

Repenser l'Enseignement de la Philosophie en Contexte Sahélien : Vers une Approche de la Didactique Philosophique Contextuelle et Interdisciplinaire (DPCI)

OUMAROU ILLIA Moussa

Université André Salifou
Laboratoire Lettres Education et Communication (LaboLEC)

TCHAGNAOU Akimou

Université André Salifou
Laboratoire Lettres Education et Communication (LaboLEC)

KOFFI Lopez Emmanuel Oscar

Ecole Normale Supérieure d'Abidjan
akimou.tchagnau@gmail.com

Résumé

Cet article met en évidence une crise de la performance des élèves en philosophie à partir d'une enquête menée au Lycée Amadou Kouran Daga de Zinder, au Niger, auprès des classes de terminale. Les résultats révèlent des difficultés liées à la densité du curriculum officiel, à la faible contextualisation des supports didactiques et aux insuffisances observées dans les copies d'élèves et les pratiques de classe, notamment dans l'assimilation des concepts philosophiques. Face à cette situation, l'étude propose une Didactique Philosophique Contextuelle et Interdisciplinaire (DPCI), fondée sur l'articulation des concepts philosophiques avec l'expérience vécue des apprenants et d'autres champs de savoir. Cette approche mobilise les « Concepts Philosophiques Élémentaires Cachés » (CPEC) afin de faciliter l'appropriation des savoirs philosophiques, tout en valorisant la posture éthique de l'enseignant. La DPCI enrichit ainsi l'approche de TOZZI (1998, 2001) centrée sur la conceptualisation, la problématisation et l'argumentation, en y ajoutant une exigence de compréhension rigoureuse des concepts, de rigueur éthique et de sincérité intellectuelle. Ce modèle constitue une alternative adaptée aux réalités éducatives sahéniennes et répond aux constats de l'UNESCO (2019, 2020, 2021, 2022) et de la Banque mondiale (1998, 2018) sur l'impact des facteurs linguistiques, contextuels et structurels dans les inégalités d'apprentissage en Afrique subsaharienne.

Mots-clés : DPCI, CPEC, didactique de la philosophie, contextualisation, éthique.

Abstract

This article highlights a crisis in students' performance in philosophy through a field investigation conducted among terminal classes at Lycée Amadou Kouran Daga. The findings reveal difficulties related to the density of the official curriculum, the weak contextualization of didactic materials, and the shortcomings observed in students'

written work and classroom practices, particularly in the assimilation of philosophical concepts. In response to this situation, the study proposes a Contextual and Interdisciplinary Philosophical Didactics (CIPD), based on the articulation of philosophical concepts with learners' lived experiences and other fields of knowledge. This approach mobilizes the "Hidden Elementary Philosophical Concepts" (HEPC) in order to facilitate the appropriation of philosophical knowledge while also emphasizing the ethical posture of the teacher. The CIPD thus extends Michel Tozzi (1998, 2001) is approach centered on conceptualization, problematization, and argumentation by adding a requirement for rigorous conceptual understanding, ethical rigor, and intellectual sincerity. This model represents an alternative adapted to Sahelian educational realities and responds to the observations of UNESCO (2019, 2020, 2021, 2022) and the World Bank (1998, 2018) concerning the impact of linguistic, contextual, and structural factors on learning inequalities in Sub-Saharan Africa.

Keywords: CIPD, HEPC, philosophy didactics, contextualization, ethics.

Introduction

Dans beaucoup de systèmes éducatifs africains francophones, la langue d'enseignement joue un rôle déterminant dans l'accès aux savoirs et leur appropriation par les élèves en philosophie. Au Niger, cette question se pose avec une acuité particulière. En effet, l'usage du français, qui reste inégalement maîtrisé par une grande partie des apprenants, constitue un obstacle réel, notamment dans une discipline comme la philosophie.

L'étude adopte une démarche scientifique à la fois systémique et critique. Elle s'inscrit dans le cadre du Lycée Amadou Kouran Daga de Zinder. Ainsi, la question centrale est la suivante : dans quelle mesure une approche didactique philosophique contextuelle et interdisciplinaire (DPCI) est-elle susceptible d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage de la philosophie en réduisant les obstacles linguistiques et didactico-curriculaires dans le contexte sahélien ?

L'objectif général de cet article est d'analyser le curriculum, les supports ainsi que les conditions d'enseignement-apprentissage de la philosophie chez les élèves de terminale, et de faire de la DPCI un cadre théorico-modélisant d'analyse et d'amélioration de la performance en philosophie. Cette approche vise à articuler deux dimensions souvent dissociées dans les pratiques pédagogiques :

d'une part, la prise en compte des réalités sociolinguistiques et culturelles des apprenants ; d'autre part, l'ouverture à l'interdisciplinarité et à l'éthique, envisagées comme des leviers facilitant l'accès aux concepts philosophiques.

L'hypothèse centrale est que l'articulation des dimensions contextuelle et interdisciplinaire permet d'améliorer les capacités de compréhension conceptuelle, de problématisation, d'argumentation et de développement d'une éthique citoyenne. Plus spécifiquement, la faible performance des élèves en philosophie serait liée au manque de contextualisation des enseignements et à la faible mobilisation des savoirs interdisciplinaires. Par ailleurs, la prise en compte du niveau réel de maîtrise linguistique ainsi que l'usage de supports et d'exemples contextualisés favoriseraient une appropriation plus effective des savoirs et réduiraient la surcharge cognitive. Enfin, une pratique enseignante fondée sur l'éthique renforcerait la motivation et l'engagement en classe, tout en favorisant l'autonomie intellectuelle et l'émergence d'un esprit citoyen engagé.

