrir la situation de vie et prendre conscience des tâches. - Découvrir les supports
2	Résolution de la situation-problème à partir de l'exécution des tâches présentées (individuellement ou en groupe)	- Identification (ou repérage) du problème à partir des questions précises. - Manipulation des supports à partir des consignes données par le professeur, en vue de résoudre la situation-problème.	- Savoir repérer le problème d'une situation de vie - Trouver la méthode de travail appropriée pour résoudre le problème posé - Savoir trouver des ressources dans les supports présentés
3	Confrontation des réponses ou résultats	Les apprenants présentent, en les justifiant, les résultats de leurs analyses	les apprenants prennent conscience de leurs erreurs et les corrigent par eux-mêmes.
4	Formulation de la nouvelle connaissance	Au terme de l'activité précédente, les apprenants formulent ce qui, après correction, doit être retenu comme règle ou connaissance	- Mettre en évidence les limites des représentations initiales - Réorganisation des acquis - Structuration des acquis en

		et consigné au tableau puis dans leur cahier.	adoptant la formule scientifique
5	Consolidation	Proposition de nouvelles situations Consolidation et enrichissement des acquis Fixation du concept par les entraînements	Renforcer la compétence acquise.
6	Intégration à mi-parcours	Il s'agit ici des exercices d'intégration qui se déroulent, à mi-parcours, après quelques séances d'apprentissage des savoirs notionnels, lorsque cela est nécessaire, pour aider à installer les compétences d'étape (il s'agit des compétences de base qui vont de palier en palier.)	- Faire usage de la nouvelle connaissance pour la résoudre les situations de vie similaires - Identifier l'impact de l'apprentissage et déterminer l'intervention ultérieure

Source : Programme officiel de l'enseignement-apprentissage de la philosophie

Première étape : Découverte et mise en relief de la situation-problème. Monsieur N. pendant la durée de notre observation, commençait ses cours par une petite révision fonctionnelle. Il s'agissait de faire un rappel de la leçon précédente en vue de vérifier les acquis et de recadrer ceux qui n'avaient pas bien assimilé le savoir construit. Nous avons ainsi assisté à une série de questions visant à réviser le cours et à réactualiser les connaissances.

Après cette révision fonctionnelle, Monsieur N orientait ses apprenants vers la découverte de la leçon du jour et de la situation-problème. Pour rappel, la première étape de la leçon était principalement axée sur la découverte des consignes, des tâches à accomplir pour résoudre la situation-problème présentée. L'enseignant posait alors des questions qui permettent aux apprenants de trouver l'objet de la leçon. Par la suite, il formulait une situation-problème qu'il écrivait au tableau et proposait des supports qui constituaient des ressources pour pouvoir effectuer les tâches à exécuter. Le but ici étant d'amener l'apprenant à repérer le problème et à se servir des supports pour trouver des solutions.

Après avoir présenté la situation-problème, la *Deuxième étape* de la leçon portait sur le traitement de la situation-problème. Monsieur N insistait toujours que cela se fasse individuellement. À ce niveau, chaque élève essayait de traiter la situation-problème proposée en exécutant les différentes tâches. C'est aussi à ce niveau que chacun essayait de manipuler les supports pour trouver des réponses.

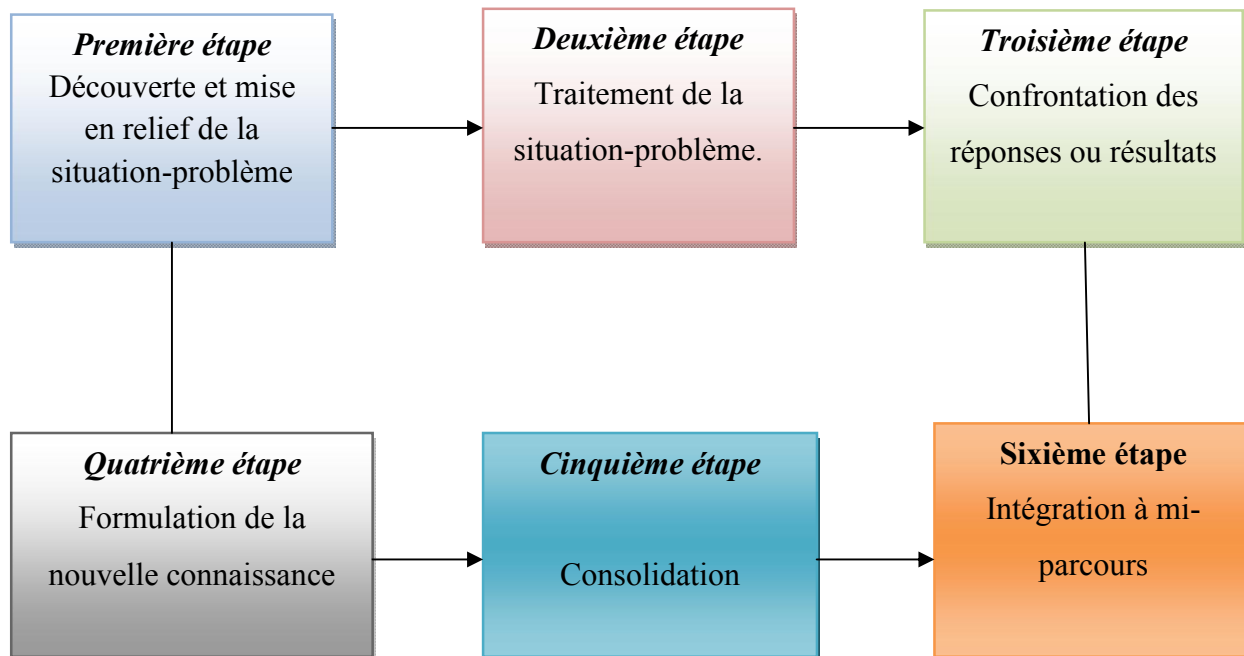
Une fois cette phase terminée, il fallait procéder à la confrontation des réponses ou résultats. Il s'agissait de la troisième étape du processus didactique que déroulait Monsieur N en 1^{ère} C. À ce niveau, sous la conduite du professeur, les apprenants présentaient, en les justifiant, les résultats de leurs analyses. Avant le début de la confrontation des réponses, Monsieur N prenait d'abord environ cinq (05) minutes de son temps pour manipuler les deux textes qui servaient de supports. Pendant la confrontation qui s'en suivait, les apprenants prenaient conscience de leurs erreurs et se mettaient à les corriger par eux-mêmes.

Par la suite, l'enseignant procédait à la mise en commun des réponses des apprenants jugées satisfaisantes, pour construire la nouvelle connaissance qui fondait la compétence visée. Cette activité que menait l'enseignant avec les apprenants constituait la quatrième étape. Celle-ci était essentiellement réservée à la formulation de la nouvelle connaissance. Nous avons pu observer que cette étape de la leçon était fondamentalement liée à l'activité précédente. En effet, il convient de signaler que c'est au terme de l'activité précédente que les apprenants formulent ce qui, après correction, doit être retenu comme règle ou connaissance et consigné au tableau puis dans leur cahier.

Après avoir fait consigner la nouvelle connaissance dans le cahier, l'enseignant proposait aussitôt une autre situation-problème aux apprenants. Il était question pour ces derniers de faire usage de la nouvelle connaissance pour la résoudre. Nous avons constaté qu'il s'agissait de la phase de consolidation qui constituait la cinquième étape de la conduite d'une leçon selon l'APC-ESV. À cette étape de la leçon, le professeur proposait aux apprenants des exercices d'application oraux ou écrits pour renforcer la compétence acquise.

Constatant que les apprenants donnaient des réponses justes dans le traitement de la nouvelle situation-problème, l'enseignant ne trouvait pas utile de revenir sur ce qu'ils avaient bien compris. À la fin de la leçon, l'enseignant, au niveau de la sixième étape réservée à l'intégration à mi-parcours, donnait des exercices à faire à la maison. Pour rappel, il faut souligner qu'il s'agit ici des exercices d'intégration qui se déroulent, à mi-parcours, après quelques séances d'apprentissage des savoirs notionnels, lorsque cela est nécessaire, pour aider à installer les compétences d'étapes il s'agit des compétences de base qui vont de palier en palier.

Figure n°3 : Modélisation praxéologique des pratiques didactiques de Monsieur N en classe
1^{ère} C au LBY



Source : enquête de terrain

5.9.2. Le groupe contrôle, la classe de 1^{ère} D1 : le modèle de pratiques de classe : l'enseignement-apprentissage de la logique sans intégration des situations-problèmes

Dans la logique de présenter ce scénario qui expose le déroulement de trois leçons observées en classe de 1^{ère} D1 au lycée bilingue de Yaoundé, il est nécessaire de faire savoir que l'objectif fondamental recherché est de cerner comment le processus d'enseignement-apprentissage de la logique en philosophie forme les compétences de l'esprit critique. Au cours de nos observations, nous nous sommes particulièrement appuyés sur les activités d'enseignement que réalisait l'enseignant et les activités d'apprentissages auxquelles les apprenants étaient soumis. En se basant sur ces activités d'enseignement-apprentissage, notre volonté était de prendre appui sur le savoir construit au cours des différentes leçons pour déterminer les compétences de l'esprit critique développée.

Rappelons que les différentes leçons du programme de philosophie au secondaire sont orientées vers un objectif : le développement des compétences pratiques pour résoudre les situations de vie auxquelles on fait face dans la réalité sociale.

Les leçons suivies se sont déroulées sur une période de trois semaines en raison d'un cours par semaine. Le cours de philosophie en 1^{ère} D1 était programmé chaque mardi entre 12h45 et 13h35. Les trois leçons observées dans ce groupe classe se sont déroulées les 12, 19 et 26 janvier 2021 au Lycée bilingue de Yaoundé. Nous avons particulièrement pris pour cible les cours de logique. Comme en 1^{ère} C, nous avons observé le cours sur le concept, sur le jugement et sur le raisonnement.

L'enseignant en charge de la philosophie dans cette classe est Monsieur O. (il faut signaler que cette appellation est un nom d'emprunt permettant de garder l'anonymat de l'enseignant). Il s'agit d'un jeune homme de 36 ans titulaire du Diplôme de professeur des lycées et d'une licence en philosophie. Il jouit d'une expérience de onze ans (11 ans) dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie.

En ce qui concerne les caractéristiques de la classe de 1^{ère} D1, nous avons mis l'accent sur le sexe, l'âge et le statut de l'apprenant (c'est-à-dire nouveau ou redoublant). Précisons que nous sommes arrivés quand les évaluations de la première et de la deuxième séquence avaient déjà eu lieu. En ce qui concerne la répartition des élèves selon l'âge au sein de la classe, l'âge variait entre 14 et 22 ans. La classe de 1^{ère} D1 constituait un groupe de trente-sept apprenants (37) ayant pour matières de base la science, la chimie, la mathématique et l'informatique. L'effectif comptait seize (16) filles et vingt-un (21) garçons. Dans ce groupe-classe, on comptait treize (13) redoublants et vingt-quatre (24) nouveaux. L'effectif de cette classe se justifiait clairement dans le contexte des réalités actuelles. Le gouvernement camerounais a fixé l'effectif des élèves par classe à cinquante (50) individus pour l'année scolaire 2020-2021. La pandémie du Covid-19 est la principale raison de cette décision gouvernementale.

La tranche d'âge dominante de cette classe était celle de 16 à 17 ans. Ce qui laisse clairement voir qu'il s'agissait d'un effectif très jeune par rapport à la classe. On remarquait que dans cet effectif, il y avait 43,24 pourcent de filles et 56,75 pourcent de garçons. Le genre masculin était donc en plus grand nombre que le genre féminin. Nous observons qu'il y avait 35,13 pourcent de redoublants et 68,75 pourcent de nouveaux. L'interprétation qui ressort de ces chiffres fait voir que les nouveaux sont en nombre supérieur par rapport aux redoublants.

Dans la mise en œuvre des processus didactiques de ses leçons de philosophie en 1^{ère} D1, Monsieur O procédait en trois étapes. La première étape était fondée sur la révision, la deuxième sur l'explication de la leçon du jour et la troisième sur la prise des notes.

Après les civilités d'usage, le professeur entamait directement la leçon. Il commençait par la révision. Il s'agissait d'une révision fonctionnelle c'est-à-dire celle qu'on fait sur la leçon précédente en vue d'introduire la nouvelle leçon.

En ce qui concernait le rappel de la leçon précédente, c'était une étape indispensable dans la prise en main de la classe chez l'enseignant observé. Elle consistait à vérifier si les élèves avaient révisé la leçon précédente mais le but principal de cette étape était précisément de déceler les incompréhensions afin de mettre en place des stratégies de remédiation. Dans le cadre des leçons observées, l'enseignant de philosophie Monsieur O, interrogeait les élèves sur les leçons précédentes. La démarche d'évaluation utilisée par l'enseignante était un jeu de questions-réponses ou des séries de questions étaient posées aux élèves qui répondaient à partir des prérequis et des acquis. Après cette phase de révision, l'enseignant introduisait une question transitoire qui lui permettait d'embrayer directement sur la leçon du jour.

Cette technique qui faisait passer de la révision à la leçon du jour était très importante dans le processus de mise en œuvre du processus d'apprentissage chez cet enseignant. Le but de cette activité était d'amener les apprenants eux-mêmes à ressortir le titre de la leçon. À l'observation, Monsieur O, par un jeu de questions-réponses amenait ses apprenants à découvrir le titre de la leçon du jour. Par ce moyen on faisait voir à l'apprenant que les leçons ne sont pas coupées les unes des autres. Ils apprenaient ainsi à établir le lien entre les différentes unités de leur programme. Sur la logique, Monsieur O présentait tout d'abord le nouveau module.

Après cette activité centrée sur la révision et l'introduction de la nouvelle leçon qui durait environ sept (07) minutes, Monsieur O portait le titre de la leçon au tableau. Après cela il demandait aux apprenants de consigner dans leur cahier de cours la justification de la leçon. Il faut faire savoir à ce niveau que la justification de la leçon était une étape fondamentale de l'APC-ESV. Il s'agit de montrer à l'apprenant la compétence qu'on vise à développer chez lui à travers cette leçon.

Ces éléments situaient clairement la leçon du point de vue de sa position dans le programme et du point de vue de la compétence qu'elle visait à asseoir chez l'apprenant. Le but fondamental de la justification des leçons, dans l'application de l'approche par les compétences avec entrée sur les situations de vie, est de présenter la compétence attendue. En justifiant la leçon, l'élève avisé commence à percevoir ce qu'il devra manifester comme habileté en situation de vie pratique.

La première phase de la leçon proprement dite était l'explication du cours. Monsieur O, après avoir porté le titre et justifié la leçon, se lançait dans une explication théorique de la leçon. Pendant ces explications, les apprenants avaient pour consigne de prendre des notes à la marge. Chacun était autorisé à prendre dans le discours explicatif de l'enseignant ce qui lui semblait pertinent. Nous avons observé que les apprenants, très attentifs aux explications

prenaient des notes au crayon. Monsieur O contrôlait à distance la manière dont ses apprenants prenaient des notes lors de l'explication théorique de la leçon.

La phase d'explication qui prenait environ dix (10) minutes était l'occasion pour l'enseignant de présenter les ressources théoriques de la leçon. À travers ces explications, l'enseignant présentait aux apprenants le sens de la logique et sa signification comme science. Il est à noter que cette longue explication avait pour but de fournir les connaissances nécessaires à la maîtrise de la définition de la logique, objet du cours en question. Après son explication, Monsieur O a voulu s'assurer que tous ses élèves avaient compris quelque chose des explications données. Cela se vérifiait à travers des questions qu'il formulait après avoir expliqué la leçon aux élèves.

Cette phase du cours de Monsieur O était consacrée à la prise de notes. L'enseignant dictait aux élèves le résumé du cours à consigner dans le cahier. C'est la phase qui prenait environ trente minutes. Pendant cette phase de prise de notes, Monsieur O s'arrêtait de temps en temps pour expliquer certaines expressions, certains concepts. Il écrivait au tableau l'orthographe des noms des auteurs et les termes philosophiques nouveaux pour les apprenants.

La description de la séance didactique et l'analyse des interactions verbales nous ont permis à ce stade, de modéliser la pratique didactique de l'enseignant de philosophie de la 1^{ère} D1. Nous nous sommes appuyés sur l'analyse praxéologique de la pratique enseignante telle que définie dans la théorie anthropologique du didactique (TAD) développée par Chevallard (1998).

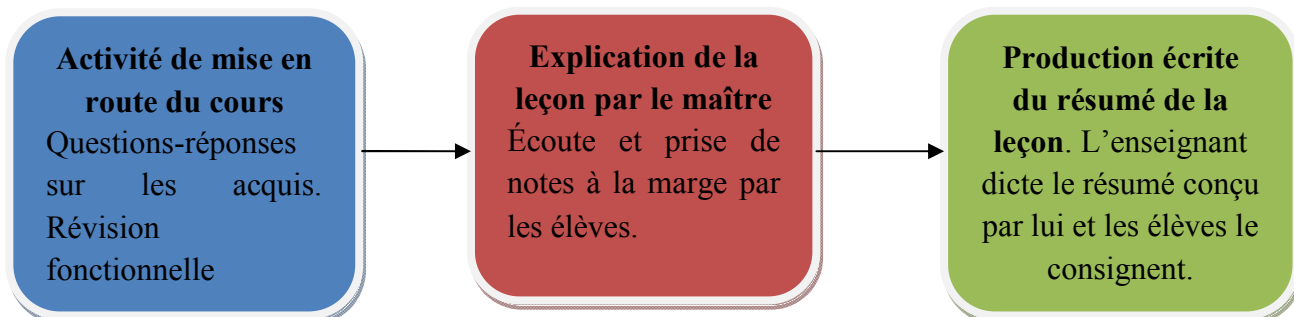
Les données sur l'observation de ces leçons nous ont permis de tracer un canevas du dispositif didactique de l'enseignant en situation de pratique de classe. En effet, il se servait du jeu des questions-réponses pour mener l'activité de révision. C'est la même méthode qu'il emploie pour passer de la révision à la nouvelle leçon.

La deuxième phase de la leçon était consacrée à l'explication théorique de la leçon. Ici l'enseignant se contentait de donner aux apprenants des connaissances conçues pour leur permettre d'avoir des informations sur l'objet de la leçon. À la fin de cette phase, l'enseignant se rassurait que tous ses apprenants comprenaient ses explications à travers des questions relatives à ce qu'ils gardaient en esprit après les explications de la leçon.

La troisième phase du cours était centrée sur la prise des notes. C'était l'occasion pour l'enseignant de passer à la production écrite du résumé de la leçon. Les élèves prenaient des notes que dictait le professeur. C'est aussi l'occasion pour l'enseignant d'expliquer les concepts philosophiques du cours et d'amener les apprenants à maîtriser l'orthographe des noms des

philosophes. On peut ainsi résumer la modélisation praxéologique de cet enseignant à travers le schéma ci-dessus.

Figure n°4 : Modélisation praxéologique des activités didactiques de Monsieur O



Source : Enquête sur terrain

La modélisation praxéologique construite à partir de la pratique didactique de l'enseignant de philosophie en classe de 1^{ère} D1 nous permet de relever plusieurs points importants dans la mise en œuvre des opérations d'enseignement-apprentissage de la philosophie. Celle-ci consiste en la réalisation d'une leçon selon trois principales phases. Les activités de mise en route de la leçon basées sur un processus de question-réponses permettant de faire une révision fonctionnelle et d'introduire la nouvelle. C'est à cette étape que l'enseignant vérifie les acquis et procède à la présentation du titre de la leçon.

La deuxième phase de la leçon est centrée sur l'explication théorique du cours. L'enseignant se lance dans une explication qui a pour but d'amener les apprenants à la découverte des connaissances sur la notion objet de la leçon. Cette explication est l'occasion pour les uns et les autres de prendre, à la marge, des notes contenant des points importants de l'explication de la leçon.

La troisième phase du cours est réservée à la prise des notes. À cette étape de la leçon, l'enseignant se contente de faire consigner dans le cahier de cours, l'essentiel de la connaissance à retenir sur la notion du jour. Il s'agit d'une forme de résumé à trois étapes. La justification et l'introduction de la leçon. Le développement de la leçon en trois principales étapes, et enfin la conclusion.

5.9.3. Présentation d'une fiche de préparation d'une leçon selon le modèle de l'approche par situation-problème

Une leçon nécessite d'être préparée. Il s'agit de la phase où s'effectue la transposition didactique. Il faut entendre par là, la transformation du savoir savant en un savoir à enseigner par le professionnel qu'est l'enseignant. De ce point de vue, la préparation passe par la construction d'une fiche qui présente deux parties fondamentales : l'entête et le canevas de la leçon. Dans la présentation de la fiche qui suit, nous détaillons d'abord les éléments de la première partie qui est l'entête avant de présenter les éléments de la deuxième partie de la fiche qui est le canevas de la leçon.

- **Première partie de la fiche : l'entête**

C'est la première partie de la fiche de préparation. Il comporte les éléments suivants :

- Le module

Il s'agit d'une unité d'enseignement construite autour d'une famille de situations. Dans le programme, chaque module est précédé d'une introduction qui précise, entre autres, le volume horaire alloué au module, les liens du module avec la loi d'orientation de l'éducation et sa contribution aux domaines de vie prescrits.

- La classe

Il est question d'indiquer le groupe classe auquel le cours est destiné. C'est aussi l'élément qui indique le niveau concerné.

- Le titre de la leçon

La fiche est la boussole de l'enseignant dans la conduite d'un processus d'enseignement-apprentissage. Pour cette raison, elle doit être aussi précise que possible dans les moindres détails. C'est ce qui justifie la nécessité de présenter à l'entête le titre de la leçon dans le module.

- La durée de la leçon

C'est ce qui indique clairement le temps réservé à la leçon. Il s'agit de présenter la période de temps au cours duquel toutes les activités devraient être menées.

- La compétence attendue

C'est ce qu'on appelle encore l'agir compétent. Il s'agit de formuler clairement l'habileté qui s'exerce et se développe en situation. Une situation est à la fois spatiale, temporelle et événementielle. Elle est dynamique, en devenir et se déploie en action. Du point de vue de la personne, une situation lui apparaît telle qu'elle l'appréhende, la perçoit, la comprend, la problématise en vue d'y faire quelque chose ou d'en faire quelque chose.

- **Deuxième partie de la fiche : le canevas du déroulement de la leçon**

Il s'agit de l'organisation des activités et de la programmation des étapes de la leçon. Le déroulement d'une leçon, selon le modèle de l'approche par situations-problèmes se fonde sur un dispositif pratique qui amène l'apprenant à développer des habiletés à travers le traitement d'une situation de vie concrète. Pour parvenir au développement de la compétence visée au cours d'une leçon, la fiche de préparation est organisée autour de six entrées. Il s'agit :

- 1- Le numéro
- 2- Les étapes de la leçon
- 3- La durée
- 4- Le contenu
- 5- Les supports
- 6- Les activités d'apprentissage

Le déroulement de la leçon suit principalement six étapes. Dans le cadre de la préparation d'une leçon, la fiche planifie la mise en œuvre des opérations didactiques de la manière suivante :

Première étape : découverte de la situation-problème

Deuxième étape : Traitement de la situation-problème

Troisième étape : Confrontation et synthèse des hypothèses

Quatrième étape : Formulation du nouveau savoir

Cinquième étape : Consolidation du nouveau savoir

Sixième étape : Evaluation et /ou intégration

A première vue, l'interprétation qu'on peut faire de cette fiche de préparation d'une leçon de philosophie selon l'APC en classe de première scientifique est qu'elle est centrée sur la construction des savoirs. D'une façon classique, par « savoir » nous désignons des savoirs constitués, décrits dans des programmes d'études, des manuels scolaires, des ouvrages spécialisés ou dans d'autres documents didactiques (Jonnaert et Vander Borgh, 2003). Ce sont des ressources externes. Ces savoirs sont socialement admis et valorisés. À ce titre, ils sont

codifiés dans des programmes d'études pour que des personnes fassent des apprentissages à leur propos. Ils appartiennent aux « communautés de savoirs » qui les ont codifiés.

C'est à partir de la situation-problème que la construction des savoirs est envisagée. Une situation est l'espace de réflexion et d'action d'une personne. Les situations d'apprentissage sont authentiques si ce que l'élève y apprend lui permet ensuite de mieux agir dans ses situations de vie. Lorsque l'élève ne dispose pas des ressources suffisantes pour traiter une situation de vie avec compétence, il est appelé à construire de nouvelles ressources; par conséquent, il y a nécessité d'apprentissage. Les ressources construites ne sont pertinentes que si elles sont viables pour la personne au regard de cette situation. Ainsi, l'élève se modifie elle-même en construisant de nouvelles ressources et transforme la situation à travers le traitement qu'il lui donne. Le traitement d'une situation est jugé satisfaisant si la personne peut s'adapter plus efficacement à cette situation et si les résultats obtenus s'avèrent socialement acceptables. Il arrive souvent que la notion de situation soit confondue avec celle de contexte. Si une situation varie en fonction du rôle social joué par l'élève et son niveau de compétence, elle varie aussi en fonction d'une conjoncture environnementale qui ne dépend pas de l'élève, c'est-à-dire un contexte (social, économique, culturel, etc.). Par conséquent, une situation donnée sera différente selon le contexte dans lequel elle se déroule. Ainsi, il y a un rapport dynamique entre le contexte et la situation vécue par une personne; comme le contexte est plus large que la situation, il l'inclut et influe sur elle. Il permet de déterminer certaines de ses caractéristiques et présente des ressources et des contraintes dont la personne devra tenir compte pour traiter cette situation.

5.9.4. Description d'une fiche pédagogique selon le modèle de l'approche sans situation-problème

Bien qu'étant de plain-pied dans le paradigme de l'approche par les compétences, certains enseignants préfèrent encore conduire les opérations didactiques sur le modèle de l'approche par objectifs. Ceux-ci jugent cette méthode efficace dans le contexte de l'APC-ESV pour conduire un programme d'enseignement-apprentissage de la philosophie en classe scientifique à son terme. Ainsi, il faut faire recours à l'arrêté du 07 octobre 1998, pour mieux cerner le processus de préparation d'une leçon selon la pédagogie par objectif. La fiche de préparation d'une leçon comporte deux grandes parties : l'entête et le canevas.

- **Première partie : l'entête**

Il s'agit d'un ensemble d'éléments qui situent convenablement la leçon dans un contexte bien défini. Les éléments de l'entête d'une fiche de préparation par objectif se présentent de la manière suivante :

- L'Établissement
- La classe
- Nom et grade de l'enseignant
- Le chapitre
- Compétence à atteindre

Ces éléments permettent aux professionnels de pouvoir présenter la leçon en tenant compte des spécificités de l'établissement, du groupe classe et du programme. S'agissant de ce dernier élément, on prend davantage appui sur le chapitre et la leçon. Ces indicateurs de l'entête d'une fiche de préparation par objectif sont essentiels. Ils permettent de bien structurer le canevas du déroulement des opérations didactiques en situation pratique de classe.

• Deuxième partie de la fiche : le canevas

La fiche de préparation d'une leçon fondée sur l'approche par objectif présente un canevas du déroulement de la leçon à neuf entrées. Ces entrées correspondent aux différents éléments du déroulement de la leçon classés par ordre. Il s'agit de :

- La leçon
- Les séquences d'apprentissage
- La compétence intermédiaire
- Les contenus spécifiques
- Les supports didactiques
- Les activités d'apprentissage
- Les activités d'enseignement
- L'évaluation
- Le timing

L'interprétation qu'on peut faire à ce niveau est que dès l'entame des processus didactiques, l'enseignant de philosophie doit clairement formuler la compétence visée dans sa

leçon, ainsi que les micro-compétences intermédiaires correspondant aux différentes séquences ou parties du cours. Ces éléments doivent figurer sur une fiche pédagogique obligatoire qui indique également les auxiliaires pédagogiques à utiliser, les activités didactiques à mettre en œuvre au cours de la leçon, le questionnaire d'évaluation et le timing alloué à chaque séquence. Le programme précise les points incontournables dans la conduite d'une notion ainsi que celle de l'œuvre.

L'étude des notions s'organise au tour de cinq points importants :

- Les activités préliminaires conduites sous forme de questions stimulantes et d'explication de texte relative aux objectifs formulés. Ces activités préliminaires sont destinées à informer l'enseignant sur l'effectivité des savoirs et des savoir-faire prérequis. Il est conseillé de faire intervenir les textes des auteurs africains afin de créer un dialogue avec les autres traditions philosophiques.
- L'introduction du cours doit mettre en exergue l'historique de la notion et la problématique qu'elle pose.
- Procéder par une approche systématique consistant en un examen critique de la problématique à partir d'un plan logique. Cette approche est sensé faire ressortir les thèses majeures et essentielles sur la question.
- L'étude ponctuelle et succincte de l'histoire de la philosophie chaque fois qu'il est donné de parler d'un auteur.
- Une évaluation finale fondée sur des questions permettant de vérifier l'atteinte des objectifs formulés au début du cours et au début de chaque partie. L'enseignant doit proposer des sujets de réflexion et de débats s'inscrivant dans le prolongement des problèmes abordés.

L'enseignement et l'apprentissage des œuvres s'articulent autour de trois points :

- La mise en œuvre des activités augurales. Ce processus didactique est destiné à recueillir et à analyser les attentes de lecture des élèves ainsi que leurs réactions par rapport aux aspects paratextuels tels que le nom de l'auteur, la présentation matériel du livre, la jaquette et autre caractéristiques apparentes.
- L'organisation d'un contrôle de lecture survenant au début de l'étude qui permet aux apprenants de prendre connaissance de l'œuvre. Ce contrôle est destiné à aider l'enseignant à évaluer la perception ou la compréhension que les élèves ont de l'œuvre.
- Procéder avec les élèves, à l'élaboration d'un plan d'étude comprenant les points suivants : - les données biographiques et bibliographiques, la problématique

philosophique de l'auteur, la structure et la thématique de l'œuvre, l'explication des extraits significatifs, des exposés des élèves, l'évaluation critique de l'œuvre.

Les exercices qui permettent d'évaluer les connaissances en philosophie sont : la dissertation, le commentaire de texte et l'exercice sur texte. Avant de soumettre les élèves à ces exercices philosophiques, il faut au préalable leur enseigner la méthodologie. L'enseignement de la méthodologie de la dissertation, du commentaire et de l'exercice sur texte doivent être menés avec beaucoup de sérieux et suivant les mêmes exigences que l'étude des notions et des œuvres. Il est conseillé à l'enseignant de ne pas se limiter à de simples considérations théoriques mais plutôt de mettre la priorité sur la pratique en proposant aux élèves des modèles concrets. C'est au cours du premier trimestre que les méthodologies doivent être enseignées de façon régulière

5.9.5. Élaboration et soumission des tests

Pour parvenir à une bonne saisie du lien entre la situation-problème et l'esprit critique dans le contexte de l'approche par compétences, il est important d'expliquer la manière dont les tests d'évaluation ont été élaborés. Cette opération est ce qui permet de comprendre la logique de soumission de ces tests aux apprenants. Nous avons envisagé trois tests au cours de l'enquête sur le terrain. Il était question de deux pré-tests et d'un post-test.

Précisons que les deux premiers tests sont réalisés avant l'observation des situations de classe. Il s'agit de deux épreuves élaborées différemment. Dans la conception de ces deux éléments retenus comme pré-test, nous avons voulu recueillir la perception des apprenants et vérifier les acquis qu'ils avaient dans l'apprentissage de la philosophie.

Pour cette raison, le premier test a été conçu comme un questionnaire fondé sur vingt-cinq (25) items repartis en cinq (05) sections. L'objectif de ce pré-test était de recueillir, d'un point de vue général, la perception des apprenants sur leur performance en philosophie au cours de la première année d'initiation. L'apprenant ici était tenu de répondre par « oui » ou par « non » aux différentes questions posées.

La première section du questionnaire porte sur l'identification de l'apprenant. Les modalités prises en compte à ce niveau sont : le sexe, la date de naissance, le statut de l'apprenant, sa note en philosophie à la première et à la deuxième séquence. Dans la deuxième section, les items choisis au nombre de cinq visaient à recueillir la perception de l'apprenant sur sa capacité à juger la plausibilité d'une affirmation en rapport aux connaissances

philosophiques apprises. La troisième section composée de cinq items aussi, portait sur la vérification de la capacité à cerner la pertinence des arguments à l'appui. La section numéro quatre portait sur la vérification de la capacité à juger la qualité des preuves à l'appui d'une affirmation. La cinquième section consistait en la vérification de la capacité à évaluer la fiabilité d'une source d'information.

Le deuxième test était une épreuve de logique dont l'objectif était de vérifier les performances réelles des apprenants sur les modalités de l'esprit critique positionné comme finalité du processus d'enseignement-apprentissage du chapitre sur la logique. D'une durée de cinquante (50) minutes, l'épreuve servant de deuxième pré-test était fondée sur quatre parties de cinq points chacune. Chaque partie portait spécifiquement sur l'une des modalités de l'esprit critique que visent à développer les différentes leçons sur la logique. Il s'agit précisément de vérifier chez l'apprenant la manifestation des habiletés suivantes : compréhension et extension d'un concept ; jugement et comparaison des propositions ; nature et qualité d'un raisonnement ; caractère logique d'un discours.

Chaque partie soumet l'apprenant à une situation de vie et les questions qui accompagnent cette situation précisent clairement les tâches à effectuer.

Le post-test est la même épreuve que celle du deuxième pré-test. Il est question de vérifier l'acquisition des compétences de l'esprit critique après l'observation du déroulement d'un processus d'apprentissage des cours sur la logique.

5.9.6. Déroulement de la phase expérimentale

Dans le cadre de l'enquête sur le lien entre la situation-problème et l'esprit critique dans le contexte de l'enseignement-apprentissage, le processus expérimental adopté se déroule en trois phases. La première phase consistait à soumettre les apprenants du groupe contrôle et ceux du groupe expérimental aux mêmes tests. En effet, il s'agissait de faire passer les deux premiers tests retenus comme pré-tests avant l'observation de la conduite des opérations d'enseignement-apprentissage en situation de classe.

Après l'observation, nous avons procédé à la vérification des habiletés à partir du dernier test retenu comme post-test dans les deux groupes classes retenus. Cela permettait de saisir le lien existant entre l'approche par situation-problème et l'esprit critique.

La troisième phase consistait à comparer les résultats des tests dans les deux groupes. Cette comparaison était ainsi l'occasion de faire des statiques sur la performance des apprenants des différents groupes. Nous avons ainsi mis en relief la différence entre le modèle

de pratique de classe avec intégration des situations-problèmes et le modèle de pratique de classe sans intégration des situations-problèmes dans le développement de l'esprit critique qui est la finalité du processus d'enseignement-apprentissage de la philosophie au secondaire.

5.10. Technique d'analyse des données

On entend par analyse des données une opération de traitement des informations collectées au cours de l'enquête. Le traitement des informations, au cours de cette opération, vise à établir les relations entre les variables au regard des hypothèses de recherche. C'est à partir de cette opération d'analyse qu'on dégage généralement les effets de la variable indépendante sur la variable dépendante. L'analyse des données dépend fondamentalement du type d'étude et de l'objectif visé. Selon qu'il s'agit de décrire ou d'expliquer un phénomène, de comprendre ou de vérifier la relation entre les variables, il faut faire recours aux statistiques qui permettent de faire des analyses expérimentales.

Dans le cadre de cette étude, nous avons fait recours à trois types d'opération d'analyse des données. D'abord, nous faisons, à partir des données lde a grille d'observation une description des leçons avec situations-problèmes et une description des leçons sans situations-problèmes.

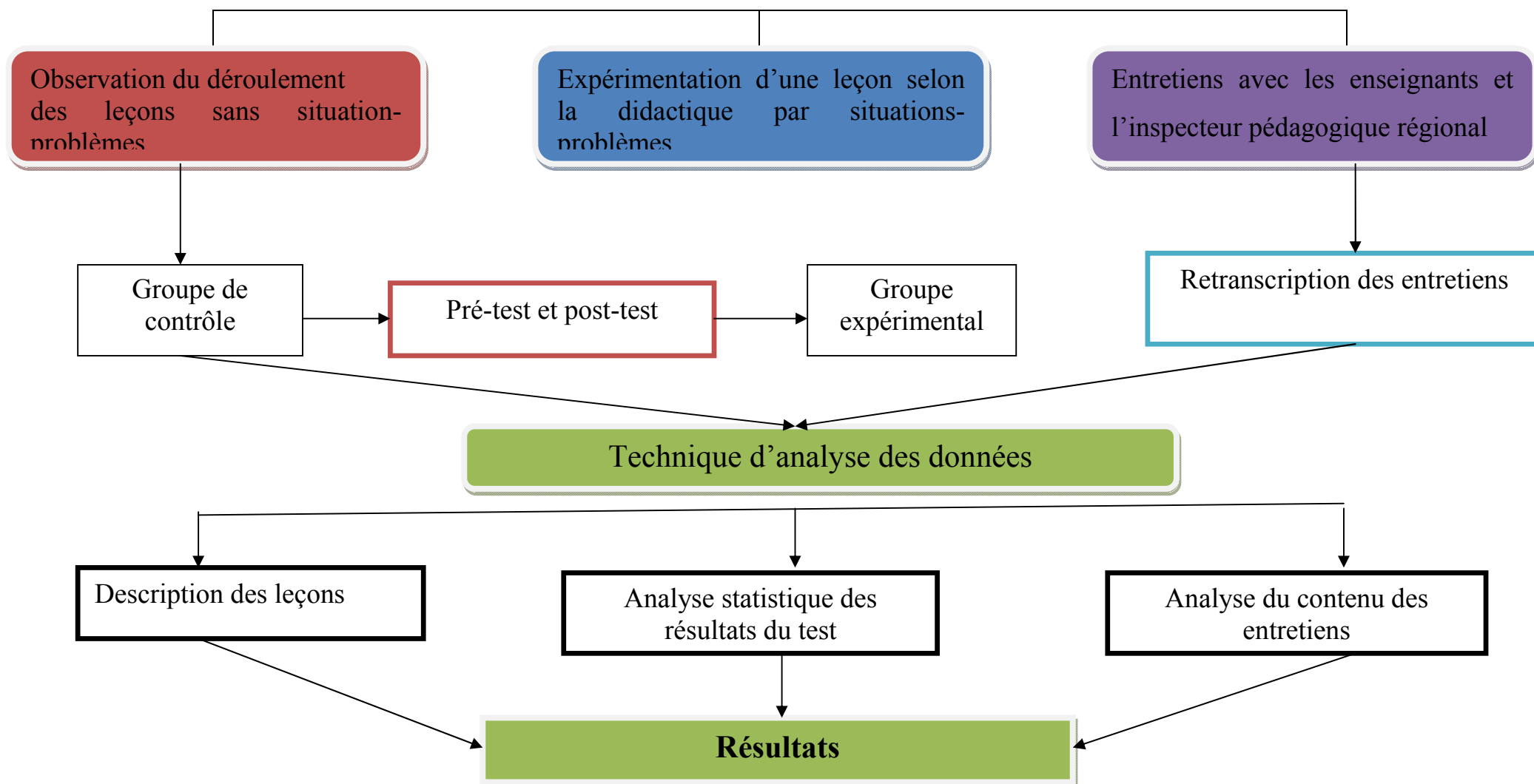
Ensuite, nous procédons à une analyse statique des résultats du test. Pour analyser en effet les données issues du test, nous faisons appel à des techniques statistiques grâce au logiciel SPSS version 20. Nous faisons recours à l'analyse exploratoire et à l'analyse de confirmation. L'analyse statistique exploratoire a pour but de faire sortir les tendances centrales du groupe expérimental et de contrôle. Ainsi, il est question de calculer la moyenne et l'écart-type. Dans l'analyse statistique de confirmation, nous utiliserons le Z test de Student afin de mesurer la différence du rendement au sein de chaque groupe. Ce test permettra d'évaluer l'évolution réalisée au sein de chaque groupe pendant le test.

Nous utiliserons également un test de la variance afin de corriger les différences qui existent dès le début entre le groupe expérimental et de contrôle. L'analyse de la variance

garantit la précision de l'expérimentation quand il est difficile d'uniformiser les conditions dans lesquelles s'est déroulé le test en corrigeant la différence entre les deux groupes.

Afin, la troisième opération est basée sur l'analyse des contenus des entretiens. Il est question d'exploiter les données recueillies à travers la grille dans les trois entretiens menés.

