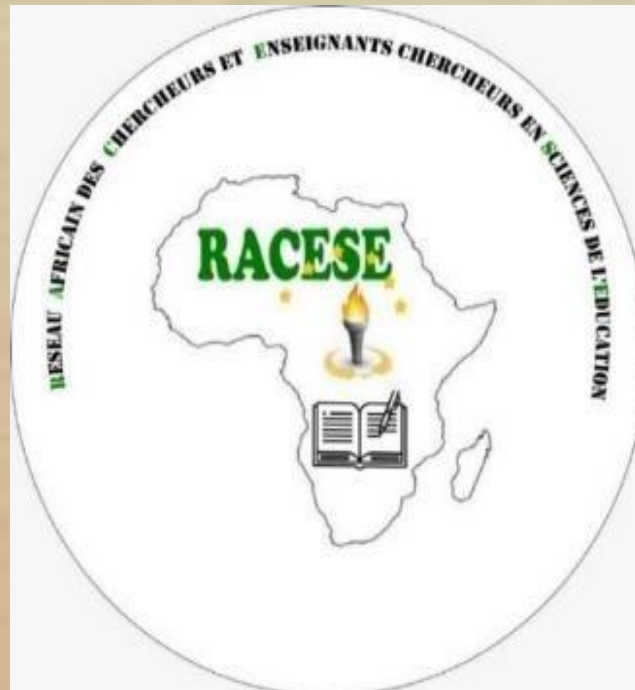


Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation (RASEF)

Revue semestrielle publiée par le Réseau Africain des Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en Sciences de l'Éducation (RACESE)



N°07– DECEMBRE 2025

ISSN 2756-7370 (Imprimé)

ISSN 2756-7575 (En ligne)

01 BP 1479 Ouaga 01

Email : revueracese@gmail.com

Numéro du dépôt légal : 22-559 du 20 Janvier 2026



RASEF N° 7, Décembre 2025



ISSN 2756-7370 (Imprimé)

ISSN 2756-7575 (En ligne)

Site web et Indexation internationale



<http://esjindex.org/index.php>

<http://esjindex.org/search.php?id=6997>



<https://reseau-mirabel.info/>

http://www.revue-rasef.org/accueil_026.htm

**Revue semestrielle publiée par le Réseau Africain des
Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en
Sciences de l'Éducation (RACESE)**

**Domiciliée à l'École Normale Supérieure,
Burkina Faso**

01 BP 1479 Ouaga 01

Site: www.revue-rasef.org

Email: revueracese@gmail.com

Numéro du dépôt légal : 22-559 du 20 Janvier 2026



DIRECTION DE LA REVUE

Directeur de Publication

KYELEM Mathias, Maitre de Conférences en didactique des sciences, ENS/Burkina Faso,

Directeur de Publication Adjoint

THIAM Ousseynou, Maitre de Conférences en sciences de l'éducation, FASTEF/ Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

Directeur de la revue

BITEYE Babacar, Maitre-assistant en sciences de l'éducation, FASTEF/Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

Directeur Adjoint de la revue

KOUAWO Achille, Maitre de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo,

Rédacteur en chef

POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Maître de recherche en sciences de l'éducation, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/Burkina Faso,

Rédacteur en chef adjoint

DEMBA Jean Jacques, Maître de Conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure de Libreville/Gabon,

Responsable d'édition numérique

DIAGNE Baba Dièye, Maître assistant en sciences de l'éducation, Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

ASSISTANTS A LA REDACTION

YAGO Iphigénie, Maître assistant en Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure/Burkina Faso,

PEKPELI Toyi, Docteur en Sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo.

COMITÉ SCIENTIFIQUE

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeure titulaire en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

KOUDOU Opadou, Professeur Titulaire de Psychologie, École Normale Supérieure d'Abidjan

NEBOUT ARKHURST Patricia, Professeure titulaire en didactique des disciplines, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

BATIONO Jean-Claude, Professeur Titulaire de didactique des langues Africaines et germanophone, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

AKAKPO-NUMANDO Séna Yawo, Professeur Titulaire en Sciences de l'éducation, Université de Lomé (Togo),



BABA MOUSSA Abdel Rahamane, Professeur Titulaire en sciences de l'éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

TRAORÉ Kalifa, Professeur titulaire en didactique des mathématiques, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

SOKHNA Moustapha, Professeur Titulaire en didactique des mathématiques, FASTEF Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

COMPAORE Maxime, Directeur de recherche en histoire de l'éducation, CNRST (Burkina Faso),

FERREIRA-MEYERS Karen, Professeure Titulaire en linguistique, Université of Eswatini en Eswatini (Afrique australe),

KONKOBO/KABORÉ Madeleine, Directrice de recherche en sociologie de l'éducation, CNRST (Burkina Faso),

PARI Paboussoum, Professeur Titulaire de Psychologie de l'éducation, Université de Lomé, (Togo),

BALDE Djéneba, Professeure Titulaire en administration scolaire, Institut Supérieur des Sciences de l'éducation, (Guinée),

VALLEAN Tindaogo, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), École Normale Supérieure (Burkina Faso),

SY Harouna, Professeur Titulaire en sociologie de l'éducation, FASTEF, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

TCHABLE Boussanlègue, Professeur Titulaire en Psychologie de l'Éducation, Université de Kara (Togo),

DIALLO Mamadou Cellou, Professeur Titulaire en évaluation des programmes scolaires, Institut supérieur des sciences de l'éducation (Guinée),

ACKOUNDOU NGUESSAN Kouamé, Professeur titulaire en didactique des disciplines, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

KYELEM Mathias, Maître de conférences en didactique des sciences, École Normale supérieure de Koudougou (Burkina Faso),

KOUAWO Achilles, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

THIAM Ousseynou, Maître de conférences en sciences de l'éducation, FASTEF Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal),

DIEDHIOU Serigne Ben Moustapha, PhD, Professeur en éducation et en pédagogie (UQAM).

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Libreville, (Gabon),

QUENTIN Franck de Mongaryas, Maître de conférences en Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Libreville, (Gabon),



BETOKO Ambassa Marie-Thérèse, Maître de conférences en littérature francophone, École Normale Supérieure de Yaoundé (Cameroun),

ASSEMBE ELA Charles Philippe, Maître de Conférences CAMES, Esthétique, philosophie de l'art et de Culture, École Normale Supérieure, (Gabon),

BONANE Rodrigue Paulin, Maître de recherche en philosophie de l'éducation, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/(Burkina Faso),

CONGO Aoua Carole épouse BAMBARA, Maître de recherche en Linguistique, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

HOUEDENOU Florentine Adjouavi, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

NAPPORN Clarisse, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

DIOP Papa Mamour, Maître de Conférences en didactique de la langue et de la littérature espagnole, FASTEF, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

AMOUZOU-GLIKPA Amevor, Maître de Conférences, Sociologie de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

AKOUETE HOUNSINOU Florentine, Maître de Recherches en Sciences de l'Éducation, Centre béninois de la recherche scientifique et de l'innovation (Bénin),

BAWA Ibn Habib, Maître de Conférences en Psychologie de l'Éducation, Université de Lomé (Togo),

SEKA YAPI, Maître de conférences en psychologie de l'éducation, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

ABBY-MBOUA Parfait, maître de conférences en didactique des mathématiques, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

BAYAMA Claude-Marie, Maître de conférences en philosophie de l'éducation, École Normale Supérieure, (Burkina Faso),

ZERBO Roger, Maître de recherche en Anthropologie, INSS/CNRST (Burkina Faso).

BEOGO Joseph, Maître de conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, (Burkina Faso),

SOMDA Minimalo Alice épouse SOME, Maître de conférences en philosophie politique et morale, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

TONYEME Bilakani, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université de Lomé

TOURÉ Ya Eveline épouse JOHNSON, Maître de conférences en Psychosociologie, École Normale Supérieure d'Abidjan (Côte d'Ivoire),

POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Maître de Recherche en Sciences de l'Education, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, Maître de Conférence en Sciences de l'Education, École Normale Supérieure/Burkina Faso,



BARRO Missa, Maître de Conférences en Sciences de l'Education, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

SAWADOGO Timbila, Maître de Conférences en Sciences de l'Education, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DOUAMBA Jean-Pierre, Maître de Conférences en Sciences de l'Education, École Normale Supérieure, Burkina Faso.