1. Revue de littérature

Le cadre théorique adopté s'inscrit dans une perspective intégrée des déterminants de l'apprentissage, en articulant les dimensions linguistiques, cognitives, didactiques et contextuelles. Cette approche rejoint les travaux de Bronfenbrenner (1979), qui montrent que les apprentissages scolaires s'inscrivent dans un ensemble de systèmes écologiques interdépendants (micro, méso et macro-systèmes), influençant directement la réussite ou l'échec des élèves. Dans cette perspective, la langue d'enseignement occupe une place centrale en tant que médiation cognitive. Comme le souligne Porcher (1995), apprendre dans une langue insuffisamment maîtrisée expose l'élève à une surcharge cognitive, puisqu'il doit simultanément décoder la langue et construire les savoirs disciplinaires. Cette contrainte est d'autant plus importante en philosophie, discipline fortement marquée par l'abstraction. Cuq (2003) ajoute que la langue d'enseignement n'est pas uniquement un outil de transmission, mais également un objet d'apprentissage, ce qui complexifie les situations didactiques en contexte plurilingue. Ces analyses sont corroborées par les rapports de

l'UNESCO (2019, 2020, 2023), qui identifient la non-maîtrise de la langue d'enseignement comme un facteur majeur de faible performance scolaire en Afrique subsaharienne. Dans le même sens, la Banque mondiale (2018, 2020, 2022) met en évidence le décalage entre la langue parlée à la maison et celle utilisée à l'école comme un déterminant structurel des inégalités scolaires, contribuant aux faibles acquis, au redoublement et à l'abandon scolaire. Bautier et Rayou (2021) montrent également que ces difficultés sont renforcées par des malentendus scolaires liés aux implicites des programmes et des pratiques enseignantes.

En complément de ces analyses, les travaux récents de Sylvain Doussot et Nadine Fink (2024) soulignent que les apprentissages deviennent plus efficaces lorsque les contenus scolaires sont contextualisés et reliés à l'expérience sociale des apprenants. Cette perspective renforce l'idée selon laquelle l'enseignement philosophique gagne en intelligibilité lorsqu'il prend appui sur les réalités culturelles et linguistiques des élèves.

Dans le champ des sciences cognitives, Dehaene (2021) rappelle que l'apprentissage repose sur des mécanismes attentionnels et de compréhension qui peuvent être fortement perturbés lorsque la charge cognitive est excessive. Evans (2022) confirme que les environnements éducatifs et les conditions contextuelles influencent fortement la qualité des apprentissages. En didactique de la philosophie, la situation est encore plus délicate en raison de la nature abstraite des contenus. Astolfi (2018) souligne que l'erreur doit être considérée comme un outil d'apprentissage, mais cela suppose un dispositif pédagogique structuré. Or, lorsque les supports restent décontextualisés, le risque est celui d'une compréhension superficielle. Reuter (2021) insiste sur l'importance des concepts didactiques dans l'analyse des obstacles d'apprentissage. Les travaux de Cassandra L'Heureux, Jean-Philippe Ayotte-Beaudet et Abdelkrim Hasni (2024) confirment également que les approches pédagogiques contextualisées et interdisciplinaires améliorent la construction du sens, l'engagement cognitif et la participation active des apprenants dans les disciplines complexes. Les travaux de Cummins (2000) sur l'interdépendance linguistique montrent que les compétences développées dans la langue première peuvent faciliter l'apprentissage

d'une langue seconde, à condition qu'un transfert pédagogique soit organisé. À l'inverse, Bamgbose (2001) critique l'usage excessif des langues coloniales dans les systèmes éducatifs africains, qui contribue à renforcer les inégalités scolaires.

Dans une approche complémentaire, Tabouret-Keller (1997) met en évidence le plurilinguisme comme ressource cognitive et pédagogique lorsqu'il est intégré de manière réfléchie. La question de la contextualisation des savoirs est également centrale. Charlot (2021) insiste sur le rapport au savoir comme élément déterminant de l'engagement scolaire. Freire (1974) défend une pédagogie critique centrée sur l'expérience vécue des apprenants, tandis que Morin (2021) appelle à une éducation complexe, capable d'articuler les savoirs et les réalités humaines. Santos (2020), dans une perspective d'épistémologies du Sud, plaide pour une réhabilitation des savoirs contextualisés et locaux. Ki-Zerbo (1990) et Hountondji (1997) insistent également sur la nécessité d'une réappropriation critique des savoirs en Afrique. Les travaux contemporains sur l'éducation inclusive et différenciée prolongent cette réflexion. Une étude internationale récente menée par Charles Kivunja et ses collaborateurs (2025) montre que les pédagogies différenciées et interdisciplinaires favorisent une meilleure participation des apprenants, renforcent les capacités critiques et réduisent les inégalités scolaires dans les contextes éducatifs hétérogènes. En didactique des disciplines, Tozzi (1998) identifie trois opérations fondamentales en philosophie : conceptualiser, problématiser et argumenter. Ces compétences exigent à la fois une maîtrise du langage et une capacité d'abstraction. Vygotski (1997) montre que ces capacités se développent dans l'interaction sociale et langagière, tandis que Vergnaud (2020) insiste sur la structuration progressive des champs conceptuels. Sur le plan motivationnel, plusieurs théories éclairent l'engagement des élèves. Deci et Ryan (1985, 2000), à travers la théorie de l'autodétermination, distinguent motivation intrinsèque et extrinsèque, fondées sur trois besoins fondamentaux : autonomie, compétence et appartenance sociale. Eccles et Wigfield (2002) proposent la théorie attente-valeur, selon laquelle la motivation dépend des attentes de réussite et de la valeur accordée à la tâche. Ames (1992) montre que les buts de maîtrise favorisent un apprentissage plus profond que les buts de

performance. Bandura (1997) met en évidence le rôle central du sentiment d'efficacité personnelle dans l'engagement scolaire : plus un élève se sent capable, plus il persévère. Weiner (2010) complète cette analyse par la théorie de l'attribution causale, selon laquelle les élèves interprètent leurs réussites et échecs selon des causes internes (effort, capacité) ou externes (chance, difficulté de la tâche), influençant ainsi leur motivation future. Par ailleurs, l'organisation des savoirs et leur articulation interdisciplinaire constituent un enjeu majeur. Fourez (2020) et Lenoir (2021) montrent que l'interdisciplinarité permet de donner du sens aux apprentissages en reliant les disciplines entre elles. Martinand (1986) insiste sur la nécessité de relier les savoirs scolaires aux situations concrètes pour favoriser leur appropriation. Tricot (2022) rappelle également que les outils numériques ne sont efficaces que s'ils sont intégrés dans des dispositifs pédagogiques réfléchis. Cette perspective interdisciplinaire est renforcée par les recherches récentes de Sandrine Favre, Barbara Class et Nicolas Szilas (2026), qui montrent que la justice cognitive et la reconnaissance des pluralités culturelles et linguistiques favorisent une coconstruction plus équitable des savoirs. Ces travaux prolongent les réflexions de Santos (2020) sur les épistémologies du Sud et confortent l'idée d'une pédagogie philosophique inclusive et contextualisée. Enfin, la posture de l'enseignant apparaît comme une dimension déterminante du processus de médiation pédagogique. Meirieu (2014) souligne que l'acte d'enseigner est fondamentalement un acte éthique. Hattie (2023), à travers ses méta-analyses, montre que les pratiques enseignantes ont un impact majeur sur les apprentissages, notamment lorsqu'elles sont explicites, structurées et orientées vers la rétroaction. Charlot (2021) ajoute que la relation au savoir est fortement influencée par la posture de l'enseignant et le sens donné aux apprentissages. Ainsi, la langue d'enseignement, le curriculum, les supports didactiques, l'interdisciplinarité, la motivation et la posture enseignante doivent être considérés comme les composantes d'un système interdépendant. Lorsqu'ils sont désarticulés, ils constituent des obstacles majeurs à l'apprentissage ; lorsqu'ils sont cohérents, ils favorisent la réussite scolaire et le développement de la pensée critique.