Figure 5 : Procédure de collecte des données



De ce qui précède, il ressort que cette recherche est de nature mixte. Elle se fonde sur un site choisi en fonction de l'objectif poursuivi. Il s'agit du Lycée bilingue de Yaoundé. La population cible est constituée de tous les élèves des premières scientifiques des établissements publics et privés d'enseignement secondaire général de la république du Cameroun. Comme population accessible, nous avons l'ensemble des élèves des classes premières de la section francophone du lycée bilingue de Yaoundé. Notre échantillon est représenté par 47 élèves de la 1^{ère} C qui constitue le groupe expérimental, 37 élèves de la 1^{ère} D1 qui servent de groupe de contrôle, de deux enseignants et d'un inspecteur pédagogique. Cet échantillon a été obtenu grâce à la technique d'échantillonnage par grappes.

Notre technique de collecte des données se fonde principalement sur trois éléments fondamentaux : l'observation, les tests et les entretiens. Ces techniques ont été adossées sur des instruments de collectes de données fiables : la grille d'observation, la grille du texte et la grille d'entretien.

Comme technique d'analyse de données, nous avons procédé à la description des séquences d'enseignement observées, l'analyse statistique des résultats et l'analyse du contenu des entretiens. Arrivé à ce niveau de notre étude, il est question de procéder à la présentation et à l'analyse des résultats.

5.11. Les difficultés rencontrées

La recherche scientifique est une double démarche. Elle est à la fois théorique et pratique. De ce point de vue, elle comporte des difficultés qui font souvent obstacle à celui qui entreprend le projet de cerner scientifiquement un fait. C'est d'ailleurs ce qui nous motive à présenter l'ensemble des obstacles que nous avons rencontrés dans la conduite de cette recherche. Ces obstacles sont généralement de plusieurs ordres. Il importe donc de les présenter. Rappelons que la présentation des difficultés rencontrées au cours d'une démarche scientifique vise à préparer les futurs chercheurs à faire face aux obstacles et à savoir les surmonter pour pouvoir conduire un projet de recherche à terme. Nous insisterons donc sur tous ce qui nous a posé problème dans la conduite de cette recherche.

Cette étude sur l'intégration des situations-problèmes dans la didactique de la philosophie au secondaire et son rapport au développement de l'esprit critique des apprenants ne s'est pas réalisée facilement. Les difficultés qui ont émaillé cette réalisation sont nombreuses et de plusieurs ordres. Dans cette étape de la recherche, il est question de les énumérer. Cela

permettra non seulement de montrer les peines qu'on en dure pour mener à bien une recherche sur le système éducatif, mais aussi de préparer les futurs chercheurs sur les difficultés susceptibles de faire obstacle à leur projet.

Ce que nous pouvons dire dans ce contexte est que la production des savoirs scientifiques nécessite au préalable le respect d'un canevas conçu et approuvé par la communauté scientifique. La volonté de mener une étude scientifique sur des phénomènes donnés doit amener le chercheur à suivre scrupuleusement un ensemble d'étapes indispensables pour la scientificité de sa démarche. La réalité de la recherche est que ces différentes étapes qui conditionnent la scientificité de l'étude, sont jonchées des difficultés que le chercheur doit braver dans le souci d'élaborer un bon travail scientifique. Le but de cette partie sera ainsi de présenter l'ensemble des difficultés auxquelles nous avons fait face au cours de ce travail.

5.11.1. Le contexte de la maladie du Covid-19

Le respect de notre échéancier a été impossible avec l'apparition de la pandémie du Covid-19. Avec la suspension des cours dans les lycées et collèges de la république du Cameroun, nous avons accumulé un grand retard dans la réalisation de notre enquête sur le terrain. Cette situation a compliqué notre séjour dans le site de l'enquête. Il fallait scrupuleusement respecter les mesures barrières dans la réalisation de l'enquête sur le terrain. Ce qui nous a encore pris beaucoup de temps et d'argent. La principale difficulté était d'avoir accès au site de l'enquête. Même en présentant l'autorisation de recherche, l'accès dans les établissements d'enseignement secondaire général en période Covid-19 était vraiment réglementé et limité. Nous avons été repoussé par des administrateurs scolaires qui ne voulaient rien entendre de la recherche dans leur structure scolaire. C'est la principale raison pour laquelle l'année 2020 symbolisant le début de cette pandémie a été pour notre recherche une année blanche. Nous n'avons pas pu réaliser notre expérience comme initialement prévu en début d'année.

5.11.2. Difficultés au niveau de la collecte des données

Dans le contexte camerounais, nous sommes les premiers étudiants en cycle Doctorat de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I. Ce statut de pionné indique que la base des données sur les recherches menées dans ce domaine est quasiment vide. Les sujets de thèse que nous avons choisi de conduire sur l'éducation sont des premières études réalisées sur le système éducatif camerounais. Ceci dit, il est important de rappeler que les problématiques portant sur la didactique de la philosophie et la formation de l'esprit critique ne sont pas encore développées au Cameroun. C'est précisément ce qui explique le fait que, lors de la collecte des données documentaires, nous avons fait face à la rareté des ouvrages traitant des pratiques pédagogiques, de la didactique de la philosophie dans l'enseignement secondaire et du processus de développement de l'esprit critique des apprenants en philosophie. Ces ouvrages étaient quasiment absents dans les bibliothèques et les centres culturels. Il a fallu que nous utilisions les données produits dans les pays tel que la France pour les adapter au contexte local. La plupart des mémoires et des thèses ont été collectés sur internet car il n'y avait aucune étude scientifique produite par les Camerounais sur l'intégration des situations-problèmes dans la didactique de la philosophie.

5.11.3. Difficultés au niveau du processus d'expérimentation

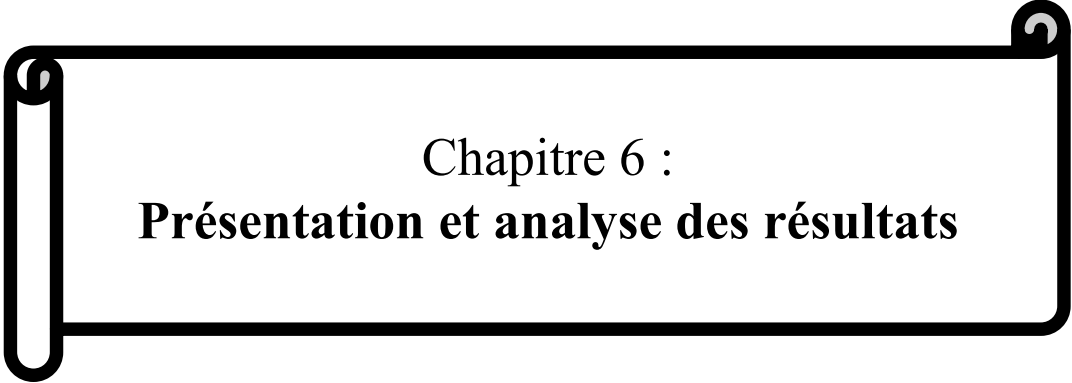
La principale difficulté, à ce niveau, se trouve sur l'attitude des enseignants. à chaque fois qu'on parlait de l'expérimentation de l'APC-ESV ; les enseignants marquaient aussitôt leur refus de nous laisser observer leurs pratiques de classe. En effet, certains enseignants étaient réticents à l'expérimentation car ceux-ci le considéraient comme une perte de temps et ne trouvaient pas d'intérêt à y participer. Pour d'autres on passait pour des envoyés des inspecteurs pour démasquer ceux qui n'appliquent pas l'APC-ESV en philosophie. Ainsi le choix de l'enseignant pour l'expérimentation a été très difficile car la plupart n'étaient pas volontaires et ne voulaient même pas y participer.

Pendant l'administration des guides d'entretiens nous avons fait face à deux problèmes majeurs à savoir les réticences de certains apprenants qui ne voyaient pas à quoi leur servait l'enquête. Évoquons aussi comme difficulté l'absence des enseignants des classes choisies pendant l'enquête. Ceci nous a causé de légers désagréments dans la collecte des données.

5.11.4. Difficultés au niveau de l'analyse des données

L'analyse des données de l'enquête de terrain a été très difficile car cette étude, au vu de la nature de ces données, faisait appel à une panoplie d'outils d'analyse tels que l'analyse de

contenus, l'analyse des enregistrements à partir du synopsis et l'analyse statistique dans une étude comparative. Il a fallu se former sur certaines méthodes qui étaient nouvelles pour nous. Il n'est pas inutile de rappeler que nous sommes à la base de formation philosophique. Il s'agit particulièrement des méthodes d'analyse des interactions verbales à partir du synopsis et de l'analyse statistique des données dans le cadre d'une étude quasi expérimentale. Malgré ces difficultés, nous avons pu élaborer un travail scientifique qui répond aux canevas prescrits.



Chapitre 6 : **Présentation et analyse des résultats**

Ce chapitre est l'occasion de présenter les résultats obtenus à travers le dispositif d'expérimentation que nous avons réalisé sur le terrain de l'enquête. Cette présentation des résultats s'appuie sur un discours analytique qui permet de mieux les comprendre. Dans notre démarche nous allons présenter les résultats selon les trois techniques utilisées pour les récolter. Dans un premier moment, nous allons présenter les résultats de l'observation. Cette présentation sera complétée par la mise en exergue des statistiques de l'expérimentation. Il s'agira de faire la présentation statistique des résultats des tests réalisés aussi bien dans le

groupe de contrôle que dans le groupe expérimental. Nous achèverons cette présentation des résultats par l'exposition des contenus des entretiens.

Dans la logique d'une étude scientifique, il faut, après avoir présenté les résultats, procéder à leur interprétation pour une bonne compréhension de la recherche. De ce point de vue, nous allons, dans l'espace de cette étape, faire l'interprétation des résultats que nous aurons présentés.

Cette analyse sera faite en trois étapes : nous allons tout d'abord analyser les résultats de l'enquête sous l'angle de l'observation menée sur la conduite des opérations didactiques de la philosophie en contexte réel de classe, ensuite, nous allons procéder à l'analyse des résultats des différents tests effectués pour les besoins de la cause, et enfin nous ferons une interprétation des résultats de l'analyse de contenus des entretiens.

Cette phase de notre étude est fondamentale dans la réalisation de l'objectif qu'on s'est fixé au départ. En effet, l'interprétation des résultats est un préalable nécessaire à la vérification de l'hypothèse. Les résultats analysés permettent de mieux cerner la réalité étudiée telle qu'elle se manifeste concrètement. Nous estimons que l'interprétation des résultats permettra une bonne compréhension du phénomène que nous étudions. Les indicateurs retenus dans le cadre de l'enquête sur le terrain sont des éléments à partir desquels nous avons recueilli des données concrètes.

Pour plus de précision, nous allons procéder par des techniques de l'interprétation qui permettent de bien lire les résultats et de mieux cerner leur signification dans le contexte du problème que la recherche ambitionne solutionner. Ce qu'il faut comprendre ici, c'est la nécessité de l'interprétation des résultats qui nous conduira logiquement à la vérification de notre hypothèse de départ. Nous aimerions conclure ce chapitre en indiquant clairement l'état de notre hypothèse. Il s'agira de dire exactement ce qui la valide ou l'invalidé au vu des résultats de terrain obtenus.

6.1. Présentation des résultats de l'observation dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle

6.1.1. Caractéristiques du groupe expérimental et du groupe de contrôle

L'observation menée dans le cadre de cette enquête nous a permis de cerner les caractéristiques des deux groupes classes concernés et l'état de leur compétence en philosophie lors des deux premières évaluations. Nous allons donc présenter les caractéristiques des deux classes afin de bien montrer la situation ou l'état de leurs performances en philosophie.

Tableau n°8 : Caractéristiques générales de la 1^{ère} D1 et de la 1^{ère} C du LBY année scolaire 2020-2021

	Groupe expérimental			Groupe contrôle	
Âges	sexe		Âges	sexe	
Tranches d'âge	Masculin	Féminin	Tranches d'âge	Masculin	Féminin
[14-15]	08	02	[14-15]	03	02
[16-17]	15	05	[16-17]	01	04
[18-19]	10	04	[18-19]	06	05
[20-21]	03		[20-21]	09	03
[22-23]			[22-23]	02	02
Total	36	11	Total	21	16

Source : Enquête de terrain, Janvier 2020

Ce tableau montre clairement la différence qui existe entre les deux groupes. L'observation laisse voir que l'effectif du groupe expérimental est plus jeune que celui du groupe de contrôle. On observe en effet que la limite d'âge dans le groupe expérimental se situe dans la tranche de [20-21] ans alors que dans le groupe contrôle la limite d'âge est représenté par la tranche de [22-23] ans.

On observe que la tranche d'âge la plus élevée dans le groupe expérimental est celle de [16-17] ans. L'observation relève un effectif de vingt (20) apprenants appartenant à cette tranche d'âge. Dans le groupe contrôle, la tranche d'âge la plus élevée est de celle de [20-21] ans. L'effectif des apprenants appartenant à cette classe est de douze (12).

On remarque dans les deux groupes classes peu de filles en 1^{ère} C contrairement à la 1^{ère} D1 où l'effectif est un peu plus consistant. Lors qu'on met en rapport les âges dans les deux groupes classes concernés, on constate que l'effectif du groupe expérimental est plus jeune que l'effectif du groupe de contrôle. Dans la logique d'un auteur comme Piaget, les étapes du développement cognitif laissent voir que la tranche d'âge du groupe expérimental correspond de près à la période pendant laquelle l'enfant acquiert la capacité à faire des opérations abstraites et des raisonnements hypothético-déductifs. On peut donc ainsi comprendre pourquoi le groupe expérimental est plus apte à l'approche par situations-problème. Rappelons que dans La méthode d'exploration clinique de Piaget (1926), l'accent est particulièrement mis sur la nécessité de mettre l'enfant face à des petits problèmes et d'observer ses réactions et ses réponses. Cette méthode exige aussi de soumettre l'enfant à des contre suggestions pour tester

la confiance qu'il a en ses réponses. Il s'agit précisément de critiquer son point de vue ou de proposer une réponse différente.

Tableau n°9 : Statut des apprenants des deux groupes classes

Statut des apprenants	Groupe expérimental		Groupe contrôle	
	Masculin	Féminin	Masculin	Féminin
Nouveaux	20	08	13	11
Redoublants	16	03	08	05
Total	36	11	21	16

Source : Enquête de terrain, Janvier 2020

Ce tableau montre clairement que le groupe expérimental, sur un effectif de quarante-sept apprenants, compte vingt-huit nouveaux (28) c'est-à-dire huit (08) filles et vingt (20) garçons. Il compte dix-neuf (19) redoublants dont seize (16) garçons et trois (03) filles. Le groupe contrôle a un effectif de trente-sept sujets. Il y a vingt-quatre nouveaux (24) dont treize (13) garçons et onze (11) filles. Ce groupe compte treize (13) redoublants dont huit (08) garçons et cinq (05) filles.

6.1.2. Performances des apprenants à la première évaluation dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle

L'observation menée au cours de cette enquête nous a permis de marquer un temps d'arrêt sur les compétences des apprenants des deux groupes classes en philosophie. Nous avons pour cela consulté les bordereaux de notes des deux premières évaluations. À l'observation, on remarque clairement une différence entre les compétences des apprenants du groupe expérimental c'est-à-dire la 1^{ère} C et ceux du groupe contrôle que constitue la 1^{ère} D1.

Pour être précis dans la justification de la différence observée entre les deux groupes classes lors des deux premières évaluations, il est nécessaire de présenter les résultats qui expriment les compétences des deux classes en philosophie dans un tableau.

Tableau n°10: Performances des élèves du groupe expérimental (1^{ère}C) et du groupe contrôle (1^{ère} D1) à la première évaluation en philosophie (11 novembre 2020)

Performances	Groupe expérimental			Groupe contrôle		
	Effectif	Total des moyennes >10	Taux de réussite	Effectif	Total des moyennes > 10	Taux de réussite
[2-4]	0	34	72,34%	03	22	59,45 %
[4-6]	03			02		
[6-8]	06			06		
[8-10]	03			03		
[10-12]	11			14		
[12-14]	18			04		
[14-16]	02			04		
[16-18]	03					
[18-20]	0					
Total	47			37		

Source : Enquête sur le terrain

Ce tableau montre la différence qui existe entre les performances des apprenants du groupe expérimental et ceux du groupe de contrôle lors de la première évaluation. L'observation qu'on peut faire de ce tableau est celle selon laquelle, les performances du groupe expérimental s'expriment à travers un taux de réussite de 72,34 % tandis que celles du groupe de contrôle se caractérisent par un taux de réussite de 59,45 %. Ces taux traduisent les résultats de la première évaluation en philosophie dans ces classes. En effet, sur un effectif de 47 apprenants en 1^{ère} C (groupe expérimental) nous avons 34 moyennes égales ou supérieures à 10/20 tandis que dans le groupe contrôle (1^{ère} D1) nous avons 22 moyennes égales ou supérieures à 10/20 sur un effectif de 37 apprenants. La tranche des notes ayant le plus grand effectif en 1^{ère} C est celle de [12-14]. En 1^{ère} D1, la tranche de notes ayant le plus grand effectif est de [10-12].

6.1.3. Performances des apprenants à la deuxième évaluation dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle

La meilleure manière de présenter les résultats qui expriment les performances des apprenants des deux groupes classes concernés est de les mettre dans un tableau. Ainsi, tout

comme les résultats de la première évaluation, nous allons mettre en relief la différence entre les performances des élèves de la 1^{ère} C et ceux des élèves de la 1^{ère} D1 à partir d'un tableau

Tableau n°11: Performances des élèves du groupe expérimental (1^{ère} C) et du groupe contrôle (1^{ère} D1) à la deuxième évaluation en philosophie (05 janvier 2021)

Performances	Groupe expérimental			Groupe contrôle		
	Effectif	Total des moyennes >10	Taux de réussite	Effectif	Total des moyennes >10	Taux de réussite
[2-4]	0	40	85,10 %	0	17	45,94 %
[4-6]	01			05		
[6-8]	03			07		
[8-10]	03			08		
[10-12]	16			12		
[12-14]	14			03		
[14-16]	08			02		
[16-18]	02					
[18-20]	0					
Total	47			37		

Source : Enquête de terrain

À l'observation, les notes de la deuxième séquence montrent que la performance des élèves de la 1^{ère} C est très intéressante. Par rapport à la première séquence où le taux de réussite était de 72,34 %, on remarque que la compétence des élèves est allée croissante. Le taux de réussite en philosophie à la deuxième séquence est de 85,10 %, en comparant les compétences de la première et de la deuxième séquence, on se rend compte qu'il y a une progression impressionnante de 12,76 %. Il y a donc eu à la deuxième évaluation plus de moyenne qu'à la première séquence. Ce qui veut dire que les performances des apprenants de la 1^{ère} C en philosophie sont plus que satisfaisantes. Il est à remarquer que lors de cette seconde évaluation séquentielle, la tranche de note la plus représentative est celle comprise entre 10 et 12. Le pourcentage de cette classe de note le plus élevé est de 34,04 %

Contrairement à la 1^{ère} C, les notes de la deuxième séquence sont mauvaises en 1^{ère} D1. Par rapport à la première séquence où le taux de réussite était de 59,45 %, on remarque que la compétence des élèves est allée décroissante. Le taux de réussite en philosophie à la deuxième séquence est de 45,94 %, en comparant les compétences de la première et de la deuxième séquence, on se rend compte qu'il y a une différence fondamentale de 13,51 %. Il y a donc eu à la deuxième évaluation une forte baisse de performances des apprenants de la 1^{ère} D1 en philosophie. Il est à remarquer que lors de cette seconde évaluation séquentielle, la tranche de

note la plus représentative est celle comprise entre 10 et 12. Le pourcentage de cette classe de note la plus élevée est de 32,43.

6.1.4. Analyse des résultats de l'observation

6.1.4.1. De la mise en œuvre des opérations didactiques en situation de classe aux performances des apprenants en logique

Ce qui se laisse clairement percevoir dans les données de l'observation est la réalité selon laquelle, dans le contexte de l'approche par les compétences, la didactique de la philosophie se pratique selon deux approches pédagogiques différentes en situation pratique de classe. Les résultats sur le terrain font état de ce que les apprenants de la 1^{ère} D1, choisis comme groupe de contrôle dans cette enquête, subissent un enseignement-apprentissage de la logique selon le modèle de pratiques de classe sans intégration des situations-problèmes. Ce modèle s'apparente concrètement à l'approche par objectif. Ceux de la 1^{ère} C, notre groupe expérimental, ont un modèle d'enseignement-apprentissage de la logique basé sur l'approche par situations-problèmes. Pour avoir une idée sur la pertinence de chacune de ces méthodes, les résultats de la première et de la deuxième séquence ont été convoqués. Ainsi on observe clairement que lors de la première séquence, les apprenants éduqués selon le modèle de pratiques de classe sans intégration des situations-problèmes ont un taux de réussite de 59,45 % lors de la première évaluation et 45,94 % lors de la deuxième. Sur un effectif total de trente-sept (37) apprenants que compte le groupe classe de la 1^{ère} D1, il y a eu vingt-deux (22) moyennes à la première évaluation et dix-sept (17) lors de la deuxième.

Les résultats des notes des deux premières évaluations dans le groupe classe de la 1^{ère} C sont différents de ceux de la 1^{ère} D1. Rappelons que ces apprenants étudient la philosophie selon le modèle de pratiques de classes intégrant les situations-problèmes. En effet, l'observation montre que sur un effectif total de quarante-sept apprenants (47), trente-quatre (34) ont eu la moyenne lors de la première évaluation. Ce qui fait un taux de réussite de 72,34 %. La deuxième évaluation a donné les résultats suivants : Sur quarante-sept (47) élèves ayant pris part à l'évaluation, quarante (40) ont obtenu une note égale ou supérieure à dix sur vingt (10/20). Ces résultats, sur le plan global, donnent un taux de réussite de 85,10 %

Une simple analyse de ces données laisse clairement voir la pertinence et l'efficacité du modèle de pratiques de classe intégrant les situations-problèmes par rapport au modèle de pratiques de classe n'intégrant pas les situations-problèmes. C'est d'ailleurs ce qui conduit à la

saisie de la réalité selon laquelle, le nouveau programme de philosophie, en vigueur dans le système éducatif camerounais francophone, ne cadre pas avec le modèle de pratiques de classes n'intégrant pas les situations-problèmes. Ce programme ne peut s'opérationnaliser convenablement qu'à partir de l'approche par compétence qui est officiellement retenue comme prioritaire. On observe que les apprenants de la classe de 1^{ère} D1 formés en philosophie selon le modèle de pratiques de classe qui n'intègre pas les situations-problèmes, ont des performances médiocres tandis que ceux de la classe de 1^{ère} C, qui se font former selon le modèle de pratiques de classe intégrant les situations-problèmes ont de très bonnes performances en philosophie.

On peut donc ainsi constater qu'avec le même programme de philosophie, les apprenants des deux classes observées ont des performances très différentes à cause de la différence des approches pédagogiques qui sous-tendent la mise en œuvre des pratiques didactiques en situation pratique de classe.

Cette première analyse nous montre déjà que l'approche par situation problèmes est efficace dans le contexte du programme de philosophie en vigueur au secondaire. Il permet en effet à l'apprenant de développer des compétences nécessaires à la résolution des situations de vie auxquelles il est confronté. Ces performances traduisent, de façon concrète, l'acquisition de l'esprit critique qui est l'objectif final de cet apprentissage.

6.1.4.2. Le processus d'enseignement-apprentissage

L'observation menée sur le processus d'enseignement-apprentissage de la philosophie dans le groupe contrôle, nous a permis de cerner l'approche dont se servait l'enseignant de philosophie de cette classe. En effet, il est aisé de constater que Monsieur O, enseignant de philosophie de cette classe, s'appuie sur le modèle de pratiques de classe qui n'intègre pas les situations-problèmes. Il repose essentiellement sur trois grandes étapes. La figure n°3 centrée sur la modélisation praxéologique des activités didactiques dans cette classe le montre clairement. Il s'agit de l'activité de mise en route du cours (questions-réponses sur les acquis, révision fonctionnelle, formulation des objectifs sous la forme d'une justification de la leçon) ; de l'explication de la leçon par le maître (écoute et prise de notes à la marge par les élèves) ; de la production écrite du résumé de la leçon (l'enseignant dicte le résumé conçu par lui et les élèves le consignent dans leur cahier).

Dans le groupe expérimental, nous avons observé que l'enseignant de philosophie expérimentait l'approche par situations-problèmes avec ses apprenants. La conduite de ses

leçons respectait les étapes de l'approche par compétence. C'est d'ailleurs ce qu'illustre la Figure 4 fondée sur la modélisation des pratiques didactiques de Monsieur N en 1^{ère} C. Les six (06) étapes qui structurent le processus d'enseignement-apprentissage sont : la découverte et la mise en relief de la situation-problème ; la résolution de la situation-problème à partir de l'exécution des tâches présentées (individuellement ou en groupe) ; la confrontation des réponses ou résultats ; la formulation de la nouvelle connaissance ; la consolidation des acquis ; l'intégration à mi-parcours.

En comparant ces deux approches, l'interprétation qu'on peut faire est celle selon laquelle, la construction des compétences qui fonde l'école camerounaise aujourd'hui est propice à l'enseignement-apprentissage par situations-problèmes. L'approche n'intégrant pas les situations-problèmes n'est ni plus ni moins que la méthode par objectif. Les faits montrent clairement que c'est une approche dépassée qui ne cadre plus véritablement avec les exigences du nouveau programme de philosophie. Nous appuyons cette analyse sur la manière dont les deux enseignants observés mettent en œuvre les opérations didactiques en situation pratique de classe.

Tandis que le modèle de pratiques de classe sans situations-problèmes prévoit trois étapes fondamentales dans la conduite d'une leçon de philosophie, le modèle de pratique de classe intégrant les situations-problèmes, qui fait ses débuts avec l'entrée en vigueur du nouveau programme de philosophie, en prévoit six. On observe donc que l'approche qui n'intègre pas les situations-problèmes ignore tout de la pratique. L'apprenant acquiert des connaissances qu'il n'expérimente pas de façon concrète dans l'expérience de la vie pratique. La méthode par situations-problèmes est une approche très pratique. Elle amène l'apprenant à construire un savoir approprié et à s'en servir pour résoudre une situation-problème de la vie réelle. On peut ainsi comprendre la difficulté qu'éprouvent les apprenants du groupe contrôle à savoir exécuter les tâches qu'on leur propose sur une évaluation organisée selon le modèle de l'approche par situations-problèmes.

Nous retenons de cette analyse des résultats de l'observation deux vérités fondamentales. La première est que les apprenants qui ont un apprentissage de la philosophie par situations-problèmes sont nettement plus outillés dans l'exécution des tâches que ceux qui apprennent la philosophie selon l'approche n'intégrant pas les situations-problèmes. Comme nous l'avons montré avec les résultats des deux groupes d'apprenants dans les deux premières séquences, ceux du groupe contrôle montrent une courbe de compétences décroissantes. La méthode d'enseignement de leur enseignant est incompatible au développement des habiletés attendues.

Dans le groupe expérimental, nous voyons clairement que les apprenants se comportent mieux lors des évaluations. Cela veut clairement dire que l'approche par situations-problèmes est une méthode d'enseignement-apprentissage appropriée. Elle permet le développement des habiletés qui reflètent la possession des compétences de l'esprit critique. On peut donc dire que selon les données de l'observation, l'intégration de l'approche par situations-problèmes en philosophie est efficace au regard des résultats observés et au regard de la manière dont les leçons sont conduites.

La deuxième vérité qu'on retient est que le respect des instructions officielles dans l'application de l'enseignement-apprentissage de la philosophie au secondaire est un moyen efficace de réaliser les objectifs assignés à cette discipline. En refusant de mettre en application les instructions officielles qui sous-tendent le programme, on court le risque d'aller contre les objectifs visés.

6.2. Présentation des résultats des tests dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle

La présentation des résultats de l'enquête sur le terrain se fait selon les moyens utilisés pour les collecter. Précisons que nous avons fait usage de l'observation, des tests et des entretiens pour récolter les données sur le terrain. De ce point de vue, nous présentons ici les données obtenues par le biais des tests après avoir présenté celles obtenues par le canal de l'observation. S'agissant des résultats des tests, il est important de faire savoir que nous avons effectué trois tests sur les groupes d'élèves retenus.

Le premier test était un test théorique, il s'agissait d'une forme d'entretien avec les apprenants avant l'observation. Le deuxième était un test pratique que nous avons réalisé sous la forme d'une épreuve de philosophie. Ce test pratique, nous l'avons considéré comme un pré-test qui permettait de cerner le niveau réel des élèves. Le dernier test s'est opéré après l'observation de la conduite de plusieurs leçons de philosophie. C'est ce que nous avons appelé le post-test. Il nous permettait de mesurer le degré d'acquisition de l'esprit critique des apprenants après avoir suivi des apprentissages de philosophie.

S'agissant du premier test, il était centré sur la connaissance générale de la philosophie en classe de première scientifique. Pour rappeler l'esprit critique, dans cette classe, a pour finalité de permettre à l'apprenant de savoir ajuster son niveau de confiance de façon appropriée selon deux principales modalités : la qualité des arguments à l'appui et la fiabilité des sources. Nous

avons voulu, à travers ce premier test, avoir le point de vue des apprenants sur la formation de l'esprit critique en philosophie avant la mise en œuvre du dispositif d'observation. Le test théorique que nous avons réalisé auprès des élèves de la 1^{ère} D1 (notre groupe contrôle) et auprès des élèves de la 1^{ère} C (notre groupe expérimental) consistait à répondre par oui ou par non au questionnaire proposé. L'objectif de ce test est de vérifier les compétences de l'esprit critique acquises par les apprenants au niveau de la classe de première scientifique. D'un point de vue général, l'esprit critique se manifeste globalement à travers quatre compétences fondamentales qui sont : la capacité à juger la plausibilité d'une affirmation en rapport aux connaissances philosophiques apprises ; la capacité à cerner la pertinence des arguments à l'appui d'une affirmation ; la capacité à juger la qualité des preuves à l'appui d'une affirmation ; la capacité à évaluer la fiabilité d'une source d'information. De façon spécifique, chaque leçon développe une micro compétence qui traduit l'une des habiletés de ces compétences fondamentales positionnées au centre du profil de formation en classe de première scientifique.

6.2.1. Présentation des résultats du premier test réalisé sur le groupe expérimental et sur le groupe de contrôle

Notre objectif dans cette étude est de déterminer le lien entre la situation-problème et l'esprit critique des apprenants des classes scientifiques du secondaire dans le cadre de la didactique de la philosophie. Rappelons que le premier test était un ensemble d'items (questions) formulés autour des éléments fondamentaux du programme d'enseignement-apprentissage de la philosophie en classe de première scientifique. Il était destiné à recueillir les données sur la perception que les apprenants des deux classes avaient de leur compétence en philosophie. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'il invitait l'apprenant à répondre par « oui » ou par « non » aux différentes questions. Il n'est pas inutile de rappeler que nous avons adopté la conception de l'esprit critique du Conseil Scientifique de l'Education Nationale de France (CSEN, 2021). En effet, l'esprit critique est, dans le cadre de cette recherche, la capacité à ajuster son niveau de confiance de façon appropriée, selon l'évaluation de la qualité des preuves à l'appui et la fiabilité des sources. Ainsi, de façon globale, l'un des éléments qui permettent de vérifier la présence de l'esprit critique chez un apprenant de première scientifique est *la capacité à juger la plausibilité d'une affirmation en rapport aux connaissances philosophiques apprises*.

6.2.1.1. Résultats du premier test dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle sur la situation d'action nécessitant la compréhension et l'extension du concept

Fondée sur cinq questions que nous appelons items dans le tableau, la vérification de cette capacité est fondée sur la reconnaissance, par l'apprenant, de posséder les habiletés à juger le résultat de son action ; à ajuster l'action et à apprendre par adaptation face à une situation réelle de vie. La situation d'action met face à une situation de vie concrète qui exige le savoir de l'expérience et le savoir scolaire. La réponse « Non » désigne l'incapacité de l'apprenant à faire ce que lui exige la situation d'action et la réponse « Oui » traduit la reconnaissance de posséder la capacité ou l'habileté à faire ce que demande cette situation. Les résultats de cette étape du test dans les deux groupes peuvent se lire dans le tableau conçu à cet effet.

Tableau n°12 : Résultats du premier test sur la situation d'action

Items	Groupe expérimental (Effectif : 47)		Groupe contrôle (Effectif : 37)	
	Réponse« Oui »	Réponse« Non »	Réponse« Oui »	Réponse« Non »
1	42	05	14	23
2	38	09	07	30
3	45	02	21	16
4	47	00	35	02
5	29	18	13	24
Total	201/235	34/235	90/185	95/185
%	85,53	14,46	48,64	51,35

Source : Enquête sur le terrain

Le tableau montre que sur les 235 réponses attendues, dans le groupe expérimental, il y'a 201 « oui » et 34 « non ». Dans le groupe contrôle, sur 185 réponses attendues, il y a 90 « oui » et 95 « non ». On peut ainsi voir que les apprenants du groupe expérimental reconnaissent majoritairement avoir des capacités qui manifestent la capacité à comprendre et à étendre un concept.

Dans le groupe expérimental, nous avons en effet un pourcentage très élevé des réponses affirmatives aux questions posées. Le tableau affiche un taux de 85,53 % du nombre de « Oui ». Il y a un faible pourcentage de réponses négatives. On voit un taux de 14,46 % du nombre de « Non ».

Dans le groupe contrôle, le tableau présente un pourcentage de 48,68 % du nombre de « oui » et 51,35 % du nombre de « non ». Le résultat montre que les apprenants du groupe contrôle éprouvent, pour la plupart, des difficultés à manifester les habiletés qui traduisent le premier indicateur de l'esprit critique que l'apprentissage de la philosophie est censé former en eux en logique dans la phase de la situation d'action : juger le résultat de son action ; ajuster l'action ; apprendre par adaptation dans la compréhension et extension d'un concept.

6.2.1.2. Résultats du premier test dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle sur la situation de formulation

L'un des objectifs fondamentaux du programme de philosophie en classe de première scientifique est de développer chez l'apprenant la capacité à cerner la pertinence des arguments à l'appui d'une affirmation. La situation de formulation qui permet de désigner, de dire, de communiquer ; de nommer les propriétés ou les principes ; de formuler, à l'aide de signes, règles communes, connues ou nouvelles, est ce qui sous-tend cette ambition. Il faut pour cela savoir juger et comparer une proposition en logique dans le cadre de cette étape. Pour vérifier le degré d'acquisition des habiletés qui traduisent en acte cet objectif, cinq (05) questions (items) ont été posées aux apprenants. Les résultats obtenus sont présentés dans le tableau suivant

Tableau n°13 : Résultats du premier test sur la situation de formulation dans la capacité à juger et à comparer une proposition en logique

Items	Groupe expérimental (Effectif : 47)		Groupe contrôle (Effectif : 37)	
	Réponse« Oui »	Réponse« Non »	Réponse« Oui »	Réponse« Non »
1	47	00	11	26
2	42	05	22	15
3	37	10	12	25
4	45	02	05	32
5	47	00	02	35
Total	218/235	17/235	52/185	133/185
%	92,76	7,23	28,10	71,89

Source : Enquête sur le terrain

Le tableau des résultats obtenus met en évidence une réalité palpable au niveau de la phase de formulation qui vise à amener l'apprenant à désigner, dire, communiquer une proposition ; à nommer les propriétés ou les principes d'une proposition ; à formuler, à l'aide de signes, règles communes, connues ou nouvelles un jugement. On remarque clairement une majorité écrasante des réponses « Oui » dans le groupe expérimental qui s'élève à 218 sur 235 réponses attendues. Contrairement au groupe expérimental, le groupe contrôle laisse voir une majorité écrasante des réponses « Non » qui s'élève à 133 sur les 185 réponses attendues.

Ainsi, on peut observer que le pourcentage des réponses affirmatives, dans le groupe expérimental est très haut par rapport aux réponses négatives. Ce qu'il faut dire est que le tableau des résultats sur le deuxième indicateur de l'esprit critique laisse voir un taux de 92,76 % du nombre de « Oui ». Ce pourcentage est impressionnant par rapport au faible taux des réponses négatives. Le tableau fait état de ce que le taux du nombre de réponses « Non » est de 7,23 %. Pour une appréhension de l'allure de ces résultats obtenus sur le deuxième indicateur de l'esprit critique, il faut un graphique.

Le tableau montre clairement que dans le groupe-classe de la 1^{ère} D1 du Lycée Bilingue de Yaoundé qui nous sert de groupe de contrôle, l'apprentissage de la philosophie ne permet pas de savoir juger et comparer des propositions. Cette remarque prend appui sur le taux de pourcentage très élevé des réponses négatives par rapport à celui des réponses affirmatives. Nous notons effectivement un taux de 28,10 % du nombre des « Oui ». Le nombre de réponses « Non » est très impressionnant. En effet, nous avons un taux de 71,89 % de « Non ».

6.2.1.3. Résultats du premier test dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle sur la situation de validation

Il s'agit ici des résultats qui permettent la vérification de la capacité à juger de la nature et de la qualité d'un raisonnement. La situation de validation amène l'apprenant à convaincre (c'est-à-dire argumentation, démonstration, réfutation) ; à retenir le nouveau savoir ; et à appliquer dans une situation similaire). Cet indicateur était aussi centré sur cinq (05) questions (items) qui assurent l'évaluation de la compétence relative au troisième indicateur. De ce point de vue, le tableau des résultats que nous présentons ici, traduit à l'aide des chiffres, les habiletés des apprenants du groupe expérimental et du groupe contrôle sur la capacité à déterminer la nature et la qualité d'un raisonnement.

Tableau n°14 : Résultats du premier test sur la situation de validation

	Groupe expérimental (Effectif : 47)		Groupe contrôle (Effectif : 37)	
Items	Réponse« Oui »	Réponse« Non »	Réponse« Oui »	Réponse« Non »
1	38	09	06	31
2	47	00	08	29
3	38	09	09	28
4	39	08	13	24
5	40	07	36	01
Total	202/235	33/235	72/185	113/185
%	85,95	14,04	38,91	61,08

Source : Enquête sur le terrain

Une lecture des résultats que présente ce tableau laisse voir une majorité écrasante des réponses affirmatives dans le groupe expérimental et une abondance de réponses négatives dans le groupe contrôle. Nous avons en fait 202 « Oui » sur les 235 réponses attendues dans le groupe expérimental et 113 « Non » sur les 185 réponses attendues dans le groupe contrôle.

Ce qui autorise à dire que les élèves du groupe expérimental reconnaissent avoir acquis, dans l'apprentissage de la philosophie, des habiletés qui leur permettent de manifester cette compétence de l'esprit critique en logique. On remarque en effet que les réponses « Oui » ont un taux élevé de 85,95 pourcent. Le taux de réponses négatives est très bas. On note effectivement que les réponses « Non » représentent un taux de 14,04 pourcent.

Nous avons dans ce tableau un pourcentage très faible des réponses « Oui » dans le groupe contrôle. Le taux de ces réponses affirmatives est de 38,91 pourcent. Ce qui signifie qu'après avoir suivi des apprentissages en philosophie, les apprenants du groupe de contrôle reconnaissent ne pas avoir des habiletés à identifier la nature et la qualité des preuves à l'appui d'une affirmation. C'est d'ailleurs ce que confirme le taux très élevé des réponses négatives : 61,08 pourcent.

6.2.1.4. Résultats du premier test dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle sur la capacité à évaluer la cohérence d'un discours

L'une des compétences de l'esprit critique en classe de première scientifique est la capacité à évaluer la cohérence d'un discours. Ce premier test effectué dans le groupe

expérimental et dans le groupe contrôle prévoyait cinq questions (items) pour vérifier l'acquisition de cette compétence chez les apprenants. Les résultats enregistrés à ce niveau sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau n°15: Résultats du premier test sur la capacité à évaluer la cohérence d'un discours (l'institutionnalisation)

	Groupe expérimental (Effectif : 47)		Groupe contrôle (Effectif : 37)	
Items	Réponse « Oui »	Réponse « Non »	Réponse « Oui »	Réponse « Non »
1	41	06	03	34
2	43	04	04	33
3	30	17	16	21
4	44	03	10	27
5	31	16	11	26
Total	189/235	46/235	44/185	141/185
%	80,42	14,04	23,78	19,57

Source : Enquête sur le terrain

Ces résultats montrent effectivement la prédominance des réponses affirmatives sur les réponses négatives dans le groupe expérimental et la prédominance des réponses négatives sur les réponses affirmatives dans le groupe de contrôle. On observe que sur les 235 réponses attendues dans le groupe expérimental, 189 sont « Oui ». Dans le groupe contrôle, sur 185 réponses attendues, 141 sont « Non ».

