

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE

L'ÉDUCATION

DEPARTEMENT DE D'INGENIERIE

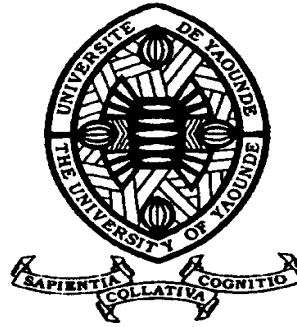
EDUCATIVE

CENTRE DE RECHERCHE ET DE

FORMATION DOCTORALE EN

SCIENCES HUMAINES, SOCIALES

ET EDUCATIVES



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCES OF

EDUCATION

DEPARTMENT OF OF

EDUCATIONAL

ENGINEERING

POST GRUATE SCHOOL FOR

SOCIAL AND EDUCATIONAL

SCIENCES

**PRATIQUES DIDACTIQUES DE PHILOSOPHIE ET
PERFORMANCES SCOLAIRES DES ELEVES EN
TERMINALE LITTERAIRE DANS LES
ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT GENERAL
PUBLIC DE L'ARRONDISSEMENT DE YAOUNDE
TROISIEME**

Mémoire présenté et soutenu en vue de l'obtention du diplôme
de Master en Didactique des
disciplines

Par : **EMBOLO EDZOTO ROGER CYRILLE**

Licencié en philosophie

Master I en didactique de la philosophie

Sous la direction de

M. MIMCHE Honoré

Maitre de Conférences

M. NZAMEYO René Aristide Rodrigue

Chargé de Cours

Année Académique : 42979



SOMMAIRE

<u>SOMMAIRE</u>	<u>i</u>
<u>DEDICACES</u>	<u>ii</u>
<u>REMERCIEMENTS</u>	<u>iii</u>
<u>RESUME</u>	<u>iv</u>
<u>ABSTRACT</u>	<u>v</u>
<u>LISTE DES ABREVIATIONS ET SYMBOLES</u>	<u>vi</u>
<u>LISTE DES TABLEAUX</u>	<u>vii</u>
<u>LISTE DES GRAPHIQUES</u>	<u>x</u>
<u>INTRODUCTION GENERALE</u>	<u>1</u>
<u>CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE</u>	<u>5</u>
<u>CHAPITRE II : INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE</u>	<u>21</u>
<u>CHAPITRE III : METHODOLOGIE DE L'ETUDE</u>	<u>66</u>
<u>CHAPITRE IV : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS</u>	<u>79</u>
<u>CHAPITRE V : INTERPRETATION DES RESULTATS ET SUGGESTIONS</u>	<u>122</u>
<u>CONCLUSION GENERALE</u>	<u>136</u>
<u>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES</u>	<u>139</u>
<u>ANNEXES</u>	<u>144</u>
<u>TABLE DES MATIERES</u>	<u>154</u>

A

Mon feu frère, MARTIN SERGE OHANA. En mémoire d'admiration. Puisse ce
mémoire ravive ton nom

Ma très chère maman, Mme NYINDI MBIDA DOROTHEE, qui m'a appris un jour à
lire. Merci pour tout ce que tu es et pour tout ce que tu fais pour moi

REMERCIEMENTS

Au moment où ce travail de recherche s'achève, il me revient à l'esprit les grandes étapes, les aimables rencontres et l'intense collaboration qui ont favorisée sa genèse et jalonnée sa réalisation. Je témoigne ma profonde et sincère gratitude à mes directeurs de recherche : le Pr MIMCHE Honoré et le Dr NZAMEYO René Aristide Rodrigue, qui ont accepté de me conduire dans cette recherche. Leurs disponibilités, patiences, conseils judicieux et rigueurs scientifiques auront été déterminante pour la réalisation de ce travail. Avec eux, j'ai appris les vertus de la patience dans l'effort ; elle seule peut fournir des meilleurs résultats.

Je remercie singulièrement le Dr René Solange NKECK BIDIAS, chef du département de didactique des disciplines, pour tout ce qu'elle a été pour la réalisation de ce travail. Puisse ma mémoire défaillante ne pas oublier le caractère hors-norme d'humanisme dont-elle a eu à mon égard.

Je salue le mérite des enseignants du département de didactique des disciplines et de philosophie de l'université de Yaoundé I, pour la formation reçue. Vos remarques, critiques et conseils m'ont permis à chaque fois de m'améliorer.

Qu'il me soit permis de témoigner ici toute ma profonde gratitude à toute ma grande famille : à mes parents M. et Mme Owono Zang ; à toute la grande famille ALIMA OLAMA particulièrement à EMBOLO MBIDA Rosalie, BILOUNGA MBIDA Thérèse, ONGONO MBIDA Anastasie, et M. EDZOTO Albert pour vos prières et soutiens incessants.

A M. FIH Camille Bertrand Georges, M. OHANDA Vincent de Paul et M. PHOUET FOE Martino, sur qui j'ai pu compter à des moments les moins rassurants et de relâchement ou de crise intellectuelle.

A tous mes frères et sœurs, merci pour vos prières et soutiens incessants, puissent dieu vous le rendent au centuple.

A ma fille OHANA EMBOLO Martine Cyrielle et sa mère ESSOMBA AYISSI Philomène pour leurs patiences, prières et soutiens morales, puisse la réalisation de ce travail nous rapproches de nos objectifs.

Pour tous ceux qui de près ou de loin ont contribué d'une façon ou d'une autre, et que je n'ai pas pu citer pour faute d'espace, qu'ils trouvent ici l'expression de ma gratitude infinie et de mes vœux les meilleurs pour vos projets respectifs.

RESUME

Le présent travail de recherche intitulé « pratiques didactique de philosophie et performances scolaire des élèves en terminale littéraire » vise à établir le lien qui existe entre la pratique didactique de philosophie et les performances scolaires des élèves en terminale littéraire. Cette étude part du constat selon lequel les performances scolaires des élèves en philosophie particulièrement en terminale sont extrêmement mauvaise avec des pourcentages de validation allant jusqu'à 7%. Cette méforme des élèves contribuant grandement à leur échec scolaire, nous a poussés à nous interroger sur les causes, tenants et aboutissants de cette méforme, le but, apporté des solutions de remédiation durable sur l'apprentissage de la philosophie et sur le processus enseignement/apprentissage. C'est dans cette optique que nous avons émis l'hypothèse de recherche générale selon laquelle « Il existe un lien entre la pratique didactique de l'enseignant de philosophie et performances scolaires des élèves en terminale littéraire ». Pour rendre opérationnelle cette hypothèse de recherche générale, nous l'avons divisée en quatre hypothèses secondaires formulées comme suit :

HRS1 : il existe un lien entre la qualité du matériel didactique et les performances scolaires des élèves en terminale littéraire

HRS2 : il existe un lien entre les méthodes d'évaluation de l'enseignant et les performances scolaires des élèves en terminale littéraire

HRS3 : il existe un lien entre le nombre des chapitres au programme et les performances scolaires des élèves en terminale littéraire

HRS4 : il existe un lien entre l'analyse des pratiques didactiques de l'enseignant de philosophie et les performances scolaires des élèves en terminale littéraire

À partir d'une population de recherche de 373 élèves et 06 enseignants représentatifs de la population générale de recherche et, grâce aux questionnaires et à la grille d'observation de la pratique de classe, nous avons recueillies les données sur le terrain, que nous avons analysées à l'aide du logiciel SPSS et interprétées par la suite. À l'issue de l'analyse statistique, les résultats suivants ont été obtenus :

HRS 1 : $X^2_{cal} (277,682) > X^2_{lu} (9,49)$: décision : Nous acceptons **Ha** et rejetons **Ho**

HRS 2 : $X^2_{cal} (270,031) > X^2_{lu} (12,59)$: décision : Nous acceptons **Ha** et rejetons **Ho**

HRS 3 : $X^2_{cal} (308,093) > X^2_{lu} (15,50)$: décision : Nous acceptons **Ha** et rejetons **Ho**

HRS 4 : $X^2_{cal} (211,360) > X^2_{lu} (5,99)$: décision : Nous acceptons **Ha** et rejetons **Ho**

Ces résultats nous ont permis de conclure qu'il existe bel et bien un lien significatif entre la pratique didactique de philosophie et les performances scolaires des élèves en terminale littéraire. La construction des performances durables requière en même temps, l'effort personnel de l'élève dans sa démarche didactique, une bonne transposition didactique des savoirs par l'enseignant, un bon contrat didactique qui définit les attentes réciproques entre les deux acteurs, et enfin des bonnes qualités des outils didactiques mis à la disposition de l'élève et de l'enseignant. C'est pourquoi dans le but de trouver des solutions durables pouvant permettre de performer les élèves de terminale littéraire à la discipline philosophique, quelques suggestions ont été faites aux pouvoirs publics, aux enseignants et enfin aux élèves. Une piste de recherche est proposée si l'occasion nous est offerte pour nos recherches futures.

ABSTRACT

This research entitled “didactic practices of philosophy and school performances of students in *Terminale Art*” aims at establishing the link that exists between the didactic practices of philosophy and students’ school performances in *Terminale Art*. This study is based on the thought that students’ school performances in philosophy are extremely poor with a success rate of 7%. This poor performance of students which is greatly responsible of school failure had motivated our investigation on the causes and effects of this phenomenon. The objective is to provide sustainable solutions on the teaching/learning process of philosophy. That is why we formulate the following general hypothesis “there is a link between the teacher didactic practices and *Terminale Art* students’ performances in philosophy”. To operationalize the preceding general hypothesis, it has been divided into four secondary hypotheses as followed:

RH1: There is a link between the quality of didactic material and *Terminale Art* students’ performances;

RH2: There is a link between teacher’s evaluation methods and *Terminale Art* students’ performances;

RH3: There is a link between the number of chapters of the syllabus and *Terminale Art* students’ performances;

RH4: There is a link between the teacher’s didactic practices analyses and *Terminale Art* students’ performances.

From a population of 373 students and 6 teachers, representative of the general population, and thanks to questionnaires and class observation practices grid, we have collected data on the field. The data were analyzed with SPSS software and interpreted later on. The following results have been obtained at the end of the statistical analysis:

RH1: $X^2_{cal} (277,682) > X^2_{lu} (9,49)$: decision: **Ha** is accepted and **Ho** is rejected

RH2: $X^2_{cal} (270,031) > X^2_{lu} (12,59)$: decision: **Ha** is accepted and **Ho** is rejected

RH3: $X^2_{cal} (308,093) > X^2_{lu} (15,50)$: decision: **Ha** is accepted and **Ho** is rejected

RH4: $X^2_{cal} (311,360) > X^2_{lu} (5,99)$: decision: **Ha** is accepted and **Ho** is rejected

The preceding results led to a conclusion that there is really a direct link between the philosophy didactic practice and *Terminale Art* students’ school performances. The building of sustainable performances requires therefore the student’s personal effort in his/her didactic approach, a good didactic transposition of knowledge by the teacher, a convincing didactic contract which defines the reciprocal expectations of both teachers and students, and finally a good quality of didactic tools given to them. In order to find sustainable solutions that can contribute to improvement of the level students in philosophy, some suggestions were addressed to stakeholders of education, to teachers and to students themselves. A field of research is proposed if the occasion is given to us in other researches.

Key words: didactic practices, philosophy, school performances.

LISTE DES ABREVIATIONS ET SYMBOLES

APC : approche par les compétences

APO : approche par objectif

BACC : baccalauréat

ddl : degré de liberté

Ha : hypothèse alternative

Ho : hypothèse nulle

LBA : lycée bilingue d'application (Yaoundé)

MINESEC : ministère de l'enseignement secondaire (Cameroun)

NAP: nouvelles approches pédagogiques

OIF : organisation internationale de la francophonie

PPO: pédagogie par les objectifs

S.P.S.S : Statistical package for social science. Version 17

Tle A4 All, A4 Esp : terminale littéraire (A4 Allemande), (A4 Espagnole)

VD : variable dépendante

VI : variable indépendante

X²cal : Khi-deux calculé

X²lu : Khi-deux lu

ZPD : zone proximale de développement

≤ : inférieur ou égale à

> : supérieur ou égale à

> : Strictement supérieur

< : Strictement inférieur à

α : seuil de signification

TABLEAUX

<u>Tableau 1 : récapitulatif des établissements d'enseignement généraux Publics de l'Arrondissement de Yaoundé Troisième pour l'année scolaire 2016/2017</u>	<u>73</u>
<u>Tableau2 : récapitulatif de l'échantillon de recherche</u>	<u>75</u>
<u>Tableau 3 : identification des répondants selon le sexe</u>	<u>83</u>
<u>Tableau 4 : identification des répondants selon l'âge</u>	<u>84</u>
<u>Tableau 5 : identification des répondants selon le statut scolaire des élèves en terminale... ..</u>	<u>85</u>
<u>Tableau 6 : identification des répondants selon le nombre d'année passée en terminale.....</u>	<u>85</u>
<u>Tableau 7 : identification des répondants selon le statut résidentiel de l'élève.....</u>	<u>86</u>
<u>Tableau croisé 8 : entre la repartions de l'échantillon de recherche en fonction des documents philosophiques des élèves et les supports figurant sur la liste officielle au programme de philosophie</u>	<u>87</u>
<u>Tableau 9 : repartions de l'échantillon de recherche en fonction de la qualification de l'auteur des documents philosophiques</u>	<u>88</u>
<u>Tableau 10 : repartions de l'échantillon de recherche en fonction de la nationalité de l'auteur des manuels.....</u>	<u>90</u>
<u>Tableau croisé 11: Pendant le cours, l'enseignant utilise-t-il beaucoup plus Et Quel est la fréquence d'utilisation de ces supports didactique pendant le cours</u>	<u>90</u>
<u>Tableau croisé 12 : L'enseignant vérifie-t-il, les supports didactiques (livres) dont vous disposez en classe ? Et quelle orientation donne-t-il à ces supports pédagogiques en classe ?.....</u>	<u>91</u>
<u>Tableau 13 : répartition de l'échantillon de recherche en fonction de l'exploitation des textes philosophiques pendant le cours</u>	<u>93</u>
<u>Tableau 14 :répartition de l'échantillon de recherche en fonction des supports qui permettent à l'élève de comprendre le cours de philosophie</u>	<u>94</u>
<u>Tableau croisé 15 : entre le nombre d'évaluations séquentielles en classe avant la séquence proprement Et l'effectivité des devoirs ou de TD au cours d'une séquence</u>	<u>95</u>
<u>Tableau croisé 16 : entre la fréquence de correction des devoirs et La correction de ces devoirs impliquent la collaboration de :.....</u>	<u>96</u>

<u>Tableau croisé 17 : la fréquence des exercices de remédiations aux élèves et les stratégies employés par l'enseignant après la correction de la séquence didactique.....</u>	<u>97</u>
<u>Tableau 18 : répartition de l'échantillon de recherche en fonction de la question sur la présence ou non de l'annotation sur l'épreuve.....</u>	<u>98</u>
<u>Tableau croisé 19 : Le nombre de chapitre de philosophie au programme et les chapitres qui vous sont proposés sont</u>	<u>100</u>
<u>Tableau croisé 20 : En moyenne, l'enseignement d'un chapitre de philosophie prend et la fréquence hebdomadaire de l'enseignement de la philosophie</u>	<u>101</u>
<u>Tableau croisé 21 : stratégies de l'enseignant pour se rattraper sur son programme et le nombre de page en moyenne d'un cours de philosophie</u>	<u>102</u>
<u>Tableau croisé 22 : entre le nombre des œuvres philosophiques au programme et les stratégies employées par l'enseignant pour les étudier</u>	<u>103</u>
<u>Tableau croisé 23:Pour vous aider à préparer votre séquence didactique, l'enseignant et les stratégies dont vous choisissez le plus souvent pour Préparer votre séquence didactique ...</u>	<u>104</u>
<u>Tableau N°24 : repartitions de l'échantillon de recherche en fonction des stratégies à employer pour préparer le BAC</u>	<u>105</u>
<u>Tableau croisé 25 :doit-on simplifier (diminuer) le programme de philosophie de la terminale littéraire ? Et dans quelle classe souhaiteriez-vous la voir débiter ?</u>	<u>107</u>
<u>Tableau croisé 26 : certains établissements d'enseignement confessionnaux Débutent généralement l'enseignement de la philosophie en classe de 1^{ère} et Pensez Vous que cette façon de procéder, avantage leurs élèves Aux examens officiels ?.....</u>	<u>107</u>
<u>Tableau croisé 27 : entre le déplacement de l'enseignant dans sa Salle de classe et Le ton et la voix de l'enseignant.....</u>	<u>109</u>
<u>Tableau 28:Selon vous, le maniement de la langue de Transmission des connaissances philosophiques de votre enseignant (français ou anglais) est :.....</u>	<u>110</u>
<u>Tableau croisé 29:l'auto-évaluation de la pratique de classe de l'enseignant de philosophie et la fréquence de cette évaluation par un inspecteur</u>	<u>110</u>
<u>Tableau 30 : Pour évaluer sa manière de faire cours, il fait appel à : et Quelle est la fréquence annuelle de cette évaluation ?</u>	<u>111</u>
<u>Tableau 31 : performances scolaires des élèves en philosophie</u>	<u>119</u>

<u>Tableau croisé 32 : croisement la vérification des supports didactiques en classe par l'enseignant et les performances scolaires en philosophie</u>	<u>119</u>
<u>Tableau 33 : présentation de la mesure symétrique</u>	<u>120</u>
<u>Tableau 34 : croisement entre les méthodes de remédiation de l'enseignant après évaluation et les performances scolaires en philosophie.....</u>	<u>121</u>
<u>Tableau 35 : présentation de la mesure symétrique</u>	<u>121</u>
<u>Tableau N°36croisement les stratégies utilisées par l'enseignant quand il accuse du retard sur son programme et les performances scolaires des élèves et les performances scolaires en terminale littéraire.....</u>	<u>122</u>
<u>Tableau 37 : présentation de la mesure symétrique</u>	<u>123</u>
<u>Tableau 38 :l'analyse des pratiques de classe de l'enseignant par un inspecteur de philosophie et les performances scolaires des élèves en terminale littéraire</u>	<u>124</u>
<u>Tableau 39 : présentation de la mesure symétrique</u>	<u>125</u>
<u>Tableau 40 : récapitulatif du test d'hypothèses avec le test Khi-deux</u>	<u>12</u>

LISTE DES GRAPHIQUES ET FIGURES

LISTE DES FIGURES

- Figure 1** : Triangle didactique de DEVELAY..... 50
- Figure 2** : triangle didactique de la philosophie inspiré des objectifs-noyaux de Tozzi (Conception Embolo Edzoto Roger Cyrille) 54
- Figure 3** : triangle des principales compétences à développer chez le philosophe en classe de terminale au Cameroun (Conception Embolo Roger)..... 55
- Figure 4** : Les différents degrés de la transposition didactique selon Develay (1992)..... 59

LISTE DES GRAPHIQUES

- Graphique 1** : identification des répondants selon le sexe 84
- Graphique 2** : identification des répondants selon l'âge 84
- Graphique 3** : identification des répondants selon le statut scolaire des élèves en terminale 85
- Graphique 4** : identification des répondants selon le nombre d'année passée en terminale 86
- Graphique 5** : identification des répondants selon le statut résidentiel de l'élève 87
- Graphique 6** : tableau croisé entre la repartitions de l'échantillon de recherche en fonction des documents philosophiques des élèves et les supports figurant sur la liste officielle au programme de philosophie 88
- Graphique 7** : repartitions de l'échantillon de recherche en fonction de la qualification de l'auteur des documents philosophiques 89
- Graphique 8** : repartitions de l'échantillon de recherche en fonction de la nationalité de l'auteur des manuels 90
- Graphique 9** : Pendant le cours, l'enseignant utilise-t-il beaucoup plus ? Et Quel est la fréquence d'utilisation de ces supports didactique pendant le cours ? (Q10 et Q11) 91
- Graphique 10** : vérification des supports didactiques des élèves par l'enseignant et l'orientation pédagogique-didactique qu'il les donne en classe 92
- Graphique N° 11** : répartition de l'échantillon de recherche en fonction de l'exploitation des textes philosophiques pendant le cours 93
- Graphique 12** : répartition de l'échantillon de recherche en fonction des supports qui permettent à l'élève de comprendre le cours de philosophie 94
- Graphique 13** : Avez-vous d'autres évaluations séquentielles en classe avant la séquence proprement dite ? Et Combien de devoirs ou de TD faites-vous au pendant d'une séquence ? ... 95

Graphique 14 : entre la fréquence de correction des devoirs et La correction de ces devoirs impliquent la collaboration de 97

Graphique 15 : la fréquence des exercices de remédiations aux élèves * les stratégies employés par l'enseignant après la correction de la séquence didactique 98

Graphique 16 : répartition de l'échantillon de recherche en fonction de la question sur présence ou non de l'annotation sur l'épreuve 99

Graphique 17: le nombre de chapitre de philosophie au programme * les chapitres qui vous sont proposés sont 100

Graphique 18: En moyenne, l'enseignement d'un chapitre de philosophie prend * la fréquence hebdomadaire de l'enseignement de la philosophie 101

Graphique 19: stratégies de l'enseignant pour se rattraper sur son programme et le nombre de page en moyenne d'un cours de philosophie 102

Graphique 20: entre le nombre des œuvres philosophiques au programme et les stratégies employées par l'enseignant pour les étudier 103

Graphique 21: Pour vous aider à préparer votre séquence didactique, l'enseignant * les stratégies dont vous choisissez le plus souvent pour Préparer votre séquence didactique 104

Graphique 22: repartitions de l'échantillon de recherche en fonction des stratégies à employer pour préparer le BAC 106

Graphique 23: doit-on simplifier (diminuer) le programme de philosophie de la terminale littéraire ? * dans quelle classe souhaiteriez-vous la voir débiter ? 107

Graphique 24: Certains établissements d'enseignement confessionnaux Débutent généralement l'enseignement de la philosophie en classe de 1ère. Pensez Vous que cette façon de procéder, avantage leurs élèves Aux examens officiels ? 108

Graphique 25 : le déplacement de l'enseignant dans sa Salle de classe * Le ton et la voix de l'enseignant 109

Graphique 26 : Selon vous, le maniement de la langue de Transmission des connaissances philosophiques de votre enseignant (français ou anglais) est : 110

Graphique 27 : l'auto-évaluation de la pratique de classe de l'enseignant de philosophie et la fréquence de cette évaluation par un inspecteur 111

Graphique 28 : Pour évaluer sa manière de faire cours, il fait appel à : * Quelle est la fréquence annuelle de cette évaluation ? 112

Graphique 29 : performances scolaires des élèves en philosophie 113

SOMMAIRE

SOMMAIRE	i
DEDICACES	ii
REMERCIEMENTS	iii
RESUME	iv
ABSTRACT	v
LISTE DES ABREVIATIONS ET SYMBOLES	vi
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES GRAPHIQUES	x
INTRODUCTION GENERALE	1
CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	5
CHAPITRE II : INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE	21
CHAPITRE III : METHODOLOGIE DE L'ETUDE	66
CHAPITRE IV : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	79
CHAPITRE V : INTERPRETATION DES RESULTATS ET SUGGESTIONS	122
CONCLUSION GENERALE	136
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	139
ANNEXES	144
TABLE DES MATIERES	154

A

Mon feu frère, MARTIN SERGE OHANA. En mémoire d'admiration. Puisse ce mémoire raviver ton nom

Ma très chère maman, Mme NYINDI MBIDA DOROTHEE, qui m'a appris un jour à lire. Merci pour tout ce que tu es et pour tout ce que tu fais pour moi

REMERCIEMENTS

Au moment où ce travail de recherche s'achève, il me revient à l'esprit les grandes étapes, les aimables rencontres et l'intense collaboration qui ont favorisée sa genèse et jalonnée sa réalisation. Je témoigne ma profonde et sincère gratitude à mes directeurs de recherche : le Pr MIMCHE Honoré et le Dr NZAMEYO René Aristide Rodrigue, qui ont accepté de me conduire dans cette recherche. Leurs disponibilités, patiences, conseils judicieux et rigueurs scientifiques auront été déterminante pour la réalisation de ce travail. Avec eux, j'ai appris les vertus de la patience dans l'effort ; elle seule peut fournir des meilleurs résultats.

Je remercie singulièrement le Dr René Solange NKECK BIDIAS, chef du département de didactique des disciplines, pour tout ce qu'elle a été pour la réalisation de ce travail. Puisse ma mémoire défaillante ne pas oublier le caractère hors-norme d'humanisme dont-elle a eu à mon égard.

Je salue le mérite des enseignants du département de didactique des disciplines et de philosophie de l'université de Yaoundé I, pour la formation reçue. Vos remarques, critiques et conseils m'ont permis à chaque fois de m'améliorer.

Qu'il me soit permis de témoigner ici toute ma profonde gratitude à toute ma grande famille : à mes parents M. et Mme Owono Zang ; à toute la grande famille ALIMA OLAMA particulièrement à EMBOLO MBIDA Rosalie, BILOUNGA MBIDA Thérèse, ONGONO MBIDA Anastasie, et M. EDZOTO Albert pour vos prières et soutiens incessants.

A M. FIH Camille Bertrand Georges, M. OHANDA Vincent de Paul et M. PHOUET FOE Martino, sur qui j'ai pu compter à des moments les moins rassurants et de relâchement ou de crise intellectuelle.

A tous mes frères et sœurs, merci pour vos prières et soutiens incessants, puissent dieu vous le rendent au centuple.

A ma fille OHANA EMBOLO Martine Cyrielle et sa mère ESSOMBA AYISSI Philomène pour leurs patiences, prières et soutiens morales, puisse la réalisation de ce travail nous rapproches de nos objectifs.

Pour tous ceux qui de près ou de loin ont contribué d'une façon ou d'une autre, et que je n'ai pas pu citer pour faute d'espace, qu'ils trouvent ici l'expression de ma gratitude infinie et de mes vœux les meilleurs pour vos projets respectifs.

RESUME

Le présent travail de recherche intitulé « *pratiques didactique de philosophie et performances scolaire des élèves en terminale littéraire* » vise à établir le lien qui existe entre la pratique didactique de philosophie et les performances scolaires des élèves en terminale littéraire. Cette étude part du constat selon lequel les performances scolaires des élèves en philosophie particulièrement en terminale sont extrêmement mauvaise avec des pourcentages de validation allant jusqu'à 7%. Cette méforme des élèves contribuant grandement à leur échec scolaire, nous a poussés à nous interroger sur les causes, tenants et aboutissants de cette méforme, le but, apporté des solutions de remédiation durable sur l'apprentissage de la philosophie et sur le processus enseignement/apprentissage. C'est dans cette optique que nous avons émis l'hypothèse de recherche générale selon laquelle « *Il existe un lien entre la pratique didactique de l'enseignant de philosophie et performances scolaires des élèves en terminale littéraire* ». Pour rendre opérationnelle cette hypothèse de recherche générale, nous l'avons divisée en quatre hypothèses secondaires formulées comme suit :

HRS1 : *il existe un lien entre la qualité du matériel didactique et les performances scolaires des élèves en terminale littéraire*

HRS2 : *il existe un lien entre les méthodes d'évaluation de l'enseignant et les performances scolaires des élèves en terminale littéraire*

HRS3 : *il existe un lien entre le nombre des chapitres au programme et les performances scolaires des élèves en terminale littéraire*

HRS4 : *il existe un lien entre l'analyse des pratiques didactiques de l'enseignant de philosophie et les performances scolaires des élèves en terminale littéraire*

À partir d'une population de recherche de 373 élèves et 06 enseignants représentatifs de la population générale de recherche et, grâce aux questionnaires et à la grille d'observation de la pratique de classe, nous avons recueillies les données sur le terrain, que nous avons analysées à l'aide du logiciel SPSS et interprétées par la suite. À l'issue de l'analyse statistique, les résultats suivants ont été obtenus :

HRS 1 : $X^2_{cal} (277,682) \succ X^2_{lu} (9,49)$: décision : Nous acceptons **Ha** et rejetons **Ho**

HRS 2 : $X^2_{cal} (270,031) \succ X^2_{lu} (12,59)$: décision : Nous acceptons **Ha** et rejetons **Ho**

HRS 3 : $X^2_{cal} (308,093) \succ X^2_{lu} (15,50)$: décision : Nous acceptons **Ha** et rejetons **Ho**

HRS 4 : $X^2_{cal} (211,360) \succ X^2_{lu} (5,99)$: décision : Nous acceptons **Ha** et rejetons **Ho**

Ces résultats nous ont permis de conclure qu'il existe bel et bien un lien significatif entre la pratique didactique de philosophie et les performances scolaires des élèves en terminale littéraire. La construction des performances durables requière en même temps, l'effort personnel de l'élève dans sa démarche didactique, une bonne transposition didactique des savoirs par l'enseignant, un bon contrat didactique qui définit les attentes réciproques entre les deux acteurs, et enfin des bonnes qualités des outils didactiques mis à la disposition de l'élève et de l'enseignant. C'est pourquoi dans le but de trouver des solutions durables pouvant permettre de performer les élèves de terminale littéraire à la discipline philosophique, quelques suggestions ont été faites aux pouvoirs publics, aux enseignants et enfin aux élèves. Une piste de recherche est proposée si l'occasion nous est offerte pour nos recherches futures.

ABSTRACT

This research entitled “didactic practices of philosophy and school performances of students in *Terminale Art*” aims at establishing the link that exists between the didactic practices of philosophy and students’ school performances in *Terminale Art*. This study is based on the thought that students’ school performances in philosophy are extremely poor with a success rate of 7%. This poor performance of students which is greatly responsible of school failure had motivated our investigation on the causes and effects of this phenomenon. The objective is to provide sustainable solutions on the teaching/learning process of philosophy. That is why we formulate the following general hypothesis “there is a link between the teacher didactic practices and *Terminale Art* students’ performances in philosophy”. To operationalize the preceding general hypothesis, it has been divided into four secondary hypotheses as followed:

RH1: There is a link between the quality of didactic material and *Terminale Art* students’ performances;

RH2: There is a link between teacher’s evaluation methods and *Terminale Art* students’ performances;

RH3: There is a link between the number of chapters of the syllabus and *Terminale Art* students’ performances;

RH4: There is a link between the teacher’s didactic practices analyses and *Terminale Art* students’ performances.

From a population of 373 students and 6 teachers, representative of the general population, and thanks to questionnaires and class observation practices grid, we have collected data on the field. The data were analyzed with SPSS software and interpreted later on. The following results have been obtained at the end of the statistical analysis:

RH1: $X^2_{cal} (277,682) \succ X^2_{lu} (9,49)$: decision: **H_a** is accepted and **H_o** is rejected

RH2: $X^2_{cal} (270,031) \succ X^2_{lu} (12,59)$: decision: **H_a** is accepted and **H_o** is rejected

RH3: $X^2_{cal} (308,093) \succ X^2_{lu} (15,50)$: decision: **H_a** is accepted and **H_o** is rejected

RH4: $X^2_{cal} (311,360) \succ X^2_{lu} (5,99)$: decision: **H_a** is accepted and **H_o** is rejected

The preceding results led to a conclusion that there is really a direct link between the philosophy didactic practice and *Terminale Art* students’ school performances. The building of sustainable performances requires therefore the student’s personal effort in his/her didactic approach, a good didactic transposition of knowledge by the teacher, a convincing didactic contract which defines the reciprocal expectations of both teachers and students, and finally a good quality of didactic tools given to them. In order to find sustainable solutions that can contribute to improvement of the level students in philosophy, some suggestions were addressed to stakeholders of education, to teachers and to students themselves. A field of research is proposed if the occasion is given to us in other researches.

Key words: didactic practices, philosophy, school performances.

LISTE DES ABREVIATIONS ET SYMBOLES

APC : approche par les compétences

APO : approche par objectif

BACC : baccalauréat

ddl : degré de liberté

Ha : hypothèse alternative

Ho : hypothèse nulle

LBA : lycée bilingue d'application (Yaoundé)

MINESEC : ministère de l'enseignement secondaire (Cameroun)

NAP: nouvelles approches pédagogiques

OIF : organisation internationale de la francophonie

PPO: pédagogie par les objectifs

S.P.S.S : Statistical package for social science. Version 17

Tle A4 All, A4 Esp : terminale littéraire (A4 Allemande), (A4 Espagnole)

VD : variable dépendante

VI : variable indépendante

X²cal : Khi-deux calculé

X²lu : Khi-deux lu

ZPD : zone proximale de développement

\leq : inférieur ou égale à

\geq : supérieur ou égale à

$>$: Strictement supérieur

$<$: Strictement inférieur à

α : seuil de signification

TABLEAUX

Tableau 1 : récapitulatif des établissements d'enseignement généraux Publics de l'Arrondissement de Yaoundé Troisième pour l'année scolaire 2016/2017	73
Tableau2 : récapitulatif de l'échantillon de recherche	75
Tableau 3 : identification des répondants selon le sexe	83
Tableau 4 : identification des répondants selon l'âge	84
Tableau 5 : identification des répondants selon le statut scolaire des élèves en terminale... ..	85
Tableau 6 : identification des répondants selon le nombre d'année passée en terminale.....	85
Tableau 7 : identification des répondants selon le statut résidentiel de l'élève.....	86
Tableau croisé 8 : entre la repartions de l'échantillon de recherche en fonction des documents philosophiques des élèves et les supports figurant sur la liste officielle au programme de philosophie	87
Tableau 9 : repartions de l'échantillon de recherche en fonction de la qualification de l'auteur des documents philosophiques	88
Tableau 10 : repartions de l'échantillon de recherche en fonction de la nationalité de l'auteur des manuels.....	90
Tableau croisé 11: Pendant le cours, l'enseignant utilise-t-il beaucoup plus Et Quel est la fréquence d'utilisation de ces supports didactique pendant le cours	90
Tableau croisé 12 : L'enseignant vérifie-t-il, les supports didactiques (livres) dont vous disposez en classe ? Et quelle orientation donne-t-il à ces supports pédagogiques en classe ?.....	91
Tableau 13 : répartition de l'échantillon de recherche en fonction de l'exploitation des textes philosophiques pendant le cours	93
Tableau 14 : répartition de l'échantillon de recherche en fonction des supports qui permettent à l'élève de comprendre le cours de philosophie	94
Tableau croisé 15 : entre le nombre d'évaluations séquentielles en classe avant la séquence proprement Et l'effectivité des devoirs ou de TD au cours d'une séquence	95
Tableau croisé 16 : entre la fréquence de correction des devoirs et La correction de ces devoirs impliquent la collaboration de :.....	96

Tableau croisé 17 : la fréquence des exercices de remédiations aux élèves et les stratégies employés par l'enseignant après la correction de la séquence didactique.....	97
Tableau 18 : répartition de l'échantillon de recherche en fonction de la question sur la présence ou non de l'annotation sur l'épreuve.....	98
Tableau croisé 19 : Le nombre de chapitre de philosophie au programme et les chapitres qui vous sont proposés sont	100
Tableau croisé 20 : En moyenne, l'enseignement d'un chapitre de philosophie prend et la fréquence hebdomadaire de l'enseignement de la philosophie	101
Tableau croisé 21 : stratégies de l'enseignant pour se rattraper sur son programme et le nombre de page en moyenne d'un cours de philosophie	102
Tableau croisé 22 : entre le nombre des œuvres philosophiques au programme et les stratégies employées par l'enseignant pour les étudier	103
Tableau croisé 23: Pour vous aider à préparer votre séquence didactique, l'enseignant et les stratégies dont vous choisissez le plus souvent pour Préparer votre séquence didactique ...	104
Tableau N°24 : repartitions de l'échantillon de recherche en fonction des stratégies à employer pour préparer le BAC	105
Tableau croisé 25 : doit-on simplifier (diminuer) le programme de philosophie de la terminale littéraire ? Et dans quelle classe souhaiteriez-vous la voir débiter ?	107
Tableau croisé 26 : certains établissements d'enseignement confessionnaux Débutent généralement l'enseignement de la philosophie en classe de 1 ^{ère} et Pensez Vous que cette façon de procéder, avantage leurs élèves Aux examens officiels ?.....	107
Tableau croisé 27 : entre le déplacement de l'enseignant dans sa Salle de classe et Le ton et la voix de l'enseignant.....	109
Tableau 28: Selon vous, le maniement de la langue de Transmission des connaissances philosophiques de votre enseignant (français ou anglais) est :.....	110
Tableau croisé 29: l'auto-évaluation de la pratique de classe de l'enseignant de philosophie et la fréquence de cette évaluation par un inspecteur	110
Tableau 30 : Pour évaluer sa manière de faire cours, il fait appel à : et Quelle est la fréquence annuelle de cette évaluation ?	111
Tableau 31 : performances scolaires des élèves en philosophie	119

Tableau croisé 32 : croisement la vérification des supports didactiques en classe par l'enseignant et les performances scolaires en philosophie	119
Tableau 33 : présentation de la mesure symétrique	120
Tableau 34 : croisement entre les méthodes de remédiation de l'enseignant après évaluation et les performances scolaires en philosophie.....	121
Tableau 35 : présentation de la mesure symétrique	121
Tableau N°36 croisement les stratégies utilisées par l'enseignant quand il accuse du retard sur son programme et les performances scolaires des élèves et les performances scolaires en terminale littéraire.....	122
Tableau 37 : présentation de la mesure symétrique	123
Tableau 38 : l'analyse des pratiques de classe de l'enseignant par un inspecteur de philosophie et les performances scolaires des élèves en terminale littéraire	124
Tableau 39 : présentation de la mesure symétrique	125
Tableau 40 : récapitulatif du test d'hypothèses avec le test Khi-deux	12

LISTE DES GRAPHIQUES ET FIGURES

LISTE DES FIGURES

- Figure 1** : Triangle didactique de DEVELAY..... 50
- Figure 2** : triangle didactique de la philosophie inspiré des objectifs-noyaux de Tozzi (Conception Embolo Edzoto Roger Cyrille) 54
- Figure 3** : triangle des principales compétences à développer chez le philosophe en classe de terminale au Cameroun (Conception Embolo Roger)..... 55
- Figure 4** : Les différents degrés de la transposition didactique selon Develay (1992)..... 59

LISTE DES GRAPHIQUES

- Graphique 1** : identification des répondants selon le sexe 84
- Graphique 2** : identification des répondants selon l'âge 84
- Graphique 3** : identification des répondants selon le statut scolaire des élèves en terminale 85
- Graphique 4** : identification des répondants selon le nombre d'année passée en terminale 86
- Graphique 5** : identification des répondants selon le statut résidentiel de l'élève 87
- Graphique 6** : tableau croisé entre la repartitions de l'échantillon de recherche en fonction des documents philosophiques des élèves et les supports figurant sur la liste officielle au programme de philosophie 88
- Graphique 7** : repartitions de l'échantillon de recherche en fonction de la qualification de l'auteur des documents philosophiques 89
- Graphique 8** : repartitions de l'échantillon de recherche en fonction de la nationalité de l'auteur des manuels 90
- Graphique 9** : Pendant le cours, l'enseignant utilise-t-il beaucoup plus ? Et Quel est la fréquence d'utilisation de ces supports didactique pendant le cours ? (Q10 et Q11) 91
- Graphique 10** : vérification des supports didactiques des élèves par l'enseignant et l'orientation pédagogique-didactique qu'il les donne en classe 92
- Graphique N° 11** : répartition de l'échantillon de recherche en fonction de l'exploitation des textes philosophiques pendant le cours 93
- Graphique 12** : répartition de l'échantillon de recherche en fonction des supports qui permettent à l'élève de comprendre le cours de philosophie 94
- Graphique 13** : Avez-vous d'autres évaluations séquentielles en classe avant la séquence proprement dite ? Et Combien de devoirs ou de TD faites-vous au pendant d'une séquence ? ... 95

Graphique 14 : entre la fréquence de correction des devoirs et La correction de ces devoirs impliquent la collaboration de 97

Graphique 15 : la fréquence des exercices de remédiations aux élèves * les stratégies employés par l'enseignant après la correction de la séquence didactique 98

Graphique 16 : répartition de l'échantillon de recherche en fonction de la question sur présence ou non de l'annotation sur l'épreuve 99

Graphique 17:le nombre de chapitre de philosophie au programme * les chapitres qui vous sont proposés sont 100

Graphique 18:En moyenne, l'enseignement d'un chapitre de philosophie prend * la fréquence hebdomadaire de l'enseignement de la philosophie 101

Graphique 19: stratégies de l'enseignant pour se rattraper sur son programme et le nombre de page en moyenne d'un cours de philosophie 102

Graphique 20: entre le nombre des œuvres philosophiques au programme et les stratégies employées par l'enseignant pour les étudier 103

Graphique 21:Pour vous aider à préparer votre séquence didactique, l'enseignant * les stratégies dont vous choisissez le plus souvent pour Préparer votre séquence didactique 104

Graphique 22: repartitions de l'échantillon de recherche en fonction des stratégies à employer pour préparer le BAC 106

Graphique 23:doit-on simplifier (diminuer) le programme de philosophie de la terminale littéraire ? * dans quelle classe souhaiteriez-vous la voir débiter ? 107

Graphique 24:Certains établissements d'enseignement confessionnaux Débutent généralement l'enseignement de la philosophie en classe de 1ère. Pensez Vous que cette façon de procéder, avantage leurs élèves Aux examens officiels ? 108

Graphique 25 : le déplacement de l'enseignant dans sa Salle de classe * Le ton et la voix de l'enseignant 109

Graphique 26 : Selon vous, le maniement de la langue de Transmission des connaissances philosophiques de votre enseignant (français ou anglais) est :..... 110

Graphique 27 : l'auto-évaluation de la pratique de classe de l'enseignant de philosophie et la fréquence de cette évaluation par un inspecteur 111

Graphique 28 : Pour évaluer sa manière de faire cours, il fait appel à : * Quelle est la fréquence annuelle de cette évaluation ? 112

Graphique 29 : performances scolaires des élèves en philosophie 113

INTRODUCTION GENERALE

La modernisation et la post modernisation de la société actuelle impose aux institutions éducatives de se soumettre à la pression « consumériste » c'est-à-dire que l'école ne devrait plus se contenter seulement d'éduquer ou de former (les élèves), mais elle doit aussi respecter les canons de la productivité et de la rentabilité affirme Meirieu (2004) lorsqu'il dit « *le marché scolaire est déjà là* ». C'est dire donc comme toutes les autres institutions, l'institution scolaire à désormais l'obligation des résultats. Cette idéologie s'est fait entendre à l'issue des états généraux de l'éducation tenue à Yaoundé en 1995, et dont le but était non seulement la réforme du système éducatif camerounais, mais aussi l'amélioration des résultats des élèves. Plus de Vingt années après, il est difficile d'affirmer que les objectifs sont atteints. En effet les examens certificatifs pour ne prendre que ceux-ci, et spécifiquement le baccalauréat de l'enseignement générale produisent des résultats en deçà des attentes. Dans la 3^e édition de son magazine (ECOBAC), l'office du baccalauréat du Cameroun a publié en détail les résultats des élèves de cette examen de 1995 à 2009 ; il en ressort que le taux d'échec à cet examen est de 60%. De 2005 à 2009 celui tourne autour de 50%. Selon les mêmes sources, de 2005 à 2009, ce taux à été respectivement de 48,43%, 41,01%, 50,19%, 49,60%, et 49,12%, malgré les ajouts de point dénoncé par Fosso Dongmo (2009) et Edimo (2009).

Chercher à comprendre les raisons de ces mauvaises performances de ces élèves aux examens officiels, revient à comprendre le problème dans sa spécificité, c'est-à-dire à comprendre, à regrouper et à donner des solutions aux problèmes que les élèves rencontrent dans les différentes disciplines qui structurent la classe de terminale tel que défini par la politique éducative Camerounaise. C'est donc dans ce contexte de mauvaise performance des élèves en philosophie que la dite recherche à lieu, l'objectif étant double : redorer l'image de la philosophie assombrie et incomprise dans sa démarche pédagogique grâce à un enseignement professionnel de qualité, et définir une nouvelle stratégie permettant aux élèves d'améliorer leurs performances et même leurs compétences spécifiques avec adéquation aux résultats satisfaisants en philosophie.

De manière générale, et de façon abusive, les mauvaises performances des élèves sont tournées vers l'élève à qui on ampute l'entière responsabilité, ou alors vers les facteurs sociologiques à en croire la théorie de la reproduction de Pierre Bourdieu, et autres facteurs

psychologiques. Or le processus didactique tel que défini par le triangle didactique, c'est-à-dire la transposition didactique, le contrat didactique, la démarche didactique bien défini constitue un schéma interactif à une bonne transmission des savoirs et favorisent ainsi une bonne performance des élèves à la discipline philosophique. De cette observation et dans l'optique de comprendre de manière scientifique les mauvais résultats des élèves en philosophie en terminale littéraire, que notre sujet de mémoire s'intitule : « **PRATIQUE DIDACTIQUE DE LA PHILOSOPHIE ET PERFORMANCES SCOLAIRES DES ELEVES EN TERMINALE LITTERAIRE DANS LES ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT GENERAL PUBLIC DE L'ARRONDISSEMENT DE YAOUNDE TROISIEME** ». Le problème fondamental qui est au centre de ce thème, est axé **sur les mauvaises performances des élèves en philosophie en classe de terminale littéraires.**

Pour mener cette recherche, une question principale de recherche est formulée ainsi qu'il suit : *quel est le lien qui existe entre les pratiques didactiques de philosophie et les performances scolaires des élèves en terminale littéraire?* À partir de cette question, nous avons ensuite posé comme hypothèse générale : *il y'a un lien entre la pratique didactique de l'enseignant de philosophie et les performances scolaires des élèves en terminale littéraire.* S'il est vrai que le triangle didactique a pour but non seulement de définir, mais aussi de professionnaliser la pratique de classe de l'enseignant, le non-respect de ce triangle s'avère être catastrophique sur les performances scolaire. C'est dire donc que la transposition didactique, en passant par le contrat, la démarche et la situation didactique, sont des concepts régulateurs de l'enseignement de classe et favorise ainsi les bonnes performances scolaires des élèves. Il s'agit donc de mesurer l'impact du processus enseignement/apprentissage de l'enseignement de la philosophie, et trouver le lien qui existe entre le processus didactique et les résultats scolaires des élèves de terminale littéraire au Cameroun.