COMITÉ DE LECTURE

ABBY-MBOUA Parfait, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,

AMOUZOU-GLIKPA Amevor, Université de Lomé/Togo,

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire ;

BARRO Missa, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

BAWA Ibn Habib, Université de Lomé, Togo,

BAYAMA Claude-Marie, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,

BETOKO Ambassa, École Normale Supérieure de Yaoundé/Cameroun,

BITEYE Babacar, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,

BITO Kossi, Université de Lomé/Togo,

BONANE Rodrigue Paulin, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,

COULIBALY/BARRO Félicité, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DEMBA Jean Jacques, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,

DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DIAGNE, Baba DIEYE, ENSTP, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,

DIALLO Mamadou Thierno, Institut Supérieur des sciences de l'éducation, Guinée,

DIEDHIOU Serigne Ben Moustapha, Département d'éducation et pédagogie (UQÀM), Canada,

DOUAMBA Jean-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

EDI Armand Joseph, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon,

GOUDENON Martine Epse BLEY, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

GUEDELA Oumar, École Normale Supérieure de l'Université de Maroua/Cameroun,

GUIRE Inoussa, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/Burkina Faso,

HONVO Camille, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

KOUAWO Achilles, Université de Lomé, Togo,



MBAZOGUE-OWONO Liliane, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,
MOUSSAVOU Raymonde, École Normale Supérieure, Libreville/Gabon,
NAO Aklesso, Institut Supérieur Don Bosco/Lomé, Togo,
NDONG SIMA Gabin, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,
NEBIE Alexis, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
NIANG, Amadou Yoro, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,
NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, École Normale Supérieure/Burkina Faso,
OUEDRAOGO P. Salfo, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),
SAMANDOU LGOU Serge, CNRST, Burkina Faso,
SANOGO Mamadou, Institut de Formation et Recherche Interdisciplinaires en Sciences de la Santé et de l'Éducation, Burkina Faso,
SAWADOGO Timbila, École Normale Supérieure (Burkina Faso),
SEKA YAPI, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,
SIDIBÉ Moctar, École Normale d'Enseignement Technique et Professionnel ENETP, Mali,
SOMDA Minimalo Alice épouse SOME, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,
SOMÉ Alice, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,
TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger,
THIAM Ousseynou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,
TONYEME Bilakani, Université de Lomé, Togo,
TRAORÉ Ibrahima, Université de Bamako, Mali,
YOGO Evariste Magloire, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
ZERBO Roger, CNRST/INSS, Burkina Faso.

COMITÉ DE RÉDACTION

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,
BALDE Salif, Université Cheik Anta Diop, Sénégal,
BITEYE Babacar, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal,
BONANÉ Rodrigue Paulin, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,
COULIBALY/BARRO Félicité, École Normale Supérieure, Burkina Faso,
DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso,
DIEDHIOU Serigne Ben Moustapha, Département d'éducation et pédagogie (UQÀM), Canada,



DOUAMBA Jean-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,
ESSONO ÉBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon,
FAYE Émanuel Magou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,
GOUDENON Martine Epse BLEY, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS)
d'Abidjan, Côte d'Ivoire,
KOUAWO Achille, Université de Lomé, Togo,
NAO Aklesso, Institut Supérieur Don Bosco/Lomé, Togo,
NEBIE Alexis, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,
OUEDRAOGO P. Salfo, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),
SAMANDOU LGOU Serge, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,
SAWADOGO Timbila, École Normale Supérieure, Burkina Faso,
TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger,
THIAM Ousseynou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal,
TRAORE Ibrahima, Université de Bamako, Mali,
YABOURI Namiyaté, Université de Lomé, Togo.

ASSISTANTES

DIOUF Salimata,
THIAM Ndèye Fatou.



Table des matières

<i>Editorial</i>	11
<i>Amadou Yoro NIANG</i>	11
Partie 1 : Pratiques et perceptions en enseignement-apprentissage.....	13
<i>Perceptions et pratique des enseignants de mathématiques : l'exemple de quelques lycées publics de Bamako</i>	1
Yaya TRAORE, Mahamadou Lamine DIAKITE, Abdramane KONE	1
<i>Encadrement de mémoires dans le contexte universitaire malien : quelles perceptions du côté des apprentis-chercheurs ?</i>	16
Salifou KONE.....	16
<i>Planification/gestion de l'éducation au Burkina Faso : SimuED, un modèle de simulation à adopter ?</i>	28
Yacouba Augustin SAVADOGO, Bernadin P. OUEDRAOGO, François SAWADOGO	28
<i>Les contraintes psychosociales d'encadrement pédagogique dans les établissements d'enseignements post-primaire et secondaire dans la région du Centre au Burkina Faso</i>	45
François TIENDREBEOGO.....	45
<i>Influence de la motivation sur la performance académique des étudiants de première année d'architecture d'Abidjan</i>	60
Paul Blanchard AKE, Kouakou Bruno KANGA	60
<i>Auto-exclusion au cours d'EPS : attitudes enseignantes face aux collégiennes des églises de réveil</i>	69
BAKINGU BAKIBANGOU Yvette, NDONGO Nathalie	69
Partie 2 : Former, enseigner autrement.....	82
<i>Trente (30) jours d'enseignement-apprentissage en Didactique des disciplines pour former des enseignants : Quel impact sur les pratiques pédagogiques ?</i>	83
Natié COULIBALY, Ibrahima TRAORÉ, Yacouba LOUGUÉ	83
<i>Effets de l'alphabétisation des adultes selon la formule Reflect sur leur vécu économique au Burkina Faso</i>	96
Harouna DERRA, Ya Eveline TOURÉ/JOHNSON, François SAWADOGO	96
<i>Enseigner les sciences de la vie et de la terre de manière contextualisée : une préoccupation didactique au Gabon</i>	105
Raymonde MOUSSAVOU	105
<i>Perceptions d'étudiants en licence 3 d'anglais sur les effets d'une pédagogie numérique sur l'amélioration de leurs compétences scripturales</i>	121
Papa Meïssa COULIBALY, Papa Mamour DIOP	121
<i>TIC et didactique en contexte de crise sécuritaire : opportunités et défis pour le système éducatif burkinabè</i>	140
Aoua Carole CONGO.....	140
Partie 3 : Education, langues et société	156

<i>Education à la santé à l'école au Congo : entre manque de ressources et adaptation contextuelle</i>	157
Laure Stella GHOMA LINGUISSI, Guy MOUSSAVOU	157
<i>Influence du milieu familial sur les comportements frauduleux des élèves lors des examens du BEPC et du bac à Abidjan</i>	167
N'guessan Williams KOFFI, Tanoh épouse N'DIAMOI KOUAME, Aya Michèle KOFFI	167
<i>Techniques de questionnement dans l'élaboration des épreuves de composition dans l'apprentissage du français langue étrangère : cas des apprenants angolais du second cycle de secondaire</i>	179
Lumingo FUAKADIO	179
<i>Compétences émotionnelles et développement des capacités d'adaptation sociale chez des adolescents extrême-nord camerounais déplacés à l'Est à la suite des inondations</i>	193
Yannick TAMO FOGUE et Valère NKELZOK KOMTSINDI.....	193
<i>Type d'établissement, conditions socioéconomiques et détresse psychologique chez les enseignants du primaire d'Abidjan</i>	211
Konan Léon KOUAME, Kouakou Bruno KANGA, Hassan Guy Roger TIEFFI	211
<i>Facteurs sociaux associés à la consommation de drogues chez les élèves de l'arrondissement de Garoua 1^{ère} région du nord-Cameroun : Cas du Lycée de Ouro-Hourso et du Collège Moderne de la Bénoué</i>	229
Vanessa KUETE MOUAFO, Christian EYOUM, Charles TCHOUATA FOU DJIO, Clovis KUETCHE SINGHE ...	229
Partie 4 : Performance scolaire, inclusion et transformation éducative	245
<i>Justice procédurale, déviance constructive et leadership éthique : leviers de transformation du système éducatif camerounais</i>	246
Mireille Michée MVEME OLOUGOU	246
<i>Initiation à la philosophie dès l'enfance par l'image : un dispositif didactique pour le développement de la pensée réflexive au service d'une citoyenneté active au Cameroun</i>	260
Pierre Bénny WAGNI, Edwige CHIROUTER , Renée Solange NKECK BIDIAS	260
<i>La professionnalisation de l'enseignement supérieur : un moteur stratégique pour le développement durable des collectivités territoriales décentralisées</i>	278
<i>Perceptions de l'évaluation et leur influence sur l'engagement à l'apprentissage : cas des élèves de l'enseignement secondaire général de la Direction Régionale de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation (DRENA) 2 d'Abidjan</i>	288
FLODO Kouassi Athanase, TANON Eben-Ezer Kouamé	288
<i>Analyse théorique du concept de l'éducation inclusive : perspectives et limites</i>	307
Nomansou Serge BAH, Kobena Séverin GBOKO	307
<i>Durée de prise en charge, niveau d'attention et performances scolaires des enfants déficients intellectuels du Centre d'Action Medico Psychosociale de l'Enfant (CAMPSE) d'Abidjan</i>	319
Ossei KOUAKOU	319