On peut ainsi comprendre que les apprenants du groupe expérimental, dans leur immense majorité, reconnaissent avoir des habiletés propices à cette compétence de l'esprit critique en logique. Nous avons dans le tableau des résultats sur la quatrième modalité de l'esprit critique un taux très élevé de réponses « Oui », soit 80,42 pourcent. En observant le faible taux de réponses « Non » on peut aisément affirmer que peu d'apprenants de ce groupe expérimental reconnaissent n'avoir pas des habiletés leur permettant de déterminer la cohérence d'un discours. Nous avons un taux de 19,57 %.

Ces résultats montrent par ailleurs que les apprenants du groupe contrôle reconnaissent avoir des difficultés à évaluer la cohérence après avoir suivi un apprentissage de la philosophie. Le tableau fait état de ce que les réponses négatives sont en grand nombre par rapport aux réponses affirmatives. Nous pouvons voir un taux de 76,21 pourcent de « Non » et un faible taux de réponses « Oui » soit 23, 78 %.

6.2.2. Résultats du deuxième test dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle

Les tests que nous avons réalisés avaient pour objectif de recueillir des informations sur les apprenants de la 1^{ère} C considérés comme notre groupe expérimental et sur ceux de la classe de 1^{ère} D1 considérée comme notre groupe contrôle. Nous avons observé que les deux groupes avaient des enseignants qui appliquaient des méthodes d'enseignement et d'apprentissage différentes. Les apprenants du groupe pris comme groupe contrôle (1^{ère} D1) étaient enseignés selon le modèle de l'approche sans situations-problèmes dans le contexte de l'APC-ESV. Ceux du groupe considéré comme expérimental (1^{ère} C) étaient enseignés selon le modèle de l'approche par situations-problèmes dans le même contexte de l'APC-ESV. Au début de l'enquête, nous avons rapidement soumis les deux groupes à un test théorique qui visait à recueillir le point de vue des apprenants sur leur capacité à exécuter convenablement les tâches sur lesquelles les objectifs de l'enseignement-apprentissage de la philosophie en première scientifique sont fondés. Les résultats de ce test ont été soigneusement présentés à l'étape précédente.

Pour confirmer les dires des apprenants sur la perception qu'ils avaient de leur rendement en philosophie, nous avons proposé un test pratique à la suite du test théorique. Il était fondé sur des situations de vie pratique qu'il fallait résoudre selon les principes de l'esprit critique développé à partir des leçons sur la logique. Ces deux tests se sont déroulés avant l'observation des processus d'enseignement-apprentissage de la philosophie dans ces différentes classes. Nous avons considéré le test pratique comme le pré-test de notre enquête sur le terrain. Le test pratique, réalisé avant l'observation de la mise en œuvre des pratiques de classe, était fondé sur une épreuve à quatre parties. Ces quatre parties du test étaient des indicateurs de l'esprit critique que nous avons pris comme hypothèse secondaire en ce qui concerne le chapitre sur la logique en classe de première scientifique. Il s'agit précisément : de la compréhension et l'extension d'un concept, du jugement et de la comparaison des propositions, de la nature et de la qualité d'un raisonnement. Les résultats du pré-test dans les deux groupes sont présentés dans des tableaux qui permettent de voir la différence qui existe entre les élèves du groupe de contrôle où l'enseignant fait usage du modèle de pratiques de classe sans intégration des situations-problèmes dans ces leçons et ceux du groupe expérimental où les apprenants subissent un enseignement-apprentissage fondé sur le modèle de pratiques de classe intégrant les situations-problèmes. Nous présentons les résultats selon les grandes parties

du teste qui nous servent d'indicateur de l'esprit critique dans les leçons sur la logique en première scientifique.

6.2.2.1. Résultats du deuxième test dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle sur la situation d'action dans la compréhension et l'extension d'un concept en logique

Les résultats obtenus sur cette première partie de l'épreuve fondée sur le premier indicateur de l'esprit critique en logique permettent déjà de voir lequel des deux groupes reflète réellement les habiletés traduisant les compétences de l'esprit critique en philosophie. Rappelons que cette première partie du test était fondé sur une situation-problème accompagnée de cinq principales tâches. Les données obtenues dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle sont contenus dans le tableau suivant :

Tableau n° 16 : Résultats du deuxième test sur la situation d'action dans la compréhension et l'extension d'un concept dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle

Première partie du test	Situation d'action (Capacité à comprendre et à étendre un concept)	
	Groupe expérimental	Groupe contrôle
Items	Nombre de bonnes réponses	Nombre de bonnes réponses
1	39/47	11/37
2	31/47	5/37
3	23/47	9/37
4	25/47	30/37
5	31/47	36/37
Total	149/235	91/185
%	63,40	49,18

Source : enquête sur le terrain

Le tableau indique une différence entre les deux groupes classes au niveau des réponses. Sur la première modalité de la même épreuve-test, les apprenants du groupe expérimental sont plus compétents que ceux du groupe contrôle. Un pourcentage de 63,40 est enregistré dans le groupe expérimental tandis qu'il est de 49,18% dans le groupe contrôle.

6.2.2.2. Résultats du deuxième test dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle sur la situation de formulation dans le jugement et la comparaison d'une proposition en logique

Le deuxième indicateur de l'esprit critique en logique était en réalité la deuxième partie du pré-test. Il était centré sur une situation-problème sous-tendue par cinq tâches principales. En donnant des bonnes réponses, l'apprenant manifestait les habiletés qui traduisaient en lui, la présence de l'esprit critique en logique. Les résultats obtenus dans les deux groupes peuvent se lire dans le tableau ci-après

Tableau n°17 : Résultats du deuxième test sur la situation de formulation du jugement et la comparaison d'une proposition en logique dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle

Deuxième partie du test	Situation de formulation (Capacité à juger et à comparer une proposition)	
	Groupe expérimental	Groupe contrôle
Items	Nombre de bonnes réponses	Nombre de bonnes réponses
1	37/47	26/37
2	36/47	19/37
3	26/47	05/37
4	28/47	13/37
5	27/47	32/37
Total	154/235	95/185
%	65,53	51,35

Source : enquête sur le terrain

6.2.2.3. Résultats du deuxième test dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle sur la situation de validation de la nature et de la qualité d'un raisonnement

Cette troisième partie du test était en fait l'occasion de vérifier l'acquisition des habiletés propres au troisième indicateur de l'esprit critique en logique à partir de la phase de validation. Nous sommes partis d'une situation-problème pour définir les tâches à exécuter. L'ambition ici était de recueillir des données permettant de vérifier la présence des capacités de cet indicateur de l'esprit critique chez les apprenants. Les résultats obtenus à l'issue de ce pré-test permettent d'avoir une idée claire sur les deux groupes qui nous permettent d'effectuer cette enquête. Le tableau ci-après donne effectivement les données récoltées du pré-test.

Tableau n°18 : Résultats du deuxième test sur la situation de validation de la nature et de la qualité d'un raisonnement en logique dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle

Deuxième partie du test	La situation de validation (la capacité à déterminer la nature et la qualité d'un raisonnement)	
	Groupe expérimental	Groupe contrôle
Items	Nombre de bonnes réponses	Nombre de bonnes réponses
1	19/47	07/37
2	32/47	10/37
3	28/47	03/37
4	23/47	11/37
5	18/47	05/37
Total	120/235	36/185
%	51,06	19,45

6.2.2.4. Résultats du deuxième test dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle sur la capacité à évaluer la cohérence d'un discours (institutionnalisation)

La dernière partie du deuxième test vise à déterminer chez les apprenants, la capacité à saisir le lien entre les différentes composantes de la logique dans un discours. Les informations issues du test mettent en évidence les compétences des apprenants du groupe expérimental et ceux du groupe contrôle. Rappelons que la quatrième partie du test était basée sur une situations-problèmes qu'il fallait résoudre à partir de l'exécution des tâches sélectionnées à cet effet. Le tableau suivant présente clairement les données recueillies au terme du test.

Tableau n°19 : Résultats du deuxième test dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle sur la capacité à évaluer la cohérence d'un discours (institutionnalisation)

Deuxième partie du test	La capacité à évaluer la fiabilité d'une source d'information	
	Groupe expérimental	Groupe contrôle
Items	Nombre de bonnes réponses	Nombre de bonnes réponses
1	27/47	07/37
2	20/47	11/37
3	38/47	06/37
4	25/47	10/37
5	27/47	07/37
Total	137/235	41/185
%	58,29	22,16

Source : enquête sur le terrain

6.2.3. Résultats du troisième test sur le groupe expérimental et sur le groupe contrôle

Le troisième test que nous avons effectué l'a été après l'observation de la mise en œuvre des opérations didactique en situation de classe. Nous avons observé la conduite des opérations d'enseignement-apprentissage dans les deux groupes classes. Cette expérience nous a autorisé à soumettre les apprenants à un troisième et dernier test. C'est celui-là que nous considérons comme le post-test de notre enquête sur le terrain. Nous n'avons pas changé le contenu du test parce qu'il respectait la structure du deuxième avant l'observation de la mise en pratique des opérations didactiques. Notre expérience était basée sur la théorie des situations didactiques. Elle implique une démarche didactique en trois phases fondamentales : la situation d'action, la situation de formulation et la situation de validation. En mots simples, nous avons proposé la même épreuve qui nous a servi de pré-test au post-test. Il était question de voir comment les apprenants acquièrent et mettent en évidence les compétences de l'esprit critique après une séance d'enseignement-apprentissage du savoir philosophique dans le chapitre sur la logique à partir du modèle de la théorie des situations didactiques.

Nous avons soumis les deux groupes au même test dans les mêmes conditions. Tout comme avec les résultats du premier et deuxième test, nous allons procéder à la présentation des résultats obtenus à partir des quatre grandes parties du test. Cette présentation est fondamentale. Elle nous aidera à mettre en évidence la différence qui existe entre les apprenants qui étudient la philosophie au secondaire selon le modèle de pratiques de classe sans intégration des situations-problèmes et ceux qui l'apprennent selon l'approche par situations-problèmes dans le contexte de l'APC-ESV.

Les résultats du post test nous permettront de voir l'approche qui conduit les apprenants à l'acquisition de l'esprit critique qui est l'objectif fondamental de la didactique de la philosophie au secondaire. Il est important de signaler que les bonnes réponses traduisent la capacité de l'apprenant à exécuter les tâches auxquelles il est soumis selon les exigences de l'esprit critique. Un apprenant possède l'esprit critique lorsqu'il est capable de manifester les habiletés qui expriment l'esprit critique dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la logique en classe de première scientifique. Il s'agit de la capacité à comprendre et à étendre un concept, de la capacité à juger et à comparer les propositions et enfin de la capacité à identifier la nature et la qualité d'un raisonnement.

Nous nous servirons des tableaux pour bien présenter les compétences des apprenants des deux groupes retenus pour l'enquête sur le terrain. Nous présentons les résultats à partir de

quatre tableaux qui contiennent les grandes parties du test fondées sur les modalités de l'esprit critique.

6.2.3.1. Résultat du troisième test sur la situation d'action dans la compréhension et l'extension d'un concept en logique dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle

Cette première partie du post-test était fondée sur une situation-problème qu'il fallait résoudre selon des tâches précises. Les critères recherchés étaient ceux qui traduisent concrètement les habiletés propres à la première compétence de l'esprit critique en logique. Dans le tableau qui suit, nous exposons les données obtenues sur ce premier indicateur de l'esprit critique en logique dans les deux groupes.

Tableau n°20 : Résultats du troisième test sur la situation d'action dans la compréhension et l'extension d'un concept en logique dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle

Première partie du test	Situation d'action (Capacité à comprendre et à étendre un concept)	
	Groupe expérimental	Groupe contrôle
Items	Nombre de bonnes réponses	Nombre de bonnes réponses
1	47/47	15/37
2	25/47	09/37
3	35/47	06/37
4	32/47	05/37
5	30/47	21/37
Total	169/235	56/185
%	71,91	30,27

Source : Enquête sur le terrain

6.2.3.2. Résultat du troisième test sur la situation de formulation dans le jugement et la comparaison des propositions en logique dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle

La phase de formulation fonde les habiletés de l'esprit critique sur la capacité à juger le résultat de son action ; sur la capacité à ajuster l'action ; et sur la capacité à apprendre par adaptation en ce qui concerne les propositions logiques. En soumettant les deux groupes d'apprenants à ce test, nous avons voulu détecter en eux la possession des habiletés qui traduisent de façon concrète cette compétence de l'esprit critique en logique. Après un processus d'enseignement-apprentissage de la logique, il était question de vérifier la présence de cette habileté de l'esprit critique sur les apprenants observés. Nous présentons dans le tableau ci-dessous, les données recueillies au cours de l'enquête sur le terrain.

Tableau n°21 : Résultats du troisième test sur la situation de formulation dans le jugement et la comparaison des propositions en logique dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle

Deuxième partie du test	Situation de formulation (Capacité à comparer et à juger des propositions)	
	Groupe expérimental	Groupe contrôle
Items	Nombre de bonnes réponses	Nombre de bonnes réponses
1	47/47	12/37
2	26/47	15/37
3	36/47	08/37
4	40/47	06/37
5	35/47	17/37
Total	184/235	58/185
%	78,29	31,35

Source : Enquête sur le terrain

6.2.3.3. Résultat du troisième test sur la situation de validation de la nature et la qualité d'un raisonnement en logique dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle

La troisième partie du test cherchait à détecter chez les apprenants les habiletés qui reflètent les performances des apprenants sur la capacité à définir la nature et la qualité d'un raisonnement. La phase de validation amène à détecter des habiletés concrètes comme convaincre c'est-à-dire argumenter, démontrer, réfuter dans le cadre de la nature et de la qualité d'un jugement. Cette phase implique aussi la capacité à retenir le nouveau savoir sur la nature et la qualité du raisonnement. Elle implique la capacité d'appliquer dans une situation similaire le savoir acquis sur la nature et la qualité d'un raisonnement. L'ambition affichée était d'amener les apprenants des groupes retenus à manifester l'esprit critique à partir des bonnes réponses caractéristiques des habiletés recherchées. Après avoir soumis les apprenants du groupe de contrôle et ceux du groupe expérimental au même test et dans les mêmes conditions, nous avons obtenu des résultats qui traduisent réellement le degré de possession de cette habileté de l'esprit critique en logique. Cette modalité ne pouvait véritablement se vérifier qu'à partir de la présentation d'une situation-problème à résoudre efficacement selon les exigences de l'habileté recherchée.

La pertinence des données se situe au niveau de l'authenticité des informations que le test nous a permis de récolter sur la compétence réelle des apprenants. Pour plus de clarté, il fallait, à partir d'un tableau, mettre en évidence le nombre de bonnes réponses. C'est d'ailleurs l'élément principal qui permet de comprendre le message que véhicule le tableau. Il permet aussi de déterminer lequel des deux groupes possède vraiment les habiletés de l'esprit critique recherchées à ce niveau.

Tableau n°22 : Résultats du troisième test sur la situation de validation de la nature et de la qualité d'un raisonnement en logique dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle

Deuxième partie du test	Situation de validation sur la capacité à définir la nature et la qualité d'un raisonnement	
	Groupe expérimental	Groupe contrôle
Items	Nombre de bonnes réponses	Nombre de bonnes réponses
1	30/47	20/37
2	37/47	29/37
3	25/47	19/37
4	32/47	15/37
5	30/47	10/37
Total	154/235	93/185
%	65,53	50,27

Source : Enquête sur le terrain

6.2.3.4. Résultat du troisième test sur la capacité à évaluer la logique d'un discours (institutionnalisation)

Tout comme nous l'avions fait avec les deux premiers tests, nous avons focalisé la quatrième et dernière partie du post-test sur la vérification de la capacité à évaluer la logique d'un discours. Il s'agit de la vérification, auprès des apprenants des deux groupes, de la capacité à pouvoir évaluer de façon concrète, la cohérence dans l'usage des différentes composantes de la logique dans un discours. Cette partie du test cherchait à vérifier la capacité de l'apprenant à reconnaître dans un discours les composantes de la logique et les rapports qui les lient.

Après l'observation de la conduite des leçons dans le groupe classe de la 1^{ère} D1 et dans le groupe classe de la 1^{ère} C, nous avons proposé un test avec une quatrième partie sur l'identification de la logique d'un discours. La situation-problème choisie permettait à l'apprenant de mettre en valeur son esprit critique en donnant des réponses justes dans l'exécution des tâches qu'on lui a proposées. Le tableau qui suit présente les performances des apprenants des deux groupes.

Tableau n° 23 : Résultats du troisième test sur la capacité à évaluer la logique d'un discours (institutionnalisation)

Deuxième partie du test	La capacité à évaluer la logique d'un discours	
	Groupe expérimental	Groupe contrôle
Items	Nombre de bonnes réponses	Nombre de bonnes réponses
1	35/47	30/37
2	40/47	10/37
3	27/47	13/37
4	35/47	12/37
5	24/47	15/37
Total	161/235	80/185
%	68,51	43,24

Source : Enquête sur le terrain

6.2.4. Récapitulatif des performances des apprenants aux différents tests

Pour être complet dans cette présentation des résultats des tests, il faut faire un récapitulatif qui met clairement en évidence les performances des apprenants des deux groupes de notre enquête. Dans cette logique, nous allons clairement établir la différence qui apparaît entre ces groupes ayant le même programme de philosophie mais subissant un processus d'enseignement-apprentissage différent de par la méthode employée par les enseignants concernés. Ces résultats doivent nous aider à déterminer le rapport réel qui existe entre la situation-problème et l'esprit critique en philosophie dans le contexte de l'APC-ESV.

Le récapitulatif que nous ambitionnons de faire ici constitue une manière de mettre côte à côte les résultats des deux groupes de notre enquête sur le terrain. Il sera question de mettre les résultats des apprenants obtenus sur les indicateurs fondamentaux de l'esprit critique en logique pour percevoir clairement la vérité qui se dégage des méthodes employées au secondaire pour enseigner et apprendre la philosophie en contexte d'APC. Pour parvenir à cet objectif, il faut passer par l'élaboration des tableaux qui montrent de façon synoptique les habiletés de l'esprit critique acquises par les apprenants du groupe classe de la 1^{ère} D1, notre groupe contrôle et les apprenants du groupe classe de la 1^{ère} C notre groupe expérimental. Ainsi, les données que nous pouvons mettre en relief dans le cadre de ce récapitulatif sont celles de tout le groupe.

6.2.4.1. Récapitulatif des performances du groupe expérimental et du groupe contrôle sur les indicateurs de l'esprit critique en logique

Dans le processus de présentation de résultats des tests effectués, nous avons détaillé les résultats en montrant les compétences des apprenants des deux groupes sur les quatre parties des tests. Les tests effectués avaient exactement la même structure qui reflétait les indicateurs de l'esprit critique dont nous cherchons à vérifier la présence auprès des apprenants. Dans le contexte du cours sur la logique pris comme cas pratique, l'hybridation du savoir de l'expérience et du savoir scolaire qui favorise l'esprit critique chez l'apprenant de la première scientifique se manifeste à travers la capacité à juger le résultat de son action, à ajuster l'action et à apprendre par adaptation (dans la phase *la situation d'action*) ; à désigner, dire, communiquer, nommer les propriétés ou les principes de la logique; formuler, à l'aide de signes, règles communes, connues ou nouvelles la spécificité de la logique (phase de la situation de formulation). Convaincre c'est-à-dire argumenter, démontrer, réfuter en logique ; retenir le savoir construit à partir de l'expérience de vie et de l'expérience scolaire

et la formaliser pour l'appliquer dans une situation-problèmes similaires où la logique est impliquée (la phase de *la situation de validation*).

Dans cette partie de notre étude, nous voulons présenter les résultats globalement. Nous nous servirons juste des performances des apprenants lors des deux tests pratiques que sont le pré-test et le post-test. Le tableau ci-dessous laisse voir la différence qui existe entre les résultats des deux groupes de notre enquête.

Tableau n° 24: Récapitulatif des résultats des tests dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle

indicateurs de l'esprit critique	Groupe expérimental			Groupe contrôle		
	1 ^{er} Test	2 ^{em} Test	3 ^{em} Test	1 ^{er} Test	2 ^{em} Test	3 ^{em} Test
Juger le résultat de son action ; Ajuster l'action ; Apprendre par adaptation dans la Compréhension et extension d'un concept en logique	201/235	149/235	169/235	90/185	91/185	56/185
Désigner, dire, communiquer ; Nommer les propriétés ou les principes ; Formuler, à l'aide de signes, règles communes, connues ou nouvelles dans le Jugement et la comparaison des propositions	218/235	154/235	184/235	52/185	95/185	58/185
Convaincre, Retenir et Appliquer le nouveau savoir pour définir la Nature et la qualité d'un raisonnement	202/235	120/235	154/235	72/185	36/185	93/185
Évaluation de la logique d'un discours (institutionnalisation)	189/235	137/235	161/235	44/185	41/185	80/185
Total (points)	810	560	668	258	263	287
Moyenne générale du groupe par test	17,23	11,91	14,21	6,97	7,10	7,75

Source : Enquête sur le terrain

Ce récapitulatif des résultats obtenus des tests sur les indicateurs de l'esprit critique permet d'avoir une vue d'ensemble sur les performances des apprenants du groupe expérimental et du groupe contrôle. Le tableau permet ainsi de voir les résultats de chaque groupe d'apprenants au niveau des compétences qui caractérise l'esprit critique. Rappelons que notre objectif est de voir ce qui fait effectivement la différence entre les apprenants ayant le

même programme de philosophie dans le contexte de l'APC-ESV. L'identification de cet élément nous aidera à déterminer efficacement le lien entre l'intégration des situations problèmes et l'esprit critique en philosophie dans le contexte de l'APC.

La moyenne du groupe est obtenue en divisant le total des points cumulés par l'effectif total des apprenants.

6.2.4.2. Récapitulatif global des résultats des tests dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle

Pour une analyse efficace des résultats des tests effectués, il faut avoir une idée sur les performances obtenues par les apprenants de façon globale. Nous avons jusqu'ici tenu compte des compétences de l'esprit critique dans les grandes parties qui ont structuré les tests réalisés. À ce niveau, il importe de faire une sorte de lecture globale des performances des deux principaux groupes en termes de moyenne générale. De ce point de vue, nous allons ici donner les résultats généraux des tests réalisés dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle à partir de la moyenne générale. C'est ce qu'illustre le tableau suivant.

Tableau n° 25 : Moyenne générale du groupe expérimental et du groupe contrôle aux tests

	Groupe expérimental	Groupe de contrôle
Tests	Moyenne générale sur 20	Moyenne générale sur 20
1 ^{er} test	17,23	6,97
2 ^{em} Test	11,91	7,10
3 ^{em} Test	14,21	7,75
Moyenne du groupe dans les trois tests réalisés	14,45	7,27

Source : Enquête sur le terrain

Le tableau montre les performances des apprenants dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle. Les résultats dans le groupe expérimental varient entre 11 de moyenne et 17 de moyenne. Dans le groupe contrôle la moyenne oscille entre 6 et 7.

Dans le groupe expérimental, les performances sont au-delà de la moyenne. On arrive à cerner clairement la réalité selon laquelle la manifestation de l'esprit critique dans le groupe classe pris comme expérimental est concrète. Elle varie entre 60 et 71 pourcent.

À partir de ce tableau des résultats des performances globales des deux groupes aux différents tests effectués, on aperçoit clairement la différence qui existe entre le groupe expérimental et le groupe contrôle à partir de l'expérience des leçons sur la logique.

6.2.5. Analyse des résultats des tests

6.2.5.1. Analyse des résultats du premier test

Signalons que ce test a permis de cerner les représentations que les apprenants du groupe expérimental et ceux du groupe contrôle se faisaient de leurs compétences en philosophie. En comparant les résultats obtenus dans les deux groupes, on arrive à une analyse pertinente de ce premier test théorique.

On peut observer que sur 940 réponses attendues sur le test dans le groupe classe de la 1^{ère} C, notre groupe expérimental, nous avons eu 810 de réponses affirmatives. C'est-à-dire 810 de réponses « Oui ». Soit un pourcentage très élevé de la capacité à exécuter les tâches selon les exigences des compétences de l'esprit critique. Il s'agit de 86,17 %. Le nombre des réponses négatives est très faible. Il s'agit de 130 « Non ». Ce qui représente un taux de 13,82 % des apprenants qui reconnaissent, dans le groupe expérimental, avoir des difficultés à exécuter les tâches selon les exigences des compétences de l'esprit critique. C'est ce que traduit la moyenne générale de ce groupe classe lors de ce premier test. Précisons que la moyenne générale du groupe dans ce premier test est de 17,23 /20.

Dans le même temps, l'analyse des résultats du test dans le groupe contrôle est très saisissante. En effet, sur 740 réponses attendues au niveau du groupe contrôle, nous avons 482 réponses « Non ». Cet élément traduit la reconnaissance de l'incapacité des apprenants à exécuter des tâches qu'on leur demande. Le nombre de réponses affirmatives que nous avons pu obtenir dans ce groupe classe est très faible. En effet, il s'agit exactement de 258 réponses « Oui ». Rappelons que cet élément représente la reconnaissance de la capacité à exécuter les tâches selon les exigences de l'esprit critique. Ainsi on peut remarquer que les réponses « non » dans le groupe contrôle sont en abondance. Le taux de cette catégorie de réponse est de 65,13 %. Les réponses « Oui » qui traduisent la reconnaissance de la possession de l'esprit critique sont inférieures. Le pourcentage de cette catégorie de réponse en classe de 1^{ère} D1, notre groupe de contrôle est de 34,86 %. Pour bien faire comprendre l'analyse de ces données, il faut mettre

en évidence la moyenne générale de la classe. Ainsi, au niveau du premier test la moyenne générale du groupe contrôle est de 6,97/20.

On peut ainsi, à la suite de cette analyse, retenir la différence fondamentale qui existe entre les apprenants du groupe contrôle et ceux du groupe expérimental. Contrairement aux élèves du groupe expérimental qui apprennent la philosophie selon le modèle de pratiques de classe par situations-problèmes, ceux du groupe de contrôle, qui apprennent selon le modèle de l'approche par objectif, reconnaissent clairement leur incapacité à refléter l'esprit critique dans la capacité à effectuer les tâches. Ils ont un fort taux de réponses négatives (65,13%). Les apprenants du groupe expérimental ont plutôt un taux de réponse affirmative très élevé (86,17 %). On remarque donc, sur la base de ces statistiques que le groupe de contrôle a des compétences très limitées dans l'exécution des tâches relatives à l'esprit critique tandis que le groupe expérimental est nettement apte à l'exécution des tâches qui fondent les compétences de l'esprit critique.

6.2.5.2. Analyse des résultats du deuxième test

Une lecture des résultats obtenus lors du deuxième test réalisé avant l'observation du processus de mise en œuvre des opérations didactiques en situation de classe, a permis de relever la différence qui existe entre les deux groupes d'apprenants choisis.

On remarque que dans le groupe expérimental, les bonnes réponses sont élevées par rapport aux mauvaises. Il s'agit exactement de 560 bonnes réponses sur 940. Ce qui conduit à une moyenne générale de la classe qui s'élève à 11,91. On peut ainsi constater que les apprenants du groupe expérimental ont des compétences supérieures à ceux du groupe de contrôle. Le deuxième test, dans le groupe expérimental, présente un taux de réussite qui avoisine le pourcentage de soixante pourcent. Il s'agit de 59,57 %.

Le même test réalisé dans le groupe contrôle donne des résultats différents. En effet, le deuxième test réalisé dans les deux groupes, laisse voir que les performances des apprenants du groupe contrôle sont faibles. On ne peut vraiment pas parler de la présence de l'esprit critique dans ce groupe classe. On note que sur 740 réponses, seulement 263 sont vraies. La moyenne générale du groupe contrôle dans le deuxième test est de 7,10. On arrive ainsi à comprendre que ces apprenants n'arrivent pas à développer l'esprit critique avec un processus d'enseignement-apprentissage basé sur l'approche par objectif. Le taux de réussite des apprenants du groupe contrôle au pré-test est de 35,54 %. Ce faible taux traduit contrairement le degré très faible, d'acquisition des compétences liées à l'esprit critique.

On retient au final, que sur la même épreuve proposée comme deuxième test aux apprenants de même niveau, nous avons des résultats très différents. Le groupe contrôle a une moyenne de 7,10/20 qui équivaut à un taux de 35,54 % tandis que le groupe expérimental a un taux de réussite de 59,57 % qui traduit une moyenne générale de 11,91/20. L'analyse de ces résultats aboutit ainsi à la réalité suivante : le groupe expérimental qui subit un enseignement-apprentissage basé sur l'approche par situations-problèmes manifeste des habiletés de l'esprit critique contrairement à ceux du groupe de contrôle. Ces derniers subissent un enseignement-apprentissage basé sur l'approche par objectif dans le contexte de l'APC-ESV.

6.2.5.3. Analyse des résultats du troisième test

Le post-test est le dernier que nous avons proposé aux apprenants après avoir observé la manière dont l'enseignant mettait en œuvre les opérations didactiques. En soumettant les apprenants à ce dernier test, nous avons voulu déterminer l'impact de l'enseignement de la philosophie sur eux.

Le post-test montre que dans le groupe expérimental, les résultats sont beaucoup plus impressionnants. Les performances de ce groupe classe, en ce qui concerne les compétences de l'esprit critique, sont très satisfaisantes. Dans ce dernier test fondé sur les compétences de l'esprit critique, les apprenants de ce groupe classe ont réalisé un score de 668 points sur les 940. Ce qui équivaut à une moyenne générale de 14,21/20. Cette réalité conduit ainsi à un taux de réussite de 71,06 %.

Dans le groupe de contrôle, nous avons eu des résultats très faibles. En réalité, tout porte à croire que les apprenants de ce groupe classe n'arrivent pas à développer les compétences de l'esprit critique à partir d'un enseignement apprentissage basé sur l'approche par objectif. L'analyse des résultats obtenus le confirme clairement. En effet, nous avons le groupe de contrôle qui enregistre un total de 287 bonnes réponses sur 740. La moyenne générale dans ce groupe est de 7,75/20. Ces résultats donnent un taux de réussite de 38,78 %.

En comparant les résultats obtenus dans les deux groupes, on arrive avoir clairement la différence qui existe entre les compétences des deux groupes. Les apprenants après un apprentissage de la philosophie selon le modèle de l'approche par objectifs sont incapables de manifester les habiletés des compétences de l'esprit critique. Le taux de 38,78 % est très insignifiant. Il permet de voir clairement que l'esprit critique est très faible chez ceux qui apprennent la philosophie selon l'approche par objectif.

Par contre, ceux qui font l'expérience de l'apprentissage de la logique par situations-problèmes manifestent un haut degré d'habileté qui reflète les compétences relatives à l'esprit critique. Le taux très significatif de 71,06 % justifie suffisamment cette interprétation. Ainsi, on arrive à la conclusion que le post-test, à travers ses résultats laisse voir l'efficacité de l'approche par situation-problème dans la formation de l'esprit critique des apprenants dans la didactique de la philosophie au secondaire. L'approche par objectif se présente dans ce cas comme un obstacle sérieux au développement de l'esprit critique sur le plan pratique.

De ce qui précède, on peut se poser la question de savoir que retenir globalement des tests réalisés dans le groupe de contrôle et dans le groupe expérimental. À cette question, il convient de répondre que les résultats des trois tests tendent vers l'affirmation de la même vérité. Dans le test théorique, le taux de réponse qui indique un très faible degré de possession de l'esprit critique est élevé dans le groupe de contrôle. Soit 65,13% d'incapacité à effectuer les tâches relatives à l'esprit critique. Ce taux, par contre, est très faible dans le groupe expérimental. On peut voir que le nombre de réponses affirmatives qui attestent le niveau d'acquisition des habiletés de l'esprit critique est très élevé. Soit un taux de 86,17 %. Donc dans le premier test, les résultats font état de ce que le groupe expérimental qui étudie la philosophie selon le modèle de l'approche par situations-problèmes a un développement élevé des compétences de l'esprit critique.

C'est la même réalité que traduisent les résultats du pré-test. Il apparaît que le groupe contrôle manifeste des compétences de l'esprit critique à un faible niveau de 35,54 %. Ce taux montre que l'enseignement de la philosophie ne permet véritablement pas le développement de l'esprit critique lorsqu'il est adossé sur le modèle de l'approche par objectif. Lorsque l'enseignement-apprentissage est fondé sur le modèle de l'approche par situations-problèmes, le développement des compétences relatives à l'esprit critique s'effectue réellement.

Le troisième test le prouve aussi. En effet, on remarque que les compétences des apprenants du groupe de contrôle sont faibles. Les résultats font état de ce que l'esprit critique ne se développe véritablement pas dans ce groupe qui subit un enseignement-apprentissage fondé sur l'approche par objectif. Le test laisse voir un faible niveau d'acquisition des compétences de l'esprit critique dans ce groupe. Soit un taux de 38,78 %. Dans le groupe expérimental, nous avons des compétences de l'esprit critique qui se manifestent concrètement. Le taux de réussite dans cette classe, lors du post-test est de 71,06 %. Ce résultat met encore le groupe expérimental au-dessus du groupe de contrôle.

Du point de vue des tests, on peut dire que la philosophie enseignée selon l'approche par situations-problèmes est celle qui permet véritablement la mise en place des habiletés qui

manifestent les compétences de l'esprit critique. Dans le contexte du cours sur la logique pris comme cas pratique, l'hybridation du savoir de l'expérience et du savoir scolaire qui favorise l'esprit critique chez l'apprenant de la première scientifique se manifeste à travers la capacité à juger le résultat de son action, à ajuster l'action et à apprendre par adaptation (dans la phase *la situation d'action*) ; à désigner, dire, communiquer, nommer les propriétés ou les principes de la logique; formuler, à l'aide de signes, règles communes, connues ou nouvelles la spécificité de la logique (phase de la situation de formulation). Convaincre c'est-à-dire argumenter, démontrer, réfuter en logique ; retenir le savoir construit à partir de l'expérience de vie et de l'expérience scolaire et la formaliser pour l'appliquer dans une situation-problèmes similaires où la logique est impliquée (la phase de *la situation de validation*).

De ce point de vue, on constate, à travers ces résultats que la didactique par intitulation-problème se présente comme une méthode efficace qui fonde l'hybridation du savoir au cœur du développement de l'esprit critique en philosophie. Elle apparaît alors comme la méthode appropriée pour réaliser l'objectif fondamental de l'enseignement-apprentissage de la philosophie dans le cadre de l'enseignement secondaire francophone. L'interprétation des résultats du test montrent clairement combien de fois la méthode par objectif est très inefficace dans le processus d'enseignement-apprentissage de la philosophie au secondaire. Elle est inadaptée au développement réel et efficace des compétences de l'esprit critique qui intègre la dimension pratique de l'expérience des connaissances.

Au regard des résultats du test obtenu dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle, on arrive à la conclusion selon laquelle le groupe dans lequel l'enseignant essaye de se conformer aux exigences de l'APC-ESV est nettement supérieur à celui dans lequel l'enseignant conduit les enseignements selon l'approche par objectif. C'est ce que montre l'analyse des résultats obtenus. En effet, la différence entre les moyennes générales des deux groupes est très saisissante. À l'issue des tests, la moyenne générale du groupe expérimental est 14, 45/20. Cette note équivaut à la mention *Bien*. Dans le groupe contrôle la moyenne générale est de 7,27/20. C'est la mention *faible* qui est attribuée à cette moyenne.

6.3. Les résultats des entretiens avec les personnes ressources

Notre étude nous a amené à adopter trois moyens pour collecter les données sur le terrain. Il s'agissait de l'observation, des tests et des entretiens. Après avoir exposé les données obtenues par l'observation et par les tests, il est question de présenter maintenant le contenu des entretiens. Précisons que nous avons réalisé des entretiens semi-directifs avec deux(02) enseignants de philosophie et un Inspecteur pédagogique régional de philosophie durant notre enquête. Les personnes retenues pour les entretiens sont prises comme des personnes ressources. Ces entretiens avaient pour but de faire connaître la conception que les enseignants et les inspecteurs avaient de la didactique par situations-problèmes dans le processus d'enseignement-apprentissage de la philosophie au secondaire en contexte d'APC-ESV. C'est l'occasion de préciser que nous avons effectivement réalisé trois entretiens. Deux entretiens avec des enseignants et un avec l'inspecteur pédagogique régional de philosophie. Il s'agit des entretiens qui portaient essentiellement sur l'enseignement-apprentissage de la philosophie dans le contexte de l'application de l'approche par les compétences.

6.3.1. Résultats de l'entretien sur le thème n°1 : la perception de l'approche par situations-problèmes dans la didactique de la philosophie au secondaire

Selon les trois personnes enquêtées, l'approche par situations-problèmes n'est rien d'autre que la mise en œuvre de l'APC-ESV dans le contexte de l'enseignement-apprentissage de la philosophie au secondaire. Ce qui revient simplement à dire que l'apprentissage de la philosophie selon le modèle des situations-problèmes est une procédure de construction de compétences.

Tableau n°26 : Résultats de l'entretien sur la perception de l'approche par situations-problèmes dans la didactique de la philosophie au secondaire

Thème n°1	Verbatim
l'approche par situations-problèmes	<i>L'approche par situations-problèmes est une innovation de l'approche par les compétences qui fonde l'école camerounaise aujourd'hui. Lors des séminaires pédagogiques, les inspecteurs pédagogiques nous ont formés à l'application de cette approche. Elle consiste à fonder le cours sur une situation-problème de la vie courante. Je la trouve très appropriée pour tout vous dire. J'estime qu'elle est le moyen de parvenir à la formation de l'homme idéal que recherche la société camerounaise. Le seul souci est qu'elle est encore très peu maîtrisée et son application pose beaucoup de problèmes en situation pratique de classe.</i> (Monsieur O)
	<i>L'approche par situations-problèmes est celle que nous appliquons dans le système éducatif camerounais depuis près d'une dizaine d'années</i>

	déjà, sous le nom de l'APC- ESV. Je la perçois comme une approche fondamentalement pratique qui veut rompre avec l'approche théorique sous laquelle se déroulaient jadis les apprentissages. Nous parlons donc d'une approche qui se veut pratique dans la mesure où elle permet à l'enfant de revoir ses connaissances initiales, de percevoir les limites devant une situation pratique de vie et de construire de nouvelles connaissances à partir des ressources fiables. Donc pour ma part, l'approche par situations-problèmes est une application de l'APC-ESV en situation pratique de classe. (Monsieur N)
	S'agissant du thème de l'entretien, je dois vous avouer qu'il s'agit simplement de l'approche par les compétences. Le gouvernement a orienté la politique éducative sur l'atteinte de l'émergence qu'elle s'est fixé à l'horizon 2035. Donc en un mot, l'approche par situations-problème est très exactement un indicateur de l'approche par compétence. Voilà, monsieur ce qu'il faut comprendre par là. (IPR centre)

Source : Enquête de terrain

À l'observation les trois participants ont une même conception de l'approche par situations-problème. Pour eux elle est simplement l'approche par les compétences. Pour le premier participant « *L'approche par situations-problèmes est une innovation de l'approche par les compétences qui fonde l'école camerounaise aujourd'hui* ». Il insiste sur le fait qu'« *'elle est le moyen de parvenir à la formation de l'homme idéal que recherche la société camerounaise* ».

Pour le deuxième participant, l'approche par situations-problèmes est perçue comme l'une des modalités fondamentale de l'APC-ESV. Pour ce dernier en effet,« *L'approche par situations-problèmes est celle que nous appliquons dans le système éducatif camerounais depuis près d'une dizaine d'années déjà, sous le nom de l'APC- ESV* ». Monsieur N, puisqu'il s'agit de lui, fait observer qu'il s'agit d'« *une approche fondamentalement pratique qui veut rompre avec l'approche théorique sous laquelle se déroulaient jadis les apprentissages.* » Ce participant permet de mettre en exergue la réalité selon laquelle la didactique par situations-problèmes est« *une approche qui se veut pratique dans la mesure où elle permet à l'enfant de revoir ses connaissances initiales, de percevoir les limites devant une situation pratique de vie et de construire de nouvelles connaissances à partir des ressources fiables.* »

Dans la logique du troisième participant, l'approche par situations-problèmes est la manifestation de l'approche par les compétences. Pour l'IPR, « *il s'agit simplement de l'approche par les compétences.* » Ce participant nous livre une perception claire de l'approche par situations-problèmes. Il fait savoir en effet que : « *l'approche par situations-problèmes est*

très exactement un indicateur de l'approche par compétence. Voilà, monsieur ce qu'il faut comprendre par là. »

Comme on peut le voir, l'approche par situations-problèmes est perçue par les professionnels comme l'application concrète de l'approche par compétences avec entrée sur des situations de vie. C'est ce que permet de voir le tableau présenté ci-dessus.