Le cadrage théorique et conceptuel de notre travail a consisté à lire et à analyser les écrits des auteurs qui ont réfléchi sur ce sujet avant nous et faire ressortir autant que possible, leurs conclusions ingénieuses sur la pratique enseignante de la philosophie. En ce qui concerne les théories explicatives, trois théories ont été retenue à savoir : la théorie constructiviste de Jean Piaget (1967), qui développe l'idée selon laquelle, les connaissances se construisent par ceux qui apprennent. Ensuite la théorie socioconstructiviste de Vygotski(1985), qui introduit une dimension supplémentaire, celle des interactions, des échanges du travail de verbalisation, de co-construction et de co-élaboration. Car l'apprentissage est d'avantage considéré comme le produit des échanges didactiques entre l'enseignant-élève et entre l'élève-élève et enfin la théorie de la transposition didactique de

Yves Chevallard, qui évoque le travail de synthèse et de simplification des connaissances, des savoirs savants en savoirs enseignés, le but étant de permettre une bonne transmission des connaissances spécifiques.

Quant à la méthode de recherche utilisée, le choix est porté sur une méthode mixte ; quantitative et qualitative. Etant donné que les élèves de classe de terminale et leurs enseignants qui constituent de notre population d'étude sont naturellement déjà dans les lycées, nous considérons que chacun des 06 lycées que compte l'arrondissement de Yaoundé 3^{ème}, constitue déjà une grappe. C'est ainsi donc que, grâce à une technique d'échantillonnage stratifié, on a pu déterminer l'échantillon de trois cents soixante-treize (373) élèves et 06 enseignants en raison d'un (01) enseignant par établissement. Deux outils de collecte des données nous ont permis de faire la collecte des données scientifiques sur le terrain : un questionnaire pour les élèves et une grille d'observation de la pratique de classe, pour suivre le cours de philosophie. La grille d'observation de la pratique de classe nous a permis de toucher du doigt les réalités du terrain, d'observer de manière directe la participation active de l'enseignant et de ces élèves, avec les différentes approches utilisées (approche par objectif APO et la nouvelle approche pédagogique NAP), de voir les différents acteurs en situation d'enseignement/apprentissage et de relever les difficultés pouvant améliorer l'enseignement de la philosophie, favorisant ainsi, les bonnes performances des élèves. Quant au questionnaire, il nous a permis grâce aux réponses des élèves de comprendre de façon claire, le problème de mauvaises performances scolaires dans la discipline philosophique, et de pouvoir proposer quelques solutions durables de remédiations.

La structuration méthodique de notre travail s'articule autour de trois grandes parties répartie en cinq (05) chapitres ainsi que suit :

La première partie ou le cadre théorique de notre travail de recherche comprend deux chapitres : le premier chapitre (chapitre I) présente la problématique de l'étude, quant au second (chapitre II), il expose l'insertion théorique de l'étude et la question dans la revue de la littérature.

La deuxième partie ou le cadre pratique comprend un chapitre, le (chapitre III), qui expose la méthodologie ou démarche de l'enquête.

La troisième partie ou le cadre opératoire quant à lui, regroupe en son sein deux chapitres indépendantes: le quatrième chapitre (chapitre IV) intitulé, présentation et analyse des résultats, aura pour but non seulement de faire une présentation descriptive des résultats, mais aussi de procéder à une vérification des hypothèses de recherche. Le dernier chapitre de cette partie et de notre mémoire (le chapitre V), fait ressortir les interprétations des résultats

de recherche et les implications théoriques et professionnelles des résultats. Enfin suivra, la conclusion générale, les références bibliographiques, et annexes.

CHAPITRE I : LA PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

Selon Grawitz (2004), la problématique se définit comme un ensemble construit autour d'une question principale, des hypothèses de recherche, des orientations des problèmes dans une théorie, dans une recherche. Cette même idéologie se fait présente dans la définition que lui assigne Michel Beaud (1994) comme un ensemble construit, autour d'une question principale, des hypothèses de recherche et des lignes d'analyse qui permettent de traiter le sujet choisi.

Dans le respect du protocole de rédaction défini par la faculté des Sciences de l'Education, ce premier chapitre réservé à la problématique de notre étude, prendra en considération six grandes articulations ainsi que suit : le contexte et justification de l'étude, la formulation du problème, les questions de recherche, les objectifs de l'étude, les intérêts de l'étude et enfin la délimitation de l'étude.

I. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE

I.1. Contexte de l'étude

Le présent travail s'effectue au Cameroun dans un contexte de crise de performance dans le système éducatif Camerounais en général, et plus particulièrement dans la discipline philosophique. De la définition politique sur son enseignement dans le territoire Camerounais, la philosophie est créditée à être enseignée, tant dans l'enseignement secondaire général que technique. Toutefois, la spécificité de cet enseignement réservée à une certaine catégorie des élèves, fait que son enseignement soit exclusivement dispensé en classe de terminale. Dans l'enseignement secondaire général, il intervient dans toutes les classes de terminale mais le temps mis pour son enseignement est disparate d'une série à l'autre. Ainsi pour les terminales littéraires (A, B), le nombre d'heures de cours équivaut respectivement à 08 heures et 05 heures de cours hebdomadairement. Quant aux terminales scientifiques (C, D, E), ce nombre est de 03 heures de cours par semaine. Dans l'enseignement technique, quelques classes sont

créditées à recevoir l'enseignement philosophique parmi lesquelles : la F4 (maçonnerie), la F3 (électricité) et la comptabilité. Quel que soit la filière dans l'enseignement technique, le nombre d'heures de cours est proportionnel à celui des classes scientifiques, en l'occurrence 03 heures de cours par semaine.

Le mot philosophie signifie étymologiquement l'amour du savoir. A lui seul le souvenir de cette origine pourrait suffire à attirer l'attention sur le paradoxe d'une didactique de la philosophie : si le propre de tout savoir est d'être transmissible par l'enseignement nous affirme Aristote¹, à l'inverse, comment concevoir une méthode qui permette de « *transmettre* » un amour, un désir, une recherche, c'est-à-dire chaque fois, en un sens au moins, un manque. Sans doute, l'origine étymologique du mot ne nous éclaire guère. Platon peut nous être d'un très grand secours que Pythagore. Si contre les dogmatiques le second a eu raison de nous signifier que la philosophie n'est qu'une recherche, contre les sceptiques le premier nous a enseigné que c'est bien le savoir qui doit être recherché, et l'opinion congédiée. Car, un savoir purement indéterminé frapperait sans doute de vanité tout projet didactique, celui-ci visant à « *faciliter la transmission localisée de connaissances déterminées* », et ne pourrait non plus faire valoir aucune prétention à être enseigné. La philosophie est donc la visée d'un savoir, fondée en raison et universelle. A ce titre elle est science, épistémè et non doxa, et objectivement discipline à l'instar de toutes les sciences.

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

Dans le cadre spécifique de l'enseignement de la philosophie, l'arrêté n° 114/D/28/MINEDUC/SG/IGP/ESG du 07 octobre 1998 portant définition des programmes en philosophie en classe francophone dans les établissements d'Enseignement Secondaire Général, en son article 1^{er}, définit clairement les objectifs généraux de l'enseignement philosophique commun à toutes les séries, et par ricochet, clarifie aussi les objectifs spécifiques de cet enseignement en série A et B qui nous intéresse le plus. Des objectifs généraux, il en ressort 04 principaux que l'enseignement de la philosophie doit impérativement respecter dans sa transmission :

¹ Aristote, Métaphysique, A, I 981b5.

- *L'apprentissage et le recours à la réflexion entendue comme préalable à toute action véritablement humaine ;*
- *L'initiation et la sensibilisation de la pensée philosophique, c'est-à-dire aux grandes idées et thèmes majeurs qui ont marqué et animé l'histoire et la vie intellectuelle des hommes dans le temps et dans l'espace ;*
- *La vision rationnelle du monde, il s'agit de former chez les élèves l'esprit critique et scientifique, qui leur permettra d'éviter les prises de position gratuites, de manière à n'adhérer à une opinion au terme d'une analyse soutenue par des arguments rigoureux et convaincants.*
- *Enfin, le sens de la moralité, de l'esprit civique et de la culture démocratique. Le but visé est la formation des citoyens conscients de leurs devoirs comme de leurs droits, ouvert aux valeurs universelles de solidarités, de tolérance, de respect de la personne humaine et du bien commun*

Pour ce qui est des objectifs spécifiques exclusifs aux séries A et B, il est mentionné que les professeurs insisteront particulièrement sur

- *La compréhension et la maîtrise des grands systèmes philosophiques et des grands courants de pensée ayant marquée la vie intellectuelle et sociale de l'humanité.*
- *La connaissance objective et critique des thèses qui alimentent et animent le débat philosophique en Afrique ;*
- *La perception de l'importance des sciences humaines dans la formation de la personnalité et dans l'organisation de la société*

Une telle clarification dans la définition des objectifs de formation en philosophie en terminale tel que présenté dans le programme national de son enseignement, laisse clairement voire que l'enseignement de la philosophie au Cameroun s'inscrit dans le modèle de la définition des objectifs pédagogiques : « l'approche par objectif (PPO) ». Dans son ouvrage à visé didactique, De Landsheere rappelle que la notion d'objectif pédagogique s'est développé dans les années 1950/1960 dans le but de formaliser le contrat didactique entre les enseignants et les étudiants et d'énoncer clairement ce que ces derniers devraient apprendre. On comprend dès lors que le développement du concept d'objectif et de ses applications opérationnelles, ait été étroitement associé à l'idée de planification méthodique des activités de formation selon une démarche systématique comprenant une analyse des besoins, la détermination des objectifs d'apprentissage, le choix des méthodes d'enseignement et d'évaluation des apprentissages, cette dernière activité (évaluation des apprentissages) ayant vocation à vérifier l'atteinte des objectifs. Selon Bloom, l'objectif pédagogique est une déclaration claire de ce que l'action éducative doit amener comme changement chez l'étudiant, et la finalité première

de sa taxonomie des objectifs éducationnels est de catégoriser les niveaux d'activités intellectuelles sollicités par l'objectif.

Cette approche n'a pas été exempte de tout reproche et parmi ses limites, l'une d'entre elles concerne la difficulté à laquelle sont confrontés les enseignants lorsqu'il s'agit de choisir le juste degré de spécificité des objectifs au niveau opérationnel. Cette approche ne met pas l'élève au centre de son apprentissage, car c'est l'enseignant qui détient toute la connaissance. C'est ce qui justifie le problème des mauvaises performances scolaires des élèves dans la discipline philosophique dans ce travail de recherche. De ce qui précède on peut se demander si les mauvaises performances des élèves en philosophie telles qu'enregistrées dans l'arrondissement de Yaoundé 3^e, ne proviennent pas en partie de l'approche utilisée ; n'y a-t-il pas lieu de juxtaposer à cette approche, une « approche par compétence », qui aura pour mission développer, les compétences des élèves en philosophie et de parvenir aux résultats escomptés.

Au regard de ce qui précède, il est clairement établi que l'enseignement de la philosophie occupe une place prestigieuse et même fondamentale dans la compréhension des autres disciplines qui structurent les enseignements en terminale littéraire. Eu égard de la spécificité des connaissances qui y sont développées, c'est une discipline qui fait appel à l'esprit d'initiative, à l'esprit critique, au développement systématique du vocabulaire de l'élève et à la formation de l'homme future axé sur le respect des principes de l'altérité, le respect de l'intérêt général...

Cependant, comment comprendre la démotivation et les mauvais résultats des élèves par rapport à l'enseignement de la philosophie. Belinga Bessala (2005) souligne à cet effet que la motivation des élèves constitue un facteur essentiel et indispensable à tout acte didactique. Il s'agit de comprendre que la démotivation ou l'a-motivation des élèves apparaît comme un élément inhibiteur de leurs efforts intellectuels, et plus grave les expose à ce que Seligman (1975), appelle l'impuissance apprise, c'est-à-dire une sorte de marginalisation inconsciente intériorisée par l'élève en échec.

Dans le but d'explicitier le problème lié aux mauvaises performances scolaires des élèves en philosophie en terminale littéraire, il est important de poser un regard critique sur les motivations personnelles des élèves à faire le cours de philosophie. La motivation est habituellement considérée comme un bon indicateur de la performance scolaire, tandis que l'ennui serait un processus destructeur entre l'élève et son travail. De nos premiers éléments

sur le terrain spécifiquement dans notre laboratoire d'étude (les lycées de Yaoundé 3^{ème}, les enseignants affirment cependant que « *les élèves, et plus particulièrement les nouveaux élèves sont plus que motivés à recevoir les cours de philosophie*», car au dire de ces élèves, la philosophie est « *la discipline des grands* ». A cet effet, une réponse est donnée par Stéphanie Leloup(2000) pour comprendre le phénomène de l'échec des performances scolaires en philosophie au secondaire, elle affirme : « *la motivation est un état interne et un phénomène complexe. Son évaluation est dès lors difficile et forcément partielle. La motivation loin d'être un bon indicateur fait plutôt office d'écran de fumée : l'échec est plus facile à assumer lorsqu'on n'a pas voulu que lorsqu'on n'a pas pu.* ». Ceci laisse clairement comprendre que la motivation ne suffit pas à elle seule pour constituer un facteur déclencheur des performances scolaires des élèves. Ainsi un élève motivé est un élève qui fait des efforts, alors qu'un élève qui ne fait pas des efforts n'est pas obligatoirement démotivé. Dans ses travaux de recherche S. Leloup(1998), affirment que la discipline philosophie fait partie « *des disciplines importantes, mais ennuyeuses* ».

I.2. Justification du choix du thème

Le stage d'observation pédagogique-didactique organisé par le département de didactique des disciplines axé sur la pratique didactique de l'enseignement de la philosophie, effectué pendant le mois de Mai 2015 au Lycée Bilingue d'Essos Yaoundé, est « *l'un* » des facteurs déclencheurs de notre thème de mémoire et donc les principaux groupes de mots clés sont : pratique didactique et performance scolaire des élèves en philosophie. Toutefois d'autres raisons aussi bien convaincantes les unes que les autres, nous ont définitivement permis de travailler sur ce thème, au regard des résultats médiocres qu'on n'a enregistrée dans cette discipline et les difficultés spécifiques que l'enseignant de philosophie rencontre dans sa pratique de classe :

Les effectifs pléthoriques : les classes de terminales sont aujourd'hui parmi les classes ayant le plus grand nombre d'élèves dans les établissements d'enseignements secondaires au Cameroun, avec des salles à 132 élèves en terminale A4esp, cas spécifique du lycée bilingue de Yaoundé comptant pour l'année 2015/2016, et 125 élèves en terminales espagnole au lycée de Nsam-Efoulan enregistrés au cours de l'année scolaire 2016/2017. Cette situation a un revêt négatif non seulement sur les stratégies à entreprendre pour enseigner la philosophie, mais aussi sur la relation pédagogique-didactique entre l'enseignant et l'enseigner. C'est dans ce contexte que le didacticien et philosophe Français Michel Tozzi parle du changement

quantitatif et qualitatif des élèves en classe de terminale. Car selon lui, « *le nombre de lycéens a doublé, voire triplé en vingt ans. C'est un bouleversement fondamental dans l'histoire de l'enseignement philosophique : le passage progressif d'une matière réservée à une minorité, socialement sélectionnée par l'école à son enseignement généralisé* ».

Les mauvaises notes des élèves dans les devoirs et séquences de classe : le décalage entre les bonnes performances attendues et les mauvais résultats enregistrés dans la discipline philosophie constituent une réelle situation de crise quant aux stratégies à adopter pour développer les performances philosophiques des élèves en terminale littéraire. Les recherches documentaires sur les performances scolaires des élèves en philosophie dans notre site d'étude (lycée de l'Arrondissement de Yaoundé 3^{ème}), tel que présente plus bas, nous permet de démontrer suffisamment, la crise qu'enregistre la discipline philosophique sur les performances scolaires des élèves de l'ordre général de 67,22% de taux d'échec. Il est donc question de chercher les problèmes spécifiques qui conditionnent ces mauvais résultats, afin de donner aux élèves, les techniques et méthodes d'étude pouvant faciliter la compréhension de cette discipline et proposer aussi des méthodes de remédiation.

L'analyse des pratiques didactiques en philosophie. D'après la politique nationale sur l'enseignement de la discipline philosophie en classe de terminale, trois autres filières différentes de la philosophie sont créditées pour enseigner la philosophie, entre autre (la sociologie, la psychologie, et l'anthropologie). Il est donc observé un écart sur la pratique didactique des différents enseignants et des conséquences sur le plan épistémologique, non seulement dans la transposition des connaissances philosophiques qui requièrent une culture profonde de cette discipline, mais aussi le revêt de leur action sur les résultats en ce qui concerne l'évaluation sommative. Ce mémoire se présente donc comme un guide didactique et un support pédagogique dans la procéduration de l'enseignement de la philosophie en général, et en classe de terminale en particulier.

De la situation d'apprentissage proprement dite, nous avons observé de façon générale des lacunes dans la transposition didactique entre l'enseignant et l'enseigné, le manque de participation de ce dernier dans la construction de ses propres connaissances. A ce titre, M.BOURAI observe que malgré l'introduction de l'approche par compétence (APC) dans le cycle secondaire, et à cause du manque de formation continue des professeurs, ces derniers continuent à enseigner en pratiquant l'approche par objectif. Si nous accédions les dires d'Emmanuel Kant que l'on ne peut apprendre la philosophie, sinon historiquement, mais que

l'on peut seulement apprendre à philosopher², faut-il comprendre que la philosophie est par essence pédagogie. Dans ce contexte l'enseignant n'a-t-il aucun rôle à jouer dans l'apprentissage du philosophe, cette situation n'emprisonne-t-elle pas la philosophie dans un statut de science hasardeuse, et où les critères scientifiques de sa transmission ne sont pas définis.

Enfin nous allons poser un regard critique sur les méthodes et stratégies d'évaluation, les outils didactiques utilisés grâce à l'observation de la pratique de classe de l'enseignant de philosophie et voir si la méthodologie utilisée par ce dernier est conforme aux différentes approches en vigueur, et quelle influence elle peut avoir sur les performances des élèves.

II. FORMULATION DU PROBLEME

II.1. Le constat empirique de l'étude

Parler de performances scolaires des élèves en philosophie, revient de manière générale à quantifier en termes de pourcentage le niveau d'adaptation de ceux-ci dans cette discipline. Les observations préliminaires et documentaires de terrain et les données statistiques sur les performances scolaires des élèves en terminale littéraire dans notre laboratoire d'étude de Yaoundé 3^{ème}, nous ont permis d'avoir les résultats sur les trois dernières années et donc de 2014/2017 :

Lycée de Biyem-Assi : 32,89% en 2014/2015 de validation en terminale littéraire soit des notes entre [10-12,75] et **67,11%** de mauvaises performances en philosophie. 2015/2016 : 42,05% taux de réussite et **57,5%** de taux d'échec. 2016/2017 premier trimestre : 21,86% de taux de réussite pour **78,14%** de taux d'échec.

Lycée Bilingue d'Application : 2014/2015 : 32,51% de taux de réussite soit **67,49%** de taux d'échec. 2015/2016 : 34,23% de taux de réussite soit **65,77%** de taux d'échec. 2016/2017 premier trimestre : 29,76% de taux de réussite soit **70,24%** de taux d'échec.

Lycée de Nsam-Efoulan : 2014/2015 : 42,34% de taux de réussite en terminale littéraire, soit **57,66%** du taux d'échec. 2015/2016 : 27,98% de taux de réussite soit **72,02%** du taux d'échec. 2016/2017 : premier trimestre : 34,42% de taux de réussite en Tle A soit **65,58%** du taux d'échec.

² Kant, in Architectonique de la raison pure.

Lycée Général Leclerc : absence d'information totale sur la recherche documentaire, procès-verbaux introuvables. 2016/2017 : premier trimestre : 39,84% de taux de réussite, soit **60,16%** de taux d'échec.

Lycée d'Afan-Oyoo : absence d'information sur les 03 dernières années. 2016/2017, premier trimestre : 14,34% de taux de réussite soit **85,66%** de taux d'échec.

Lycée de Ngoa-Ekellé : absence d'information sur les 03 dernières années. 2016/2017, premier trimestre : 68,8% de taux d'échec

De tels résultats aujourd'hui traduisent immédiatement le malaise et les problèmes que rencontre la discipline philosophique au Cameroun en général et dans l'arrondissement de Yaoundé 3^{ème} en particulier. Le présent mémoire nous permet donc de nous appesantir sur les problèmes spécifiques liées à la pratique didactique de la philosophie et aux performances scolaires qui en résultent, le but étant de proposer des solutions de remédiation solides pouvant permettre non seulement un meilleur rendement scolaire des élèves, mais aussi de donner des stratégies efficaces aux enseignants pour une bonne transposition des connaissances philosophiques. Il est à noter que ce mémoire se propose d'être un guide pédagogique pour la pratique de classe des enseignants de philosophie.

C'est donc dans ce contexte d'échec des performances scolaires des élèves en philosophie en terminale littéraire que naturellement s'impose à notre étude sur le thème: « *pratique didactique de la philosophie et performances scolaires des élèves en terminale littéraire dans les établissements d'enseignement général public de l'arrondissement de Yaoundé troisième* ». Le présent thème va s'articuler autour de cette question de recherche principale: *Quel est le lien qui existe entre les pratiques didactiques de philosophie et les performances scolaires des élèves en terminale littéraire?* De cette question découle les hypothèses de recherche, les objectifs de recherche et surtout la méthodologie adoptée pour mener à bien notre travail scientifique.

II.2. le problème de recherche

L'enseignement de la philosophie en générale et celui de l'apprentissage du philosophe en classe de terminale au Cameroun en particulier, est plus que jamais une nécessité, parce que la philosophie se présente comme une science qui conscientise et qui amène l'élève à penser par lui-même, c'est-à-dire à réfléchir avant d'agir, à exercer le pouvoir de la raison pour accomplir son devoir social, en un mot à agir de façon raisonnable et

responsable. Cet enseignement est confronté à plusieurs problèmes dans sa pratique de classe au Cameroun et la conséquence immédiate est, les mauvais résultats en classe et dans les examens officiels. Il s'agit donc de trouver les stratégies pour aider l'élève à développer et appliquer de façon efficace, les principales habilités définies par la discipline philosophique en terminale littéraire, l'objectif étant le développement des compétences et des performances scolaires des élèves. Dans le cadre de ce travail, nous regrouperons tous les problèmes liés à la transposition didactique de l'enseignement philosophique et les conséquences qui en découlent en deux principaux paliers: le problème des mauvaises performances observées dans les résultats des élèves en classe de terminale littéraire, et celui référent à l'enseignement proprement dite, c'est-à-dire la pratique pédagogique-didactique de classe qui en résulte dans le processus enseignement/apprentissage de la discipline philosophique, la méthodologie adopter pour faciliter la transmission des connaissances philosophiques. Ces deux problèmes sont entremêlés, parce que l'une des dimensions implique inévitablement l'autre.

De la conception générale des élèves, la philosophie est une discipline très difficile, aléatoire, hermétique et dont les résultats dépendent de l'humeur de l'enseignant, à ce critère, la philosophie n'est pas une science, car il faudrait avoir beaucoup de chance pour avoir une moyenne dans cette discipline. Cette attitude à l'égard de la philosophie constitue d'ores et déjà un blocage psychologique quant à la compréhension de cette discipline, et donc la conséquence finale est les mauvais résultats en classe. La présente conviction avait été corroboré lors de notre stage d'observation au lycée Bilingue de Yaoundé, un stage qui nous a permis de prendre conscience de la gravité de l'ampleur des résultats scolaires en philosophie avec 3% de validation à la quatrième séquence, et un pourcentage annuelle de validation en philosophie de 15% comptent pour l'année scolaire 2014-2105.

L'une des multiples raisons qui peut expliquer cette négation des performances en philosophie, serait liée directement à la méthodologie adopter par l'enseignant de philosophie pour transmettre ses connaissances : « *la philosophie serait à elle-même sa propre didactique* », cette conception de l'enseignement philosophique tire son origine sur la formule Kantienne : « *on ne peut apprendre la philosophie, on ne peut apprendre à philosopher* ». Cette citation insiste plus sur le caractère inachevé de toute philosophie possible, elle présente le philosopher comme une attitude intellectuelle, une démarche réflexive, un processus de pensée, une vision cohérente avec la conception cognitiviste et constructiviste de l'apprentissage actuelle de la philosophie selon laquelle, c'est l'apprenant, ici l'apprenti-philosophe qui va construire sa propre pensée. Cette pédagogie qui n'est certes pas fausse, est fondée sur l'autoréférence selon laquelle la philosophie est à elle-même sa propre

pédagogique. C'est dire que l'entraînement de sa logique conceptuelle, fait qu'un élève déployant oralement ou par écrit sa pensée, amène de facto à philosopher par soi-même, en épousant tout simplement sa pensée.

Cette conception de l'enseignement de la philosophie a été critiquée par des didacticiens philosophes, en occurrence Michel Tozzi. Selon lui, toute didactique dans cette conception philosophique, mais aussi pédagogique et didactique de l'apprentissage du philosopher, serait donc au mieux superfétatoire, tautologique, puisqu'elle n'apporte rien de plus ou d'autre à la philosophie, comme s'il suffit pour apprendre la philosophie ou à philosopher, de lire ou d'écouter un philosophe. Cette logique est d'autant très probante dans la mesure où, les élèves de classe de terminale lambda, affirment que le discours de l'enseignant et les textes de philosophie paraissent souvent obscur par leur complexité. Dans ce même ordre d'idée, le philosophe allemand FICHTE en 1811, dans l'une de ses conférences, déterminait la manière dont la philosophie doit être enseignée. Il posait donc déjà là les bases profondes d'une didactique spécifique à l'apprentissage de la philosophie.

Cette constatation amène sur la scène pédagogique de l'enseignement de la philosophie, la question de la didactique de la philosophie. Si on entend par didactique d'une discipline, l'enseignement en pleine prise en compte de la spécificité des contenus, la didactique de la philosophie est « *l'étude de l'enseignement et de l'apprentissage de la philosophie* » et c'est en référence à ces contenus que nous parlerons d'avantage de didactique que de pédagogie. Cette clarification nous permet, de définir la posture que doit revêtir l'enseignant dans sa pratique de classe pour aider à transmettre individuellement ou collectivement les compétences à l'enfant, afin que ce dernier apprenne à penser par lui-même, et de développer ou d'appliquer en lui les compétences requises. La didactique de la philosophie aujourd'hui doit donc réfléchir sur la situation de classe c'est-à-dire la pratique de classe, la relation enseignant/enseigner ; la transposition didactique le but étant de redonner à la philosophie sa posture royale, celle d'une science ou d'une discipline accessible aux résultats satisfaisants.

Toutefois, l'une des difficultés que rencontre l'enseignant de philosophie dans sa pratique de classe, et qui conditionne les mauvais résultats scolaires, est relative aux handicaps linguistiques et culturels auxquels sont confrontés de plus en plus les élèves pour s'approprier de cette discipline. Les effectifs pléthoriques sont aussi l'une des causes à cette mauvaise performance collective des élèves comme souligne le didacticien Tozzi, quant au changement quantitatif et qualitatif des élèves de la classe de terminale en ces termes : « *le nombre de lycéen a doublé en vingt ans. Nous sommes passés d'une classe de 5% de*

bachelier d'une classe d'âge en 1950 à plus de 50% en 1992 soit dix fois plus... », Et dans le cas spécifique du Cameroun, ce changement quantitatif et qualitatif des effectifs a été multiplié par 9, car on est passé des classes de terminale dans les années 1990 avec 15 à 20 élèves en terminale A4, à plus de 131 élèves, cas échéant du lycée de Nsam-Efoulan comptant pour l'année scolaire 2016/2017. L'urgence serait donc de définir une méthodologie et stratégie spécifique pouvant permettre de résoudre ce problème de l'échec des résultats scolaires des élèves, tout en respectant la politique éducative du pays, celle de former les individus ancrés dans leur culture, ouvert au monde et respectueux de l'intérêt général comme le souligne la loi d'orientation de l'éducation du Cameroun de 1998, à son alinéa 1.

L'enseignement de la philosophie aujourd'hui au Cameroun est très important et plus que jamais d'actualité face à une société qui est en perte des valeurs morales et la montée des sectes (islamistes) qui ont pour mission de déstabiliser les valeurs nationales de notre pays le Cameroun, et il revient aux responsables de son enseignement d'adopter des stratégies efficaces pour favoriser non seulement les compétences des élèves, mais aussi les bonnes performances des élèves dans cette discipline.

Si Rousseau et Kant affirment que l'homme est la seule créature qui doit être éduquée, car n'étant pas dirigé par l'instinct parce qu'il doit conquérir par la culture ce que la nature lui a refusé ; il faut donc adopter une bonne méthodologie pour favoriser cette éducation et l'insertion sociale des apprenants. C'est pourquoi, poser une quelconque action éducative sur un sujet, mérite au préalable la connaissance de ce dernier, le stade de son développement psychologique au sens de Piaget du terme. Il faut donc adopter une certaine méthodologie bien précise pour la transmission des connaissances dans la relation qui va structurée, la situation enseignement-apprentissage c'est-à-dire la didactique de la philosophie.

III. QUESTIONS DE RECHERCHE

Tremblay et Perrier (2006) font la distinction entre la notion de problème et de question. Ils définissent le problème comme une interrogation sur un objet devant être exploré par un chercheur. Selon eux, le problème « *se concrétise et se précise par une question de recherche* ». Ils définissent donc la question de recherche comme une « *concrétisation du problème* » de recherche, et souligne toutefois qu'il est utile de la formuler d'une manière claire et précise, puisque c'est à elle que le chercheur se référera continuellement et c'est à elle qu'il/elle tentera de trouver une réponse. L'analyse systémique de ce sujet va donc

s'articuler autour de deux principales questions de recherche à savoirs : une question de recherche principale et trois questions de recherche secondaire.

III.1. question de recherche principale :

Quel est le lien qui existe entre la pratique didactique de philosophique et les performances des élèves en classe de terminale littéraire?

III.2. questions de recherches secondaires :

Q1 : quel est le lien qui existe entre la qualité du matériel didactique de philosophie et les performances scolaires des élèves en terminale littéraire ?

Q2 : quel est le lien qui existe entre les méthodes d'évaluation de l'enseignant de philosophie et les performances scolaires des élèves en philosophie?

Q3 : quel est le lien qui existe entre le nombre des chapitres au programme de philosophie (28) et les performances scolaires des élèves?

Q4 : quel est le lien qui existe entre l'analyse des pratiques didactiques de l'enseignant de philosophie et les performances scolaires des élèves?

IV. OBJECTIFS DE L'ETUDE

L'objectif exprime le télos, la finalité, le but que nous voulons atteindre au terme de notre investigation. Deux types d'objectifs vont être spécifiés : l'objectif de recherche général et les objectifs de recherches spécifiques.

IV.1. Objectif général

Pour ce qui est de notre étude, nous nous proposons de montrer le lien qui existe entre la pratique didactique de l'enseignant de philosophie et les performances des élèves en philosophie en classe de terminale littéraire.

IV.2. Objectifs spécifiques

De manière spécifique et en liaison avec notre objectif principal, quatre objectifs spécifiques ont été définis :

- Déterminer le lien qui existe entre la qualité du matériel didactique et les performances scolaires des élèves en philosophie qui en découlent.
- Montrer qu'il existe un lien entre les méthodes d'évaluation de l'enseignant de philosophie et les performances des élèves en philosophie.
- Examiner si, le nombre des chapitres de philosophie au programme influence les performances scolaires des élèves en philosophie en terminale littéraire.
- Montrer que l'analyse des pratiques didactiques de l'enseignant de philosophie, professionnalise l'enseignement de la philosophie et influence les performances scolaires des élèves.

V. INTERETS DE L'ETUDE.

Le présent travail a trois principaux centres d'intérêts : l'intérêt pédagogique, l'intérêt scientifique et l'intérêt académique.

V.1. Intérêt pédagogique-didactique

Sur le plan pédagogique cette étude constitue un important outil didactique à l'adresse des enseignants de philosophie en générale et particulièrement, elle est une feuille de route pour ceux qui interviennent en classe littéraire. En effet, notre recherche a pour but de donner aux enseignants de philosophie des armes efficaces dans leur pratique didactique, et plus précisément dans la relation qui structure le processus enseignement/apprentissage pouvant permettre une bonne transmission des connaissances philosophiques à leurs élèves. Le but étant de permettre aux enseignants de philosophie, une bonne compréhension du phénomène échec/réussite de leurs élèves.

V.2. Intérêt scientifique

Sur le plan scientifique, ce travail s'inscrit dans le prolongement des différents travaux réalisés en didactique des disciplines en générale, et particulièrement en didactique de la philosophie et dont le but est de comprendre les causes de l'échec des résultats scolaires des élèves en philosophie. Il sera question de faire une recherche scientifique sur la pratique de classe de cette discipline, d'interroger tous les acteurs de son système d'apprentissage afin de voir les problèmes spécifiques auxquels les enseignants et leurs élèves font face dans leur contrat didactique réciproque, il sera aussi question de voir si le contrat didactique entre l'enseignant et l'enseigner est respecté ; et la manière dont la transposition des savoirs est faite. C'est pourquoi dans le cas spécifique de ce travail, nous nous proposons de poser les bases solides d'un enseignement philosophie professionnelle, ouverte, accessible, et dynamique aux résultats satisfaisant. D'autre part nous allons évaluer l'influence de la pratique de classe de l'enseignant de philosophie dans l'amélioration et le développement des performances des élèves. Il s'agit donc de préciser le diagnostic pouvant permettre de résoudre le problème de l'échec des résultats en philosophie en terminale, afin d'en proposer des solutions concrètes de remédiations pouvant faire de la discipline philosophie, l'une des disciplines aux résultats satisfaisants.

V.3. Intérêt académique

Cette étude marque d'un sceaux comme novice, notre entrée dans le monde de la recherche en science de l'éducation en générale, et spécifiquement en didactique de la philosophie. Elle nous permet de poser nos premier pas dans le monde de la recherche scientifique.

VI. DELIMITATION DE L'ETUDE

Le présent mémoire vise de façon générale à réfléchir sur l'enseignement de la philosophie en classe de terminale au Cameroun, les méthodes, techniques et autres procédés qui peuvent favoriser une bonne transmission des connaissances philosophiques et le développement des performances des élèves ; Et de façon particulière, il est question de réfléchir sur les causes, obstacles qui favorisent l'échec des résultats en classe de terminale littéraire, faisant de cette discipline l'une des sciences la plus ardue et hermétique aux

résultats peut satisfaisant. Nous allons poser un regard critique sur les efforts personnels des différents acteurs qui composent les structures didactiques de l'enseignement philosophique à savoirs : l'enseignant, les élèves, les supports et autres procédés didactiques utilisés par ceux-ci pour faciliter le développement des performances réciproques entre l'enseignant dans sa pratique de classe et les élèves dans leurs stratégies d'apprentissage.

Nous nous sommes intéressés sur le processus enseignement/apprentissage c'est-à-dire la relation entre l'enseignant et son élève dans le processus de transmission des connaissances philosophiques, les méthodes d'évaluation, les techniques qu'il employée pour faciliter l'apprentissage des connaissances philosophique, les outils didactiques ou auxiliaire pédagogiques qu'il utilise dans sa pratique de classe. Enfin il est aussi question de lever le voile sur le débat concernant la possibilité ou non de la didactique de la philosophie.

a) Délimitation géographique

Dans le cadre de cette recherche, et pour analyser de façon claire, précise et concise notre sujet, nous avons mené nos enquêtes de terrain dans la région du centre, précisément dans le département du Mfoundi. L'arrondissement de Yaoundé 3^{ème} nous a permis de travailler dans six établissements d'enseignement secondaire public de la ville de Yaoundé à savoir : le lycée Leclerc de Yaoundé, le Lycée de Ngoa-Ekélé, le Lycée Bilingue d'Application, le Lycée de Biyem-Assi, le Lycée de Nsam-Efoulan et le Lycée d'Afan-Oyoo. Le but de cette manœuvre est de voir, grâce aux outils de collecte des données spécifiques comme le questionnaire et la grille d'observation de la pratique enseignante, les difficultés concrètes auxquelles font fassent les enseignants et les élèves dans leurs pratiques de classe en philosophie.

b) Délimitation temporelle

Notre travail couvre l'année académique 2016/2017. La répartition du temps a suivit un chronogramme bien déterminée : deux mois pour l'enquête de terrain, deux mois pour l'analyse et l'interprétation des données, les huit mois restant sont réservés à la rédaction et au dépôt de la copie finale de notre travail de recherche.

c) Délimitation théorique et thématique

Le présent mémoire s'appuie sur trois théories de l'enseignement/apprentissage à savoir : la théorie de la transposition didactique, la théorie constructivisme et la théorie socioconstructivisme. Les différentes thématiques qui structurent notre travail de recherche, sont en étroite relation avec notre thème de recherche, dont la spécificité est sur la didactique de l'enseignement philosophie et la question des performances y afférentes, avec emphase sur la pratique didactique de l'enseignant, la situation de classe, la transposition didactique, la démarche didactique employer par les élèves pour mettre en application les habilités développées.

CHAPITRE II :

INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE

Les exigences de la recherche et de la rédaction des textes scientifiques imposent à tous chercheurs un certain respect des normes méthodologiques mises en vigueur. Dans le cadre de ce chapitre et conformément aux directives édictées, six critères nous permettront de faire ressortir les différentes composantes qui le structurent à savoir : la définition des concepts, la revue de la littérature, la formulation des hypothèses, la définition des variables et le tableau synoptique.

2.1. DEFINITION DES CONCEPTS

Pour Tsafack (2004 :4), la définition des concepts permet au chercheur de donner une explication des termes pour saisir les faits et les mécanismes internes du sujet d'étude. Selon la logique Durkheimienne (1968), la première démarche du chercheur doit être de définir les concepts qu'il traite, afin qu'on sache de quoi il est question. Le présent travail est organisé autour d'un certain nombre de concepts fondamentaux dont la récurrence dans le texte traduit la place centrale qu'ils occupent.

Il s'agit des mots clés dont leurs significations doivent permettre à tout lecteur potentiel de ce travail, de mieux comprendre l'orientation, ou la direction effective qu'on donne à notre travail, car chaque mot n'a de sens que dans un contexte. Au risque de considérer tous les concepts rencontrés dans ce travail comme concepts clés, quels uns dont la signification ne peut ne pas être absente ont été minutieusement sélectionnés à savoir : la didactique, la didactique de la philosophie, la philosophie ; Pratique didactique ; Performance ; Matériel didactique ; compétence; Evaluation; apprendre ; enseigner...

2.1.1. Pratique didactique

Selon Marguerite Altet (2002 : 85), la pratique didactique, synonyme de la pratique enseignante peut être définie comme « *la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement.* ». La pratique didactique selon elle, n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions, réactions mais cela comporte les procédés de mises en œuvre dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décisions.

Pour Jacky Beillerot (1998), la notion de pratique didactique comporte une double dimension : elle englobe d'un côté les gestes, les conduites, les langages et de l'autre côté à travers les règles, les objectifs, les stratégies et les idéologies qui sont convoquées. La pratique didactique englobe donc à la fois « *la manière de faire singulière (le faire propre à cette personne) et les procédés pour faire qui correspondent à une fonction professionnelle (le savoir-enseigner) telle qu'elle est définie par un groupe professionnelle particulier, en fonction des buts, d'objectifs et du choix d'autonomies* ». On peut donc le souligner, la pratique didactique et son analyse prennent en considération trois grands niveaux :

- le premier est centré sur les objectifs et les méthodologies (quoi enseigner et comment enseigner)
- le deuxième niveau est centré sur les processus d'enseignement apprentissage, tels qu'ils déroulent réellement dans la salle de classe
- le troisième niveau est celui de la formation des formateurs

Définir le concept de pratique didactique revient donc de façon singulière, à voir l'enseignant dans la gestion d'une unité d'apprentissage à l'intérieur d'une salle de classe. Elle est l'art, l'habilité à diriger, à contrôler l'apprentissage des élèves moyennant des activités et dans le strict respect de l'ordre ou de la méthodologie spécifique à chaque discipline. Cette pratique permet donc à tout enseignant, de « *créer des conditions idoines en vue d'assurer un apprentissage efficace chez les élèves, tout en les rendant responsables et entreprenant dans le cadre de leur formation et de leur vie quotidienne* ». Ainsi dans sa pratique de classe, l'enseignant doit intégrer et respecter les facteurs didactiques suivants : la méthode pédagogique, l'utilisation du matériel didactique (livre, craie...), la gestion de la classe et le mode de l'évaluation. A cet effet, HOTYATET (1973) y voit une méthodologie spécifique dans l'art d'enseigner.

2.1.2. Performance scolaire

Le concept de « performance » est polysémique, car il prend des orientations connotatives selon le cadre dans lequel il est employé. Son champ d'action étant vaste : sport, music, éducation...

Selon le petit Larousse (2009 :598), la performance scolaire est définie comme « un résultat obtenu dans une épreuve, ou l'ensemble des résultats obtenu dans une épreuve ». La performance scolaire désigne donc, le résultat individuel ou collectif qu'obtient un élève dans l'accomplissement d'une tâche spécifique en termes de note (chiffré) ou de pourcentage.

La performance scolaire peut aussi correspondre à des données précises sur le niveau maximal atteint par un apprenant à un moment donné selon la nature de l'activité en cause, et de ce fait, elle peut être numérique ou descriptive. Dans le cadre spécifique de ce mémoire, l'évaluation de la notion de performance scolaire va s'infléchir sur le travail intellectuel des élèves dans la discipline philosophique en termes de note ou de pourcentage, en occurrence les notes des élèves de terminale littéraire en philosophie. Ces notes seront tirées de la recherche documentaire au sein des établissements d'enseignement secondaire public de l'arrondissement de Yaoundé 3^e.

Lorsque la note est inférieure à 10/20, on parle alors de mauvaise performance d'un élève ; et lorsque celle-ci est supérieure 15/20, on parle de bonne performance. Toutefois la notion de performance moyenne est attribuée aux élèves qui ont une moyenne comprise entre 10 et 13.

2.1.3. Didactique

Etymologiquement, le mot didactique vient du grec « didaskein » qui signifie enseigner, montrer, mettre en exergue c'est-à-dire mettre les connaissances à la disposition de l'apprenant. Ainsi partant de son origine Grecque, la didactique est perçue comme une science ou l'art de l'enseignement, de l'instruction.

Pendant longtemps ce concept n'a été employé que comme adjectif qualificatif. Mais comme substantif, il n'est apparu que dans les années 1950 pour désigner l'art d'enseigner. Employé comme adjectif, il apparaît dans le grand Larousse Encyclopédique, comme étant ce qui sert ou qui est propre à l'enseignement. Mais comme substantif, il est considéré comme un synonyme de pédagogie. La didactique apparaît alors comme une science s'occupant des problèmes de l'enseignement.

Selon LACOMBE, la didactique n'est synonyme de la pédagogie, et ne serait être une discipline ou une sous discipline ; elle est une démarche, plus précisément un mode d'analyse des phénomènes de l'enseignement, et de ce fait, elle requiert le statut particulier et autonome parmi les sciences de l'Education.

Selon Fernández Perez (1977), la didactique est la science qui étudie les processus de l'enseignement et de l'apprentissage en vue d'optimiser la formation intellectuelle des apprenants.

Pour Zabalza (1990), la didactique est la science appelée à résoudre les problèmes émanant du processus de l'enseignement et de l'apprentissage, elle a aussi pour rôle de gérer des stratégies d'action pouvant améliorer qualitativement ces processus, élaborer systématiquement des savoirs et des méthodes ayant une incidence directe sur les activités didactiques de l'enseignant et de l'apprenant.

Quant à Belinga Bessala (2005 :20), « la didactique est la science qui vise à amener l'élève à telle notion, telle opération ou telle technique de travail ».

2.1.4. La didactique de la philosophie

Considérant que la didactique est l'art de transmettre une connaissance déterminée, et qu'il n'y a de didactique que là où il y a des connaissances déterminées à transmettre, la possibilité d'une didactique de la philosophie présuppose ainsi l'existence d'une connaissance philosophique déterminée. La définition étymologique de la philosophie en tant amour de la sagesse, s'avère donc une problématique, dans la mesure où, elle exprime un savoir « indéterminé » et dans ce cas, frapperait sans doute de vanité tout projet didactique, celui-ci visant à « *faciliter la transmission localisée de connaissances déterminées* ». Alors dans le cadre spécifique de la didactique, la philosophie doit se comprendre comme « pensée », mais une pensée réflexive. Elle est une pensée critique, rigoureuse, cohérente et une fonction importante de la société.

C'est pourquoi pour entreprendre toute activité réflexive, il faut une méthode, une voie, un cheminement, afin d'éviter l'anarchie. **La didactique de la philosophie**, est donc la science qui se propose de faciliter le processus enseignement/apprentissage et la transmission des connaissances spécifiques de la philosophie en vue de développer les compétences des élèves. Elle peut également se définir comme l'art ou la manière d'enseigner les notions propres à la discipline philosophique.

Laurence CORNU et Alain assimile (1992) le Souci didactique de la philosophie au « souci scientifique d'enseigner correctement, fidèlement, un savoir, c'est-à-dire selon l'exercice qui lui est propre », et dans ce cas spécifique, un savoir philosophique.