Editorial

Amadou Yoro NIANG¹

Le numéro 7 de la *Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation (RASEF)* s'inscrit dans une dynamique scientifique particulièrement riche, témoignant de la vitalité de la recherche en sciences de l'éducation en Afrique. Les vingt-huit contributions réunies dans ce numéro, portées par des chercheurs issus de divers pays africains (Mali, Burkina Faso, Niger, Sénégal, Cameroun, Côte d'Ivoire, Gabon, Tchad, Congo, Angola), offrent une lecture plurielle et approfondie des défis, mutations et perspectives des systèmes éducatifs africains contemporains.

Plusieurs articles mettent en lumière les pratiques pédagogiques et les conditions d'enseignement dans les disciplines scolaires. Ainsi, Dr Yaya Traoré, Mahamadou Lamine Diakité et Dr Abdramane Koné analysent les perceptions et pratiques des enseignants de mathématiques dans les lycées publics de Bamako, soulignant le rôle déterminant des matériels didactiques dans l'efficacité de l'enseignement-apprentissage. Moussavou Raymonde interroge la contextualisation de l'enseignement des SVT au Gabon comme exigence didactique encore insuffisamment institutionnalisée. Les travaux de Fuakadio Lumingo, consacrés aux techniques de questionnement en Français Langue Étrangère chez les apprenants angolais, et ceux de Wagni Pierre Bénys, Chirouter Edwige et Nkeck Bidias Renée sur l'initiation à la philosophie dès l'enfance au Cameroun, illustrent également la nécessité de renouveler les approches didactiques pour favoriser la pensée réflexive et la compétence communicative.

Les enjeux de la formation des enseignants et de l'encadrement académique occupent une place centrale dans ce numéro. Kone Salifou met en évidence les limites institutionnelles et relationnelles de l'encadrement des mémoires de Master dans les universités maliennes, tandis que Natié Coulibaly, Dr Ibrahima Traoré et Yacouba Lougué évaluent l'impact d'une formation courte en didactique des disciplines sur les pratiques pédagogiques des enseignants au Mali. Dans le même ordre d'idées, Tiendrebeogo François analyse les contraintes psychosociales de l'encadrement pédagogique dans les établissements post-primaire et secondaire du Burkina Faso, révélant leur influence négative sur la qualité de l'accompagnement des enseignants.

D'autres contributions s'intéressent aux dimensions psychosociales, motivationnelles et comportementales des acteurs de l'éducation mais aussi des technologies numériques. Les travaux de Konan Léon Kouamé, Kouakou Bruno Kanga et Hassan Guy Roger Tieffé mettent en évidence la détresse psychologique des instituteurs à Abidjan, en lien avec le type d'établissement et les conditions socio-économiques. Paul Blanchard Aké et Kouakou Bruno Kanga montrent, quant à eux, que la motivation intrinsèque constitue un facteur clé de la performance académique des étudiants en architecture. Les études de Koffi N'Guessan Williams, N'Diamoi Tanoh épouse Kouamé et Koffi Aya Michèle Edith sur la fraude scolaire à Abidjan, ainsi que celles de Kuete Mouafo Vanessa et ses collègues sur la consommation de substances psychoactives chez les élèves de Garoua, rappellent l'influence déterminante du milieu familial, social et relationnel sur les comportements scolaires. La contribution de CONGO Aoua Carole examine les défis de la problématique de l'adoption d'outils d'enseignements et d'apprentissages numériques dans le système éducatif burkinabè.

Le numéro aborde également des problématiques structurelles et systémiques majeures. Yacouba Augustin Savadogo, Bernadin P. Ouédraogo et François Savadogo interrogent la pertinence du modèle SimuED pour la planification de l'éducation au Burkina Faso, notamment

¹ Inspecteur de l'Éducation, Enseignant Chercheur en Sciences de l'Éducation, Faculté des Sciences de l'Éducation et de la Formation, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.



dans le secteur de l'EFTP. Les questions d'inclusion, de justice et de développement durable sont également au cœur de ce numéro. Bah Nomansou Serge et Gboko Kobena Séverin proposent une analyse théorique approfondie du concept d'éducation inclusive, en soulignant ses perspectives et ses limites. Bakingu Bakibangou Yvette et Ndong Nathalie explorent les attitudes des enseignants d'EPS face à l'auto-exclusion des élèves des Églises de réveil au Congo. Mireille Michée Mveme Olougou met en évidence le rôle de la justice procédurale, de la déviance constructive et du leadership éthique comme leviers de transformation du système éducatif camerounais. Enfin, Bingana Manga Barnabé Bertrand analyse la professionnalisation de l'enseignement supérieur comme moteur stratégique du développement durable des collectivités territoriales décentralisées.

En définitive, ce numéro 7 de la RASEF, par la diversité des thématiques abordées et la rigueur scientifique des contributions de l'ensemble des auteurs, constitue une référence majeure pour la compréhension des dynamiques éducatives africaines contemporaines. Il invite chercheurs, praticiens et décideurs à renforcer le dialogue entre recherche et action, afin de construire des systèmes éducatifs plus équitables, inclusifs et adaptés aux réalités locales.

Le comité éditorial adresse ses sincères remerciements à tous les auteurs pour la qualité de leurs travaux, ainsi qu'aux évaluateurs pour leur engagement scientifique, contribuant ainsi au rayonnement et à la crédibilité de la *Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation*.

***Initiation à la philosophie dès l'enfance par l'image : un dispositif
didactique pour le développement de la pensée réflexive au service d'une
citoyenneté active au Cameroun***

**Pierre Bény WAGNI, Edwige CHIROUTER , Renée Solange NKECK
BIDIAS**

Résumé

Sous l'emprise de dynamiques mimétiques et autoritaristes, la société camerounaise reflète les dérives des sociétés tardives : immoralité, incivisme et dépravation des mœurs fragilisent la jeunesse et affaiblissent sa capacité à penser de manière autonome. Ce constat interroge le rôle de l'école dans la formation d'une citoyenneté réflexive, face à une tendance mondiale qui valorise l'« homme-machine » plus que l'esprit-critique. Pour y répondre, cet article analyse la problématique de l'initiation philosophique dès l'enfance par l'image à travers un dispositif didactique innovant : le *ludophilosopher*, un jeu de cartes conçu pour stimuler la pensée critique. L'expérimentation, menée dans une classe de CP à Yaoundé, s'appuie sur une ingénierie didactique et l'analyse qualitative de verbatims vidéoscopés. Les résultats révèlent le développement précoce d'habiletés réflexives (problématiser, conceptualiser et argumenter) constituant le socle d'une citoyenneté active. L'article conclut sur les perspectives d'intégration de ce dispositif dans l'éducation civique et morale au Cameroun.