6.3.2. Résultats de l'entretien sur le thème n°2 : l'application de l'approche par situations-problèmes dans la didactique de la philosophie au secondaire

Sur le thème n°2 de l'entretien, les participants ont exactement le même avis. Ils estiment que l'application de l'approche par situations-problèmes pose des difficultés énormes en situation de classe. Les propos retranscrits permettent d'avoir la perception concrète que les professionnels sur le terrain ont de l'application de cette nouvelle approche pédagogique en vigueur dans la didactique de la philosophie. Pour plus de précisions il est important de présenter les dires des différents participants à partir d'un tableau avant de faire les commentaires qui s'imposent.

Tableau n°27 : Résultats de l'entretien sur la perception de l'application de l'approche par situations-problèmes dans la didactique de la philosophie au secondaire

Thème n°2	Verbatim
L'application de l'approche par situations-problèmes dans la didactique de la philosophie au secondaire	<i>L'approche en question est ce qui fonde l'APC-ESV. Comme je vous le disais c'est une approche vraiment pertinente mais impossible à appliquer correctement. Nous sommes dans un système où les administrateurs ne se soucient que de la couverture des programmes. Il est impossible de conduire une leçon selon les exigences de l'APC et de respecter les délais du programme dans ces conditions. Je prends par exemple le cas des premières scientifiques. Nous avons environ 28 leçons, des évaluations et des activités d'intégration. Le programme réserve une heure par semaine dans cette classe. L'application de l'approche par situations-problèmes qui exige un peu plus de temps devient quasiment impossible. Nous avons une heure de cours dont la durée est de cinquante minutes uniquement. Or il faut manipuler les textes, travailler avec les élèves pour résoudre la situation proposée. C'est pour cette raison que dans mes pratiques de classe, je me contente uniquement de donner la justification de la leçon, et j'explique le cours. (Monsieur O)</i>
	<i>Pour être sincère, l'application de l'APC en situation de classe n'est pas du tout aisée compte tenu des contraintes liées au temps, à la documentation, à la couverture des programmes etc. Il faut du professionnalisme et une bonne dose d'expérience pour pouvoir</i>

	<i>l'appliquer et surtout correctement dans la didactique de la philosophie. Beaucoup d'enseignants chevronnés, nostalgiques de l'ancienne méthode, ont de la peine à suivre les étapes d'une leçon selon l'approche en vigueur. Dans mon cas, j'essaie de l'appliquer dans toutes mes classes. Cela n'a pas été facile au début mais maintenant ça va. Les élèves s'habituent aussitôt qu'on se borne à l'appliquer correctement. Je pense qu'elle met vraiment l'apprenant au centre de la construction des savoirs. Cette position de l'apprenant lui permet de développer des habiletés nécessaires à la compétence visée au début de la leçon. C'est une approche qui permet de conduire des leçons selon des étapes bien structurées rien ne se fait au hasard. (Monsieur N)</i>
	<i>Cette question a toute sa place ici. En effet, le rôle de l'inspecteur pédagogique régional que je suis est de veiller sur le respect des exigences qui conditionnent la didactique de la philosophie au secondaire. Le résultat de l'observation que je mène sur l'application de l'approche par situations-problèmes est très alarmant. Nombreux sont des enseignants qui refusent catégoriquement de s'essayer dans l'application de cette méthode d'enseignement. Ceux qui s'y risquent le font mal. Les apprenants sont voués au désastre. Mais rassurez-vous nous organisons des séminaires de formation qui permettent aux enseignants sur le terrain de renforcer les acquis sur l'application de l'APC. (IPR centre)</i>

Source : Enquête de terrain

Le commentaire qu'on peut faire de ces propos est que l'approche par situations-problèmes, véritable modèle d'application de l'APC-ESV, est perçue comme quelque chose de difficile pour les professionnels sur le terrain. Dans les propos du premier participant, Monsieur O, l'application de l'approche par situations-problèmes est quasiment impossible en situation pratique de classe. C'est ce que laisse entendre l'affirmation suivante : « *c'est une approche vraiment pertinente mais impossible à appliquer correctement* ». En suivant les analyses de ce spécialiste, on prend connaissance des difficultés majeures qui entravent sérieusement l'application de l'approche par situations-problèmes dans la didactique de la philosophie au secondaire. Voici exactement ce que dit ce participant : « *Nous sommes dans un système où les administrateurs ne se soucient que de la couverture des programmes. Il est impossible de conduire une leçon selon les exigences de l'APC et de respecter les délais du programme dans ces conditions* ». Un peu plus loin, il relève que « *Nous avons une heure de cours dont la durée est de cinquante minutes uniquement. Or il faut manipuler les textes, travailler avec les élèves pour résoudre la situation proposée.* » C'est très exactement ces difficultés éprouvées dans

l'application de l'APC-ESV qui ont condamné ce participant à se réfugier dans l'approche par objectif jugée désuète. C'est ce qu'on saisit dans l'affirmation suivante : *« C'est pour cette raison que dans mes pratiques de classe, je me contente uniquement de donner la justification de la leçon, et j'explique le cours »*.

Le deuxième participant, Monsieur N, va dans la même lancée. Il partage le point de vue selon lequel l'application de l'approche par situations-problèmes est difficile. *« Pour être sincère, l'application de l'APC en situation de classe n'est pas du tout aisée compte tenu des contraintes liées au temps, à la documentation, à la couverture des programmes etc. »*. Dans la logique de cet expert de l'enseignement-apprentissage de la philosophie : *« Il faut du professionnalisme et une bonne dose d'expérience pour pouvoir l'appliquer et surtout correctement dans la didactique de la philosophie »*. Malgré les difficultés liées à l'application de cette méthode d'enseignement-apprentissage, Monsieur N fait l'effort de conduire ses leçons selon les exigences de cette approche.

Le troisième participant partage le point de vue selon lequel l'application de l'approche par situations-problèmes pose des difficultés sérieuses aux professionnels de l'enseignement sur le terrain. Il commence par faire savoir que *« le résultat de l'observation que je mène sur l'application de l'approche par situations-problèmes est très alarmant »*. Dans la posture de l'IPR de philosophie Monsieur F affirme que *« nombreux sont des enseignants qui refusent catégoriquement de s'essayer dans l'application de cette méthode d'enseignement »*. Pour l'IPR, cette catégorie d'acteurs sur le terrain rendent l'application de l'approche par situations-problèmes difficile parce qu'ils ne veulent pas essayer son usage en situation de classe. L'autre difficulté que pose l'application de cette méthodologie est que *« Ceux qui s'y risquent le font mal »*. C'est au regard de ces difficultés que Monsieur F arrive à la conclusion selon laquelle : *« les apprenants sont voués au désastre »*.

Cette analyse des dires de nos participants laisse clairement voir que l'approche par situations-problèmes pose des difficultés réelles au niveau de son application concrète en situation d'enseignement-apprentissage de la philosophie au secondaire.

6.3.3. Résultats de l'entretien sur le thème n°3: Impact de la didactique par situation-problème sur le rendement des apprenants

Le troisième thème de l'entretien portait sur l'impact de l'application de la didactique par situations-problèmes sur le rendement des apprenants. Les trois participants à cet entretien sont unanimes. Tous ces professionnels reconnaissent l'impact positif de la didactique par

situations-problèmes sur le rendement des apprenants. Pour eux, cette approche est très efficace au secondaire dans la mesure où elle permet aux apprenants de donner un meilleur rendement. Pour illustrer ces affirmations, il est nécessaire de présenter le tableau qui présente les propos recueillis lors des entretiens sur le terrain.

Tableau n°28 : Résultats de l'entretien sur l'impact de la didactique par situations-problèmes sur le rendement des apprenants

Thème n° 3	Verbatim
Impact de la didactique par situation-problème sur le rendement des apprenants	<i>Pour vous dire vrai, l'approche par situations-problèmes, lorsqu'elle est correctement appliquée, a un impact positif sur le rendement des apprenants. Lorsque nous évaluons les apprenants, l'objectif principal est de déceler en eux les manifestations de l'esprit critique qui est la finalité fondamentale de la philosophie au secondaire. Mais comme je vous le disais, cette méthode est vraiment difficile à appliquer correctement en situation d'enseignement-apprentissage. Les obstacles majeurs que j'éprouve personnellement sont entre autres l'effectif, le temps alloué, la documentation, et surtout l'attitude des apprenants qui refusent catégoriquement de participer aux activités d'apprentissage. (Monsieur O)</i>
	<i>Ce que je peux dire sur ce sujet est que la situation-problème permet effectivement aux apprenants d'acquérir des compétences qui les rendent très performants dans la construction et dans l'usage approprié du savoir philosophique. La didactique appuyée sur la situation-problème augmente la capacité des apprenants à effectuer convenablement les tâches à eux assignées en philosophie. Ce qu'il faut savoir est que la situation-problème est un processus d'apprentissage pratique, qui amène l'apprenant à développer de nouvelles compétences par la prise de conscience des limites de son savoir initial face à une situation de vie complexe. En prenant conscience de ses limites, il va à la recherche d'une nouvelle compétence qui puisse lui permettre de faire face à la situation-problème qu'il affronte. Dans mon cas, l'expérience que j'ai dans l'usage de cette approche dans mes leçons, me permet de dire que la situation-problème est le moyen de rendre les apprenants performants en philosophie et même dans les autres disciplines hein (Monsieur N)</i>
	<i>L'État ne fait rien au hasard. Si le Cameroun a choisi d'adopter la méthode par compétence, c'est précisément pour booster le rendement des jeunes apprenants. C'est pour dire que le choix de cette approche pédagogique se justifie dans sa capacité à augmenter de façon significative le rendement de nos apprenants. L'approche par situations-problèmes est donc le moyen par lequel le système éducatif camerounais renforce les capacités des apprenants dans l'exécution des tâches auxquelles l'école les soumet. (IPR centre)</i>

Source : Enquête de terrain

Un regard sur les propos des participants que montre ce tableau confirme effectivement la réalité selon laquelle l'approche par situation-problème optimise le rendement des apprenants en philosophie. Les experts consultés sont du même avis. En effet, lorsqu'on consulte les dires du premier participant, Monsieur O, on apprend que *« l'approche par situations-problèmes, lorsqu'elle est correctement appliquée, a un impact positif sur le rendement des apprenants »*. C'est la conviction qui anime cet enseignant de philosophie. Le regard qu'il a sur cette approche pédagogique est un regard positif au vu de l'efficacité de celle-ci sur le rendement des apprenants.

Monsieur N, notre deuxième participant, dit la même chose sur le rapport entre l'apprentissage par situations-problèmes et le rendement des apprenants. Il est d'avis que l'intégration des situations-problèmes a un impact positif sur le rendement des apprenants. C'est ce que confirment les propos contenus dans le tableau ci-dessus. En clair il fait savoir que : *« la situation-problème permet effectivement aux apprenants d'acquérir des compétences qui les rendent très performants dans la construction et dans l'usage approprié du savoir philosophique »*. Cette conviction de Monsieur N, enseignant chevronné de philosophie repose sur le fait que *« la didactique appuyée sur la situation-problème augmente la capacité des apprenants à effectuer convenablement les tâches à eux assignées en philosophie »*.

Le troisième expert consulté au cours de nos entretiens sur le terrain partage le même point de vue. Monsieur F, Inspecteur de pédagogie régional de philosophie pour le centre, fait remarquer que cette méthode d'enseignement-apprentissage n'a pas été choisie au hasard. Pour ce professionnel, c'est précisément parce qu'elle a été jugée efficace et convenable pour le rendement scolaire des apprenants que cette méthode a été adoptée par le gouvernement camerounais. C'est ce qui apparaît dans la déclaration suivante : *« si le Cameroun a choisi d'adopter la méthode par compétence, c'est précisément pour booster le rendement des jeunes apprenants »*. L'IPR pense que la performance des apprenants est le souci majeur de la nouvelle politique éducative de l'école camerounaise. Pour cette raison il affirme que *« le choix de cette approche pédagogique se justifie dans sa capacité à augmenter de façon significative le rendement de nos apprenants »*. La nouvelle approche par compétence qui impose l'apprentissage de la philosophie par situations-problème permet de rendre les apprenants aptes à l'exécution des tâches qui leur incombent. Pour l'IPR : *« l'approche par situations-problèmes est donc le moyen par lequel le système éducatif camerounais renforce les capacités des apprenants dans l'exécution des tâches auxquelles l'école les soumet »*.

6.3.4. Résultats de l'entretien sur le thème n°4 : la formation de l'esprit critique dans l'approche par situations-problèmes

L'entretien mené avec les trois experts de la didactique de la philosophie au secondaire laisse voir que la formation de l'esprit critique est une réalité palpable dans l'approche par situations-problèmes. Les informations recueillies auprès des enquêtés confirment cette affirmation. Les professionnels de l'enseignement-apprentissage de la philosophie sur le terrain sont unanimes sur le fait que l'approche par situations-problèmes favorise le développement de l'esprit critique chez les apprenants. Pour soutenir cette analyse, il est nécessaire d'exposer les propos recueillis au cours de l'entretien avec les experts consultés.

Tableau n°29 : Résultats de l'entretien sur la formation de l'esprit critique dans l'approche par situations-problèmes

Thème n°4	Verbatim
La formation de l'esprit critique dans l'approche par situations-problèmes	<i>En réalité, la didactique de la philosophie appliquée selon l'approche par situations-problèmes permet de former les habiletés qui traduisent l'esprit critique chez les apprenants. À partir d'une situation de vie pratique, l'enfant apprend effectivement à développer son discernement par sa capacité à déterminer le problème et à trouver des ressources efficaces pour le résoudre. C'est mon point de vue à ce sujet.(Monsieur O)</i>
	<i>Il incombe à la philosophie de former l'esprit critique chez l'homme idéal que l'école est supposée produire. En laissant de côté l'approche pédagogique par objectif, les administrateurs scolaires ont décidé de faire de l'approche par situations-problèmes le moyen de développer l'esprit critique selon l'APC-ESV. Dans le cas de la philosophie c'est par la situation-problème qu'on amène le jeune apprenant à développer des habiletés qui manifestent concrètement les compétences relatives à l'esprit critique. C'est une façon de dire, en tant que professionnel de l'enseignement de la philosophie, que la situation-problème est la base du développement de l'esprit critique en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage de la philosophie au secondaire.(Monsieur N)</i>
	<i>La méthode centrée sur la situation-problème est le moyen le plus efficace que l'État camerounais a adopté pour cultiver, chez les jeunes apprenants, l'esprit critique. N'oubliez pas que nous évoluons dans un monde où la prudence est de rigueur. L'absence</i>

	<i>de l'esprit critique est très préjudiciable pour une société qui se veut émergente comme la nôtre. En optant pour l'approche-par situations-problèmes, l'État a décidé de passer de la théorie à la pratique en ce qui concerne la formation de l'esprit critique. Le jeune apprenant forme ses compétences dans les multiples situations-problèmes qu'il s'entraîne à résoudre dans le cadre des leçons de philosophie tout au long de l'année. Laissez-moi vous faire savoir que chaque leçon doit amener l'apprenant à résoudre une situation-problème au début et une autre à la fin. Ce qui fait au total deux situations-problèmes par leçon. Je peux donc conclure mon analyse en affirmant que l'approche par situations-problèmes est l'élément fondamental qui favorise l'acquisition des habiletés propices aux compétences relatives à l'esprit critique.</i> (IPR centre)
--	--

Source : Enquête de terrain

Une interprétation de ces données conduit à l'affirmation selon laquelle la philosophie enseignée selon le modèle de l'approche par situations-problèmes développe effectivement les qualités qui manifestent l'esprit critique chez les apprenants. Les informations prises chez le premier participant confirment ce point de vue. En effet, Monsieur O laisse entendre que « *la didactique de la philosophie appliquée selon l'approche par situations-problèmes permet de former les habiletés qui traduisent l'esprit critique chez les apprenants* ». De l'avis de cet enseignant, la situation-problème joue un rôle fondamental dans le processus de formation de l'esprit critique chez les apprenants. Il appuie cette conviction sur la réalité selon laquelle « *à partir d'une situation de vie pratique, l'enfant apprend effectivement à développer son discernement par sa capacité à déterminer le problème et à trouver des ressources efficaces pour le résoudre* ».

Monsieur N, notre deuxième participant partage grandement la même réalité. Il est convaincu de ce que la situation-problème qui fonde l'enseignement-apprentissage de la philosophie est le moyen sûr à partir duquel s'acquiert l'esprit critique. Pour lui « *c'est par la situation-problème qu'on amène le jeune apprenant à développer des habiletés qui manifestent concrètement les compétences relatives à l'esprit critique* ». Cet enseignant nous permet de comprendre qu'« *il incombe à la philosophie de former l'esprit critique chez l'homme idéal que l'école est supposée produire* ». On peut donc comprendre pourquoi « *en laissant de côté l'approche pédagogique par objectif, les administrateurs scolaires ont décidé de faire de l'approche par situations-problèmes le moyen de développer l'esprit critique selon l'APC-ESV* ». Cet enseignement permet d'être sûr que « *la situation-problème est la base du*

développement de l'esprit critique en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage de la philosophie au secondaire ».

Pour le troisième participant, c'est une évidence. La philosophie enseignée selon la logique des situations-problèmes est la base de la formation concrète de l'esprit critique. Pour notre IPR en effet : *« la méthode centrée sur la situation-problème est le moyen le plus efficace que l'État camerounais a adopté pour cultiver, chez les jeunes apprenants, l'esprit critique »*. En explorant les raisons qui ont poussé le gouvernement camerounais au choix de cette approche, IPR fait savoir que *« Je peux donc conclure mon analyse en affirmant que l'approche par situations-problèmes est l'élément fondamental qui favorise l'acquisition des habiletés propices aux compétences relatives à l'esprit critique »*. On peut ainsi, sur la base de ces affirmations, dire que l'approche par situations-problèmes fonde le développement de l'esprit critique dans la didactique de la philosophie.

6.3.5. Résultats de l'entretien sur le thème n°5 de l'entretien : la formation des enseignants à la maîtrise de la didactique par situations-problèmes

Les informations recueillies au cours de l'enquête sur le terrain laissent voir que les trois experts de l'enseignement-apprentissage de la philosophie consultés sont d'accord sur la réalité selon laquelle la formation des enseignants à la maîtrise de l'approche par situations-problèmes a plusieurs défaillances. Il apparaît que les enseignants sur le terrain ne bénéficient pas concrètement d'un bon encadrement leur permettant de maîtriser les rouages de l'approche par situations-problèmes qu'on exige dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie. Il faut, pour être réaliste, exposer les dires issus des entretiens menés avec les trois personnes concernées.

Tableau n°30 : Résultats de l'entretien sur la formation des enseignants à la maîtrise de la didactique par situations-problèmes

Thème n°5	Verbatim
	<i>je crois sincèrement que le gouvernement gagnerait à bien planifier le processus de formation des enseignants. Je peux vous affirmer que même les inspecteurs pédagogiques qui sont supposés nous former sur la maîtrise de cette méthode d'enseignement, ne s'en sortent pas du tout. L'un dit ceci et l'autre vient dire le contraire. Même les collègues ayant subi la formation initiale au sein des Écoles spécialisées dans la formation des enseignants, éprouves des difficultés énormes. Ce qui me fait croire que même au sein de ces structures,</i>

la formation des enseignants à la maîtrise de la didactique par situations-problèmes	<i>l'enseignant ne reçoit pas la formation adéquate qui lui permettrait de maîtriser l'APC et de pouvoir l'appliquer correctement en situation de classe. Sur le terrain, nous avons toujours eu un seul séminaire de formation par an. Ce qui est très insuffisant face aux exigences du travail en salle de classe.</i>(Monsieur O)
	<i>la formation des enseignants sur le terrain à la maîtrise de l'approche par situations-problèmes présente des vices qui la rendent impertinente. Cette formation est faite par des acteurs qui peinent à maîtriser convenablement les rouages de ce qu'ils sont supposés faire maîtriser aux autres. C'est la cacophonie entre les formateurs qui ne comprennent visiblement rien de l'APC-ESV. C'est pour vous faire savoir que les enseignants n'ont véritablement pas une formation digne de ce nom à ce sujet. C'est d'ailleurs ce qui justifie la pratique de l'ancienne méthode pourtant évacuée de la philosophie au secondaire. D'autre part, les jeunes collègues nouvellement sortis des centres de formation spécialisée des enseignants ne sont pas outillés pour appliquer convenablement cette approche en philosophie. Ce qui laisse clairement voir que la formation à l'enseignement saute l'étape de la maîtrise de l'approche par situations-problèmes.</i> (Monsieur N)
	<i>Je ne saurais vous dire qu'il n'y a pas de difficultés liées à ce processus de formation des enseignants sur le terrain. Elles sont même nombreuses quand on y voit de plus près. Mais ce qu'il faut retenir est que l'État met des moyens pour que les professionnels de l'enseignement soient bien outillés pour faire leur travail convenablement. Il faut juste être un peu patient et travailler personnellement. L'enseignant est un ingénieur, il est capable de s'appliquer et de maîtriser la chose mieux que l'IPR que je suis. Il est en contact permanent avec l'apprenant ce qui n'est plus mon cas depuis bientôt huit ans. Lors des formations, nous donnons aux enseignants des documents qui leur permettent de savoir conduire une leçon, construire un projet pédagogique selon les normes de la nouvelle approche, de savoir évaluer et de savoir faire des intégrations et des remédiations. Les séminaires sont de plus en plus multipliés. Nous en organisons au moins deux chaque année. Et nous n'avons jamais cessé de rappeler aux enseignants de collaborer entre eux et avec les IPR et IPN pour se perfectionner dans la maîtrise de cette nouvelle approche qui vient taire tous les préjugés qui avaient cours sur la philosophie. N'attendez pas qu'une seule séance de formation transforme les enseignants en spécialistes non. On leur donne juste les fondamentaux et c'est dans la pratique que l'enseignant se forme vraiment et devient, à proprement parler, un expert de cette approche méthodologique. C'est la pratique de terrain qui est la véritable formation à la maîtrise de ce nouvel outil méthodologique.</i>(IPR centre)

D'après le tableau les trois points de vue sur la qualité de la formation des enseignants à la maîtrise de l'approche par situations-problèmes convergent. Tous les participants sont d'avis que ladite formation présente des failles qui la rendent nulle. Les enseignants sur le terrain et ceux qui sortent fraîchement des centres de formation spécialisées sont mal outillés pour appliquer convenablement la nouvelle approche qui sous-tend la didactique de la philosophie au secondaire.

On peut clairement voir cet aveu dans les propos de Monsieur O. Selon ce participant en effet, « *le gouvernement gagnerait à bien planifier le processus de formation des enseignants* ». Selon lui, la principale difficulté de cette formation réside dans le fait que les formateurs qui sont les inspecteurs pédagogiques, maîtrisent assez mal ce qu'ils sont pourtant supposés enseigner aux enseignants sur le terrain. Il met clairement cette réalité en exergue lorsqu'il fait savoir que « *même les inspecteurs pédagogiques qui sont supposés nous former sur la maîtrise de cette méthode d'enseignement, ne s'en sortent pas du tout. L'un dit ceci et l'autre vient dire le contraire* ».

Dans la perception de notre deuxième participant Monsieur N, c'est le même constat qui se dégage. Il avoue que le processus de formation mis en place pour rendre les enseignants aptes à la maîtrise de l'approche par situations-problèmes cache des lacunes sérieuses. Dans ses dires on peut lire : « *la formation des enseignants sur le terrain à la maîtrise de l'approche par situations-problèmes présente des vices qui la rendent impertinente* ». Le constat le plus alarmant est que la formation en question « *est faite par des acteurs qui peinent à maîtriser convenablement les rouages de ce qu'ils sont supposés faire maîtriser aux autres. C'est la cacophonie entre les formateurs qui ne comprennent visiblement rien de l'APC-ESV* ». Les enseignants, bien que conscients de l'efficacité de cette approche, ne sont pas bien encadrés pour se l'approprier convenablement.

Pour l'IPR, la formation a des difficultés certaines. Mais elle est une réalité sur le terrain. Il affirme : « *je ne saurais vous dire qu'il n'y a pas de difficultés liées à ce processus de formation des enseignants sur le terrain. Elles sont même nombreuses quand on y voit de plus près* ». L'IPR consulté dans cet entretien est formel. Pour sa part : « *c'est dans la pratique que l'enseignant se forme vraiment et devient, à proprement parler, un expert de cette approche méthodologique.* » Que de tout attendre des inspecteurs pédagogiques qui sont éloignés des pratiques de classes, il faut se rendre à l'évidence que « *c'est la pratique de terrain qui est la véritable formation à la maîtrise de ce nouvel outil* ».

6.3.6. Interprétation des résultats des entretiens

Dans la présentation des résultats, nous avons exposé l'analyse des contenus des entretiens réalisés auprès de deux enseignants de philosophie et auprès d'un inspecteur pédagogique régional de philosophie. L'objectif recherché à travers ces entretiens était de cerner les représentations que les acteurs de l'enseignement-apprentissage de la philosophie avaient de l'approche par situations-problèmes dans le processus d'enseignement-apprentissage de la philosophie en situation-pratique de classe. Au terme de la présentation des résultats obtenus lors de l'analyse de contenu, on peut faire l'interprétation suivante : sur les cinq (05) thèmes qui composaient le guide d'entretien, les trois participants ont sensiblement le point de vue.

En réalité le premier thème inscrit sur le guide d'entretien portait sur la conception de l'approche par situations-problèmes. À l'observation, les trois participants ont une même conception de l'approche par situations-problème. Pour eux, elle est simplement l'approche par les compétences. L'approche par situations-problèmes est perçue par les professionnels comme l'application concrète de l'approche par compétences avec entrée sur des situations de vie.

Le deuxième thème de l'entretien portait sur l'application de l'approche par situations-problèmes dans la didactique de la philosophie au secondaire. On a pu remarquer que les participants avaient le même point de vue sur cette question. En effet, le commentaire qu'on peut faire des propos de nos participants est que l'approche par situations-problèmes, véritable modèle d'application de l'APC-ESV, est perçue comme quelque chose de difficile pour les professionnels sur le terrain. Cette analyse des dires de nos participants laisse clairement voir que l'approche par situation-problèmes pose des difficultés réelles au niveau de son application concrète en situation d'enseignement-apprentissage de la philosophie au secondaire.

Le troisième thème de l'entretien était sur l'impact de l'application de la didactique par situations-problèmes sur le rendement des apprenants. Les trois participants à cet entretien sont unanimes. Tous ces professionnels reconnaissent l'impact positif de la didactique par situation problèmes-problèmes sur le rendement des apprenants. Un regard sur les propos des participants confirme effectivement la réalité selon laquelle l'approche par situation-problème optimise le rendement des apprenants en philosophie. Les experts consultés sont du même avis.

Le quatrième thème était la formation de l'esprit critique dans l'approche par situations-problèmes. L'entretien mené avec les trois experts de la didactique de la philosophie au secondaire laisse voir que la formation de l'esprit critique est une réalité palpable dans l'approche par situations-problèmes. Les informations recueillies auprès des enquêtés confirment cette affirmation. Les professionnels de l'enseignement-apprentissage de la philosophie sur le terrain sont unanimes sur le fait que l'approche par situations-problèmes favorise le développement de l'esprit critique chez les apprenants. Une interprétation de ces données conduit à l'affirmation selon laquelle, la philosophie enseignée selon le modèle de l'approche par situations-problèmes développe effectivement les qualités qui manifestent l'esprit critique chez les apprenants. On peut ainsi, sur la base de ces affirmations, dire que l'approche par situations-problèmes fonde le développement de l'esprit critique dans la didactique de la philosophie.

Le dernier thème de l'entretien portait sur la formation des enseignants à la maîtrise de la didactique par situations-problèmes. Les informations recueillies au cours de l'enquête sur le terrain laissent voir que les trois experts de l'enseignement-apprentissage de la philosophie consultés sont d'accord sur la réalité selon laquelle la formation des enseignants à la maîtrise de l'approche par situations-problèmes a plusieurs défaillances. Il apparaît que les enseignants sur le terrain ne bénéficient concrètement pas d'un bon encadrement leur permettant de maîtriser les rouages de l'approche par situations-problèmes qu'on exige dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie. Les trois points de vue sur la qualité de la formation des enseignants à la maîtrise de l'approche par situations-problèmes convergent. Tous les participants sont d'avis que ladite formation présente des failles qui la rendent nulle. Les enseignants sur le terrain et ceux qui sortent fraîchement des centres de formation spécialisés sont mal outillés pour appliquer convenablement la nouvelle approche qui sous-tend la didactique de la philosophie au secondaire.

On peut, au terme de cette interprétation des résultats sur le contenu des entretiens, se poser la question de savoir que retenir de ces résultats. La réponse qu'on peut donner à cette préoccupation est celle selon laquelle, les acteurs sur le terrain reconnaissent clairement l'efficacité et la pertinence de l'approche par situations-problèmes dans la formation des apprenants en philosophie. Seulement, ils permettent, par la même occasion, de saisir que les enseignants ont des compétences très limitées pour pouvoir la maîtriser et l'appliquer convenablement en situation de classe. C'est d'ailleurs ce qui justifie le recours à l'approche par objectif dans la conduite des opérations didactiques en situation d'apprentissage. Ces

experts sont donc conscients de ce que la nouvelle approche de l'enseignement basée sur les situations-problèmes convient au nouveau programme en vigueur. Ils sont tous d'avis que cette approche est l'élément fondamental qui permet le développement des compétences de l'esprit critique.

En un mot, les experts de l'enseignement-apprentissage de la philosophie nous disent deux choses concrètement. La première est que l'approche par situations-problèmes, qui est la mise en œuvre de l'APC-ESV, a une efficacité réelle sur le rendement des apprenants. Elle est donc le levier du développement des habiletés relatives à l'esprit critique.

La deuxième chose que disent ces experts est que cette approche pose encore des difficultés réelle au niveau de son application. Cette réalité se justifie à partir des défaillances du processus de formation mis sur pied par le gouvernement pour les acteurs sur le terrain.

6.4. Vérification des hypothèses de l'étude

On ne peut rendre cette recherche crédible qu'en vérifiant les hypothèses formulées au départ. De ce point de vue, il est important de mettre en évidence la technique utilisée pour la vérification de notre hypothèse principale et des hypothèses secondaires qui l'accompagnent. Commençons par rappeler que cette recherche porte sur l'apport ou l'efficacité de l'intégration des situations-problèmes au développement de l'esprit critique des apprenants dans la didactique de la philosophie au secondaire. L'hypothèse principale découlant du cadre théorique est formulée de la façon suivante : *l'intégration des situations-problèmes, dans l'enseignement-apprentissage de la logique, favorise le développement de l'esprit critique à partir d'une hybridation rationnelle des savoirs de l'expérience et des savoirs scolaires.*

La volonté de procéder à une vérification de cette hypothèse, amène à adopter une méthode d'analyse des données fondées sur la comparaison statistique des scores entre deux groupes. Elle repose sur la comparaison des scores entre le groupe ayant subi un enseignement-apprentissage de la logique selon le modèle de pratiques de classe sans intégration des situations-problème (groupe de contrôle, classe de 1^{ère} D1) et celui ayant suivi un enseignement-apprentissage selon le modèle de pratiques de classe intégrant les situations-problèmes (groupe expérimental, 1^{ère} C). Compte tenu de la nature des variables en jeu et de l'effectif des groupes d'étude, le test de comparaison des moyennes mobilisé est le Z-test (z)

6.4.1. Principes du Z-test (z) employé pour la vérification des hypothèses de la recherche

Pour avoir une idée sur cette méthode convoquée dans le cadre de la vérification des hypothèses, il est important de renseigner sur ces principes. Vues sous cet angle, les conditions d'utilisation du test de vérification de l'hypothèse sont les suivantes :

1. Les observations doivent être indépendantes. La sélection d'une observation pour un échantillon ne doit pas biaiser les chances de sélectionner d'une autre observation pour cet échantillon.
2. La variable dépendante doit être quantitative et comporter des scores obtenus au pré-test et au post-test.
3. Les variables doivent être mesurées dans une échelle de mesure permettant l'utilisation des opérations arithmétiques.
4. La population est supérieure à 30 individus
5. L'analyse des données à partir du z-test comme trois principales étapes à savoir :
 - la formulation de l'hypothèse alternative (H_a), la formulation de l'hypothèse nulle (H_0) et la présentation du tableau de récapitulation du traitement des observations.
 - la présentation du tableau de croisement des variables.
 - la présentation du tableau des résultats des calculs effectués pour le test du z-test student (t)
 - la prise de décision sur la base des conditions suivantes :

Si $z_{cal} > z_{lu}$, alors H_a est acceptée et H_0 rejetée pour un intervalle de confiance de $p = 0,05$. Il est évident à partir de cette condition que le lien est significatif entre la variable indépendante et la variable dépendante.

Dans ce processus de vérification des hypothèses de notre étude, nous allons principalement suivre trois étapes. Celles-ci seront focalisées sur l'hypothèse principale. C'est à partir de la vérification de l'hypothèse principale que nous allons valider ou invalider les hypothèses secondaires.

6.4.2. Les étapes de la vérification de l'hypothèse principale par le z-test

Première étape : formulation de l'hypothèse alternative (Ha) et de l'hypothèse (Ho).

-Ha : l'intégration des situations-problèmes favorise le développement de l'esprit critique des apprenants à partir d'une hybridation rationnelle du savoir de l'expérience et du savoir scolaire.

-H0 : l'intégration des situations-problèmes ne favorise pas le développement de l'esprit critique des apprenants à partir d'une hybridation rationnelle du savoir de l'expérience et du savoir scolaire.

Deuxième étape : présentation du tableau récapitulatif du traitement des observations et du tableau croisé entre l'intégration des situations-problèmes dans la didactique de la philosophie et la formation de l'esprit critique des apprenants.

Tableau n°31: récapitulatif du traitement des observations

		Observation				
		Valide		Manquante		Total
		N=effectif	pourcentage	N= effectif	Pourcentage(%)	N= effectif Pourcentage(%)
Développe ment de l'esprit critique des apprenants	G1 : modèle de pratiques de classe sans intégration des situations- problèmes 55		100%	0	0	37 100%
	G2 : modèle de pratiques de classe avec intégration des situations- problèmes 57		100%	0	0	47 100%

Troisième étape : Présentation des résultats des différents calculs pour le test statistique de z-test

La première - l'hypothèse nulle ou H_0 - est, comme son nom l'indique, une hypothèse qui postule que la relation entre X et Y est due au hasard, autrement dit qu'il n'y a pas de relation entre X et Y (nulle= absence de relation).

La seconde - l'hypothèse alternative ou H_1 - correspond habituellement à l'hypothèse de la recherche. Contrairement à l'hypothèse nulle, cette hypothèse suggère que la relation entre X et Y ne peut être attribuée au hasard; il existe donc un lien entre X et Y au sein de la population.

Notez hypothèse nulle : $C = 0$ et hypothèse alternative : $C \neq 0$.

Rappelons qu'en sciences humaines, le seuil de signification est de 0,05.

Si la Signification approximée ou valeur de p est **supérieure à 0,05**, il faut se résoudre à accepter l'hypothèse nulle et conclure que l'association ou la co-occurrence observée entre X et Y est due au hasard.

Si la Signification approximée ou valeur de p est **inférieure à 0,05**, il faut se résoudre à rejeter l'hypothèse nulle et conclure que la corrélation entre X et Y existe bel et bien au sein de la population.

Tableau n°32: Z-test de l'hypothèse générale

Test de la différence significative minimale (z-Test)				
Groupes	Modèle de pratiques de classe <i>sans</i> intégration des situations problème en logique		Modèle de pratiques de classe <i>avec</i> intégration des situations problème en logique	
Indicateurs	<i>Pré-test</i>	<i>Post-test</i>	<i>Pré-test</i>	<i>Post-test</i>
Moyenne	7,10810811	7,75675676	11,9148936	14,212766
Variances (connues)	7,07	10,21	11,37	10,3
Observations	37	37	47	47
Différence hypothétique des moyennes	0		0	
Z	0,949158		3,38411701	
Valeur critique de z (bilatéral)	1,95996398		1,95996398	
Seuil de signification 0,05				

Quatrième étape : Décision

Les résultats du Z-test appliqués au groupe ayant subi l'enseignement-apprentissage de la logique selon le modèle de pratiques de classe sans intégration des situations-problèmes et le groupe ayant subi un enseignement-apprentissage de la logique selon le modèle de pratiques de

classe par intégration des situations-problèmes sont diamétralement opposés. Dans le groupe ayant subi un enseignement-apprentissage basé sur le modèle de pratiques de classe sans intégration des situations-problèmes en logique, la valeur absolue calculée de z (z calculé) est inférieure à la valeur lue (z lu) soit $0,949158 < 1,95996398$. La règle de décision indique que, lorsque z cal est inférieur au z lu, h_0 est confirmée et h_a infirmée. Ceci signifie que le dispositif didactique adopté dans l'enseignement-apprentissage de la logique sans situations-problèmes ne favorise pas le développement de l'esprit critique des apprenants.

Par contre dans le groupe expérimental, la valeur du z calculé (Z calculé) est largement supérieure à la valeur du z lu soit $3,38411701 > 1,959$. Par conséquent, l'intégration des situations-problèmes dans l'enseignement-apprentissage de la logique en philosophie au secondaire favorise le développement de l'esprit critique des apprenants à travers l'hybridation rationnelle du savoir de l'expérience et du savoir scolaire qui se traduit concrètement à partir de :

- la capacité à juger le résultat de son action ; à ajuster l'action ; à apprendre par adaptation dans la compréhension et de l'extension d'un concept en logique ;
- la capacité à désigner, dire, communiquer, nommer les propriétés ou les principes, formuler, à l'aide de signes, règles communes, connues ou nouvelles le jugement et la comparaison des propositions en logique ;
- la capacité à convaincre, à retenir et à appliquer le nouveau savoir pour définir la nature et la qualité d'un raisonnement. Et la capacité à évaluer la logique d'un discours.

Au regard de ce qui précède, on peut affirmer la validation de notre hypothèse principale et des hypothèses secondaires qui l'accompagnent. Ce qui était au départ une hypothèse devient ainsi une vérité scientifique. Il est désormais prouvé que l'intégration des situations-problèmes dans la didactique de la philosophie au secondaire, a un impact positif sur le développement de l'esprit critique. Cette vérité scientifique se fonde sur quatre raisons fondamentales tirées de l'expérience de la théorie des situations didactiques ayant servi comme base didactique des leçons sur la logique.

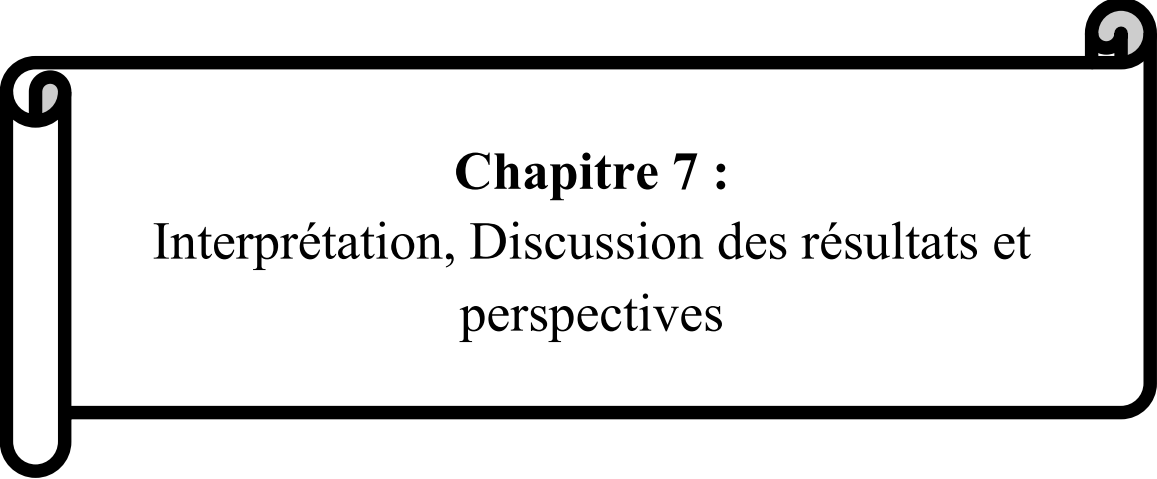
La première est que l'enseignement par situation-problèmes favorise la compréhension et l'extension d'un concept par les apprenants à travers *la capacité à juger le résultat de son action ; à ajuster l'action ; à apprendre par adaptation*.