C'est dans cette logique que s'inscrit la Didactique Philosophique Contextuelle et Interdisciplinaire (DPCI), conçue comme un cadre théorique et opérationnel visant à améliorer l'enseignement de la philosophie en contexte sahélien. Elle repose sur une double exigence : la prise en compte des contextes sociolinguistiques et culturels, et l'intégration des approches interdisciplinaires. Dès lors, la problématique de cette recherche peut être formulée ainsi : comment la DPCI peut-elle contribuer à améliorer les apprentissages en philosophie dans un contexte sahélien marqué par des contraintes linguistiques, pédagogiques et motivationnelles ? L'objectif général est d'analyser l'apport de la DPCI dans ce contexte. Plus précisément, il s'agit d'identifier les obstacles majeurs à l'apprentissage de la philosophie, d'examiner l'influence des pratiques pédagogiques et des supports didactiques, puis de proposer un modèle didactique contextualisé et opérationnel (DPC).

2. Méthodologie

Cette étude menée au Lycée Amadou Kouran Daga adopte une approche mixte, quantitative et qualitative, à visée exploratoire et compréhensive afin d'analyser les difficultés d'apprentissage de la philosophie. Elle s'inscrit dans une posture interprétative et contextualisée, conformément aux travaux de John W. Creswell (2014), qui montrent que les méthodes mixtes permettent une compréhension plus approfondie des phénomènes éducatifs complexes. Elle repose sur le cadre théorico-modélisant de la Didactique Philosophique Contextuelle et Interdisciplinaire (DPCI) dans une perspective systémique, permettant d'analyser les dimensions linguistique, didactique, curriculaire, cognitive et éthique du processus d'enseignement-apprentissage. Elle s'inscrit également dans la pensée complexe de Edgar Morin (2008), selon laquelle les phénomènes éducatifs doivent être appréhendés comme des systèmes dynamiques d'interactions multiples.

2.1. Techniques de collecte des données

Plusieurs techniques de collecte de données ont été mobilisées dans cette étude. Une analyse documentaire portant sur les copies d'élèves, le curriculum officiel de philosophie et les supports didactiques a permis d'évaluer la contextualisation des contenus, leur accessibilité linguistique et leur adéquation pédagogique, dans la perspective de l'analyse de contenu définie par Laurence Bardin (2013). Des observations directes et participantes ont également été réalisées afin d'analyser les pratiques pédagogiques effectives et les interactions enseignants-élèves. Enfin, des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de 8 enseignants de philosophie, de 105 élèves du Lycée Amadou Kouran Daga sur un effectif total de 419 élèves, ainsi que de 29 élèves du CES/Karkada. Cette méthode, inspirée de Jean-Claude Kaufmann (2011), a permis de recueillir les perceptions, représentations et expériences des participants tout en favorisant leur liberté d'expression.

2.2. Traitement et analyse des données

Les données recueillies ont fait l'objet d'une analyse qualitative et quantitative combinée. L'analyse qualitative a été conduite selon une logique de catégorisation thématique, tandis que les données quantitatives ont permis de dégager des tendances générales. Elle s'appuie sur les principes de l'analyse qualitative de Miles, Huberman et Saldaña (2014), qui recommandent une approche progressive fondée sur la réduction, la présentation et l'interprétation des données.

3. Résultats

Cette section présente les principaux résultats issus de l'enquête réalisée au LAKD et CES/Karkada de Zinder.

Tableau n 1 : répartition synthétiques des opinions des élèves enquêtés sur les difficultés rencontrées.

OPINIONS	NON	OUI	NE PAS REPONDRE	TOTAL
La langue utilisée facilite la compréhension des concepts	83 (79,04%)	21 (20%)	01 (1,00%)	105 (100%)
Les exemples et supports sont liés à votre réalité socioculturelle et votre vécu quotidien	72 (68,57%)	30 (28,57%)	03 (2,86%)	105 (100%)
Les cours de philosophie permettent de dialoguer avec d'autres savoirs	67 (63,80%)	35 (33,33%)	03 (2,86%)	105 (100%)
Vous pouvez avoir le moyenner quand vous vous contentez de votre production personnelle	79 (75,23%)	26 (24,77%)	00 (0,00%)	105 (100%)
Les activités philosophiques vous permettent de vous sentir autonome et impliqués dans votre milieu social	77 (73,33%)	27 (25,67%)	01 (0,97%)	105 (100%)
Les cours de philosophie vous paraissent accessibles facilement	82 (78,09%)	23 (21,89%)	00 (0,00%)	105 (100%)
Vous estimez qu'on refuse le droit de progresser	07 (6,67%)	98 (93,33%)	00 (0,00%)	105 (100%)
Vous estimez qu'on encourage les fautes des cours	73 (69,52%)	32 (30,48%)	00 (0,00%)	105 (100%)
Vous pourriez vous montrer davantage les concepts devoirs importants dans votre vie	89 (84,76%)	10 (9,52%)	06 (5,71%)	105 (100%)
L'approche actuelle de l'enseignement de la philosophie améliore votre performance	79 (75,23%)	19 (18,09%)	07 (6,67%)	105 (100%)