Quant à Michel TOZZI (1989), il assimile la didactique de la philosophie aux objectifs noyaux, et à ce titre, il écrit : « c'est 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 des classes de terminales peuvent assimiler (logique d'acquisition des apprenants) »

2.1.5. Philosophie

La philosophie, du grec ancien *φιλοσοφία* Philosophia (composé de *φιλεῖν*, *philein* : « aimer » ; et de *σοφία*, *Sophia* : « sagesse »), signifie littéralement : « l'amour de la sagesse ». C'est une activité et une discipline existant depuis l'Antiquité, en Occident, en Orient, et en Afrique ou elle tire ses origines grâce à l'Égypte antique. Elle se présentant comme un questionnement, une interprétation et une réflexion sur le monde, l'existence humaine et le nouménal (homme, le monde et dieu). Différents buts peuvent lui être attribués : la recherche de la vérité ; la méditation sur le bien, le beau, le juste ; la quête du sens de la vie et du bonheur. Cette discipline a connue une pléthore de définition suivant les grandes périodes qui ont marqué son histoire :

Au sens aristotélicien et **médiéval**, la philosophie est une science, la science des premiers principes et des premières causes.

Au sens moderne et pour une bonne partie des philosophes **contemporains**, la philosophie n'est pas un savoir, ni un ensemble de connaissances, mais « *une démarche de réflexion sur les savoirs disponibles* ». Ancrée dès ses origines dans le dialogue et le débat d'idées, elle peut se concevoir comme une activité d'analyse, de définition, de création ou de méditation sur des concepts.

À la différence des sciences naturelles, des sciences formelles et des sciences humaines, auxquelles elle est intimement liée par son histoire et au rang de mère des sciences, la philosophie ne se donne pas un objet d'étude particulier et unique. On trouve toutefois au sein de la philosophie des domaines d'étude distincts, tels : la logique, l'éthique, la métaphysique, la philosophie politique et la théorie de la connaissance. Au cours de l'histoire, d'autres disciplines se sont jointes à ces branches fondamentales de la philosophie, comme l'esthétique, la philosophie du droit, la philosophie des sciences (appelée aussi épistémologie

ou réflexion philosophique sur les sciences), la philosophie de l'esprit, l'anthropologie philosophique, ou la philosophie du langage.

Dans le but de mieux appréhender le verbe « philosopher », Anatole BAILLY se propose de donner une explication détaillée du verbe. D'après lui, philosopher vient du grec « philos », et « sophos ». Le mot grec philos, veut dire avoir de l'affection, aimé. Le mot aimé en grec prend une triple signification : il est « *agapè* », qui veut dire, qui a de l'affection, en suite « *philia* », amour, amitié, chérir. Et enfin « *éros* », l'amour passionnel, amour sensuel. Le mot grec « *sophos* », de manière générale veut dire, être habile dans les arts mécaniques. Il désigne aussi une certaine habilité lorsqu'on parle des devins ou des médecins, et enfin le « *sophos* », est un homme prudent et sage, celui qui est initié à la sagesse, celui qui instruit, celui qui est à la recherche de la sagesse. A cet effet le premier philosophe à se nommer lui-même 'philosophe' fut le grec Pythagore.

2.1.6. Matériel didactique

Selon le didacticien Camerounais, Belinga Bessala (2005 :25), il s'agit des « supports didactiques ». Pour lui, les supports didactiques obéissent aussi aux exigences des objectifs, des contenus et des activités d'enseignement. Tout support didactique permet à l'enseignant de faciliter la compréhension et les explications au sujet de la matière à dispenser. Il existe donc une multitude de supports didactiques, nous n'en citerons que quelques exemples parmi lesquels : le tableau noir, les livres, les vidéo projecteurs, l'ordinateur, l'internet...

Le matériel didactique est tout ce qui peut faciliter la tâche de l'enseignant, et qui réduit les distances entre la matière ou contenu d'apprentissage et l'élève d'une part, et d'autre part entre l'élève et le maître, on peut citer plusieurs types de matériel didactique: visuel (tableau, gravures, cartes, livres), audio-visuel (tableau de feutre, vidéo), auditives (radio cassette, lectures magistral).

Dans le cadre de ce travail, nous allons comprendre par matériel didactique, un ensemble des supports pédagogiques (manuels, appareils, objets, documents, cartes, didacticiels, matériel audiovisuel et de laboratoire, etc.) destinés à faciliter, d'une part, l'enseignement du maître et, d'autre part, l'apprentissage du sujet.

2.1.7. Compétence

Le terme « compétence » est généralement utilisé en ingénierie de la formation professionnelle. Ce terme possède plusieurs acceptions. Mais de manière simple, la

compétence est la capacité à apporter une solution à un problème, une intelligence des situations. Il est alors question de mobiliser des connaissances et des savoirs pour faire face avec succès à un problème donné.

Une définition plus récente proposée par l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) laisse davantage place à la mobilisation des savoirs et à l'évolution des acquis dans le temps. On parle alors d'un « *pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches, des activités de vie professionnelle ou personnelle, et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs : connaissances et habiletés de divers domaines, stratégies, perceptions, attitudes, etc.* »

La notion de compétence permet d'évaluer le niveau et le degré d'acquisition des savoirs, et leurs applications en savoir-faire et en savoir-être dans la vie pratique et ainsi, l'élève est au centre de son enseignement. La compétence à développer peut être comprise, comme la phase pratique du cours de philosophie dans le sociale en tant que art de vivre, c'est l'expérimentation du savoir philosophie.

2.1.8. Evaluation

Pour comprendre ce concept, il est judicieux de bien cerner ce à quoi renvoie le verbe « évaluer ».

Evaluer, étymologiquement veut dire extraire, ou faire ressortir la valeur de... elle consiste à porter un jugement de valeur sur le travail fourni à partir d'un objectif et en vue de prendre une décision. Cette décision peut être :

- _ De passer à la séquence suivante
- _ De proposer de nouvelles activités
- _ De revoir la stratégie de la séquence
- _ De revoir les modalités d'évaluation
- _ De modifier l'objectif voire de l'abandonner et d'y revenir à un autre moment (différer).

Dans cette perspective, DE-Ketel (1989), dit que évaluer consiste à « *recueillir un ensemble d'information suffisamment pertinente, valide et fiable ; et examiner le degré d'adaptation entre cette ensemble d'information et un ensemble de critère adéquat aux objectifs fixés aux départs, ou en cours de route, en vue de prendre une décision.* ».

Selon FOURCADE (1972 :21), l'évaluation peut être définie comme une interprétation d'une mesure ou des mesures en rapport avec la norme établie.

Pour BELINGA BESSALA (2013 :60), l'évaluation est un moment d'apprentissage pour l'apprenant et un moment de recherche pour l'enseignant. La recherche, précise-t-il, consistera précisément à découvrir les problèmes ou les difficultés d'apprentissage de ses élèves. C'est donc une activité systématique, continue et intégrée dans le processus de formation des étudiants.

2.1.9. Apprendre

C'est acquérir, s'approprier des connaissances, construire de nouvelles compétences, modifier sa façon d'agir, de penser, etc.

C'est aller de ce que l'on sait vers ce que l'on ignore, du connu vers l'inconnu. En première approximation, on peut considérer l'apprentissage comme une modification stable et durable des savoirs, des savoir-faire ou des savoir-être d'un individu, modification attribuable à l'expérience, à l'entraînement, aux exercices pratiqués par cet individu.

2.1.10. Enseigner

Le concept « enseigner » véhicule au moins trois significations différentes selon le rapport privilégié explique Gérard BARNIER :

- Si on privilégie le rapport au savoir, enseigner revient à « *transmettre des connaissances en les exposant le plus clairement, le plus précisément possibles* ». Des expressions telles que : donner une leçon, faire cours, cours magistral, vont tout à fait dans ce sens. Privilégier le rapport au savoir c'est privilégier les processus de transmission de connaissances. C'est pourquoi, l'on peut affirmer que cette conception de la notion 'enseigner', constitue le modèle dominant en vigueur dans l'institution scolaire : le modèle transmissif d'enseignement : c'est la qualité de ceux qui est transmis à ceux qui apprennent, et le problème dominant reste celui de la transposition didactique. Ici il est surtout question de savoir comment rendre le savoir enseignable, c'est-à-dire comment mettre ce savoir à la portée des élèves pour faciliter leur travail d'apprenant.

- Si on privilégie l'acquisition d'automatismes, enseigner revient à « *inculquer des comportements, des attitudes, des réactions, des gestes professionnels* ». Enseigner c'est entraîner les élèves à produire les réponses attendues selon les problèmes rencontrés. Dans cette perspective, l'effort d'enseignement est particulièrement centré sur les conditions de mise en activité, sur les manières de faire travailler qui peuvent entraîner des changements dans les comportements des apprenants.

- Si on privilégie le rapport aux élèves, enseigner revient à « *faire apprendre, faire étudier, guider, accompagner les élèves dans les mises en activité que l'on propose* ». Privilégier le rapport aux élèves c'est privilégier les processus d'acquisition et de construction de connaissances par les élèves. C'est insister sur les mises en activité des élèves à travers lesquelles ils effectuent un travail d'appropriation de connaissances, de maîtrise de savoir-faire. Cette perspective a un double référent théorique complémentaire : le constructivisme et le socioconstructivisme ou socio-cognitivisme.

Alors de manière générale, enseigner peut signifier, transmettre, inculquer ou faire construire. Il est à noter qu'il n'y a pas, dans l'absolu, de manière qui soit fondamentalement meilleure qu'une autre : tout dépend des objectifs à atteindre, des contenus travaillés, des personnes avec qui l'on travaille, des conditions institutionnelles dans lesquelles on se trouve en tant qu'enseignant, etc.

2.2. LA REVUE DE LA LITTÉRATURE

Selon Akouf (1987 :55), la revue de la littérature est l'état des connaissances sur un sujet de recherche. Elle a pour but d'analyser les livres ou auteurs qui se sont intéressés sur la question de recherche afin de présenter les grandes idées, les concepts et les débats principaux du domaine d'études et de relever les lacunes dans la littérature³. C'est une analyse qui aide à la formulation claire des hypothèses de recherches. Elle recense l'ensemble des productions scientifiques sur le sujet d'étude, et permet aux chercheurs non seulement de mieux circonscrire son travail, mais aussi de nourrir sa réflexion afin de faire avancer la recherche.

La présente articulation sera axée sur trois points principaux. Il s'agira dans un premier temps, de questionner les possibilités d'une didactique de la philosophie et de faire ressortir les conséquences épistémologiques qui en découlent, ensuite de présenter la pratique didactique de la philosophie tout au long de son histoire, c'est-à-dire de la Grèce antique, en passant par le moyen âge, la période scolastique, la renaissance. Et enfin, nous allons faire ressortir les éléments caractéristiques de la pratique de classe de la philosophie aujourd'hui. Ce cheminement historique de l'enseignement philosophique va nous permettre de comprendre les différents changements méthodologiques qu'aura connus l'enseignement de la philosophie au cours du temps afin de mieux apercevoir le lien qui le relie avec les performances des élèves.

³ Centre d'aide à la rédaction des travaux universitaires (CARTU) université d'Ottawa. 2014.

2.2.1. LES POSSIBILITES D'UNE DIDACTIQUE DE LA PHILOSOPHIE

La didactique de la philosophie est selon l'expression de ceux qui l'emploie à la faire exister aujourd'hui, la « *lanterne rouge de la recherche en didactique* ». Sans doute plusieurs causes invoquent l'écart des travaux entrepris dans ce domaine par toutes les disciplines enseignées dans les lycées et collèges depuis bien des années et parmi ces causes, Michel Tozzi (1992) en évoque deux : le statut de l'enseignement de la philosophie en classe de terminale dans l'enseignement secondaire, qui l'aurait coupée d'une recherche didactique se développant à d'autres disciplines, dans d'autres niveaux dans son enseignement et dans d'autres pays. Enfin, les représentations erronées que la plus part des professeurs de philosophie se font de leurs propres disciplines et de son enseignement. Dans le but d'aborder la question relative à la possibilité d'une didactique de la philosophie, il est temps de poser la question inaugurale que Kant au sujet de la didactique, donc de se demander si la philosophie est possible comme didactique ou bien si une didactique de la philosophie est possible.

2.2.1.1 Peut-on parler d'une didactique de la philosophie ?

Pour répondre à cette question, il est important de mieux s'appesantir sur ce qu'est la didactique et qu'est-ce que la philosophie ?

Laurence Cornu et Alain Verginioux(1992) dans leur projet de différencier la didactique et la pédagogie écrivent : « *les didactiques concernent, elles, l'art ou la manière d'enseigner les notions propres à chaque discipline* ». Ainsi donc en relation à cette définition, la didactique est un art de transmettre une connaissance déterminée, et il n'y-a de didactique que là où il y'a des connaissances déterminées à transmettre.

On le sait bien, la définition étymologique de la philosophie, à elle seule attire l'attention sur le paradoxe de la didactique de la philosophie, car on peut concevoir une méthode qui permette de transmettre, un amour, un désir, ou une recherche, c'est-à-dire la visée d'un savoir indéterminée, et instable. Par opposition, la philosophie est savoir, science. Elle est donc une pensée critique, réflexive, rigoureuse et cohérente qui tend à se réaliser dans le discours vrai et universelle, soucieux de fonder toutes ses propositions afin de parvenir à l'unité systématique du savoir. Elle vise le principe « *anhypothétique* » au sens platonicien du terme, (*dont le but de la pensée est de remonter vers l'absolu*) ».

Si les autres sciences se distinguent par leur objet d'étude et méthode (hypothético-déductive pour les uns, et expérimentale pour les autres), la philosophie elle, a comme objet d'étude, l'être. Cet être peut être visible ou invisible, et comme méthode, une critique méthodique. De ce qui précède, la philosophie est donc un savoir déterminé avec une prétention d'être enseigné, car tout savoir indéterminé frapperait sans doute de vanité, tout projet didactique, celui-ci visant à « *faciliter la transmission des connaissances déterminées* » Philippe Meirieu (1992 : 06).

On accordera volontiers à Michel Tozzi, que seul est possible une didactique du philosophe, (c'est-à-dire de l'apprenti philosophe) pour les raisons que Kant à évoquer depuis longtemps : « *on ne peut apprendre aucune philosophie... mais on ne peut qu'apprendre à philosopher.* »⁴. Cette raison explique qu'on ne peut apprendre la philosophie parce que, étant l'unité systématique du savoir, elle est la « *simple idée d'une science possible qui n'est donnée nulle part in concreto* »⁵. On peut en outre apprendre à philosopher, c'est-à-dire à exercer le talent de la raison dans l'application de ses principes généraux à certaines tentatives qui se présentent. Ces tentatives ne sont autres que les différents systèmes qui se sont succédé dans l'histoire de la philosophie. Philosopher consiste donc à exercer le talent de la raison en réfléchissant de façon critique à partir des philosophies en lesquelles s'est historiquement développée l'idée de la philosophie. C'est cela qui peut s'apprendre et c'est cela qui doit être enseigné.

2.2.1.2. Les conséquences directes quant à la didactique de la philosophie

Deux conséquences peuvent tout de suite être tirées quant à la didactique de la philosophie, et à son importance en tant que discipline pouvant être enseignée dans l'enseignement secondaire. Celles-ci se catégorisent en deux : sur le plan philosophique et sur le plan de son enseignement.

Sur le plan philosophique : la philosophie est essentiellement réflexive, elle trouve sa place naturelle au terme d'un cursus d'enseignement générale. Sans doute leur constitution n'est jamais achevée et toujours à prendre un nouvel envol. Mais selon la juste remarque de M. Muglioni (1990 :03), « *ce qu'on peut faire pour rendre attentif le jeune enfant à des règles de logique, à propos des connaissances qui sont à sa portée, relève de l'instruction ordinaire et ne mérite aucunement d'être appelé philosophie si du moins l'on veut réserver à ce mot un*

⁴ Kant, critique de la raison pure, Paris, PUF, 2^e édition. p. 561.

⁵ Ibid.

sens assignable ». C'est dire donc qu'on ne peut réellement apprendre la philosophie sans comprendre, l'instruction doit susciter la réflexion.

Sur le plan de l'enseignement philosophique : il faut distinguer le caractère philosophique de tout enseignement, il présuppose, lui, la capacité d'exercer le jugement et la réflexion sur les textes majeurs de la tradition philosophique, donc sur des textes dont la lecture, même pour les moins ardues d'entre eux, requiert tout à la fois des savoirs construits et une maîtrise de la langue qu'on en peut raisonnablement pas attendre de trop jeunes enfants. Cela ne signifie pas évidemment qu'il faille, à l'instar de Platon réservé l'étude de la philosophie à des cinquantenaires. « *En effet ce n'est pas une question d'âge, mais d'instruction acquise* » Jacques Muglioni (1990 : 03). Le temps de la philosophie pourrait-on dire est plus logique que chronologique. Il y'a dans les classe de terminale les enfants de moins de 15 et des élèves de plus de 25 ans. Les premiers peuvent être plus aptes que les second à philosopher des lors que plus instruits et plus réfléchis, ils sont disposés à exercer plus volontiers le talent de leur raison sur les textes et les œuvres philosophiques.

2.2.2. UNE BREVE HISTORIQUE DE LA DIDACTIQUE DE LA PHILOSOPHIE

Cette section consiste à présenter les grands traits des pratiques d'enseignement de la philosophie de l'antiquité gréco-romaine à nos jours. On va s'intéresser particulièrement sur le processus enseignement apprentissage.

2.2.2.1. La didactique des sophistes : une didactique de la séduction

Les sophistes (des plus connus, Protagoras, Gorgias...) peuvent être considérés sous un certain angle, comme les premiers didacticiens de la philosophie. Vendant leurs expertises, ils proposent des techniques qui semblent mettre le savoir et la compétence à portée de main. Ils exhibent en modèle leurs propres compétences et fournissent aux intéressés les procédures d'acquisitions de ces habilités qui leurs permettent de produire éventuellement les compétences convoités. Avec cette manière de faire, ils offrent aux Grecs la possibilité d'acquérir un savoir noble, qui était une propriété exclusive de la société bourgeoise aristocratique.

On sait toutefois la connotation péjorative que les grecs accordaient à tout ce qui s'apparentait à un enseignement peu aristocratique. A ce titre, Pietri (1981 :68) mentionne « *la médiocre estime que les grecs portaient à l'instituteur* ». Le pédagogue était cet esclave chargé de conduire l'enfant à l'école, de le préparer à ce nécessaire mais fastidieux apprentissage élémentaires, il était donc tout sauf des hommes libres. Mais les sophistes ont su faire miroiter le pouvoir, notamment le pouvoir politique qui s'octroyait grâce à une certaine technique du discours. Maniant avec habileté l'improvisation, le paradoxe, la rhétorique aussi bien au-delà des aspects techniques qu'ils doivent se résoudre d'enseigner, le spectacle qu'ils donnent éblouit. Dans ce sens Pietri (1981 :56) à propos de Gorgias écrit : « *en jouant de l'antithèse, de périodes également balancées, forgeant les mots ou empruntant au poète, il traite la prose avec des raffinements d'artistes. Car elle doit être l'instrument d'une captation de l'âme, d'une psychagogie* ».

Ainsi s'appuyant sur l'enivrement des sens et de l'esprit pour prédisposer la réceptivité, ils feront cheminer vers une terre inconnue en alternant l'improvisation didactique, la séduction, le savoir et un encadrement technique de ceux qui les écoutent. Guidé par l'attrait du gain, et jouant sur le langage et le paradoxe, ils révolutionnent néanmoins « *la démarche réflexive autonome de l'élève* ». Dans cette attitude, on peut voir le souci indirect de promouvoir une certaine vertu et d'attitude philosophique. En déconstruisant les affirmations et les concepts existants, les sophistes font œuvres de philosophe écrit Karsenti (1996 :107) en nous invitant à rompre avec « *l'immobilisme intellectuel* ». Pour Gorgias, la notion de l'être et de non-être glisse l'une vers l'autre ; et aux dire de Protagoras, l'homme est la mesure de toute chose ; et il y'a sur tout sujet deux discours mutuellement opposés.

En résumé, la didactique de la philosophie mise sur pied par les sophistes, s'articule autour des techniques transparentes, transmissives d'acquisition de compétence, mais elle interpelle aussi une dimension émotionnelle présente dans la relation maître-disciple et présente surtout dans la capacité du maître, à entrouvrir selon karsenti (1996) un espace d'improvisation transcendant de la simple « *technicité, un espace esthétique ou la culture brille et ou se joue la séduction de la discipline philosophique* ». Les sophistes, selon Schon (1983) et Tochon (1989) annoncent la réflexion sur l'improvisation.

2.2.2.2 La didactique de Socrate : une didactique de la transparence

De la vision générale dans le processus/enseignement, qu'il utilisait, on pourrait dire qu'il était investi d'une mission morale et éducative qui l'aurait amené à fonder une pédagogie de la conscience individuelle. Grâce à sa méthode d'enseignement « la maïeutique » si on en écarte le concept de réminiscence à coloration Platonicienne, elle pourrait être perçue comme un processus permettant à un apprenant de retrouver ses forces intellectuelles. Pour Audi (1992), tout être humain possède « *un potentiel intellectuel* » qu'il peut libérer, et c'est au philosophe (ici l'enseignant de philosophie) que revient la tâche de lui faciliter la médiation cognitive. Cette interpellation permet d'établir une certaine cohérence à Socrate connu pour n'avoir rien écrit (ne pourrait-on pas voir une démarche critique, toujours à recommencer par rapport aux productions écrites touchées par la finitude).

Pour Socrate, apprendre ce n'est pas se laisser séduire, c'est se convertir à une sagesse morale à laquelle nous initie la recherche du vrai, en déjouant méthodiquement le sortilège de l'apparence sensible. Pour Socrate écrit Gauthier et Tardif (1996 : 29-30), « *apprendre c'est devenir meilleur* ». Ce n'est pas un processus d'information, de transmission de connaissance, mais un processus d'information par un dialogue rationnel soucieux de définir les notions sur lesquelles se fondent le discours.

La didactique de Socrate, on le voit constitue un mode de vie. Pour Carl Rogers (1973 :102) apprendre et philosopher pour Socrate, et dans un langage plus contemporain, c'est « *apprendre à apprendre* ». Ainsi il affirme : « *seule la capacité d'acquérir des connaissances peut conduire à une sécurité fondée. La capacité de changer, la confiance dans une capacité plutôt que dans un savoir statique. Tels sont dans le monde moderne les seuls objectifs que l'enseignement puisse s'assigner et qui aient un sens* ».

Pour Daignault Jacques (1985 :36), la pédagogie s'est laissée inféodée par l'attitude de Socrate qui dénonce toute didactique qui ne serait pas la servante de la vérité. Ce « *virtuose de l'ironie écrit-il... dénoue patiemment tous les fils de la séduction* ». Pour lui, la victoire de Socrate semble donc consacrée sur le plan de la philosophie, le discrédit chronique de didactiques axées sur la séduction et la rhétorique au nom de la vérité et d'une transparence procédurale (le dialogue).

2.2.2.3 La didactique de Platon

Platon est celui qui a constitué l'académie qui servira de modèle concrète aux écoles philosophiques de l'antiquité et ne cessera d'imprégner l'enseignement de cette discipline. Cette académie se présentait vraisemblablement comme une confrérie ou la relation maître-

disciple reste incontournable. On devait y discuter les thèses adverses en fonction de la thèse de l'école et c'est ce qui a donné ultérieurement, comme pratique scolaire de la philosophie, l'éclectisme que nous connaissons encore aujourd'hui avec l'analyse d'extrait des penseurs antagonistes, contemporains ou anciens.

Cette enseignement a consacré comme didactique de la philosophie, souligne Nancy (1992 : 794), la pratique de la « *dialectique, art du dialogue ou de la discussion codifier sous la forme du schéma question-réponse* ».

C'est pratiquement dans la *République* et dans les *Lois* que Platon énonce sa conception théorique de l'apprentissage de la philosophie. Il considère qu'il faut cinquante ans pour élever progressivement un homme jusqu'à la sagesse qui fera de lui un philosophe, Roi éventuel. Pour Marrou (1965 : 113), Platon pose « *moins le problème de la masse d'information du citoyen que celui du technicien, de l'expert ès choses politiques, conseiller du roi ou leader du peuple* ». Il utilise les exercices mathématiques comme méthode de sélection pour identifier ceux qui méritent d'être conduit plus loin et dont la nature les destines à la philosophie. On peut voir que pour Platon, les mathématiques constituent une propédeutique incontournable de la formation philosophique, la seule qui puisse préparer à la dialectique, l'ultime science philosophique ; « *nul n'entre ici s'il n'est géomètre* » pourrait-on lire à la porte de l'académie.

L'éducation conçue par Platon n'a de sens que si elle permet la constitution d'une cité idéale que seule la vérité éclaire. Cette conversion à la lumière du vrai constitue comme le montre *l'allégorie de la caverne*, l'unique émancipation possible, l'unique processus éducatif affirme Marrou (1965 : 114). Pour Platon poursuit Marrou, « *la norme n'est plus le succès mais la vérité, d'où la valeur conférée au savoir véritable, fondée en rigueur démonstrative, dont le type est la vérité géométrique que le Menon nous propose par exemple* ». Platon prolonge donc l'enseignement de son maître Socrate, il ne s'agit plus de séduire ou de persuader, il s'agit de chercher l'efficacité mais de s'assujettir à une vérité posée comme absolue qui, est saisissable. Pour Gauthier et Tardif (1996 : 34), l'accent « *n'est plus mis sur la discussion ou le dialogue, mais sur la connaissance; il n'est plus mis sur la relation langagière entre l'éducateur et l'éduqué, mais sur la relation de l'éducateur et de l'éduqué à un savoir objectif, consistant, universel, indépendant d'eux-mêmes et de leur opinions variables... dont (le maître) est le représentant compétent auprès de l'élève* ».

Et dans cette logique soulignent-ils, le maître reste toujours l'intermédiaire entre un savoir transcendant auquel il a accès, et un élève qui par son labeur, patient et méthodique et

par la grâce d'une certaine **idiosyncrasie**⁶, accèdera à la connaissance supérieure. Platon a donc eu le mérite dans *le mythe de la caverne* selon Karsenti Joseph (1996) de mettre en évidence certains obstacles pédagogiques qui passeront longtemps inaperçus. Il a montré poursuit-il, qu'avec Platon, apprendre c'est douloureux, que cela nécessite dans le langage de Bachelard et de Piaget, une désorganisation et une restructuration de notre perception. Ces obstacles épistémologiques se présentent comme des chaînes à la fois physique, psychologiques, affectives et intellectuelles qui rivent fortement l'individu à son monde illusoire, son monde d'ombre. Ainsi pour accéder à la connaissance il lui faudra avec Bachelard (1938) (1940) « *changer de culture* » ; « *renverser les obstacles amorcés par la vie quotidienne* » ; et tout cela nécessite une conversion.

La méthode didactique définie par Platon pose donc la vérité comme une réalité transcendante à laquelle doit s'inféoder toutes entreprises éducatives et politiques. Le dialogue n'est plus une expression nécessaire et suffisante du philosophe chez Socrate et les Sophistes, il devient un moyen au service de la conversion du vrai. Connaître et apprendre deviendront des actes de purification de toutes ruptures illusoire, et selon Quillot (1996 : 16) ces actes prendront la forme métaphysico-religieuses. Apprendre avec Platon deviendra une entreprise thérapeutique ou la santé de l'âme en dépend.

2.2.2.4. Généralité sur la pratique didactique de la philosophie dans l'antiquité Grecque

De manière générale, la didactique de la philosophie laisse voir une relation maître-discipline qui semble être une constante et nous laisserons Morrou (1965 : 312) en rappelé les grandes lignes :

On demandait au philosophe d'être non seulement un professeur. Mais aussi et surtout un maître. Un guide spirituel. Un véritable directeur de conscience; l'essentiel de son enseignement n'était pas donné du haut de la chaire. Mais au sein de la vie commune qui l'unissait à ses disciples: plus que la parole importait son exemple. Le spectacle édifiant de sa sagesse pratique et de ses vertus. D'où l'attachement souvent passionné, qui relie l'élève au maître et auquel celui-ci répond par une affection attendrie: c'est dans les milieux philosophiques qu'au mieux survécu la grande tradition archaïque de l'éros éducateur. Source de vertu.

⁶ Synonyme de tempérament ou hypersensibilité.

Sur le plan didactique, on peut relever deux tendances : la première cherchait dans les lignées des sophistes et avec l'aide de la rhétorique, à déconstruire nos chaînes intellectuelles en nous initiant au pouvoir de la séduction, du langage et à la réversibilité des signes et des mots. La seconde s'inscrivant dans la lignée de Socrate, Platon et Aristote affirme Karsenti (1996), s'efforçant de définir patiemment l'emprise des séductions, en nous initiant à la patience d'un questionnement et d'un raisonnement qui pourraient manquée de nous conduire à la vérité dans toute sa transparente. On peut clairement apercevoir que les premiers utilisaient l'aspect ludique de la philosophie comme force de séduction capable de déterminer des séductions moelles et aliénante. La seconde, exhortait plutôt de s'orienter vers un laborieux travail productif vers la vérité.

Le risque de la pratique didactique axée sur la séduction pour Durkheim (1895), réside dans le fait qu'il sera facile de glisser du philosophique aux recettes pour plaire, c'est-à-dire de passer d'une sophistique philosophique à la rhétorique artificielle et vide d'un discours spéculatif bien orné, mais sans contenu intellectuel ; un peu à la manière de la dissertation au baccalauréat français avec son rituel *thèse, antithèse et synthèse*. Ainsi affirme-t-il « *les exercices ne peuvent pas pousser les étudiants à combiner les idées comme l'artiste combine les images et les formes, pour charmer le goût et non pour satisfaire la raison, pour éveiller des impressions esthétiques et non pour exprimer des choses* ».

Ainsi la seule pédagogie serait élitiste à la manière de Platon. On pourrait apercevoir des professeurs investis d'une mission philosophique par une grâce surnaturelle, qui ne pouvaient qu'avoir du mépris pour ces nombreux élèves hermétiques à la sagesse suprême. Le maître était le détenteur et le garant du savoir, le disciple ou l'élève un tonneau vide, un récepteur de savoir et de sagesse.

2.2.3. La didactique de la philosophie au moyen âge

Il s'agira dans cette partie de visiter l'enseignement de la philosophie de la période qui va de l'empire Romain, en passant par l'apogée du christianisme.

2.2.3.1. L'enseignement de la philosophie pendant l'empire Romain

A cette période, la philosophie se devait de recruter des membres pour ne pas sombrer dans l'oubli et le discours d'exhortation, les leçons inaugurales selon Marrou (1965) avaient recruté des disciples et avaient attiré la jeunesse à la vie philosophique. Cette pratique inspirée

par Aristote dans son *propédeutique*, s'était enracinée à différentes écoles philosophiques jusqu'à Cicéron. A l'apogée de l'empire Romain, l'école philosophique va conserver la forme classique de la confrérie fondée par un maître à l'instar de l'académie ou du lycée.

A côté de cet enseignement particulier, on trouvait aussi à cette époque celui de Cynique et de certains stoïciens. Pour ceux-ci, la philosophie ne s'adresse pas à des gens convaincus au préalable de sa valeur mais à des individus que le hasard et la curiosité réunie autour du philosophe. Il était question de détourner les nouveaux apprenants de leurs voies habituelles et de leurs automatismes coutumiers, et c'est dans cette même configuration de l'enseignement philosophique que Diogène de Sinope avait excellé quelques siècles plutôt, des lors qu'on trouvait à la fois le mélange de l'ironie et de l'argumentation serrée, le discours familier et le souci philosophique qui avaient pour but, de susciter chez le jeune apprenant l'intérêt de la chose philosophique.

Aujourd'hui encore, beaucoup d'enseignant de philosophie font usage de ces mêmes techniques pour ouvrir et mener un dialogue devant une classe. Le questionnement dialogique dans ce cas ne constitue pas un réquisitoire susceptible de faire émerger la vérité mais aussi, un spectacle capable de convertir les jeunes apprenants en spectateur, ou le maître détenteur d'un savoir divin, fait étalage de son savoir rare devant une foule avide de connaissance et remplie d'admiration pour lui.

Dans cet enseignement philosophique, on peut constater l'utilisation de deux techniques prisées à cette époque : la technique des sophistes et les procédés de Socrate. Cette didactique aux confins de la séduction esthétique, de la joute oratoire et du moralisme intransigeant va de pair avec le fait que, selon Karsenti (1996) la préoccupation morale estompée progressivement le souci épistémologique. Pour Marrou (1965 : 313), le problème fondamental est « *désormais moins celui de la vérité que celui de la sagesse* ». A cet titre poursuit-il, l'art du rhéteur fait de plus en plus partie de l'apprentissage du philosophe comme discipline propédeutique au même titre que les mathématiques et comme partie intégrante de la logique avec les stoïciens. Pour Marrou (1965 : 316) « *Qu'ils l'aient consciemment admis ou non, les philosophes hellénistiques ont été aussi des rhéteurs: eux aussi «déclament» et apprennent à leurs élèves à déclamer; eux aussi se servent de tous les procédés et de tous les trucs enseignés par la rhétorique ... Plus on avance dans le temps, plus complet se fait le triomphe de la rhétorique. Moins pour le type du philosophe* ».

2.2.3.2. L'enseignement philosophique au début du christianisme

Pour Durkheim (1977 : 130), enseigner c'est prêcher en se sentant investi d'une mission divine. La religion chrétienne au pouvoir prendra en main l'éducation en y incorporant pour mieux s'affirmer dans ses débuts, la culture Grecque et Romaine comme un mal nécessaire. Saint Augustin est celui qui posera les fondements de la philosophie chrétienne en recourant à l'héritage de la philosophie antique, et l'on se souvient de sa célèbre formule « *croire pour connaître, et connaître pour croire* »

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

2.2.3.3. La philosophie dans la période scolastique

Cette période va s'étendre de Charlemagne et Alquin jusqu'à la scolastique et la fin du moyen âge.

Selon Durkheim, la scolastique constitue le vestibule qui va favoriser l'étude de la logique et de ses règles, et prendra toute son ampleur avec la redécouverte d'Aristote à travers les arabes et les croisades. Pour Gauthier (1996 : 53), le rêve de la scolastique était de fonder « *une science qui puisse servir de base à la foi et permettre de défendre la doctrine de l'église contre les hérétiques ... La scolastique puise abondamment dans la dialectique dont les procédés permettent d'exposer ... un problème ..., de faire valoir des arguments ...* ». Le but était d'après les dire de Gauthier de construire une méthode théo-logique où s'enchevêtre ce qui relève de la foi et ce qui relève de la raison, et avec cette dernière le principe qui gère la pensée et partant de la communication et l'apprentissage.

Sur le plan didactique, la lecture et le commentaire des textes philosophiques constituent le noyau central autour duquel gravite divers éléments complémentaires. A la lecture publique se surajoute la lecture intériorisée, méditative, réflexive que le monde hellénistique ne pouvait encore privilégier et que Barette (1981) attribue aux bénédictins.

A partir du Xe siècle, une transformation des méthodes d'enseignement se fait sentir. La lecture des auteurs reste toujours l'élément majeur mais le commentaire de texte commence à exprimer une pensée et une méthode plus originale. Saint Anselme (1050) commence à insérer entre les lignes des notes éclairant le sens littéral de certains mots du texte et en marge des notes, il constitue un véritable dossier sur le sujet (lecture proprement dite) pouvant servir d'autorité pour ses références aux textes et sentences patristique. Cette technique soutient Lemoine (1992 : 797) jouera un grand rôle dans l'enseignement de la philosophie même si elle a été conçue d'abord pour la théologie.

Au début de la période scolastique, Abelard (1079 : 1142) va pousser plus loin cette méthode d'Anselme, en y ajoutant des textes pratiques contradictoires invitant aux débats publics et permettant à cette occasion de présenter les idées condamnées par l'autorité religieuse. Pour Karsenti (1996), ce penseur montrera avec beaucoup de brio comment les contradictions peuvent être résolues en prenant en considération différents facteurs comme l'intervention des copistes ou assistants, la polémique d'un terme, l'importance relative du passage dans la pensée globale. A cet effet souligne Lemoine (1992 :97-98), cette situation créait une situation neuve pour le maître contraint de figurer dans un véritable tournoi public, où l'assistance fait fonction d'arbitre. Il est important de relever qu'à cette époque, le maître était encore un personnage incontesté... dorénavant avec la « disputio», il doit être le plus fort sans quoi ses étudiants risquent d'être abandonnés. La question ne constitue plus le privilège du seul maître, la solution du problème, la réfutation des arguments grâce à une méthode hypothético-déductive au sens Poppérien du terme vont constituer, les éléments sur lesquels le maître sera noté pour sauvegarder son prestige et sa souveraineté.

Enseigner dans ce contexte consiste d'un côté à offrir en spectacle, sa maîtrise de la dialectique tout en s'attachant d'un côté à en relevant les secrets techniques. A l'exemple de Gorgias, Protagoras et Hippias, Abélard (1079) fascine par cette virtuosité où s'allient force et beauté et qu'il exhibe à notre convoitise, mobilisant par là notre intérêt pour un apprentissage pratique affirme karsenti.

Les remarques de Durkheim nous permet d'introduire un autre élément caractéristique de la didactique du philosophe à cette époque. Durkheim pour parler d' « ardeur » religieuse et d' « enthousiasme » scientifique pour caractériser le philosophe Abélard. Pour séduire, l'enseignant ne doit pas être l'incarnation d'une conviction et le simple véhicule neutre et mécanique d'une opinion ou d'une technique. Le processus d'apprentissage ne doit pas être palpitant d'artifice et froid. Si Abélard séduit encore ajoute Durkheim, c'est pour la passion avec laquelle il fait vivre ses artifices langagiers, une passion qui étouffe tout reproche de

superficialité qu'on pourrait lui faire. S'il stimule brillamment l'apprentissage, c'est pour la raison brûlante de foi qui n'est ni raison mécanique ni foi naïve. C'est pour cette technique qu'il nous offre et dont il s'embles paradoxalement se jouer ; c'est enfin pour cette dialectique de l'existence ou s'affronte la légèreté de la liberté et de l'enracinement nécessaire de la technique du discours.

2.2.3.4. Les excès dans la période scolastique

Les écrits de Jean-Louis Vivés, décrivent la dégénérescence de cette pratique éducative en philosophie, qui a transformé la scolastique en une technique puérole :

On ne laisse pas à l'adversaire le temps de s'expliquer. S'il entre dans quelque développement. On lui crie: «Au fait! Au fait! Réponds catégoriquement.». On ne s'inquiète pas de la vérité; on ne cherche qu'à défendre ce qu'on a une fois avancé. Est-on pressé trop vivement? On échappe à l'objection à force d'opiniâtreté; on nie insolemment. On abat aveuglément tous les obstacles en dépit de l'évidence. Aux objections les plus pressantes, qui poussent aux conséquences les plus absurdes, on se contente de répondre; «Je J'admets car c'est la conséquence de ma thèse.». Pourvu qu'on se défende conséquemment, on passe pour un habile homme. La dispute ne gâte pas moins le caractère que l'esprit. On crie à s'enrouer, on se prodigue les grossièretés, les injures, les menaces. On en vient même aux coups de pieds⁷

Ce qui conduit l'enseignement philosophique à la ruine pendant la période scolastique, c'est le vide de sa procédure : une technique d'aveugle détournée de sa fin d'origine affirme Karsenti (1996 : 135). Pour lui cette procédure est artificielle et la vie authentique de l'esprit s'embles semble avoir disparu. «L'évidence, la cohérence, la lucidité, la prudence, et la nuance ne sont plus des vertus ». Ce qui importe le plus pendant l'ère scolastique, c'est de marquer des points, de produire et de produire bruyamment, de montrer monstrueusement. Pour Palmèro (1958 : 106) il faut remarquer qu'on se servait des pois et de fèves pour vérifier si le nombre de négation l'emporte sur celui des affirmations. Ce qui compte le plus c'est la quantité et non la qualité.

⁷ Texte cité par Palmèro (1958 : 106)

Produire philosophique n'est plus une affaire de détour, d'errance parmi les vastes paysages de la culture philosophique ; mais une affaire de procédure matricielle opérationnelle qui nous permet de générer à l'infini du philosophe.

2.2.3.5. Généralité sur l'enseignement de la philosophie à l'époque scolastique et l'avènement du moyen âge

Palmèro (1958) peut nous permettre de donner un résumé succinct des grands traits de la pratique didactique en philosophie pendant la scolastique et son avènement au moyen âge. Pour lui, la domination de l'église et la sublimation de la philosophie à la théologie condamne toute discussion sur le fond pour ne laisser de liberté dans la présentation des idées philosophiques. Le jeu de certains acteurs dans le système, permet de reprendre une image chère à Crozier (1977) en s'échappant à la fermeture étouffante du discours officiels, alors d'autres n'en arboreront qu'un verbalisme artificiel inféodé passivement et mécaniquement au pouvoir religieux.

La phase de séduction dans l'ère scolastique est apportée par Abélard, car le moyen d'expression de l'enseignement/apprentissage essentiellement scolaire, respectant le principe de la liberté des idées philosophiques. Toutefois sa grande phase contraignante aliénante dans l'ère scolastique, enferme les intervenants dans une prison de l'esprit faite de ridicule figé n'offrant guère cette dimension libertaire dont les philosophes éprouvaient le besoin dans les discussions publiques. La liberté dans l'activité philosophique qu'Abélard offre va devenir une gesticulation physique, bruyante à mille lieues d'un exercice authentique de la pensée affirme Karsenti (1996) car à partir de là, tout le monde, n'importe qui peut soulever n'importe quelle question.

En somme l'échec de la scolastique réside dans un premier temps, dans le fait de ne pas vouloir laisser une place au plaisir que pouvait offrir une certaine liberté de l'esprit philosophique et ensuite dans le fait de ne pas avoir voulu accepter une technique de l'esprit philosophique ouverte sur son propre dynamisme de dépassement.

2.2.3.5. L'enseignement philosophique de la renaissance à la fin de l'âge classique

Du milieu du XIV^{ème} à la fin du XV^{ème} siècle, la religion est toujours au pouvoir, même si le peuple manifeste déjà une soif incessante de renouveau et de liberté. A ces propos, Denis Simard ajoute (1996 : 63) « *l'homme de la renaissance demeure un enfant de Dieu* ».

Cette époque se caractérise aussi en majorité par l'affrontement privilégié de l'homme avec la révolution copernicienne, la découverte de nouveau monde (Amérique, Afrique, Asie), la fascination qu'exerce la nature, l'essor de la science et de la technique, la mathématisation de l'univers, l'invention de l'imprimerie (Gutenberg) qui permet la diffusion des livres et des connaissances, la dissolution de l'unité chrétienne médiévale avec l'apparition du protestantisme et la redécouverte de l'antiquité amène l'homme de la renaissance à rompre avec la tradition médiévale et le désir d'un nouvel idéal qui prendra le nom *d'humanisme*.

2.2.4. La renaissance et le renouveau pédagogique

La critique systématique de la scolastique, le besoin d'aller à la source et non d'adhérer aveuglement au commentaire du commentaire, le besoin de renouer avec « *la religion de la culture* » font dire à Marrou (1968) que l'hellénisme constitue déjà un aspect important de cette époque. A cet effet Erasme va formuler le besoin de renouer avec un raffinement littéraire et de l'idéal de l'orateur que le moyen âge avait extirpé, occulté.

Ce renouveau de l'enseignement philosophique fait dire à Jean-Louis Vivés, ami d'Erasme et de Thomas More que désormais « *Les maîtres doivent posséder, non seulement la Science nécessaire à leur enseignement, mais aussi la capacité et l'habileté d'enseigner ... (Le maître) aura du savoir-faire. Il s'adaptera à sa science et à ses élèves, de manière à mieux enseigner et à les mieux connaître* »⁸. Cette même formulation sera faite par Montaigne vers la fin du XVIème siècle, en sur une liberté du philosophe dans l'apprentissage de la philosophie. Pour lui la forme entière de l'humain conditionné, condamnera les excès du savoir encyclopédique et du pédantisme. Quelques de ces affirmations célèbres nous donnent l'orientation de sa pensée sur sa représentation de l'apprenant et sur l'apprentissage ; « *savoir par cœur n'est pas savoir* », je ne veux pas que le maître « *invente et parle seule, je veux qu'il écoute parler son disciple à son tour* », je veux plutôt un « *conducteur qui ait plutôt une tête bien faite, qu'une tête bien pleine* ».

Si l'on en croit Gauthier et Tardif (1995 :1996), la pédagogie serait née au XVIIème siècle. L'augmentation de la clientèle étudiante liée à plusieurs facteurs sociaux, notamment la Réforme protestante et la Contre-réforme catholique, contraint les enseignants à se pencher sérieusement sur le problème de la gestion de la classe et du processus d'apprentissage. C'est au XVIIème siècle que, selon ces deux auteurs, la pédagogie devient une pratique d'ordre et de contrôle ajoute Karsenti (1996 : 140). On contrôle l'enfant pour le rectifier. Il faut donc le

⁸Cité par F. Anselme d'Haese (1960, p. 55)

placer dans un lieu hors de la famille et comme il n'est pas le seul. Il faut constituer des classes, contrôler son temps, ses déplacements, sa posture, sa conduite, l'organisation des savoirs et des apprentissages, imposer des travaux, créer un système d'émulation, de concurrence, de renforcement positif et négatif. Le Ratio studiorum des Jésuites en est le modèle. «Tout un système de ré citations, compositions «disputes», de concours et de prix, de joutes d'éloquence, précise Vial (1995 : 41), provoque l'émulation et l'activité: les élèves groupés par deux, chacun ayant dans son partenaire un rival récitent leur leçon sous l'autorité de son maître. La classe est divisée en groupe de travaux.

Dans l'enseignement Jésuite de cette époque, la langue d'instruction reste le latin et ce malgré les doléances de Comenius, pédagogue original avec sa grande didactique ; « la *didacticamagna* ». Il n'aura malheureusement pas d'impact immédiate sur le plan pédagogique même s'il son livre va constituer jusqu'au XVIIIème siècle, un livre de base pour l'enseignement des langues. Vial (1995 : 47) constate que « *dans l'ensemble, ces vues ne seront pas suivies* », car l'empirisme de Bacon et celui de Locke, va influencer tant la pédagogie dans le recherche scientifique que celle de l'enseignement littéraire et des langues.