La deuxième est fondée sur la réalité selon laquelle, à partir des situations-problèmes, on développe *la capacité à désigner, dire, communiquer, nommer les propriétés ou les*

principes, formuler, à l'aide de signes, règles communes, connues ou nouvelles le jugement et la comparaison des propositions en logique ;

La troisième raison met en évidence la vérité selon laquelle l'apprentissage provenant des situations-problèmes permet de déterminer un raisonnement à partir de *la capacité à convaincre, à retenir et à appliquer le nouveau savoir pour définir la nature et la qualité d'un raisonnement.*

La dernière raison et non des moindre met en valeur le fait qu'à partir d'un processus d'enseignement-apprentissage fondé sur les situations-problèmes, on apprend à identifier la logique d'un discours en faisant le lien entre les différentes composantes de la logique.



Chapitre 7 : Interprétation, Discussion des résultats et perspectives

La recherche que nous menons sur le lien entre l'intégration des situations-problèmes et le développement de l'esprit critique dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la philosophie au secondaire, a principalement pour ambition de cerner l'apport de l'enseignement-apprentissage de la philosophie par situations-problèmes dans la construction, la consolidation et de développement des compétences de l'esprit critique perçu comme l'une des composantes fondamentales de l'identité nationale camerounaise. Nous avons choisi de mener une expérience sur l'enseignement-apprentissage de la logique dans les classes à caractère scientifique. Nous avons pour cela fait une enquête pour recueillir les données capables de nous conduire à la réalisation de l'objectif visé dans cette entreprise. Au cours de

notre enquête sur le terrain, nous avons recueilli des informations à partir de l'observation, des tests et des entretiens.

Dans la logique d'une étude scientifique, il faut, après avoir présenté et analysé les résultats, procéder à leur interprétation pour une bonne compréhension de la recherche. De ce point de vue, nous allons, dans l'espace de cette étape, faire une interprétation globale des résultats que nous venons de présenter et analyser dans le chapitre précédent.

Cette interprétation nous aidera à porter un regard critique sur les résultats obtenus. C'est en cela que consistera la discussion.

Pour finir, signalons que ce chapitre est aussi l'occasion pour nous de faire des suggestions qui peuvent positivement influencer le processus d'enseignement-apprentissage de la philosophie sur le terrain. En effet, la recherche menée sur l'intégration des situations-problèmes dans la didactique de la philosophie et son impact sur la formation de l'esprit critique a permis de cerner les forces et les faiblesses de l'enseignement-apprentissage de la philosophie dans l'enseignement secondaire à partir de l'expérience réalisée sur le cours de la logique. Il est question de partir des résultats obtenus au terme de cette recherche pour faire des recommandations susceptibles d'améliorer qualitativement et quantitativement la didactique de la philosophie au secondaire.

Cette phase de notre étude est fondamentale dans la réalisation de l'objectif qu'on s'est fixé au départ. En effet, l'interprétation des résultats est un préalable nécessaire à la discussion et aux perspectives que suscite la recherche. Les résultats interprétés permettent de mieux cerner la réalité étudiée telle qu'elle se manifeste concrètement. Nous estimons que l'interprétation des résultats permettra non seulement une bonne compréhension du rapport qui lie la situation-problème à l'esprit critique dans le contexte de l'APC-ESV dans les classes scientifiques, mais aussi une bonne discussion des résultats et de cerner les perspectives de la recherche sur plusieurs plans.

7.1. Interprétation des résultats

Dans le cadre des sciences de l'éducation, l'interprétation des résultats d'une recherche scientifique ne se fait pas au hasard. Elle suit une logique qui permet de bien faire comprendre les résultats obtenus au terme de l'enquête. Ainsi, notre tâche, dans cette étape de la recherche, consistera à suivre le canevas de l'interprétation des résultats. Il s'agira tout d'abord de faire un bref rappel des théories développées, ensuite, il sera question de présenter chaque hypothèse et

l'objectif assigné et enfin il s'agira de mettre en rapport les résultats et les théories afin de mettre en exergue la vérité qui se dégage de ces résultats.

7.1.1. Bref rappel des théories scientifiques examinées

Dans le cadre de cette étude fondée sur la volonté de cerner la nature du lien entre les situations-problèmes et le développement de l'esprit critique, nous avons fait recours à quatre principales théories : la théorie des situations didactique, le behaviorisme ou comportementalisme, le cognitivisme et le constructivisme ou socioconstructivisme. Dans le cadre de l'interprétation des résultats, il est question de faire un petit résumé de chaque théorie afin de bien faire comprendre et justifier nos résultats.

7.1.1.1. La théorie des situations didactiques

De façon globale, on peut retenir trois grandes phases qui définissent la théorie des situations didactiques de Brousseau. Il s'agit de la situation d'action, la situation de formulation et la situation de validation. Comme nous l'avons montré, **la situation d'action** pose à l'élève un problème dont la meilleure solution, dans les conditions proposées, est la connaissance à construire. Cette situation pose une difficulté réelle qui permet à l'élève d'agir sur elle par la mobilisation des ressources de l'expérience et les ressources scolaire. La situation d'action renvoie à l'apprenant l'information sur son action. Ce n'est pas uniquement une situation de manipulation libre ni imposée. Elle permet à l'élève de : juger le résultat de son action (utilisation « en-acte » de propriétés) ; d'ajuster l'action (sans intervention du maître) ; d'apprendre par adaptation (Piaget) ; d'instaurer un dialogue (dialectique) entre lui et le contexte de la situation

La situation de formulation est le processus par lequel l'élève explicite son modèle implicite de manière à ce que cette formulation ait un sens, qu'elle obtienne ou fasse obtenir un résultat. Elle permet concrètement à l'apprenant de : Désigner, dire, communiquer ; Nommer les propriétés ou les principes ; Échanger les informations (messages oraux ou écrits, langage) avec d'autres élèves (émetteurs-récepteurs) ; Créer un modèle explicite ; formuler à l'aide de signes, règles communes, connues ou nouvelles

La situation de validation est celle qui impose à l'apprenant la nécessité de montrer pourquoi le modèle créé est valable: convaincre (argumentation, démonstration, réfutation). L'élève (proposant) soumet un message (modèle de la situation) comme assertion à un

interlocuteur (opposant). C'est une validation sémantique et syntaxique elle est étroitement liée à ce que Brousseau appelle l'institutionnalisation qui est la phase d'intégration de la nouvelle connaissance au patrimoine officiel des savoir-faire. Le professeur fixe conventionnellement et explicitement le statut cognitif du savoir. La nouvelle connaissance est étiquetée savoir officiel, les élèves peuvent la retenir et l'appliquer.

7.1.1.2. Le behaviorisme

En examinant cette théorie, nous avons relevé qu'elle stipule que l'apprentissage est une réaction à des stimuli externes. L'apprenant est plastique, passif; il est formé par son environnement. Un comportement s'acquiert par un conditionnement et par répétition. Ce comportement est objectivement observable. De cette analyse, on a pu observer que le behaviorisme est à l'origine de la pédagogie par objectifs, de l'analyse de tâches, de l'analyse de contenu, de l'évaluation, et du design pédagogique.

7.1.1.3. Le cognitivisme

En résumé, on retient que les sciences cognitives s'intéressent à la façon dont l'individu apprend, c'est-à-dire, à ce qui se passe vraiment dans la tête de l'apprenant. Contrairement au behaviorisme, le cerveau n'est plus considéré comme une boîte noire. L'apprentissage est vu comme un changement dans les structures mentales ou représentations internes des individus, c'est un processus actif. Les cognitivistes s'attachent aux différences individuelles (style d'apprentissage, modèles mentaux, connaissances antérieures, motivation) et de ce fait, favorisent le développement d'un environnement d'apprentissage adaptatif. Les stratégies mises en place font appel à la résolution des problèmes, développent le processus métacognitif de l'apprenant et l'engagent activement dans le processus de traitement de l'information.

7.1.1.4. Le constructivisme et le socioconstructivisme

La présentation de cette théorie amène à comprendre qu'elle est au fondement de l'approche par compétence. C'est d'ailleurs pour cette raison que le constructivisme se situe au cœur du développement de l'esprit critique. Pour des auteurs comme Legendre (2005), les perspectives constructivistes ont acquis une grande popularité en éducation et sont fréquemment évoquées à titre de fondements de divers courants pédagogiques. L'un des

courants les plus en vogue de cette théorie est l'approche par les compétences adoptée dans l'enseignement de la philosophie par le gouvernement camerounais. L'idée principale qu'on associe à cette nouvelle vision de l'enseignement et de l'apprentissage est celle de l'apprenant maître de son apprentissage, qui construit son propre savoir au contact de l'environnement et en interaction avec les autres. De ce fait, le rôle de l'enseignant change radicalement puisqu'il n'est plus le seul et unique détenteur des connaissances comme il l'était dans l'enseignement traditionnel.

7.1.2. Rappel des hypothèses et des objectifs y afférents

Dans le cadre de la formulation des hypothèses de cette recherche, nous avons eu à présenter l'hypothèse principale d'une part et les hypothèses secondaires d'autre part. Dans le souci de faire une bonne interprétation des résultats de cette étude, il est question de présenter chaque catégorie d'hypothèse et l'objectif qui lui correspond.

7.1.2.1. Hypothèse principale et son objectif

Sur la base de la question de savoir quel lien existe il y avait entre l'intégration des situations-problèmes dans l'enseignement-apprentissage de la logique en philosophie et l'esprit critique des apprenants, nous avons formulé l'hypothèse selon laquelle, *l'intégration des situations-problèmes, dans l'enseignement-apprentissage de la logique, favorise le développement de l'esprit critique à partir d'une hybridation rationnelle des savoirs de l'expérience et des savoirs scolaires.*

Cette hypothèse était fondée sur un objectif principal : celui de montrer en quoi l'intégration des situations-problèmes dans la didactique de la philosophie favorise efficacement le développement de l'esprit-critique chez les apprenants des classes scientifiques. Ainsi, c'est précisément à partir de l'hybridation rationnelle des savoirs de l'expérience et des savoirs scolaires que l'intégration des situations-problèmes favorise effectivement et efficacement le développement des compétences de l'esprit critique dans la didactique de la philosophie au secondaire.

7.1.2.2. Les hypothèses secondaires et les objectifs y afférents

Les hypothèses secondaires qui sous-tendent notre hypothèse générale sont au nombre de trois. Chacune de ces hypothèses a un objectif spécifique qui lui correspond concrètement. Nous voulons ici les présenter en désignant l'objectif qui sous-tend chacune d'elles.

Hypothèse secondaire n°1 : *la situation d'action* favorise le développement de l'esprit critique dans l'enseignement-apprentissage de la logique en confrontant l'apprenant à une situation qui lui pose problème dans le but d'aboutir à la création d'un savoir-faire.

L'objectif lié à cette hypothèse était de montrer en quoi la situation d'action favorise le développement de l'esprit critique dans l'enseignement-apprentissage de la logique. Il est ainsi prouvé que la situation d'action favorise le développement de l'esprit critique à travers *la capacité à juger le résultat de son action ; à ajuster l'action ; à apprendre par adaptation.*

Hypothèse secondaire n°2 : *la situation de formulation* favorise le développement de l'esprit critique dans l'enseignement-apprentissage de la logique en permettant à l'apprenant d'avoir des ressources appropriées pour faire évoluer ses analyses et traduire ses actions à partir d'une situation-problème.

L'objectif lié à cette hypothèse était de montrer en quoi la situation de formulation favorise le développement de l'esprit critique dans l'enseignement-apprentissage de la logique en philosophie. L'expérience menée montre effectivement que la situation de formulation développe *la capacité à désigner, dire, communiquer, nommer les propriétés ou les principes, formuler, à l'aide de signes, règles communes, connues ou nouvelles le jugement et la comparaison des propositions en logique ;*

Hypothèse secondaire n°3 : *la situation de validation* favorise le développement de l'esprit critique dans l'enseignement-apprentissage de la logique en amenant l'apprenant à prouver ce qu'il affirme et à institutionnaliser (attribuer un caractère officiel et durable) un savoir particulier à un savoir-faire universel pour les situations semblables.

L'objectif ici était de montrer en quoi la situation de validation favorise le développement de l'esprit critique dans l'enseignement-apprentissage de la logique en philosophie. Sur la base de l'expérience menée, il est prouvé que la situation de validation favorise le développement de l'esprit-critique à partir de *la capacité à convaincre, à retenir et à appliquer le nouveau savoir pour définir la nature et la qualité d'un raisonnement.*

7.1.3. Justification des résultats à partir des théories

De façon globale, les conclusions de cette étude font état de ce que résultats du Z-test appliqué au groupe ayant subi l'enseignement-apprentissage de la logique sans intégration des situations-problèmes et le groupe ayant subi un enseignement-enseignement-apprentissage par des pratiques de classe intégrant les situations-problèmes sont diamétralement opposés. Dans le groupe ayant subi un enseignement-apprentissage de la logique basé sur des pratiques de classe sans intégration des situations-problèmes, la valeur absolue calculée de z (z calculé) est inférieure à la valeur lue (z lu) soit $0,949158 < 1,95996398$. La règle de décision indique que, lorsque z cal est inférieur au z lu, H_0 est confirmée et H_a infirmée. Ceci signifie que le dispositif didactique adopté dans l'enseignement-apprentissage de la logique sans situations-problèmes ne favorise pas la formation de l'esprit critique des apprenants.

Par contre dans le groupe expérimental, la valeur du z calculé (Z calculé) est largement supérieure à la valeur du z lu soit $3,38411701 > 1,959$. Par conséquent, l'intégration des situations-problèmes dans l'enseignement-apprentissage de la logique en philosophie au secondaire favorise le développement de l'esprit critique des apprenants à travers l'hybridation rationnelle du savoir de l'expérience et du savoir scolaire qui se traduit concrètement à partir de :

- la capacité à juger le résultat de son action ; à ajuster l'action ; à apprendre par adaptation dans la compréhension et de l'extension d'un concept en logique ;
- la capacité à désigner, dire, communiquer, nommer les propriétés ou les principes, formuler, à l'aide de signes, règles communes, connues ou nouvelles le jugement et la comparaison des propositions en logique ;
- la capacité à convaincre, à retenir et à appliquer le nouveau savoir pour définir la nature et la qualité d'un raisonnement. Et la capacité à évaluer la logique d'un discours.

Pour faire comprendre ces résultats, il est conseillé de les adosser aux différentes théories analysées. En montrant, à travers ces résultats, qu'il existe un rapport étroit entre la situation-problème et le développement de l'esprit critique dans la didactique de la philosophie, nous voulons dire que la situation-problème est incontournable. Sauter cet élément, dans la conduite des opérations didactiques est préjudiciable au développement efficace de l'esprit critique positionné comme la finalité de l'enseignement-apprentissage de la philosophie.

Parmi les théories consultées dans cette recherche, on fait le constat que cette réflexion sur la théorie des situations didactiques de Guy Brousseau est appropriée pour justifier la pertinence de la situation-problème dans la didactique de la philosophie au secondaire. En effet, cette théorie permet de voir comment ce construit le rapport au savoir dans le cadre d'une

situation-problème. Les trois phases fondamentales de cette approche didactique permettent de mettre en évidence le processus d'hybridation des savoirs de l'expérience et des savoirs scolaires. Il s'agit d'une théorie qui corrobore parfaitement les résultats obtenus et qui les justifie.

Par contre, la théorie behavioriste permet de mettre en évidence son caractère opposé au développement de l'esprit critique. En insistant sur le conditionnement et sur la répétition dans le processus d'apprentissage, on fait obstacle à l'originalité et à l'autonomie de l'apprenant, au développement de ses habiletés. C'est pour cette raison que le behaviorisme est présenté comme le fondement de l'approche par objectif qui va à l'encontre des principes de l'esprit critique. En réalité, il faut laisser l'apprenant construire ses compétences en affrontant les situations-problèmes auxquelles il fait face. Ce qui amène à conclure que si les situations-problèmes sont adaptées et bien organisées elles servent de véritables catalyseurs au développement de l'esprit critique, contrairement au conditionnement et à la répétition que prescrit la théorie behavioriste.

En mettant ces résultats en rapport avec la théorie cognitiviste, il apparaît qu'il existe un lien étroit entre le développement de l'esprit critique et le cognitivisme. Cette théorie permet effectivement de justifier les résultats obtenus. En effet, pour les cognitivistes, l'apprentissage se présente comme un processus actif qui provoque un changement significatif dans les structures mentales et dans les représentations de l'apprenant. Ce résultat est tributaire du développement de l'autonomie de l'apprenant dans la résolution des problèmes auxquels il est confronté. On peut donc comprendre, à partir de l'accent qui est mis sur l'autonomie de l'apprenant dans la résolution des problèmes, que le cognitivisme permet de justifier l'idée que la situation-problème est l'élément fondamental qui favorise le développement de l'esprit critique.

En convoquant la théorie constructiviste ou socioconstructiviste, on relève sa compatibilité avec les résultats obtenus dans cette étude. Pour les constructivistes en effet, l'apprentissage est défini comme un processus actif de construction des connaissances et non pas comme un processus d'accumulation et d'acquisition de connaissances. L'apprenant est un être proactif qui construit ses propres connaissances et qui interagit avec son environnement. Il construit ses connaissances au cours de ses propres expériences et, de ce fait, la connaissance est vue comme le résultat des activités d'un être actif.

On peut donc conclure cette analyse des théories de l'apprentissage en mettant en relief la réalité suivante : pour ce qui est du développement de l'esprit critique dans l'enseignement apprentissage de la philosophie, on peut justifier l'importance de la situation-problème à partir

de la théorie cognitive et le constructivisme. Contrairement au behaviorisme qui prône le conditionnement et la répétition, le cognitivisme et le constructivisme insistent sur le développement de l'autonomie des apprenants à partir des situations-problèmes. C'est donc sur ces deux théories qu'on justifie le lien étroit entre la situation-problème et le développement de l'esprit critique.

7.2 Discussion des résultats

Le terme discussion qui est employé pour désigner cette étape de la recherche, demande à être bien compris pour pouvoir cerner sa pertinence dans le contexte d'un travail de nature scientifique. Tout d'abord, ce terme n'a rien à voir avec l'idée d'un débat stérile et rébarbatif. En fait, le terme discussion est employé dans le cadre de la recherche scientifique pour désigner l'étape du travail où on fait un commentaire sur la recherche effectuée. En effet, il est conseillé qu'après avoir présenté toutes les étapes de la recherche, on poursuit par un commentaire sur les enjeux, les difficultés et les perspectives du travail abattu. Ainsi présentée, la discussion apparaît comme l'étape du travail où on met en relief les éléments de la recherche qui sont susceptibles de conduire à d'autres pistes de recherche. La recherche menée doit occasionner d'autres recherches. C'est en cela que réside le dynamisme scientifique

Notre recherche nous a permis de comprendre, à travers les résultats auxquels on abouti, la profondeur et la pertinence du processus d'enseignement-apprentissage de la philosophie appliqué selon le modèle de l'approche par situations-problèmes. Dans le processus d'interprétation de ses résultats, nous sommes parvenus à la réalité selon laquelle, l'approche par situations-problèmes a un impact positif sur le développement de l'esprit critique. Nous avons ainsi pu avoir des connaissances solides sur l'organisation et le fonctionnement de la didactique de la philosophie au secondaire sur la base de l'expérience menée sur l'enseignement-apprentissage de la logique dans les classes scientifiques.

La valeur de nos résultats se fonde sur la réalité qu'ils permettent de découvrir. En effet, la conclusion à laquelle tendent les résultats présentés et interprétés est que le processus d'enseignement-apprentissage de la philosophie à partir des situations-problèmes est réussi

lorsqu'il permet aux apprenants de manifester les habiletés qui traduisent l'esprit critique. Que ce soit sous l'angle de l'observation, des tests ou des entretiens, tous les résultats tendent vers la réalité selon laquelle, l'intégration des situations-problèmes a un impact positif sur le développement de l'esprit critique. Dans le contexte camerounais, ces résultats sont les premiers éléments fiables qui découlent d'une réflexion menée, selon les canons de la science, sur le rapport entre la pédagogie par situations-problèmes dans la didactique de la philosophie au secondaire et le développement de l'esprit critique. C'est précisément à ce niveau que se fonde véritablement l'importance de cette étude qui marque la volonté de la nouvelle classe de chercheurs, à s'intéresser de plus près aux apprentissages scolaires en rapport aux préoccupations pragmatiques des nouvelles sociétés émergentes.

Mais seulement, il faut dire que ces résultats peuvent susciter des débats dans la mesure où c'est sur un seul enseignant et dans une seule salle de classe que la mise en application de l'approche par situations-problèmes a été véritablement observée. On peut logiquement se demander si cela est le cas dans les autres classes. Cette méthode peut bien montrer son efficacité dans une classe scientifique comme la 1^{ère} C et être limitée dans les classes littéraires. Se servir d'une classe pour universaliser la pertinence de cette approche peut être risqué.

La réalité montre que la méthode par situations-problèmes est très difficile à appliquer au regard des contraintes réelles que rencontrent les professionnels sur le terrain. Au cours de notre séjour sur le site de l'enquête, nous avons pu remarquer que la quasi-totalité des enseignants approchés font usage du processus d'enseignement-apprentissage sans intégration des situations-problèmes pour couvrir rapidement le programme. C'est une approche qui demande beaucoup de moyens, de temps et de sacrifices pour pouvoir s'appliquer convenablement au secondaire.

En présentant nos résultats, il y a lieu d'indiquer que nous avons construit un échantillon par grappe. La question est de savoir si en choisissant une autre technique d'échantillonnage on aurait pu obtenir les mêmes résultats. On peut également se demander si avec des instruments différents, les résultats n'auraient pas pu être différents. Ces questions sont autant de biais qui peuvent susciter des réflexions sur les résultats de cette enquête.

7.3. Perspectives de la recherche

Pour bien mettre en évidence les perspectives de cette étude, il convient de souligner ce qu'elle apporte comme avantages et innovations du point de vue de la philosophie et du point

de vue des pratiques d'enseignement-apprentissage de cette discipline dans le système éducatif en général et l'enseignement secondaire francophone en particulier.

7.3.1. Une nouvelle perception de la philosophie comme discipline scolaire

À quoi peut bien servir cette recherche en ce qui concerne la philosophie ? À cette question, nous répondons que ce travail inaugure une nouvelle façon de voir la philosophie dans le contexte éducatif camerounais. Longtemps perçue, par certains décideurs, comme une discipline secondaire, la philosophie, à travers cette recherche, retrouve ses lettres de noblesse. Cette recherche est la preuve que la philosophie joue un rôle fondamental dans la construction des fondamentaux de l'identité nationale camerounaise assignée comme objectif à l'institution scolaire. Elle est donc ainsi une discipline majeure de notre système éducatif au regard des avantages qu'offre son enseignement-apprentissage dans le développement de l'esprit critique.

7.3.2. Le fondement de la relation école et société

Avec cette étude, on apprend clairement que l'école n'est pas une institution qui évolue en marge des préoccupations sociales (Ngono, 2020). Elle montre toute la pertinence des réflexions d'un auteur comme Houssaye. Il faisait clairement savoir qu'il n'est plus question pour l'école de poursuivre sa route en ignorant les besoins profonds qui structurent le contexte social réel. Cette recherche nous donne l'occasion de montrer que 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. De ce point de vue, Houssaye met en relief la vérité selon laquelle *« l'école a une fonction adaptatrice et régénératrice par rapport au social : c'est cette prétention qui se retrouve dans la notion d'efficacité que l'éducation nouvelle n'hésitera pas à revendiquer contre la pédagogie traditionnelle »* (1987, p. 49).

Ce que cette étude présente comme vérité fondamentale, c'est la réalité selon laquelle, l'école doit prioritairement prendre en compte les exigences de la vie sociale afin de former des individus qui assurent et assument l'idéal social qu'elle porte. L'homme produit par l'école est

un citoyen qui intègre la société en vue de participer activement à son fonctionnement. De ce point de vue, cette recherche confirme le point de vue de Dewey (1967). Pour cet auteur en effet le rôle de l'école est de produire des membres dévoués à la cause de l'idéal social de leur milieu de vie. Partant du fait que les conditions d'existence sont transformées radicalement par le développement commercial et industriel, estimant qu'en conséquence l'éducation doit préparer l'enfant en vue d'un état social dynamique à travers le développement de son esprit critique, Dewey écrit: « *L'école n'a pas d'autre fin que de servir la vie sociale. Aussi longtemps donc que nous nous bornerons à considérer l'école comme une institution isolée, nous ne saurons découvrir aucun principe moral directeur de son activité, parce que celle-ci sera sans objet et sans idéal* » (1967, p. 137). Ainsi, cette étude, par le canal de ses résultats, laisse clairement comprendre que la conception de la politique éducative dépend des besoins fondamentaux de la société. En d'autres termes, on éduque sur le plan scolaire pour former les hommes à trouver des solutions aux exigences sociales de leur milieu de vie.

L'ancrage de l'école dans les besoins réels de la société s'explique clairement si on prend en compte le fait que l'adaptation à la réalité sociale exige une formation préalable. Pour une intégration harmonieuse dans la logique sociale, il faut des bases solides qui permettent de suivre l'évolution et les orientations de la réalité sociale. Cette recherche aide à comprendre la nécessité de positionner l'école sur les besoins sociaux. C'est d'ailleurs ce que confirme Dewey lorsqu'il écrit : « *il est nécessaire que l'école procure à ceux qu'elle éduque : l'intelligence sociale, le pouvoir social, l'intérêt social* » (1967, p. 161).

À partir d'une étude menée sur une discipline comme la philosophie, comme c'est le cas ici, on arrive à comprendre combien de fois l'école se trouve au centre de la réalisation des compétences qui fondent l'identité sociale perçue comme l'expression de la réalité quotidienne de la vie communautaire. Dans le contexte de cette étude, on apprend que l'école ne peut véritablement opérationnaliser les compétences que si celle-ci fonde la formation de l'homme dans la réalité de la vie sociale qu'elle reproduit. On peut donc ainsi comprendre pourquoi un auteur comme Dewey affirme que la vie scolaire doit « *se rapprocher de la vie sociale réelle* » (1967, p. 161). L'accent mis sur le social dans la formation de l'homme fonde le changement de paradigme dans le processus éducatif.

De cette étude sur la didactique de la philosophie au secondaire, on tire la conclusion que l'école camerounaise, dans son processus éducatif, met l'enfant dans les conditions sociales qu'il vivra hors de l'école. Cette exigence est nécessaire dans la mesure où, elle offre à l'apprenant la possibilité d'apprendre à se mouvoir de lui-même et par lui-même avec ses capacités d'enfant dans des conditions dégagées des préoccupations des adultes. Lorsque cette

exigence n'est pas prise en compte l'éducation prend une autre orientation. La négligence de la réalité sociale transforme l'éducation en un instrument qui perpétue, sans changement, l'ordre industriel actuel de la société (Dewey, 1975). Il s'agit là d'une éducation totalement en opposition de phase avec sa finalité.

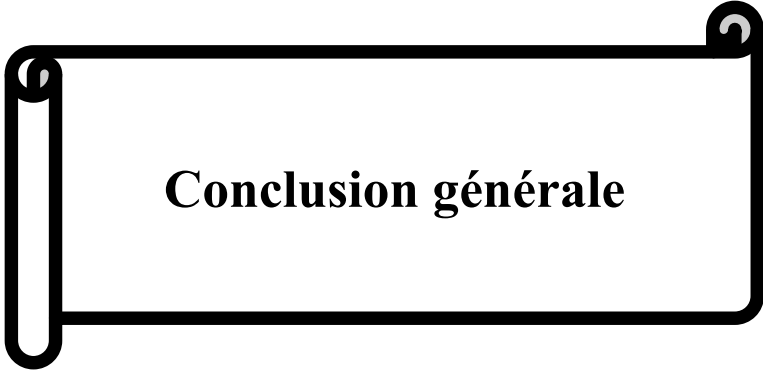
La perspective vers laquelle tend cette étude est celle de la construction des savoirs sur la relation école-société dans le contexte africain en général et camerounais en particulier. Nous avons toujours eu des soucis à faire correspondre les apprentissages scolaires aux préoccupations réelles de la société en Afrique. Par cette recherche, nous engageons les chercheurs africains à la recherche des éléments qui peuvent assurer l'adéquation entre l'école et les besoins réels de la société. On pourra ainsi se servir de ce travail modeste pour poursuivre la réflexion sur l'apport particulier des différentes disciplines scolaires à la construction de l'identité nationale dans nos sociétés.

D'autre part, nous montrons, à travers cette recherche, que la meilleure façon, pour une discipline scolaire de participer à la réalisation de l'idéal social, c'est de faire régner un degré de convergence maximum entre les textes curriculaires et les pratiques de classe qui mettent en œuvre le contenu de ces textes. Dans le cas de la philosophie, le programme prévoit l'APC-ESV comme l'approche modèle devant permettre une réalisation efficace de la conduite des opérations d'enseignement-apprentissage en situation de classe. Ayant mis en perspective l'impact positif de l'approche par situations-problèmes dans le processus de formation de l'esprit critique en philosophie, il apparaît que le respect des exigences du programme d'enseignement est fondamental dans l'atteinte des objectifs visés. Ceci dit, cette étude insiste sur le renforcement du rapport entre textes curriculaires et pratiques de classe pour une plus grande efficacité de la didactique de la philosophie dans la construction de cette dimension fondamentale de l'identité nationale qu'est l'esprit critique.

7.3.3. Le progrès des connaissances scientifiques sur l'éducation

Toute recherche a pour finalité de faire progresser la connaissance sur le phénomène étudié. Dans cette logique, des recherches futures pourront être réalisées à partir des pistes de réflexion ouvertes dans cette étude. Ce qui est appréciable dans ce contexte est la réalité selon laquelle l'application de l'approche par situations-problèmes peut être expérimentée dans des établissements de formation des futurs enseignants de philosophie afin de développer leurs compétences dans la conduite des opérations didactiques en situation d'enseignement-apprentissage.

Une autre recherche pourrait, sur la base de cette étude, évaluer l'impact de l'approche par situations-problème sur le développement des capacités cognitives des apprenants à besoins spéciaux. Le dispositif méthodologique mis en place et les données produites nous ont permis de répondre au moins partiellement à nos questions de recherche. A travers cette étude comparative, nous avons pu constater et analyser des pratiques dans l'enseignement de la philosophie en classe de 1^{ère} scientifique.



Conclusion générale

Au terme de cette recherche, nous pouvons conclure notre réflexion sur ce sujet en revenant sur le rapport fondamental qui existe entre l'intégration des situations-problèmes et le développement de l'esprit critique des apprenants des classes scientifiques. Rappelons que nous avons pris la responsabilité de déterminer l'apport ou plus exactement l'efficacité de l'intégration des situations-problèmes dans le développement de l'esprit critique des apprenants

au secondaire. Il était ainsi question de prendre en charge la difficulté liée au développement de l'esprit critique dans la didactique de la philosophie appliquée à l'enseignement général francophone. À ce sujet, nous plaçons prioritairement ce problème dans le cadre de la question du rapport entre l'école et la société. Au cours de notre réflexion sur ce lien entre l'éducation et la société, nous avons choisi de prendre en considération la relation entre l'institution scolaire et la société. Pour dégager la nature du rapport entre ces deux réalités, nous avons fait appel aux analyses des penseurs de renom comme Houssaye et Dewey. Selon le point de vue de Houssaye, l'école n'est pas une institution qui évolue en marge des préoccupations sociales. Il fait d'ailleurs savoir qu'il n'est plus question pour l'école de poursuivre sa route en ignorant les besoins profonds qui structurent le contexte social réel. Selon les analyses de cet auteur, 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 réels de la société que le profil identitaire des hommes à produire par l'éducation est taillé.

Nous avons montré, avec les analyses de John Dewey, que l'école doit prioritairement prendre en compte les exigences de la vie sociale afin de former des individus qui assurent et assument l'idéal social qu'elle porte. Pour cet auteur, en effet, l'homme produit par l'école est un citoyen qui intègre la société en vue de participer activement à son fonctionnement. De ce point de vue, Dewey estime que le rôle de l'école est de produire des membres dévoués et conscients de la société.

C'est fort de cette conviction du caractère indissociable de l'école et de la société que nous nous sommes intéressé à la relation qu'une discipline particulière de l'école pouvait bien avoir avec une préoccupation sociale. De ce point de vue, nous avons choisi d'analyser la relation entre la didactique de la philosophie et l'esprit critique. Convaincu de ce qu'il existe un lien très étroit entre l'école et la société, nous avons voulu montrer que les différentes disciplines scolaires avaient chacune une originalité qu'elle apportait au lien que l'école entretenait avec les exigences de la société. L'examen de l'apport des différentes disciplines scolaires à la construction de l'élément fondamental de l'identité sociale qu'est l'esprit critique constituait une préoccupation majeure de notre travail. Pour cette raison, nous nous sommes focalisé sur la philosophie.

Nous nous sommes rendu compte que la didactique de la philosophie fondée sur les situations-problèmes était un élément incontournable dans la construction et le développement des habiletés de l'esprit critique. Ainsi, l'objectif visé était de montrer que la situation-problème est l'élément fondamental de l'enseignement-apprentissage de la philosophie qui

contribue efficacement au développement de l'esprit critique des apprenants à partir d'une hybridation des savoirs de l'expérience et des savoirs scolaires. De la manière dont nous avons formulé l'hypothèse, nous avons aussitôt compris que le souci principal était de prouver, sur la base des faits concrets de l'expérience, que le développement des compétences de l'esprit critique dépendait fondamentalement de la didactique par situations-problèmes. Plus précisément, nous étions convaincu que l'enseignement-apprentissage de la philosophie ne contribuait effectivement à la construction de l'esprit critique que lorsqu'il y avait adéquation entre ce qui était prévu dans le curriculum officiel et ce qui se faisait réellement en situation pratique de classe. À partir de ces éléments, nous avons convoqué la méthode mixte. Il s'agissait de celle qui se voulait à la fois expérimentale et descriptive pour recueillir des informations sur le terrain. Ces informations recueillies, à partir des principes de l'expérimentation et de la description, devaient nous aider à vérifier l'hypothèse retenue. C'est en présentant les résultats auxquels nous sommes parvenu que nous avons pu évaluer l'état du processus d'apprentissage de la philosophie et son apport au développement de l'esprit critique.

Nous sommes parti de la conviction selon laquelle le facteur fondamental qui définit la formation de l'esprit critique dans la didactique de la philosophie est la situation-problème. En d'autres termes, nous affirmions que l'enseignement-apprentissage de la philosophie n'agissait efficacement sur le développement de l'esprit critique que s'il se focalisait sur la situation-problème qui fonde la compétence sur l'hybridation rationnelle des savoirs de l'expérience et des savoirs scolaires. Partant de cette conviction, nous sommes arrivé, à travers la théorie des situations didactiques à des résultats concordants.

En effet, la conclusion à laquelle tendent les résultats présentés et interprétés dans cette recherche est que la situation-problème qui est l'élément essentiel de l'application de l'APC dans le processus d'enseignement-apprentissage de la philosophie utilisée au secondaire, est ce qui favorise la déconstruction, la restructuration et la formulation du savoir philosophique qui sert de base à la réalisation du type d'homme à produire dans le contexte camerounais. Que ce soit sous l'angle de l'observation, de l'entretien ou des tests, tous les résultats convergent vers la réalité selon laquelle, l'acquisition des compétences de l'esprit critique passe par la pédagogie par situations-problèmes.

Au terme de la confrontation de l'hypothèse aux résultats des enquêtes, nous sommes arrivé à la construction d'une vérité démontrable du point de vue scientifique. En réalité, nous avons observé que l'hypothèse correspondait aux résultats. Elle devenait donc ainsi une vérité de nature scientifique parce qu'elle était validée. Cette validation de l'hypothèse se fondait particulièrement sur la convergence entre les faits et l'idée retenue au départ comme réponse à

la question principale de l'étude. De ce point de vue, cette réponse donnée au départ à la question de recherche passait ainsi de l'hypothèse à une vérité scientifique.

De cette correspondance de l'hypothèse aux résultats obtenus, nous pouvons affirmer que la didactique de la philosophie, à travers l'enseignement-apprentissage de la logique, participe activement au développement de l'esprit critique à partir de l'intégration des situations-problèmes dans l'application de l'APC. Nous disons qu'il y a une efficacité incontestable de la didactique de la philosophie par situations-problèmes sur le rendement des apprenants au secondaire. En prenant le cas du Cameroun, nous avons démontré que, l'apport de l'enseignement-apprentissage de la philosophie par situations-problèmes à la définition, la construction et la consolidation de l'esprit critique est palpable à travers sa performance et son efficacité à transformer le jeune citoyen en fonction des objectifs et des compétences définis par le programme officiel.

Notre recherche a abouti à la conclusion selon laquelle, la réussite du processus d'enseignement-apprentissage de la philosophie est l'élément fondamental qui définit la nature de la relation entre la didactique de la philosophie et l'esprit critique. Nous avons pu montrer que l'adéquation entre le contenu du curriculum officiel et la pratique de classe correspond exactement au terme réussite que nous employons ici pour qualifier l'état du processus d'enseignement-apprentissage de la philosophie dans les classes à vocation scientifique. La didactique de la philosophie se présente alors comme un moyen dont se sert l'école pour fonder et construire l'esprit critique qui sert de repère à l'identité sociale du citoyen. De ce point de vue, la philosophie se laisse appréhender comme une discipline importante du système éducatif camerounais dans la mesure où elle a un apport significatif dans la définition, la construction et la consolidation de l'esprit critique de la jeunesse camerounaise. Cet apport se résume concrètement à la réalisation des objectifs de l'apprentissage de la philosophie calqués sur les besoins de la société.

Les résultats qui nous ont permis d'arriver à la validation de cette hypothèse proviennent des faits concrets du terrain. Nous sommes ainsi convaincu que l'esprit critique recherché dans la formation du citoyen est solidement construit si le système éducatif est en phase avec les exigences de la politique sociale. Le développement de l'esprit critique, dans le cadre de la didactique de la philosophie, fait prévaloir l'adéquation entre les objectifs, les contenus, les méthodes et les procédures d'évaluation contenus dans les textes officiels de l'enseignement-apprentissage, aux pratiques de classe qui sont supposées mettre en œuvre ces éléments définis et prescrits par ces textes.

Dans le processus de vérification de l'hypothèse générale, nous nous sommes rendu compte qu'on ne pouvait pas ignorer les théories développées sur l'enseignement et l'apprentissage. Sur ce plan, il nous a été donné de constater que le behaviorisme ne cadre pas avec la pédagogie fondée sur l'intégration des situations-problèmes. La théorie des situations didactiques, le constructivisme et le cognitivisme sont présentés comme des théories qui justifient, sur le plan théorique, la démarche qui valide l'hypothèse formulée.

Pour certifier les déclarations qui précèdent, rappelons du point de vue méthodologique que nous avons examiné le processus d'apprentissage sous trois angles : l'observation des situations de classes, les tests et les entretiens. Le site de l'enquête était le campus du Lycée Bilingue de Yaoundé. La taille de notre échantillon était délimitée en tout par une population de 84 sujets sur lequel l'expérimentation a été réalisée. Nous avons eu 47 sujets qui représentaient le groupe expérimental, 37 qui représentaient le groupe contrôle. Nous avons fait recours à deux (02) enseignants et un (01) inspecteur pédagogique régional comme personnes ressources.

Rappelons que nous avons observé, dans deux classes de Ière scientifique : la Ière D1 qui représentait notre groupe témoin ou contrôle et la Ière C qui était notre groupe expérimental. Nous avons consulté les performances des apprenants des deux groupes lors des deux premières évaluations et nous avons observé le processus d'enseignement-apprentissage dans les deux groupes. Ainsi, nous retenons de cette analyse des résultats de l'observation deux vérités fondamentales. La première est que les apprenants qui ont un apprentissage de la philosophie par situations-problèmes sont nettement plus outillés dans l'exécution des tâches que ceux qui apprennent la philosophie selon l'approche didactique sans intégration des situations-problèmes. Comme nous l'avons montré avec les résultats des deux groupes d'apprenants dans les deux premières séquences, ceux du groupe contrôle montrent une courbe de compétences décroissante. La méthode d'enseignement de leur enseignant est incompatible au développement des habiletés attendues.