Source : Données d'enquête de terrain, novembre 2024- janvier 2025

Le tableau 1 met en évidence une perception globalement critique des conditions d'enseignement de la philosophie. Une majorité d'élèves (79,04 %) estime que la langue d'enseignement ne facilite pas la compréhension, tandis que 20 % pensent le contraire. Par ailleurs, 68,57 % considèrent que les supports pédagogiques ne sont pas suffisamment liés à leur réalité socioculturelle, et 63,80 % affirment que la philosophie ne dialogue pas avec d'autres disciplines. En outre, 75,23 % des élèves estiment qu'ils ne peuvent obtenir la moyenne en se basant uniquement sur leurs productions personnelles, ce qui peut suggérer une tendance à la mémorisation. De plus, 73,33 % déclarent que les activités philosophiques ne renforcent pas leur sentiment d'utilité sociale, et 78,09 % jugent les cours peu accessibles, confirmant les difficultés d'appropriation de la discipline. Les résultats montrent également que 93,33 % des élèves souhaitent une

réduction de la densité du programme, tandis que 69,52 % ne souhaitent pas une augmentation des heures de cours. Par ailleurs, 84,76 % estiment que les enseignants ne mettent pas suffisamment en évidence l'importance des concepts philosophiques dans la vie quotidienne, ce qui peut affecter la motivation. Enfin, 75,23 % considèrent que l'approche actuelle de l'enseignement de la philosophie n'améliore pas réellement leurs performances scolaires.

3.1. Difficultés liées au curriculum du programme officiel

Le programme est structuré autour de notions telles que la liberté, l'État, le travail, la justice, la vérité ou encore la culture. Cependant, ces notions sont majoritairement abordées à partir de références issues de la tradition philosophique occidentale, et rarement à partir de perspectives africaines. Des courants comme le libéralisme, le contractualisme ou le rationalisme y occupent une place centrale, souvent présentés comme universels, sans véritable mise en perspective avec les réalités socioculturelles des apprenants.

Cette orientation crée un décalage dans l'appropriation des savoirs. Par exemple, la notion d'État renvoie principalement à un modèle centralisé occidental, sans prise en compte explicite des formes hybrides de gouvernance observées au Niger, où coexistent institutions modernes, autorités traditionnelles et structures religieuses. De même, le concept de travail est souvent associé au salariat industriel, alors que les réalités locales reposent davantage sur l'agriculture, l'élevage, le commerce informel et les activités de subsistance, ce qui rend les contenus plus abstraits et moins accessibles.

À cela s'ajoute la densité du programme, qui favorise des pratiques pédagogiques centrées sur la transmission et la mémorisation, au détriment d'activités formatives telles que la discussion, la problématisation et l'analyse critique. Comme le souligne un enseignant interrogé : « Le temps ne permet pas de tout dire ni d'adopter une pédagogie différenciée, car les inspecteurs exigent l'avancement du programme » (entretien, décembre 2024).

Du côté des élèves, les entretiens révèlent également des inquiétudes liées à la densité du programme et aux difficultés de compréhension de notions comme la conscience, l'inconscient, l'art, l'existence, la

mort, la société ou l'État. Certains soulignent par ailleurs le retard dans la progression des cours malgré une méthode transmissive peu explicative : « L'année dernière, nous n'avions pas terminé le programme et avons composé au bac dans ces conditions. Cela pourrait expliquer notre échec » (entretien, élève, décembre 2024).

3.2. Difficultés liées aux supports didactiques

L'analyse des supports didactiques (manuels, fascicules, polycopiés et sujets d'évaluation) met en évidence une forte domination de références issues des contextes occidentaux. Certains élèves viennent de villages où la grande majorité des habitants sont analphabètes, et nous avons remarqué que les notions philosophiques y sont souvent illustrées à partir de situations liées aux sociétés industrialisées : marché du travail formel, démocratie représentative ou institutions centralisées. Cet univers de référence est parfois éloigné des réalités quotidiennes des élèves, marquées par l'économie informelle, les structures communautaires et des formes diversifiées de gouvernance, notamment pour ceux qui viennent des zones rurales où l'analphabétisme est dominant.

Ce décalage freine la cognition des élèves et leur capacité à donner du sens aux concepts étudiés en philosophie. Il est renforcé par certains supports qui présentent les notions sous forme de définitions à mémoriser, avec peu de mise en problématisation. L'analyse montre également que les évaluations privilégient des schémas de réponse standardisés, fondés sur des références peu contextualisées. Dans cette logique, les élèves développent souvent une posture de reproduction des savoirs plutôt qu'une véritable appropriation critique. « Oui ! quand on ne mémorise pas, on risque de manquer des choses à dire même si on a compris le sujet » (entretien avec un élève, décembre 2024).

3.3. Effets sur les performances scolaires

Les difficultés relevées au niveau du curriculum et des supports se reflètent directement dans les productions des élèves.

Tableau n° 2 : les difficultés détectées des sur les anciennes copies des élèves.

Exercices Philosophiques	Difficultés Fréquentes sur les copies
Dissertation	• Mémorisation servile pour masquer une absence de compréhension conceptuelle • Des idées philosophiques mal exprimées • Confusion entre problème et problématique • Les fautes, le placage et le remplissage
Commentaire	• Des idées apprises mais utilisées à contre-sens • Présence du canevas appliqué • Hors sujets et fautes • Le placage et le remplissage

Source : Données d'enquête de terrain, novembre 2024- janvier 2025

Le tableau n°2, qui présente l'analyse des copies d'évaluation, montre une forte tendance à la restitution de contenus appris par cœur. Les élèves reprennent souvent des définitions ou des plans standardisés, sans réelle adaptation aux sujets proposés. Dans certains cas, nous avons observé l'utilisation de structures préfabriquées, complétées de manière mécanique sans réflexion. Des citations sont parfois insérées sans lien logique avec le paragraphe traité. Ainsi, pour compenser un manque d'arguments, de nombreuses copies recourent à des phrases toutes faites et à des formulations de remplissage. On y relève également des erreurs et des fautes graves et récurrentes. « Ceux qui mémorisent les cours de monsieur et les sujets corrigés obtiennent la moyenne » (entretien avec un élève, décembre 2024).

Tableau n°3 : les difficultés observées chez les élèves pendant les cours durant la phase d'observation du terrain.