Mots-clés : Philosophie avec les enfants, ingénierie didactique, ludo-philosopher, pensée réflexive, citoyenneté.

Abstract

Under the influence of mimetic and authoritarian dynamics, cameroonian society *Reflects* the excesses of late modern societies: immorality, incivility and moral decline weaken the youth and undermine their ability to think by themselves. This situation questions the role of school in shaping a *Reflective* and autonomous citizenship, in a global context that tends to privilege the "human-machine" rather than the critical-mind. To address this issue, this article examines the problem of introducing philosophy from early childhood through images by means of an innovative didactic device: the *ludo-philosopher*, a card game designed to foster critical thinking. The experiment, conducted in a CP class in Yaoundé, relied on didactic engineering and qualitative analysis of video-recorded verbatims. The findings highlight the early development of *Reflective* skills (problematize, conceptualize and argue) that constitute the foundation of active citizenship. The article concludes with perspectives for integrating this device into civic and moral education in Cameroun.

Keywords: Philosophy with children, didactic device, ludophilosopher, *Reflective* thinking, citizenship.

Introduction

Aujourd'hui seulement 6,09 % de pays en Afrique ont intégré la pratique de la philosophie avec enfants dans les pratiques éducatives et citoyennes (IAPC, 2015). Le Cameroun comme beaucoup d'autres pays manquent encore à l'appel de cette Nouvelle Pratique Philosophique (NPP) à l'école et dans la cité. Or, au niveau du Cameroun, les curricula du préscolaire et primaire mettent un accent aigu sur développement de l'éveil scientifique chez les enfants comme compétence importante pour une citoyenneté réflexive (MINEDUB, 2018, p. 4). Pour le développement de la citoyenneté réflexive, il revient donc à l'EM « *d'éveiller et nourrir chez l'enfant la conscience des liens qui l'attachent à l'État et de lui faire pratiquer les devoirs que l'existence de ces liens lui imposent* » (MINEDUB, 2018, p. 102). La philosophie avec les enfants comme activité d'éveil réflexif et critique entre dans les perspectives éducatives camerounaises dès les années 1988-1989 avec les 11 disciplines (et par la suite la 12^{ème} en 2000) d'un enseignement-apprentissage au préscolaire qui font appel aux activités d'éveil scientifique et technologique (Nkeck Bidas, 2013, p. 83).

Nonobstant la volonté de démocratisation de la philosophie à l'école au Cameroun et dans d'autre pays d'Afrique, l'élitisme platonicien reste toujours la doctrine scolaire des savoirs philosophiques. Un fait marquant de l'éducation au Cameroun est la démocratisation de la philosophie au secondaire : en tant que discipline d'enseignement-apprentissage, la philosophie est accessible aux élèves des classes de secondes littéraires depuis septembre 2018. Ce changement de paradigme d'enseignement de la philosophie au collège est un pas vers la véritable démocratisation de la philosophie : celle-ci est la forme dans laquelle l'accès aux savoirs et méthodes philosophiques est ouvert à « *des peuples exclus de la philosophie : enfants, femmes, classes populaires, non géomètres* » (CMP, 2024).

Sur le terrain, les pratiques pédagogiques dominantes au Cameroun restent fortement marquées par l'enseignement transmissif, centré sur la mémorisation et la restitution. Si ce modèle permet d'assurer des acquis scolaires de base, d'une part, il s'écarte des normes pédagogiques et didactiques qui préconisent l'approche par les compétences (APC) qui cadre bien avec l'approche du philosophe à l'école et d'autre part, il limite cependant la capacité des apprenants à développer une pensée critique et autonome. C'est ce contexte que la philosophie avec les enfants, déjà expérimentée dans plusieurs pays à la suite des travaux de Lipman (2006) et Chirouter (2022), ouvre de nouvelles perspectives pour l'éducation à la citoyenneté.

L'originalité de la recherche présentée dans cet article réside dans l'usage de l'image comme support didactique privilégié pour introduire la réflexion philosophique dès la jeune enfance. L'image, par sa force évocatrice, favorise l'émergence de questions, de définitions collectives et d'arguments partagés. Combinée à un dispositif ludique—le *ludo-philosopher*, un jeu de cartes conçu pour stimuler la discussion à visée philosophique et démocratique, elle devient un levier d'apprentissage à la fois attractif et formateur pour l'esprit réflexif chez les enfants.

La société camerounaise, à l'instar de nombreuses sociétés contemporaines, est confrontée à une crise de valeurs qui fragilise la jeunesse : immoralité, incivisme et dépravation des mœurs semblent mettre hors-sol la capacité des jeunes à se construire comme des citoyens réflexifs et autonomes dans une réflexivité critique. Il nous apparaît alors que la société actuelle illustre bien « la société tardive » (Hartmurt, 2010) dont la particularité est d'être une vieille dame qui se rajeunit dans le vice ou d'être en accélération vers des divagations folles de la pensée acritique. L'école de cette modernité tardive produit plus des générations de machines efficaces plutôt que des citoyens complets capables de penser par eux-mêmes, de critiquer la tradition (Nussbaum, 2011, p. 10). Pour répondre à ce problème de perte de pensée réflexive qui est à la base des dynamiques dogmatiques (suivisme, autoritarisme, mimétisme) chez les jeunes, nous

avons pensé à mettre sur pied un jeu de cartes : *ludo-philosopher*. Il s'agit d'une technique ludique de la pratique philosophique pouvant se pratiquer dès la jeune enfance car lorsqu'un arbre est malade, il faut le soigner à la base en inoculant des habiletés structurelles de la pensée très tôt leur donnant la capacité à construire par eux-mêmes leur propre système de valeurs. L'école, censée être un lieu de construction de savoirs et de socialisation, se trouve ainsi interpellée : *en quoi le ludo-philosopher tenant à cœur l'image comme support à la réflexion philosophique permet de développer la pensée réflexive en classe de CP afin de préparer les élèves du primaire à une citoyenneté réflexive ?*

En pensant que l'ECM peut servir de passerelle à l'apprentissage de la philosophie à l'école, la présente étude, menée dans une classe de CP à Yaoundé, s'appuie sur une démarche de l'ingénierie didactique d'Artigue (1988) et l'analyse qualitative de verbatims vidéoscopés afin d'évaluer l'impact de ce dispositif sur le développement précoce des habiletés réflexives. Plus précisément, il s'agit d'observer comment *la problématisation, la conceptualisation, l'argumentation et l'interprétation* peuvent être travaillées dès l'enfance, et en quoi elles constituent le socle d'une citoyenneté active et critique.

L'article s'organise en quatre temps : d'abord un cadrage théorique qui situe la philosophie avec les enfants selon la pratique chiroutérienne de l'atelier philo, mais faisant appel à l'image et au *ludo-philosopher* ; ensuite la présentation de la méthodologie adoptée ; puis l'analyse des résultats issus de l'expérimentation ; enfin une discussion portant sur le développement des habiletés structurelles de la pensée induisant des implications curriculaires et la formation des enseignants du primaire à cette nouvelle pratique éducative.

1. Cadre théorique

Trois éléments théoriques sont essentiels pour comprendre la pratique philosophique avec les enfants expérimentée dans le cadre de cette étude, ceux-ci sont : la conception de la pratique chiroutérienne de la philosophie avec les enfants, l'image comme support à la réflexion philosophique avec les enfants et le *ludo-philosopher* comme technique de cette pratique.

1.1. Dispositif didactique des ateliers philo avec les enfants chez Chirouter

Chirouter (2022) a entrepris des recherches sur la pratique de la philosophie avec les enfants du primaire depuis plus d'une vingtaine d'années maintenant : c'est au fil de ces nombreuses années de recherches pratiques que Chirouter (2022) a cristallisé sa pratique de la philosophie auprès des enfants. La faisabilité de cette pratique éducative telle que présentée par Chirouter (2022) éloigne l'idée du mythe de l'exercice philosophique avec les tout-petits.