Dans le groupe expérimental, nous avons clairement vu que les apprenants se comportent mieux lors des évaluations. La courbe des résultats dans ce groupe classe est croissante. Cela veut clairement dire que l'approche par situations-problèmes est une méthode d'enseignement-apprentissage appropriée pour le développement de l'esprit critique dans le contexte de l'APC-ESV. Elle permet le développement des habiletés qui reflètent la possession des compétences de l'esprit critique. On peut donc dire que selon les données de l'observation, l'intégration de l'approche par situations-problèmes en philosophie est efficace au regard des résultats observés et au regard de la manière dont les leçons sont conduites.

La deuxième vérité qu'on retient est que le respect des instructions officielles dans l'application de l'enseignement-apprentissage de la philosophie au secondaire est un moyen efficace de réaliser les objectifs assignés à cette discipline. En refusant de mettre en application les instructions officielles qui sous-tendent le programme, on court le risque d'aller contre les objectifs visés.

Les résultats des tests réalisés confirmaient la vérité qui s'est dégagée de l'observation. En effet, les trois tests réalisés montraient effectivement que le groupe expérimental avait des résultats nettement supérieurs à ceux du groupe de contrôle sur les compétences de l'esprit critique définies en logique. Du point de vue des tests, on peut dire que la philosophie enseignée selon l'approche par situations-problèmes dans le cadre de la logique, est celle qui permet véritablement la mise en place des habiletés qui manifestent les compétences de l'esprit critique. De ce point de vue, on a pu constater que c'est la méthode appropriée pour réaliser l'objectif fondamental de l'enseignement-apprentissage de la philosophie dans le cadre de l'enseignement secondaire francophone. L'interprétation des résultats du test montrait clairement combien de fois la didactique sans intégration des situations-problèmes est inefficace dans le processus d'enseignement-apprentissage de la philosophie au secondaire. Elle est inadaptée au développement réel et efficace des compétences de l'esprit critique comme le montre l'expérience menée sur l'enseignement-apprentissage de la logique.

Nous nous sommes aussi appuyé sur les entretiens pour avoir les informations fiables sur le processus d'enseignement-apprentissage par situations-problèmes et la formation de l'esprit critique. En un mot, les experts de l'enseignement-apprentissage de la philosophie nous ont permis de comprendre deux réalités concrètes. La première est que l'approche par situations-problèmes, qui est la mise en œuvre de l'APC-ESV, a une efficacité réelle sur le rendement des apprenants. Elle est donc le levier du développement des habiletés relatives à l'esprit critique. La deuxième chose que disent ces experts est que cette approche pose encore des difficultés réelles au niveau de son application. Cette réalité se justifie à partir des défaillances du processus de formation mis sur pied par le gouvernement pour les acteurs sur le terrain.

De façon globale, la conclusion de l'interprétation des résultats de cette étude se fondait sur la convergence des données obtenues à partir de l'observation, les tests et les entretiens. Au niveau de l'observation la conclusion est sans appel. L'intégration des situations-problèmes dans la didactique de la philosophie au secondaire a un impact positif sur le rendement des apprenants. L'observation de la conduite des opérations didactiques en logique dans les classes

de premières scientifiques, laisse clairement voir le développement de l'esprit critique des apprenants à partir des situations-problèmes. Dans la même logique, les tests laissent voir toute la pertinence et l'efficacité de l'intégration des situations-problèmes dans la didactique de la philosophie. La réalité qui s'impose au terme de l'interprétation des résultats du test est que l'approche par situations-problèmes est celle qui met en œuvre les compétences de l'esprit critique chez l'apprenant. Les résultats laissent clairement voir que le modèle d'enseignement-apprentissage par situations-problèmes est l'élément fondamental qui rend la philosophie pratique. Dans la même lancée, l'interprétation des résultats de l'analyse des contenus des entretiens met en évidence le point de vue des experts de l'enseignement-apprentissage de la philosophie sur l'approche par situations-problèmes. Le point de vue de ces acteurs interrogés est sans ambiguïté. Pour eux il ne fait aucun doute que l'intégration de l'approche par situations-problèmes est d'une efficacité incroyable dans la formation de l'esprit critique des apprenants. Ces professionnels font état de ce que l'approche par situations-problèmes permet aux apprenants d'avoir des compétences philosophiques adéquates qui aident à résoudre efficacement les situations de vie auxquelles on est confronté au quotidien.

On peut aisément affirmer, au regard de cette conclusion, que l'intégration des situations-problèmes dans la didactique de la philosophie au secondaire impacte positivement la performance des apprenants. Cette innovation pédagogique est perçue comme le meilleur moyen de faire passer la philosophie de la théorie à la pratique. À travers cette approche, la finalité de l'enseignement-apprentissage de la philosophie se réalise effectivement.

En confrontant les résultats du groupe de contrôle à ceux du groupe expérimental à partir du logiciel adapté, nous avons pu confirmer nos hypothèses de départ. En effet, les résultats du Z-test appliqué au groupe ayant subi le processus d'enseignement sans intégration des situations-problèmes et le groupe ayant subi un processus d'enseignement-apprentissage par situations-problèmes sont diamétralement opposés. Dans le groupe ayant subi un processus d'enseignement-apprentissage de la logique sans intégration des situations-problèmes, la valeur absolue calculée de z (z calculé) est inférieure à la valeur lue (z lu) soit $0,949158 < 1,95996398$. La règle de décision indiquait que, lorsque z cal était inférieur au z lu, alors h_0 était confirmée et h_a infirmé. Ceci signifie que le dispositif didactique sans intégration des situations-problèmes adopté dans les pratiques de classes de la logique, ne favorise pas la formation de l'esprit critique des apprenants.

Par contre dans le groupe expérimental, la valeur du z calculé (Z calculé) était largement supérieure à la valeur du z lu soit $3,38411701 > 1,959$. Par conséquent, l'intégration des situations-problèmes dans l'enseignement-apprentissage de la logique en philosophie au

secondaire favorise le développement de l'esprit critique des apprenants à travers : la capacité à comprendre et à étendre un concept, la capacité à juger et à comparer les propositions et la capacité à identifier la nature et la qualité d'un raisonnement dans l'enseignement-apprentissage de la logique en classe de première scientifique.

Au regard de ce qui précède, on peut affirmer la validation de notre hypothèse principale et des hypothèses secondaires qui l'accompagnent. Ce qui était au départ une hypothèse devient ainsi une vérité scientifique. Il est désormais prouvé que l'intégration des situations-problèmes dans la didactique de la philosophie au secondaire, a un impact positif sur le développement de l'esprit critique. Cette vérité scientifique se fonde sur trois théories scientifiques fondamentales dans les sciences de l'éducation. Il s'agit de la théorie des situations didactiques, du cognitivisme et du constructivisme (ou socioconstructivisme). Ces théories font voir combien de fois l'intégration des situations-problèmes fonde la pédagogie active qui développe l'autonomie des apprenants en les confrontant aux difficultés réelles de l'existence. De ce point de vue, la compétence renvoie à l'autonomie de l'apprenant dans la résolution efficace des problèmes auxquels il est confronté.

On peut aussi justifier la validation de cette étude sur quatre raisons fondamentales. La première est que l'enseignement-apprentissage de la logique par situations-problèmes favorise l'acquisition des connaissances permettant d'améliorer la capacité à comprendre et à étendre un concept. La deuxième est fondée sur la réalité selon laquelle, à partir des situations-problèmes, on apprend à juger et à comparer des propositions. La troisième raison met en évidence la vérité selon laquelle l'apprentissage provenant des situations-problèmes permet de reconnaître la nature et la qualité d'un raisonnement. La dernière raison et non des moindres met en valeur le fait qu'à partir d'un processus d'enseignement-apprentissage fondé sur les situations-problèmes, on apprend à identifier la cohérence d'un discours.

À quoi peut bien servir cette recherche ? À cette question, nous répondons que ce travail inaugure une nouvelle façon de voir la philosophie. Longtemps perçue par certains décideurs comme une discipline secondaire, la philosophie, à travers la didactique par situations-problèmes, retrouve ses lettres de noblesse. Cette recherche est la preuve que la philosophie joue un rôle fondamental dans la construction de l'identité sociale à travers le développement de l'esprit critique des apprenants au secondaire. Elle est donc ainsi une discipline majeure de notre système éducatif au regard des avantages que nous offre son apprentissage vis-à-vis de l'idéal social appelé identité nationale.

La perspective vers laquelle tend cette étude est celle de la construction des savoirs sur la relation école-société dans le contexte africain en général et camerounais en particulier. Nous avons toujours eu des soucis à faire correspondre les apprentissages scolaires aux préoccupations réelles de la société en Afrique. Par cette étude, nous engageons les chercheurs africains à la recherche des éléments qui peuvent assurer l'adéquation entre l'école et les besoins de la société. On pourra ainsi se servir de ce travail modeste pour poursuivre la réflexion sur l'apport particulier des différentes disciplines scolaires à la construction de l'idéal social dans nos sociétés en voie de développement.

D'autre part, nous montrons, à travers cette recherche, que la meilleure façon, pour une discipline scolaire de participer à la construction de l'identité d'une nation, c'est de faire régner un degré de convergence maximum entre les textes curriculaires et les pratiques de classe qui mettent en œuvre le contenu de ces textes. Dans le cas de la philosophie, cette étude insiste sur le renforcement du rapport entre textes curriculaires et pratiques de classe pour une plus grande efficacité de la didactique de la philosophie dans la construction de l'esprit critique qui est sa finalité majeure.

Pour finir, nous disons que l'éducation qui a pour finalité le développement de l'esprit critique est une éducation du citoyen. Dans l'approche proposée au cours de cette étude (la didactique par situations-problèmes), le développement de l'esprit critique, dans le contexte de la philosophie, consiste à fournir aux apprenants des connaissances et critères qui permettent une évaluation plus avancée (sophistiquée et adaptée au contexte) des contenus et des sources d'information. Ceci dans le but d'apprendre à mieux distinguer entre opinions et connaissances, d'identifier les affirmations crédibles, de reconnaître les sources fiables. C'est dire ici que l'éducation à l'esprit critique n'est pas du tout une éducation au doute, mais la construction d'une confiance bien calibrée, ajustée par rapport à la qualité des informations disponibles et aux connaissances.

La principale innovation de notre étude par rapport aux connaissances déjà élaborées sur l'esprit critique est de proposer une méthode adaptée au développement de cet élément fondamental de l'identité nationale camerounaise en philosophie en particulier et dans toutes les disciplines de l'enseignement secondaire en général. Ainsi, au terme de cette étude, on peut logiquement se demander s'il existe aujourd'hui des méthodes qui ont fait leurs preuves et qui se sont montrées efficaces dans la formation de l'esprit critique. Le travail effectué nous autorise à répondre par la négative. Nous avons en effet réalisé que c'est la confusion qui règne autour du procédé méthodologique à adopter pour le développement de l'esprit critique. Il nous semble essentiel, pour réussir à former l'esprit critique, de mettre l'élève en condition d'utiliser

ses acquis en dehors de la situation de la classe ou des contenus académiques qui ont permis de développer ses capacités d'esprit critique. L'approche par situations-problèmes est la méthode qui convient de façon concrète au développement de l'esprit critique. De ce point de vue, le vrai succès du processus de développement de l'esprit critique se mesurera alors par rapport à ce transfert, et notamment par rapport au transfert dans des situations et contenus de la vie de tous les jours.

Ce que nous affirmons dans cette recherche peut bien être considéré comme un propos trivial, mais la seule manière de savoir si des méthodes d'éducation à l'esprit critique « marchent » (sont efficaces ou, du moins, répondent à leurs objectifs) est de les évaluer. Évaluer l'impact d'une méthode éducative n'est pas une mince affaire : si cela est souvent compliqué d'un point de vue pratique, la mesure d'efficacité en éducation est aussi peu pratiquée pour des raisons de culture et de volonté. Ainsi, alors que l'intérêt pour l'esprit critique et pour la démarche éducative qui s'y rapporte grandit, cet intérêt ne s'accompagne pas d'une vague d'évaluations rigoureuses des pratiques et innovations mises en place dans les classes. Pour répondre à la question de l'efficacité des méthodes d'éducation à l'esprit critique, nous sommes obligé de nous baser sur des études essentiellement tournées sur le développement des compétences.

La méthode que nous valorisons ici impose à l'enseignant une autre manière de conduire le processus didactique en situation pratique de classe. L'originalité de cette méthode tire sa pertinence de la réalité que nous ne pouvons plus nous limiter à fournir aux élèves les connaissances et les critères nécessaires à l'exercice avancé de l'esprit critique. Pour que la formation de l'esprit critique prenne tout son sens, c'est-à-dire, celui de l'éducation du citoyen, il est nécessaire de s'assurer que les élèves sont capables de réutiliser leurs acquis dans des circonstances différentes de celles de leur enseignement, et de les appliquer dans la vie quotidienne. De ce point de vue, le processus de formation de l'esprit critique basé sur l'approche par situations-problèmes, doit donc incorporer des stratégies utiles au transfert. Il s'agit très exactement de proposer les mêmes critères dans le cadre d'exemples et des cas concrets multiples ; d'explicitier les critères de manière à aider l'élève à réaliser leur utilité et à comprendre qu'ils peuvent être mobilisés dans une variété de situations et au contact avec des contenus différents ; de mettre en œuvre des pratiques réflexives c'est-à-dire, des pratiques métacognitives et argumentaires.

Rappelons que dans ce travail, nous avons défini l'esprit critique comme la capacité de calibrer correctement la confiance que l'on a dans certaines informations, grâce à un processus d'évaluation de la qualité épistémique de ces mêmes informations, en vue de prendre une

décision. Cela étant, il s'impose la nécessité de préciser qu'enseigner l'esprit critique ne revient pas à bouleverser notre nature ou à créer un module critique ex nihilo dans l'esprit humain. Nous n'avons pas à transformer radicalement nos modalités de raisonnement, mais plutôt à exploiter certains de nos mécanismes cognitifs (vigilance, sensibilité à l'incertitude, à l'erreur) et à les rendre plus efficaces, plus adaptés à une grande variété de situations complexes et inédites. Cependant, laissés à eux-mêmes, nos mécanismes naturels de vigilance et de sensibilité à l'incertitude sont insuffisants pour garantir la capacité d'évaluer correctement l'information dans les contextes et relativement aux contenus courants.

Il est donc nécessaire de nourrir, par la didactique de la philosophie fondée sur les situations-problèmes, les mécanismes fondamentaux et intuitifs que nous utilisons pour évaluer les contenus d'informations et leurs sources, et pour affiner les critères auxquels nous avons spontanément recours. Le but ici est de conduire les élèves à mieux reconnaître, par des critères spécifiques, ce qui rend une source plus fiable. Il s'agit également de leur apprendre à jauger la qualité des preuves à l'appui d'un contenu d'information, et à distinguer entre preuves solides, garanties d'objectivité, et preuves moins déterminantes. L'esprit critique est ainsi doté progressivement de ces outils, plus adaptés et performants dans les conditions courantes de son exercice grâce à des artefacts culturels qui sont dépendants de notre éducation.

Selon les outils acquis, et selon les connaissances que le sujet possède dans un certain domaine, la capacité d'évaluation des contenus d'information et de leurs sources peut beaucoup changer. La possession de connaissances approfondies dans un domaine permet de mieux évaluer les nouvelles informations, et notamment leur plausibilité ou crédibilité par rapport à des connaissances bien établies. L'acquisition de critères sophistiqués pour enrichir la boîte à outils de l'esprit critique ne suffit donc pas à garantir le succès de l'évaluation correcte de l'information, quelle qu'elle soit. C'est probablement la raison pour laquelle il est si facile de mal évaluer des informations de nature scientifique ou lointaine de son quotidien et de devenir trop confiant (ou sous-confiant) par rapport à l'information qui appartient à un domaine de connaissance peu familier.

Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la philosophie, l'éducation à l'esprit critique a pour but ultime de rendre cette confiance (dans les informations que nous recevons, dans les opinions que nous entretenons), plus sujette à réflexion et évaluation méthodique, plus correcte. Le penseur critique n'est pas, en effet, un penseur isolé comme le justifiait des philosophes comme Descartes. C'est plutôt celui qui sait exploiter le travail intellectuel des autres, car il comprend ce qui rend plus solide une connaissance et sait identifier les sources les plus fiables dans un domaine donné. En ce sens, l'esprit critique n'est pas individuel, mais

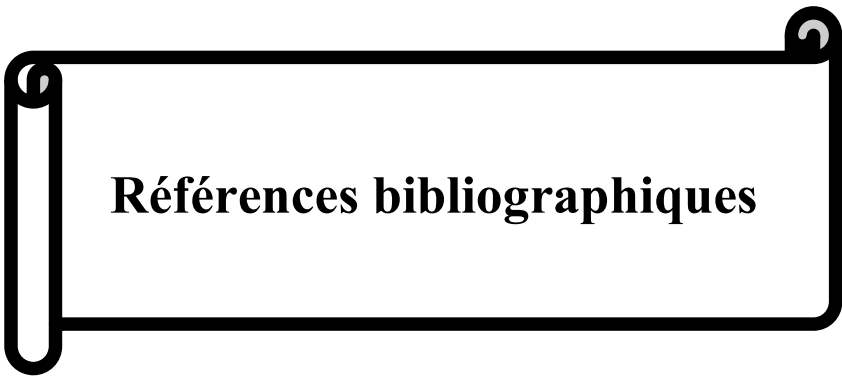
distribué. De ce point de vue, se limiter à des considérations individuelles serait oublier que nous vivons dans une société où la division du travail intellectuel permet à certains individus de se spécialiser dans la production de connaissances et la vérification de l'information. C'est pourquoi l'exercice de l'esprit critique consiste aussi à savoir quand s'en remettre à des sources plus expertes. Il y a une autre raison pour considérer que l'esprit critique n'est pas uniquement un exercice privé de capacités individuelles, mais un enjeu citoyen, un engagement de société. Si l'enseignement-apprentissage de la philosophie peut permettre de développer cette capacité, rien ne garantit que même un esprit critique outillé de critères avancés sera capable de s'en sortir efficacement face à des pièges particulièrement. Dans ces cas, une forme d'intelligence collective semble être requise. C'est pour cette raison que l'esprit critique est une compétence particulièrement travaillée dans l'éducation à la philosophie, car la capacité de savoir bien s'informer permettra un engagement responsable dans la vie de la cité. C'est aussi pour cette raison que la capacité de vérifier les informations entraîne un engagement collectif, de responsabilité sociale et de coopération entre plusieurs individus.

Il faut bien préciser que cet effort collectif en vaut la peine, car l'outillage et le soutien donné à l'esprit critique ont le potentiel de nous rendre de meilleurs décideurs et donc de meilleurs citoyens précisément au niveau individuel et à l'échelle de la société. Seulement, une attitude plus réaliste nous pousse à reconnaître que nos décisions et nos choix répondent à une variété de motivations. Par exemple, nous adhérons parfois à une idée parce que notre appartenance à un certain groupe social en dépend et parce qu'elle représente une monnaie d'échange au sein d'une collaboration. Il serait erroné de qualifier ces motivations d'irrationnelles, car elles ont leurs fondements. Il est évident que tisser des relations au sein d'un groupe est de fait un enjeu crucial pour une espèce sociale comme la nôtre. D'où la difficulté d'exercer son esprit critique dans des situations particulièrement complexes, en relation avec des contenus où l'identité personnelle et d'autres enjeux sociaux influencent implicitement et silencieusement nos choix. Nous voulons clairement dire qu'exercer son esprit critique ne signifie pas traiter toute croyance ou prise de position qui répond à des besoins et à des motivations autres que le respect des critères propres à l'esprit critique de non rationnelle ou injustifiée. Il s'agit, au contraire, d'apprendre à reconnaître les différentes motivations et justifications qui amènent les uns et les autres à un choix ou à une prise de position. Et, en même temps, de s'assurer qu'une place est faite pour les motivations et les justifications qui relèvent des critères de l'esprit critique.

Ainsi, il serait utopique d'attribuer à l'esprit critique l'objectif d'effacer toute possibilité d'erreur dans nos choix, ou de nous amener à des choix systématiquement rationnels, de

bloquer ou inhiber en voie définitive toute intuition inappropriée ou penchant « injustifié » ! Notre fonctionnement cognitif est complexe, mis en mouvement par une variété de motivations, penchants, préjugés qui ne sont pas censés disparaître. L'objectif de la didactique de la philosophie dans le contexte de la formation de l'esprit critique, n'est pas la perfection, mais une amélioration des capacités de réflexion et leur application plus satisfaisante dans des contextes et face à des contenus d'intérêt personnel ou général.

L'un des enjeux de ce travail est de montrer que le développement de l'esprit critique passe d'abord et avant tout par l'intégration des situations-problèmes. Nous voulons ici proposer un modèle pour le développement efficace de l'esprit critique dans la didactique de la philosophie. Le modèle que nous proposons est celui qui place la situation-problème au centre du processus d'enseignement-apprentissage de la philosophie dans le cadre de l'application de l'APC. L'enseignant doit sélectionner des situations-problèmes convenables et adaptées à la compétence qu'il cherche à développer chez l'apprenant. En soumettant l'apprenant à la situation-problème, il apprend à développer les habiletés qui manifestent l'esprit critique.



Références bibliographiques

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A., & Persson, T. (2015). *Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis*. Review of Educational Research, 85(2), 275-314.
- Aebli, H. (1951). *Didactique psychologique. Application à la didactique de la psychologie de Jean Piaget*. Neuchatel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Ajar, D., Dassa, C. & Gougeon, Hélène. (1983). *L'échantillonnage et le problème de la validité externe de la recherche en éducation*. In Revue des sciences de l'éducation, n°9 (1), 3-21.
- Aktouf, (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique*. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : P.U.F.
- P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris: ESF.
- Altet, M. (2000). *Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique*. In Blanchard-Laville, C & Fablet, D. (dir), *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan. 15-34.
- Altet, M. (2002). *Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle*. Revue Française de Pédagogie, N°138, 85-93.
- Anta Diop, C. (1967). *Antériorité des civilisations nègres : Mythe ou vérité historique ?* Paris : Présence africaine.
- Anta Diop, C. (1975). *L'antiquité africaine par l'image*. Ifan-Néa, Dakar : numéro spécial des notes africaines.
- Anta Diop, C. (1981). *Civilisation ou barbarie. Anthropologie sans complaisance*. Paris : Présence africaine.
- Appadurai, A. (2001). *Après le colonialisme, Les conséquences culturelles de la globalisation*. Paris : Éditions Payot & Rivages, Trad. Françoise Bouillot et Hélène Frappat.
- Aristote. (1933). *Métaphysique*, traduction de J. Tricot, livre I, Tome I. Paris : Vrin.
- Arrêté n° 226/18/MINESEC/IGE DU 22 Août 2018 portant définition des programmes d'études des classes de seconde de l'enseignement secondaire général, présentation du programme.
- Arrêté n°263/14/MINESEC/IGE du 13 Août 2014 Portant définition des programmes d'études de 6em et de 5em.
- Arrêté n° 114/D/28/ MINEDUC/SG/IGP/ESG du 7 octobre 1998, portant définition des programmes de philosophie en classe Terminale francophone dans les établissements d'enseignement Secondaire

- Arsac, G., Germain, G., Mante, M. (1988). *Problème ouvert et situation-problème*. Villeurbanne: IREM.
- Artigue, M. (1990). *L'ingénierie didactique. Recherches en didactique des mathématiques*, 9(3), pp 287-305.
- Astolfi, J.-P. (1993). *Trois paradigmes de recherches en didactique*. Revue française de pédagogie, N°103, 5-18.
- Astolfi, J.-P. (1993). *Placer les élèves en " situations-problèmes "*. Probio- revue, 16, (4).
- Astolfi, J.-P., Peterfalvi, B. (1993). *Obstacles et construction de situations didactiques en sciences expérimentales*. Aster, 16: Modèles pédagogiques 1. pp.103-141.
- Astolfi, J.P. (1993). *Guide bibliographique des didactiques: des ressources pour les enseignants et les formateurs*. Paris: INRP.
- Astolfi, J.-P. (1993). « *Trois paradigmes de recherches en didactique* », Revue française de pédagogie, N°103, pp. 5-18.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Astolfi, J.-P. (2008). *La Saveur des savoirs: Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les Moulineaux : ESF Éditeurs.
- Aubert, J.-L. (2009). *Les sept piliers de l'éducation. Quels repères donner à nos enfants ?* Paris : Albin Michel. Collection « Questions de parents ».
- Audigier, F. (1996). *Recherches de didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique. Un itinéraire pour contribuer à la construction d'un domaine de recherche*. Paris : Université Denis Diderot.
- Audigier, F ; Journot, M ; Themines J .F (2000). Sous la direction de Fontanabona, J. *Cartes et modèles graphiques : Analyse de pratiques en classe de géographie*. Paris : I. N. R. P.
- Ayissi, L. (2001). *Le marché mondial et sa clôture inhumaine*. In *La mondialisation quel humanisme ?* Cahiers de l'Ucac, n°6.
- Bachelard, G. (1970). *Le rationalisme appliqué*. Paris: PUF.
- Baillifard, A. (2011). *Au commencement était l'émotion, et l'émotion était auprès de la cognition*. Mémoire de recherche de fin d'étude à la HEP-VS. St Maurice.
- Barby, C. (2012). *Pédagogie* [polycopié]. SION : HES-SO Valais.
- Barnier G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris : L'Harmattan.
- Barnier, G. (2003). *Philosophie de l'éducation. Grands courants pédagogiques. Notes à l'appui de la conférence de Gérard Barnier sur la philosophie de l'éducation et les grands courants pédagogiques*. IUFM. <https://oticar.files.wordpress.com>.

- Basque, J. (1999). *L'influence des théories de l'apprentissage sur le design pédagogique*. Télé-université et École de technologie supérieure, notes de cours.
- Baud, M. (2003). *L'art de la thèse*. Paris : La Découverte.
- Bayart, J. F. (1996). *L'illusion identitaire*. Paris : Fayard. Coll. « L'espace politique ».
- Bednarz, N & Garnier, C. *Construction des savoirs, Obstacles et conflits*, Cirade, Ottawa.
- Belinga Bessala, S. (2009). *Du statut épistémique de l'enseignement secondaire au Cameroun*, Syllabus Review 1: 140-152.
- Belinga Bessala, S. (2013). *Didactique et professionnalisation des enseignants*, 2e édition revue et augmentée, CLE, Yaoundé.
- Bernard, C. (1985). *Introduction à la médecine expérimentale*. Paris: Baillière.
- Bhabha, K. H. (1994). *The Location of Culture*, London: Routledge.
- Bidima, J. G. (1995). *La philosophie négro-africaine*, Paris, PUF, Coll. « Que sais-je ? ».
- Bissonnette, S., Gauthier, C., & Castonguay, M. (2017). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Montréal: Chenelière Education.
- Blase, C (2009). Le synopsis : un outil méthodologique pour comprendre la pratique enseignante. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, vol. 12,(1), 117-129.
- Bobbitt, J. F. (1924). *How to make a curriculum*. Boston : MA. Houghton Mifflin.
- Boilevin, J. M. (2005). Enseigner la physique par situation-problème. Aster, 40, 13-37.
- Boisvert, J. (1999). *La formation de la pensée critique. Théorie et pratique*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Bonnard, J., Gesset, P., & Ferre, F. (2009). Construire et faire vivre de véritables situations-problèmes en technologie. RNR technologie, <https://eduscol.education.fr>.
- Borst, G. & Cachia, A. (2016). *Les méthodes en psychologie*. Paris : PUF.
- Borst, G. & Cachia, A. (2016). *Les méthodes en psychologie*. Paris : PUF.
- Boss, G. (1990). *Qu'est-ce que la philosophie*. Québec : l'Université Laval. Thème introductif à une série de séminaires de 2^e et 3^e cycles à durant les années 1990.
- Bosch, M., Chevallard, Y. (1999). *La sensibilité de l'activité mathématique aux ostensifs*. Recherches en Didactique des Mathématiques, n°19, 77-124.
- Bouchard, G. (2000). *Genèse des nations et cultures du Nouveau Monde. Essai d'histoire comparée*. Montréal : Boréal.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris : Éditions de Minuit.
- Cameroun vision 2035. (2009). *Document de travail*.

- Brandt, R. (1988). *On Philosophy in the Curriculum: a Conversation with Matthew Lipman*. Educational Leadership, 46(1), 34-37.
- Bressoux. (2001). *Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes*. Les dossiers des sciences de l'éducation, 5, 35-52.
- Breton, P. (2009). *Le champ de l'argumentation*. Paris : La Découverte.
- Brien, R. (1997). *Sciences cognitives et formation*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 3^e édition.
- Broch, H. (2008). *L'art du doute ou Comment s'affranchir du prêt-à-penser*. Valbonne : Éd. Boone-book.
- Brochard, V. (2002). *Les sceptiques grecs (1887)*. Collection Livre de poche. Références. Philosophie.
- Bronckart, J.-P. (2004). *Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail*. in J.-P. Bronckart et al. (éds), *Agir et discours en situation de travail*. Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, 103, 11-144.
- Brousseau, G. (1980). *Problèmes de didactique des décimaux. Recherches en didactique des mathématiques*, Vol 1/1, 1980 et Vol 2/1 1981. (La pensée sauvage).
- Brousseau, G. (1980). *Les échecs électifs en mathématiques dans l'enseignement élémentaire*. Revue de laryngologie, 101 (3-4). p. 107-131.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Éditions La pensée sauvage.
- Bru, M. (2002). *Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer*. Revue française de pédagogie, 138, 63-74.
- Bru, M., Pastré, P., Vinatier, I. (2007). *Les organisateurs de l'activité enseignante. Perspectives croisées*. Recherche et Formation, 56-69.
- Brudermann, C. & Péliissier Ch. (2008). *Les gestes professionnels de l'enseignant : une analyse pédagogique et une représentation informatisée pour la formation – l'exemple des langues étrangères*. Revue internationale des technologies en pédagogies universitaires, 5 (2), 21-33.
- Bruner, G. (1981). *Le développement de l'enfant, Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF, Candoile.
- Calindere, O. (2010). *L'identité nationale et l'enseignement de l'histoire. Analyse comparée des contributions scolaires à la construction de l'identité nationale en France et Roumanie (1950-2005)*. [Travail de thèse non publié] Université Montesquieu - Bordeaux IV; Institut d'études politiques de Bordeaux.

- Caire, J.-M. (2008). *Didactique professionnelle et pédagogie systémique : Réflexion sur l'accompagnement des formateurs en Institut de formation en ergothérapie*. [Travail de Master non publié] Université Victor Segalen Bordeaux II.
- Carrier, A. (1994). *Éthique et enseignement*. *Philosopher*(16), 49-62.
- Carrier, A., Després, P., Guiomar, M.-G. & Legaré, G. (1995). *Apologie de Socrate. Introduction à la philosophie*. Anjou: Les éditions CEC.
- Carrier, A. & Legaré, G. (1996). *Petit traité de l'argumentation en philosophie*. Anjou: Les éditions CEC.
- Chaduc M.-T., Lalarde P. & De Mecquenem I. (1999). *Les grandes notions de pédagogie*. Éd. A. Colin-Bordas.
- Chalak, H. (2012). *Conditions didactiques et difficultés de construction de savoirs problématisés en sciences de la Terre : étude de la mise en texte des savoirs et des pratiques enseignantes dans des séquences ordinaires et forcées concernant le magmatisme (collège et lycée)*. (Thèse de doctorat, université de Nantes et université Saint-Joseph de Beyrouth).
- Champagnol, R. (1974). *Aperçus sur la pédagogie de l'apprentissage par résolution de problèmes*. *Revue Française de Pédagogie*, n° 28, juillet-août-septembre.
- Champion, H. (2001). *Dictionnaire des termes littéraires*. Paris : Hendrik.
- Chapelle, G. (2009). *Éveiller l'esprit critique*, Bruxelles, Couleurs Livres.
- Charnay, R. (1987). *Apprendre par la résolution de problèmes*. Grand N, n° 42.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Chatelain, S. (2000). *Règles, éducation et obéissance. Quelles réalités dans les institutions de la petite enfance ?* Lausanne : Éditions EESP.
- Chemla, D., Abastado, P. (2010). Claude Bernard : la méthode expérimentale, le milieu intérieur. In *La Lettre du Cardiologue Risque Cardiovasculaire*, n° 433, 31-34.
- Chevallard, Y. (1992). *Concepts fondamentaux de la didactique : perspective apportée par une approche anthropologique*. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, N°12, 73-112.
- Chevallard, Y. (1996). *La fonction professorale : esquisse d'un modèle didactique*. Actes de la VIIIe École d'été de didactique des mathématiques, 83-122.
- Claparède, É. (1946). *L'éducation fonctionnelle*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. La pensée sauvage.

Chevallard, Y. (1998). *Actes de l'U.E. de La Rochelle. Analyse des pratiques enseignantes et Didactiques des mathématiques : l'approche anthropologique*. IREM de Clermont-Ferrand : Edition coordonnée par Robert Noirfalise.

Chicoyne, P. (2001). *L'utilisation des manuels dans l'enseignement de la philosophie*. Bulletin de la Société de Philosophie du Québec, 27(2), 7-10.

Chicoyne, P. (2002). *Pour penser, des textes*. Bulletin de la Société de Philosophie du Québec, 28(1), 5-8.

Chopin, M. P. (2010). *Les usages du "temps" dans les recherches sur l'enseignement*. *Revue française de pédagogie*. 170 (janvier-mars 2010). Récupéré le 08.04.2016 de <https://rfp.revues.org/1614>

Cifali, M. (2004). *Variations autour d'un dispositif d'enseignement: écrire et raconter des histoires*. Récupéré le 08.04.2016 de <http://www.mireillecifali.ch>

College A. (1993). *L'enseignement de la pensée critique dans les arts et les sciences humaines*. Texte photocopie et distribué par le Comité des enseignantes et enseignants de philosophie et traduit par Angèle Rondeau.

CONFEMEN (Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage), *Qualité de l'éducation un enjeu pour tous. Constats et perspectives*. Document de réflexion et d'orientation. S. d.

Conseil des Arts du Canada. (2004). *Pensée critique: nouveaux courants*. [En ligne]. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.canadacouncil.ca/bureauinterarts/oo127475313600211250.htm> (Page consultée le 9 mars 2005).

CSEN. (Conseil scientifique du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports).(2021). *Éduquer à l'esprit critique Bases théoriques et indications pratiques pour l'enseignement et la formation*. Repéré à <http://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr> le 24 mai 2021.

Cornu, L. & Vergnion, A. (1992). *La didactique en questions*. Paris : Hachette.

Direction Études et Stratégies. (2006). *Service Éducation à la Santé. Grandir avec des limites et des repères*. Bruxelles : Éditrice responsable : Danièle Leclair.

Croughs, F. (2017). *Conceptions et usages de l'esprit critique en classe de français au troisième degré de l'enseignement secondaire* [mémoire de Master, Université catholique de Louvain] <https://hdl.handle.net/2078.1/thesis:10969>

Dalogueville, A. et Huber, M. (2000). *(Se) Former par les situations-problèmes : des déstabilisations constructives*. Lyon : Chronique Sociale.

Darley, B. (1996). *Exemple d'une transposition didactique de la démarche scientifique dans un TP de biologie en DEUG 2e année*. Didaskalia, 9, 57-78.

DeBlois, L. & Larivière, A. (2012) Une analyse du contrat didactique pour interpréter les comportements des élèves au primaire. Dans *Enseignement des mathématiques et contrat social : enjeux et défis pour le 21^e siècle : actes du Colloque Espace Mathématique Francophone 2012*. En ligne <http://www.emf2012.unige.ch/images/stories/pdf/Actes-EMF2012/Actes-EMF2012-GT9/GT9-pdf/EMF2012GT9DEBLOIS.pdf>

De Vecchi, G. & Carmona-Magnaldi, N. (2002). *Faire vivre de véritables situations-problèmes*. Paris : Hachette Éducation.

Décret n° 2000/359 du 05 décembre 2000 portant statut particulier des fonctionnaires du corps de l'éducation nationale.

Décret n°2001/041 du 19 février 2001 portant organisation des établissements scolaires publics et fixant les attributions des responsables de l'administration scolaire

Deleuze, G. (1968). *Différence et répétition*. Paris: Minuit.

Deleuze, G. (1969). *Logique du sens*. Paris: Minuit.

Désautels, J. & Larochelle, M. (2003). Educación científica : el regreso del ciudadano y de la ciudadana. *Enseñanza de las Ciencias*, 21(1), 3-20.

Descartes, R. (1950). *Règles pour la direction de l'esprit*. Paris: Joseph Gibert.

Dewey J. (1925). *Comment nous pensons?* Paris: Flammarion.

Dienes Z.P. (1971). *La construction des mathématiques*. Paris: PUF.

Dictionnaire Universel. (1995). Paris: Éditions Hachette.

Douady, R. (1984). *Jeux de cadre et dialectique outil-objet dans l'enseignement des mathématiques*. Université de Paris VII, Thèse d'état (Inédit).

Douady R. (1992). *Des apports de la didactique des mathématiques à l'enseignement*. Repères-IREM, n° 6, janvier.

Dumas-Carre A. & Alia. (1992). *Difficultés des élèves liées aux différentes activités cognitives de résolution de problèmes*. ASTER, n° 14.

Durkheim, E. (1985). *Education et sociologie*. Paris: PUF.

Cossutta, F. (1989). *Éléments pour la lecture des textes philosophiques*, Paris, Bordas.

Cuerrier, J. (2000). *L'être humain: quelques grandes conceptions modernes et contemporaines*. Montréal: Chenelière/ McGraw-Hill.

Daniel, M.-F. (1998). *La pratique philosophique et le développement de la pensée critique chez les futurs enseignants en éducation physique*. In L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives* (p. 285-311). Montréal: Les Éditions Logiques.

- Daniel, M.-F. (2001). *Philosophical dialogue among peers: A study of manifestations of critical thinking in pre-service teachers*. *Advances in Health Sciences Education*, 6, 49-67.
- De ketele, J.-M., Gerard, F.-M. & Roegiers, X. (1997). *L'évaluation et l'observation scolaires : deux démarches complémentaires*. *Éducatio* - Revue de diffusion des savoirs en éducation, 12, 33-37. Louvain-la-Neuve, Belgique : Université catholique de Louvain.
- De Koninck, T. (2004). *Philosophie de l'éducation : essai sur le devenir humain*. Paris : Édition Presses universitaires de France. Coll. « Thémis ».
- De Landsheere, G. (1975). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris: A.C.B.
- De Romilly, J. (1998). *Le trésor des savoirs oubliés*. Paris : Éditions de Fallois. Coll. « Le livre de Poche ».
- De Vecchi, G. & Giordan A. (1989). *L'enseignement scientifique : comment faire pour que "ça marche"?*, Z'Éditions. Nice.
- De Vecchi, G. (2015). *Former l'esprit critique*. Paris : le Café pédagogique. ESF éditeur.
- Désautels, L. (2004). *Les cours de philosophie éthique propre au programme au collégial : bilan d'une étude exploratoire, descriptive et évaluative de la situation actuelle (Rapport de recherche PAREA)*. L'Assomption: Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption.
- Delbos, G. & Jorion P. (1990). *La transmission des savoirs*. Paris : Éd. De la Maison des sciences de l'Homme.
- Descartes, R. (1937). *Discours de la méthode*. 2^e partie, in *Œuvres et lettres*. Paris : Ed. Gallimard. Bibliothèque de la Pléiade.
- Després, P. (2004). *Philosopher à partir des textes. Une introduction à la philosophie et à la rationalité*. Laval: Groupe Beauchemin.
- Després, P. (2005). *Mot de bienvenue : consultations régionales sur l'enseignement de la philosophie au collégial*. [En ligne]. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.cmontmorency.qc.ca/ceep/consultations_regionales6.htm (Page consultée le 16 avril 2005).
- Devaux, P., Thyssen-Rutten, N., Popper, K. R., & Monod, J. (1973). *La logique de la découverte scientifique*. Éditions Payot.
- Develay, M. (1989). *Sur la méthode expérimentale*. In *Expérimenter, modéliser*. Paris : Cedex 05, ASTERN°8, 1-15.
- Develay, M. (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris : ESF.
- Develay, M., Meirieu, P. (1992). *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous*. Paris : ESF.