Notions	Difficultés les plus saisies chez les élèves
Conscience	• Réduction à la connaissance • Confusion avec la mémoire • Dépendance aux cahiers pour répondre • Définition simple (être conscient, c'est savoir qu'on existe)
Inconscient	• Définition simple (c'est ce qui n'est pas conscient, un acte sans conscience) • Confusion avec ignorance (ce qu'on ne sait pas) • Dépendance aux cahiers pour répondre
Passion	• Réduction à « aimer » • Absence d'idée que la passion est irrationnelle • Dépendance aux cahiers pour répondre
Autrui	• Définition simple (c'est les autres) • Peu de réflexion sur l'altérité • Limiter aux camarades, confusion avec la société en général

Source : Données d'enquête de terrain, novembre 2024- janvier 2025

Le tableau n°3 met en évidence une tendance récurrente dans plusieurs chapitres. Les réponses des élèves sur des notions comme la conscience et l'inconscient restent descriptives et peu problématisées, tandis que celles relatives à la passion se limitent à des exemples simples, sans profondeur philosophique. La notion d'autrui est également traitée de manière générale, sans réflexion sur la reconnaissance ou la relation à l'autre. À cela s'ajoutent des difficultés linguistiques visibles à travers des fautes grammaticales.

Les entretiens révèlent aussi une difficulté à formuler les réponses « J'ai compris, mais je ne sais pas comment répondre » (entretien avec un élève décembre 2024) et une perception de la philosophie comme discipline isolée, non scientifique et peu liée aux autres savoirs. Certains élèves pensent qu'il faut exclure d'autres connaissances, notamment religieuses ou personnelles, des réponses philosophiques. Cette représentation conduit à une séparation entre la philosophie et les autres disciplines, ainsi qu'à une faible valorisation de la matière, parfois perçue comme de simples discours abstraits sans utilité concrète.

Tableau n 4 : comparaison entre la performance des élèves de la TD2 du LAKD (classe de 42 élèves 2024-2025) avant et après l'usage de la DPCI.

Cours	Notes	0 à 6,99	7 à 9,99	10 à 12,99	13 à 20	Total	Taux réussite	Taux d'échec
Avant DPCI	la	11	18	12	01	42	30,96	69,04
Après DPCI	la	6	14	15	07	42	52,38	47,61

Source : Données d'enquête de terrain, novembre 2024- janvier 2025

Le tableau 4 montre une amélioration considérable de la performance des élèves dans la discipline, avec une quasi-inversion des taux. Avant l'usage de la DPCI, on note un taux de réussite de 30,96 % et un taux d'échec de 69,04 %, contrairement à la performance après la DPCI, qui enregistre un taux de réussite de 52,38 % et un taux d'échec de 47,6 %. Ainsi, des cours de vacances regroupant les élèves ayant échoué au baccalauréat, session 2025, ainsi que les élèves préparant la terminale 2025-2026, ont été organisés au CES/Karkada (Août-septembre 2025) par l'association des anciens élèves ressortissants dudit établissement, sous l'autorisation du chef d'établissement. Ce dispositif a été conçu comme un espace libre et propice pour tester la DPCI auprès d'une classe de 29 élèves. L'analyse des copies des élèves en dissertation, portant sur le sujet : « La conscience exclut-elle l'homme de l'animalité ? », a permis de constater une amélioration des performances, marquée par davantage d'autonomie, de productions personnelles, une quasi-absence de récitation des cours, ainsi qu'une réduction du placage et du remplissage. Toutefois, les problèmes linguistiques persistent. Ainsi, les entretiens réalisés auprès des 29 élèves ont également mis en évidence une motivation et un engagement accrus vis-à-vis de la discipline. Les élèves semblent avoir compris que la philosophie dialogue avec les autres savoirs sans les trahir et qu'elle permet une meilleure compréhension des défis contemporains à travers un esprit critique.

4. Discussion

La DPCI s'inscrit dans la continuité des travaux de Tozzi (1998) tout en les dépassant, en définissant les compétences philosophiques comme la capacité de compréhension conceptuelle, de problématisation, d'argumentation et d'adoption d'une posture citoyenne critique. Elle met également en évidence le rôle central de la langue d'enseignement, confirmant Porcher (1995) et Cuq (2003), selon lesquels une maîtrise insuffisante de la langue entraîne une surcharge cognitive qui limite l'accès aux contenus.

Par ailleurs, cette approche rejoint les analyses de l'UNESCO (2005, 2019, 2020, 2021, 2022) et de la Banque mondiale (1998, 2018), ainsi que les réflexions de Ki-Zerbo (1990) et Hountondji (1994) sur la nécessité d'un ancrage des savoirs dans les réalités socioculturelles africaines. Elle valorise la contextualisation des contenus philosophiques et l'intégration des concepts philosophiques élémentaires, ce qui favorise la motivation intrinsèque des élèves (Deci et Ryan 2002), leur engagement et l'orientation vers la maîtrise (Ames, 1992) et (Dweck 2006). Elle s'appuie aussi sur la théorie de l'attribution (Weiner 1985, 2010) et le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003), en renforçant la perception de compétence et l'effort comme clé de la réussite. Enfin, la DPCI apparaît comme une réponse aux difficultés scolaires en philosophie (placage, mémorisation, hors sujet, confusion), en favorisant une compréhension conceptuelle plus profonde et une meilleure appropriation des savoirs.

4.1. Cadre théorique et opératoire de la DPCI

La Didactique Philosophique Contextuelle et Interdisciplinaire (DPCI) est un cadre théorico-modélisant visant à repenser l'enseignement de la philosophie dans les contextes sahéliens marqués par des contraintes linguistiques, socioculturelles, cognitives et pédagogiques. Elle considère que les savoirs philosophiques deviennent accessibles lorsqu'ils sont reliés à l'expérience vécue des apprenants, à leurs réalités socioculturelles et aux autres savoirs scolaires et extrascolaires. Cette approche s'appuie sur les travaux de

Philippe Meirieu (2014), pour qui l'apprentissage prend sens lorsqu'il est lié à l'expérience du monde, ainsi que sur ceux de Bernard Charlot (2021), qui montre que le rapport au savoir dépend de l'histoire, de l'identité et du contexte social de l'élève. Elle rejoint également la pensée complexe d'Edgar Morin (2021) et les analyses de Gérard Fourez (2020) et Yves Lenoir (2021), qui défendent l'interdisciplinarité comme moyen de développer les compétences critiques et cognitives. Les travaux récents de Sylvain Doussot et Nadine Fink (2024) prolongent cette perspective en montrant que la contextualisation didactique favorise une meilleure appropriation des savoirs scolaires lorsqu'elle établit des liens entre les contenus académiques et les réalités sociales des apprenants.