Cette période marque déjà le dynamisme de l'enseignement/apprentissage de la philosophie. L'apprenant est déjà considéré dans son effort de découverte du savoir, il n'est plus le réceptacle, le maître par la voix de Montaigne, doit prendre en compte ses points de vues et analyser ses représentations dans le processus de construction du savoir.

2.2.4.1. La didactique de la philosophie dans la renaissance

L'enseignement de la philosophie est déjà structuré, organisé en cursus scolaire et à cet effet Martinet (1992) soutient que « *la philosophie n'est qu'enseignée dans les établissements où est organisé un cursus d'étude complet et qu'on appelle pour cette raison « collège plein d'exercice », le système des classes qui permet de regrouper les élèves selon leur niveau de connaissances et pratique une organisation progressive et méthodique des matières, constitue la pratique courante de ces institutions. Les élèves ne peuvent aborder la philosophie qu'après avoir subi un examen qui permet de juger s'ils ont été convenablement Initiés à la grammaire, aux humanités et à la rhétorique (latine, bien entendu)*»

Sur le plan didactique de la philosophie poursuit-il, on n'exigeait pas à des apprentis philosophes le moindre travail écrit, alors que les élèves de classes inférieurs devaient en remettre. A titre d'exercice, on trouvait la répétition textuelle des leçons magistrales du maître que les étudiants pratiquaient au préalable par un type d'enseignement mutuel ou coopératif et

ils s'adonnaient bien sûr sur « *la disputio* » qui avait pris tant d'ampleur dans les universités au moyen âge. Pour éviter que cette ajoute argumentative ne dégénère en risque physique, on mettait au point un rituel de modérateur. Chaque protagoniste devait saluer son adversaire, prendre la peine de répéter son affirmation et répondre point par point à son argumentation en rejetant ou concédant les prémisses en introduisant des distinctions, en infirmant la validité des liens logiques ou en dénonçant les paralogismes et les sophismes.

Pour Martinet (1992), ces disputes même si elles demandent plus d'habileté que les répétitions, « *elles sont aussi foncièrement tributaire des leçons inaugurales* » ; ce qui amène l'auteur à ajouter « *l'enseignement de la philosophie tel qu'il a été pratiquée dans les collèges Jésuites à la renaissance, procède sa rupture de l'enseignement médiéval* ». A cette époque, les actes constituent un exercice moins scolaire que les disputes en classe. Ces actes font des raccourcis sur les rituels, mais le principe du débat argumentatif reste le même. Pour Martinet (1992 : 802) « *les actes n'impliquent aucun travail de recherche, ni même de composition... les élèves font moins preuve d'intelligence que de mémoire, de technique, de vivacité d'esprit et de facilité d'élocution* ».

A cet effet pour faciliter le travail des élèves, on élabore des manuels (*candidatus*) qui présentent la liste des questions des débats habituels et l'énoncé des arguments pour ou contre. Du XVI^{ème} au XVII^{ème} siècle, les cours conservent sensiblement la même structure. L'enseignement de la philosophie est encore attaché aux traditions médiévales car comme souligne Martinet (1992 : 805) on, a « *jamais abolie la tradition d'enseigner la philosophie en latin, tandis que l'usage du français a été introduit dans les classes de rhétorique au début du XVII^{ème}* ». L'esprit des disputes semble toujours persister même si on élimine au début du XVIII^{ème} siècle la traditionnelle « *question disputée* ».

Pour ce qui est des caractéristiques des cours de philosophie à l'époque de la renaissance, on loue le magistraux-centrisme de l'enseignant et un curriculum ne s'emble être incomplète sans lui. Martinet (1992 : 807) continue en mentionnant que les étudiants qui abordent « *le cycle philosophique en attendant mont et merveille, l'enseignement qu'on les dispense a souvent tôt fait d'éteindre leurs enthousiasmes* ». quant aux critiques faites à l'enseignement de la philosophie de la scolastique à la renaissance, constate une fois de plus Martinet (1992 : 802) « *l'enseignement de la philosophie est resté marqué jusqu'à la fin du XVIII^{ème} siècle par des pratiques médiévales, lorsqu'on s'est même forcé d'en renouveler les contenus en accordant de plus en plus la place aux idées des modernes* »

La révolution Rousseauiste, le siècle des lumières et sa lancé ont élaboré un nouvel idéal qui n'a pas eu de répercussion immédiate sur l'enseignement. Martineau (1996 : 126) en

faisant un tableau récapitulatif et descriptif montre ce qui se faisait au XVIII^{ème} siècle et ce que Rousseau le « *Copernic de la pédagogie* » préconisait. Pour lui si Rousseau nous invite à considérer l'enfant comme une fin en soi en épousant son libre développement, il fait remarquer toutefois que la pratique pédagogie courante à cette époque était centrée sur l'adulte, le maître et le savoir établi. L'enfant avait le devoir d'imiter l'adulte instruit que le savoir du maître présentait en modèle car il constituait la seule fin de l'éducation. L'enfance n'était donc qu'une étape frustrante à dépasser, un moyen de se rendre à l'adulte. « *Le rôle de l'enfant écrit Martineau, n'est pas d'être, de s'exprimer, d'avoir du plaisir mais de suivre, d'écouter, de se fondre dans le savoir du maître. L'apprentissage dans ce contexte se fait de façon traditionnelle : l'obéissance et limitation des modèles sophistiqués et rhétorique* ».

L'enseignement de la philosophie à cette époque n'a fait qu'épouser la tendance éducative conservatrice alors que penseurs et philosophes des lumières annonçaient, à travers leurs critiques, l'aube d'une nouvelle méthode débarrassée de l'obscurantisme et des superstitions, un monde de progrès sous l'égide d'une raison dont chaque individu serait le porteur.

2.2.5. LA PRATIQUE DE LA DIDACTIQUE DE LA PHILOSOPHIE AUJOURD'HUI

La pratique didactique en philosophie aujourd'hui est de plus en plus structurée, car elle obéit à un ensemble de norme dont le principal est le triangle didactique. Ce triangle, différent du triangle pédagogie tant à montrer la spécificité de l'enseignement d'une science par rapport à d'autres en prenant en compte : l'épistémologie spécifique de la discipline, les interrelations entre les différentes composantes des acteurs qui interviennent et la relation que chaque acteur a avec le savoir.

Pour Yves Chevallard (1992), didacticien de mathématique et concepteur du triangle didactique, l'enseignement d'une discipline doit prendre en considération trois composantes essentielles : l'enseignant, l'élève et le savoir. Le rôle du didacticien ou spécialiste de l'enseignement d'une discipline est donc de s'intéresser aux interrelations entre ces trois pôles qui se manifestent en situation d'enseignement/apprentissage ; à la nature spécifique du savoir en jeu ; aux interrelations qu'entretiennent les principaux acteurs avec le savoir, et à l'évolution de ces rapport en cours d'enseignement/apprentissage.

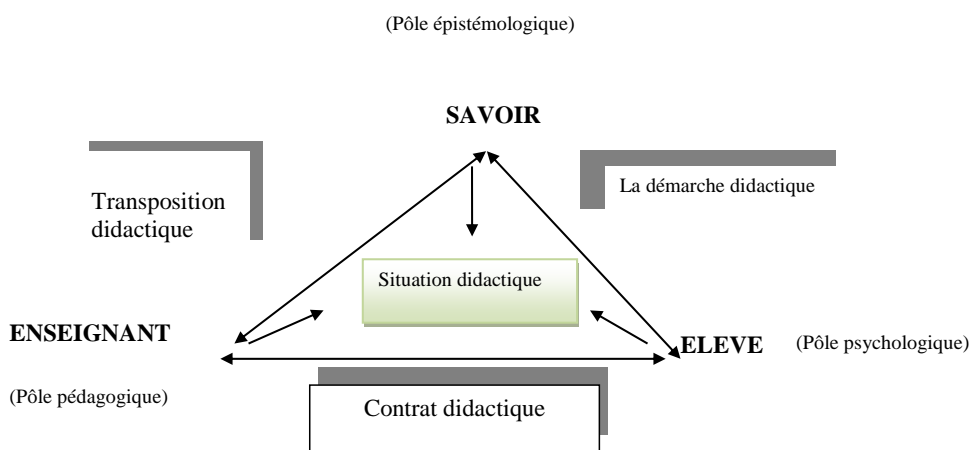


Figure 1. Triangle didactique de DEVELAY / ASTOLFI

L'analyse explicative de ce triangle permet de voir les différents rôles que chaque acteur du système d'enseignement/apprentissage de la philosophie doit faire pour une bonne compréhension et assimilation du savoir à exposer :

Le concept de contrat didactique est très différent du contrat pédagogique dont on sait qu'il cherche à expliciter au minimum, pour les élèves, les objectifs et les exigences scolaires. Au contraire, la lecture du contrat didactique initialement introduit par Guy Brousseau en didactique de mathématique explique qu'il existe une certaine opacité dans le système didactique reliant le savoir, l'élève et le maître. Selon Orl (1980), le contrat didactique est l'ensemble des comportements (spécifiques) du maître qui sont attendu de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître. Le fondement du contrat didactique ne concerne pas la nature de la relation pédagogique ; il est d'abord épistémologique. Il résulte notamment des obstacles auxquels s'affrontent les élèves pour apprendre et de la situation didactique elle-même. Celle-ci a pour rôle de mettre les élèves aux prises avec les obstacles, sans qu'on se substitue à eux pour les affranchir.

Le contrat didactique tel que présenté par Guy Brousseau a un double statut : Il permet d'analyser et de caractériser dans un premier temps ce qui se joue dans la salle de classe, en termes d'apprentissage aussi bien pour l'élève que pour le maître. Certains auteurs comme Balacheff (1988), préfère parler de coutume didactique pour exprimer cette dimension quasi sociologique du contrat. Ensuite le contrat didactique constitue un levier important sur lequel peut jouer le maître quand il introduit des ruptures, pour faire progresser la situation didactique, pour « enrôler » les élèves dans la tâche proposée (cf. la fonction d'étayage de l'adulte chez Brumer 1993) et réussir la dévolution du problème.

Le concept de situation didactique est présenté par G. Brousseau (1990 : 90) comme « *la modélisation de l'environnement dans lequel est plongé le joueur, la situation d'action, d'apprentissage ou d'enseignement pour l'élève, le cadre d'enseignement pour l'enseignant.* ». Il y'a une situation didactique chaque fois que l'enseignant de philosophie peut caractériser une intention d'enseignement d'un savoir à un élève et que des mécanismes socialement définies sont institués pour cela. Toutefois, on parle de situation a-didactique chaque fois que l'intention d'enseignement est cachée. L'élève construit son propre savoir en essayant de trouver une solution, dans ce cas, l'élève est aux prises avec les paires.

La démarche didactique, quant à elle exprime le travail personnelle de l'élève face au savoir, sa méthode de construction, les erreurs, les motivations. En somme, la démarche didactique s'appesanti sur les différentes stratégies que l'élèves emploie pour construire son savoir.

Le concept de transposition didactique est introduit en 1975 par le sociologue français Michel Verret (1975) quand il cherchait à désigner un phénomène qui dépasse l'école et les disciplines. Bonifier par Chevallard (1991 : 39) le définit comme « *un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner, subit (...) un ensemble de transformation adaptative qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le travail qui d'un objet de savoir à enseigner, fait un objet d'enseignement est appelé : transposition didactique* ». En somme la transformation didactique est le travail par lequel l'enseignant synthétise les savoirs « durs » en savoir digeste facile à l'entendement de l'élève.

2.2.5.1. Le rôle de l'enseignant de philosophie dans le processus d'enseignement/apprentissage

L'enseignant de philosophie présenté par Gérard Barnier (2001), est à la fois un ingénieur, un artisan et un « bricoleur », un terme emprunté dans le livre de Levi Strauss in *la*

pensée sauvage. C'est un terme qui exprime les modes de pensée, les savoirs faire et les logiques à l'œuvre chez l'enseignant. Selon Barnier, à l'image de l'ingénieur, l'enseignant de philosophie doit élaborer des projets, des plans, préparer minutieusement les séquences d'apprentissage, penser à l'avance le déroulement des activités, organiser des progressions, proposer aux élèves des stratégies de contournement des difficultés etc. En somme, l'enseignant en général, et particulièrement l'enseignant de philosophie est un ingénieur pédagogique.

Le philosophe Allemand Fichte (1811) dans ses conférences explicitait déjà la posture moderne que devait revêtir l'enseignant de philosophie dans le processus enseignement/apprentissage. Pour ce philosophe, le rôle de l'enseignant de philosophie est de conduire l'élève, lui donner l'occasion de parvenir au point de vue d'où il voit le phénomène que la doctrine de la science a à fonder, et qui est le point de vue de la médiation. L'enseignant de philosophie a le devoir de conduire l'élève au doute à partir duquel, celui-ci doit passer à l'évidence. Il peut lui faire découvrir la vérité et même lui faire découvrir celle-ci sous ses pieds, toutefois « *le passage de l'évidence lui-même reste l'œuvre de l'élève* ». On doit exiger du professeur de philosophie de maîtriser l'épistémologie de la science philosophique qu'il enseigne. Il doit la connaître à chaque instant, et ce qu'il expose doit être vivant en lui, et toujours le réinventer de nouveau. Il doit savoir enseigner. Pour Fichte, l'enseignant de philosophie doit être un « *inventeur génial* » c'est-à-dire qu'il doit connaître qu'il existe un abîme entre ce qui était jusqu'alors, et ce qui vient d'être inventé.

La dimension pédagogico-didactique que Fichte (1811) assigne à l'enseignant de philosophie, permet de restructurer une discipline qui jusqu'ici, présentait le philosophe ou l'enseignant de philosophie, comme le détenteur et le transmetteur d'un savoir divin où l'élève ne pouvait qu'être le récepteur. Dans cette logique, Fichte présente le professionnalisme de la pratique enseignante de la philosophie, Ainsi affirme-t-il « *dans sa relation de transmission des connaissances, à supposer qu'il est vingt à trente apprenant, l'enseignant doit avoir vingt à trente à trente forme d'exposé différente et les présenter individuellement afin de présenter à chacun de la manière la plus adaptée à son individualité* ».

L'enseignant de philosophie doit donc mettre en œuvre trois types de moyens ou d'habiletés à faire acquérir à ses élèves pendant le cours :

1. développer chez les apprenants les habiletés intellectuelles, principalement : conceptualiser, problématiser, analyser, argumenter et conclure, faire des synthèses, juger et critiquer ;

2. l'emploi de la langue comme outil d'organisation, de clarification d'expression et de communication de la pensée rationnelle ;
- ~~3.~~ la connaissance et l'appréciation de la dimension historique des problèmes, des idées et des pratiques.

2.2.5.2. Des objectifs noyaux au triangle didactique de la philosophie

Le point de départ des propositions émises par les théoriciens de la philosophie se trouvent dans le concept « *d'objectif-noyau* » emprunté à la didactique des sciences expérimentales. Le concept objectif-noyau est défini par M. Tozzi (1990 : 64) comme « *un compromis didactique entre ce qu'il faut enseigner comme l'essentiel de la philosophie (logique disciplinaire du contenu), et ce que les élèves de classe de terminales peuvent assimiler (logique d'acquisition des apprenants)* ». Ce concept vise à déterminer ce qu'est l'essentiel de l'enseignement de la philosophie, et les habilités spécifiques à faire développer aux élèves pendant le processus enseignement/apprentissage. La difficulté ici, précise Tozzi est qu'en philosophie, si le « *consensus philosophique* » est introuvable sur ce qu'est la philosophie, il est appréhendable quand il s'agit de la philosophie comme processus d'enseignement/apprentissage et donc de processus de pensée. On peut donc dégager trois objectifs-noyaux qui constitueront le triangle didactique du philosophe.

- « - *L'élève doit être capable de conceptualiser philosophiquement une notion*
- *Etre capable de problématiser philosophiquement une question ou une notion*
- *Etre capable d'argumenter une thèse* ».

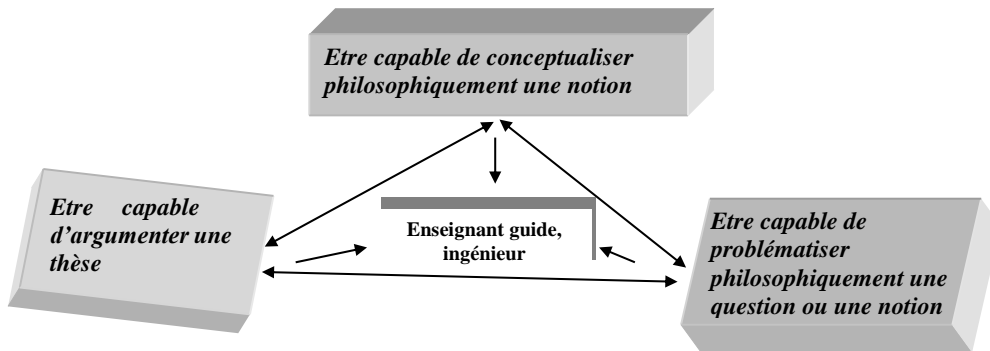


Figure 2 : triangle didactique de philosophie inspiré des objectifs-noyaux de Tozzi (Conception Embolo Edzoto Roger Cyrille)

Au Cameroun, bien que l'enseignement de la philosophie soit resté sur le cours magistral, l'explication de texte, le commentaire et la dissertation en classe de terminale, celui-ci vise le développement de trois compétences spécifiques qui s'interagissent entre elles chez les élèves: conceptualiser, argumenter, et problématiser. Il s'agit de l'apprentissage de maniement de la langue maternelle et de la maîtrise de l'oral, l'apprentissage de l'argumentation et de l'esprit critique. En dehors de ces compétences que l'on doit développer chez le philosophe dans le processus enseignement/apprentissage, l'enseignement de la philosophie doit aussi permettre à l'élève :

- Apprendre à poser des questions essentielles
- Accéder à un constat précoce avec l'esprit philosophique
- Acquérir un esprit de recherche habité par le sens et le désir de vérité
- Acquérir des outils critiques nécessaires en tant qu'individus pour comprendre et affronter la vie et en tant que citoyen pour alimenter le débat public, confronter la démocratie et résister aux propagandes trompeuses.

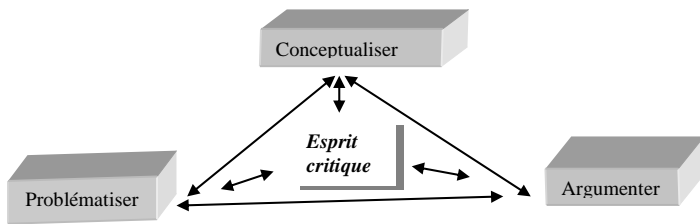


Figure 3 : triangle des principales compétences à développer chez le philosophe en classe de terminale au Cameroun (**Conception Embolo E. Roger Cyrille**)

2.2.5.3. Le rôle de l'élève dans le processus enseignement/apprentissage

Le rôle de l'élève dans l'enseignement de la philosophie a considérablement changé depuis la période antique de la civilisation grec. L'élève était réduit à un simple spectateur, un receveur actif et son principal action suivre la prestation magistrale du maître car à en croire Platon, seul les cinquantenaires avaient droits à philosopher. L'élève a un rôle critique à jouer dans le processus enseignement/apprentissage de la philosophie pour participer au développement de ses propres compétences et atteindre les résultats d'apprentissage attendu. Le rôle principal de l'élève dans l'apprentissage en philosophie est, de prendre en charge son apprentissage et de montrer qu'il peut atteindre les objectifs du programme.

2.2.5.4. L'une des habilités principales à acquérir en classe de terminale : le questionnement méthodique

Plusieurs habilités à développer chez l'apprenant, régissent l'enseignement de la philosophie aujourd'hui, la principale et la plus fondamentale d'entre tous se retrouve dans cette affirmation du philosophe Grec Socrate au cours du procès que les athéniens lui firent et qui entraîna sa mort : « *une vie sans examens ne vaut pas la peine d'être vécue* » (Platon, apologie de Socrate). Cette affirmation est la plus simple et la plus fondamentale des définitions que l'on est donnée à la philosophie : *philosopher c'est se poser des questions sur*

le monde, sur les êtres humains, sur la société ainsi que sur les discours que les êtres humains produisent sur leur univers » (Gaarder Jostein 1995 : 27).

Cette argumentation vise à montrer à l'élève qu'aucune réponse reçue ne doit être prise pour apodictique certaine. La philosophie doute même de ses propres réponses, sa présence au sein d'une communauté montre qu'elle accepte de laisser vivre, celui qui questionne le fondement et les valeurs. Si philosopher c'est poser des questions, c'est encore les poser avec méthode (cf. Descartes, Jaspers), c'est-à-dire suivre une démarche qui développe une question en manifestant la nécessité et faire voir la logique des réponses possibles.

2.3. Théories explicatives de l'apprentissage

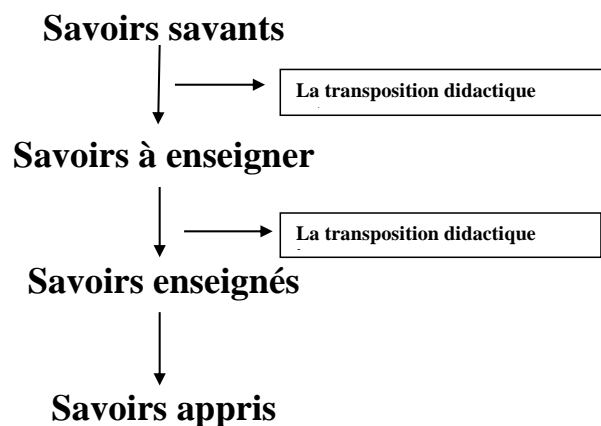
Une théorie est d'après Tsafack (2004), « un ensemble de concepts, de propositions, de modèles articulés entre eux, qui a pour but d'expliquer un phénomène ». C'est une structuration intellectuelle expliquant un phénomène, des variables dans le but de mieux comprendre une situation données. Hotyat (1973 : 306) définit une théorie comme « *une synthèse hypothétique couvrant l'explication d'un certain nombre de faits et s'appliquant à faire le point de l'état d'une science* ».

Cette partie vise à mieux expliciter les méthodes et pratique d'apprentissage, à comprendre le problème de bonnes et de mauvaises performances, à jeter un regard critique sur la pratique de l'enseignant et son impact dans sa transposition didactique. A renouveler les méthodes d'enseignement. Cette stratégie va nous permettre de fournir des outils, concepts et modèles susceptibles d'aider l'enseignant à mieux gérer sa pratique professionnelle, en lui permettant notamment de d'avantage prendre conscience des manières dont les élèves s'y prennent pour apprendre.

2.3.1. LA THEORIE DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE

Le concept de la transposition didactique avait été introduit en 1975 par le sociologue Français pour expliquer un phénomène qui dépasse l'école et les disciplines d'enseignement. Il s'intéressait à la façon dont toute action humaine qui vise la transmission des savoirs est amenée à les *apprêter*, à les mettre en forme pour les rendre enseignable et susceptible d'être appris.

La théorie révélée au public par le didacticien des mathématiques Yves Chevallard (1985) dans son livre *la pensée sauvage* (1985), schématise la transformation ou le passage du « *savoir savant au savoir enseigner* ». Selon Chevallard (1991 : 39) la transposition didactique est définie comme « *un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner, subit (...) un ensemble de transformation adaptative qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le travail qui d'un objet de savoir à enseigner, fait un objet d'enseignement est appelé : transposition didactique* ». On peut schématiser le processus de la transposition didactique (TD) ainsi :



Le Pellec (1991 : 40) définit le concept de savoirs savants comme « *un corpus qui s'enrichit sans cesse de connaissances nouvelles, reconnues comme pertinentes et valides par la communauté scientifique spécialisée. (...), il est le produit de chercheurs reconnus par leurs pairs, par l'université. Ce sont eux qui les évaluent* ». Le savoir savant est un savoir reconnu par la communauté scientifique et difficile à l'entendement de l'élève. Le rôle de l'enseignant est donc de l'exhumer au cimetière des savoirs afin de le rendre digeste, audible et compréhensible pour l'élève.

Les savoirs à enseigner sont : « *ceux qui sont décrits, précisés dans l'ensemble des textes officiels (programmes scolaires, instructions officielles, communautaires...).* Ces textes définissent des contenus, des normes, des méthodes ». Audigier (1988 : 14).

Les savoirs enseignés, sont ceux que l'enseignant a construits et qu'il mettra en œuvre dans la classe. C'est celui que l'enseignant opérationnalise pendant les heures de cours.

Les savoirs appris sont l'ensemble des savoirs acquis par tous ceux qui apprennent à l'école. Ce sont des savoirs qui permettent à l'élève de mettre à profit dans sa pratique quotidienne, de mettre en scène sous forme de compétence, la résolution d'un problème sociale grâce aux savoirs enseignés.

Dans le processus de la transposition didactique par l'enseignant, deux questions principales peuvent se poser : pourquoi cette distance entre le savoir savant et le savoir et le savoir enseigner ? Et comment s'articule cette distance entre le savoir savant et le savoir enseigner ?

Selon Chevallard (1991), le savoir enseigner est un savoir dé-contextualité, dépersonnalisé, il est présenté comme une vérité, une réalité neutre, objective et stable. A ce sujet il affirme que le savoir enseigné suppose un processus de naturalisation qui lui confère l'évidence incontestable des choses naturelles ; sur cette nature donnée, l'école étant alors sa juridiction, fondatrice des valeurs qui, désormais administre l'ordre didactique.

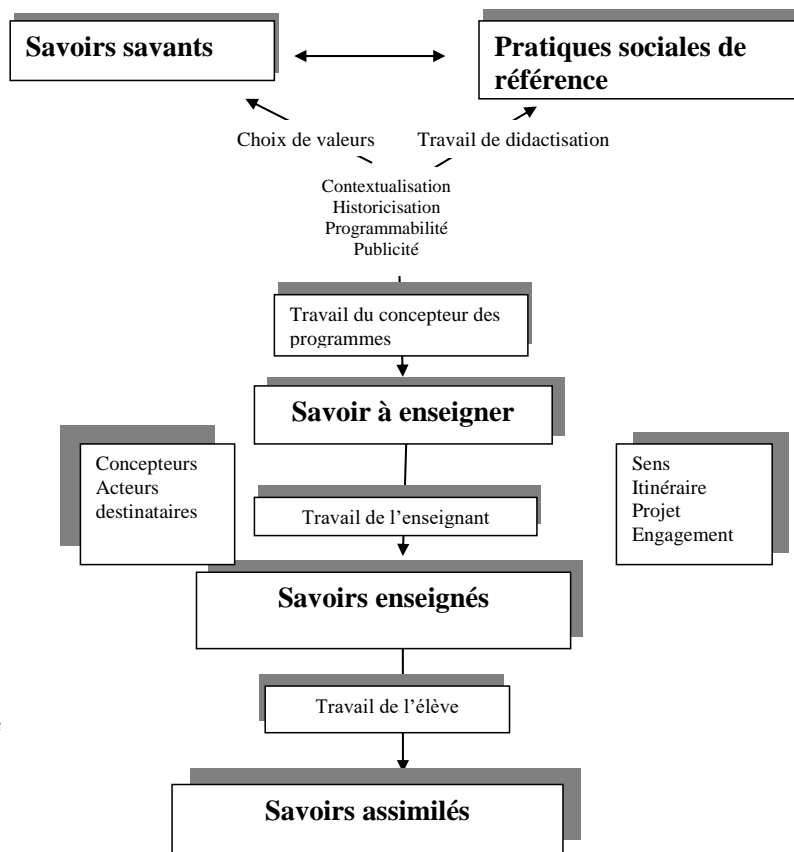
Le savoir enseigné doit donc respecter deux contraintes :

- Il doit être « *acceptable* » pour les savants, c'est-à-dire être suffisamment proche du savoir savant pour ne pas être désavouer par les scientifiques.
- Il doit être suffisamment loin du savoir « *commun* » pour que la crédibilité et la légitimité subsiste.

Le savoir enseigné vieillit avec le temps. Il s'éloigne du savant et se rapproche de plus en plus du savoir « *commun où banaliser* » selon l'expression de Bachelard. Pour rétablir l'équilibre, il faut :

- Une modification du savoir enseigné en fonction du savoir savant contemporain
- Le savoir enseigné se rapprochera du savoir savant et s'éloignera du savoir commun

La transposition didactique au sens large, l'objet d'étude des didacticiens englobe à la fois la question du choix de l'objet à enseigner et l'adéquation entre cet objet à enseigner et l'objet effectivement enseigné. Selon Develay (1992), la transposition didactique effectuée par l'enseignant doit lui permettre d'adapter et ajuster le savoir à enseigner à ses priorités, à ses exigences, à son groupe d'élève.



M. Develay
 « De l'apprentissage à
 l'enseignement »
 ESF
 M. Verret
 Y. Chevalard

Figure 4 : Les différents degrés de la transposition didactique selon Develay (1992)

Ainsi présenter, la théorie de la transposition didactique à deux étapes fondamentales :

1. La transposition didactique externe (elle a eu lieu hors du système d'enseignement, hors de la salle de classe).

Elle est celle à laquelle Chevallard consacre l'essentiel de son travail. Elle est réglée par ce qu'il appelle du nom « *parodique de noosphère* » litt. « *La sphère de la pensée* » (1985 : 25). La noosphère est dans l'ensemble des personnes qui pensent les contenus d'enseignement, les universitaires qui s'intéressent aux problèmes d'enseignement, les représentant du système d'enseignement, les auteurs des manuels, les inspecteurs scolaires... à la question du pourquoi le flux permanent du nouveaux savoirs dans les systèmes d'enseignement par le truchement de la noosphère, Chevallard (1985 : 26-27) avance deux hypothèses : d'une part, le savoir à enseigner et le savoir enseigné doivent être suffisamment des savoirs savants sous peines d'être désavoués par ceux-ci . D'autre part, le savoir à enseigner et le savoir enseigné doivent être suffisamment éloignés du savoir des parents (cas exceptions du parent enseignant) sous peines d'être désavoués. Or les savoirs savants à enseigner et les savoirs enseignés s'usent ne serait-ce que parce que les savoirs savants évoluent et tendent donc à s'éloigner des savoirs à enseigner et des savoirs enseignés : « *pour rétablir la comptabilité, un flux des savoirs, en provenance du savoir savant, devient indispensable. Le savoir enseigné est devenu vieux par rapport à la société, un apport nouveau resserre la distance avec les savoirs savants, celui des spécialistes et met à distances les parents. Là est l'origine de la transposition didactique* » (1985 :27).

2. La transposition didactique interne :

Elle consiste à adapter et transformer les savoirs à enseigner tel qu'ils apparaissent dans les programmes et les manuels, et par voie de conséquence les savoirs savants dont-ils sont issus en savoirs enseignés. Elle est le fait des enseignants et de leurs pratiques dans les salles de classe. De ce faite, les savoirs enseignés sont difficiles à connaître. A ce propos, Le Pellec (1991 : 17) affirme : « *la salle de classe est le domaine réservé du maître et il est difficile d'observer le savoir enseigner de repérer des constances dans la multiplicité. Il faudrait pénétrer dans le sanctuaire. Ce n'est pas toujours chose aisée car ce métier est exercé en solitaire, et souvent une présence étrangère est considérée comme immixtion* ».

2.3.2. LA THEORIE CONSTRUCTIVISTE DE JEAN PIAGET

Cette théorie de l'apprentissage développe l'idée selon laquelle « *les connaissances se construisent par ceux qui apprennent* ». Pour le constructivisme de Piaget, acquérir des connaissances suppose l'activité des apprenants, activité de manipulation d'idées, de connaissances, de conceptions. Activité qui vient parfois bousculer, contrarier les manières de faire et de comprendre qui sont celles de l'apprenant. L'individu est donc le protagoniste actif du processus de connaissance, et les constructions mentales qui en résultent sont le produit de son activité. Pour Piaget, celui qui apprend n'est pas simplement en relation avec les connaissances qu'il apprend: il organise son monde au fur et à mesure qu'il apprend, en s'adaptant. Ce perspective constructiviste insiste sur la nature adaptative de l'intelligence, sur la fonction organisatrice, structurante qu'elle met en œuvre. Cette capacité d'adaptation s'appuie sur trois processus d'interaction de l'individu avec son milieu de vie : l'assimilation et l'accommodation.

II.2.1. assimilation

Selon Gérard Barnier (2005 : 02), Il y a assimilation lorsqu'un individu « *qui interagit avec son milieu de vie ou qui est confronté à un problème dans une situation d'apprentissage* » intègre des données qui viennent du milieu ou de la situation problème, sans modifier ces données. Il intègre ces données en les reliant, en les coordonnant aux informations, aux connaissances dont il dispose déjà.

Le processus d'assimilation se caractérise donc par l'intégration de nouvelles idées, analyses, notions, ou nouvelles situations à des cadres mentaux déjà existant. C'est l'action du sujet sur les objets qui l'environnent, action qui se fait en fonction des connaissances et des structures cognitives déjà élaborées. L'assimilation offre la possibilité d'intégrer les données nouvelles aux connaissances dont le sujet dispose déjà. Dans une perspective d'assimilation, comprendre un problème revient à le faire entrer dans les cadres de compréhension et de connaissances que l'individu maîtrise actuellement. Connaître reviendrait alors à ramener de l'inconnu à du connu.

II.2.2. Accommodation

Le processus d'accommodation est marqué par l'adaptation du sujet à des situations nouvelles d'où modification de ses cadres mentaux. C'est donc une action de l'environnement sur

l'individu qui va avoir pour effet de provoquer des ajustements dans la manière de voir, de faire, de penser du sujet, en vue de prendre en compte ces données nouvelles quelque peu perturbantes. L'accommodation traduit l'action d'imposition du milieu sur l'activité cognitive de l'élève, en le poussant à une réorganisation de ses connaissances, à une modification de sa manière de voir les choses, à la modification des conduites et des structures de l'individu.

II.2.3. Equilibration

Ces deux processus à la fois complémentaires et antagonistes (assimilation et accommodation) caractérisent l'intelligence entendue comme adaptation, c'est à dire comme recherche du meilleur équilibre possible entre les deux, c'est à dire aussi entre l'individu et son milieu de vie, ou entre l'individu et la situation problème à laquelle il se trouve confronté. C'est en ce sens qu'on a pu parler « *d'équilibration majorant* »⁹, c'est à dire de la recherche de l'équilibre (ou de la solution, du compromis) le plus favorable à l'individu. Cette équilibration, Piaget en parle en termes « *d'autorégulation* ».

2.3.3. LA THEORIE SOCIOCONSTRUCTIVISTE OU SOCIOCOGNITIVE DE VYGOTSKI

Née en 1896, le chercheur Russe Lev Semenovitch Vygotski est le précurseur du socioconstructivisme. Tout comme Piaget, il a étudié le développement cognitif de l'enfant. Cependant, il s'est démarqué des thèses Piagiennes en insistant sur le rôle de la culture et de l'environnement social dans le développement de l'enfant. Selon Vygotski cité par Goupil et Lusignan (1993: 53) « *L'intelligence s'épanouit grâce à des moyens que l'enfant puiserait d'abord dans son environnement social et elle se développe sous l'influence de l'histoire culturelle par l'interaction de l'enfant avec les parents, les enseignants, et autres personnes de son environnement* ».

Selon Vygotski, c'est l'apprentissage auprès des adultes ou du groupe qui détermine le développement et non l'inverse. Il explique que chaque fonction supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : la première manifestation apparaît à l'issue d'une activité collective avec le soutien de l'adulte ou du groupe, la seconde fois lors d'une activité individuelle. Et entre les deux moments se constituent « **la zone proximale de**

⁹ Gérard Barnier, théorie de l'apprentissage et pratique de l'enseignement, IUFM d'Aix-Marseille.

développement (ZPD) » c'est-à-dire, la zone située entre « *ce que l'enfant peut accomplir seul et ce qu'il peut faire avec l'aide d'un adulte ou des pairs* ». Ainsi le socioconstructivisme considère que « *les fonctions psychiques supérieures (attention, mémoire, volonté, pensée...)* sont directement issues des rapports sociaux par transformation interpersonnelle en processus intra personnel ». C'est dire donc que les fonctions supérieures sont socialement élaborer.

Par rapport au constructivisme, l'approche sociocognitive ou socioconstructivisme introduit une dimension supplémentaire : celle des « *interactions, des échanges, du travail de verbalisation, de Co-construction, de Co-élaboration* ». Cette idée de base transparait dans bon nombre de titres d'ouvrages d'aujourd'hui : *interagir et connaître ; on n'apprend pas tout seul ; interagir pour apprendre*, etc. L'apprentissage est alors davantage considéré comme le produit d'activités sociocognitives liées aux échanges didactiques enseignant – élèves et élèves - élèves. Dans cette perspective, l'idée d'une construction sociale de l'intelligence est prolongée par l'idée d'une « *auto-socio-construction* » des connaissances par ceux qui apprennent. Dans le cadre socioconstructiviste, les conditions de mise en activité des apprenants sont essentielles, car ce qui se joue dans les apprentissages ce n'est pas seulement l'acquisition de connaissances nouvelles ou la restructuration de connaissances existantes ; c'est également le développement de la capacité à apprendre, à comprendre, à analyser ; c'est également la maîtrise d'outils. Ce n'est donc plus seulement par ce que l'enseignant transmet, et par les formes de mise en activité des élèves confrontés à des situations problèmes, que les élèves apprennent. C'est par des mises en interactivité (entre élèves et entre enseignant et élèves) que le savoir se construit.

Au regard de ce qui précède, nous pouvons dire que Piaget est au constructivisme ce que Vygotski est au socioconstructivisme. Cette théorie permet de mieux comprendre pourquoi, l'un des rôles des recherches sur la pédagogie, des diverses didactiques et des sciences de l'éducation en général est d'aider les enseignants à mieux observer, stimuler, encadrer, réorienter l'activité mentale des élèves indispensable à l'apprentissage. Dire qu'un enseignant est constructiviste ou socioconstructiviste devrait ainsi simplement souligner son professionnalisme ; garantir qu'il a compris l'essentiel des théories développées par des chercheurs comme Piaget, Wallon, Vygotski, Bachelard et leurs successeurs ; indiquer aux citoyens que cet enseignant ne prend pas comme référence des théories de l'apprentissage fragiles ou dépassées.

2.3.4. JUSTIFICATION DU CHOIX DES THEORIES EXPLICATIFS DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

Le choix d'une théorie de recherche doit être en étroite relation avec le thème de recherche. Dans le présent travail trois théories ont été préalablement sélectionnées pour nous aider à comprendre le lien qui existe entre la pratique didactique de philosophie et les performances scolaires des élèves qui en découlent, en voici les raisons :

- Justification du choix de la théorie de la transposition didactique d'Yves Chevallard.

Si l'idée générale de cette théorie a pour but de montrer l'importance de la simplification des savoirs savants en savoirs à enseigner, savoirs enseignés et les savoirs acquis, il est important de rappeler à tous les enseignants de philosophie, que le but même de la pédagogie et de la didactique en particulier, est non seulement d'aider l'élève à construire ses propres connaissances, mais aussi et surtout, de favoriser la transmission des connaissances dans le processus enseignement apprentissage. Transmettre impose la maîtrise du savoir, le savoir impose la méthode et les stratégies à employer pour permettre le développement des connaissances spécialisées. Il y'a donc acquisition des connaissances quand il y'a transmission des connaissances.

- Justification des théories : constructivisme de Piaget et le socioconstructivisme de Vygotski.

Si le constructivisme vise à montrer que **les connaissances se construisent par ceux qui apprennent** » et que le socioconstructivisme ajoute le fait que la société a un impact sur la construction des connaissances de l'enfant, ces deux théories ont été sélectionnés pour montrer à l'élève qu'il a une grande part de responsabilité dans la construction de ces propres connaissances ; c'est dans ce contexte que le concept de « démarche didactique » de l'élève prend tout son sens. Le développement des connaissances philosophiques et par ricochet le développement des performances, ne sont ni plus ni moins que le fruit des efforts considérables. La philosophie en tant que science obéir au principe d'objectivité scientifique, avoir de bonne moyenne ne serait donc pas le fruit du hasard, mais d'un travail acharné.

2.4. FORMULATION DES HYPOTHESES

La formulation des hypothèses de recherches restent avant tout, l'une des phases la plus importante dans la rédaction d'un article ou d'un mémoire scientifique. A ce titre, M. GRAWITZ (11^e édit.2001 : 398) définit l'hypothèse comme « *une proposition de réponse à la question posée. Elle tend à formuler une relation entre des faits significatifs (...) elle doit être vérifiée de façon empirique ou logique* ». L'hypothèse de recherche est donc une supposition ou une prédiction fondée sur la logique de la problématique et des objectifs de recherche définis. En d'autre terme, l'hypothèse de recherche est une réponse anticipée/apriori à la question de recherche posée. La formulation d'une hypothèse implique la vérification d'une théorie ou précisément de ses propositions. Dans le présent mémoire, deux types d'hypothèses vont être formulées : une hypothèse principale et quatre hypothèses secondaires.

2.4.1. L'HYPOTHESE PRINCIPALE

Il existe un lien entre la pratique didactique de la philosophie et les performances des élèves en terminale littéraire.

2.4.1. LES HYPOTHESES SECONDAIRES

H1 : il existe un lien entre la qualité du matériel didactique et les performances scolaires des élèves en philosophie

H2 : il existe un lien entre les méthodes d'évaluation de l'enseignant et les performances scolaires des élèves en philosophie

H3 : il existe un lien entre le nombre des chapitres au programme et les performances scolaires des élèves en philosophie

H4 : il existe un lien entre l'analyse des pratiques didactiques et les performances scolaires des élèves en philosophie

2.5. DEFINITION DES VARIABLES ET INDICATEURS

Les variables sont des éléments dont les valeurs peuvent changer et prendre différentes forme quand on passe d'une observation à une autre. Les définitions des variables avec leurs indicateurs sont comparables à des instructions qui font savoir comment les observations sont faites.

Selon De Lansheere (1979), la variable est un critère ou un terme auquel on peut attribuer plusieurs valeurs différentes (éventualités) dans un ensemble appelé domaine de variation. Dans le présent mémoire, notre travail va s'appesantir sur deux (02) types de variable : la variable indépendante et la variable dépendante.

2.5.1. La variable indépendante

Elle est celle qui correspond au phénomène manipulé par le chercheur, elle doit avoir une influence directe sur la variable dépendante. Il se dégage donc sur nos hypothèses de recherche, les quatre (04) variables indépendantes suivantes :

- La qualité du matériel didactique
- Les méthodes d'évaluation de l'enseignant
- Les chapitres au programme
- Les pratiques didactiques de l'enseignant

2.5.2. La variable dépendante

Selon De Lanscheere (1979 : 195), la variable dépendante est « *la variable comportementale appelée parfois 'réponse', voir variable-critère, parce qu'elle indique le phénomène que le chercheur cherche à expliquer* ». Elle est donc à ce titre, la variable passive ou variable réponse : c'est elle qui subit l'action mesurée par le chercheur. Notre étude a comme variable dépendante : la performance philosophique scolaire des élèves des terminales littéraires.

2.5.3. Le tableau synoptique

C'est un instrument qui récapitule les éléments essentiels de la recherche. Il se présente comme suit :

LE TABLEAU SYNOPTIQUE

THEME :		Hypothèses de recherche	Variable indépendante de l'étude (VI)	Indicateurs	Modalités	Items	Variable Dépendante (VD)	indicateurs	Indices	Tableau mis en forme
PRATIQUE DIDACTIQUE DE LA PHILOSOPHIE ET PERFORMANCES SCOLAIRES DES ELEVES EN EN TERMINALES LITTERAIRES DANS LES ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT GENERAL DE L'ARRONDISSEMENT DE YAOUNDE TROISIEME.		Il existe un lien entre la pratique didactique de philosophie et performances scolaires des élèves en terminale littéraire	Pratique—didactiques des enseignants					Très bonnes Notes	(15-20)	Q 43
		H1 : il existe un lien entre la qualité du matériel didactique et les performances scolaires des élèves en terminale littéraire	Vi, 1 : La qualité du matériel didactique	-Disponibilité du matériel didactique -la teneur épistémologique des supports philosophiques	-oui -non	Q7 à Q16	Les performances scolaires des élèves en philosophie	Bonnes notes	(12-14)	
		H2 : il existe un lien entre les méthodes d'évaluation de l'enseignant et les performances scolaires des élèves en terminale littéraire	Vi, 2 Les méthodes d'évaluation de l'enseignant	-les critères de l'évaluation -la fréquence de l'évaluation -les caractéristiques de l'évaluation -les méthodes de remédiations	-bonne -moyenne -passable	Q17 A Q24		Moyennes notes	(10-11)	
		H3 : il existe un lien entre le nombre des chapitres au programme et les performances scolaires des	Vi, 3 : Le nombre des chapitres au programme	-évaluation du programme -le nombre de chapitre au	-suffisant	Q25 A Q37		insuffisantes	(09-06)	

	élèves en terminale littéraire		programme -le temps de déploiement d'un chapitre -le nombre de page par chapitre	-insuffisant			Mauvai ses notes	(06-00)	
	H4 : il existe un lien entre l'analyse des pratiques didactiques et les performances scolaires des élèves en terminale littéraire	Vi, 4 : L'analyse des pratiques didactiques de l'enseignant	-la maîtrise de l'épistémologie de sa discipline -le maniement de la langue d'enseignement -l'inspection pédagogique -le ton et la voix de l'enseignant	-très bien -bien -passable	Q38 à Q43				

CHAPITRE III : METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Selon Amin (2005), la méthodologie est une « *partie de la logique qui étudie a posteriori les méthodes d'une science et les types de connaissance qu'elles peuvent engendrer. Elle impose une réflexion sur la pertinence de telle ou telle procédure par rapport aux résultats et à leur signification* ». La méthodologie est donc l'ensemble des méthodes et des techniques qui orientent l'élaboration d'une recherche et qui guident la démarche scientifique.