- Dewey, J. (1967). *L'école et l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.
- Dewey, J. (1975). *Démocratie et éducation*. Paris : A. Colin, 1975.
- Dortier J.-F. (2013). *Le dictionnaire des sciences sociales*, Éditions sciences Humaines.
- Douady, R. (1984). *Jeux de cadre et dialectique outil-objet dans l'enseignement des mathématiques*. Université de Paris VII, Thèse d'état (Inédit).
- Douglas, M. (1989). *Ainsi pensent les institutions*. Florence : Éditions Usher.
- Ebion, R. (2000). *Défendre le point de vue d'un Carthaginois*. Cahiers pédagogiques, 386, p. 37. [PDF] Repéré à : <http://www.cahiers-pedagogiques.com>
- Fabre, M. & Musquer, A. (2009b). *Vers un répertoire d'inducteurs de problématisation. Analyse d'une banque de situations-problèmes*. Spiral-E, n° 43, p. 45-68.
- Fabre, M. & Musquer, A. (2009a). *Comment aider l'élève à problématiser ? Les inducteurs de problématisation*. Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle.
- Fabre, M. & Vellas, É. (dir.). (2006). *Situations de formation et problématisation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Fabre, M. (1989). *L'enfant et les fables*. Paris : PUF.
- Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : PUF.
- Fabre, M. (2001). *La situation-problème ou le retour de la Métis*. Penser l'éducation. 2001/1. N°9. 5-18.
- Fabre, M. (2007). *Des savoirs scolaires sans problèmes et sans enjeux. La faute à qui ?* Revue française de pédagogie, n° 161, p. 69-78.
- Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.
- Fabre, M. & Orange, C. (1997). *Construction des problèmes et franchissement d'obstacles*. Aster, n° 24, 37-57.
- Fabre, M. & Musquer, A. (2009b). *Vers un répertoire d'inducteurs de problématisation. Analyse d'une banque de situations-problèmes*. Spiral-E, n° 43, p. 45-68.
- Fabre, M. & Musquer, A. (2009a). *Comment aider l'élève à problématiser ? Les inducteurs de problématisation*. Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle.
- Fabre, M. & Vellas, É. (dir.). (2006). *Situations de formation et problématisation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Fabre, M. (1989). *L'enfant et les fables*. Paris : PUF.
- Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : PUF.
- Fabre, M. (2001). *La situation-problème ou le retour de la Métis*. Penser l'éducation. 2001/1. N°9. 5-18.

- Fabre, M. (2007). *Des savoirs scolaires sans problèmes et sans enjeux. La faute à qui ?* Revue française de pédagogie, n° 161, p. 69-78.
- Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.
- Fabre, M. & Orange, C. (1997). *Construction des problèmes et franchissement d'obstacles*. Aster, n° 24, 37-57.
- Fenstermacher, G.D. (1994). *The knower and the known. The nature of knowledge in research on teaching*. In Darling-Hammond, L. (dir) Review of Research On Education, 20, 154. Washington, D.C. : American Educational Research.
- Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie*. Paris : Eres.
- Gadamer, H-G. *Vérité et méthode, Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris : Éditions Seuil.
- Gagne, F. (1973). *Questionnaire PERPE Supérieur, Manuel de l'utilisateur*. INRS Education. PUQ.
- Gall, J., Gall, M. et Borg, W. (2005). *Applying educational research: A practical guide*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Gamo, S. (2001). *Résolution de problèmes*, cycle 3, Bordas, 2001.
- Garcia-Debanc, C. (1986). *Intérêts des modèles rédactionnels pour une pédagogie de l'écriture*. Pratiques, n° 49.
- Gaussel, M. (2016). *Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen*. Dossier de veille de l'IFÉ(108). [PDF] Repéré à : <http://ife.enslyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=108&lang=fr>
- Gaussel, M. (2000). *Ce n'est pas en critiquant qu'on devient esprit critique*. Cahiers pédagogiques, 386, p. 12. [PDF] Repéré à : <http://www.cahiers-pedagogiques.com>
- Glaserfeld, E. (1996). *Le constructivisme radical et quelques-unes de ses recommandations en matière d'éducation*. (le) Télémaque, n° 6.
- Gil-Perez D. (1993). *Apprendre les sciences par une démarche de recherche scientifique*. ASTER, n° 17.
- Giordan, A. (2000). *Apprendre !* Belin : Éd. Débats.
- Gendron, D. et Provencher, M. (2003). *Philosophie et rationalité. Enquête sur la perception des étudiants*. Collège de Rosemont: Regroupement des collèges Performa.
- Go, N. (2010). *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire. Pourquoi ? Comment?* Paris: Hachette Education.
- Goeury, M. (2007). *Les Lumières, invention de l'esprit critique*, Paris.
- GREPH. (1977). *Qui a peur de la philosophie?* Champs-Flammarion, 1977.

- Grondeux, J. (2016). *Former l'esprit critique des élèves*, Eduscol : informer et accompagner les professionnels de l'éducation. [PDF] Repéré à : <http://eduscol.education.fr>
- Grondin, J. (2003). *Du sens de la vie : essai philosophique*. Saint-Laurent. Éditions Bellarmin, coll. « L'essentiel ».
- Johsua, S. & Dupin, J.-J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Hameni, B. (2005). *Les méthodes actives dans le système éducatif camerounais : le cas de la NAP dans l'enseignement de la philosophie en classes de terminale à Yaoundé*. [Travail de Master non publié] Campus Numérique Francophone de Yaoundé.
- Hannoun H. & Drouin-Hans A.-M. (1994). *Pour une philosophie de l'éducation, actes du colloque : philosophie de l'éducation et formation des maîtres*. Éd. CNDP (CRDP de Bourgogne).
- Hannoun H. (1995). *Anthologie des penseurs de l'éducation*. Paris : éd. PUF.
- Heinze, S. (2008). *La philosophie dès l'alphabet. Découvrir la philosophie pour enfants*. Educateur, 7, 26-29.
- HEP Fribourg. (2013). *Définition et méthode générale de philosophie pour enfants et adolescents PPEA*. Récupéré le 03.04.2016. de <http://philoecole.friportail.ch>
- Hocquard, A. (1996). *Éduquer, à quoi bon ? : Ce qu'en disent philosophes, anthropologues et pédagogues*. Paris : Éditions Presse universitaire de France. Coll. « L'Éducateur ».
- Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratique de l'éducation scolaire*, 2 tomes, Berne: Peter Lang.
- Huber, M., Dalongeville, A. *Se former par les situations-problèmes*
- Johsua, S. (1989). *Le rapport à l'expérimental dans l'enseignement secondaire*. Aster, 8, 29-54.
- Ibert, J., Baumard, P., Donada, C. & Xuereb, J.-M. (1999). *La collecte des données et la gestion de leurs sources*. In Thiétart, R.A. (Ed.), *Méthodologie de la recherche en gestion*. Paris : Nathan.
- Kassenti, T. & Savoie Zajc, L. (2006). *Recherche en éducation : Étapes et approches*. Université de Sherbrooke, faculté des sciences de l'éducation : Edition du CRP.
- Kerhom, M. (2016). *Qu'est-ce que la pensée critique ? Définition et critères*. Diotime(69). [PDF] Repéré à : <http://www.educ-revues.fr>
- Kliebard, H. (1992). *Forging the american curriculum. Essays in curriculum history and theory*. New York : Routledge.
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16-26.

- Kuhn, D. (2004). *Metacognition: a bridge between cognitive psychology and educational practice*. [En ligne]. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0NQM/is_4_43/ai_n8686064 (Page consultée le 14 avril 2005)
- Kuhn, T. (1972). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris: Flammarion.
- Kuzniak. (2004). *La théorie des situations didactiques*. L'ouvert, 110. Récupéré le 11 novembre 2012 du site de l'Institut de recherche de l'enseignement de mathématiques : irem.u-strasbg.fr/php/articles/110_Kuzniak.pdf
- Lafortune, L. et Robertson, A. (2005). *Une réflexion portant sur les liens entre émotions et pensée critique*. In L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese (dir.), *Pédagogie et psychologie des émotions* (p. 61-86). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lalande, A. (2002). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris : Quadrige. PUF.
- La liberté, J. (1992). *L'école et le développement de la pensée critique*. Vie pédagogique, 77(mars), 33-37.
- Laudan, L. (1977). *La dynamique de la science*. Bruxelles: Pierre Madaga.
- Legrand, M. (1996). *La problématique des situations fondamentales*. Recherches en didactique des mathématiques, vol 16/2.
- Les dossiers des sciences de l'éducation (2008). *Analyse de situations didactiques : perspectives comparatistes*. Mirail: P.U.M.
- Lesne, M. (1977). *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris: PUF.
- Lebrun, M. (2017). *Et si l'école apprenait à penser...* Bienne, Suisse : HEP Bèze. Coll. Débats.
- Le Boterf, G. (2008). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris, France : Eyrolles.
- Le Roux, A. (2004). *Enseigner l'histoire-géographie par le problème ?* Collection Recherches et innovations sur et pour des enseignants et des formateurs. Paris : L'Harmattan.
- Lexique. (2015). *Commission déconstruction de l'hétéronormativité*.
- Lewy, A. (1992). *L'élaboration des programmes scolaires à l'échelon central et à l'échelon des écoles*. Paris, UNESCO: Institut international de planification de l'éducation
- Lippman, M. (1995). *À l'école de la pensée*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Lippmann, M. (2003/2011). *À l'école de la pensée : Enseigner une pensée holistique* (3e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Paris, C. et Bastarache, Y. (1995). *Philosopher. Pensée critique et argumentation*. Québec: Les Éditions C.G.

Loi N° 96/06 du 18 janvier 1996 portant révision de la constitution du 02 juin 1972 modifiée et complétée par la loi N° 2008/001 du 14 avril 2008.

Louviot, M. (2010). *Poétique de l'hybridité dans les littératures postcoloniales*. [Travail de thèse non publié] Université de Strasbourg.

Luhmann, N. (2006). *La confiance: un mécanisme de réduction de la complexité sociale*. Economica.

Margolinas, C. (1994). De l'importance du vrai et du faux dans la classe de mathématique. Grenoble: La pensée sauvage,

Martinand, J.-L. (1985). *Connaître et transformer la matière*. Bruxelles: Peter Lang.

Martin, V. et Theis (2011). *La résolution d'une situation-problème probabiliste en équipe hétérogène*. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 14(1), 44-68. Récupéré le 2 Août 2013 du site : www.euridit.org/revue/ncr/2011/v14/n1/1008843ar.html.

Mbede, C. G. (2011). *La crise de la pensée africaine contemporaine et la problématique post-coloniale*. [Travail de thèse non publié] Université de Nantes.

Mbele, C. R. (2010). *Essai sur le postcolonialisme en tant que code de l'inégalité*. Yaoundé : Clé, 2010.

Mercier, A. (2008). *Pour une lecture anthropologique du programme didactique*. Education et didactique, Vol. 2, 7-40.

Meirieu, P. (1987). *Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème*, in Apprendre... oui, mais comment, ESF, Paris, pp. 165-180.

Meirieu, Ph. (1990). *Apprendre oui mais comment?* Paris : ESF.

Meirieu, Ph. (1992), *Apprendre en groupe ?* Lyon : Chronique sociale, deux tomes, 4e éd.

Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Éd. ESF.

Meyer, M. (1986). *De la problématologie, science philosophie et langage*. Liège: Pierre Mardaga.

Mialaret, G. (1979). *Vocabulaire de l'éducation*. Paris : PUF.

Minois, G. (2001). Platon premier théoricien de l'éducation. In *Les grands penseurs de l'éducation*. Paris : Col. *La Petite Bibliothèque de Sciences Humaines*. Éditions Sciences Humaines.

Monvoisin, R. (2007). *Pour une didactique de l'esprit critique : Zététique et utilisation des interstices pseudo-scientifiques dans les médias*. Domain_stic.educ. Université Joseph Fourier - Grenoble I.

Morissette, R. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montreal-Toronto: Chenelière/McGraw-Hill.

- Mvessomba, A. E. (2013). *Guide de méthodologie pour une initiation à la méthode expérimentale en psychologie et à la diffusion de la recherche en science sociales*. Éditions Groupe Inter Press.
- Ndzomo Molé, J. (2014). *L'enseignant et l'orientation professionnelle*. Syllabus Review Human & Social Science Series, Vol. 5, 151-173.
- Nneck Bidias, R. S. (2015). *Formation professionnelle et pratique enseignante de l'instituteur débutant*. Journal of Educational Research in Africa, 7, 125-143.
- Ngonga, H. : *Efficacité comparée de l'enseignement public et privé au Cameroun*. [Travail de thèse non publié] Université de Bourgogne.
- Ngono Lekoa, D. (2017) *Analyse du travail de l'enseignant et construction des compétences professionnelles par les élèves-professeurs du département de philosophie de L'ENS de Yaoundé*. [Travail de Master non publié] Université de Yaoundé I.
- Ngono Lekoa, D. (2020). *Méditations philosophiques sur l'éducation de l'homme à partir de quatre articles inédits*. Landy : Les Éditions du Net.
- Ngono Lekoa, D. (2020). *Frantz Fanon : phénoménologie du colonialisme et réalisation de l'homme décolonisé*. Landy : Les Éditions du Net.
- Ngono Lekoa, D. (2021). *La didactique structuraliste. Pour une nouvelle vision du travail de l'enseignant*. Landy : Les Éditions du Net.
- Ngono Lekoa, D. (2021). *Essai sur la pédagogie de l'enseignement et la pédagogie inclusive*. Landy : Les Éditions du Net.
- Ngono Lekoa, D. (2021) *Le postcolonialisme contre Frantz Fanon sur la question de l'identité de l'homme décolonisé dans la mondialisation*. [Travail de thèse non publié] Université de Yaoundé I.
- Ngono Lekoa, D. (2021). *L'école camerounaise face à la question de l'identité sociale : état des lieux de l'enseignement de la philosophie au secondaire*. In Contextes et Didactiques n° 18 [en ligne], 120-130.
- Not, L. (1988). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse: Privat.
- Ondoua Olinga, P. (1983). *Éléments pour une position du problème de la méthode en philosophie*. In *Actes du colloque de philosophie de l'École normale supérieure*, Yaoundé 4-8, 26-48.
- Orange, C. (1995). *Volcanisme et fonctionnement interne de la terre. Repères didactiques pour un enseignement, de l'école élémentaire au lycée*. ASTER, n° 20.
- Orange C. (1997). *Problèmes et modélisation en biologie : quels apprentissages pour le lycée?* Paris: PUF.

- Orange, C. (2000). *Idées et raisons: construction de problèmes, débats et apprentissages scientifiques en Sciences de la vie et de la Terre*. Mémoire de recherche pour l'H.D.R. Université de Nantes.
- Orange, C. (2010). *Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier d'enseignant*. Recherches en Education, HS N°2, 73-85.
- Orange, C. (2002). *Apprentissages scientifiques et problématisation*. Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, 35 (1). 25-42.
- Origgi, G. (2009). *Confiance, autorité et responsabilité épistémique. Pour une généalogie de la confiance raisonnée. Variations sur la confiance. Concepts et enjeux au sein des théories de la gouvernance*, 23-36.
- Origgi, G. (2015). *La réputation : qui dit quoi de qui*. Presses universitaires de France.
- Perrin-Glorian, M.J. (2003). *Milieu et contrat didactique, outils pour l'analyse de séquences Ordinaires*. VOL. 23/2 : RDM.
- Pastré, P. (2002). *L'analyse du travail en didactique professionnelle*. Revue française de pédagogie, (138), 9-17.
- Pastré, P. (2010). *La didactique professionnelle permet-elle d'enseigner autrement ?* In B. Fleury (éd.). *Enseigner autrement. Pourquoi et comment ?* (pp. 185-209). Dijon:Educagri éditions.
- PASEC2014. (2016).*Performances du système éducatif camerounais : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. CONFEMEN. Dakar : PASEC.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). *La didactique professionnelle*. Revue Française de Pédagogie, N°154, pp. 145-198.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, ESF, 1999.
- Piaget, J. et Garcia, R. (1983). *Psychogenèse et histoire des sciences*. Paris: Flammarion.
- Piaget, J. (1973). *La prise de conscience*. Paris: PUF.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris: PUF.
- Pitrat, J. (1986).*Connaissances et métaconnaissances*. In : Jean-Louis Lemoigne (dir), *Intelligence des mécanismes, mécanismes de l'intelligence*. Paris: Fayard.
- Plaisance, E. & Vergnaud, G. (1993). *Les sciences de l'éducation*. Éd. La Découverte.
- Poincaré, (1902). *La science et l'hypothèse*. Paris : Flammarion.
- Popper, K. (1979/1991). *La connaissance objective*. Paris : Aubier.
- Popper, K. (1985). *Conjectures et réfutations*. Paris : Payot [édition originale, 1963].
- Popper, K. (1991). *La connaissance objective*. Paris : Flammarion.

- Proust, J. (2019). *La métacognition. Les enjeux pédagogiques de la recherche*. https://educamus.ac-versailles.fr/IMG/pdf/metacognition_gt5.pdf
- Poujol, G. (1993). *Origine du problème. Le tour du problème*. Montreuil: Éditions du Papyrus.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : deuxième édition Dunod.
- Raynal, F., Rieunier, A. (1997). *Dictionnaire des concepts clés de pédagogie*.
- Renard, J. B. (2015). *Les causes de l'adhésion aux théories du complot*. Diogène, (1), 107-119.
- Richard, J.-F. (1990). *Les activités mentales*. Paris: A Colin.
- Robardet, G. (1989). *Utiliser des situations-problèmes pour enseigner les sciences physiques*. Petit x, n° 23, 61-70. (Grenoble).
- Robardet, G. (1991). *Approche du concept de situation-problème à partir de l'enseignement d'un modèle newtonien de la mécanique en classe de seconde*. In: Séminaire R21, cahier n° 1, IUFM Grenoble.
- Robert, A. D. & Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. Que sais-je ? Paris : PUF.
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck.
- Rollin F. (1982). *L'éveil philosophique, apprendre à philosopher*. Paris : l'UNAPEC, 277, rue Saint-Jacques, 75005.
- Romano, G. (1992). *Comment favoriser des habiletés de pensée critique chez nos élèves*. Pédagogie collégiale, 6, 17-21.
- Rorty, R. (1995). *L'espoir au lieu du savoir. Introduction au pragmatisme*. Paris: Albin Michel.
- Rousseau, J.-J. (1966). *Émile ou de l'éducation*. Paris: Garnier-Flammarion.
- Rowell, V. (1998). *Les grandes conceptions philosophiques de l'être humain*. Laval: Éditions Études Vivantes.
- Russ, J. (1991). *Dictionnaire de la philosophie*. Paris : Éditions Bordas.
- Sauvageot-Skibine, M. (1995). *Une situation-problème en géologie : Un détour de l'anecdote au scientifique*. Aster, N° 21. p. 137- 160.
- Savoie-Zajc, L. (1996). *La recherche qualitative/interprétative en éducation*. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.) *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Schneeberger, P. (1997). *L'idée d'obstacle dans la formation des professeurs des écoles*. Aster, 25, 9-31.
- Sensevy, G. (2007). *Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. Agir ensemble*. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves, G. Sensevy & A. Mercier (dir.). Rennes. Presses universitaires de Rennes, p.13-4.

- Sillamy, N. (2003). *Dictionnaire de la psychologie*. Paris : Librairie Larousse.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Tharrault, P. (2016). *Pratiquer le "débat-philo" à l'école*. Paris: Retz.
- Theureau, J. (2000). « Anthropologie cognitive et analyse des compétences », In Barbier, J.-M. *L'analyse de la singularité de l'action*, pp.171-211, Paris : PUF.
- Thom, R. (1986). *La méthode expérimentale : un mythe des épistémologues (et des savants ?)*. In *La philosophie des sciences aujourd'hui*, sous la direction de Jean Hamburger. Paris : Gauthier-Villars.
- Tocqueville, A. (1961). *De la démocratie en Amérique*, Paris, Éditions Gallimard, coll. « Folio T.II.
- Toussaint, A. et Ducasse, G. (1996). *Apprendre à argumenter. Initiation à l'argumentation rationnelle écrite*. Sainte-Foy: Les éditions Le Griffon d'argile.
- Tsafak, G. (1998). *Éthique et déontologie de l'éducation*. Yaoundé : Collection Sciences de l'éducation, Presses Universitaires d'Afrique.
- Tsafack, G. (2004). *Méthodologie générale de recherche en éducation*. Yaoundé : CUSEAC.
- Tsala J.-P. (2000). *L'enseignement technique au Cameroun : le parent pauvre du système ?* Carrefours de l'éducation, 2004/2 n° 18, 176-193
- Tsui, L. (1999). *Courses and instruction affecting critical thinking*. Research in Higher Education, 40(2), 185-200.
- Tsui, L. (2002). *Fostering critical thinking through effective pedagogy*. Journal of Higher Education, 73(6), 740-763.
- Towa, M. (1971). *Essai sur la problématique philosophique dans l'Afrique actuelle*. Yaoundé (Cameroun) : Edition.
- Towa, M. (1998). *L'Idée d'une philosophie négro-africaine*. Yaoundé : CLE.
- Tozzi, M. (1999). *Interroger la "leçon" de philosophie comme prototype de la magistralité*. [En ligne]. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.philotozzi.com/articles/article8.htm>
- Tozzi, M. (1999a). *Penser par soi-même : initiation à la philosophie* (4e éd.). Bruxelles: EVO.
- Tozzi, M., (dir.). (1992). *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*. Paris: Hachette Éducation.
- Tozzi, M. (1993). *Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosopher*. Revue Française de Pédagogie. n° 103, avril-mai-juin. 19-32.
- Tozzi, M. (1996). *Un modèle didactique du philosopher*. WWW.philotozzi.com

- Tozzi, M. (2009). *L'apprentissage du philosophe. Pratiquer la philosophie avec les enfants: quels enjeux ?* Récupéré le 03.04.2016 de <http://www.philotozzi.com>
- Tozzi, M. (2011). *Penser par soi-même : Initiation à la philosophie* (7e éd.). Lyon : Chronique sociale.
- Tozzi, M. (2014). *La morale, ça se discute...* Paris: Albin Michel Jeunesse.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press. IL.
- Twardy, C. (2004). *Arguments maps improve critical thinking*. Teaching Philosophy, 27(2), 95-116.
- Van der Maren, J.-M. (2002). En quête d'une recherche pédagogique. In J. Donnay et M. Bru (dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (p. 89-104). Bruxelles: De Boeck.
- van Gelder, T. (2005). *Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science*. College Teaching, 45(1), 1-6.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Vérin, A. (1998). Enseigner de façon constructiviste, est-ce faisable ?, Aster, no 26, 1998, pp. 133-163.
- Wade, C. (1995). *Using writing to develop and assess critical thinking*. Teaching of Psychology, 22(1), 24-28.
- Walker, S. E. (2003). *Active learning strategies to promote critical thinking*. Journal of Athletic Training, 38(3), 163-170.
- Walters, K. S. (1990). *Critical thinking, rationality, and the vulcanization of students*. Journal of Higher Education, 61(4), 448-467.
- Weil-Barais A. (1993). *La résolution de problèmes*. In : *L'homme cognitif*. Paris: PUF.
- Winn, I. J. (2004). *The high cost of uncritical teaching*. Phi Delta Kappan, 85(7), 496-498.
- Winnicott, D. (1975). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. Paris. Gallimard.
- Wittorski, R. (2003). *Analyse de pratiques et professionnalisation*. Rennes : I.U.F.M.
- Yanchar, S. C. et Slife, B. D. (2004). *Teaching critical thinking by examining assumptions*. Teaching of Psychology, 31(2), 85-90.
- York University. (1997). *Reading skills for university : Critical thinking*. [En ligne]. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.yorku.ca/cdc/lsp/readingonline/read4.htm>
- Yuretich, R. F. (2004). *Encouraging critical thinking*. Journal of College Science Teaching, 33(3), 40-45.
- Zakhartchouk, J.-M. (2000). *L'esprit critique n'est pas l'esprit qui dit toujours non*. Cahiers pédagogiques, 386. [PDF] Repéré à : <http://www.cahiers-pedagogiques.com>

Annexes

Annexe 1 : Grille d'observation

Groupe de catégories	Catégories	Modalités	Observations	choix
	a)Relation enseignant-apprenant	Attitude de l'enseignant à l'égard du groupe classe	Courtois	
			Agressif	
			Courtois et agressif	
		Attitude des apprenants en vers l'enseignant	Hostile	
			Accueillant	

1- Gestion de la classe			Craintif	
		climat de la classe	Favorable à l'apprentissage	
			Non favorable	
	b) Gestion de la discipline	Réaction aux cas d'indiscipline	Prompt à punir	
			Avertissement	
			Recadrage	
		Attitude envers les retardataires	Tolérant	
			Intransigeant	
		Capacité à restaurer le silence	Faible	
			Moyenne	
			excellente	
	c) Gestion de l'espace-temps	Occupation de l'espace	Pas de possibilité de déplacement	
			Rationnel	
			Irrationnel	
		Gestion du temps	Correcte	
			Incorrecte	
	d) Personnalité de l'enseignant	Tenue vestimentaire	conforme	
			Non-conforme	
		élocution	Voix porteuse	
			Voix non-porteuse	
		Conscience professionnelle	Faible	
			moyenne	
			excellente	
2- Gestion du processus d'apprentissage	a) Transposition didactique	Maîtrise du curriculum	approximative	
			Parfaite	
		Préparation des leçons	conforme	
			Non-conforme	
		Contenus des leçons	Conforme à l'agir-compétent	
			Non-conforme à l'agir-compétent	
	b) Intervention éducative	Compétence professionnelle	Maîtrise du savoir-faire technique approximative	
			Maîtrise du savoir-faire technique moyenne	
			Maîtrise du savoir-faire technique excellente	
			Conforme au canevas prescrit	
		Conduite de la leçon	Non-conforme au	

			canevas prescrit	
		Construction des apprentissages	Capacité faible à faire acquérir le savoir-visé	
			Capacité moyenne à faire acquérir le savoir-visé	
			Capacité excellente à faire acquérir le savoir-visé	
	c) Evaluation	Diagnostic	Non effectif	
			Effectif mais non conforme à l'objectif	
			Effectif et conforme à l'objectif	
		Formative	Non effectif	
			Effectif mais non conforme à l'objectif	
			Effectif et conforme à l'objectif	
		Sommatrice	Non effectif	
			Effectif mais non conforme à l'objectif	
			Effectif et conforme à l'objectif	
	d) Processus de remédiation	Capacité à diagnostiquer la cause de l'échec	Faible	
			Moyenne	
			excellente	
		Capacité à remédier aux insuffisances	Faible	
			Moyenne	
			Excellente	
		Choix des activités de remédiation	Correcte	
			Incorrecte	

Annexe 2 : questionnaires destinées aux élèves du groupe de contrôle et du groupe expérimental

Bonjour cher apprenant, je suis NGONO LEKOA David, étudiant à la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé I. je mène une étude qui a pour but de déterminer le lien entre les situations-problèmes et l'esprit critique en philosophie. Je te propose de répondre convenablement et honnêtement à ce questionnaire qui sert de test à la vérification des compétences de l'esprit critique. Ces informations permettront de voir comment les compétences se construisent dans la didactique de la philosophie au secondaire. Merci pour ta participation à la recherche sur l'enseignement de la philosophie.

Section1 : Identification de l'apprenant	
S1Q1	Sexe 1. Masculin ☐ 2. Féminin ☐
S1Q2	Date de naissance /..... /..... /...../
S1Q3	Redoublant (e) 1. Oui 2. Non
S1Q4	Moyenne de philosophie à la première séquence /..... /..... /
S1Q5	Moyenne de philosophie à la deuxième séquence /..... /..... /

Section 2 : Vérification de la capacité à juger la plausibilité d'une affirmation en rapport aux connaissances philosophiques apprises		Réponses	
S2Q1	Face à une affirmation, te réfères-tu aux connaissances philosophiques pour évaluer sa plausibilité ou sa crédibilité ?	Oui	Non
S2Q2	La connaissance philosophique reçue te permet-elle de savoir juger le contenu d'une affirmation ?	Oui	Non
S2Q3	Es-tu capable de reconnaître les limites de tes connaissances dans l'évaluation d'une affirmation ?	Oui	Non
S2Q4	Ayant reconnu le caractère limité de tes connaissances, as-tu besoin des explications et des preuves pour juger de la crédibilité d'une affirmation ?	Oui	Non
S2Q5	T'assures-tu du fait avant de chercher la cause dans l'évaluation de la crédibilité d'une affirmation ?	Oui	Non

Section 3 : Vérification de la capacité à cerner la pertinence des arguments à l'appui		Réponses	
S3Q1	Es-tu capable de vérifier la logique interne d'un argument (absence de contradiction) ?	Oui	Non
S3Q2	Sais-tu établir la convergence entre un argument et une preuve ?	Oui	Non
S3Q3	Es-tu capables de juger logiquement et rigoureusement tes propres arguments ?	Oui	Non
S3Q4	Sais-tu repérer les erreurs, les manipulations susceptibles de favoriser la mauvaise interprétation d'un argument ?	Oui	Non
S3Q5	Pendant la leçon de philosophie, y'a-t-il une étape qui te permet d'apprendre à construire des arguments en discutant avec tes camarades ?	Oui	Non

Section 4 : Vérification de la capacité à juger la qualité des preuves à l'appui d'une affirmation		Réponses	
S4Q1	As-tu la présence d'esprit de chercher la fiabilité de la preuve avancée pour soutenir un argument ?	Oui	Non
S4Q2	Sais-tu faire usage de la pensée critique pour déterminer la qualité d'une preuve ?	Oui	Non
S4Q3	Sais-tu faire des observations rigoureuses pour évaluer la qualité d'une preuve ?		
S4Q4	la connaissance des influences susceptibles de biaiser une conclusion peut-elle te permettre de cerner la qualité des preuves en présence ?	Oui	Non
S4Q5	L'accumulation des preuves convergentes justifie-t-elle la pertinence	Oui	Non

	d'un argument ?		
--	-----------------	--	--

Section 5 : Capacité à évaluer la fiabilité d'une source d'information		Réponses	
S5Q1	Face à une information, te préoccupes-tu d'identifier sa source avant tout ?	Oui	Non
S5Q2	Tes connaissances philosophiques te permettent-elles d'établir la fiabilité d'une source d'information identifiée ?	Oui	Non
S5Q3	Disposes-tu des outils philosophiques te permettant de déterminer la neutralité d'une source d'information ?	Oui	Non
S5Q4	Es-tu capable d'identifier la compétence d'une source d'information ?	Oui	Non
S5Q5	Te préoccupes-tu de déterminer ce qui fonde l'accord entre plusieurs sources d'information ?	Oui	Non

Annexe 3 : Fiche de préparation de la leçon sur la logique en classe de 1^{ère} C

Module 2 : La logique

Classe : 1^{ère} C

Titre de la leçon : Définition de la logique

Durée : 1h

Compétence attendue : analyser un discours et savoir convaincre

N°	Étapes de la leçon	Durée	Contenus	Supports	Activités d'apprentissage
1	Découverte de la situation problème	05 mn	Tu es le témoin d'une discussion entre deux amis. Le premier affirme que tous les arguments sont bons pour convaincre peu importe la manière dont ils sont construits. Le second affirme que c'est la cohérence des arguments qui permet de	Texte d'Aristote (Métaphysique I,1,1, p. 20.) Texte d'E. Kant (Logique, Les classiques camerounais, 2008, p. 132.)	Mise en relief du contexte et lecture des consignes.

			convaincre. Tu es appelé à les départager		
2	Traitement de la situation problème	10 mn		Tableau	-Travail en groupe -Formulation des hypothèses
3	Confrontation et synthèse	15 mn		Consignes, corpus, production des élèves	Confrontation des résultats, - mise en relief des erreurs et correction de celles-ci. (questionnaire d'animation approprié)
4	Formulation des règles	10 mn	Trace écrite : Rédiger le nouveau savoir sur la définition de la logique dans le cahier		Énoncé du nouveau savoir à partir des résultats de la confrontation.
5	Consolidation	05 mn		Principes de la logique Exercice	Donne une réponse simple à Jean qui te demande ce qu'est la logique
6	Evaluation et/ou intégration	10 mn		Caractéristiques de la logique	En te basant sur Aristote et Kant propos une définition de la logique qui aidera à convaincre sur ce qu'est la logique

Source : cours de Monsieur N en 1^{ère} C année scolaire (2020-2021)

Annexe 4 : Fiche de préparation d'une leçon de philosophie de la classe de 1^{ère} D1

- **Établissement** : Lycée Bilingue de Yaoundé
- **Classe** : 1^{ère} D1
- **Nom et Grade de l'enseignant** : Monsieur N ; PLEG
- **Chapitre ou Module** : La logique
- **Compétence visée** : être capable de définir la logique du point de vue classique et moderne

Leçon	Séquences d'apprentissage	Objectif intermédiaire	Contenus spécifiques	Supports didactiques	Activités d'apprentissage	Activités d'enseignement	Evaluation	Timing
Définition de la logique	Définition classique	Connaître la définition classique de la logique	- Logique comme science du raisonnement	Aristote Métaphysique	- répondre aux questions - Lire les textes Prendre des notes	- Expliquer - Poser des questions - Faire prendre des notes	Comment définit-on la logique du point de vue classique	30 mn
	Définition moderne	Connaître la définition moderne de la logique	Logique comme science de la démonstration	Hegel	répondre aux questions - Lire les textes -Prendre des notes	- Expliquer - Poser des questions - Faire prendre des notes	Comment définit-on la logique du point de vue moderne	30 mn

Source : cours de philosophie de Monsieur O en 1^{ère} D1. Année scolaire 2020-2021)

Annexe 5 : pré-test et post-test

Durée 50 minutes

Cette épreuve sur la logique à quatre parties qui compte chacune 5 points

Première partie : Montre ta capacité à comprendre et à étendre un concept (5pts)

Situation-problème

Le père de ton ami dit que son chien, un animal domestique de compagnie est devenu dangereux. Il aboie et mord tout le monde. Il cherche à comprendre si tous les chiens du monde se comportent comme ça. Tu es appelé par ton ami pour aider son père à comprendre ce chien.

1- Dégage le problème que pose cette situation (1pt) _____

2- En te basant sur ton cours de logique qu'est-ce que la compréhension d'un concept (1pt)

3- Quelle est la compréhension du concept chien qui se dégage de cette situation ? (1pt)

4- Que faut-il entendre par extension d'un concept ? (1pt)

5-Quelle est dans cette situation-problème la phrase qui traduit l'extension du concept chien ? (1pt) _____

Deuxième partie : Manifeste ta capacité à juger et à comparer des propositions (5pts)

Situation-problème

Un homme d'église affirme que Dieu existe parce que la vie serait trop triste s'il n'existait pas. Le philosophe juge que l'argument n'a pas de logique pour prouver qu'il existe, car l'existence de quelque chose ne dépend pas de l'état de la vie. Tu es convoqué pour évaluer la pertinence des arguments avancés.

1- Quel est le problème de la situation présentée ? (1pt) _____

2- Y-a-t-il un rapport logique entre l'existence de Dieu et la tristesse de la vie ? Justifie ta réponse (1pt) _____

3- Désigne l'élément qui assure la convergence entre un argument et une preuve dans l'affirmation du philosophe? (1pt) _____

4- Désigne une erreur, ou une manipulation susceptible de favoriser la mauvaise interprétation d'un jugement ? (1pt) _____

5- Compare les deux affirmations et désigne celle qui est cohérente dans la situation présentée et justifie ta réponse (1pt)

Troisième partie : Montre ta capacité à définir la nature et la qualité d'un discours (5pts)

Situation-problème

Lors d'un cours de philosophie, l'enseignant demande à ton camarade de prouver que l'argent fait le bonheur comme il le prétend. Ton camarade construit le raisonnement suivant :

Tous les biens matériels font le bonheur ;

Or l'argent est un bien matériel ;

Donc l'argent fait le bonheur

L'enseignant après avoir écouté le raisonnement de ton ami te demande d'analyser ce raisonnement du point de vue de la logique

1- Quel est le problème que pose cette situation-problème (1pt) _____

2- En te basant sur ton cours de logique donne une définition du concept de raisonnement (1pt)

3- Quelle est la nature du raisonnement que propose ton camarade? (1pt) _____

4 – Dans le cadre de la logique à quoi renvoie la qualité d'un raisonnement (1pt) _____

5- Définis la qualité du raisonnement que propose ton camarade et justifie ta réponse (1pt)

Quatrième partie : Manifeste ta capacité à évaluer la cohérence d'un discours (5pts)

Situation-problème

Basile et Pélé discutent sur la capacité des Africains à faire de la philosophie. Basile veut convaincre son ami Pélé que les Africains ne peuvent pas faire la philosophie ; alors il lui tient le raisonnement suivant : « *Pour faire de la philosophie il faut être un homme. Or l'Africain*

n'est pas un homme. Donc l'africain ne peut pas faire de la philosophie. » Tu es appelé dans ce débat pour évaluer ce discours à partir des éléments de la logique que tu as appris en classe

1- De quoi s'agit-il dans cette situation problème ? (1pt) _____

2- Identifies les concepts clés de ce discours de Basile ? (1pts) _____

3- Compare les propositions avancées dans ce raisonnement et détermine leurs rapports (1pt) _____

4- Nomme les différentes parties du raisonnement de Basile (1pt) _____

5- Le raisonnement de Basile est-il logique ? Justifie ta réponse (1pt) _____

Annexe 6 : Notes du groupe de contrôle au pré-test

Notes des élèves du groupe de contrôle au Pré-test (classe de 1^{ère} D1)	
Élèves	Note obtenu/20
Élève1	07
Élève2	09
Élève3	07
Élève4	10
Élève5	05
Élève6	05

Élève7	07
Élève8	07
Élève9	12
Élève10	03
Élève11	07
Élève12	13
Élève13	03
Élève14	08
Élève15	05
Élève16	11
Élève17	03
Élève18	05
Élève19	12
Élève20	03
Élève21	10
Élève22	04
Élève23	04
Élève24	06
Élève25	11
Élève26	07
Élève27	10
Élève28	10
Élève29	05
Élève30	06
Élève31	03
Élève32	02
Élève33	06
Élève34	12
Élève35	09
Élève36	04
Élève37	12
Total moyennes	11
Total sous-moyennes	26

Annexe 7 : Notes des élèves du groupe expérimental au pré-test

Notes des élèves du groupe expérimental au pré-test classe de 1 ^{ère} C	
Élèves	Note obtenu
Élève1	16
Élève2	13
Élève3	07
Élève4	16
Élève5	16
Élève6	08
Élève7	13
Élève8	11
Élève9	11
Élève10	08

Élève11	14
Élève12	17
Élève13	13
Élève14	14
Élève15	14
Élève16	09
Élève17	07
Élève18	12
Élève19	13
Élève20	06
Élève21	16
Élève22	15
Élève23	08
Élève24	14
Élève25	10
Élève26	14
Élève27	08
Élève28	07
Élève29	13
Élève30	06
Élève31	13
Élève32	13
Élève33	08
Élève34	14
Élève35	12
Élève36	16
Élève37	16
Élève38	15
Élève39	11
Élève40	17
Élève41	07
Élève42	14
Élève43	11
Élève44	06
Élève45	16
Élève46	14
Élève47	08
Total moyennes	32
Total sous-moyennes	15

Annexe 8 : Note des élèves du groupe de contrôle au post-test

Notes des élèves du groupe de contrôle au post-test (classe de 1^{ère}D1)	
Élèves	Note obtenu/20
Élève1	04
Élève2	11
Élève3	05
Élève4	12
Élève5	07
Élève6	08
Élève7	09
Élève8	04
Élève9	14
Élève10	08
Élève11	06
Élève12	09
Élève13	10
Élève14	07
Élève15	05
Élève16	12
Élève17	09
Élève18	08
Élève19	06

Élève20	05
Élève21	05
Élève22	06
Élève23	09
Élève24	04
Élève25	09
Élève26	05
Élève27	12
Élève28	08
Élève29	06
Élève30	08
Élève31	05
Élève32	07
Élève33	08
Élève34	13
Élève35	10
Élève36	06
Élève37	07
Total moyennes	08
Total sous-moyennes	29

Annexe 9 : Notes des élèves du groupe expérimental au post-test

Notes des élèves du groupe expérimental au post-test classe de 1^{ère}C	
Élèves	Note obtenu
Élève1	17
Élève2	15
Élève3	18
Élève4	14
Élève5	16
Élève6	11
Élève7	15
Élève8	09
Élève9	14
Élève10	13
Élève11	16
Élève12	15
Élève13	18
Élève14	12
Élève15	17
Élève16	12
Élève17	18
Élève18	15
Élève19	14
Élève20	10
Élève21	16
Élève22	17
Élève23	08

Élève24	15
Élève25	12
Élève26	13
Élève27	07
Élève28	16
Élève29	16
Élève30	08
Élève31	15
Élève32	17
Élève33	06
Élève34	14
Élève35	11
Élève36	18
Élève37	16
Élève38	17
Élève39	13
Élève40	18
Élève41	10
Élève42	16
Élève43	14
Élève44	17
Élève45	18
Élève46	13
Élève47	18
Total moyennes	42
Total sous-moyennes	05

Annexe 10 : Guide d’entretien semi-directif avec les enseignants et l’inspecteur pédagogique régional de philosophie

Bonjour Monsieur. Je suis David Ngono Lekoa étudiant à la Faculté des Sciences de l’Éducation de l’université de Yaoundé I. je mène une étude sur l’intégration des situations-problèmes dans la didactique de la philosophie au secondaire et son impact sur la formation de l’esprit critique des apprenants. Nous voulons avoir des informations fiables sur la perception que les professionnels ont de cette nouvelle approche méthodologique. Nous vous serons gré de nous donner vos impressions sur cette approche a partir des cinq thèmes qui structurent cet entretien. Rassurez-vous monsieur, vos propos ne seront utilisés que dans le cadre de cette recherche et sous anonymat. Nous vous exprimons déjà notre profonde gratitude pour avoir accepté de passer cet entretien qui nous prendra environ une trentaine de minutes. Si vous êtes prêt nous pouvons commencer.