La DPCI repose sur deux dimensions principales : la dimension contextuelle et la dimension interdisciplinaire. La contextualisation consiste à ancrer les notions philosophiques dans les réalités locales (langues, croyances, pratiques sociales, représentations culturelles), conformément à la pédagogie critique de Paulo Freire (1974), qui valorise le vécu des apprenants comme point de départ de l'apprentissage. L'interdisciplinarité, inspirée notamment des travaux de Jean-Louis Martinand (1986), vise à articuler les disciplines scolaires afin de favoriser la conceptualisation, la problématisation et l'argumentation. Cette orientation est renforcée par les travaux de Cassandra L'Heureux, Jean-Philippe Ayotte-Beaudet et Abdelkrim Hasni (2024), qui démontrent que les démarches contextualisées et interdisciplinaires favorisent l'engagement cognitif, la motivation et la construction du sens dans les apprentissages complexes.

Les résultats de l'étude s'interprètent à travers plusieurs principes structurants. Le principe de contextualisation montre que les apprentissages sont plus efficaces lorsqu'ils sont reliés à des situations significatives, comme l'expliquent Brown, Collins et Duguid ainsi qu'André Tricot (2022) dans les travaux sur la cognition située. Le principe d'interdisciplinarité souligne, avec Fourez (2020), Lenoir (2021) et Martinand (1986), que les liens entre disciplines renforcent les capacités de raisonnement critique. Les recherches contemporaines sur les pratiques pédagogiques différenciées et inclusives confirment également que les approches interdisciplinaires améliorent les

capacités d'analyse, de participation et de réflexion autonome des apprenants, notamment dans les contextes éducatifs hétérogènes.

Le principe de médiation cognitive s'inspire du socioconstructivisme de Lev Vygotski (1997), selon lequel les apprentissages se construisent grâce aux interactions sociales et aux médiations pédagogiques adaptées. Cette idée est renforcée par Stanislas Dehaene (2021), qui insiste sur l'importance de l'adaptation cognitive des contenus. Le principe de construction progressive du sens repose sur les travaux de Gérard Vergnaud (2020) sur les champs conceptuels et de Jean-Pierre Astolfi (2018), qui considère l'erreur comme un outil de restructuration intellectuelle.

La DPCI s'appuie aussi sur les analyses d'Élisabeth Bautier et Patrick Rayou (2021), qui expliquent les difficultés scolaires par des malentendus cognitifs et linguistiques. Dans cette perspective, la DPCI cherche à rendre visibles les implicites des apprentissages à travers les Concepts Philosophiques Élémentaires Cachés (CPEC). Enfin, les pédagogies actives défendues par John Hattie (2023) soulignent l'importance de l'engagement de l'élève dans la construction du savoir. La dimension éthique constitue enfin un principe transversal de la DPCI inspirée des travaux de Boaventura de Sousa Santos (2020), elle défend une pédagogie inclusive, contextualisée et respectueuse des pluralités épistémologiques, afin de promouvoir à la fois la réussite scolaire et la justice cognitive. Cette orientation est renforcée par les travaux récents de Sandrine Favre, Barbara Class et Nicolas Szilas (2026), qui montrent que la reconnaissance des diversités culturelles, linguistiques et épistémologiques favorise une coconstruction plus équitable des savoirs et un accès plus démocratique aux apprentissages critiques.

4.2. Dynamique systémique et portée explicative de la DPCI

Dans une perspective systémique, la DPCI considère l'apprentissage de la philosophie comme le résultat d'interactions dynamiques entre plusieurs composantes : linguistique, cognitive, curriculaire, contextuelle, pédagogique et éthique. Cette approche rejoint les théories systémiques contemporaines de l'éducation inspirées notamment des travaux d'Urie Bronfenbrenner (1979), selon lesquels les apprentissages dépendent des interactions entre l'individu et son

environnement social, culturel et institutionnel. Gary Evans (2022) prolonge cette perspective en montrant que les systèmes éducatifs influencent fortement les conditions d'apprentissage à travers les pratiques pédagogiques, les curricula et les contextes sociaux. Les résultats de l'étude révèlent ainsi un déséquilibre de cet ensemble : abstraction excessive des contenus philosophiques, faible contextualisation, insuffisance des dispositifs de médiation cognitive et cloisonnement disciplinaire marqué. Ces facteurs, combinés à des pratiques pédagogiques centrées sur la restitution mémorielle, créent une rupture entre le vécu des élèves et les exigences conceptuelles de la philosophie.

Dans ce cadre, l'apport majeur de la DPCI est de proposer une lecture intégrée de ces difficultés. Elle permet d'articuler, dans un même modèle explicatif, des dimensions souvent étudiées séparément : linguistique, cognitive, didactique, socioculturelle et éthique. Les travaux contemporains sur l'éducation inclusive et contextualisée renforcent cette lecture systémique en montrant que les difficultés d'apprentissage résultent moins des capacités individuelles des élèves que de l'adéquation entre les contenus scolaires, les méthodes pédagogiques et les réalités socioculturelles des apprenants. Un apport théorique important réside dans l'introduction des Concepts Philosophiques Élémentaires Cachés (CPEC). Ceux-ci jouent un rôle de médiation cognitive en facilitant l'accès progressif aux notions abstraites à partir de connaissances déjà familières aux apprenants. Cette approche rejoint les travaux d'Élisabeth Bautier et Patrick Rayou (2021) sur les savoirs implicites ainsi que ceux de Gérard Vergnaud (2020) sur les structures conceptuelles mobilisées dans les apprentissages.