Dans le présent mémoire, cette partie va consister à préciser le type de recherche, les caractéristiques de la population d'étude sur laquelle nous allons travailler et à partir de laquelle nous allons recueillir les informations. Nous allons expliquer et justifier les méthodes et les instruments utilisées pour appréhender et collecter les données en réponse aux questions posées et aux hypothèses formulées. Enfin, nous allons décrire le déroulement de la collecte des données et sur cette base nous allons préciser le plan de l'analyse des données.

3.1. LE TYPE ET LE SITE DE RECHERCHE

3.1.1. Le type de recherche

Cette étude scientifique s'inscrit dans le champ de la recherche mixte, quantitative de type corrélationnelle et qualitative. L'approche quantitative de notre recherche va nous permettre d'analyser les différentes variables qui sous-tendent la performance scolaire des élèves en philosophie en terminale littéraire, grâce à l'analyse systématique du questionnaire, et de l'exploitation du logiciel SPSS particulièrement.

Quant à l'approche qualitative, elle va consister à observer, grâce à une grille d'observation de pratique de classe, la pratique didactique de l'enseignant de philosophie dans la salle de classe afin d'établir le rapport qui le lie aux performances scolaires des élèves en philosophie en terminale littéraire.

L'apport corrélationnel (interrelation) nous permettra de montrer qu'il existe une interrelation entre la pratique de classe et les performances scolaires des élèves qui s'en suivent.

3.1.2. Le site de recherche

L'arrondissement de Yaoundé 3^{ème} qui constitue notre site de recherche de collecte des informations scientifiques, est l'un des 07 arrondissements du département du Mfoundi. Selon le service de la carte scolaire de la délégation régionale du MINESEC pour le centre, l'arrondissement de Yaoundé 3^{ème} compte 29 établissements d'enseignement général privés et publics, et dont 06 d'entre eux (établissements d'enseignement secondaire général complet : premier et second cycle) ont constitué notre laboratoire d'étude à savoir : le Lycée Bilingue d'Application ; le Lycée d'Afan-Oyoa ; le Lycée de Biyem-Assi ; le Lycée de Ngoa-Ekélé ; le Lycée de Nsam-Efoulan et le Lycée Général Leclerc. Compte tenu de la structuration de notre thème de mémoire, quelques informations vont constituer les critères de présentation des différents sites de recherche à savoir : la date de création de l'établissement, le nombre de salles de classe des terminales littéraires, le nombre d'élèves et enfin le nombre des enseignants de philosophies.

Le Lycée Bilingue d'Application

Construit en 1963, le lycée bilingue D'application généralement connu sous le vocal LBA est un établissement d'enseignement général public qui compte en son sein 03 classes de terminale littéraire, avec 03 enseignants de philosophie pour un effectif total de 82 élèves.

Le Lycée d'AFANOYOA

Construit à la pénétrante de l'axe Yaoundé-Douala, ancien CES et transformé Lycée en 2002. C'est un établissement qui compte 02 classes de terminale littéraire jumelées en une classe (Tle A4All et A4 Esp) pour deux enseignants de philosophie. C'est un lycée qui a 48 élèves régulièrement inscrits pour le compte de l'année scolaire 2016/2017

Le Lycée de Biyem-Assi

C'est un établissement qui date des années 1970, précisément en 1975 année de sa création. Le lycée de Biyem-Assi compte en son sein 05 enseignants de philosophie, 04 salles de classe de terminale littéraire pour un total de 278 élèves.

Mis en forme : Retrait : Gauche : 0 cm, Première ligne : 0 cm

Le Lycée de Ngoa-Ekéllé

Construit en 1967 comme un collège d'enseignement secondaire (CES), ce CES devient lycée en 2012 et compte actuellement 04 classes de terminale dont une terminale Bilingue pour 05 enseignants de philosophie, avec un total de 251 élèves.

Lycée de Nsam-Efoulan

Situé au quartier Nsam-Yaoundé, le lycée de Nsam-Efoulan est un établissement construit en 1967, et compte actuellement 02 classes de terminales littéraires pour 171 élèves. A cet effet deux enseignants de philosophie sont responsables de cette unité d'enseignement.

Le Lycée Général Leclerc

C'est le premier établissement d'enseignement secondaire du Cameroun, le lycée Leclerc de Yaoundé avait été construit en 1958 sous la colonisation Française. Il compte en son sein 06 classes de terminale littéraire pour 07 enseignants de philosophie...

3.1.3. La population de l'étude

Tsafack (2004 : 7), définit la population d'étude comme « *un ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance sur lesquels portent les observations* ». Ces éléments sont dotés d'une ou de plusieurs caractéristiques communes permettant leurs identifications, et dans ce sens, la population de recherche désigne toutes personnes qui peuvent fournir les informations nécessaires à l'étude. Pour sa part, Grawitz (2007 : 1035) définit la population d'étude comme « *un ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils sont de même nature* ». Ainsi cette population renvoie à l'ensemble des individus ayant les même les caractéristiques et sur lesquels le chercheur mène ses investigations. Au vue de cette clarification conceptuelle du concept « population », notre population d'étude est formée de : « *l'ensemble des élèves de terminale littéraire et des enseignants de philosophie de la même classe* ». Toutefois, cette population va se subdiviser en deux groupes : la population cible et la population accessible.

3.1.4. La population cible

C'est celle que Tsafack (2004) appelle population souche ou parente. Il précise qu'elle « *englobe l'ensemble des individus répondant aux critères généraux de l'étude ; ce sont ceux*

chez qui s'appliquent la proposition de recherche ». La population cible est donc d'après lui, l'ensemble des individus sur lesquels les résultats de la recherche peuvent être appliqués. Dans cette même configuration, cette population répond aux mêmes caractéristiques que la population parente, à la seule différence qu'elle est plus restreinte et se définit au niveau régional, départemental, et de l'arrondissement. Dans cette perspective, notre population cible est composée de « *l'ensemble des élèves de la classe de terminale littéraire et des enseignants de philosophie de la ville de Yaoundé* ».

3.1.4. La population accessible

Elle est un sous-ensemble de la population cible facilement repérable et accessible au chercheur. C'est l'ensemble des individus que le chercheur a la possibilité de rencontrer ; et c'est d'elle que le chercheur tirera son échantillon de recherche. Dans ce sens, notre population cible est constituée de « *l'ensemble des élèves de la classe de terminale littéraire et des enseignants de philosophie de l'Arrondissement de Yaoundé Troisième* ». Le choix de ce groupe d'étude découle du fait que :

Sur le plan pédagogique, l'enseignement de la philosophie est uniforme dans tout le territoire national, car elle est définie non seulement par une politique nationale qui lui donne ses objectifs pédagogiques, mais aussi, elle est régulée par un curriculum qui oriente la pratique de classe de l'enseignant. L'uniformité de la classe (terminale littéraire), permet de circonscire notre champ de recherche pour plus de rigueur scientifique.

Le choix de la localisation géographique de notre champ de recherche est fonction des moyens mis en œuvre pour la réalisation effective de cette étude.

Tableau 1 : récapitulatif des établissements d'enseignement généraux Publics de l'Arrondissement de Yaoundé Troisième pour l'année scolaire 2016/2017

N°	Etablissements : lycées et collèges	Effectifs élèves			Nombre de classe des TA4	Effectifs enseignants		
		G	F	Total		F	H	Total
1	Lycée Général Leclerc	155	247	402	06	04	02	06
2	Lycée Bilingue d'Application	36	46	82	03	01	01	02
3	Lycée de Ngoa-Ekellé	116	135	251	04	01	03	04
4	Lycée de Biyem-Assi	114	164	278	04	/	04	04
5	Lycée d'Afan-Oyoo	24	24	48	01	01	/	01
6	Lycée de Nsam-Efoulan	116	55	171	02	01	01	02

Mis en forme : Police :3 pt

	TOTAL	559	673	1232	20	08	11	19
--	-------	-----	-----	-------------	----	----	----	-----------

Mis en forme : Retrait : Première ligne : 0 cm

3.2. Echantillonnage

3.2.1. Technique de l'échantillonnage

L'échantillonnage est la constitution de l'échantillon. C'est le procéder par lequel, le chercheur choisit des individus devant représenter la population d'étude. Dans le cadre de notre étude, l'échantillonnage en **Strate** semble approprié, car elle est une technique utilisée généralement pour les enquêtes couvrant une large surface. Elle s'apparente à l'échantillonnage aléatoire simple, à la seule différence que les éléments de la population sont des groupes et non des personnes isolées et que nous devons travailler une population représentative de la population générale. La technique d'échantillonnage en Strate nous a permis de diviser la population en groupe (lycée) et de travailler sur une population représentative de la population générale (**30%**). Une Strate répond à un certain nombre de critères : elle doit avoir des limites relativement claires pour faciliter l'identité des groupes sur le terrain.

Dans le cadre de notre étude, les élèves des terminales littéraires et les enseignants de philosophie, sont déjà naturellement répartie dans les lycées, et chaque école représente un groupe homogène. Ainsi donc, nous considérons chaque lycée comme une Grappe. L'arrondissement de Yaoundé troisième compte 29 établissements d'enseignement secondaires privés et publics confondus. De cette population, (06) d'entre eux sont des établissements d'enseignement général publics complet (premier et second cycle) et c'est ceux-ci qui constituent notre population cible. Pour sauvegarder le critère de la représentativité, nous avons décidés de faire nos investigations sur l'ensemble des 06 lycées que compte l'arrondissement de Yaoundé 3^{ème}. Toutefois nous avons tenus à travailler sur une population représentative de 30% de la population générale par établissement. En somme nous avons utilisés l'échantillonnage en Strate.

3.2.2. Echantillon de l'étude

Selon Miles et Huberman (2006 : 224), « *l'échantillon de recherche est un sous ensemble de la population de recherche* ». Nous entendons par échantillon, un nombre limité d'individus extrait d'une population de façon à ce qu'il soit représentatif de cette

population. Notre échantillon est donc un sous-ensemble de la population accessible. Elle compte 06 établissements, donc 373 élèves et 6 enseignants.

Tableau N°2 récapitulatif de l'échantillon de recherche

N°	Etablissements : lycées et collèges	Effectifs élèves			Nombre de classe des TA4	Effectifs enseignants			Pourcentage
		G	F	Total		F	H	Total	
1	Lycée Général Leclerc	46	75	121	03		1	1	30%
2	Lycée Bilingue d'Application	11	14	25	02	1		1	
3	Lycée de Ngoa-Ekellé	35	41	76	02		1	1	
4	Lycée de Biyem-Assi	35	49	84	02		1	1	
5	Lycée d'Afan-Oyoo	7	8	15	01	1		1	
6	Lycée de Nsam-Efoulan	35	17	52	02	1		1	
	TOTAL	169	204	373	12	03	03	06	

Tableau mis en forme

3.3. Les instruments de collectes des données

Selon Henritt Bertrand (2007 : 54), en fonction du type d'information que le chercheur souhaite collecter, de la précision des réponses attendus, du nombre des personnes concernés, le chercheur est appelé à choisir une méthode et les instruments de collecte des données appropriées. Compte tenu de la spécificité du caractère mixte de notre méthodologie adoptée (quantitative et qualitative), nous avons utilisés trois instruments de collecte des données : le questionnaire, l'observation empirique et la grille d'entretien.

3.3.1. Le questionnaire pour les élèves

Dans le but de collecter des données nous permettant de vérifier nos hypothèses de recherche, nous avons conçus un questionnaire adressé aux élèves. Selon Mucchiellie (1998 : 15), le questionnaire est « *une série de proposition ayant une certaine forme et un certain ordre sur lesquels, on sollicite l'avis, le jugement ou l'évaluation d'un sujet interrogé* ». L'élève étant l'un des acteurs majeurs de son processus enseignement/apprentissage, doit être pris en considération quant à la compréhension profonde de l'échec des performances

scolaires dans la discipline philosophique en terminale littéraire. Notre questionnaire va donc nous permettre de prendre les avis des répondants sur la problématique des mauvais résultats des élèves.

Il existe deux grands types de questionnaires : les questionnaires ouvertes ou questionnaires non structurés et les questionnaires fermés ou questionnaires structurés. Dans le cadre de notre recherche, notre choix a été porté sur le questionnaire structuré ou fermé, car il facilite l'analyse des données et l'estimation de l'indice de validité et de fiabilité de l'instrument de collecte des données. Il est aussi facile à remplir et demande peu de temps pour le faire.

3.3.2. La description du questionnaire

Notre questionnaire a été bâti à partir des indicateurs de nos variables de recherche. Sa constitution interne est composée de trois grandes articulations : un préambule, l'identification des répondants et les questions proprement dites.

3.3.3. Le préambule

Il est la partie introductive de notre questionnaire. Il présente la consigne à suivre, garantit le principe de l'anonymat aux répondant tout en définissant les critères de remplissage des questions.

3.3.4. Identification du répondant

Cette partie donne un certain nombre d'information sur le répondant. Les données recueillies sont : le sexe, l'âge, le statut matrimonial, le nombre d'année passée en terminal, le statut résidentiel.

3.3.5. Les questions proprement dites

Le questionnaire adressé aux élèves compte 42 items et suit une structuration particulière de 4 grandes parties à savoir :

- La qualité du matériel didactique (10 items)
- Les méthodes d'évaluation de l'enseignant (07 items)
- Le nombre de chapitre au programme (13 items)
- L'analyse des pratiques de l'enseignant (06 items)

Ce questionnaire comprend 42 items répartis en six modules. Le premier module porte sur l'identité du répondant. Il s'agit de recueillir des informations sur le sexe, l'âge, le statut scolaire, le statut résidentiel et matrimonial du répondant et le nombre d'année passée en terminale. Les différents Items référents à ce module vont de la Q1 à la Q6. Le deuxième module, intitulé « *qualité du matériel didactique* », s'étend sur 10 items. Il va de la Q7 à la Q16. Le troisième module s'intéressant sur « *les méthodes d'évaluation de l'enseignant* » comporte 07 items et va de la Q17 à la Q23. Le quatrième module s'appentis sur « *le nombre de chapitre au programme* ». Cette partie comporte 13 items, ceux-ci vont de la Q24 à la Q36. Enfin le cinquième et dernier module a pour articulation « *l'analyse des pratiques didactiques de l'enseignant* ». Avec 6 items qui vont de la Q37 à la Q42.

3.3.6. La grille d'observation de la pratique didactique de l'enseignant

Isabelle Vinatier et Marguerite Altet (2002 : 2) définissent la pratique enseignante comme « *la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement* ». Dans le cadre de notre étude, la grille d'observation va nous permettre de poser un regard scientifique sur la pratique de classe de l'enseignant de philosophie, afin de pouvoir déceler les difficultés que l'enseignant rencontre et les stratégies qu'il déploie pour transmettre les connaissances spécifiques propre à la discipline philosophique. La présente grille d'observation de la pratique de classe de l'enseignant est composée de Quatre (04) grandes parties à savoirs :

Module 1 : la gestion du groupe classe

Module 2 : la gestion du matériel didactique

Module 3 : le scénario pédagogique

Module 4 : l'analyse de la pratique didactique.

L'utilisation de la présente grille d'observation a été réalisée grâce à la légende définie à cette occasion :

1. l'enseignant n'affiche pas du tout le comportement attendu
2. L'enseignant affiche plus ou moins le comportement attendu
3. L'enseignant affiche totalement le comportement attendu

3.4. Validation de l'instrument de collecte des données

La validation des instruments de collecte des données est une démarche scientifico-méthodologique qui permet au chercheur de s'assurer non seulement de la fiabilité, mais aussi de la validité de l'outil de collecte des données. Selon Amin (2005 : 284), « *la validité et la fiabilité sont deux concepts important dans l'acceptabilité de l'utilisation d'un instrument de recherche* ». Ainsi donc, la validité se rapporte à la convenance de l'instrument de collecte tandis que la fiabilité se rapporte à son uniformité dans le but de mesurer ce qu'on est censé mesurer.

3.4.1. La validation interne

Cette étape a consisté à soumettre nos outils de collecte des données à nos encadreurs. Il s'agit principalement : du questionnaire, et de la grille d'Observation. Le but de cette démarche était de s'assurer de la fiabilité et de la validité de nos instruments de collecte des données par l'évaluation et l'appréciation des spécialistes en la matière : nos encadreurs de recherche.

3.4.2. La pré-enquête

La pré-enquête est une étape préalable au lancement de l'enquête proprement dite au cours d'un travail de recherche (Mucchielli 1988). Cette méthode nous a permis de tester nos outils de collecte des données, l'objectif étant de voir la pertinence, la validité, la fiabilité et la cohérence des différents items ou articulations qui composent nos outils de collectes des données. Il était donc question de faire une estimation des probables complications de la véritable enquête en termes de temps, de moyens financiers et matériels et des stratégies d'opérationnalisation. En d'autre terme il s'agissait de s'assurer que les outils de collectes des données mesureront effectivement ceux pourquoi ils sont conçus.

En considérant que le test des outils de collecte des données se fait sur un petit nombre de sujet appartenant à la population d'étude, et après validation de ceux-ci par nos encadreurs, nous avons choisis un établissement d'enseignement secondaire général privé autres que les six sélectionnés en avance pour l'enquête proprement dite en occurrence : le Collège privé Bilingue AMASIA d'Ekounou. Le présent test a eu lieu le 08décembre 2016. Nous avons donc : passé notre questionnaire à 35 élèves de terminale littéraire et tester notre grille d'observation de la pratique de classe, par l'observation de d'un cours de philosophie.

Dans le but d'évaluer la clarté et même la pertinence des questions, les élèves devaient mentionner l'item incompris et accorder une note allant de 1 à 3 en fonction du niveau de difficulté estimé pour cet item. La grille d'observation de la pratique de classe utilisée à cette occasion, a été celle définie par le département de didactique des disciplines lors de la mise en stage d'observation pédagogique-didactique des étudiants au cours d'une année académique ; toutefois celle-ci a eu quelques restructurations en fonction de nos attentes spécifiques.

Au sorti de cette étape, nous avons réajustés notre questionnaire en fonction des remarques et des incompréhensions signalées par les élèves lors du remplissage. Les questions Q11 ; Q26, Q44 on connues des ajustements sur leurs réponses, et pour cause la modalité « autres » faisait ressortir des réponses autres que celles proposées. La question Q36 quant à elle n'était pas claire et pour cause, l'absence ou l'oubli d'un mot clé dans sa formulation. La Q6 a été complètement suspendu, et pour cause, selon le personnel administratif, celle-ci n-a aucun rapport avec la spécificité de l'étude.

3.4.3. L'enquête proprement dite

L'enquête définitive s'est déroulée au mois de Décembre 2016, précisément du 12^{ème} au 20^{ème} jour du mois. Elle a consistée à l'administration du questionnaire aux élèves et l'observation de la pratique de classe de l'enseignant de philosophie. L'administration de ces deux outils de collecte des données, s'est déroulée dans tous les six établissements définis dans notre échantillon. Le travail a été organisé comme suit : l'observation de la pratique de classe de l'enseignant de philosophie et, en fonction de la tranche horaire définie par l'enseignant après son cours, généralement 25 à 30 minutes de la fin de la séance, nous procédions à la distribution des questionnaires aux élèves selon l'effectif définies par le tableau de notre échantillon de recherche.

Il est très important de signaler que l'administration de ces outils de collecte des données s'est faite sur l'approbation des différents chefs d'établissement et des censeurs des classes de terminale. Car muni de nos autorisations de recherche, c'est-à-dire celle du doyen de la faculté des Sciences de l'Éducation et du délégué régional de l'enseignement secondaire pour le centre (cf. annexe), les différents censeurs nous donnaient la latitude de regarder les différents emplois de temps des cours de philosophie et en fonction de la disponibilité de l'enseignant, nous sollicitons un rendez-vous. Avant de procéder à la distribution des questionnaires proprement dite aux élèves, il nous était accordé d'expliquer aux élèves le but de la recherche, le problème de notre recherche, mais aussi et surtout de leurs données des

explications non seulement sur la confidentialité de leurs réponses, mais aussi sur l'utilisation de leurs réponses à des fins strictement académique.

3.5. Technique d'analyse des données quantitatives et qualitatives

Les instruments statistiques utilisés dans le cadre de cette étude sont : la statistique descriptive (le calcul des pourcentages), la statistique inférentielle (khi carré = X^2) et l'interprétation de la grille d'observation de la pratique de classe.

En ce qui concerne la grille d'observation de la pratique de classe, son interprétation consistait tout simplement à lire les cases cochées afin de déterminer à partir de la légende définie à la fin de cette grille, le comportement scientifique de l'enseignant attendu.

L'aspect quantitatif a consisté à reporter les données de chaque item dans un tableau et à calculer leurs pourcentages selon la formule $P = \frac{ni}{N} \times 100$.

ni = effectif considéré ; N = effectif total ; P = pourcentage

S'agissant de la statistique inférentielle, il est important de rappeler que le but de notre étude est de démontrer qu'il existe un lien significatif entre la pratique didactique de l'enseignant de philosophie et les performances scolaires des élèves qui s'en suivent. Le test de khi-deux de **Bravais Pearson** a été utilisé en raison de la nature relationnelle de l'étude. Ce test permet de tester et de vérifier la relation qui s'établit entre deux variables données. Basé sur le calcul des fréquences, ce test statistique permet de dire s'il existe une différence significative entre les fréquences observées (f_o) et les fréquences théoriques (f_e).

Le khi carré ou khi-deux s'exprime par la formule suivante :

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

f_o = fréquence observée ; $f_o = \frac{ni \times 100}{N}$

f_e = fréquence théorique ; $f_e = \frac{TC \times TL}{N}$ avec TC = total des colonnes ; et TL = total des lignes

Σ = Somme

Le test du khi carré (X^2) s'est avéré le mieux indiqué pour analyser les rapports d'interdépendance entre les variables. La vérification de nos variables passera donc par 7 étapes conformément à la procédure qui suit :

1^{ère} étape : formulation des hypothèses de recherche (HR) et des hypothèses statistiques : l'hypothèse nulle (H_0) et l'hypothèse alternative (H_a).

H_a : établit qu'il existe une relation significative entre les variables dans une étude : c'est la reprise de l'HR.

2^{ème} étape : définition du seuil de signification ($\alpha = 0,05$)

Le seuil de signification précise la marge d'erreur ou de confiance acceptée. L'erreur étant humaine, le seuil généralement utilisé en science social est $\alpha = 0,05$ soit 5% de chance de se tromper dans la prise de décision.

3^{ème} étape : calcul du khi-carré

Le choix du test statistique étant opéré, il ne nous reste qu'à calculer :

$$X^2 = \sum \frac{(fo - ft)^2}{ft}$$

4^{ème} étapes : le calcul du nombre de degré de liberté (Nddl) et la lecture de la valeur critique du test sur le tableau de distribution.

Cette étude tiendra en compte, le nombre de ligne (nl) et le nombre de colonne (nc) dans le tableau de contingence. Pour déterminer ce nombre dont la formule est : $Nddl = (nl-1)(nc-1)$.

Le Nddl permet de déterminer la valeur critique de X^2

5^{ème} étape : énoncé de la règle de décision

Si $X^2_{cal} > X^2_{lu}$, on accepte H_a et l'on rejette H_0

Si $X^2_{cal} < X^2_{lu}$, H_a est rejeté et H_0 accepté

En général, lorsque le test calculé est supérieur au test lu, H_a est accepté et H_0 rejeté

6^{ème} étape : application de la règle de décision

Si H_a est accepté, HR est vérifiée ou encore confirmée. Il y'a donc un lien entre la VI et la VD

Si H_0 est accepté, HR est infirmée. Dans ce cas, il n-y-a aucun lien entre la VI et la VD

En somme le but dans cette étape est de présenter les données chiffrées des tests lus et calculés puis décider du rejet ou l'acceptation de H_a ou de H_0 .

7^{ème} étape : conclusion

En définitive, il est question de dire si l'hypothèse est validée ou pas. Avec le calcul du X^2 , on déterminera l'existence ou non d'une relation entre la VI et la VD. Lorsque cette relation existe, c'est-à-dire que H_a est accepté, nous calculons le coefficient de contingence (CC) pour déterminer si la relation est forte, modérée ou faible. Sa formule est la suivante :

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

X^2 est le khi carré calculé et N l'effectif total

- Si CC est \leq à 0,49, la relation entre les variables est faible
- Si CC est compris entre 0,5 et 0,6, la relation entre les variables est modérée
- Si CC est \geq 0,7, la relation entre les variables est forte
- Si CC est égal à 1, la relation entre les variables est parfaite.

CHAP IV : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Le présent chapitre se propose de faire une présentation analytique minutieuse des différentes données de nos enquêtes de terrain, de vérifier les différentes hypothèses de recherche émises afin d'aboutir à une interprétation issue de cette investigation. Les données seront présentées sous forme de tableaux et de diagrammes permettant de voir le nombre de répondant par item et le pourcentage y afférent.

4.1. PRESENTATION ANALYTIQUE DES DONNEES QUANTITATIVES : le questionnaire des élèves

La présentation et l'analyse de ces résultats se font item par item grâce au logiciel SPSS, suivi du graphique et du commentaire. Il est important de rappeler que nous avons 373 élèves pour 373 questionnaires à leur adressé. Cette section va se structurer comme suit : tout d'abord nous présentons les données relatives à l'identification des élèves, ensuite nous présenterons alors les données en fonction des différentes hypothèses émises.

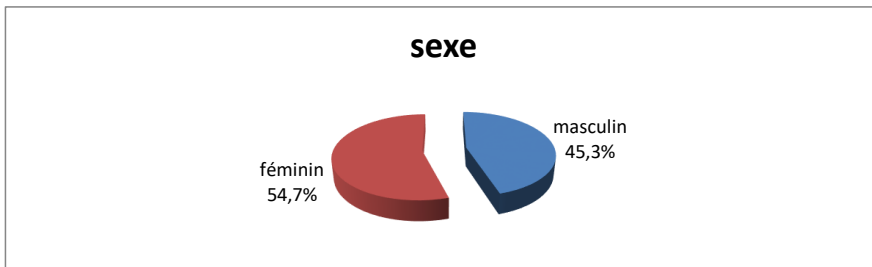
4.1.1. Identification des enquêtés

Les différents éléments constitutives de cette section prendront en compte ; le sexe, l'âge, le statut scolaire, le nombre d'année passée en terminale et le statut résidentiel/familial des répondants. Les questions y afférentes seront comprises entre la Question 1 à la Question 5.

Tableau 3 identification des répondants selon le sexe

	Effectifs	Pourcentage
Masculin	169	45,3
Féminin	204	54,7
Total	373	100,0

Graphique N°1 : Identification des répondants selon le sexe

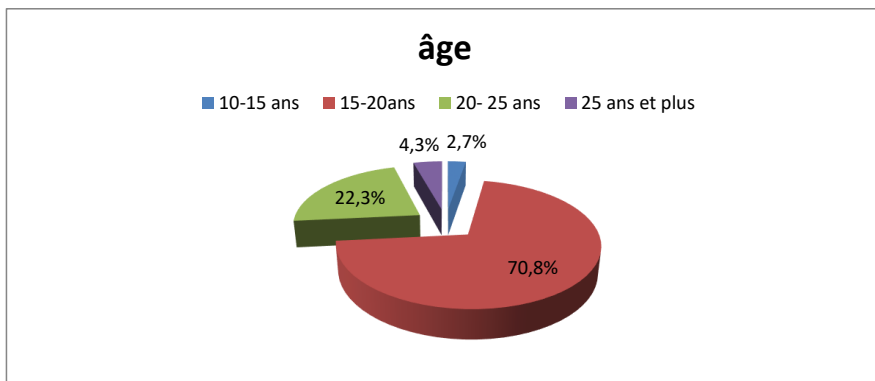


Après observation de ces deux figures, il en découle que : sur une population de 373 élèves enquêtés, 54,69% sont de sexe féminin et 169 d’entre eux soit 45,31% des répondant son de sexe masculin.

Tableau 4 : Identification des répondants selon l’âge

	Effectifs	Pourcentage
10-15 ans	10	2,7
15-20ans	264	70,8
20- 25 ans	83	22,3
25 ans et plus	16	4,3
Total	373	100,0

Graphique 2 : Identification des répondants selon l’âge

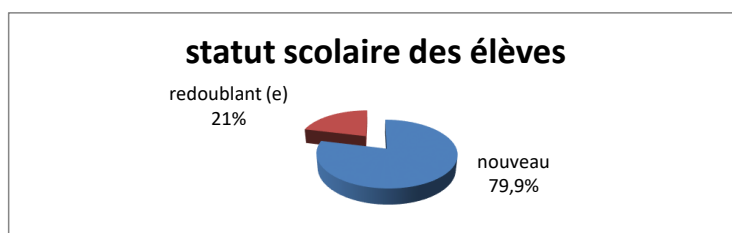


Le tableau ci-dessus et son diagramme représenté permet de savoir que : 70,8% des interviewés sont âgés entre [15 et 20[ans. 22,3% de notre population cible sont âgés entre [20 et 25 [ans. 2,7% des enquêtés ont des âges qui varient entre [10-15] ans. Enfin 4,3% ont une tranche d'âge qui varie entre 25 ans et plus.

Tableau 5 : Identification des répondants selon le statut scolaire des élèves en terminale

	Effectifs	Pourcentage
Nouveau	298	79,9
redoublant(e)	75	20,1
Total	373	100,0

Graphique 3 : Identification des répondants selon le statut scolaire des élèves en terminale



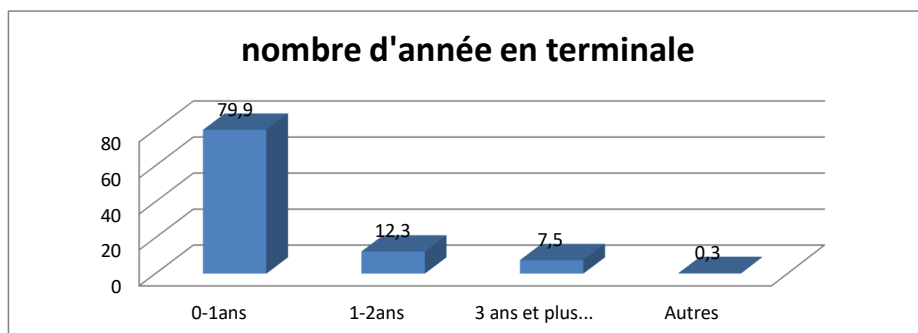
Après présentation et observation du tableau ci-dessus et de son diagramme représenté, nous remarquons que ; sur une population d'étude de 373 élèves, 79,9% élèves des terminales

littéraires sont nouveaux et seulement 20,1% redouble la classe étudiée. Ces statistiques sont le résultat de notre politique de distribution des questionnaires dans nos établissements de recherche ; une distribution hasardeuse. Il ne nous revient pas de faire une étude comparée entre le nombre de redoublant et les élèves des terminales littéraires.

Tableau 6 : Identification des répondants selon le nombre d'année passée en terminale

	Effectifs	Pourcentage
0-1ans	298	79,9
1-2ans	46	12,3
3 ans et plus...	28	7,5
Autres	1	,3

Graphique 4 : Identification des répondants selon le nombre d'année passée en terminale



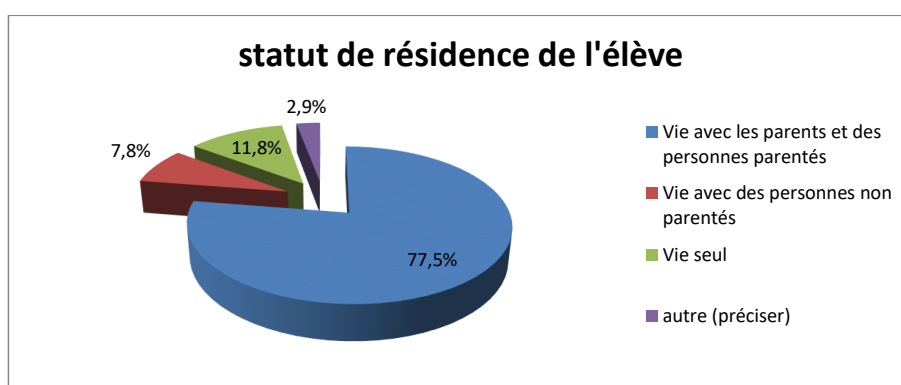
Le tableau ci-dessus et son diagramme illustré permet de rapporter que : sur une population d'étude de 373 élèves, 79,9% élèves ont entre 0 et 1 ans d'ancienneté, ce qui représente la toute première année scolaire dans la classe de terminale. 12,3% d'entre eux ont entre 1 à 2 ans d'ancienneté. 7,5% élèves déclarent avoir au moins 3ans d'ancienneté dans la classe de

terminale. Et 01 élève a quant à lui choisit la modalité autre, ce qui représente un pourcentage de 0,3% de la population d'étude.

Tableau 7 : Identification des répondants selon le statut résidentiel de l'élève

	Effectifs	Pourcentage
Vie avec les parents et des personnes parentés	289	77,5
Vie avec des personnes non parentés	29	7,8
Vie seul	44	11,8
autre (préciser)	11	2,9

Graphique 5 : Identification des répondants selon le statut résidentiel de l'élève



A cette question, l'observation tabulaire et graphique permet de faire ressortir les données suivantes : 77,5% élèves déclarent vivre avec leurs parents ou des personnes parentés. 7,8% d'entre eux affirment vivre avec des personnes non parentés. 11,8% des enquêtés affirment vivent seul et enfin seul 2,9% de notre population d'étude ont choisi la catégorie autre.

4.1.2. Présentation tabulaire et graphique des données en fonction des hypothèses de recherche

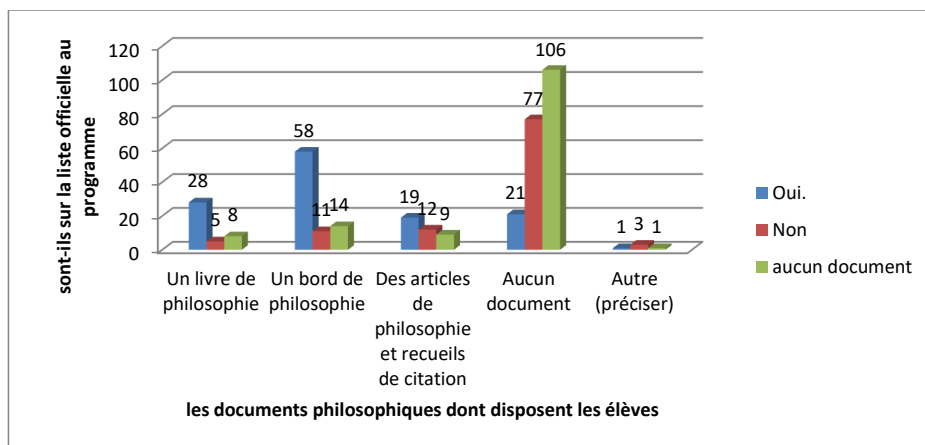
HR1 : il existe un lien entre la qualité du matériel didactique et les performances scolaires des élèves en philosophie en terminale littéraire.

La présente articulation s’articule autour de 10 questions de recherche et donc de la Q6 à la Q15.

Tableau 8 : Tableau croisé entre la répartition de l’échantillon de recherche en fonction des documents philosophiques des élèves et les supports figurant sur la liste officielle au programme de philosophie

	Oui.	Non	aucun document	Total
Un livre de philosophie	28	5	8	41
Un bord de philosophie	58	11	14	83
Des articles de philosophie et recueils de citation	19	12	9	40
Aucun document	21	77	106	204
Autre (préciser)	1	3	1	5
Total	127	108	138	373

Graphique 6 : tableau croisé entre la répartition de l’échantillon de recherche en fonction des documents philosophiques des élèves et les supports figurant sur la liste officielle au programme de philosophie



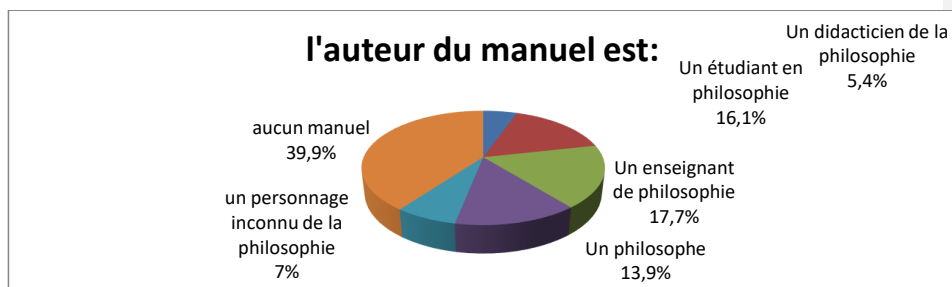
Dans ce tableau croisé et le diagramme ci-dessus représenté, il en ressort que : sur une population interrogée de 373 élèves, la majeure partie des élèves déclarent n’avoir aucun document philosophique soit 204 élèves pour 54,69% de la population d’étude (élèves). 41 élèves soit 10,99% affirment avoir un livre de philosophie. 40 élèves soit 10,72% nous renseignent qu’ils ont des articles de philosophie et des recueils de citations. 83 élèves soit 22,25% des répondants informent qu’ils ont un bord de philosophie à leurs dispositions. A la

question de savoir si ces supports didactiques figurent sur la liste officielle au programme de philosophie, les réponses sont les suivantes : 34,04% des élèves répondent par l’affirmative et 28,95% des élèves répondent par la négative. 36,99% de nos interviewés déclarent ne disposer d’aucun manuel philosophique. La présentation des dits donnés nous permet de voir le malaise qu’a la discipline philosophique, sur la qualité et la disponibilité des documents philosophiques pouvant aider l’élève à consolider ses acquis.

Tableau 9 : Répartition de l’échantillon de recherche en fonction de la qualification de l’auteur des documents philosophiques

	Effectifs	Pourcentage
Un didacticien de la philosophie	20	5,4
Un étudiant en philosophie	60	16,1
Un enseignant de philosophie	66	17,7
Un philosophe	52	13,9
un personnage inconnu de la philosophie	26	7
aucun manuel	149	39,9
Total	373	100

Graphique 7 : Répartition de l’échantillon de recherche en fonction de la qualification de l’auteur des documents philosophiques

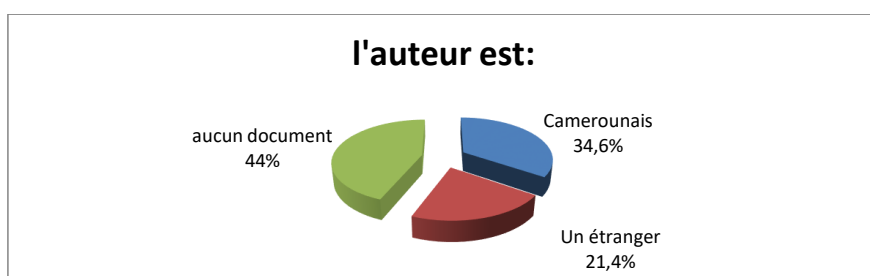


Ce tableau et son illustration en diagramme nous permet de présenter les données suivantes : 5,36% des répondants affirment que l'auteur du livre ou supports didactiques dont-ils disposent est un didacticien de la philosophie. 17,7% des répondants nous informent qu'ils possèdent un manuel rédigé par un enseignant de philosophie. 13,9% ont un philosophe comme auteur de leurs supports et documents philosophiques. 7,0% des interrogés disent n'avoir aucune information sur l'identité de l'auteur de leurs documents et enfin la majeure partie de nos enquêtés soit 39,9% ont sollicités la modalité aucun document. A la lumière des données ci-dessus, il en ressort que l'enseignement de la philosophie ne dispose pas une commission dans les établissements enquêtés, pouvant filtrées et censurer les différents manuels et autres documents philosophiques dont disposent les élèves. Car ces documents loin de renforcer leurs acquis peuvent plutôt jouer un rôle négatif dans le développement de leurs performances.

Tableau 10 : Répartition de l'échantillon de recherche en fonction de la nationalité de l'auteur des manuels

	Effectifs	Pourcentage
Camerounais	129	34,4
Un étranger	80	21,3
aucun document	164	43,7
Total	373	99,5

Graphique 8 : Répartition de l'échantillon de recherche en fonction de la nationalité de l'auteur des manuels



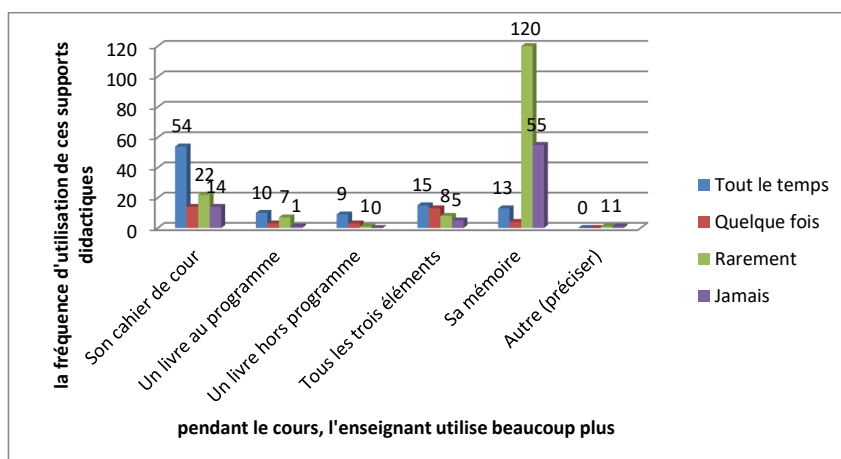
Dans le tableau ci-dessus présenté et son diagramme illustrent les résultats portant sur la nationalité des auteurs des documents philosophiques dont disposent les élèves en terminale littéraire : 34,6% des élèves déclarent que l'auteur de leurs manuels ou supports

philosophiques est un camerounais. 21,4% d'entre eux soutiennent que les documents philosophiques dont-ils disposent ont pour auteur un étranger. Toutefois la majeure partie des répondants disent ne disposer d'aucun document soit 44%. Cette question fait une fois de plus surgir la question de l'origine et de la validité des documents didactiques circulant sur la scène éducative Camerounaise.

Tableau croisé 11: Pendant le cours, l'enseignant utilise-t-il beaucoup plus ? Et Quel est la fréquence d'utilisation de ces supports didactique pendant le cours ?

	Tout le temps	Quelque fois	Rarement	Jamais	Total
Son cahier de cour	54	14	22	14	104
Un livre au programme	10	3	7	1	21
Un livre hors programme	9	3	1	0	13
Tous les trois éléments	15	13	8	5	41
Sa mémoire	13	4	120	55	192
Autre (préciser)	0	0	1	1	2
Total	101	37	159	76	373

Graphique 9 : Pendant le cours, l'enseignant utilise-t-il beaucoup plus ? Et Quel est la fréquence d'utilisation de ces supports didactique pendant le cours ? (Q10 et Q11)

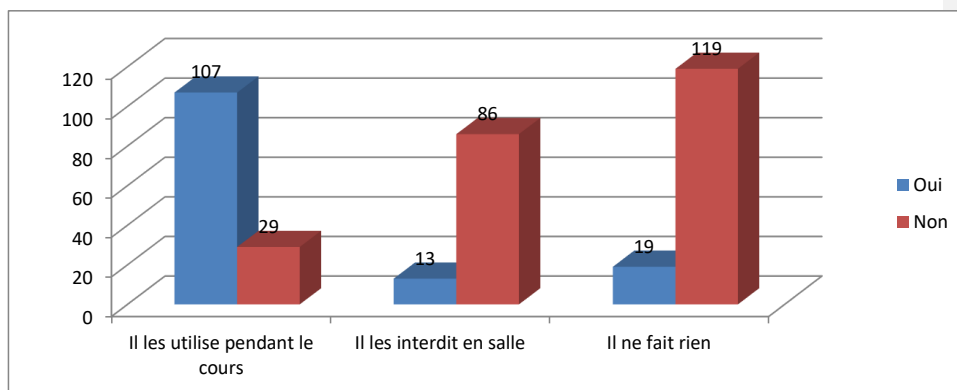


A la lumière du tableau croisé ci-dessus et du diagramme en barre qui en découle, nous pouvons faire ressortir les données suivantes : 27,8% de la population interrogée disent que pendant le cours, l'enseignant utilise beaucoup plus son cahier de cours. 5,6% d'entre eux présentent le livre de philosophie au programme comme support didactique le plus utilisé par l'enseignant. 3,48% des élèves identifient un livre hors programme et 10,9% des interrogés mentionnent qu'il fait recours aux trois documents à la fois. Cependant 51,47% des élèves affirment que pendant le processus enseignement/apprentissage, leur enseignant fait beaucoup plus appel à sa mémoire. La question renseignant sur la fréquence d'utilisation de ces supports didactiques nous donne des réponses suivantes : 27,7% des élèves interrogés nous informent que leur enseignant les utilise tout le temps. 9,9% d'entre eux situent cette fréquence d'utilisation à quelquefois. 42,62% disent qu'il est rare de voir leur enseignant exploiter ces supports pendant le cours et 20,33% des élèves répondent par la négative en mentionnant qu'il ne fait usage d'aucun document pendant le processus enseignement/apprentissage. La mémoire dont il est question ici, est le fruit d'une longue pratique de classe et à pour caractéristique la récitation ou la mémorisation du programme de philosophie et des différents chapitres qui le structurent. En philosophie cette pratique est courante par des enseignants ayant une longue expérience. Conséquence, il n'y-a plus créativité, l'esprit de recherche s'estompé en laissant place à la mêmété ou les leçons se ressemblent au fil des années.

Tableau croisé 12 : L'enseignant vérifie-t-il les supports didactiques (livres) dont vous disposez en classe ? Et quelle orientation donne-t-il à ces supports pédagogiques en classe ?