1.1.1. Définition de la pratique philosophique avec les enfants selon Chirouter

Tenant en considération le matérialisme neuroscientifique, Chirouter (2022) définit le philosophe avec/pour enfant comme : la mise en exercice du cerveau selon les exigences intellectuelles pour développer chez les tout-petits une capacité à réfléchir par eux-mêmes sur des problèmes de notre vécu quotidien. On peut définir la pratique de la philosophie avec les enfants sous trois acceptations complémentaires : Elle est d'abord un exercice de la raison ou du cerveau visant à initier les enfants à la pensée réflexive ou critique (a). Ensuite, c'est un exercice philosophique de discussion ou de l'échange à visé démocratique et philosophique sur des problématiques de notre quotidien dans le cadre d'une communauté de recherche où des idiots recherchent la vérité (connaissance authentique) sur les questions du pourquoi et comment des choses, de leur essence et nature (b). Et enfin, c'est un exercice du travail de la raison où les enfants sont initiés aux actes de pensées aidant à forger un ensemble de systèmes de valeurs relatifs aux pratiques citoyennes, morales et civiques (c).

La pratique chiroutérienne de la philosophie avec les enfants n'est pas aléatoire car elle est encadrée par un dispositif didactique précis que nous appelons l'ARP (atelier de réflexion philosophique).

1.1.2. Atelier de Réflexion Philosophique (ARP) de Chirouter

Cinq (05) éléments intelligents constituent et donnent de comprendre le dispositif didactique de Chirouter (2022), il s'agit : des savoirs de la pratique, des supports de la réflexion philosophique, des rôles des acteurs du cercle philo, des compétences philosophiques, les méthodes et techniques du philosophe avec les enfants.

1.1.2.1. Les savoirs de la pratique dans l'ARP

Les savoirs ou les concepts constituant le contenu d'apprentissage au philosophe lors des ateliers de réflexion philosophique sont pris dans le programme d'EMC (Chirouter, 2022, p. 46). De manière générale, Chirouter (2022) aborde avec les apprenants en élémentaire (cycles 2 et 3) neuf (09) concepts philosophiques : *la liberté, la croissance, autrui, la vie et la mort, l'amour, le bonheur, l'art et le beau, la richesse, le savoir et la croyance*. De manière spécifique, on peut faire référence à d'autres concepts ou savoirs de l'ARP, dont notamment : *le bonheur, la liberté, l'Amour et l'Amitié*. Nous pouvons aussi faire référence aux savoirs de l'ARP manipulés en grande section avec les tout-petits de l'école Albert Camus de Sarcelles où Chirouter (2024) travaille tout au long de l'année en communauté de recherche sur les contenus tels que : *la colère, la peur, la liberté, le bonheur, la nature, le rire et l'art*.

1.1.2.2. Les outils de la pratique dans l'ARP

L'atelier de réflexion philosophique avec les enfants fait appel à la littérature contemporaine dite « de jeunesse » comme principal support au philosophe avec les tout-petits. Lors de la conférence-échange de Yaoundé, Chirouter (2024) cite en référence quelques titres d'ouvrages de littérature de jeunesse qui ont servi de support à l'ARP, ceux-ci sont : *Max et les maximonstres* de Sendak, *Jean de la lune* et *Otto* de Ungerer, etc. La préférence de Chirouter (2024) est portée sur *les albums de jeunesse* comme genre de littérature de jeunesse, dont elle présente quelques titres : *Yakouba* de Dedieu, *Le voyage d'Oregon* de Joos et Rascal, *Loulou* de Solotareff, *Une histoire à quatre voix* de Duval, *L'arbre sans fin* de Ponti. *La fiction* est aussi un autre genre de littérature de jeunesse qui intéresse Chirouter (2015) pour permettre la réflexion philosophique en atelier. Sur les œuvres de fictions littéraires, elle pense qu'elles ont permis de mieux faire saisir à un large public les vérités sur la temporalité que le langage métaphysique des philosophes, jugé trop rigide n'arrivait pas à le faire.

1.1.3. Les rôles des acteurs pour la pratique dans l'ARP

Le dispositif scénaristique de l'ARP de Chirouter (2008) est calqué sur certains aspects de la DVD de Tozzi (2006) :

Les rôles des acteurs : dans l'ARP l'enseignant joue le rôle de d'animateur-facilitateur et les apprenants jouent le rôle de discuteurs. En tant qu'animateur-facilitateur l'enseignant doit savoir saisir le "kairos " pour conduire un certain nombre d'actions liées à sa fonction, lesquelles sont par exemples : *lancer le débat, le recadrer, l'encadrer, relancer les idées, interroger les apprenants sur leurs idées, reformuler ou demander aux apprenants de le faire, et surtout ne pas influencer le débat*. Quant aux apprenants, ils participent au débat comme « discutants » : les autres rôles de *président de séance, discutant, reformulateur, secrétaire, co-animateur ou observateur* n'existent pas vraiment (Chirouter, 2015, p. 172).

1.1.4. Les compétences de la pratique dans l'ARP

Parmi les compétences du philosophe avec les enfants, l'ARP de Chirouter (2008) vise plus le développement de la pensée réflexive ou critique chez les tout-petits. Former les enfants à la pensée réflexive ou à l'esprit réflexif nécessite de les initier à certaines habiletés de la réflexivité philosophique qu'avaient déjà défini Lipman (2006) repris par Tozzi (2018), celles-ci sont : *problématiser, argumenter et conceptualiser*. Une autre habileté de la réflexivité philosophique intéresse Chirouter (2022), celle-ci est : *interpréter*. Sur cette micro-compétence qui est un indicateur considérable de la réflexivité philosophique, Chirouter (2024, p. 31) insiste sur l'importance d'initier les enfants à l'interprétation des textes ou des récits pour en saisir les enjeux importants du contenu exposé. L'ARP permet plusieurs interprétations subjectives relatives aux discutants, mais la subjectivité des interprétations n'est pas le lieu de la valorisation des pensées anarchiques, c'est-à-dire permettre aux enfants de dire tout ce qu'ils veulent sur le texte (Chirouter, 2015, p. 120).

1.1.5. La méthode et technique de la pratique dans l'ARP

S'appuyant sur la CRP de Lipman (2006) et de la DVPD de Tozzi (2018) pour élaborer l'ARP comme méthode dans l'apprentissage du philosophe avec les enfants, Chirouter (2008) est ouverte aux méthodes et techniques spécifiques telles que : la méthode socratique avec sa technique le questionnement et la méthode critique ou méthode d'essai-erreur avec sa technique le débat ou la discussion réflexive et critique (Chirouter, 2007).

La « mise en réseau » est une autre méthode spécifique de l'ARP que théorise Chirouter (2007) : elle établit une connexion entre l'album ou la littérature de jeunesse (qui est le poste central), l'environnement (la classe), et les acteurs en présences (l'enseignant et les apprenants). La « mise en réseau » a pour rôle d'enrichir la classe en outils culturels : avec plusieurs auteurs (et pensées), une pluralité d'illustrations montrant divers rapports au monde ou mode de pensées, parfois contradictoire (Chirouter, 2015, p. 59).

1.2. L'image et le ludo-philosophe dans le philosophe avec les enfants

L'image est pensée comme support à la réflexion philosophique et le ludo-philosophe est utilisé comme moyen pour rendre souple l'exercice de réflexion critique.

1.2.1. L'image et ses fonctions dans le développement des habiletés de pensée

Loin de la thèse platonicienne et même bachelardienne qui considèrent l'image comme un obstacle épistémologique, il est démontré par certaines philosophies de l'image, à l'instar de Ricœur (1975), Hume (2002), Sartre (1986), etc., que l'usage de l'image facilite l'initiation à la pensée réflexive. Les images en ses différents formats (vidéos animées, dessins, illustrations, etc.) stimulent la curiosité, favorisant la conceptualisation et permettent aux enfants d'entrer dans des discussions philosophiques démocratiques. De manière spécifique, sur la base des philosophies de l'image (Humienne, Hégélienne, Ricœurienne, Sartrienne, etc.), on peut identifier des fonctions propres de l'image qui jouent un rôle déterminant dans le développement des micro-habiletés de la pensée réflexive chez l'enfant :

- **La fonction d'illustration en image** : permet de passer de l'idée à l'image pour donner un exemple, soutenant l'argumentation via exemples ou contre-exemples (Hume, 2002 ; Hegel, 1941).
- **La fonction de corrélation métaphorique ou allégorique** : favorise le raisonnement analogique, permettant à l'enfant de mettre en image ses idées par métaphores (Ricœur, 1975).