La DPCI permet également de dépasser une lecture individualisante de l'échec scolaire. Elle montre que les difficultés en philosophie relèvent avant tout d'un dysfonctionnement systémique impliquant la langue d'enseignement, l'organisation curriculaire, les méthodes pédagogiques et les inégalités socioculturelles. Les travaux récents sur les pédagogies différenciées et la justice cognitive confirment que les apprentissages deviennent plus efficaces lorsque les dispositifs pédagogiques tiennent compte de la diversité cognitive, linguistique et culturelle des élèves. Cette perspective rejoint les analyses de

Bernard Charlot (2021), pour qui les difficultés scolaires ne peuvent être comprises indépendamment du rapport social et culturel que les apprenants entretiennent avec le savoir. Enfin, cette approche intègre une dimension éthique essentielle fondée sur la responsabilité pédagogique et la justice cognitive. Dans cette perspective, enseigner la philosophie ne consiste plus seulement à transmettre des doctrines abstraites, mais à créer les conditions d'un accès équitable à la pensée critique, à la réflexion autonome et à la compréhension du monde social.

4.3. Modélisation des variables dans la DPCI

Figure n 1 : formalisation scientifique des variables de la DPCI



Source : Données d'enquête de terrain, novembre 2024- janvier 2025

La figure 1 montre que la DPCI permet de formaliser un modèle explicatif des performances en philosophie. Ce modèle repose sur une articulation entre une variable indépendante, des variables médiatrices et une variable dépendante. La DPCI constitue la variable indépendante. Elle influence les pratiques pédagogiques à travers deux axes : la contextualisation des apprentissages et l'interdisciplinarité.

En effet, la dimension contextuelle met en évidence plusieurs facteurs déterminants. La langue d'enseignement joue un rôle central : une maîtrise insuffisante du français limite l'accès au sens des concepts philosophiques. Le niveau cognitif des apprenants constitue également un facteur important, nécessitant une adaptation des contenus pour éviter la surcharge cognitive.

Figure n 2 : les autres disciplines influencent la performance en philosophie



Source : Données d'enquête de terrain, novembre 2024- janvier 2025

Le modèle de la DPCI place la philosophie au centre de l'apprentissage, avec pour objectif principal le développement de la pensée critique. Il vise à rapprocher les notions philosophiques à des réalités quotidiennes des élèves en les reliant aux situations concrètes et aux autres disciplines scolaires. Elle repose sur le concept de CPEC, qui montre que les disciplines scolaires contiennent implicitement des éléments philosophiques que l'enseignant doit rendre visibles. Ainsi, la philosophie apparaît à travers différents domaines : en grammaire (opinion et contradiction), dans les sciences (notions de qualité et de quantité), et dans les savoirs sociaux et culturels (valeurs comme la justice et l'égalité). Ces exemples montrent que des références philosophiques (Hegel, Aristote, Kant) sont présentes de manière transversale. En général, la DPCI affirme que la philosophie n'est pas une discipline isolée, mais qu'elle traverse l'ensemble des savoirs. Le rôle de l'enseignant est donc d'aider les élèves à identifier ces liens

afin de mieux comprendre le monde et développer leur capacité de réflexion.

Conclusion

L'étude menée au Lycée Amadou Kouran Daga de Zinder met en évidence plusieurs difficultés qui freinent l'apprentissage de la philosophie : la langue d'enseignement, le caractère abstrait du curriculum, le manque de contextualisation des supports pédagogiques et les pratiques d'enseignement encore transmissives. En effet, selon la DPCI, le curriculum n'est pas un programme à réciter, mais un dispositif vivant de mise en sens des savoirs à partir des réalités des élèves et les supports peuvent être considérés comme des médiations pédagogiques actives qui participent à la transformation des savoirs en objectifs d'apprentissage, en facilitant leur appropriation et leur mise en sens par les apprenants. Elle considère la langue d'enseignement non pas un simple véhicule de transmission des savoirs mais comme un espace vivant de construction du sens, où se structurent la pensée, la compréhension et l'identité intellectuelle de l'apprenant à partir de ses réalités socioculturelles et des interactions disciplinaires.

Face à ces défis, la Didactique Philosophique Contextuelle et Interdisciplinaire (DPCI) apparaît comme une approche adaptée. Par CPEC, la DPCI s'enrichit du dialogue avec les autres disciplines qui deviennent des ressources complémentaires qui éclaire la pensée, facilite l'appropriation des notions abstraites et ancre la réflexion philosophique dans la complexité du réel vécu par les apprenants. Elle intègre aussi une dimension éthique qui ne se limite pas à l'énoncé de valeurs morales, mais se manifeste comme une exigence de la responsabilité intellectuelle et pédagogique qui engage l'apprenant et l'enseignant dans une quête de sens, de justice cognitive et de respect de contexte socioculturel dans la construction du savoir philosophique.

Cette recherche souligne ainsi la nécessité de repenser l'enseignement de la philosophie dans les contextes sahéliens afin d'améliorer les apprentissages et de réduire les inégalités éducatives dans la formation de l'esprit critique car, ce que l'éducation fait à l'homme, la

philosophie le fait à l'esprit. C'est l'éducation qui cultive l'esprit mais, c'est la philosophie qui le nourrit. Dans cette dynamique, des travaux futurs pourraient s'intéresser plus précisément aux conditions concrètes de mise en œuvre de la DPCI, notamment dans la formation des enseignants et dans la conception des curricula scolaires.

Bibliographie

AFRICAN UNION COMMISSION, 2023. *Progress Report on the Continental Education Strategy for Africa* (CESA 16–25), Addis-Abeba.

ALTET Marguerite, 2002. *Les pratiques enseignantes : entre savoirs professionnels et compétences*, Paris, PUF.

ALTET Marguerite, 2006. *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris, PUF.

ALTET Marguerite, 2002. « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle », *Revue française de pédagogie*, n°138, pp. 85-93.

AMES Carole, 1992, « Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation », *Journal of Educational Psychology*, Vol. 84, N°3, pp. 261-271.

ARBORIO Anne-Marie & FOURNIER Pierre, 2010. *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*, Paris, Armand Colin.

ASTOLFI Jean-Pierre, 2018. *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF Sciences Humaines.

BAMGBOSE Ayo, 2001. *Language and Exclusion: The Consequences of Language Policies in Africa*, Münster, LIT Verlag.

BANDURA Albert, 1986. *Social Foundations of Thought and Action*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.

BANDURA Albert, 2003. *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, De Boeck, Bruxelles.

BANDURA Albert, 1997. *Self-efficacy: The Exercise of Control*, New York, W.H. Freeman.