	Il les utilise pendant le cours	Il les interdit en salle	Il ne fait rien	Total
Oui	107	13	19	139
Non	29	86	119	234
Total	136	99	138	373

Graphique 10 : Vérification des supports didactiques des élèves par l'enseignant et l'orientation pédagogique-didactique qu'il les donne en classe

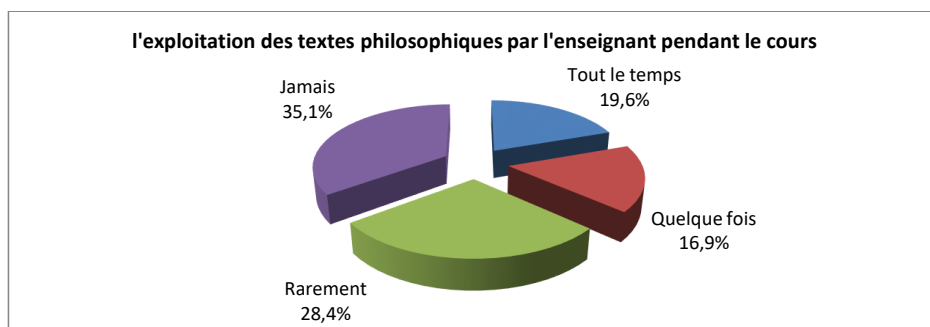


Dans le tableau croisé ci-dessus et son illustration en diagramme, il en ressort que sur une population de 373 répondants, 37,26% affirment que les supports didactiques dont-ils disposent sont vérifiés par l'enseignant en salle de classe, pendant que 62,73% des enquêtés disent le contraire en soutenant que l'enseignant ne vérifie pas les supports didactiques et autres documents dont disposent pendant le cours de philosophie. Cependant l'orientation pédagogique-didactique qu'il donne à tous ces supports de philosophie détenus par les élèves nous permet de faire ressortir les données suivantes : 36,99% des élèves nous signifient dans leurs réponses que l'enseignant ne fait rien, ni ne questionne sur leurs origines ou provenances. 26,54% pensent qu'il les interdit en salle de classe, car leur teneur épistémologique s'avérait douteuse et plein de controverse. Seul 36,46% nous ont certifiés que leur enseignant exploitait ces supports didactiques pendant le cours. Ces deux questions ressuscitent la brûlante question de l'origine et de la teneur épistémologique des bords et autres supports philosophiques détenus par les élèves en classe et hors, pouvant leurs permettre de consolider leurs acquis.

Tableau 13 : Répartition de l'échantillon de recherche en fonction de l'exploitation des textes philosophiques pendant le cours.

	Effectifs	Pourcentage
Tout le temps	73	19,6
Quelque fois	63	16,9
Rarement	106	28,4
Jamais	131	35,1
Total	373	100,0

Graphique N°11 : Répartition de l'échantillon de recherche en fonction de l'exploitation des textes philosophiques pendant le cours



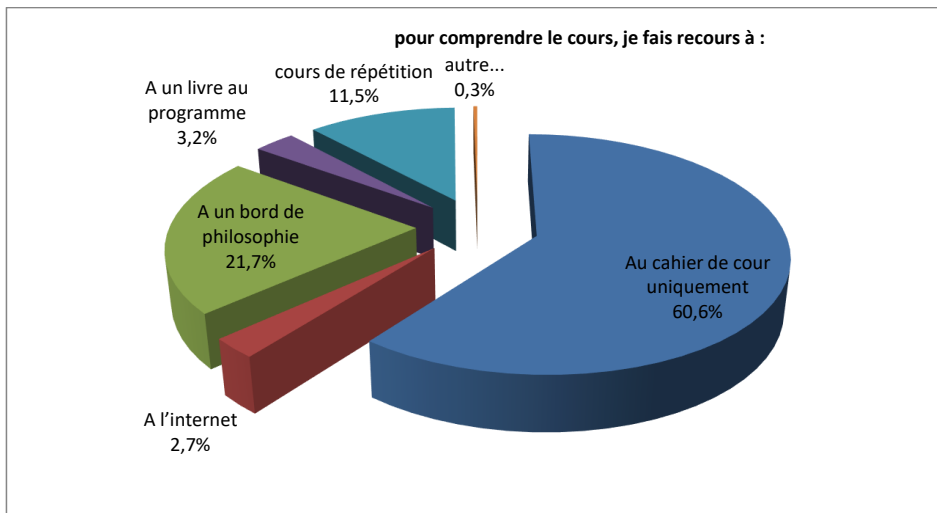
Le présent tableau et son illustration en diagramme nous fait état de l'exploitation par l'enseignant, des textes philosophique pendant le cours pour consolider les acquis de ces apprenants ; il en ressort que : 19,6% des répondants affirment que l'exploitation des textes est effective pendant le cours de philosophie. 16,9% des élèves pensent que cette exploitation est faite quelques fois. 28,4% de la population interviewée soutiennent même que l'exploitation des textes philosophiques est rare pendant la pratique de classe de leur enseignant. Enfin 35,1% des élèves répondent par la négative, en déclarant que leur enseignant n'exploite pas les textes philosophique de référence pendant le processus enseignement/apprentissage. Le constat qui découle des dits données nous permet d'observer que l'exploitation des textes de référence pendant les leçons en philosophie est discontinuée, alors qu'il est prescrit à l'enseignant une exploitation obligatoire et continue des dits textes pouvant permettre à l'élève d'avoir non seulement une représentation épistémologique des différents concepts à étudier, mais de pouvoir associer chaque concept de philosophie à un auteur spécifique.

Tableau N°14 : répartition de l'échantillon de recherche en fonction des supports qui permettent à l'élève de comprendre le cours de philosophie

	Effectifs	Pourcentage
Au cahier de cour uniquement	226	60,6
A l'internet	10	2,7
A un bord de philosophie	81	21,7

A un livre au programme	12	3,2
cours de répétition	43	11,5
autre...	1	,3
Total	373	100,0

Graphique 12 : répartition de l'échantillon de recherche en fonction des supports qui permettent à l'élève de comprendre le cours de philosophie



A la lumière des différents tableaux ci-dessus, nous pouvons faire ressortir les données suivantes : 60,6% de la population cible expliquent qu'ils font recours à leur cahier de cours uniquement pour bien comprendre le cours de l'enseignant. 21,7% d'entre eux font plutôt recours aux différents bords dont-ils disposent pour bien comprendre leurs cours de philosophie. 11,5% des élèves font des cours de répétition pour approfondir leurs acquis ; seul 3,2% utilisent un livre au programme. Et enfin 2,7% exploitent l'internet pour bien comprendre et approfondir les différentes habiletés attendues. L'approfondissement des habiletés spécifiques à chaque leçon philosophique peut et doit être développé par certains supports didactiques authentifiés et reconnus par les responsables de la discipline, car le fameux problème de la teneur épistémologique de ces supports se pose toujours avec acuité.

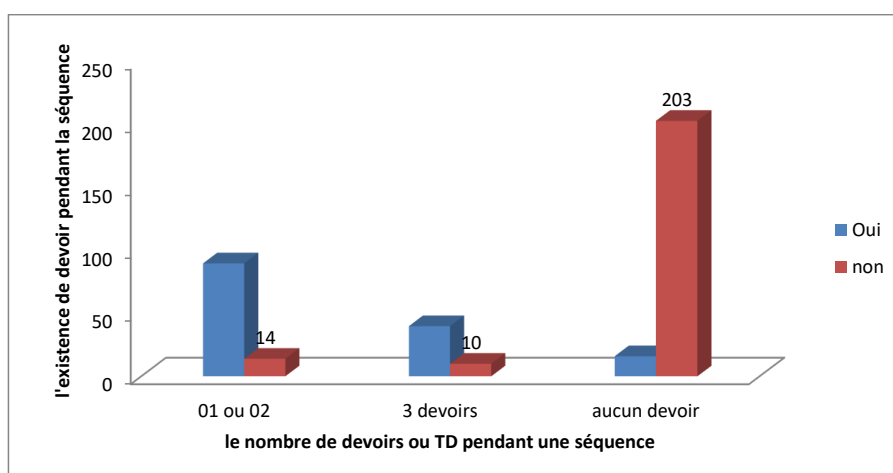
HR2 : il existe un lien entre les méthodes d'évaluation de l'enseignant et les performances scolaires des élèves en philosophie en terminale littéraire

La présentation des données afférentes à cette hypothèse de recherche prendra en considération 06 questions ; donc la Q16 à la Q22.

Tableau croisé N°15 : entre le nombre d'évaluations séquentielles en classe avant la séquence proprement dite Et l'effectivité des devoirs ou de TD au cours d'une séquence.

	01-02	3,00	aucun devoir	Total
Oui	90	40	16	146
non	14	10	203	227
Total	104	50	219	373

Graphique 13 : Avez-vous d'autres évaluations séquentielles en classe avant la séquence proprement dite ? Et Combien de devoirs ou de TD faites-vous au pendant d'une séquence ?



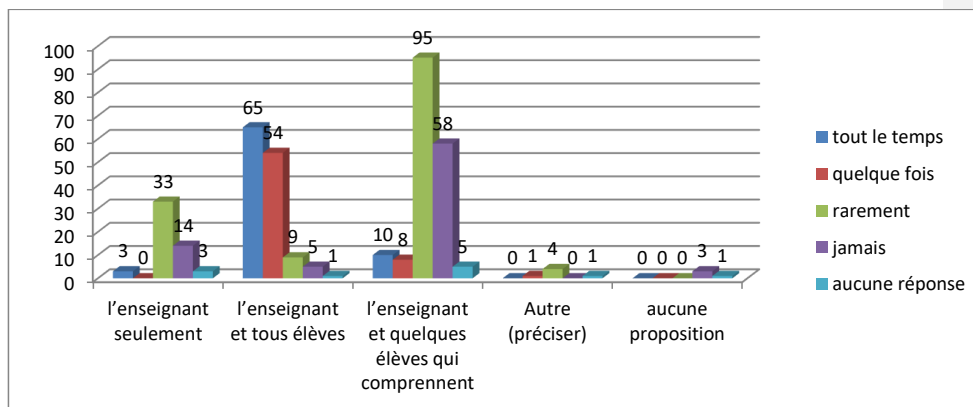
Au regard du tableau croisé ci-dessus et de son diagramme, sur une population de 373 élèves, 39,14% des répondant nous disent avoir d'autres évaluations en classe avant la séquence proprement dite et 60,85% quant à eux affirment le contraire en répondant par la négative. Cependant à la question afférente aux nombres de devoirs ou de TD donner en classe par l'enseignant avant la séquence, donne les réponses suivantes : 27,88% élèves estiment avoir entre 01 et 02 devoirs et TD par séquence. 13,40% d'entre eux identifient 03 devoirs pendant que 58,71% des élèves affirment n'avoir aucun devoir ou TD avant la séquence. Cette

situation est d'autant plus préoccupante dans la mesure où, les différents devoirs et autres exercices philosophiques, permettent aux élèves de mieux consolider leurs acquis tout en mettant en relation les savoirs enseignés aux situations pratiques.

Tableau croisé N°16 : entre la fréquence de correction des devoirs et La correction de ces devoirs impliquent la collaboration de :

	l'enseignant seulement	l'enseignant et tous élèves	l'enseignant et quelques élèves qui comprennent	Autre (préciser)	aucune proposition	Total
tout le temps	3	65	10	0	0	78
quelque fois	0	54	8	1	0	63
rarement	33	9	95	4	0	141
jamais	14	5	58	0	3	80
aucune réponse	3	1	5	1	1	11
Total	53	134	176	6	4	373

Graphique 14 : entre la fréquence de correction des devoirs et La correction de ces devoirs impliquent la collaboration :



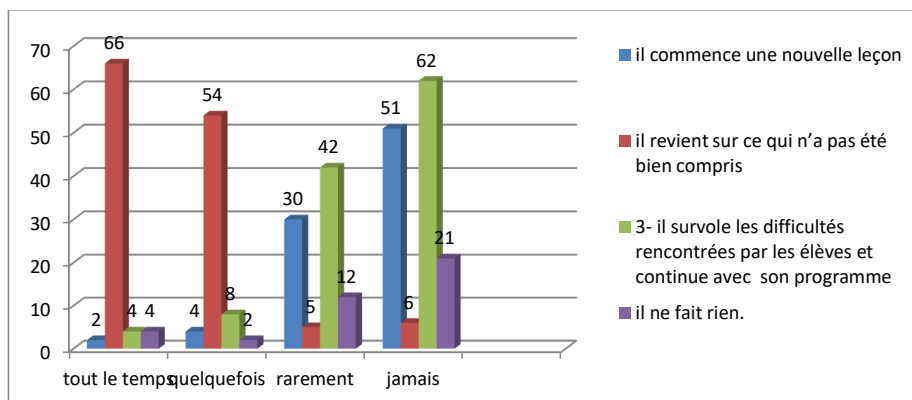
Le présent tableau croisé et son diagramme ci-dessus illustré nous donnent les résultats suivants : à la question de savoir si tous les devoirs étaient corrigés en salle de classe, les avis sont divergents : 20,90% des répondants affirment que les devoirs donnés par l'enseignant sont corrigés tout le temps ; 16,89% des élèves estiment que cette fréquence de correction ce fait quelquefois. 37,8% des interviewés nous disent qu'il est rare de voir ces devoirs corrigés et enfin 21,44% sont catégoriques en mentionnant que ces devoirs ne sont jamais corrigés.

Cette correction implique la collaboration de l'enseignant et quelques élèves qui comprennent estiment 47,18% des élèves interrogés. 35,92% d'entre eux mentionnent que ces corrections impliquent la collaboration des enseignants et des élèves. 14,20% sont catégoriques en soutenant que seul l'enseignant est concerné dans la correction de ces devoirs, ce qui exclut l'implication des élèves dans ces exercices au combien important pour la consolidation, non seulement de leur performance, mais aussi de leur compétence.

Tableau croisé N°17 : La fréquence des exercices de remédiations aux élèves * les stratégies employés par l'enseignant après la correction de la séquence didactique.

	il commence une nouvelle leçon	il revient sur ce qui n'a pas été bien compris	il survole les difficultés rencontrées par les élèves et continue avec son programme	il ne fait rien.	Total
tout le temps	2	66	4	4	76
quelquefois	4	54	8	2	68
rarement	30	5	42	12	89
jamais	51	6	62	21	140
Total	87	131	116	39	373

Graphique 15 : La fréquence des exercices de remédiations aux élèves * les stratégies employés par l'enseignant après la correction de la séquence didactique



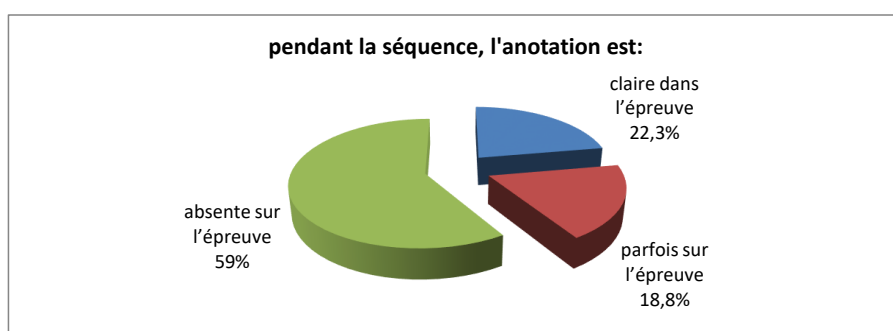
Le tableau croisé des questions 20 et 22 ci-dessus et le diagramme y afférent nous permettent d'avoir les résultats suivants : à la question de savoir si l'enseignant de philosophie propose des exercices de remédiations aux élèves n'ayant pas compris les devoirs après la correction, les réponses sont les suivantes : 37,53% des interviewés répondent par la négative en soutenant que cette exercice est totalement absente. 23,86% des élèves mentionnent que ces

exercices de remédiation sont rare près la correction d'une séquence ou des devoirs en classe. 20,37% des répondants affirment pour autant que l'enseignant propose tout le temps ces exercices de remédiations après la correction et 18,23% des élèves situent ces exercices de remédiation à quelquefois. Dès lors après cette correction, 31,9% élèves affirment que leur enseignant survole le plus souvent les difficultés qu'ils ont rencontrées et continu avec son programme. 35,12% disent qu'après la correction de la séquence, leur enseignant revient sur ce qui n'a pas été compris avant de poursuivre son programme. 23,32% élèves nous informent que après la correction de la séquence, leur enseignant entame un nouveau chapitre comme si tout allait de soi et enfin 10,45% des répondants déclarent que leur enseignant ne fait rien après la séquence d'évaluation. Les méthodes de remédiations sont très déterminantes pour performer les élèves. Cette étape est très importante avant toute poursuite d'un nouveau chapitre, le but, se rassurer si tout le monde est au même piédestal.

Tableau N°18 : Répartition de l'échantillon de recherche en fonction de la question sur la présence ou non de l'annotation sur l'épreuve

	Effectifs	Pourcentage
claire dans l'épreuve	83	22,3
parfois sur l'épreuve	70	18,8
absente sur l'épreuve	220	59,0
Total	373	100,0

Graphique 16 : Répartition de l'échantillon de recherche en fonction de la question sur présence ou non de l'annotation sur l'épreuve



Après observation du dit tableau et de son diagramme représenté ci-dessus, il en ressort que : sur une population de 373 élèves interrogés, 22,3% affirment que la notation est claire sur

l'épreuve de philosophie. 18,8% des élèves estiment que cette notation n'est pas constante sur l'épreuve de philosophie et s'y retrouve quelquefois. Toutefois la grande majorité des élèves soit 59% disent le contraire en soutenant que cette notation n'y figure jamais. La notation d'une épreuve permet à l'élève d'avoir une certaine idée, une certaine estimation sur sa performance après l'évaluation. Son absence totale devient un handicap pour l'élève qui n'a plus de repère. C'est une « *composition à la aveuglette* ».

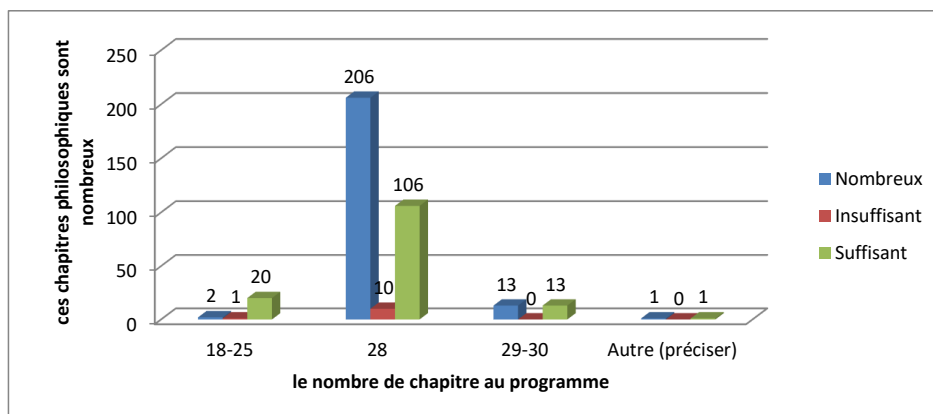
HR3 : il existe un lien entre le nombre des chapitres au programme et les performances scolaires des élèves en philosophie en terminale littéraire

La présentation des résultats en rapport avec cette hypothèse prendra en compte 13 questions, et donc de la 23^{ème} question à la question N°36.

Tableau croisé N°19: Le nombre de chapitre de philosophie au programme * les chapitres qui vous sont proposés sont :

	Nombreux	Insuffisant	Suffisant	Total
18-25	2	1	20	23
26-30	206	10	106	322
29-30	13	0	13	26
Autre (préciser)	1	0	1	2
Total	222	11	140	373

Graphique 17: Le nombre de chapitre de philosophie au programme * les chapitres qui vous sont proposés sont :

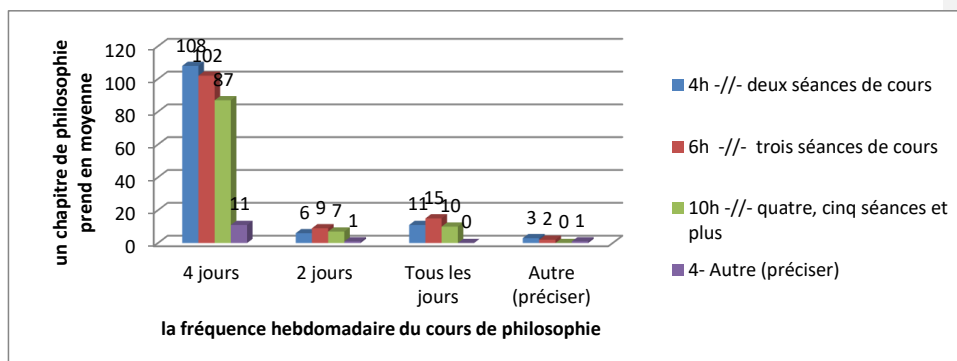


Le tableau ci-dessus illustré et son diagramme nous permet de relever que 6,18% des répondants affirment que le programme de philosophie a entre 18-25 chapitres. 86,32% des enquêtés soutiennent que ces chapitres sont aux nombres de 28. 6,97% élèves estiment qu'ils ont entre 29 et 30 chapitres au programme. Toutefois 2,94% des répondants estiment que ceux-ci sont insuffisants. 59,51% trouve ce programme vaste et donc nombreux. 2,94% disent que les chapitres qui structurent leur année scolaire sont suffisant. Une forte concentration des programmes dans un niveau peut avoir des incidences sur les stratégies de préparation des élèves aux examens. Le risque est de les voir sélectionner certains chapitres au détriment des autres pour préparer leurs examens.

Tableau croisé N°20: En moyenne, l'enseignement d'un chapitre de philosophie prend * la fréquence hebdomadaire de l'enseignement de la philosophie

	4 jours	2 jours	Tous les jours	Autre (préciser)	Total
4h -/- deux séances de cours	108	6	11	3	128
6h -/- trois séances de cours	102	9	15	2	128
10h -/- quatre, cinq séances et plus	87	7	10	0	104
Autre (préciser)	11	1	0	1	13
Total	308	23	36	6	373

Graphique 18: En moyenne, l'enseignement d'un chapitre de philosophie prend * la fréquence hebdomadaire de l'enseignement de la philosophie

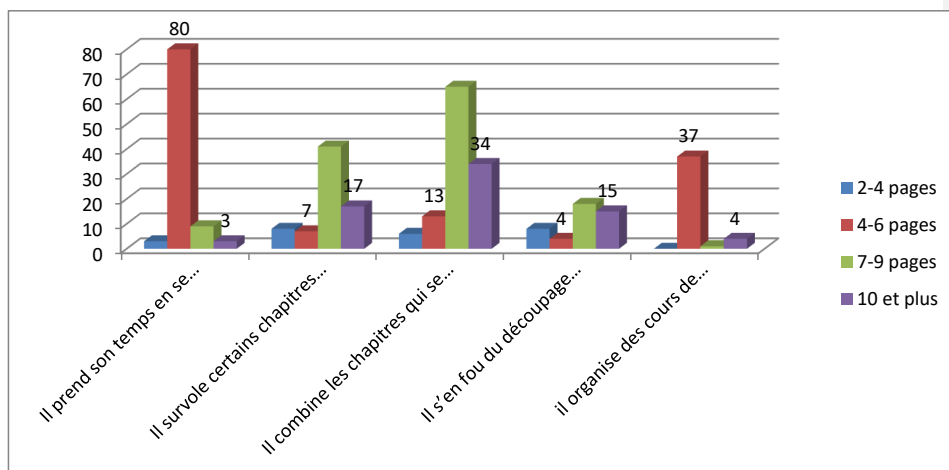


L'étude analytique du tableau ci-dessus et de son diagramme permet de relever que 28,95% des élèves pensent qu'en moyenne, l'enseignement d'un chapitre de philosophie prend 4 heures de cours et donc deux séances. 27,34% nous renseignent que 6 heures de cours, donc trois séances sont suffisantes pour terminer un chapitre. 23,32% de leurs camarades nous disent qu'il faut en moyenne 10 heures de cours soit cinq séances pour achever un chapitre de philosophie. Quant à la deuxième phase d'analyse de ce tableau croisé, 82,57% estiment que la fréquence hebdomadaire de cet enseignement est de 4 jours. 5,89% déclarent 2 jours, la fréquence hebdomadaire des cours de philosophie. 9,65% de nos enquêtés affirment qu'ils ont cours de philosophie chaque jour. 6 élèves quant à eux n'ont données aucune réponse. La fréquence hebdomadaire et la densité du cours peut avoir des effets néfastes sur les performances scolaires des élèves. C'est la raison pour laquelle, il est demandé aux enseignants de contraster et de donner l'essentiel dans leurs cours.

Tableau croisé N° 21 : Stratégies de l'enseignant pour se rattraper sur son programme et le nombre de page en moyenne d'un cours de philosophie.

	2-4 pages	4-6 pages	7-9 pages	10 et plus	Total
Il prend son temps en se rassurant que tout le monde a compris	3	80	9	3	95
Il survole certains chapitres jusqu'à rattraper son retard	8	7	41	17	73
Il combine les chapitres qui se ressemblent (idéologiquement)	6	13	65	34	118
Il s'en fou du découpage séquentiel, et ne se gêne point	8	4	18	15	45
il organise des cours de rattrapage	0	37	1	4	42
Total	25	141	134	73	373

Graphique 19: Stratégies de l'enseignant pour se rattraper sur son programme et le nombre de page en moyenne d'un cours de philosophie

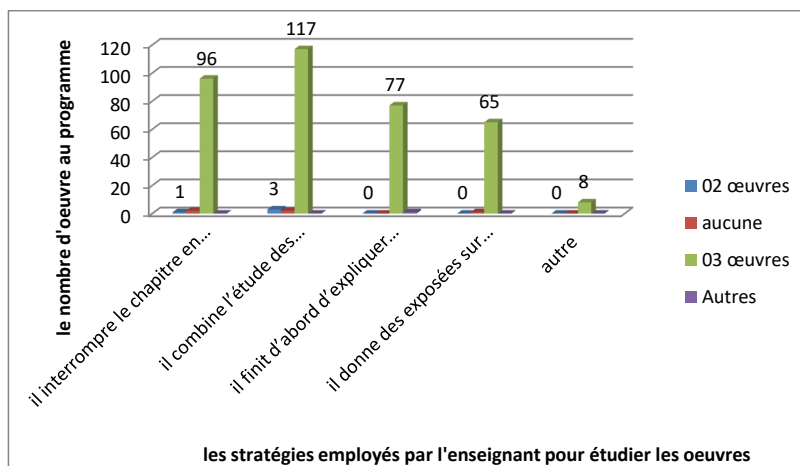


Ce tableau croisé et son illustration ci-dessus présenté nous donne des résultats suivants : à la question de savoir ce que fait l'enseignant lorsqu'il accuse du retard sur son programme, 25,46% estiment que l'enseignant prend son temps en se rassurant que tout le monde a compris. 19,57% des élèves nous informent que dans ces conditions leur enseignant survole certains chapitres jusqu'à rattraper son retard. 31,63% d'entre eux disent qu'il combine les chapitres qui se ressemblent idéologiquement. 12,06% déclarent qu'il s'en fou, ne se gêne point et continu avec son programme comme si rien n'était, et enfin 11,26% de nos élèves soutiennent que leur enseignant programme des cours de rattrapage. Quant à la question sur le nombre de page que prend en moyenne un chapitre en philosophie, 6,70% nous affirment qu'il est de 2 à 4 pages. 37,80% ont cochés respectivement les tranches 4 à 6 pages. La modalité de 10 pages et plus a connu un pourcentage de 19,57%. Et enfin 35,92% déclarent qu'en moyenne, un cours de philosophie prend en majorité 7 à 9 pages. Les stratégies utilisées par l'enseignant pour gérer son programme et la préparation de ces cours sont très déterminantes pour le développement des performances individuelles et collectives de ses élèves.

Tableau croisé N°22 : Entre le nombre des œuvres philosophiques au programme et les stratégies employées par l'enseignant pour les étudier

	il interrompre le chapitre en cours	il combine l'étude des œuvres à la continuité du programme	il finit d'abord d'expliquer l'œuvre à étudier avant de continuer le programme	il donne des exposées sur l'œuvre à étudier	autre	Total
02 œuvres	1	3	0	0	0	4
aucune	2	2	0	1	0	5
03 œuvres	96	117	77	65	8	363
Autres	0	0	1	0	0	1
Total	99	122	78	66	8	373

Graphique 20: Entre le nombre des œuvres philosophiques au programme et les stratégies employées par l'enseignant pour les étudier



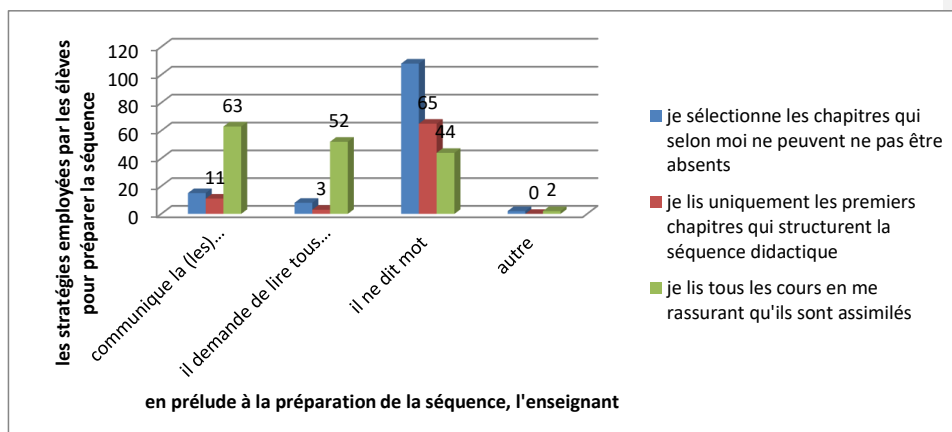
Le tableau ci-dessus représenté et son diagramme laisse voir que : 1,07% des élèves interrogés pensent qu'ils ont 02 œuvres au programme. 1,34% affirment qu'ils n'ont pas d'œuvres philosophiques au programme. Cependant 97,31% ont formellement soutenus qu'ils avaient 03 œuvres philosophiques au programme. Toutefois les stratégies employées par l'enseignant pour étudier ces œuvres ont suscitées des réponses suivantes : 26,54% de nos répondants pensent que leur enseignant interrompre le chapitre en cours pour l'étude des œuvres. 32,70% d'entre eux mentionnent qu'il combine l'étude des œuvres avec le chapitre en cours, en d'autre terme il y'a alternance entre le chapitre en cours et l'œuvre à étudiée. 20,91% élèves nous informent que l'enseignant donne la priorité à l'œuvre à étudier avant de

poursuivre son cours et enfin 17,69% confirment qu'il donne des exposés sur l'œuvre à étudier pour mieux l'exploiter.

Tableau croisé N°23: Pour vous aider à préparer votre séquence didactique, l'enseignant * les stratégies dont vous choisissez le plus souvent pour Préparer votre séquence didactique

	je sélectionne les chapitres qui selon moi ne peuvent ne pas être absents	je lis uniquement les premiers chapitres qui structurent la séquence didactique	je lis tous les cours en me rassurant qu'ils sont assimilés	Total
communiqué la (les) leçons à étudier	15	11	63	89
il demande de lire tous les chapitres qui structurent la séquence didactique	8	3	52	63
il ne dit mot	108	65	44	217
Autre	2	0	2	4
Total	133	79	161	373

Graphique 21: Pour vous aider à préparer votre séquence didactique, l'enseignant * les stratégies dont vous choisissez le plus souvent pour Préparer votre séquence didactique.



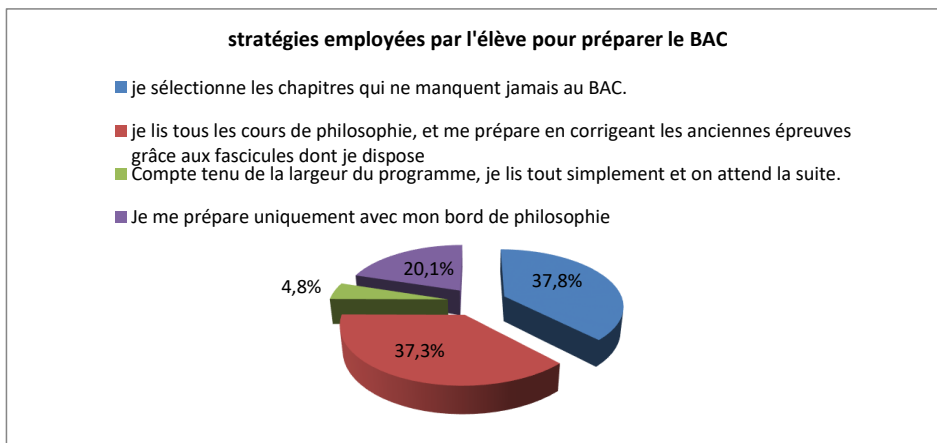
Le tableau croisé et son diagramme illustré ci-dessus fait ressortir que ; sur une population de 373 répondants, 23,86% des élèves affirment que leur enseignant, dans le but de leur aider à préparer la séquence, communique la ou les leçons à étudier. 16,89% d'entre eux nous disent qu'il demande généralement de lire toutes les leçons qui structurent cette séquence didactique. 58,17% déclarent que l'enseignant ne dit mot, il n'informe pas sur la conduite ou les stratégies à suivre. Pour ce qui est des stratégies personnelles employées par les élèves pour préparer la séquence, 35,65% des élèves nous informent qu'ils sélectionnent certains chapitres qui ne manquent jamais. 21,17% sélectionnent les premiers chapitres de chaque séquence. 43,16% élèves décident de tout lire pour ne pas être surpris. La performance scolaire va de pair avec les stratégies et les méthodes employées pour préparer l'évaluation le but, est de démontrer que les principales habiletés ont été assimilées.

Tableau N°24 : Répartition de l'échantillon de recherche en fonction des stratégies à employer pour préparer le BAC

	Effectifs	Pourcentage
je sélectionne les chapitres qui ne manquent jamais au BAC.	141	37,8
je lis tous les cours de philosophie, et me prépare en corrigeant les anciennes épreuves grâce aux fascicules dont je dispose	139	37,3

Compte tenu de la largeur du programme, je lis tout simplement et on attend la suite.	18	4,8
Je me prépare uniquement avec mon bord de philosophie	75	20,1
Total	373	100,0

Graphique 22: Répartition de l'échantillon de recherche en fonction des stratégies à employer pour préparer le BAC



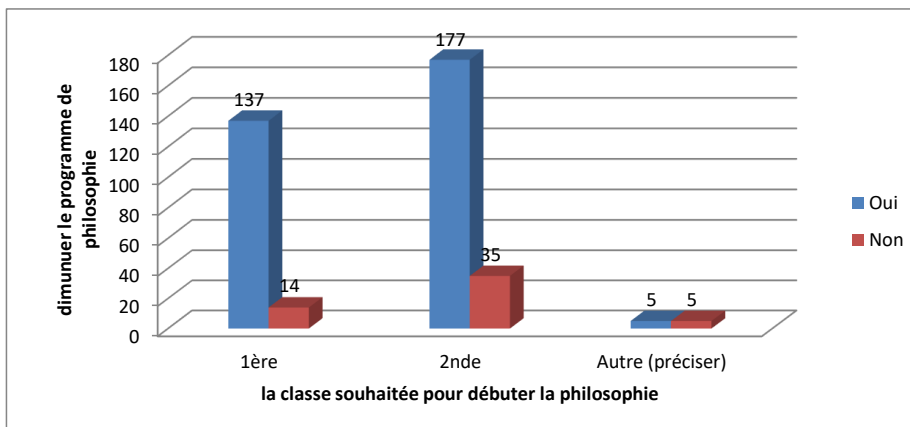
A la lumière des différents tableaux ci-dessus représentés, on peut relever que : en ce qui concernent les stratégies à employer par les élèves pour préparer le baccalauréat, 37,8% des élèves interrogés nous informent qu'ils vont sélectionner les chapitres qui selon eux, ne peuvent ne être absent au baccalauréat. 37,3% estiment qu'ils vont lire tous les cours de philosophie, tout en faisant usage des fascicules et anciennes épreuves à leurs dispositions. 4,8%, découragés du programme très vaste affirment qu'ils liront tout simplement et le reste suivra et enfin 20,1% soutiennent que les différents bords de philosophie seront leurs outils de préparation.

Tableau croisé N° 25 : Doit-on simplifier (diminuer) le programme de philosophie de la terminale littéraire ? * dans quelle classe souhaiteriez-vous la voir débiter ?

	1ère	2nde	Autre (préciser)	total
--	------	------	------------------	-------

Oui	137	177	5	319
Non	14	35	5	54
Total	151	212	10	373

Graphique 23: Doit-on simplifier (diminuer) le programme de philosophie de la terminale littéraire ? * dans quelle classe souhaiteriez-vous la voir débiter ?

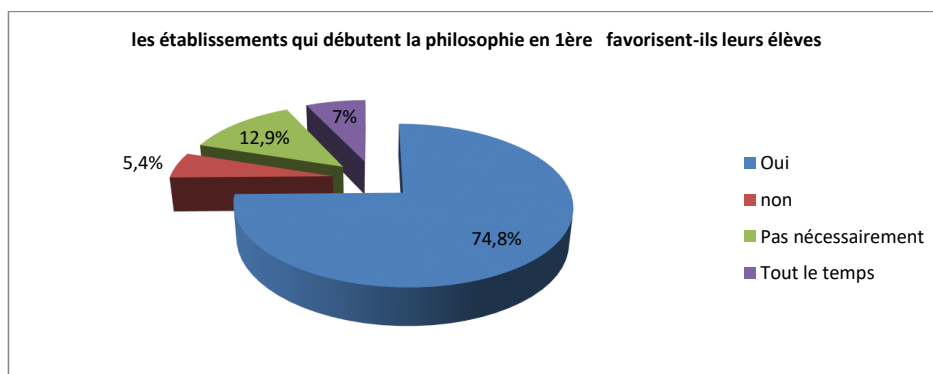


Le tableau croisé ci-dessus et son diagramme représenté nous donnent des informations suivantes : sur une population de 373 interrogés, 85,52% pensent que le programme de philosophie doit être diminué ou simplifié, et seul 14,47% d'entre eux affirment le contraire. De cette même population, 40,48% estiment que cet enseignement doit débiter en classe de première (1^{ère}). 31,36% sollicitent la classe de seconde (2^{de}) et 2,68% non pas fait de proposition.

Tableau 26 : Certains établissements d'enseignement confessionnaux Débutent généralement l'enseignement de la philosophie en classe de 1ère. Pensez Vous que cette façon de procéder, avantage leurs élèves Aux examens officiels ?

	Effectifs	Pourcentage
Oui	279	74,8
Non	20	5,4
Pas nécessairement	48	12,9
Tout le temps	26	7,0
Total	373	100,0

Graphique 24: Certains établissements d'enseignement confessionnaux Débutent généralement l'enseignement de la philosophie en classe de 1ère. Pensez Vous que cette façon de procéder, avantage leurs élèves Aux examens officiels ?



Au regard du tableau ci-dessus et de son diagramme illustré, il en ressort que : 74,8% des répondants pensent que la stratégie employée par certains établissements confessionnaux avantagent leurs élèves aux examens officiels. 5,4% répondent par la négative. 12,9% interrogés estiment que cette stratégie n'avantage pas nécessairement leurs élèves. 7% restent convaincus que cette stratégie avantages tout le temps leurs élèves. Il est certes vrai que démocratiser l'enseignement de la philosophie en classe inférieure peut avoir des impacts positifs sur les performances des élèves.

HR4 : il existe un lien entre l'analyse des pratiques didactiques et les performances scolaires des élèves en philosophie en terminale littéraire

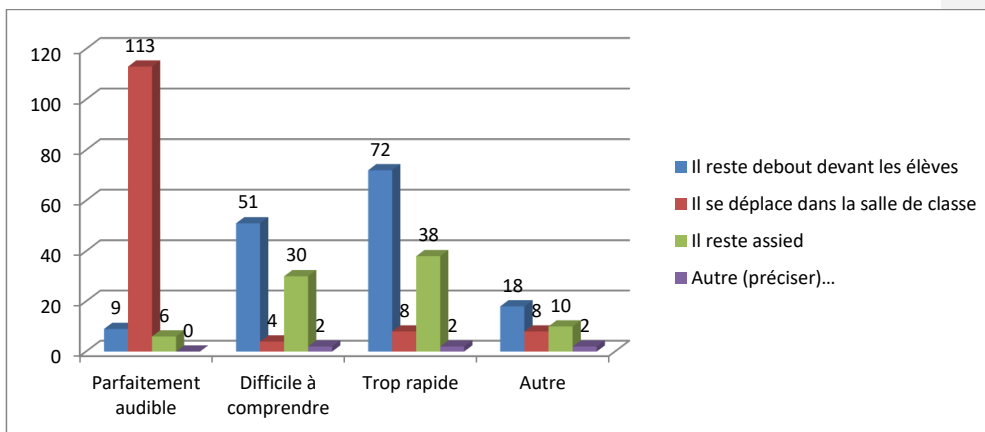
La présentation des données afférentes à cette hypothèse prendra en considération 07 questions, donc de la Q37 à la Q43.

Tableau croisé N° 27 : Entre le déplacement de l'enseignant dans sa Salle de classe * Le ton et la voix de l'enseignant :

	Parfaitement audible	Difficile à comprendre	Trop rapide	Autre	Total
Il reste debout devant les élèves	9	51	72	18	150

Il se déplace dans la salle de classe	113	4	8	8	133
Il reste assied	6	30	38	10	84
Autre (préciser)...	0	2	2	2	6
Total	128	87	120	38	373

Graphique 25 : Le déplacement de l'enseignant dans sa Salle de classe * Le ton et la voix de l'enseignant



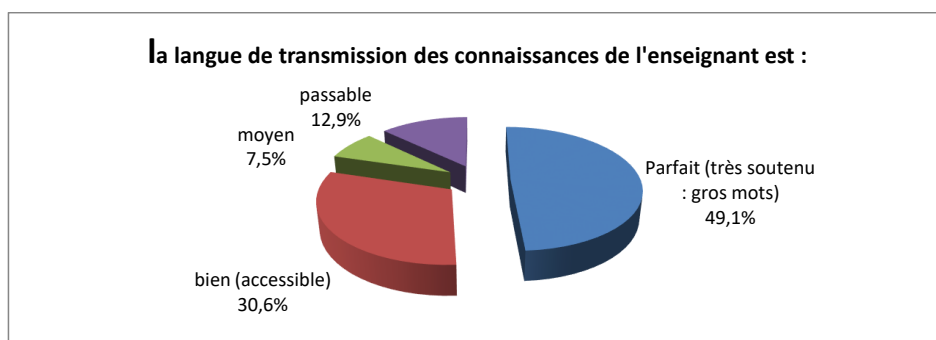
Le tableau ci-dessus illustré et son diagramme nous donnent des résultats suivants : la question renseignant sur le déplacement de l'enseignant dans sa salle de classe, 150 élèves soit 40,21% des répondants affirment que leur enseignant reste debout devant les élèves et ne se déplace point. 133 élèves soit 35,65% soutiennent qu'il se déplace dans la salle de classe. 84 élèves interrogés soit 22,52% déclarent qu'il reste assied pendant le cours. Toutefois 128 élèves interrogés affirment que le ton de leur enseignant est parfaitement audible. 87 élèves estiment qu'il est difficile à comprendre pendant le processus enseignement/apprentissage. Et 120 élèves pensent que le ton de transmission des connaissances de l'enseignant est trop rapide.

Tableau N°28 : Selon vous, le maniement de la langue de Transmission des connaissances philosophiques de votre enseignant (français ou anglais) est :

	Effectifs	Pourcentage
Parfait (très soutenu : gros mots)	183	49,1
bien (accessible)	114	30,6
moyen	28	7,5

passable	48	12,9
Total	373	100,0

Graphique 26 : Selon vous, le maniement de la langue de Transmission des connaissances philosophiques de votre enseignant (français ou anglais) est :

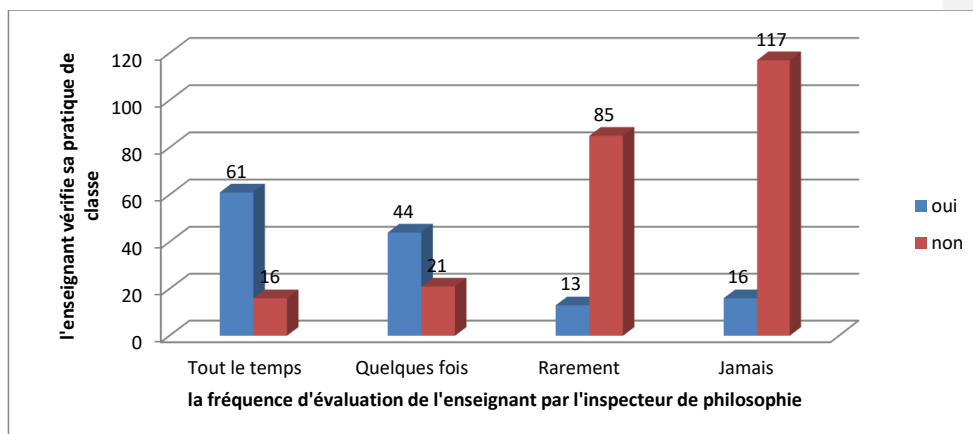


Le tableau ci-dessus représenté et son diagramme nous permet de relever que : 49,1% des élèves soutiennent que la langue de transmission des connaissances philosophiques utilisées par l'enseignant est parfaite, très soutenu et avec des grandiloquences de mots. 30,6% d'entre eux estiment que cette langue de transmission des connaissances philosophiques est bien, c'est-à-dire accessible. 7,5% des interviewés la qualifie de moyen et 12,9% de notre population interrogée pensent qu'elle est passable. Cette question met en scène le problème de la transposition didactique comme la clé par excellence des transmissions des connaissances dans le processus enseignement/apprentissage. Une mauvaise utilisation de ce concept conduit inéluctablement vers l'échec des performances.

Tableau croisé N°29: L'auto-évaluation de la pratique de classe de l'enseignant de philosophie et la fréquence de cette évaluation par un inspecteur.