- **La fonction d’assertion imageante** : affirme les caractéristiques d’un concept via des éléments idéatifs symbolisés, soutenant la conceptualisation (Sartre, 1986).
- **La fonction de formalisation de l’objet d’apprentissage** : synthétise les idées exposées dans le débat, facilitant la formalisation via des schémas heuristiques ou mind-mappings (Piaget, 1959 ; Wallon et Lurçat, 1957 ; Pierce, 1978).

Ainsi, les images structurent la réflexion, enrichissent l’argumentation et participent à la conceptualisation et formalisation des idées, rendant l’apprentissage philosophique avec les enfants concret et efficace.

1.1.2. L’approche du ludo-philosophe en atelier philo avec les enfants

Le jeu du ludo-philosophe est jeu dont le développement repose essentiellement sur la création des types de cartes à philosopher et leur fonctionnement. On en distingue pour ce modèle, trois principales cartes philo correspondant aux trois habiletés structurelles de la pensée : *la carte verte* pour définir un concept, *la carte rouge* défendre son idée sans se moquer de l’idée de l’autre et *la carte bleue* pour poser une question qui n’est pas encore posée. Le jeu peut être personnalisé ou adaptable selon les aires culturelles, les valeurs et savoirs philosophiques des noosphères et le programme des leçons d’ECM de chaque pays. L’intégration du ludo-philosophe dans la démarche pédagogique d’une classe traditionnelle en ECM au primaire vient combler certaines insuffisances. Celles-ci sont principalement :

- **Le manque de « structuration »** (Sauvé, Renaud et Gauvin, 2007) : il est observé qu’avec le modèle de la pratique traditionnelle de classe, il y a un manque d’organisation par rapport à un certain ordre de la pensée réflexive en ces habiletés philosophiques.
- **Le manque de souplesse** dans un apprentissage difficile pour les enfants autant que les adultes (Chirouter, 2022) : penser ou faire l’exercice réflexif n’est pas chose facile, même pour les plus grands ; il est donc nécessaire de rendre souple l’exercice réflexif qui crée certainement un épuisement cognitif rapide (Didden *et al.*, 2018). On le remarque très souvent par des comportements d’ennui ou de fatigue lors de cet exercice.

1.3. L’analyse de la pratique usuelle de la classe et la conception du dispositif d’ARPD

Le but de cette démarche d’ingénierie est d’analyser le fonctionnement de la pratique traditionnelle de classe en ECM et ses contraintes afin de chercher à déterminer les conditions d’existence d’une pratique de classe plus appropriée et donc satisfaisante pour le développement de la pensée réflexive.

1.3.1. L’analyse de la pratique traditionnelle de la classe

Trois analyses préliminaires du contenu de la pratique traditionnelle est à la base de la formulation des hypothèses et de la conception de la conception du modèle ARPD :

1.3.1.1. L’analyse épistémologique du contenu de la pratique en ECM

Cette analyse révèle que les leçons d’ECM (MINEDUB, 2018) qui sont généralement sensibles au vécu quotidien des enfants ont pour contenu des concepts ou notions ayant trait à la philosophie. Car on y trouve des concepts tels que : *le respect, la générosité, autrui, la politesse, la paix, la ponctualité, l’assiduité dans le travail, l’obéissance et la liberté, etc.* Cependant, malgré la nature philosophique de ces concepts, ceux-ci sont enseignés dans une dimension, civique ou citoyenne développant les seules compétences d’un esprit historien (memoriser et

réciter).

1.3.1.2. L'analyse de l'enseignement usuel de l'ECM et de ses effets

Dans le cadre de l'enseignement de l'ECM selon l'APC, les enseignants préfèrent enseigner directement les qualités d'un concept en n'accordant aucune place aux questionnements philosophiques servant d'ouverture aux débats réflexifs, interprétatif ou critique. Lors des enseignements, les enseignants passent plus de temps à questionner les élèves sans les aider à se poser à eux-mêmes des questions et à y réfléchir en communauté de recherche.

1.3.1.3. L'analyse des conceptions des apprenants, des difficultés et obstacles au développement de la pensée réflexive

Chez les enfants d'école primaire, on observe la culture de la « bonne réponse » : cette culture traduit l'idée selon laquelle les apprenants ont un sens du sacré pour la justesse des réponses. Ils recherchent plus à donner une réponse exacte à la question de l'enseignant plutôt qu'à exposer des idées ouvertes ou à dire ce qu'ils pensent vraiment du sujet (Tozzi, 2001). Pour les enfants, il faut absolument trouver ce qui est vrai et ne pas dire ce qui est faux. Cette culture de la « bonne réponse » met hors-sol la réflexion critique du groupe les enfermant dans les idées stationnaires des curricula. C'est cette culture qui explique les difficultés observées à développer les habiletés de la pensée réflexive (problématiser, conceptualiser et argumenter).

1.3.1.4. L'analyse du champ de contraintes

Dans l'espace épistémologique ou didactique on retrouve comme première contrainte *la non maîtrise de l'épistémologie de la discipline* par les enseignants d'école primaire. Les maîtres et maitresses de l'école primaire n'ont pas maîtrisé de l'historicisme des pensées particulières sur les concepts philosophiques qui font l'objet des leçons d'enseignement-apprentissage en ECM. Ils maîtrisent encore moins les pensées des philosophes qui traitent de ces concepts.

Dans l'espace ergonomique on retrouve comme principale contrainte *la disposition traditionnelle de la classe : les tables-bancs disposés en forme linéaire réservant un espace central au bureau de l'enseignant et à son enseignement*. Presque toutes les salles de classes des établissements publics comme privés du pays présentent cette mosaïque rectangulaire ou carré à l'extérieur des murs et linéaire des positions assises des apprenants à l'intérieur de la classe. Or le modèle d'ARPD avec les enfants exige une disposition des apprenants en forme de cercle ou de demi-lune ou encore en U.

1.3.2. Conception du modèle/dispositif d'ARPD

Plusieurs éléments intelligents constituent l'ingénierie didactique que nous voulons mettre sur pieds pour l'atelier philo au primaire, pour ce faire :

- Le scénario de l'ARPD qui dure 45min prévoit plusieurs rôles pour l'animateur (président de séance, reformulateur, synthétiseur) et réduit les enfants au rôle de discutants ;
- L'ARPD adopte les méthodes actives de la pédagogie, en particulier l'APC. De manière spécifique, l'ARPD utilise la méthode de la *maïeutique socratique*. Cette méthode socratique a pour technique le questionnement constant ;
- De manière originale, l'ARPD associe à ces deux méthodes spécifiques *l'édu-musement* comme une autre technique propre à l'exercice de la réflexion philosophique ;
- L'ARPD est un dispositif didactique du philosophe qui fait usage de l'image (vidéo animés) comme principal support à la réflexion philosophique avec les enfants.

L'ensemble des éléments théoriques de ce point de cadrage est au fondement de l'expérimentation que nous avons effectué sur le terrain.

2. Matériel et méthodes

Dans le cadre d'une recherche-action, l'étude menée est de type qualitatif selon une approche l'ingénierie didactique et une approche du ludo-philosophe. Cette méthodologie utilisée est subdivisée en trois parties : l'analyse de la pratique traditionnelle de la classe, le recueil des données et l'analyse des données.

2.1. Échantillonnage

Dans le cadre de cette étude, nous avons utilisé comme technique d'échantillonnage celle dite probabiliste. La mise en application de la méthode d'échantillonnage stratifiée *a priori* correspond à la description suivante : au début du processus d'échantillonnage nous avons fixé la taille totale de la population de l'étude à 50 apprenants. Tout d'abord, nous avons divisé notre population d'étude en deux strates que représentent les apprenants de CP-A et les apprenants de CP-B. Ensuite nous avons tiré aléatoirement un échantillon (n) de 25 apprenants dans chacune des strates. Enfin, de l'ensemble des échantillons choisis, nous avons obtenu l'échantillon de notre étude ; et c'est celle-ci qui sera soumise à l'analyse.