Thème 1 : l’approche par situations-problèmes

Thème 2 : l'application de l'approche par situations-problèmes dans la didactique de la philosophie au secondaire

Thème 3 : Impact de la didactique par situation-problème sur le rendement des apprenants

Thème 4 : La formation de l'esprit critique dans l'approche par situations-problèmes.

Thème 5 : la formation des enseignants à la maîtrise de la didactique par situations-problèmes

Annexe 11: Entretien avec Monsieur O

Entretien du 17 novembre 2020 avec Monsieur O enseignant de philosophie au lycée bilingue de Yaoundé. Monsieur O a un emploi du temps de 12h de cours pour sept (07) classes (c'est-à-dire deux classes de secondes littéraires, deux classes de terminales scientifiques, deux premières scientifiques et une première littéraire). L'entretien avec cet enseignant s'est déroulé dans la salle des professeurs le mardi 17 novembre 2020. Il a commencé à 13h10 et s'est arrêté à 13h38 soit une durée de 28 minutes.

Chercheur : Bonjour Monsieur. Je suis David Ngono Lekoa étudiant à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'université de Yaoundé I. je mène une étude sur l'intégration des situations-problèmes dans la didactique de la philosophie au secondaire et son impact sur la formation de l'esprit critique des apprenants. Nous voulons avoir des informations fiables sur la perception que les professionnels ont de cette nouvelle approche pédagogique. Nous vous serons gré de nous donner vos impressions sur cette approche à partir des cinq thèmes qui structurent cet entretien. Rassurez-vous monsieur, vos propos ne seront utilisés que dans le cadre de cette recherche et sous anonymat. Nous vous exprimons déjà notre profonde gratitude pour avoir accepté de passer cet entretien qui nous prendra environ une trentaine de minutes. Si vous êtes prêt nous pouvons commencer.

Monsieur O : Allez-y Monsieur.

Chercheur : Merci. Le premier thème de cet entretien porte sur l'approche par situations-problèmes. Comment la percevez-vous ?

Monsieur O : je commencerai par vous faire savoir que je ne suis pas un enseignant formé dans une école normale supérieure, mais j'ai appris à enseigner la philosophie dans le tas. Cela fait déjà six ans que ça dure. L'approche par situations-problèmes est une innovation de l'approche par les compétences qui fonde l'école camerounaise aujourd'hui. Lors des séminaires pédagogiques, les inspecteurs pédagogiques nous ont formés à l'application de cette approche. Elle consiste à fonder le cours sur une situation-problème de la vie courante.

Chercheur : Quelle est votre opinion sur cette méthode ?

Monsieur O : Je la trouve très appropriée pour tout vous dire. J'estime qu'elle est le moyen de parvenir à la formation de l'homme idéal que recherche la société camerounaise. Le seul souci est qu'elle est encore très peu maîtrisée et son application pose beaucoup de problèmes en situation pratique de classe.

Chercheur : Justement, Monsieur, notre deuxième thème porte sur l'application de l'approche par situations-problèmes dans la didactique de la philosophie au secondaire. Que pouvez-vous dire à ce sujet ?

Monsieur O : L'approche en question est ce qui fonde l'APC-ESV. Comme je vous le disais c'est une approche vraiment pertinente mais impossible à appliquer correctement. Nous sommes dans un système où les administrateurs ne se soucient que de la couverture des programmes. Il est impossible de conduire une leçon selon les exigences de l'APC et de respecter les délais du programme dans ces conditions. Je prends par exemple le cas de premières scientifiques. Nous avons environ 28 leçons, des évaluations et des activités d'intégrations. Le programme réserve une heure par semaine dans cette classe. L'application de l'approche par situations-problèmes qui exige un peu plus de temps devient quasiment impossible. Nous avons une heure de cours dont la durée est de cinquante minutes uniquement. Or il faut manipuler les textes, travailler avec les élèves pour résoudre la situation proposée. C'est pour cette raison que dans mes pratiques de classe, je me contente uniquement de donner la justification de la leçon, et j'explique le cours.

Chercheur : Merci pour ces informations Monsieur. Notre troisième thème tourne autour de l'impact de la didactique par situations-problèmes sur le rendement des apprenants. Qu'est-ce que vous pouvez dire sur le rapport situations-problèmes et rendements des apprenants ?

Monsieur O : Pour vous dire vrai, l'approche par situations-problème, lorsqu'elle est correctement appliquée a un impact positif sur le rendement des apprenants. Lors que nous évaluons les apprenants, l'objectif principal est de déceler en eux les manifestations de l'esprit critique qui est la finalité fondamentale de la philosophie au secondaire. Mais comme je vous le disais, cette méthode est vraiment difficile à appliquer correctement en situation d'enseignement-apprentissage. Les obstacles majeurs que j'éprouve personnellement sont entre

autres l'effectif, le temps alloué, la documentation, et surtout l'attitude des apprenants qui refusent catégoriquement de participer aux activités d'apprentissage.

Chercheur : Merci Monsieur pour ces informations. Nous allons directement examiner le quatrième thème de notre entretien qui porte sur la formation de l'esprit critique dans l'approche par situations-problèmes. Quel rapport établissez-vous entre l'intégration des situations-problème et la formation de l'esprit critique des apprenants en philosophie ?

Monsieur O : Je ne vous dirai pas qu'il n'y a aucun rapport entre ces deux éléments qui fondent la didactique de la philosophie à l'enseignement secondaire aujourd'hui. En réalité, la didactique de la philosophie appliquée selon l'approche par situations-problèmes permet de former les habiletés qui traduisent l'esprit critique chez les apprenants. À partir d'une situation-de vie pratique, l'enfant apprend effectivement à développer son discernement par sa capacité à déterminer le problème et à trouver des ressources efficaces pour le résoudre. C'est mon point de vue à ce sujet.

Chercheur : Merci Monsieur, nous tirons vers la fin de notre entretien. Le cinquième et dernier thème de notre interview porte sur la formation des enseignants à la maîtrise de la didactique par situations-problèmes. Pensez-vous que le processus de formation des enseignants à la maîtrise de cette approche soit efficace ?

Monsieur O : je crois sincèrement que le gouvernement gagnerait à bien planifier le processus de formation des enseignants. Je peux vous affirmer que mêmes les inspecteurs pédagogiques qui sont sensés nous former sur la maîtrise de cette méthode d'enseignement, ne s'en sortent pas du tout. L'un dit ceci et l'autre vient dire le contraire. Mêmes les collègues ayant subi la formation initiale au sein des Écoles spécialisées dans la formation des enseignants, éprouvent des difficultés énormes. Ce qui me fait croire que même au sein de ces structures, l'enseignant ne reçoit pas la formation adéquate qui lui permettrait de maîtriser l'APC et de pouvoir l'appliquer correctement en situation de classe. Sur le terrain, nous avons toujours eu un seul séminaire de formation par an. Ce qui est très insuffisant face aux exigences du travail en salle de classe.

Chercheur : merci Monsieur pour le temps que vous avez bien voulu consacré à cet entretien. Recevez l'expression de notre profonde gratitude.

Monsieur O : Pas de quoi, ce fut un plaisir. Au revoir et bon vent dans votre étude.

Chercheur : Merci Monsieur. Bonne fin de journée à vous.

Annexe 12 : Entretien avec Monsieur N

Entretien du 11 décembre 2020 avec Monsieur N enseignant de philosophie au lycée bilingue de Yaoundé. Monsieur N a un emploi du temps de 16h de cours pour sept (07) classes (c'est-à-dire deux classes de Premières littéraires, deux classes de terminales littéraires, deux premières scientifiques et une seconde littéraire). L'entretien a eu lieu dans l'enceinte du lycée bilingue de Yaoundé. Il a débuté à 10h30 et s'est achevé à 11h07 soit une durée de 37 minutes

Chercheur : Bonjour Monsieur. Je suis David Ngono Lekoa étudiant à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'université de Yaoundé I. je mène une étude sur l'intégration des situations-problèmes dans la didactique de la philosophie au secondaire et son impact sur la formation de l'esprit critique des apprenants. Nous voulons avoir des informations fiables sur la perception que les professionnels ont de cette nouvelle méthode pédagogique. Nous vous serons gré de nous donner vos impressions sur cette approche à partir des cinq thèmes qui structurent cet entretien. Rassurez-vous monsieur, vos propos ne seront utilisés que dans le cadre de cette recherche et sous anonymat. Nous vous exprimons déjà notre profonde gratitude pour avoir accepté de passer cet entretien qui nous prendra environ une trentaine de minutes. Si vous êtes prêt nous pouvons commencer.

Monsieur N : Je suis à vous.

Chercheur : Merci Monsieur N. Le thème n°1 de notre entretien porte sur l'approche par situation-problèmes. Quelle conception avez-vous de cette approche ?

Monsieur N : L'approche par situations-problèmes est celle que nous appliquons dans le système éducatif camerounais depuis près d'une dizaine d'années déjà, sous le nom de l'APC-ESV. Je la perçois comme une approche fondamentalement pratique qui veut rompre avec l'approche théorique sous laquelle se déroulaient jadis les apprentissages. Nous parlons donc d'une approche qui se veut pratique dans la mesure où elle permet à l'enfant de revoir ses connaissances initiales, de percevoir ces limites devant une situation pratique de vie et de construire de nouvelles connaissances à partir des ressources fiables. Donc pour ma part, l'approche par situations-problèmes est une application de l'APC-ESV en situation pratique de classe.

Chercheur : Merci professeur pour cette précision. Notre deuxième thème tourne au tour de l'application de l'approche par situations-problèmes dans la didactique de la philosophie au secondaire. Que pouvez-vous nous dire à ce sujet ?

Monsieur N : Pour être sincère, l'application de l'APC en situation de classe n'est pas du tout aisée compte tenu des contraintes liées au temps, à la documentation, à la couverture des programmes etc. Il faut du professionnalisme et une bonne dose d'expérience pour pouvoir l'appliquer et surtout correctement dans la didactique de la philosophie. Beaucoup d'enseignants chevronnés, nostalgiques de l'ancienne méthode, ont de la peine à suivre les étapes d'une leçon selon l'approche en vigueur. Dans mon cas, j'essaie de l'appliquer dans toutes mes classes. Cela n'a pas été facile au début mais maintenant ça va. Les élèves s'habituent aussitôt qu'on se borne à l'appliquer correctement. Je pense qu'elle met vraiment l'apprenant au centre de la construction des savoirs. Cette position de l'apprenant lui permet de développer des habiletés nécessaires à la compétence visée au début de la leçon. C'est une approche qui permet de conduire des leçons selon des étapes bien structurées rien ne se fait au hasard.

Chercheur : Excusez-nous professeur, nous aimerions savoir comment vous parvenez à appliquer l'approche par situations-problèmes dans vos classes

Monsieur N : je dois vous avouer que ça demande beaucoup de sacrifice. Il faut préparer ses leçons à l'avance. Cette préparation permet de sélectionner les tâches qu'on pourra demander aux apprenants d'effectuer à la maison. En situation de classe, on se contente de dérouler la leçon en suivant les étapes de l'APC-ESV. Dans mon cas je sélectionne des extraits de textes que je donne en avance aux apprenants avec des tâches précises. Une fois en situation de classe je présente la situation-problème et on focalise le processus d'enseignement-apprentissage la dessus. Les apprenants ayant étudiés les extraits donnés en avance, trouvent facilement des ressources pour résoudre le problème identifié. Je procède à la confrontation des réponses pour construire la nouvelle connaissance et je la fais consigner dans le cahier. Pour implanter ce nouveau savoir dans l'esprit des apprenants, je procède à une sorte d'activité d'intégration à mi-parcours. C'est-à-dire que je formule une autre situation problème qui amène l'apprenant à se servir du nouveau savoir pour résoudre le problème identifié. C'est après cette opération que je peux être sûr que la compétence visé au début de la leçon a été atteinte.

Chercheur : Merci Monsieur. Ces précisions nous amènent à aborder le troisième thème de notre entretien. Il s'agit de l'impact de la didactique par situations-problèmes sur le rendement des apprenants. Que pouvez-vous dire sur la relation entre la situation-problème et la performance des apprenants en philosophie ?

Monsieur N : Ce que je peux dire sur ce sujet est que la situation-problème permet effectivement aux apprenants d'acquérir des compétences qui les rendent très performant dans la construction et dans l'usage approprié du savoir philosophique. La didactique appuyée sur la situation-problème augmente la capacité des apprenants à effectuer convenablement les tâches à eux assignées en philosophie. Ce qu'il faut savoir est que la situation-problème est un processus d'apprentissage pratique, qui amène l'apprenant à développer de nouvelles compétences par la prise de conscience des limites de son savoir initiale face à une situation de vie complexe. En prenant conscience de ses limites, il va à la recherche de la nouvelle compétence qui puisse lui permettre de faire face à la situation-problème qu'il affronte. Dans mon cas, l'expérience que j'ai dans l'usage de cette approche dans mes leçons, me permet de dire que la situation-problème est le moyen de rendre les apprenants performants en philosophie et même dans les autres disciplines hein... (Rire)

Chercheur : Merci professeur pour ces informations. Le quatrième thème de cet entretien est sur la formation de l'esprit critique dans l'approche par situations-problèmes. Que pouvez-vous dire à ce sujet ?

Monsieur N : Écoutez mon cher, l'objectif fondamental de l'enseignement-apprentissage de la philosophie au secondaire est très exactement le développement de l'esprit critique. Il incombe à la philosophie de former l'esprit critique chez l'homme idéal que l'école est sensée produire. En laissant de côté l'approche pédagogique par objectif, les administrateurs scolaires ont décidé de faire de l'approche par situations-problèmes le moyen de développer l'esprit critique selon l'APC-ESV. Dans le cas de la philosophie c'est par la situation-problème qu'on amène le jeune apprenant à développer des habiletés qui manifestent concrètement les compétences relatives à l'esprit critique. C'est une façon de dire, en tant que professionnel de l'enseignement de la philosophie, que la situation-problème est la base du développement de l'esprit critique en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage de la philosophie au secondaire.

Chercheur : Pour finir professeur, nous vous conduisons vers le dernier thème de cet entretien. Il est axé sur la formation des enseignants à la maîtrise de la didactique par situations-problèmes. Comment jugez-vous le processus de formation mis sur pied pour amener les enseignants à maîtriser l'approche par situations-problèmes ?

Monsieur N : à mon avis, la formation des enseignants sur le terrain à la maîtrise de l'approche par situations-problèmes présente des vices qui la rendent impertinente. Cette formation est faite par des acteurs qui peinent à maîtriser convenablement les rouages de ce qu'ils sont sensés faire maîtriser aux autres. C'est la cacophonie entre les formateurs qui ne comprennent visiblement rien de l'APC-ESV. C'est pour vous faire savoir que les enseignants n'ont véritablement pas une formation digne de ce nom à ce sujet. C'est d'ailleurs ce qui justifie la

pratique de l'ancienne méthode pourtant évacuée de la philosophie au secondaire. D'autre part, les jeunes collègues nouvellement sortis des centres de formations spécialisées des enseignants ne sont pas outillés pour appliquer convenablement cette approche en philosophie. Ce qui laisse clairement voir que la formation à l'enseignement saute l'étape de la maîtrise de l'approche par situations-problèmes.

Chercheur : Monsieur N, nous vous exprimons toute notre gratitude pour ce temps que vous avez bien voulu consacrer à cet entretien.

Monsieur N. Tout le plaisir est le mien. J'ose croire que cette recherche contribuera de façon significative à l'avancée de l'application de la didactique par situations-problèmes dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie au secondaire. Sur ce je vous souhaite beaucoup de succès dans votre entreprise.

Chercheur : Merci Monsieur. Et bonne journée à vous.

Annexe 13 : Entretien avec Monsieur l'Inspecteur pédagogique régionale de philosophie Monsieur F

Entretien du 11 décembre 2020 avec l'Inspecteur pédagogique régionale de philosophie Monsieur F. Après une longue carrière d'enseignant de philosophie sur le terrain, Monsieur F a été nommé IPR de philosophie pour la région du centre. Il occupe ces fonctions depuis près de huit ans (08ans) déjà. Il est en charge du Lycée Bilingue de Yaoundé et de plusieurs autres établissements dans la région du Centre. L'entretien a eu lieu dans l'enceinte du lycée bilingue de Yaoundé. Ce jour-là Monsieur F était arrivé pour une inspection. Il a débuté à 14h02 et s'est achevé à 14h33 soit une durée de 31 minutes.

Chercheur : Bonjour Monsieur. Je suis David Ngono Lekoa étudiant à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'université de Yaoundé I. Je mène une étude sur l'intégration des situations-problèmes dans la didactique de la philosophie au secondaire et son impact sur la formation de l'esprit critique des apprenants. Nous voulons avoir des informations fiables sur la perception que les professionnels ont de cette nouvelle approche méthodologique. Nous vous serons gré de nous donner vos impressions sur cette approche à partir des cinq thèmes qui structurent cet entretien. Rassurez-vous monsieur, vos propos ne seront utilisés que dans le cadre de cette recherche et sous anonymat. Nous vous exprimons déjà notre profonde gratitude pour avoir accepté de passer cet entretien qui nous prendra environ une trentaine de minutes. Si vous êtes prêt nous pouvons commencer.

IPR : Je suis prêt Monsieur.

Chercheur : Notre premier thème porte sur l'approche par situations-problèmes. En votre qualité de contrôleur de la pédagogie, que pouvez-vous nous dire sur cette approche ?

IPR : Bien, permettez-moi tout d'abord d'exprimer ma gratitude à l'endroit du chercheur que vous êtes, pour avoir été choisis pour participer à cette enquête que vous menez sur la pratique de la didactique de la philosophie sur le terrain. Croyez-moi cher Monsieur, je suis très honoré. S'agissant du thème de l'entretien, je dois vous avouer qu'il s'agit simplement de l'approche par les compétences. Le gouvernement a orienté la politique éducative sur l'atteinte de l'émergence qu'elle s'est fixée à l'horizon 2035. Donc en un mot, l'approche par situations-problème est très exactement un indicateur de l'approche par compétence. Voilà, monsieur ce qu'il faut comprendre par là.

Chercheur : Merci monsieur l'IPR, examinons à présent le deuxième thème de notre entretien : l'application de l'approche par situations-problèmes dans la didactique de la philosophie au secondaire. Vous êtes celui qui contrôle le respect de cette approche dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie ici au lycée Bilingue de Yaoundé. Que pouvez-vous dire sur la manière dont elle est appliquée par les enseignants de philosophie dont vous avez la charge sur le terrain ?

IPR : Cette question a toute sa place ici. En effet, le rôle de l'inspecteur pédagogique régional que je suis est de veiller sur le respect des exigences qui conditionnent la didactique de la philosophie au secondaire. Le résultat de l'observation que je mène sur l'application de l'approche par situations-problèmes est très alarmant. Nombreux sont des enseignants qui refusent catégoriquement de s'essayer dans l'application de cette méthode d'enseignement. Ceux qui s'y risquent le font mal. Les apprenants sont voués au désastre. Mais rassurez-vous nous organisons des séminaires de formation qui permettent aux enseignants sur le terrain de renforcer les acquis sur l'application de l'APC.

Chercheur. Merci mon IPR. Je voudrais maintenant vous inviter à examiner le troisième thème de notre entretien. C'est l'impact de la didactique par situations-problèmes sur le rendement des apprenants. Que pouvez-vous dire à ce sujet ?

IPR : Vous savez, l'État ne fait rien au hasard. Si le Cameroun a choisi d'adopter la méthode par compétence, c'est précisément pour booster le rendement des jeunes apprenants. C'est pour dire que le choix de cette approche pédagogique se justifie dans sa capacité à augmenter de façon significative le rendement de nos apprenants. L'approche par situations-problèmes est donc le moyen par lequel le système éducatif camerounais renforce les capacités des apprenants dans l'exécution des tâches auxquelles l'école les soumet.

Chercheur : Merci Monsieur F. le thème n°4 de notre entretien est centré sur la formation de l'esprit critique dans l'approche par situations-problèmes. Peut-on, à votre avis, présenter la situation-problème comme le fondement du développement de l'esprit critique dans la didactique de la philosophie au secondaire ?

IPR : Exactement Monsieur. La méthode centrée sur la situation-problème est le moyen le plus efficace que l'État camerounais a adopté pour cultiver, chez les jeunes apprenants, l'esprit critique. N'oubliez pas que nous évoluons dans un monde où la prudence est de rigueur. L'absence de l'esprit critique est très préjudiciable pour une société qui se veut émergente comme la nôtre. En optant pour l'approche-par situations-problèmes, l'État a décidé de passer de la théorie à la pratique en ce qui concerne la formation de l'esprit critique. Le jeune apprenant forme ses compétences dans les multiples situations-problèmes qu'il s'entraîne à résoudre dans le cadre des leçons de philosophie tout au long de l'année. Laissez-moi vous faire savoir que chaque leçon doit amener l'apprenant à résoudre une situation-problème au début et une autre à la fin. Ce qui fait au total deux situations-problèmes par leçon. Je peux donc conclure mon analyse en affirmant que l'approche par situations-problèmes est l'élément fondamental qui favorise l'acquisition des habiletés propices aux compétences relatives à l'esprit critique.

Chercheur : Merci Monsieur l'Inspecteur. Je vous invite à présent à l'examen du dernier thème de cet entretien. Il s'agit de la formation des enseignants à la maîtrise de la didactique par situations-problèmes. Vous en tant qu'IPR de philosophie, vous avez en charge la formation des enseignants à la maîtrise de cette approche. Qu'en est-il réellement de cette formation des enseignants?

IPR : Je peux vous assurer que la formation des enseignants à la maîtrise de l'approche par situations-problèmes est une réalité dans le contexte éducatif camerounais. Des séminaires de formation à la maîtrise des rouages de l'APC-ESV sont effectifs un peu partout dans le pays. Je ne saurais vous dire qu'il n'y a pas de difficultés liées à ce processus de formation des

enseignants sur le terrain. Elles sont mêmes nombreuses quand on y voit de plus près. Mais ce qu'il faut retenir est que l'État met des moyens pour que les professionnels de l'enseignement soient bien outillés pour faire leur travail convenablement. Il faut juste être un peu patient et travailler personnellement. L'enseignant est un ingénieur, il est capable de s'appliquer et de maîtriser la chose mieux que l'IPR que je suis. Il est en contact permanent avec l'apprenant ce qui n'est plus mon cas depuis bientôt huit ans. Lors des formations, nous donnons aux enseignants des documents qui leur permettent de savoir conduire une leçon, construire un projet pédagogique selon les normes de la nouvelle approche, de savoir évaluer et de savoir faire des intégrations et des remédiations. Les séminaires sont de plus en plus multipliés. Nous en organisons au moins deux chaque année. Et nous n'avons jamais cessé de rappeler aux enseignants de collaborer entre eux et avec les IPR et IPN pour se perfectionner dans la maîtrise de cette nouvelle approche qui vient taire tous les préjugés qui avaient cours sur la philosophie. N'attendez pas qu'une seule séance de formation transforme les enseignants en spécialiste non. On leur donne juste les fondamentaux et c'est dans la pratique que l'enseignant se forme vraiment et devient, à proprement parler, un expert de cette approche méthodologique. C'est la pratique de terrain qui est la véritable formation à la maîtrise de ce nouvel outil méthodologique. C'est ce que les anglais appelle « learning by doing » c'est-à-dire apprendre dans l'action. Voilà ce que je peux dire au sujet de la formation des enseignants sur le terrain.

Chercheur : C'est tout pour notre entretien. Nous vous remercions pour votre disponibilité.

IPR : C'est à moi de vous dire merci pour ce choix porté sur ma modeste personne. Je reste ouvert à toutes les sollicitations. Je ne peux que vous souhaiter du courage et plein succès dans cette noble entreprise de recherche sur la philosophie que vous menez.

Chercheur : Merci Monsieur. Bonne journée à vous.



Sommaire	I
Dédicace	II
Avertissement	III
Remerciements	IV
Liste des tableaux	V
Liste des Figures	VII
Listes des annexes	VIII
Liste des abréviations	IX
Résumé	X
Abstract	XI
Introduction	p. 1
Chapitre 1 : Problématique de l'étude	p. 16
1.1. Contexte de l'étude et justification du choix du sujet	p. 17
1.1.1 Contexte général de l'étude	p. 17
1.1.2. Justification du choix du sujet de l'étude	p. 23
1.2. Position et formulation du problème	p. 24
1.2.1. Constat	p. 24
1.2.2. Formulation du problème	p. 26
1.3. Questions de recherche	p. 27
1.3.1. Question principale	p. 27
1.3.2. Questions subsidiaires	p. 28
1.4. Objectifs de l'étude	p. 28
1.4.1. Objectif principal de l'étude	p. 29
1.4.2. Objectifs spécifiques	p. 29
1.5. Intérêt de l'étude	p. 30
1.5.1. Intérêt scientifique	p. 30

1.5.2. Intérêt didactique	p. 31
1.5.3. Intérêt pédagogique	p. 32
1.5.4. Intérêt psychologique	p. 33
1.5.5. Intérêt social	p. 33
1.6. Délimitation de l'étude	p. 37
1.6.1. Délimitation thématique de l'étude	p. 37
1.6.2. Délimitation spatiale	p. 38
1.6.3. Délimitation théorique	p. 41
Chapitre 2 : Épistémologie de la philosophie comme discipline scolaire et son rapport à la construction de l'idéal social camerounais	p. 42
2.1.Épistémologie de la philosophie	p. 43
2.1.1. La question de la définition de la philosophie	p. 43
2.1.2. Nature et objet de la philosophie	p. 44
2.1.3. Méthode de la philosophie	p.48
2.1.4. Finalité de la philosophie	p.51
2.1.5. Le rapport de la philosophie à l'éducation	p. 53
2.2. Philosophie et finalité de l'éducation.....	p. 58
2.3. Philosophie et socialisation de l'individu	p. 63
2.4. De la philosophie aux valeurs identitaires de la société camerounaise	p. 67
2.4.1. L'école et les valeurs identitaires de la société camerounaise	p. 67
2.4.2. L'intégration nationale : socle des valeurs de la société camerounaise	p. 69
2.5. De la problématique de l'esprit critique à celle de l'identité nationale camerounaise	p. 73
2.5.1. Le concept d'identité	p. 73
2.5.2. La notion d'identité nationale	p. 75
2.5.3. Les différents visages de l'identité nationale	p. 79
2.5.5. Image de l'identité nationale camerounaise	p. 84
Chapitre 3 : L'enseignement de la philosophie	p. 87
3.1. Éléments du cadre conceptuel des pratiques d'enseignement de la philosophie	p. 88
3.1.1. Le "pourquoi enseigner"	p. 90
3.1.2. Le "quoi enseigner" et le "à qui enseigner"	p. 93
3.1.3. Le "comment enseigner" et le "avec quoi enseigner"	p. 97
3.2. De l'enseignement de la philosophie à la présentation de quelques théories philosophiques	p.102
3.2.1. Qu'est-ce qu'enseigner la philosophie ?	p. 102

3.2.2. Processus d'enseignement-apprentissage prescrit par le programme de philosophie au secondaire	p. 103
3.2.3. Examen de quelques théories pédagogiques de l'enseignement de la philosophie...	p.110
3.2.3.1. La maïeutique et l'ironie socratique	p. 110
3.2.3.2. La pédagogie de Rousseau	p. 113
3.3. La pratique enseignante : articulation de la pédagogie et de la didactique	p. 114
3.4. L'intervention pédagogique : le choix des situations pédagogiques en philosophie. p.	117
3.5. Les stratégies et style d'enseignement de la philosophie	p. 118
Chapitre 4 : Fondements théoriques de la recherche	p. 120
4.1. Définition de concepts clés de l'étude	p. 122
4.1.1. Situations-problèmes	p. 122
4.1.1.1. La situation-problème comme situation d'apprentissage : Bonnard, Gesset et Ferre (2009)	p. 122
4.1.1.2. La situation-problème comme contextualisation de l'information en vue d'une tâche à exécuter : Roegiers (2000)	p. 125
4.1.1.3. La situation-problème comme une situation d'enseignement-apprentissage : Cornu et Vergnioux (1992)	p. 125
4.1.1.4. La situation problème comme ensemble de critères conçus et mis en œuvre : Fabre (1999)	p. 125
4.1.1.5. La situation-problème comme organisation d'un dispositif d'apprentissage : Meirieu (1990) et Astolfi (1993)	p. 126
4.1.2. Didactique de la philosophie	p. 128
4.1.3. Esprit critique	p. 131
4.1.3.1. L'esprit critique comme remise en question systématique : Croughs (2017)	p. 133
4.1.3.2. Esprit critique comme capacité à ajuster son niveau de confiance : Conseil scientifique du Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports de France (2021)	p. 133
4.1.4. Approche Par Compétence	p. 136
4.2. Revue de la littérature	p. 137
4.2.1. Présentation des travaux réalisés sur l'esprit critique	p. 138
4.2.1.1. Déziel et l'idée du Développer l'esprit critique à partir de la maïeutique socratique	p. 138
4.2.1.2. Sophie et la perception de l'esprit critique comme capacité à faire des choix guidés par la liberté et l'autorité	p. 140

4.2.1.3. Croughs et l'idée de l'esprit critique comme pensée critique en usage dans les programmes scolaire	p. 142
4.2.1.4. Reymond et le Caractère hétéroclite de l'esprit critique comme reflet d'une situation d'enseignement-apprentissage	p. 145
4.2.1.5. Le CSEN et la perception de l'esprit critique comme la capacité à ajuster son niveau de confiance de façon approprié	p. 147
4.2.2. Synthèse des connaissances sur l'esprit critique et sur les modalités de son enseignement	p. 150
4.2.3. Originalité de notre étude par rapport aux connaissances disponibles sur l'esprit critique	p. 152
4.3. Insertion théorique de l'étude	p.155
4.3.1. La théorie des situations didactiques.....	p. 155
4.3.1. Le behaviorisme (comportementalisme) et l'approche par objectifs	p. 158
4.3.2. Le cognitivisme	p. 160
4.3.3. Le constructivisme et le socioconstructivisme	p. 162
4.4. Formulation des hypothèses	p. 164
4.4.1. Hypothèse principale	p. 165
4.4.2. Hypothèses secondaires	p. 166
4.4.3. Tableau synoptique de l'étude	p. 168
Chapitre 5 : Méthodologique de la recherche	p. 171
5.1. Présentation des variables et leurs indicateurs	p. 172
5.1.1. La variable indépendante : Intégration des situations-problèmes dans la didactique de la philosophie	p. 173
5.1.2. La variable dépendante : Développement de l'esprit critique des apprenants des classes scientifiques	p. 174
5.1.3. Justification du choix des indicateurs	p. 175
5.2. Nature de la recherche	p. 176
5.3. Site de l'enquête	p. 181
5.4. Population d'étude	p. 182
5.4.1. Population cible	p. 183
5.4.2. Population accessible	p. 183
5.5. Technique d'échantillonnage	p. 184
5.6. Échantillon	p. 185
5.6.1. Critères d'inclusion de l'échantillon	p. 186
5.6.2. Critères d'exclusion de l'échantillon	p. 186

5.6.3. Répartition de la taille de l'échantillon	p. 187
5.7. Technique de collecte des données	p. 188
5.7.1. Observation des situations pratiques de classe	p. 188
5.7.2. Les tests d'évaluation	p. 190
5.7.3. Les entretiens semi-directifs	p. 191
5.8. Instruments de collecte des données	p. 192
5.8.1. La grille d'observation	p. 192
5.8.2. Les items des tests d'évaluation	p. 194
5.8.3. Le guide d'entretien	p. 194
5.9. Présentation du dispositif expérimental	p. 195
5.9.1. Le groupe expérimental, la 1 ^{ère} C : le modèle de pratiques de classe par intégration des situations-problèmes dans l'enseignement-apprentissage de la logique.....	p. 196
5.9.2. Le groupe contrôle, la classe de 1 ^{ère} D1 : le modèle de pratiques de classe l'enseignement-apprentissage de la logique sans intégration des situations-problèmes....	p. 201
5.9.3. Présentation d'une fiche de préparation d'une leçon selon l'approche par situation-problème	p. 206
5.9.4. Description d'une fiche pédagogique selon l'approche par objectif	p. 209
5.9.5. Élaboration et soumission des tests	p. 212
5.9.7. Déroulement de la phase expérimentale	p. 213
5.10. Technique d'analyse des données	p. 214
5.11. Les difficultés rencontrées	p. 216
5.11.1. Le contexte de la maladie du Covid-19	p.217
5.11.2. Difficultés au niveau de la collecte des données	p. 218
5.11.3. Difficultés au niveau du processus d'expérimentation	p.218
5.11.4. Difficultés au niveau de l'analyse des données	p. 219
Chapitre 6 : Présentation et analyse des résultats	p.220
6.1. Présentation des résultats de l'observation dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle	p. 222
6.1.1. Caractéristiques du groupe expérimental et du groupe de contrôle	p. 222
6.1.2. Performances des apprenants à la première évaluation dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle	p. 224
6.1.3. Performances des apprenants à la deuxième évaluation dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle	p. 225
6.1.4. Analyse des résultats de l'observation	p. 226

6.1.4.1. De la mise en œuvre des opérations didactiques en situation de classe aux performances des apprenants en philosophie au secondaire	p. 226
6.1.4.2. Le processus d'enseignement-apprentissage	p. 228
6.2. Présentation des résultats des tests dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle	p. 230
6.2.1. Présentation des résultats du premier test réalisé sur le groupe de contrôle et sur le groupe expérimental	p. 231
6.2.1.1. Résultats du premier test dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle sur la situation d'action nécessitant la compréhension et l'extension du concept	p. 232
6.2.1.2. Résultats du premier test dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle sur la situation de formulation	p. 233
6.2.1.3. Résultats du premier test dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle sur la situation de validation	p. 234
6.2.1.4. Résultats du premier test dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle sur la capacité à évaluer la cohérence d'un discours.....	p. 236
6.2.2. Résultats du deuxième test dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle	p. 237
6.2.2.1. Résultats du deuxième test dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle sur la situation d'action dans la compréhension et l'extension d'un concept en logique.....	p. 238
6.2.2.2. Résultats du deuxième test dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle sur la situation de formulation dans le jugement et la comparaison d'une proposition en logique.....	p. 239
6.2.2.3. Résultats du deuxième test dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle sur la situation de validation de la nature et de la qualité d'un raisonnement.....	p. 240
6.2.2.4. Résultats du deuxième test dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle sur la capacité à évaluer la cohérence d'un discours.....	p. 240
6.2.3. Résultats du troisième test sur le groupe expérimental et sur le groupe contrôle	p. 241
6.2.3.1. Résultat du troisième test sur la situation d'action dans la compréhension et l'extension d'un concept en logique dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle.....	p. 242
6.2.3.2. Résultat du troisième test sur la situation de formulation dans le jugement et la comparaison des propositions en logique dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle.....	p. 243
6.2.3.3. Résultat du troisième test sur la situation de validation de la nature et la qualité d'un raisonnement en logique dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle.....	p. 244
6.2.3.4. Résultat du troisième test sur la capacité à évaluer la logique d'un discours.....	p. 245

6.2.4. Récapitulatif des performances des apprenants aux différents tests	p. 246
6.2.4.1. Récapitulatif des performances du groupe expérimental et du groupe contrôle sur les indicateurs de l'esprit critique en logique.....	p. 247
6.2.4.2. Récapitulatif global des résultats des tests dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle	p. 249
6.2.5. Analyse des résultats des tests	p. 250
6.2.5.1. Analyse des résultats du premier test	p. 250
6.2.5.2. Analyse des résultats du deuxième test	p. 251
6.2.5.3. Analyse des résultats du troisième test	p. 252
6.3. Les résultats des entretiens avec les personnes ressources	p. 255
6.3.1. Résultats de l'entretien sur le thème n°1: la perception de la proche par situations-problèmes dans la didactique de la philosophie au secondaire	p. 255
6.3.2. Résultats de l'entretien sur le thème n°2 : l'application de l'approche par situations-problèmes dans la didactique de la philosophie au secondaire	p. 257
6.3.3. Résultats de l'entretien sur le thème n°3 : Impact de la didactique par situation-problème sur le rendement des apprenants	p. 260
6.3.4. Résultats de l'entretien sur le thème n°4 : la formation de l'esprit critique dans l'approche par situations-problèmes	p. 262
6.3.5. Résultats de l'entretien sur le thème n°5 de l'entretien : la formation des enseignants à la maîtrise de la didactique par situations-problèmes	p. 265
6.3.6. Interprétation des résultats des entretiens	p. 228
6.4. Vérification des hypothèses de l'étude	p. 270
6.4.1. Principes du Z-test (z) employé pour la vérification des hypothèses de la recherche	p. 271
6.4.2. Les étapes de la vérification de l'hypothèse principale par le z-test	p. 272
Chapitre 7 : Interprétation, Discussion des résultats et perspectives	p. 276
7.1. Interprétation des résultats	p. 278
7.1.1. Bref rappel des théories scientifiques examinées	p. 278
7.1.1.1. La théorie des situations didactiques	p. 278
7.1.1.2. Le behaviorisme	p. 279
7.1.1.3. Le cognitivisme	p. 279
7.1.1.4. Le constructivisme et le socioconstructivisme	p. 280
7.1.2. Rappel des hypothèses et des objectifs y afférents	p. 280
7.1.2.1. Hypothèse principal et son objectif	p. 281
7.1.2.2. Les hypothèses secondaires et les objectifs y afférents	p. 281

7.1.3. Justification des résultats à partir des théories	p. 282
7.2. Discussion des résultats.....	p. 285
7.3. Perspectives de la recherche	p. 286
7.3.1. Une nouvelle perception de la philosophie comme discipline scolaire	p. 287
7.3.2. Le fondement de la relation école et société	p. 287
7.3.3. Le progrès des connaissances scientifiques sur l'éducation	p. 289
Conclusion	p. 291
Références bibliographiques	p. 305
Annexes	p. 326
Annexe 1 : Grille d'observation	p. 327
Annexe 2 : questionnaires destinées aux élèves du groupe de contrôle et du groupe expérimental	p. 329
Annexe 3 : Fiche de préparation de la leçon sur la logique en classe de 1 ^{ère} C	p. 331
Annexe 4 : Fiche de préparation d'une leçon de philosophie de la classe de 1 ^{ère} D1	p. 332
Annexe 5 : Pré-test et post test.....	p. 333
Annexe 6 : Notes du groupe de contrôle au pré-test	p. 336
Annexe 7 : Notes des élèves du groupe expérimental au pré-test	p. 337
Annexe 8 : Note des élèves du groupe de contrôle au post-test	p. 339
Annexe 9 : Notes des élèves du groupe expérimental au post-test	p. 340
Annexe 10 : Guide d'entretien semi-directif avec les enseignants et l'inspecteur pédagogique régional de philosophie	p. 341
Annexe 11 : Entretien avec Monsieur O	p. 342
Annexe 12 : Entretien avec Monsieur N	p. 345
Annexe 13 : Entretien avec Monsieur l'Inspecteur pédagogique régionale de philosophie Monsieur F	p. 349