	Tout le temps	Quelques fois	Rarement	Jamais	total
oui	61	44	13	16	134
non	16	21	85	117	239
Total	77	65	98	133	373

Graphique 27 : L'auto-évaluation de la pratique de classe de l'enseignant de philosophie et la fréquence de cette évaluation par un inspecteur

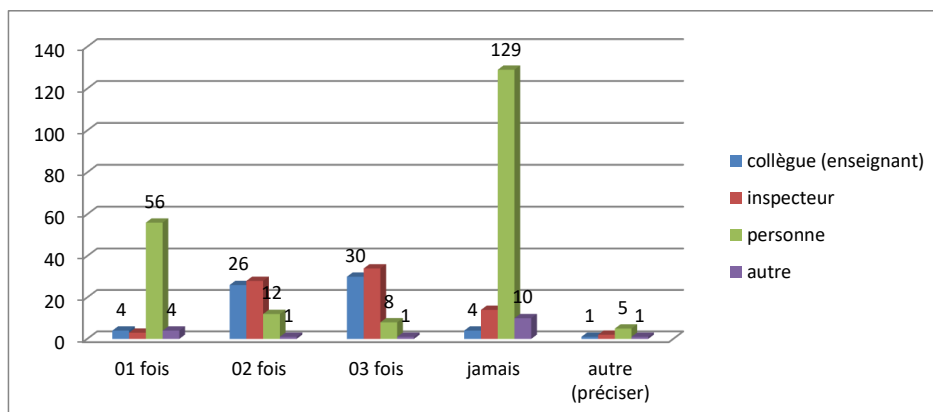


Dans ce tableau croisé et son diagramme ci-dessus représenté, il en ressort que : sur une population de 373 élèves interrogés, 64,07% affirment que leur enseignant n'évalue pas sa propre pratique de classe et 35,92% affirment le contraire. A la question de savoir si leur enseignant se fait évaluer par un inspecteur de philosophie, 35,66% répondent par la négative. 26,27% élèves estiment que cette inspection est rare. 17,42% soutiennent que cette inspection se fait quelquefois et seul 20,63% des répondants affirment que cette inspection se fait tout le temps.

Tableau croisé N°30 : Pour évaluer sa manière de faire cours, il fait appel à : * Quelle est la fréquence annuelle de cette évaluation ?

	01 fois	02 fois	03 fois	jamais	autre (préciser)	Total
collègue (enseignant)	4	26	30	4	1	65
Inspecteur	3	28	34	14	2	81
Personne	56	12	8	129	5	210
Autre	4	1	1	10	1	17
Total	67	67	73	157	9	373

Graphique 28 : Pour évaluer sa manière de faire cours, il fait appel à : * Quelle est la fréquence annuelle de cette évaluation ?



Le tableau croisé ci-dessus et son diagramme présenté nous donnent les résultats suivants : 17,42% des répondants nous disent que leur enseignant se fait évaluer par un collègue (enseignant). 21,71% pensent plutôt que cette évaluation est faite par un inspecteur de philosophie et 56,30% soutiennent que leur enseignant ne se fait évaluer par personne. Pour ce qui est de la fréquence annuelle de cette évaluation, 17,96% élèves affirment simultanément qu'elle est faite 01 et 02 fois l'an. 19,57% d'entre eux soutiennent que cette évaluation est faite 03 fois l'an. Et 42,09% de notre population cible affirme que leur enseignant ne se fait évaluer par personne.

Présentation des résultats en fonction de l'hypothèse principale

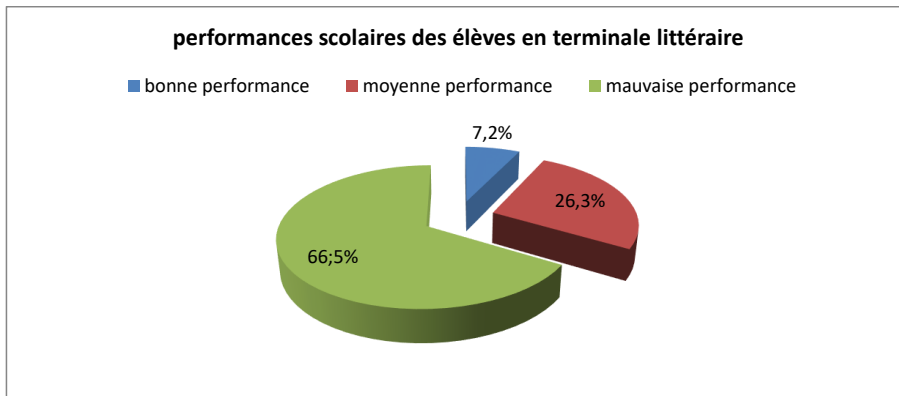
HRP : Il existe un lien entre la pratique didactique de l'enseignement de la philosophie et les performances des élèves en terminale littéraire

Tableau N°31 : Performances scolaires des élèves en philosophie

	Effectifs	Pourcentage
bonne performance	27	7,2
moyenne performance	98	26,3
mauvaise performance	248	66,5

Total	373	100,0
-------	-----	-------

Graphique 29 : Performances scolaires des élèves en philosophie



Le tableau ci-dessus et son diagramme illustré nous donnent des résultats sur les performances scolaires des élèves en philosophie, il en ressort que : sur une population de 373 élèves, 66,5% ont une moyenne inférieure à 10/20 et par conséquent ils ont des mauvaises performances scolaires en philosophie. 26,3% d'entre eux ont des performances moyennes car leurs notes sont comprises entre 10 et 11/20. Et enfin 7,2% de nos interviewés ont une bonne performance en philosophie avec des notes comprises entre 12-25/20. De ce qui précède, il apparait clairement que « *la discipline philosophique à encore des efforts à fournir non seulement pour améliorer les performances scolaires des élèves tels qu'observer, mais aussi revoir ses méthodes et stratégies de transmission des connaissances philosophique dans le processus enseignement/apprentissage* ».

4.1.3. PRESENTATION ANALYTIQUE DES DONNEES QUALITATIVE : La grille d'observation de la pratique de classe

La présentation des dites données s'appuient exclusivement sur l'exploitation des différentes grilles d'observation des pratiques de classe des enseignants de philosophie des lycées de l'arrondissement de Yaoundé 3^{ème} comme spécifier dans notre population d'étude. Il est important de rappeler que six (06) enseignants de philosophie ont été observés en situation

Commenté [P1]: A quoi ont réellement servi la grille ? je m'interroge vraiment

d'enseignement, en raison d'un enseignant par établissement. La moyenne d'âge de ces enseignants est de 42 ans, et tous ont une expérience professionnelle d'au moins de 8 ans à l'exception de l'enseignante du lycée d'Afan-Oyoa qui en totalise 03. En ce qui concerne leur grade et qualification académique, tous les enseignants sont des PLEG (professeurs de lycée d'enseignement général) et son au moins détenteur d'une licence en philosophie. Il est important de rappeler que parmi ces enseignants, on retrouve un docteur/PH.D et deux enseignants détenteur d'un DEA en philosophie. La présentation des dits données va s'articuler autour de 04 (quatre) grandes variables : la gestion du groupe classe ; la gestion du matériel didactique ; le scénario pédagogique et l'analyse de la pratique de classe. Toutefois, il est important de rappeler qu'une légende préalablement établie nous a permis de donner une signification aux données observées en situation d'enseignement/apprentissage, avec comme modalité :

1. L'enseignant n'affiche pas du tout le comportement attendu
2. L'enseignant affiche le comportement attendu
3. L'enseignant affiche totalement le comportement attendu

Par comportement attendu, on entend, le respect des règles éthico-pédagogiques définis dans le code déontologique de la pratique de classe de l'enseignant. Les lettres A.B.C.D.E.F représentent les différents établissements qui composent notre champ de recherche.

4.1.3.1. Synthèse des observations

4.1.3.2. La gestion du groupe classe

La présente articulation a été définie selon 05 axes à savoir : les premières minutes de cours ; la présentation de la situation problème ; la présentation de l'objectif pédagogique opérationnelle ; la régulation des échanges et l'autorité de l'enseignant.

Les premières minutes de cours : de façon générale, les toutes premières minutes de cours étaient difficiles pour les enseignants ayant des classes à effectifs pléthoriques, cas spécifiques des établissements A, C et F. dans toutes celles-ci, la première prise de parole de l'enseignant était difficile. Après plusieurs tentatives de restaurer le silence en vain, ils décidaient, dans la plus part des cas, de travailler qu'avec les premiers bancs c'est-à-dire, avec les élèves réceptifs. Toutefois dans le reste des cas (B, D, E), l'autorité de l'enseignant était assise et le silence effectif pendant la toute première intervention de l'enseignant de philosophie.

La présentation de la situation problème : dans la plus part des établissements observés, la présentation de la situation problème était en congruence avec la notion à étudier. Grâce à des exemples spécifiques, l'enseignant amenait les élèves à comprendre le problème qui est à l'origine des notions à étudier. Toutefois il convient de rappeler que dans la plus part des établissements observés, particulièrement dans les classes à effectif pléthoriques (A, C, F), l'enseignant se retrouvait à reformuler le problème à la place des élèves pour poursuivre son cours. De manière générale, les élèves n'étaient pas actifs pour effectuer cette tâche de reformulation du problème en leurs propres mots.

La présentation de l'objectif pédagogique opérationnel (OPO): étant donné que tous les enseignants sont des professionnels sortis de l'ENS (école nationale supérieur), les verbes d'action conduisant à la formulation de cet objectif étaient en phase avec la taxonomie de Bloom et la communication de cet OPO respectait les règles de l'art ; toutefois il est important de mentionner que la plus part des enseignants, n'assistaient pas leurs élèves en difficulté ; c'est le cas de (A, C, E, F) sauf dans la classe B, qui avait un petit effectif.

La régulation des échanges : la régulation des échanges étaient plus ou moins présente. Dans les établissements à effectif pléthorique tout comme dans les classe à effectif moyen, les enseignants travaillaient avec les élèves actifs et le reste de la classe faisait à sa guise. On assistait presque à une division de la salle. Il n'y-avait aucune stratégie déployée par l'enseignant pour faire face à cette situation ; conséquence, on assistait presque souvent à des réponses collectives.

L'autorité de l'enseignant : les enseignants sont respectés par leurs élèves, toutefois les stratégies employées pour ramener le calme n'avaient pas d'effet positif surtout dans les classe à effectif pléthorique.

4.1.3.3. La gestion du matériel didactique

Sur six (06) enseignants observés 50% de cet effectifs présentaient minutieusement le plan de cours dans un tableau noir bien entretenu c'est le cas de (A, B, E). Dans le reste des cas, le tableau était sale avec les écritures des cours sans relation avec la philosophie. En dehors du titre de la leçon chez (D), le reste des classes (C et F) n'avait rien inscrit sur leur tableau. La presque totalité des enseignants n'avaient pas de supports didactiques et autres bords ou cahier de cours pouvant les orientés dans le processus enseignement/apprentissage, seul leur mémoire et une parfaite maîtrise ou mémorisation des différentes articulations du programme

ou chapitre, orientait en fonction des étapes du cours, leur pratique de classe. Seul l'enseignant de la classe (F) disposait d'un cahier de préparation pour dispenser son cours. Les différents cahiers de textes renseignaient plus ou moins, sur la ou les leçons dispensées d'autant plus qu'ils étaient remplis par les élèves. Les épreuves séquentielles agrafées, figurent dans les cahiers de texte mais, la correction de celles-ci est totalement absente dans la presque totalité des établissements observés. La gestuelle des enseignants est plus ou moins limitée ; le déplacement plus ou moins effectifs et absent chez (C et A). Les enseignants sont audibles, toutefois il y-a absence de communication et pour faute « *l'expression grammaticale très lourde, remplis des gros mots* » qui à chaque fois dans la plus part des classe observée, suscite les applaudissements des élèves et en les laissant ainsi admiratif de leur enseignant. La transposition est donc absente dans ce cas, sauf chez (D).

4.1.3.4. Le scénario pédagogique

Tous les enseignants interrogent sur la précédente leçon, mais en l'absence des réponses chez ces derniers, la plupart des enseignants continuaient leur cours comme si rien n'était (pas de rappel). Quelques enseignants proposent de rappels sur la précédente question. La maîtrise de l'épistémologie de la discipline est au rendez-vous, les enseignants font participer les élèves qui manifestent le désir de travailler et le reste est abandonné à eux même. Les consignes de travail sont explicites. La langue française, langue de transmission est parfait, toutefois on note une certaine émission « *des grandiloquences de mots pour émouvoir les élèves* ». Les objectifs du cours peuvent être perçus dans le cahier de texte et quelquefois dans les cahiers des élèves, ceux-ci sont totalement absents sur le tableau noir des classes observées. La trace écrite renseignait de manière générale sur l'essentiel des compétences exigibles. Compte tenu de la non-participation de tous les élèves dans le cours, les séances sont plus ou moins rythmées.

4.1.3.4. Analyse des pratiques didactiques de l'enseignant

Les enseignants proposent des solutions aux difficultés des élèves. Ils maîtrisent parfaitement l'épistémologie de la discipline philosophique au regard de leur longue expérience dans l'enseignement philosophique (8 ans par moyenne d'âge dans la discipline). Le projet pédagogique est respecté et exploité, toutefois, il convient de rappeler ici que les cours sont plus ou moins préparés par les enseignants, mais en l'absence d'un support physique, il s'avère difficile de l'affirmer avec conviction. Il est aussi important de mentionner que la presque totalité des enseignants n'acceptent pas des reproches négatives sur leur pratique de

classe. Tout reproche ou observation négative constitue un sérieux danger pour vos rapports scientifiques. Toutefois, toutes félicitations sont très bien accueillies. C'est la raison pour laquelle on peut affirmer que les enseignants philosophie observés « *ne sont pas capable d'analyser leur propre pratique de classe* ».

4.1.3.5. Conclusion générale sur l'observation de la pratique de classe des enseignants de philosophie.

La pratique de classe de l'enseignement de philosophie observée dans nos sites d'étude nous permet de relever quelques points positifs mais aussi négatifs.

- **Points positifs** : la totalité des enseignants observés dans leur pratique de classe sont formés dans les institutions professionnelles de l'Etat, reconnu par la communauté scientifique (ENS). Les enseignants maîtrisent l'épistémologie de leur discipline, parlent avec conviction en classe, répondent aux différentes questions avec autorité. Toutefois, il convient de noter que :
- **Points négatifs** : compte tenu des effectifs pléthoriques enregistrés dans certains établissements, les enseignants de philosophie décident de travailler avec le tiers de la population en salle de classe. La langue de communication (Français) est très élevée, et il n'y-a pas transposition didactique des savoirs savants en savoirs à enseigner, pouvant permettre aux élèves d'atteindre les savoirs acquis, et de développer les principales habiletés. Le silence n'est presque pas dans l'ordre du jour. Le plan de la leçon n'est presque pas au tableau tout au long de la leçon et ceci dans plusieurs établissements observés. les cahiers de texte ne renseignent presque pas sur la correction des séquences, toutefois, les épreuves sont agrafées. Les leçons ne sont pas préparées (du moins la trace écrite est absente entre les mains de l'enseignant), on assiste à un véritable cours magistral de l'enseignant de philosophie, fruit d'une longue expérience d'enseignement, mais « *très pauvre en innovation scientifique* ». s'il est vrai que la science est dynamique, ouverte, car régie par le principe du « falsificationisme (Karl Popper) », l'enseignement de la philosophie doit être régulé, actualisé et doit suivre le principe de la recherche permanente pour se conformer aux exigences scientifiques de l'heure. A ce titre les enseignants de philosophie doivent préparer les cours, faire de nouvelle découverte. Toutes ces remarques peuvent expliquer les performances que la discipline philosophique enregistre dans les établissements avec des pourcentages déconcertants.

Commenté [P2]: Ca veut dire quoi cette section ?

Commenté [P3]: De quoi ???? jugement de valeur

4.2. VERIFICATION DES HYPOTHESES DE RECHERCHE

4.2.1. VERIFICATION DE L'HYPOTHESE DE RECHERCHE N°1.

Rappel de HR1 : il existe un lien entre la qualité du matériel didactique et les performances scolaires des élèves en philosophie

1^{ère} étape : formulation de l'hypothèse alternative (Ha) et de l'hypothèse nulle (Ho)

Ha : il existe un lien entre la qualité du matériel didactique et les performances scolaires des élèves

Ho : il n'existe pas de lien entre la qualité du matériel didactique et les performances scolaires des élèves

2^{ème} étape : présentation du tableau récapitulatif des observations et le tableau croisé entre la vérification des supports didactiques en classe par l'enseignant (livres) et les performances scolaires des élèves.

Commenté [P4]: Je ne comprend rien de cette aprtie qui mérite d'être entièrement revu. Je m'atend à des tableau croisés où je dois vérifier la signativité du lien ?

Récapitulatif du traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquante		Total	
	N	Pourcent	N	Pourcent	N	Pourcent
la vérification des supports didactiques en classe par l'enseignant (livres) et les performances scolaires des élèves	373	99,5%	2	,5%	375	100,0%

Tableau N°32 : Croisement la vérification des supports didactiques en classe par l'enseignant et les performances scolaires en philosophie

	Oui	Non	Total
bonne performance	27	0	27
moyenne performance	93	5	98
mauvaise performance	19	229	248
Total	139	234	373

3^{ème} étape : Présentation des différents calculs pour aboutir au test statistique du Khi-deux (χ^2)

Tests du Khi-deux			
	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	277,682 ^a	4	,000
Rapport de vraisemblance	319,078	4	,000
Association linéaire par linéaire	208,521	1	,000
Nombre d'observations valides	373		

- a. 2 cellules (20,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5.
 b. L'effectif théorique minimum est de 1,12.

- Détermination du Khi-deux lu (χ^2_{lu}) :

$\alpha=0,05$: c'est le seuil de signification en science sociale ddl = 4 $\chi^2_{lu} = 9,49$

Tableau N° 33 : Présentation de la mesure symétrique

Mesures symétriques			
		Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal	Coefficient de contingence	,653	,000
Nombre d'observations valides		373	

4^{ème} étape : Décision

Après observation, il en ressort que la valeur du $\chi^2_{cal}(277,658)$ est supérieure à la valeur du $\chi^2_{lu} (9,49)$. Par conséquent, **H_a** est confirmée et **H₀** est rejetée. Autrement dit, il existe un lien entre le faite que l'enseignant vérifie les supports didactiques dont disposent les élèves en classe et les performances scolaires des élèves en terminale littéraire.

Conclusion :

Notre hypothèse de recherche est alors confirmée à savoir qu'il y' a un lien entre la qualité du matériel didactique et les performances scolaires des élèves en terminale littéraire.

4.2.2. VERIFICATION DE L'HYPOTHESE DE RECHERCHE N° 2

Rappel de HR1 : il existe un lien entre les méthodes d'évaluation de l'enseignant et les performances scolaires des élèves

1^{ère} étape : Formulation de l'hypothèse alternative (Ha) et de l'hypothèse nulle (Ho)

Ha : il existe un lien entre les méthodes d'évaluation de l'enseignant et les performances scolaires des élèves.

Ho : il n'existe pas de lien entre les méthodes d'évaluation de l'enseignant et les performances scolaires des élèves.

2^{ème} étape: Présentation du tableau récapitulatif des observations et le tableau croisé entre les méthodes de remédiation après évaluation et les performances scolaires des élèves en philosophie

Tableau N°34 : Croisement entre les méthodes de remédiation de l'enseignant après évaluation et les performances scolaires en philosophie

	bonne performance	moyenne performance	mauvaise performance	Total
Tout le temps	0	2	21	23
Quelques fois	3	14	51	68
Rarement	5	23	67	95
Jamais	8	28	151	187
Total	16	67	290	373

3^{ème} étape : Présentation des différents calculs pour aboutir au test statistique du Khi-deux (χ^2)

Tests du Khi-deux

	Valeur	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	270,031 ^a	6	,000
Rapport de vraisemblance	312,999	6	,000
Association linéaire par linéaire	193,172	1	,000
Nombre d'observations valides	373		

Tests du Khi-deux

	Valeur	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	270,031 ^a	6	,000
Rapport de vraisemblance	312,999	6	,000
Association linéaire par linéaire	193,172	1	,000
Nombre d'observations valides	373		

- a. 1 cellules (8,3%) ont un effectif théorique inférieur à 5.
 b. L'effectif théorique minimum est de 4,92.

- **Détermination du Khi-deux lu (χ^2_{lu}) :**

$\alpha=0,05$: c'est le seuil de signification en science sociale ddl = 06 $\chi^2_{lu} = 12,59$

Tableau N°35 : Présentation de la mesure symétrique

Mesures symétriques

	Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal Coefficient de contingence	,648	,000
Nombre d'observations valides	373	

4^{ème} étape : Décision

Après observation, il en ressort que la valeur du $\chi^2_{cal}(270,031)$ est supérieure à la valeur du $\chi^2_{lu} (12,59)$. Par conséquent, **H_a** est confirmée et **H₀** est rejetée. Autrement dit, il existe un lien entre les méthodes d'évaluation de l'enseignant et les performances scolaires des élèves en terminale littéraire.

Conclusion : la deuxième hypothèse de notre recherche est validée à savoir, qu'il existe un lien entre les méthodes d'évaluation de l'enseignant et les performances scolaires des élèves en philosophie en terminale littéraire.

4.2.3. VERIFICATION DE L'HYPOTHESE DE RECHERCHE N° 3

Rappel de HR1 : il existe un lien entre le nombre des chapitres au programme de philosophie et les performances scolaires des élèves.

1^{ère} étape : Formulation de l'hypothèse alternative (Ha) et de l'hypothèse nulle (Ho)

Ha : il existe un lien entre le nombre de chapitre au programme de philosophie et les performances scolaires des élèves.

Ho : il n'existe pas de lien entre le nombre de chapitre au programme de philosophie et les performances scolaires des élèves.

2^{ème} étape: Présentation du tableau récapitulatif des observations et le tableau croisé entre les stratégies utilisées par l'enseignant quand il accuse du retard sur son programme et les performances scolaires des élèves

Récapitulatif du traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquante		Total	
	N	Pourcent	N	Pourcent	N	Pourcent
les stratégies utilisées par l'enseignant quand il accuse du retard sur son programme et les performances scolaires des élèves	373	99,5%	2	,5%	375	100,0%

Tableau N°36 : Croisement les stratégies utilisées par l'enseignant quand il accuse du retard sur son programme et les performances scolaires des élèves et les performances scolaires en terminale littéraire

	bonne performance	moyenne performance	mauvaise performance	Total
Il prend son temps en se rassurant que tout le monde a compris	18	67	10	95
Il survole certains chapitres jusqu'à rattraper son retard	0	0	73	73
Il combine les chapitres qui se ressemblent (idéologiquement)	0	2	116	118

Il s'en fou du découpage séquentiel, et ne se gêne point	0	0	45	45
il organise des cours de rattrapage	9	29	4	42
Total	27	98	248	373

3^{ème} étape : Présentation des différents calculs pour aboutir au test statistique du Khi-deux (χ^2)

Tests du Khi-deux

	Valeur	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	308,093 ^a	8	,000
Rapport de vraisemblance	366,209	8	,000
Association linéaire par linéaire	13,767	1	,000
Nombre d'observations valides	373		

- a. 2 cellules (13,3%) ont un effectif théorique inférieur à 5
b. . L'effectif théorique minimum est de 3,04.

- Détermination du Khi-deux lu (χ^2_{lu}) :

$\alpha=0,05$: c'est le seuil de signification en science sociale ddl = 08 $\chi^2_{lu} = 15,50$

Tableau N°37 : Présentation de la mesure symétrique

Mesures symétriques

		Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal	Coefficient de contingence	,673	,000
Nombre d'observations valides		373	

4^{ème} étape : Décision

Après observation, il en ressort que la valeur du $\chi^2_{cal}(308,093)$ est supérieure à la valeur du $\chi^2_{lu} (15,50)$. Par conséquent, **H_a** est confirmée et **H₀** est rejetée. Autrement dit, il existe un

lien entre le nombre de chapitre au programme de philosophie et les performances scolaires des élèves en terminale littéraire.

Conclusion : l'hypothèse de recherche n°3 est validée à savoir, qu'il existe un lien entre le nombre de chapitre au programme de philosophie et les performances scolaires des élèves en philosophie en terminale littéraire.

4.2.4. VERIFICATION DE L'HYPOTHESE DE RECHERCHE N° 4

Rappel de HR1 : Il existe un lien entre l'analyse des pratiques didactiques de l'enseignant de philosophie et les performances scolaires des élèves en terminale littéraire.

1^{ère} étape : Formulation de l'hypothèse alternative (Ha) et de l'hypothèse nulle (Ho)

Ha : il existe un lien entre l'analyse des pratiques didactiques de l'enseignant de philosophie et les performances scolaires des élèves en terminale littéraire.

Ho : il n'existe pas de lien entre l'analyse des pratiques didactiques de l'enseignant de philosophie et les performances scolaires des élèves en terminale littéraire.

2^{ème} étape: Présentation du tableau récapitulatif des observations et le tableau croisé entre l'évaluation de la pratique de classe de l'enseignant et les performances scolaires des élèves en terminale littéraire.

Récapitulatif du traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquante		Total	
	N	Pourcent	N	Pourcent	N	Pourcent
l'évaluation de la pratique de classe de l'enseignant et les performances scolaires des élèves en terminale littéraire	373	99,5%	2	,5%	375	100,0%

Tableau N°38 : L'analyse des pratiques de classe de l'enseignant par un inspecteur de philosophie et les performances scolaires des élèves en terminale littéraire

	bonne performance	moyenne performance	mauvaise performance	Total
--	-------------------	---------------------	----------------------	-------

Oui	22	86	25	133
Non	5	12	223	239
Total	27	98	248	373

3^{ème} étape : Présentation des différents calculs pour aboutir au test statistique du Khi-deux (χ^2)

Tests du Khi-deux

	Valeur	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	211,360 ^a	2	,000
Rapport de vraisemblance	225,097	2	,000
Association linéaire par linéaire	173,383	1	,000
Nombre d'observations valides	373		

Commenté [P5]: Ca veut dire quoi ???

- a. 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5.
- b. L'effectif théorique minimum est de 9,63.

- Détermination du Khi-deux lu (χ^2_{lu}) :

$\alpha=0,05$: c'est le seuil de signification en science sociale ddl = 02 $\chi^2_{lu} = 5,99$

Mis en forme : Gauche

Mis en forme : Gauche

Mesures symétriques

	Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal Coefficient de contingence	,601	,000
Nombre d'observations valides	373	

Tableau N°39 : Présentation de la mesure symétrique

4^{ème} étape : Décision

Après observation, il en ressort que la valeur du $\chi^2_{cal}(211,360)$ est supérieure à la valeur du $\chi^2_{lu} (5,99)$. Par conséquent, **H_a** est confirmée et **H₀** est rejetée. Autrement dit, il existe un

lien entre l'analyse des pratiques didactiques de l'enseignant de philosophie et les performances scolaires des élèves en terminale littéraire.

Conclusion : l'hypothèse de recherche n°4 est validée à savoir, qu'il existe un lien entre l'analyse des pratiques didactiques de l'enseignant de philosophie et les performances scolaires des élèves en terminale littéraire.

Tableau N°40 : Récapitulatif du test d'hypothèses avec le test Khi-deux.

Hypothèses de recherche	X ² cal	ddl	α	X ² lu	Coefficient de contingence	Observation	Décision
HR1	277,682	04	0,05	9,49	0,653	X ² cal > X ² lu	Nous acceptons Ha et rejetons Ho
HR2	270,031	06	0,05	12,59	0,648	X ² cal > X ² lu	Nous acceptons Ha et rejetons Ho
HR3	308,093	08	0,05	15,50	0,673	X ² cal > X ² lu	Nous acceptons Ha et rejetons Ho
HR4	211,360	02	0,05	5,99	0,601	X ² cal > X ² lu	Nous acceptons Ha et rejetons Ho

Conclusion : au terme de ce chapitre, nous retiendrons que nous avons récupéré 100% des 373 questionnaires distribuées aux élèves et les 06 grilles d'observation de la pratique de classe de l'enseignant de philosophie. Le questionnaire adressé aux élèves nous a permis de vérifier tous nos hypothèses de recherche grâce au test du Khi-deux. Au terme de ce travail, toutes nos hypothèses de recherche sont confirmées ; autrement dit, la pratique didactique de l'enseignant de philosophie a une influence sur les performances scolaires des élèves des terminales littéraires.

CHAPITRE V : INTERPRETATION DES RESULTATS SUGGESTIONS

Le terme interprétation renvoie à l'action de donner du sens à quelque chose, une explication, un commentaire. Selon Larousse, interpréter c'est « *chercher à rendre compréhensible, à traduire, à donner un sens à quelque chose* ». Le présent chapitre va donc consister à interpréter les résultats obtenus dans le chapitre précédent en prenant en considérant la revue de la littérature et les théories explicatives y afférentes en occurrence la théorie de la transposition didactique de Yves Chevallard, la théorie constructivisme de Piaget et la théorie socioconstructivisme de Vygotski.

A l'entame de cette recherche nous avons pour objectif de vérifier que la pratique didactique de l'enseignant de philosophie avait un lien avec les performances scolaires des élèves. A partir du test de corrélation Khi-deux (X^2), nos hypothèses ont donc été confirmées. Il s'agit maintenant de donner une signification réelle de ces données par rapport à l'ensemble du travail et des observations de terrain puis, de formuler les recommandations en vue d'améliorer les performances des élèves.

5.1. INTERPRETATION DE L'HYPOTHESE DE RECHERCHE

5.1.1. Interprétation de l'hypothèse de recherche n°1

Notre hypothèse n°1 avait pour objectif de vérifier qu'il existe un lien entre la qualité du matériel didactique et les performances scolaires des élèves en philosophie en terminale littéraire. Le teste de corrélation de Khi-deux (X^2) nous a permis de confirmer ou de valiser cette hypothèse, car le X^2_{cal} étant supérieur au X^2_{lu} , l'hypothèse de recherche selon laquelle, il existe un lien entre la qualité du matériel didactique et les performances scolaires des élèves en philosophie en terminale littéraire a été retenue.

La qualité du matériel didactique est déterminante dans le processus de co-construction des connaissances chez les élèves, mais aussi dans le processus de facilitation et de simplification des savoirs savants en savoir à enseigner, c'est dire que le matériel didactique est un outil indispensable dans le processus enseignement/apprentissage, mais aussi sa qualité est déterminante dans la construction des habiletés requises et la constructions des micro-compétences à développer autour de la compétence générale.

Après dépouillement de nos questionnaires sur cette variable indépendante, nous avons constaté qu'en ce qui concerne la disposition des documents philosophiques par les élèves, 54,69% des élèves déclarent n'avoir aucun document philosophique pouvant leurs permettre d'améliorer leurs compétences. Seul 10,99% affirment avoir un livre de philosophie. De tous les supports didactiques et autre bords de philosophie dont disposent les élèves, seul 34,04% de ces matérielles ou outils philosophiques sont sur la liste officielle au programme. Toutefois on s'aperçoit qu'il y'a pas de commission de censure dans les établissements sur la qualité des documents détenues par les élèves alors même que la qualification de leurs auteurs est plus que douteuses, avec plus de 63% des documents rédiger ; soit par des étudiants en philosophie ou des personnages inconnus de la philosophie. Pour ce qui est des documents détenus par

l'enseignant pendant le processus enseignement/apprentissage, plus de 51,47% des enseignants ne disposent d'aucun matériel didactique et font plutôt appel à leur capacité de rétention, et donc à leur capacité de mémorisation ; seul 5,6% d'entre eux ont un livre de philosophie au programme pendant le cours. Et dans cette même dynamique, 42,62% des élèves affirment qu'il est rare de voir l'enseignant utiliser les supports et autres bords pendant son cours. Concernant la qualité du matériel philosophique détenu par les élèves en salle de classe, 62,73% des élèves soutiennent que l'enseignant ne vérifie pas ces outils didactiques et seul 26,54% des élèves estiment que leurs enseignants interdisent tous matériels douteux hors de son cours. L'enseignement de la philosophie exige à l'enseignant d'exploiter les textes de références permettant de donner une représentation visuelle à l'élève pendant le processus enseignement/apprentissage, seul 19,6% des enseignants respectent cette règle pour 35,1% qui n'en font qu'à leurs guises. Et enfin 60,6% des élèves déclarent n'utiliser que leurs cahiers de cours pour parfaire et améliorer leurs performances philosophiques en classe.

Il s'aperçoit clairement que l'enseignement de la philosophie à des efforts à fournir non seulement sur la disponibilité des outils ou documents philosophiques officiels ou régulés pouvant permettre à l'élève de parfaire ces performances, mais aussi sur la qualité de ceux-ci et de leurs censures en classe en cas de doute épistémologique de leurs contenus. A ce propos, **Belinga Bessala (2005)**, en référence sur la qualité du matériel didactique, soutenait déjà que, le choix de ceux-ci doit obéir aux exigences des objectifs, les contenus et les choix des activités d'enseignement.

Ce résultat est en conformité avec ce que nous avons observé en salle de classe pendant le processus enseignement/apprentissage, car en absence du matériel didactique adéquate, il est difficile pour l'enseignant de philosophie de conduire l'élève du connu vers l'inconnu, ou de proposer des exercices tirés sur les livres au programme pouvant permettre à l'élève de résoudre la situation didactique ou a-didactique ; même si soutient **Morrou (1965)** qu'il était prescrit à l'enseignant d'être « *surtout un maître. Un guide spirituel. Un véritable directeur de conscience; l'essentiel de son enseignement n'étant pas donné du haut de la chaire. Mais au sein de la vie commune qui l'unissait à ses disciples: plus que la parole importait son exemple* ».

Cette hypothèse qui se vérifie amplement, se situe dans le paradigme constructiviste et socioconstructiviste, qui stipule que les « *les connaissances se construisent par ceux qui apprennent* » selon **Piaget (1969)**, et que « *L'intelligence s'épanouit grâce à des moyens que*

l'enfant puiserait d'abord dans son environnement social et elle se développe sous l'influence de l'histoire culturelle par l'interaction de l'enfant avec les parents, les enseignants, et autres personnes de son environnement ». Ainsi donc la qualité du matériel dont dispose l'élève en philosophie est, un pas important dans le processus d'autonomisation ou de sa démarche didactique personnelle dans la construction de ces propres compétences, mais aussi performance. Ces deux théories viennent donc expliquer suffisamment cette hypothèse. Car la construction des performances philosophique des élèves ne se fait point en marge de toute règles, elle est en étroite relation avec la qualité du matériel dont dispose l'élève. Ainsi construire c'est créer des représentations qui ont du sens en s'appuyant sur les outils appropriés.

5.1.2. Interprétation de l'hypothèse de recherche n°2

L'objectif qui sous-tendait cette hypothèse, était de démontrer qu'il y'a un lien entre les méthodes d'évaluation de l'enseignant et les performances scolaires des élèves en philosophie.

En faisant le croisement conformément au test de corrélation du Khi-deux, nous avons confirmé qu'il y'a un lien entre les deux variables cités ci-dessus.

L'évaluation est la partie test qui permet à l'élève de démontrer qu'il a assimilé les connaissances enseignées, mais aussi à l'enseignant de s'assurer que les principales micro-compétences de la compétence générale sont assimilées. Cet exercice consiste à extraire, ou faire ressortir la valeur de l'élève dans une tâche de connaissance précise. Elle consiste à porter un jugement de valeur sur le travail fourni à partir d'un objectif et en vue de prendre une décision. Dans cette perspective, DE-Ketel (1989) pense qu'elle consiste à « *recueillir un ensemble d'information suffisamment pertinente, valide et fiable ; et examiner le degré d'adaptation entre cette ensemble d'information et un ensemble de critère adéquat aux objectifs fixés aux départs, ou en cours de route, en vue de prendre une décision.* ». Toutefois, cet exercice ne se limite point sur le test ou la correction des dits exercices, elle trouve toute sa pertinence après la correction, c'est-à-dire pendant les exercices de remédiation, qui consiste à revenir sur ce qui n'a pas été compris et apporter des solutions concrètes à ces difficultés survenues pendant le test.

En effet le dépouillement sur cette variable indépendante de l'hypothèse de recherche n°2 nous a permis de faire ressortir les données suivantes : 60,85% des élèves affirment ne pas

avoir d'autres séquences d'évaluation avant la séquence proprement dite. Dans cette même continuité, 58,71% des élèves affirment n'avoir aucun devoir ou TD avant la séquence. Toutefois 27,88% élèves estiment avoir entre 01 ou 02 devoirs et TD par séquence. Cette situation est d'autant plus préoccupante dans la mesure où, les différents devoirs et autres exercices philosophiques, permettent aux élèves de mieux consolider leurs acquis tout en leur permettant de mettre en relation les savoirs enseignés aux situations pratiques. En ce qui concerne les devoirs proposés par l'enseignant, seul 20,90% des répondants affirment que les devoirs donnés par l'enseignant sont corrigés tout le temps, et dans cette même perspective, 47,18% estiment que cette correction implique la collaboration de l'enseignant et quelques élèves qui comprennent ; toutefois 14,20% sont catégoriques en soutenant que seul l'enseignant est concerné dans la correction de ces devoirs, ce qui exclut l'implication des élèves dans ces exercices au combien important pour la consolidation, non seulement de leur performance, mais aussi de leur compétence. Quant à la question sur les méthodes ou exercices de remédiation après la correction, 20,37% des élèves pensent que leur enseignant propose tout le temps ces exercices ; 18,23% situe cette fréquence de ces exercices de remédiation à quelquefois, 37,53% des interviewés répondent par la négative en soutenant que cette exercice est totalement absente. Il est aussi important de soulever pour ce qui est des stratégies déployées par l'enseignant après l'évaluation, 31,9% élèves affirment que leur enseignant survole le plus souvent les difficultés qu'ils ont rencontrées et continue avec son programme. Pour 35,12%, leur enseignant revient sur ce qui n'a pas été compris avant de poursuivre son programme. Et enfin 10,45% pensent que leur enseignant ne fait rien après la séquence d'évaluation.

Les méthodes d'évaluation prennent en compte un certain nombre de critères que l'enseignant de philosophie doit respecter. La remédiation en est l'une de ces exigences méthodologiques pouvant permettre à l'élève de parfaire ces compétences dans cette discipline. Cette étape est très importante avant toute poursuite d'un nouveau chapitre, le but, se rassurer si tout le monde est au même piedestal. A ce propos, BELINGA BESSALA (2013) pensent que l'évaluation est un moment d'apprentissage pour l'apprenant et un moment de recherche pour l'enseignant. La recherche, précise-t-il, consistera précisément à découvrir les problèmes ou les difficultés d'apprentissage de ses élèves. C'est donc une activité systématique, continue et intégrée dans le processus de formation des étudiants.

La théorie socioconstructivisme de Vygotski nous permet d'expliquer cette hypothèse de recherche. Selon cette théorie, l'élève a besoin non seulement de l'aide des pairs

(élève/élève) pour parfaire ses connaissances, mais aussi d'un guide, un éclairer et dont de l'enseignant. Si l'évaluation consiste à faire ressortir la valeur de l'élève dans une tâche épistémologique précise, l'élève donc besoin de l'aide des paires dans sa démarche didactique vers la consolidation non seulement de ces compétences mais aussi de ces performances.

5.1.3. Interprétation de l'hypothèse de recherche n°3

Notre troisième hypothèse se proposait de vérifier qu'il existe un lien entre le nombre des chapitres au programme de philosophie et les performances scolaires des élèves en terminale littéraire. Le test de corrélation du Khi-deux nous a permis de valider cette hypothèse en soutenant que la pléthorisation des chapitre au programme de philosophie, influence négativement sur les performances scolaires des élèves.

La pléthorisation du programme de philosophie à une influence sur les stratégies et technique d'apprentissage des élèves comme relèvent les données qui vont suivre. D'entrer de jeux, 86,32% des élèves estiment leur programme de philosophie vaste contre 2,94% qui le trouvent suffisant. Cette situation à un impact sur la gestion du programme car, 50,96% des élèves estime qu'en moyenne un cours de philosophie prend plus de 6 heures et donc plus de 3 séances de cours. Il est aussi important de rappeler que la fréquence hebdomadaire de l'enseignement de la philosophie est de 4 jours comme confirme 82,57% des répondants. Cette situation amène seulement 25,46% des élèves à dire que l'enseignant prend son temps en se rassurant que tout le monde a compris quand il accuse un retard sur son programme en termes de couverture séquentielle. 66,67% d'entre eux nous informent plutôt qu'en cas de retard sur son programme, les enseignants peuvent : soit combiner les chapitres qui se ressemblent idéologiquement, survoler certains chapitres, faire des cours de répétitions ou bien qu'ils s'en foutent pas mal du découpage séquentiel comme confirment 12,06% des élèves. Il est aussi important de mentionner que 55,49% des élèves affirment qu'en moyenne, un cours de philosophie peut prendre entre 06 à plus de 10 pages. Compte tenu de la densité du programme de philosophie, les stratégies d'étude des œuvres philosophiques au programme s'avèrent catastrophe car, seul 17,69% confirment que l'enseignant donne des exposés sur l'œuvre à étudier pour mieux l'exploiter. Concernant les stratégies employées par les élèves pour préparer leur séquence, 43,16% des élèves vont sélectionnés les chapitres qui selon eux, ne peuvent ne pas être absent compte tenus de la largeur du programme et de l'intensité des cours. De même, à la question de savoir quelles stratégies ils vont employer pour préparer le baccalauréat, 37,8% des élèves nous disent qu'ils vont sélectionnés les

chapitres qui selon eux, ne peuvent ne être absent au baccalauréat. 20,1% d'entre eux disent qu'ils feront route uniquement avec leurs bords de philosophie et enfin 4,8%, découragés du programme très vaste affirment qu'ils liront tout simplement et le reste suivra. Dans ces conditions, 85,52% des élèves pensent le programme de philosophie doit être diminué ou simplifié. C'est pourquoi démocratiser l'enseignement philosophique s'avère donc être une priorité. Ainsi 40,48% des élèves estiment que l'enseignement doit débiter en classe de première (1^{ère}) contre 31,36% qui sollicitent la classe de seconde (2^{nde}). Il est donc clair que pour 74,8% des répondants, les stratégies employées par certains établissements confessionnaux comme le Collège Jean Tabi et Libermann, de commencer l'enseignement philosophique en classe inférieure avantagent largement leurs élèves en philosophie aux examens officiels.

La pléthorisation des chapitres de philosophie en classe terminale peut avoir une influence négative sur les performances scolaires des élèves. A ce propos, le didacticien Michel Tozzi relevait déjà en 1992 le changement quantitatif des effectifs des classes de terminale, et de l'influence que cela entraîne sur un programme vaste, car affirme-t-il

« Le nombre de lycéen a doublé en vingt ans. Nous sommes passés d'une classe de 5% de bachelier en 1950 à plus de 50% en 1992 soit dix fois plus... la révision du programme est une nécessité... il y'a donc urgence de redéfinir le programme de philosophie en prenant en compte les exigences de la société actuelle ».

Cette remarque qu'observait Tozzi en 1992, explique largement la situation de l'enseignement de la philosophie au Cameroun, car nous sommes quittés des classes à 15 élèves en terminale littéraire dans les années 1990 contre des classes à 135 élèves en 2017, avec un programme à 28 chapitres.

Les résultats présentés ci-dessus suivent la logique des observations de la pratique de classe dans notre site d'étude. En effet, voulant couvrir à tous prix leur programme, la plus part des enseignants ne font plus participés Les élèves dans la formulation du problème. Ils assistent très peu les élèves en difficultés, et se contentent pour la plus part de lire ou de dicter la leçon du jour, le but, achever le chapitre en cours.

Cette hypothèse qui se vérifie amplement, s'explique par deux paradigmes : la théorie de la transposition didactique et le socioconstructivisme. La transposition didactique selon Yves Chevallard, est un processus de simplification des savoirs savants en savoir à enseigner. Cette théorie invite à la maîtrise de l'épistémologie de la part de l'enseignant. Dans un contexte de pléthorisation du programme, l'enseignant doit s'évertuer à donner l'essentiel, à synthétiser

son cours, le but étant de lui permettre de couvrir son programme, tout en permettant aux élèves de développer eux même les habiletés et compétences attendus. C'est dans ce sens pour Fichte, le rôle de l'enseignant de philosophie est de conduire l'élève, lui donner l'occasion de parvenir au point de vue d'où il voit le phénomène que la doctrine de la science a à fonder, « *le passage de l'évidence lui-même reste l'œuvre de l'élève* ». C'est à ce niveau qu'intervient le socioconstructivisme.

5.1.4. Interprétation de l'hypothèse de recherche n°4

Notre quatrième hypothèse de recherche postulait qu'il existe un lien entre l'analyse des pratiques didactiques et les performances scolaires des élèves en philosophie en terminale littéraire. Le test de corrélation du Khi-deux nous a permis de corroborer cette hypothèse de recherche.

La pratique didactique est pour Marguerite Altet (2002) comme « *la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement.* ». Celle-ci comporte les procédés de mises en œuvre dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décisions. L'analyse de cette pratique quant à elle s'avère très importante et déterminante dans la régularisation et la professionnalisation de la pratique enseignante de philosophie.

L'observation de la pratique de classe dans les lycées de l'arrondissement de Yaoundé 3^{ème} nous ont permis de comprendre le problème des mauvaises performances dans la discipline philosophique :

- tout d'abord la priorité de la plus part des enseignants était de couvrir le programme, le risque étant de léser les élèves au second plan sans pour autant développer les micro-compétences nécessaire à chaque chapitre.
- Ensuite, compte tenu des classes à effectifs pléthoriques, les enseignants travaillent pour la plupart des cas, avec le tiers de la classe et dans ces conditions, les élèves ne sont pas totalement accompagnés par leurs enseignants pour résoudre leurs différends blocages.
- La langue de transmission des connaissances philosophiques est très soutenue, l'enseignant se contente des applaudissements des élèves à chaque grandiloquence de mot émis. Les devoirs données sont corrigés quelquefois et par quelques élèves qui comprennent.