Tableau 1 : Représentation de la méthode d'échantillonnage stratifiée *a priori* (apprenants)

Moment	Strate 1 CP-A		Strate 2 CP-B		N	N
Avant	N1= 55	n1= 25	N2= 60	n2=25	$N1+N2= (55+60) = 115$	$n1+n2= (25+25)=50$

Source : (Wagni, 2025)

Avec

- N1 : taille totale des apprenants de la classe de CP-A
- N2 : taille totale des apprenants de la classe de CP-B
- n1 : taille de l'échantillon choisi en classe de CP-A
- n2 : taille de l'échantillon choisi en classe de CP-B
- N : taille totale de la population d'étude
- n : taille de l'échantillon final (requis) de l'étude

Cette méthode d'échantillonnage nous permet d'obtenir un échantillon final (n) plus homogène, soit 25 pour le groupe témoin (CP-A) et 25 pour le groupe expérimental (CP-B).

2.2. Description du site de recherche et des apprenants cibles

La collecte des données de cette étude a été menée à l'école départementale de Melen III. Cet établissement public du primaire se trouve dans le département du Mfoundi, arrondissement de Yaoundé III (chef-lieu- Yaoundé). Cette étude concerne les apprenants de la classe du CP dont la tranche d'âge moyenne de 4-7 ans. La classe de CP est la classe *senior* du cycle d'initiation dans laquelle les apprenants sont au stade 03 du développement mental : celui des opérations concrètes. À ce stade les apprenants sont initiés à objectiver, à conduire des actions réversibles sur les objets, à entrer en relation avec le milieu, à conduire des opérations logicomathématiques.

2.3. Méthode, technique, instrument et outil de collecte des données

Sur la base du dispositif de la pratique chiroutérienne adapté en ARPD, nous avons utilisé *l'enregistrement vidéoscopique* comme méthode de collecte des données à analyser. Le recours à la vidéoscopie dans les dispositifs didactiques vise à expliquer à partir d'une *observation vidéoscopée* (technique) les actes d'enseignement-apprentissage au philosophe avec les enfants jugés trop complexes mais qui sont au service du développement des habiletés de pensée chez les tout-petits. *La discussion de groupe* est l'instrument qui a permis de collecter la base de données auprès des 25 apprenants (11 filles et 14 garçons) à partir d'un *instrument* (la caméra d'un téléphone androïde fixé à une accroche).

2.4. Mise en œuvre de la collecte

Le test soumis au groupe expérimental a été conçu sur le modèle d'un test APC. La validité et la fiabilité du test ont été confirmées par les enseignants des classes de CP (A) et de CP (B) et par nos directrices de recherche. Le test proposé aux apprenants est élaboré au niveau cognitif de ces derniers et cherche, à travers la production personnelle de la pensée autonome, à vérifier le développement de la pensée réflexive chez ces enfants en cycle d'initiation primaire.

2.4.1. En amont de l'enregistrement des séances : les activités préparatoires

Le préalable concerne ici le choix des moments d'enregistrements : l'expérimentation du dispositif de l'atelier de réflexion philosophique et démocratique (ARPD) a été mise en œuvre le 08 mai 2024 en matinée (8h-8h45min) en salle d'atelier de l'école départemental groupe 1. Outre que les outils d'enregistrements (camera, visuel), le sujet de la séance est préparé lors de cette phase préparatoire : nous travaillons sur la thématique du « vivre-ensemble ». Nous voulons engager avec les enfants de l'école départemental de Melen III un débat réflexif/débat interprétatif sur la notion du « travail ». Nous les posons la question du sujet de réflexion suivante : le temps : est-ce vraiment la même chose pour tout le monde ?

2.4.2. Le déroulement de la séance d'expérimentation

Au tout début, les règles de la séance sont établies : *lever le doigt pour demander à prendre la parole, écouter son camarade lorsqu'il parle, on n'a pas le droit de se moquer de l'idée de l'autre ou de se disputer et il faut discuter dans le calme*. Aussi, on établit les rôles des acteurs en présence (élèves et enseignant) : Dans l'ARPD la majorité des rôles sont attribués à l'enseignant laissant ainsi les enfants assez libres pour assumer leur rôle de « discutant ». En tant que discutants, les enfants sont ceux qui font la discussion. Ils ont un rôle actif au sein du groupe : celui de participer activement à la discussion en émettant des idées et des arguments pour la défense de leurs propos.

Impartiale mais pas neutre, l'enseignant joue le rôle de facilitateur : il est chargé de mettre en place un tour de parole. Il valorise l'ouverture d'esprit des apprenants. Il encourage l'attitude d'un apprenant qui prend en compte le discours de son camarade et reformule, nuance ou complète sa pensée en fonction de celui-ci. En outre, l'animateur se doit d'encourager les contributions inachevées ou incertaines, de soutenir en structurant et en catégorisant les idées, en fournissant du vocabulaire, et de valoriser le travail et l'effort collectif.

2.5. Méthode d'analyse des données

Les données recueillies ont été traitées par une analyse de contenu selon la méthode Chirouter (2015) pour rendre compte de la pratique de classe selon le dispositif d'ARPD. Cette méthode d'analyse est spécifique car elle s'intéresse à l'examen des habiletés de pensée.

2.6. Considérations éthiques

Par souci d'anonymat, les noms et prénoms de tous les élèves ont été codés par des chiffres selon la formule (E (n)= enfant (numéro x)—l'apprenant x). Aussi, nous définissons (M = Maître—l'animateur). Par ailleurs, l'accès à l'école départementale de Melen III de Yaoundé a été encadré par une autorisation de recherche signée par le doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation (FSE) et une autorisation du Ministre de l'éducation de base (MINEDUB) informant le délégué régional de l'éducation de base du centre de notre recherche-action sur le terrain à l'école départementale de l'arrondissement de Yaoundé III.

3. Résultats

Cette partie présente les résultats obtenus à la suite de l'expérimentation du dispositif de la pratique de la philosophie imagée avec les enfants en ARPD (atelier de réflexion philosophique et démocratique) avec le groupe expérimentale (CP-A). Ces résultats qui s'articulent autour du développement des habiletés de la pensée réflexive (*problématiser, conceptualiser, argumenter et interpréter*), relèvent aussi le niveau et les comportements du groupe témoin (CP-B) resté au stade de l'enseignement traditionnel de l'ECM, centré sur la mémorisation.

3.1. Première habileté de la pensée réflexive : la problématisation du sujet

Pendant la séquence 1, les apprenants— E (219), E (220) et E (222) montrent une capacité à identifier le problème du sujet présenté par la vidéo animée de jeunesse lorsque nous leurs demandons quel est le problème du Paresseux par rapport à Lulu l'abeille. Cette séquence montre aussi la capacité de certains enfants— E (220) - E (225) et E (224) à formuler les questions d'une problématique pertinente.

- **E (219) : (Identification du problème)** Le problème du paresseux, c'est qu'il n'aime pas trop travailler [Problème trouvé/identifié].
- **E (220) : (Identification du problème)** Le problème du paresseux, c'est qu'il n'aime pas travailler [Problème trouvé/identifié].
- **E (222) : (Identification du problème)** Le problème du paresseux, c'est qu'il aime dormir et il n'aime pas travailler [Problème trouvé/identifié].
- **E (224) : (Problématisation—Carte bleue active)** (...) Pourquoi le paresseux n'est pas assidu ? [Appel à la vidéo animée (la fonction référentielle de l'image) + questionnent pertinent, logique et cohérent par rapport au phénomène à l'image questionné].
- **E (220) : (Problématisation—Carte bleue active)** (...) Comment le paresseux est si paresseux ? [Appel à la vidéo animée (la fonction référentielle de l'image) + questionnent pertinent, logique et cohérent par rapport au phénomène à l'image questionné].
- **E (225) : (Problématisation—Carte bleue active)** Qu'est-ce que fait le paresseux ? [Appel à la vidéo animée (la fonction référentielle de l'image) + questionnent pertinent, logique et cohérent par rapport au phénomène à l'image questionné].