BARDIN Laurence, 2013. *L'analyse de contenu*, Paris, PUF.

BAUTIER Élisabeth & RAYOU Patrick, 2021. *Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, PUF.

BRONFENBRENNER Urie, 1979. *The Ecology of Human Development*, Cambridge, Harvard University Press.

CHARLOT Bernard, 2021. *Le rapport au savoir en milieu scolaire*, Paris, Anthropos.

CRESWELL John Ward, 2014. *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*, Thousand Oaks, Sage.

CUQ Jean-Pierre, 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.

CUMMINS Jim, 2000. *Language, Power and Pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters.

DECI Edward et Richard Ryan, 2002. *Handbook of Self-Determination Research*, University of Rochester Press, Rochester, NY.

DEHAENE Stanislas, 2021. *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*, Paris, Odile Jacob.

DE KETELE Jean-Marie, 2005. *L'évaluation des acquis des élèves*, Bruxelles, De Boeck.

DE KETELE Jean-Marie, 2005. *Méthodologie du recueil de données en sciences sociales*, Bruxelles, De Boeck.

DENZIN Norman Kent, 1978. *The Research Act*, New York, McGraw-Hill.

DENZIN Norman Kent & LINCOLN Yvonna Sessions, 2011. *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage.

DIOP Cheikh Anta, 1981. *Civilisation ou barbarie*, Paris, Présence Africaine.

DOUSSOT Sylvain et FINK Nadine, 2024. « La contextualisation en histoire : une étude didactique sur les rapports entre épistémologie scolaire et épistémologie de référence ». *Revue française de pédagogie*, n°223(2), pp. 9-26.

DWECK, Carol 2006. *Mindset: The New Psychology of Success*, Random House, New York.

EVANS Gary, 2022. *Educational Systems and Learning Contexts*, Londres, Routledge.

FAVRE Sandrine, CLASS Barbara et SZILAS Nicolas, 2026. « L'éducation ouverte et libre à l'épreuve de la justice cognitive : vers

une coconstruction transformative des savoirs en enseignement supérieur ». *Médiations et médiatisations*, n°23, pp. 19-37.

FOUREZ Gérard, 2020. *L'interdisciplinarité en éducation*, Bruxelles, De Boeck.

FREIRE Paulo, 1974. *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspero.

HATTIE John, 2023. *Visible Learning: The Sequel*, Londres, Routledge.

HOUNTONDJI Paulin, 1994. *Producing Knowledge in Africa*, Dakar, CODESRIA.

HOUNTONDJI Poulin, 1994. *Les savoirs endogènes : pistes pour une recherche*, CODESRIA, Dakar.

CUQ Jean-Pierre, 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris.

KAUFMANN Jean-Claude, 2011. *L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin.

KIVUNJA Charles et collaborateurs, 2025. « A scoping review and thematic analysis of differentiated instruction practices: How teachers foster inclusive classrooms for all students, including gifted students ». *International Journal of Educational Research Open*, vol. 8, article 100439, pp. 1-21.

KI-ZERBO Joseph, 1990. *Éduquer ou périr*, Paris, UNESCO / L'Harmattan.

LENOIR Yves, 2021. *L'interdisciplinarité dans l'enseignement*, Montréal, Chenelière Éducation.

MARTINAND Jean-Louis, 1986. *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang.

KASSANDRA L'HEUREUX, AYOTTE-BEAUDET Jean-Philippe et HASNI Abdelkrim, 2024. « Apprendre à contextualiser l'éducation scientifique en formation initiale ». *Didactique*, vol. 5, n°3, pp. 74-106.

PORCHER Louis, 1995. *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*, Hachette Éducation, Paris.

MEIRIEU Philippe, 1991. *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF.

MEIRIEU Philippe, 2014. *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF Sciences Humaines.

MILES Matthew Bernard, HUBERMAN Anthony Michael et SALDAÑA Johnny, 2014. *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*, Thousand Oaks, Sage Publications.

MORIN Edgar, 2008. *La Méthode 1 : La nature de la nature*, Paris, Seuil.

NGŨGĨ WA Thiong'o, 1986. *Decolonising the Mind*, London, James Currey.

PORCHER Louis, 1995. *Le français langue étrangère*, Paris, Hachette Éducation.

REUTER Yves, 2021. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.

SANTOS Boaventura de Sousa, 2020. *Épistémologies du Sud*, Paris, Desclée de Brouwer.

TABOURET-KELLER Andrée, 1990. « Le bilinguisme : pourquoi la mauvaise réputation ? », *Migrants-Formation*, n°83, pp. 18-23.

TOZZI Michel, 1998. *Penser par soi-même : initiation à la philosophie*, Chronique Sociale, Lyon.

TOZZI Michel, 1998. *Apprendre à philosopher*, Paris, Hachette Éducation.

TOZZI Michel, 2001. *La discussion philosophique à l'école et au collège*, Paris, Hachette Éducation.

TRICOT André, 2022. *Apprendre avec le numérique : mythes et réalités*, Paris, Retz.

UNESCO, 2005. *La philosophie, une école de la liberté : Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe*, UNESCO, Paris.

UNESCO, 2019a. *Education in Africa: A Statistical Analysis*, Dakar, UNESCO-BREDA.

UNESCO, 2019b. *Global Education Monitoring Report*, Paris, UNESCO.

UNESCO, 2020. *Global Education Monitoring Report*, Paris, UNESCO.

UNESCO, 2021. *Reimagining Our Futures Together*, Paris, UNESCO.

UNESCO, 2022. *Global Education Monitoring Report: Sub-Saharan Africa*, Paris, UNESCO.

VERGNAUD Gérard, 2020. *La théorie des champs conceptuels*, Paris, Hachette.

VYGOTSKI Lev Semionovitch, 1997. *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

WEINER Bernard, 1985. « An attributional theory of achievement motivation... », *Psychological Review*, vol. 92, n°4, pp. 548-573.

WEINER Bernard, 2010. « The Development of an Attribution-Based Theory... », *Psychologist*, vol. 45, n°1, pp. 28-36.

WENGER Étienne, 1998. *Communities of Practice*, Cambridge University Press.

WIREDU Kwasi, 1998. *African Philosophy: An Anthology*, Oxford, Blackwell.

WORLD BANK, 2018. *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*, Washington, World Bank.