Toutes ces observations ne sont pas en marges des données recueillies grâce à notre questionnaire. Concernant le déplacement de l'enseignant en classe, 40,21% des répondants affirment que l'enseignant reste debout devant les élèves et ne se déplace point. 22,52% pensent plutôt t qu'il reste assied pendant le cours. Si pour 34,31% des élèves nous disent que leur enseignant est parfaitement audible, pour autant 49,1% des élèves soutiennent que la langue de transmission des connaissances philosophiques utilisées par l'enseignant est parfait, très soutenu et avec des grandiloquences de mots. Pour 64,07% des élèves leur enseignant n'évalue pas sa propre pratique de classe. Cependant 21,71% des interrogés leur enseignant se fait inspecté par un inspecteur de philosophie. Toutefois 17,96% élèves affirment que cette évaluation est faite 01 ou 02 fois l'an.

A cet effet, Jacky Beillerot (1998) soutient que l'analyse des pratiques didactiques doit prendre en considération trois grands niveaux :

- le premier est centré sur les objectifs et les méthodologies (quoi enseigner et comment enseigner)
- le deuxième niveau est centré sur les processus d'enseignement apprentissage, tels qu'ils déroulent réellement dans la salle de classe
- le troisième niveau est celui de la formation des formateurs.

Ainsi conclus-t-elle, si toutes ces dispositifs ne sont pas respecter, il y'a crise dans le processus enseignement/apprentissage, et cela peut conduire à des mauvaises performances scolaires des élèves.

La théorie de la transposition didactique et socioconstructivisme apporte des éclaircis à cette hypothèse. Si enseigner revient à « *inculquer des comportements, des attitudes, des réactions, des gestes professionnels... faire apprendre, faire étudier, guider, accompagner les élèves dans les mises en activité que l'on propose* » pense Gérard BARNIER(2005), le rôle de l'enseignant est de permettre la transmission des connaissances, de simplifier les savoirs durs en savoirs accessibles. En prenant en compte le caractère particulier de l'enseignement philosophique, un enseignement qui se remarque par des expressions lourdes du type philosophique, la transposition didactique est la clé d'un processus de transmission des connaissances réussie. Le développement des connaissances dans cette lecture s'inscrit donc dans la logique : « *simplifier les connaissances durs en connaissance accessible et accompagner ou guider l'élève* ».

5.2. SUGGESTIONS

Les suggestions ou recommandations apportent à une étude, le sérieux qu'on attend d'elle dans le sens des propositions concernant le problème posé dès l'introduction. C'est pourquoi à la lumière de nos hypothèses de recherche nous formulons donc quelques recommandations aux pouvoirs publics, aux enseignants, aux élèves et aux parents.

5.2.1. Aux pouvoirs publics

L'échec des résultats dans un pays est généralement perçu comme une mauvaise orientations ou définition de la politique éducative de ce pays. Pour ne pas endosser la totalité du problème, les raisons suivantes sont généralement émises par les pouvoirs publics : il est question du laxisme des enseignants ou de leurs absences de motivation, il est question de la baisse du quotient intellectuel des jeunes apprenant... il n'est pas question pour nous de rejeter catégoriquement toutes ces accusations ou de les accepter, mais en ce qui concerne les mauvaises performances scolaires des élèves en philosophie et aux regard des résultats de nos travaux dans l'optique d'améliorer les dites performances, nous adressons aux pouvoirs publics les suggestions suivantes :

compte tenu des effets négatifs sur le nombre pléthorique des chapitres au programme de philosophie décrié par les élèves et les enseignants pendant notre enquête, il est urgent de « démocratiser » l'enseignement philosophique en classe inférieure et donc à partir de la classe de 2nd avec une programmation spécifique tel que suivit par plusieurs établissements confessionnaux, les meilleurs actuellement sur la scène nationale en terme de bon résultat scolaire. La classe de 2nd doit être une classe introductive : introduction générale sur l'enseignement philosophique, étude de quelques auteurs et personnalités de la philosophie et leurs courants philosophiques, introduction à la méthodologie philosophique, étude des concepts clés de la discipline philosophique. La classe de 1^{ère} quant à elle, va approfondir la méthodologie philosophique du commentaire et de la dissertation philosophique, l'étude d'une œuvre philosophique (*de la médiocrité à l'excellence* de Njoh Mouelle) ; entamer certains des 28 chapitres philosophiques comme : (la philosophie, la philosophie en Afrique, désir et passion, la société, la morale et la violence ; soit deux chapitre par trimestre). Et la classe de terminale continue avec le reste du programme.

Les autorités publiques doivent instituer des recyclages obligatoires aux enseignants de philosophie ayant plus de 5 années d'expérience au risque de leur voir prendre l'enseignement philosophique comme une routine. L'enseignement est dynamique, ouverte, elle est en

constante évolution, chaque enseignant a donc le devoir de s'imprégner de nouvelles méthodes et approches pouvant lui permettre d'améliorer sa pratique de classe. Car sur le terrain, c'est la routine, l'enseignement est identique au fil des années au millimètre près.

Nous proposons aux pouvoirs publics d'instituer dans chaque établissement scolaire, un comité chargé de contrôler les outils et autres matériels didactiques détenus par l'élève, et susceptible de leur aider à se performer. Car la teneur épistémologiques et l'origine des bords et autres supports philosophiques dont ils détiennent sont douteux, loin de renforcer leur performance, il s'aime plutôt le doute dans leurs esprits.

Dans le but d'aider les élèves qui ne dispose pas d'un livre ou autres outils didactiques philosophiques, qu'il soit créé autant que se peut, une mini-bibliothèque philosophique dans chaque établissement, pouvant permettre aux élèves d'être en contact avec les livres philosophiques.

5.2.2. Aux enseignants

Si pour Tsafack (2000), la formation de l'enseignant n'est jamais achevée à cause de l'obsolescence et du renouvellement incessant des connaissances, l'évolution de la société, les nouveautés produites par la recherche scientifique et la volonté toujours d'améliorer la pratique didactique, il s'aperçoit clairement à notre sens qu'un « *enseignant qui cesse d'apprendre doit cesser toutes pratiques enseignantes* », car les progrès en éducation son en permanente mutation au même rythme que le développement technoscientifique que nous propose la société moderne. A ce propos quelques invites sont adressées aux enseignants.

Nous invitons tous les enseignants de philosophie à respecter les codes déontologiques de la pratique de classe, en occurrence ; la préparation de classe. La plupart des enseignants ayant au moins 8 à 10 ans d'ancienneté dans leurs exercices, n'ont plus de support didactique et autres documents entre leurs mains, et pour cause, ils disent maîtriser le programme et les contenues y afférentes. Chose louable, mais la routine dans la pratique de classe l'affaiblie. En 1812, le philosophe Allemand Fichte donnait déjà la conduite à suivre dans la pratique de classe de l'enseignant en ces termes : « *un enseignants qui à 50 élèves dans sa classe, doit avoir 50 façons d'expliquer le concept à étudier* ». L'enseignant de la philosophie doit faire des recherches permanentes dans l'approfondissement de l'épistémologique de sa discipline, il doit préparer son cours tout en laissant certaines ouvertures, les élèves ne sont plus des tables vides au monde du numérique et de l'internet.

Nous invitons les enseignants de philosophie à donner constamment les devoirs aux élèves et les corrigés tout le temps. Les exercices permettent à l'élève de mettre en pratique les savoirs enseignés à la résolution des situations concrètes de la vie. Les enseignants sont aussi invités à faire des remédiations après la séquence. Cette exercices à toute sa place dans le développement des compétences des élèves et de leurs performances, car l'enseignant est appeler à résoudre individuellement ou collectivement les difficultés rencontrées par les élèves avant de poursuivre sa leçon : c'est une obligation professionnelle.

Au vue des multiples fascicules qu'enregistre l'enseignement philosophique et dont la plupart des auteurs n'ont pas des habiletés requises de les produire, il est important que les enseignants vérifient les supports et fascicules didactiques dont disposent les élèves pour approfondir et améliorer leurs performances en philosophie. A notre sens, un bon outil didactique permet d'améliorer les performances scolaires des élèves, mais un mauvais outil s'aime le doute dans l'esprit tout en participation à la construction des mauvaises performances, conséquences des informations ou connaissances fausses.

5.2.3. Aux élèves

Il est important pour les élèves de connaître que toute réussite est avant tout psychologique. Au dire des élèves, « *la philosophie est pour les intello, et donc une affaire de fou ; seul l'enseignant à le secret, on a les bonnes moyennes par chance...* ». La science philosophique se construit par un travail dur et acharné. Il n'y'a plus d'autre secret, la philosophie n'est pas une science hasardeuse. L'assiduité au cours de philosophie, les devoirs à faire, les recherches personnelles sont autant d'indication à la construction des performances scolaires en philosophie.

Le livre est très important dans l'étude d'une discipline. Les élèves doivent savoir qu'ils ne peuvent pas se performer en philosophie s'ils ne disposent pas d'outils didactiques adéquates. Ces outils doivent être vérifiés par l'enseignant en classe, pour authentifier son originalité et l'épistémologie de ces contenus.

5.2.4. Aux parents

Les parents doivent savoir qu'ils sont aussi responsables des mauvaises performances philosophiques de leurs enfants. Notre étude a relevé que 54,69% des élèves déclarent ne disposer d'aucun document philosophique pouvant leur permettre de se performer. 65,94% des élèves qui disposent d'au moins un fascicule philosophique, nous informent que leurs livres sont hors programme des livres valides à exploiter. Le parent a donc le devoir d'acheter des livres à ses enfants tout en se rassurant de leurs authenticités, marquant ainsi le premier pas vers la réussite philosophique.

CONCLUSION GENERALE

Au terme de notre étude, il est important de rappeler l'objet de notre recherche. En effet nous sommes partie du constat selon lequel, un grand nombre d'élèves de terminale littéraire avaient de très mauvaises notes en philosophie avec des pourcentages de validation allant à 7,8% cas du baccalauréat blanc du Lycée d'Afan-Oyoa. Dès lors il était urgent pour nous de chercher à comprendre les causes de cet échec, afin de pouvoir proposer des solutions de remédiation durables pouvant redorer l'image de l'enseignement philosophie, une science aux résultats satisfaisants. C'est dans ces conditions que nous avons pris pour objectif principale de trouver le lien qui existe entre la pratique didactique de philosophie et les performances scolaires des élèves en terminale littéraire. De cet objectif nous avons formulé notre question de recherche principale à savoir : « *Quel est le lien qui existe entre la pratique*

didactique de philosophie et les performances des élèves en classe de terminale littéraire? ». De cette question, une hypothèse de recherche générale a été émise à savoir : « *Il existe un lien entre la pratique didactique de l'enseignant de philosophie et performances scolaires des élèves en terminale littéraire* ». Cette hypothèse de recherche générale a été opérationnalisée en quatre hypothèses de recherche secondaires ainsi qu'il suit :

HRS1 : il existe un lien entre la qualité du matériel didactique et les performances scolaires des élèves en terminale littéraire

HRS2 : il existe un lien entre les méthodes d'évaluation de l'enseignant et les performances scolaires des élèves en terminale littéraire

HRS3 : il existe un lien entre le nombre des chapitres au programme et les performances scolaires des élèves en terminale littéraire

HRS4 : il existe un lien entre l'analyse des pratiques didactiques de l'enseignant de philosophie et les performances scolaires des élèves en terminale littéraire

La revue de la littérature nous a permis de voir les travaux scientifiques effectués sur la didactique de l'enseignement philosophique, les évolutions, les améliorations sur les stratégies du processus enseignement/apprentissage dans le temps, c'est-à-dire de l'antiquité gréco-romaine, à sa pratique moderne à nos jours ; dont les plus récentes sont celle de Michelle Tozzi, didacticien Français de philosophie. Si avec Kant (1987) « *on ne peut apprendre aucune philosophie... mais on ne peut qu'apprendre à philosopher* », l'enseignement de la philosophie se devait donc de se faire doter des techniques nouvelles de transmissions des connaissances dans le processus enseignement/apprentissage, favorisant ainsi le développement des performances scolaires des élèves. Ainsi Fichte (1812) philosophe Allemand, dans ses conférences explicitait déjà la posture moderne que devait revêtir l'enseignant de philosophie dans le processus enseignement/apprentissage pour développer les compétences des élèves et améliorer leurs performances :

« Le rôle de l'enseignant de philosophie est de conduire l'élève, lui donner l'occasion de parvenir au point de vue d'où il voit le phénomène que la doctrine de la science a à fonder, et qui est le point de vue de la médiation. L'enseignant de philosophie a le devoir de conduire l'élève au doute à partir duquel, celui-ci doit passer à l'évidence ».

Il peut lui faire découvrir la vérité et même lui faire découvrir celle-ci sous ses pieds, toutefois « *le passage de l'évidence lui-même reste l'œuvre de l'élève* ». On doit exiger du

professeur de philosophie de maîtriser l'épistémologie de la science philosophique qu'il enseigne. Si pour Michel Tozzi(1990) le « *consensus philosophique* » est introuvable sur ce qu'est la philosophie, il est important de le trouver quand il s'agit de la philosophie comme processus d'enseignement/apprentissage et donc de processus de pensée. Ainsi dégage t'il trois objectifs-noyaux que nous avons schématisé pour la première fois dans l'enseignement de la philosophie, en triangle didactique du philosophe.

- « - *L'élève doit être capable de conceptualiser philosophiquement une notion*
- *Etre capable de problématiser philosophiquement une question ou une notion*
- *Etre capable d'argumenter une thèse »*

Si en dépit de toutes ces recherches, notre étude peut revendiquer un minimum d'originalité quant à la résolution des mauvaises performances scolaires des élèves en philosophie en terminale littéraire, c'est d'avoir le mérite en dehors des solutions apportées à la phase suggestion, de créer deux triangles d'enseignement/apprentissage : premièrement un triangle didactique de la philosophie, dont le rôle est de donner une orientation visuelle à l'enseignant sur le cheminement à prendre dans le développement des performances de ses élèves. Et enfin un triangle des principales compétences à développer chez le philosophe en classe de terminale au Cameroun. Il permet de comprendre les trois principales habiletés qui sont à développer chez le philosophe tout au long de l'année scolaire : « *problématiser, conceptualiser et argumenter* ». Il est important de rappeler que ces habiletés doivent être développées sur la conduite de l'enseignant (enseignant guide, ingénieur).

Compte tenu de la spécificité de la méthode de recherche mixte (quantitative et qualitative), L'organisation technique de la collecte des données dans les établissements d'enseignement secondaire public de l'arrondissement de Yaoundé 3^{ème}, nous a permis d'élaborer deux outils de collecte des données le but recherché, vérifier nos hypothèses de recherche à savoir : le questionnaire pour les élèves et la grille d'observation de la pratique de classe pour observer la pratique enseignante de philosophie en terminale littéraire. Le questionnaire a été adressé à 373 élèves tels que définies dans l'échantillon de recherche. Quant à la grille d'observation, nous avons observés 06 enseignants de philosophie dans leurs pratiques enseignantes à raison d'un enseignant par établissement.

Les données recueillies à l'issue de cette collecte d'information ont été analysée par le logiciel S.P.S.S (Statistical package for social science) version 17. Les résultats obtenus à l'issue des tests des hypothèses de recherche ont été interprétés à la lumière de nos théories

explicatives à savoir : la théorie de la transposition didactique d'Yves **Chevallard**, le socioconstructivisme de **Vygotski** et le constructivisme de **Piaget**.

A partir de ces analyses corrélationnelles, il ressort que nos quatre hypothèses de recherche secondaire y compris l'hypothèse de recherche principale, Ainsi que nos objectifs de recherche ont été confirmées. Avec une marge de 5%, nous affirmons qu'il y'a un lien entre la pratique didactique de philosophie et les performances scolaires des élèves en terminale littéraire.

A partir de cette étude, nous constatons que la problématique des mauvaises performances scolaires des élèves dans la discipline philosophique est une équation multidimensionnelle, et parmi les facteurs qui le structurent, on peut citer : le facteur didactique, les méthodes d'évaluation et ses stratégies de remédiation, la qualité du matériel didactique, le programme et son caractère pléthorique des chapitre et l'analyse des pratique didactique de l'enseignant de philosophie. Il est donc urgent de prendre en considération les suggestions apportées dans le cadre de ce travail de recherche le but, redorer l'image de la philosophie assombrie par les mauvaises performances des élèves, et faire de la philosophie, une discipline ouverte accessible aux résultats satisfaisants.

Nous envisageons approfondir notre recherche dans nos travaux de thèse si l'occasion nous est offerte, sur l'analyse des pratiques didactiques de philosophie et professionnalisation de la pratique de classe des élèves- enseignants : enjeux, perspectives et défis. Cas de l'école normale supérieur de M...

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

I. OUVRAGES

- **Akouf, O. (1987)**. Méthodologie des sciences sociales et approches quantitatives des organisations, Québec : presse Universitaire du Québec.
- **Amin, E. M. (2005)**. Evaluation of education II project on reduction of repeating in Cameroon primary school. Yaoundé. Cameroon.
- **Aristote**, Métaphysique, A, 1 981b5.
- **Barnier, G. (2001)**. Le tutorat dans l'enseignement et la formation, Paris, L'Harmattan.

- **Beaud, M., (1994).** L'art de la thèse, éd. *La découverte, Paris.*
- **Beling, Bessala, S. (2013).** Didactique et professionnalisation des enseignants, édit clé-Yaoundé.
- **Beillerot, J. (1998).** Formes et formations du rapport au savoir, *Paris, L'Harmattan.*
- **Chevallard, Y. (1991).**La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné. *Grenoble: la pensée sauvage.*
- **Cornu, L et Verginioux A. (1992).** La didactique en questions, *CNDP, Hachette éducation, Collection Ressources formation, Série Enjeux du système éducatif.*
- **Daignault, J. (1985).** Pour une esthétique de la pédagogie. *Victoriaville: Les éditions NHP.*
- **De Landsheere, G. (1984).** Définir les objectifs de l'éducation (5e éd.). *Paris : Presses universitaires de France.*
- **Develay, M. (1992).** De l'apprentissage à l'enseignement, *Paris, ESF.*
- **Durkheim, E. (1977).** Éducation et sociologie. *Paris: Presses universitaires de France, P.130.*
- **Fichte. (1812).** Introduction berlinoise à la philosophie, page 117.
- **Gaarder, J. (1995).** Le monde de Sophie, Seuil, paris. P.27.
- **Gauthier, C., Tardif M. (1996).** La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours. *Montréal: Gaëtan Morin Éditeur limitée.*
- **Gérard, B. (2005).** Théories de l'apprentissage et pratique de l'enseignement. P.2.
- **Goupil, G., Lusignan. (1993).** Apprentissage et enseignant en milieu scolaire. *Québec : Gaëtan Morin.*
- **Grawitz, M. (2004).** Méthodes des sciences sociales, *Paris : dalloz, 11^e éd.2011, p.398.*
- **Kant. (2004).** Réflexion sur l'éducation. *Introduit et traduit par A. Philionenko. édit vrin.*

- **Kant, E. (1987)**, critique de la raison pure. *Paris, trad. A. Tramesygues et B. Pacaud. Flammarion.*
- **Kant, E. (1987)**. Critique de la raison pure, Paris, PUF, 2^e édition. p. 561.
- **Karsenti, J. (1996)**. Didactique, philosophie, transparence et séduction. Mayenne : CRDP de Bretagne.
- **Leloup, S. (2000)**. Les motivations comme critères d'évaluation de la performance scolaire. *Paris : Retz.*
- **Leloup, S. (1998)**. Enquête : consultation nationale.
- **Le Pellec, J., Alvarez Violette M. (1991)**. Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend. *Paris, Hachette éducation. p. 39-62.*
- **Malingrey, A. (1961)**. Philosophia. Étude d'un groupe de mots dans la littérature grecque, des Présocratiques au IV^e siècle après J.-C., Paris, Klincksieck.
- **Marrou, H. (1965)**. Histoire de l'éducation dans l'antiquité. *Paris: Éditions Seuil.*
- **Marcuzzi, Max. (2004)**. Fichte, introductions berlinoises à la philosophie, *édit. Flammarion.*
- **Meirieu, P. (1992)**. Philosophie et didactique. Préface à Apprendre à philosopher dans les lycées aujourd'hui.
- **Miles, M., Huberman, L. (2006)**. L'analyse qualitative en Education : pratique de recherche aux critères de qualité, Bruxelles : *de BOECK Université.*
- **Mucchielli. (1998)**. Théorie des processus de la communication. *Paris : Presses universitaires de France.*
- **Palmèro, J. (1958)**. Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes. *Paris: S.U .D.E .L. P.448.*
- **Piaget, j. (1969)**. Psychologie et pédagogie. Paris : Denoël.
- **Rogers. C. (1973)**. Liberté pour apprendre? *Trad. de l'anglais par Daniel Le Bon. Paris: Dunod. P.364.*
- **Quilliot, R. (1996)**. L'illusion. Paris: Presses universitaires de France. P.128.

- **Tozzi, M. (1992).** Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui, CNDP-Hachette.
- **Tsafack. (2004).** Méthodologie générale de la recherche en éducation. Yaoundé : CUSEAC.
- **Tremblay, R.R. et Perrier, Y. (2006).** Savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel, édit Chenelière Lnc., 2^e édit.
- **Vial. J. (1995).** Histoire de l'éducation. Paris: Presses universitaires de France. P.127.

II. ARTICLES SCIENTIFIQUES

- **Altet, M., (2002),** « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle », *dans Revue Française de pédagogie, n° 138.*
- **Barnier, G., (2000),** « Théorie de l'apprentissage et pratique de l'enseignement », *IUFM d'Aix-Marseille.*
- **Barrette, L., (1981),** « Maîtres et élèves, de Charlemagne aux scolastiques ». *Ln Éducation Québec. Aux sources de la pédagogie. Vol 12, no 1, automne.*
- Centre d'aide à la rédaction des travaux universitaires (CARTU) université d'Ottawa. 2014.
- **Fernández M., (1977),** « memoria sobre el concepto, método, fuentes, y programas de la didáctica ».
- **Gauthier, C., (1996),** « La naissance de l'école au Moyen Age ». *In La Pédagogie: Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours, sous la direction de Clermont Gauthier et Maurice Tardif, p.37-58. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.*
- **Vinatier, I., Altet, M., (2002),** « analyse des pratique de l'activité enseignante », *dans revue française de pédagogie, paris, INRP, n°138.*
- **Muglioni, J., (1990),** « La physique et l'instruction du philosophe ». *In l'enseignement philosophique 40^e année n°3 janvier-février, p.3.*
- **Lemoine, M., (1992),** «L'enseignement de la philosophie au Moyen Age». *Ln Encyclopédie philosophique universelle. Paris: Presses Universitaires de France.*

- **Martineau, S., (1996)**, «Jean-Jacques Rousseau: Le Copernic de la pédagogie». *In La Pédagogie: Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours, sous la direction de Clermont Gauthier et Maurice Tardif. p. 109-127. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.*
- **Martinet, M., (1992)**, «L'enseignement de la philosophie de la Renaissance à la fin de l'Age classique». *Ln Encyclopédie philosophique universelle.*
- **Tozzi M, Patrick, Michel Benoit et Vincent., (1992)**, « Apprendre à philosopher dans les lycées aujourd'hui ». *CRDP de Montpellier, Hachette éducation, collection ressource formation, série enjeux du système éducatif. P. 23.*
- **Tozzi, M., (1990)**, « Petit glossaire : Enseigner la philosophie aujourd'hui ». *CRAP - Cahiers pédagogiques Séminaire 1989-1990, Université de Montpellier III, P. 64.*
- **Tozzi, M., (1993)**, « Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe », *Revue française de pédagogie.*
- **Tozzi, M., (1992)**, « le statut scientifique d'une didactique de l'apprentissage du philosophe ». *Revue française de pédagogie.*
- **Tozzi, M., (1990)**, « la didactique de la philosophie et ses formes plurielles ». *CRAP - Cahiers pédagogiques Séminaire 1989-1990, Université de Montpellier III.*
- **Narcy, M., (1992)**, «Pratiques d'enseignement dans la philosophie antique». *In Encyclopédie philosophique universelle. Paris: Presses universitaires de France.*
- **Simard, D., (1996)**, « La Renaissance et l'éducation humaniste ». *In La Pédagogie: Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours, sous la direction de Clermont Gauthier et Maurice Tardif, p.61-85. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.*
- **Pietri. C., (1981)**, «Les origines de la «pédagogie». *Grèce et Rome. In Histoire mondiale de l'éducation. Sous la direction de Gaston Mialaret et Jean Vial. Paris: Presses universitaires de France. Pitcher.*

III. ARRETES/ LOIS

- **La loi n°98/004 du 14 avril 1998** portant orientation de l'éducation au Cameroun

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

IV. WEBOGRAPHIE

- André Comte-Sponville, Dictionnaire philosophique (article sur philomag.com).
- [2] http://www.francophonie.org/IMG/pdf/guide3_final_SB.pdf (consulté le 18 février 2016)

ANNEXES

ANNEXE 1 : GRILLE D'OBSERVATION DE LA PRATIQUE DE CLASSE

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT DE
DIDACTIQUE DES DISCIPLINES



FACULTY OF SCIENCE OF
EDUCATION

DEPARTMENT OF DID

GRILLE D'OBSERVATION DE LA PRATIQUE DE CLASSE DE PHILOSOPHIE EN TERMINALE LITTÉRAIRE (TLE A4ALL ; TLE A4ESP)

Bonjour Madame, Bonjour monsieur!

Dans le cadre de mes travaux de recherche sur la rédaction du mémoire, j'ai reçu l'approbation de l'université de Yaoundé I, par le canal du doyen de la Faculté des sciences de l'Éducation de mener des études scientifiques et de collecter des informations pertinentes et vraie sur le thème : « pratique didactique de la philosophie et performance scolaire des élèves en en terminales littéraires dans les établissements d'enseignement général de la ville de Yaoundé ». Dans l'optique de toucher du doigt la réalité et les difficultés que vous faite face dans ce noble métier, je vous prie de bien vouloir m'agrèer dans votre laboratoire d'étude.

Merci pour votre bienveillance !

DateEtablissement classe.....
Grade Ancienneté Age
Diplôme le plus élevé..... Sexe

	-les premières minutes de cours	01	02	03
	-le silence est-il établi au moment où l'enseignant prend la parole ?			

Gestion du groupe classe	-comment s'y prend <u>prend</u> -il pour faire face aux premières difficultés éventuelles ?			
	-comment est sa première intervention ?			
	Présentation de la situation problème - Est-elle congruente à la notion à étudier ?			
	-comment l'enseignant amène-t-il l'élève à comprendre la situation problème, le problème ?			
	Reformulation du problème : que fait l'enseignant pour que l'élève reformule le problème de ses propres mots ?			
	Présentation de l'objectif pédagogique opérationnel Avec quelle habileté l'enseignant conduit l'élève du connu vers l'inconnu ?			
	comment communique-t-il l'OPO ?			
	Assiste-t-il l'élève en difficulté ?			
	Régulation des échanges -distribue-t-il la parole aux élèves ?			
	-de quelle manière s'y prend-il ?			
	-y'a-t-il des réponses collectives ? si oui, comment elles sont gérées ?			
	-l'enseignant se livre-t-il à des apartés ?			
	Chaque élève a-t-il le droit à la parole ?			
	Autorité de l'enseignant. -comment gère-t-il les problèmes conflictuels des élèves ?			
-est-il capable de ramener le calme quand cela s'avère nécessaire ?				
Gestion du matériel didactique	Le tableau est-il lisible et bien tenu ?			
	le plan y figure-t-il tout au long de la séance ?			
	Outre que le tableau, l'enseignant a-t-il un autre support de présentation ?			
	L'enseignant a-t-il un matériel didactique ?			
	l'utilise-t-il à bon escient ?			
	le cahier de texte renseigne-t-il suffisamment ?			
	Le cahier de texte fait-il ressortir les activités à mener ?			
	L'évaluation et les activités y figurent-elle ?			
	L'enseignant se déplace-t-il dans la salle de classe ?			
Scénario pédagogique	Est-il audible ?			
	Nuance-t-il le ton de la voix ?			
	L'enseignant interroge-t-il ses élèves sur la précédente leçon ?			
	Propose-t-il un rappel de la précédente leçon ?			
	L'enseignant par-t-il d'une situation déclencheur ?			
	Fait-il participer les élèves ?			
Ses consignes de travail sont-ils explicites ?				
L'enseignant maîtrise t'il la langue française/anglaise pour communiquer ?				

	Les objectifs du cours sont-ils bien perçus ?			
	La trace écrite renseigne-elle suffisamment sur l'essentiel des compétences exigibles ?			
	La séance est-elle rythmée ?			
Analyse de la pratique didactique	l'enseignant est-il capable d'analyser sa propre pratique ?			
	Propose-t-il des solutions aux difficultés rencontrées ?			
	Maîtrise-t-il correctement l'épistémologie de sa discipline ?			
	Prépare-t-il la leçon avant de donner le cours ?			
	exploite-t-il à bon escient le projet pédagogique définie par le département ?			
	Répond-il correctement aux questions posées par ses élèves ?			

La légende de la grille d'observation

4. l'enseignant n'affiche pas du tout le comportement attendu.
5. L'enseignant affiche approximativement le comportement attendu
3. L'enseignant affiche totalement le comportement attendu

ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT DE
DIDACTIQUE DES DISCIPLINES



FACULTY OF SCIENCE OF
EDUCATION

DEPARTMENT OF DID

QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE (ELEVES)

Bonjour chers élèves!

Dans le cadre de mes travaux de recherche sur la rédaction du mémoire, j'ai reçu l'approbation de l'université de Yaoundé I, par le canal du doyen de la Faculté des sciences de l'Education de mener des études scientifiques et de collecter des informations pertinentes sur le thème : « pratique didactique de la philosophie et performance scolaire des élèves en en terminales littéraires dans les établissements d'enseignement général de la ville de Yaoundé ». *Nous vous sollicitons par le truchement de ce questionnaire en vue d'une bonne collecte des données objectives et fiables. Nous vous rassurons que toutes les informations recueillies ici seront utilisées à des fin strictement académiques et seront gardées confidentielles.*

Puis-je commencer ?

NB : veuillez lire attentivement et cocher la bonne réponse

MODULE I : Information Etablissement : _____	
Q1	Quel est votre sexe ? 1- Masculin 2- Féminin
Q2	Quel est votre tranche d'âge ? (10-15) ans / ___/ (15-20) ans / ___/ (20-25) ans / ___/ (25 ans et plus) / ___/

Q3	Quel est votre statut scolaire en terminale ?	1- Nouveau 2- Redoublant(e)
Q4	Combien d'année avez-vous dans la classe De terminale ?	1- 0-1ans 2- 1-2ans 3- 3ans... (préciser) / /
Q5	Quel est votre statut résidentiel/familial ?	1- Vie avec les parents et des personnes parentés 2- Vie avec des personnes non parentés 3- Vie seul 4- Autre (préciser) -----

MODULE II : LA QUALITE DU MATERIEL DIDACTIQUE

Q6	Quels autres documents philosophiques avez-vous, en dehors de votre cahier de cours	1- Un livre de philosophie 2- Un bord de philosophie 3- Des articles de philosophie et recueils de citations 4- Aucun document 5- Autre (préciser) -----
Q7	Le (s) support(s) didactique (s) dont vous disposer figure t-il sur la liste officiel des livres au programme ?	1- 1. Oui. 2. Non 3. Aucun document
Q8	L'auteur de ce manuel est-il ? :	1- Un didacticien de la philosophie 2- Un étudiant en philosophie 3- Un enseignant de philosophie 4- Un philosophe 5- Aucun manuel 6- Un personnage inconnu de la philosophie
Q09	L'auteur du livre est-il ? :	1- Camerounais 2- Un étranger 3- Aucun document
Q10	Pendant le cours, l'enseignant utilise-t-il beaucoup plus ?	1- Son cahier de cour 2- Un livre au programme 3- Un livre hors programme 4- Tous les trois éléments 5- Sa mémoire 6- Autre (préciser) -----
Q11	Quel est la fréquence d'utilisation de ces supports Didactique pendant le cours ?	1- Tout le temps 2- Quelque fois 3- Rarement 4- Jamais
Q12	L'enseignant vérifie-t-il, les supports didactiques (livres) Que les élèves disposent en classe ?	1- Oui 2- Non
Q13	quelle orientation donne-t-il à ces supports Pédagogiques en classe ?	1- Il les utilise pendant le cours 2- Il les interdit en salle 3- Il ne fait rien
Q14	Pendant le cours de philosophie, l'enseignant exploite-t-il Les textes philosophiques pour dispenser son cour ?	1- Tout le temps 2- Quelque fois 3- Rarement 4- Jamais
Q15	Pour bien comprendre le cours de votre enseignant, vous faite recours :	1- Au cahier de cour uniquement 2- A l'internet 3- A un bord de philosophie 4- A un livre au programme 5- Cours de répétitions 6- Autre (préciser) -----

MODULE III : LES METHODES D'EVALUATION DE L'ENSEIGNANT

Q16	Avez-vous d'autres évaluations en classe avant la séquence proprement dite ?	1. Oui 2. Non
Q17	Combien de devoirs ou de TD faites-vous au pendant d'une séquence ?	1- 01-02 2- 03 3- Aucun devoir
Q18	Tous les devoirs donnés par l'enseignant sont-ils corrigés ?	1- tout le temps 2- quelque fois 3- rarement 4- jamais 5- aucune réponse
Q19	La correction de ces devoirs implique-elle la collaboration de ?	1- l'enseignant seulement 2- l'enseignant et tous élèves 3- l'enseignant et quelques élèves qui comprennent 4- Autre (préciser) ----- 5- aucune proposition
Q20	Pour ceux qui n'ont pas compris l'exercice, l'enseignant Propose-t-il d'autres exercices (remédiations) ?	1- tout le temps 2- quelquefois 3- rarement 4- jamais
Q21	Pendant la séquence didactique, la notation de l'épreuve Est :	1- claire dans l'épreuve 2- parfois sur l'épreuve 3- absente sur l'épreuve
Q22	Après la correction de la séquence didactique, que fait L'enseignant ?	1- il commence une nouvelle leçon 2- il revient sur ce qui n'a pas été bien compris 3- il survole les difficultés rencontrées par les élèves et continue avec son programme 4- il ne fait rien. 5- Autre (préciser)...
MODULE IV : LE NOMBRE DES CHAPITRES AU PROGRAMME		
Q23	Combien de chapitre est définit par le programme de philosophie en terminale littéraires au cours une année scolaire ?	1- 18-25 2- 28 3- 29-30 4- Autre (préciser) -----
Q24	Selon vous, les chapitres qui vous sont proposés sont	1- Nombreux 2- Insuffisant 3- Suffisant 4- Autre (préciser) -----
Q25	En moyenne, l'enseignement d'un chapitre de philosophie prend combien d'heure ?	1- 4h -/- deux séances de cours 2- 6h -/- trois séances de cours 3- 10h -/- quatre, cinq séances et plus 4- Autre (préciser) -----
Q26	Quelle est la fréquence hebdomadaire de l'enseignement de la Philosophie ?	1. 4 jours 3. Tous les jours 2. 2 jours 4. Autre -----
Q27	Que fait l'enseignant quand il accuse un retard sur son Programme scolaire ?	1- Il prend son temps en se rassurant que tout le monde a compris 2- Il survole certains chapitres jusqu'à rattraper son retard 3- Il combine les chapitres qui se Ressemblent (idéologiquement) 4- Il s'en fou du découpage séquentiel, et ne se gêne point. 5- Il organise des cours de rattrapage 6- Autre (préciser) -----
Q28	Un cours de philosophie prend en moyenne combien de page ?	1- 2-4 pages 2- 4-6 pages 3- 7-9 4- 10 et plus
Q29	Combien d'œuvres philosophiques avez-vous au	1- 02

	Programme ?	2- 03 3- Aucune 4- Autres -----
Q30	Que fait l'enseignant pour étudier les œuvres au Programme ?	1- il interrompt le chapitre en cours 2- il combine l'étude des œuvres à la continuité du programme 3- il finit d'abord d'expliquer l'œuvre à étudier avant de continuer le programme 4- il donne des exposées sur l'œuvre 5- autre (préciser) -----
Q31	Pour vous aider à préparer votre séquence didactique l'enseignant?	1- communique la (les) leçons à étudier 2- il demande de lire tous les chapitres qui structurent la séquence didactique 3- il ne dit mot 4- autre (préciser) -----
Q32	Quelles stratégies choisissez-vous le plus souvent pour Préparer votre séquence didactique ?	1- je sélectionne les chapitres qui selon moi ne peuvent ne pas être absents 2- je lis uniquement les premiers chapitres qui structurent la séquence didactique 3- je lis tous les cours de philosophie en me rassurant qu'ils sont assimilés 4- autre (préciser) -----
Q33	Que feriez-vous (nouveau) ou que faites-vous (redoublant) Pour préparer un examen officiel (BAC) ? <i>Coche le chiffre qui correspond à la bonne réponse</i>	1- je sélectionne les chapitres qui ne manquent jamais au BAC. 2- je lis tous les cours de philosophie et je me prépare en corrigeant les anciennes grâce aux fascicules dont je dispose 3- Compte tenu de la largeur du programme, je lis tout simplement et on attend la suite. 4- Je me prépare uniquement avec mon bord de philosophie 5- Autre (préciser)
Q34	A votre avis, doit-on simplifier (diminuer) le programme De philosophie de la terminale littéraire ?	1- Oui 2- Non
Q35	Quelle autre classe souhaiteriez-vous que l'enseignement de la Philosophie débute ?	1- 1 ^{ère} 2- 2 ^{nde} 3- Autre (préciser) -----
Q36	Certains établissements d'enseignement confessionnaux Débutent l'enseignement de la philosophie en classe de 1 ^{ère} . pensez Vous que cette façon de procéder, avantage leurs élèves Aux examens officiels ?	1- Oui 2- Non 3- Pas nécessairement 4- Tout le temps 5- Autre (préciser) -----
MODULE V : L'ANALYSE DES PRATIQUES DE L'ENSEIGNANT		
Q37	Concernant le déplacement de l'enseignant dans sa Salle de classe, que fait-il ?	1- Il reste debout devant les élèves 2- Il se déplace dans la salle de classe 3- Il reste assis 4- Autre (préciser)...
Q38	Le ton et la voix de l'enseignant sont	1- Parfaitement audible 2- Difficile à comprendre 3- Trop rapide 4- Autre -----
Q39	Selon vous, le maniement de la langue de Transmission des connaissances philosophiques de votre enseignant (français ou anglais) est :	1- Parfait (très soutenu : gros mots) 2- Bien (accessible) 3- moyen 4- passable 5- autre (préciser) -----
Q40	Votre enseignant évalue-t-il sa propre pratique de classe ?	1- oui 2- non
Q41	L'enseignant se fait-il évaluer par un inspecteur	

	pédagogique de philosophie ?	1- Tout le temps 2- Quelques fois 3- Rarement 4- Jamais
Q42	Pour évaluer sa manière de faire cours, il fait appel à :	1- collègue (enseignant) 2- inspecteur 3- personne 4- autre -----
Q43	Quelle est la fréquence annuelle de cette évaluation ?	1- 01 fois 2- 02 fois 3- 03fois 4- Jamais 5- Autre (préciser) -----
Q44	Pendant la séquence didactique, votre moyenne est Comprise entre :	1. (00-06) 3. (10-11) 2. (06-09) 4.(12-14) 5. (15-20)

Coche le chiffre qui correspond à la bonne réponse

|

ANNEXE 3 : AUTORISATION DE RECHERCHE DU DOYEN/ FSE

**ANNEXE 4: AUTORISATION DE RECHERCHE DU DELEGUE REGIONAL /
MINESEC**

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	i
DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
RESUME	iv
ABSTRACT	v
LISTE DES ABREVIATIONS ET SYMBOLES	vi
LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES	vii
LISTE DES GRAPHIQUES	x
INTRODUCTION GENERALE	1
CHAPITRE I : LA PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	5
I. Contexte et justification de l'étude	5
I.1. Contexte de l'étude	5
I.2. justification du choix du thème	9
II. formulation du problème	11

II.1. Le constat empirique de l'étude	11
II.2. le problème de recherche	12
III. Questions de recherche	15
III.1. question de recherche principale	16
III.2. questions de recherche secondaire	16
IV. Objectifs de l'étude	16
IV.1. objectif général	16
IV.2. objectifs spécifiques	17
V. Intérêt de l'étude	17
V.1. Intérêt pédagogique	17
V.2. Intérêt scientifique	18
V.3. Intérêt académique	18
VI. Délimitation de l'étude	18
a) Délimitation géographique	19
b) Délimitation temporelle	19
c) Délimitation théorique et thématique	20
CHAPITRE II : ISERTION THEORIQUE DE L'ETUDE	21
2.1. Définition des concepts	21
2.1.1. Pratique didactique	22
2.1.2. Performance scolaire	23
2.1.3. Didactique	23
2.1.4. La didactique de la philosophie	24
2.1.5. Philosophie	25
2.1.6. Matériel didactique.....	26
2.1.7. Compétence	26
2.1.8. Evaluation	27
2.1.9. Apprendre	28
2.1.10. Enseigner	28
2.2. Revue de la littérature	30
2.2.1. Les possibilités d'une didactique de la philosophie	30
2.2.1.1. Peut-on parler d'une didactique de la philosophie ?	30
2.2.1.2. Les conséquences directes quant à la didactique de la philosophie	31
2.2.2. Une brève historique de la didactique de la philosophie	32

2.2.2.1. La didactique des sophistes : une didactique de la séduction	32
2.2.2.2 La didactique de Socrate : une didactique de la transparence	33
2.2.2.3 La didactique de Platon.....	34
2.2.2.4 Généralité sur la pratique didactique de la philosophie dans l'antiquité Grecque ...	36
2.2.3. La didactique de la philosophie au moyen âge	37
2.2.3.1. L'enseignement de la philosophie pendant l'empire Romain	37
2.2.3.2. L'enseignement philosophique au début du christianisme	38
2.2.3.3. La philosophie dans la période scolastique	39
2.2.3.4. Les excès dans la période scolastique	41
2.2.3.5. L'enseignement philosophique de la renaissance à la fin de l'âge classique	42
2.2.4. La renaissance et le renouveau pédagogique	43
2.2.4.1. La didactique de la philosophie dans la renaissance.....	44
2.2.5. La pratique de la didactique de la philosophie aujourd'hui	46
2.2.5.1. Le rôle de l'enseignant de philosophie dans le processus d'enseignement/apprentissage	48
2.2.5.2. Des objectifs noyaux au triangle didactique de la philosophie	50
2.2.5.3. Le rôle de l'élève dans le processus enseignement/apprentissage	52
2.2.5.4. L'une des habilités principales à acquérir en classe de terminale : le questionnement méthodique	52
2.3. Théories explicatives de l'apprentissage.....	53
2.3.1. La théorie de la transposition didactique	53
2.3.2. La théorie constructiviste de Jean Piaget	57
2.3.3. La théorie socioconstructiviste ou sociocognitive de Vygotski.....	59
2.3.4. Justification du choix des théories explicatives du processus d'apprentissage	61
2.4. Formulation des hypothèses	62
2.4.1. L'hypothèse principale	62
2.4.1. Les hypothèses secondaires	62
2.5. Définition des variables et indicateurs	63
2.5.1. La variable indépendante	63
2.5.2. La variable dépendante	63
2.5.3. Le tableau synoptique	64

CHAPITRE III : METHODOLOGIE DE L'ETUDE 66

3.1. Le type et le site de recherche	66
3.1.1. Le type de recherche	66
3.1.2. Le site de recherche	67
3.1.3. La population de l'étude	68
3.1.4. La population cible	68
3.1.4. La population accessible	69
3.2. Echantillonnage	70
3.2.1. Technique de l'échantillonnage	70
3.2.2. Echantillon de l'étude	70
3.3. Les instruments de collectes des données	71
3.3.1. Le questionnaire pour les élèves	71
3.3.2. La description du questionnaire	72
3.3.3. Le préambule	72
3.3.4. Identification du répondant	72
3.3.5. Les questions proprement dites	72
3.3.6. La grille d'observation de la pratique didactique de l'enseignant	73
3.4. Validation de l'instrument de collecte des données	73
3.4.1. La validation interne	74
3.4.2. La pré-enquête	74
3.4.3. L'enquête proprement dite	75
3.5. Technique d'analyse des données	76

CHAP IV : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS79

4.1. Présentation analytique des données quantitatives : le questionnaire des élèves	79
4.1.1. Identification des enquêtés	83
4.1.2. Présentation tabulaire et graphique des données en fonction des hypothèses de recherche	83
4.1.3. Présentation analytique des données qualitative : la grille d'observation de la pratique de classe	113
4.2. Vérification des hypothèses de recherche	113
4.2.1. Vérification de l'hypothèse de recherche n°1.	113
4.2.2. Vérification de l'hypothèse de recherche n° 2	116
4.2.3. Vérification de l'hypothèse de recherche n° 3	118

4.2.4. Vérification de l'hypothèse de recherche n° 4	120
CHAPITRE V : INTERPRETATION DES RESULTATS ET SUGGESTIONS.....	124
5.1. INTERPRETATION DE L'HYPOTHESE DE RECHERCHE	124
5.1.1. Interprétation de l'hypothèse de recherche n°1	124
5.1.2. Interprétation de l'hypothèse de recherche n°2	126
5.1.3. Interprétation de l'hypothèse de recherche n°3	128
5.1.4. Interprétation de l'hypothèse de recherche n°4	130
5.2. Suggestions	132
5.2.1. Aux pouvoirs publics	132
5.2.2. Aux enseignants	133
5.2.3. Aux élèves	135
5.2.4. Aux parents	135
CONCLUSION GENERALE	136
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	139
ANNEXE	144
TABLE DES MATIERES	154