Les cartes bleues sont les plus actives dans cette séquence : elles montrent la mobilisation de la problématisation comme habileté de la pensée philosophique par les apprenants. Parmi les cartes bleues utilisées par les joueurs-apprenants, on note trois (03) mobilisations distinctes de la problématisation chez les enfants— E (220) - E (225) et E (224). Ceux-ci montrent leur capacité à problématiser lorsqu'ils interrogent le problème posé par leurs camarades—E (219), E (220) et E (222) : leurs questions qui constituent les trois parties de la problématique du sujet sont de nature à questionner le pourquoi des choses, c'est-à-dire à rechercher les raisons raisonnables de la paresse ou de la non-assiduité du Paresseux. Par ailleurs, on peut aussi voir une certaine capacité à décrire le problème chez ces enfants : ce qui montre leur capacité à observer un problème dans les détails pour en donner une définition ou en révéler le sens. Aussi, la mise en réseau des séquences d'images animées représentant l'attitude antagoniste du Paresseux par rapport au comportement de l'abeille a été d'une aide capitale pour le groupe,

notamment chez les enfants— E (219), E (220), E (222), E (224) et E (225) qui, ont travaillé collectivement à identifier et à poser de manière logique le problème ainsi qu'à formuler des questions pour une problématique pertinente. On peut alors observer dans le travail de coopération du groupe que les enfants— E (219), E (220) et E (222) ont compris que le problème est celui du « manque d'amour ou de la non-assiduité pour le travail » du paresseux qui traduit un comportement opposé à celui de l'abeille qui aime le travail et se montre assidu.

3.2. Deuxième habileté de la pensée réflexive : la conceptualisation des notions

Pendant la séquence 2, les enfants— E (220), E (224), E (226) et E (227) montrent une capacité à conceptualiser la notion du « travail » en rapport avec la notion d'« assiduité » telle qu'exposée dans le contenu des images animées de jeunesse lorsque nous leur demandons pour eux qui ont vu la vidéo, qu'est-ce qu'être assidu ?

- **E (226) (Conceptualisation—Carte verte active) :** Être assidu, ça veut dire que tu dois rester à ton travail... [Assertion imageante qui traduit l'idée de définition pertinente, cohérente et logique par rapport au sens/orientation philosophique déterminée du concept].
- **E (224) : (Conceptualisation—Carte verte active)** « rester à son travail », c'est que même si on te dit de rentrer, tu ne veux pas rentrer, tu dois continuer à travailler [Assertion imageante qui traduit l'idée de définition pertinente, cohérente et logique par rapport au sens/orientation philosophique déterminée du concept— idée de durée/d'intensité].
- **E (220) : (Conceptualisation—Carte verte active)** Être assidu dans le travail, ça veut dire que quand tu viens au travail, tu dois d'abord finir tous tes travaux avant de rentrer à la maison. Ça veut dire aussi que tu aimes le travail [Assertion imageante qui traduit l'idée de définition pertinente, cohérente et logique par rapport au sens/orientation philosophique déterminée du concept—idée de durée/d'intensité].
- **E (227) : (Conceptualisation—Carte verte active)** Être assidu, ça veut dire qu'on ne manque jamais le travail... [Assertion imageante qui traduit l'idée de définition pertinente, cohérente et logique par rapport au sens/orientation philosophique déterminée du concept— idée de durée/d'intensité].

Les cartes vertes sont les plus actives dans cette séquence : elles montrent la mobilisation de la conceptualisation comme habileté de la pensée philosophique par les apprenants. Parmi les cartes vertes utilisées par les joueurs-apprenants, on note deux (02) mobilisations distinctes de la conceptualisation chez les enfants—E (220), E (224), E (226) et E (227). Ceux-ci montrent leur capacité à conceptualiser philosophiquement lorsqu'ils définissent le concept du « travail » en rapport avec la notion « d'assiduité » : leurs définitions qui envoient à une conceptualisation de ces notions tiennent à cœur « l'assiduité dans le travail » comme la manière avec laquelle le paresseux devrait aimer travailler. Aussi, on remarque que le groupe— E (220), E (224), E (226) et E (227), dans le collectif, font preuve d'une conscience imageante du contenu imagé visionné au début de la séance dans lequel leurs consciences ont pu se saisir d'un certain sens (philosophique) du concept qu'elle communique par des éléments idéatifs de leur pensée qu'on retrouve dans la séquence d'images animées qui représentent l'idée du concept du « travail et de l'assiduité » : *c'est l'assertion imageante*. Avec des nuances semblables, chacun des enfants— E (220), E (224), E (226) et E (227), dans la forme d'une *assertion imageante* définit ce qu'il entend par « être assidu dans le travail ». Au moins, on peut voir là une conceptualisation selon une orientation philosophique kantienne mise en avant par Sponville (2013) : chez Kant (2004), être travailleur, c'est faire des efforts dans le travail pour produire quelque chose.

3.3. Troisième et quatrième habiletés de la pensée réflexive : l'argumentation et interprétation de la thèse

Lors de la séquence 3, un ensemble d'enfants semble avoir des arguments à faire valoir sur les deux hypothèses/thèses exposées ici :

- **E (228) : (Hypothèse + Argument—Carte rouge active)** On ne peut pas vivre sans travailler, parce que lorsqu'on sera grand, on sera pauvre [Argumentation logiquement empirique en soutien à sa thèse].
- **E (220) : (Hypothèse + Argument—Carte rouge active)** On ne peut pas vivre sans travailler, parce que si tu restes là à dormir comme le paresseux, ta vie va dormir et tu n'auras pas de quoi manger et tu vas voler pour manger [Argumentation logique par analogie métaphorique —cause-conséquence (en image) + argument empirique].
- **E (219) : (Hypothèse + Argument—Carte rouge active)** On ne peut pas vivre sans travailler, parce que si tu ne travailles pas tu ne vas pas manger et tu vas maigrir [Argumentation logiquement empirique en soutien à sa thèse].
- **E (224) : (Hypothèse + Argument—Carte rouge active)** On ne peut pas vivre sans travailler, parce que tu n'auras pas de quoi aider tes parents lorsqu'ils seront malades [Argumentation logiquement empirique en soutien à sa thèse].

Sur la première [relance sur une question] du maître (animateur), le groupe d'enfant—E (219), E (220), E (224) -E (228), dans un collectif, montre leur capacité à argumenter les hypothèses avancées par les uns et les autres. En effet, le groupe part de l'hypothèse selon laquelle « on ne peut pas vivre sans travailler comme le souhaite le Paresseux dans la vidéo animée ». Pour défendre la thèse du travail comme « activité humanisante », le groupe évoque les bienfaits du travail comme une activité qui améliore la condition de vie de l'Homme. Les enfants de ce groupe dans leur argumentation avancent l'idée selon laquelle « on ne peut pas vivre sans travailler parce qu'on risque d'être pauvre de manière à manquer de quoi manger, de quoi se soigner ou de quoi prendre soin de nos proches » : il s'agit pour la plupart d'un argument logique avancé sur la base de l'empirisme. Une autre argumentation similaire faite par l'enfant—E (220) est trouvée par analogie métaphorique dans la forme d'un langage imagé comparant l'homme qui reste sans travailler au Paresseux restant la plupart de son temps oisif parce qu'il s'ennuie : ce qui pourrait l'amener à voler ou à commettre d'autres vices.

On peut voir ici qu'une approche philosophique oriente la pensée des enfants dans le groupe pour une même thèse : il s'agit de l'approche voltairienne selon laquelle le travail améliore les conditions de vie de l'Homme en le rendant capable de satisfaire ses besoins fondamentaux, et ainsi de le tenir à distance de trois maux : l'ennui, le vice et le besoin (Voltaire, 2003).

- **E (229) : (Hypothèse + interprétation—Carte rouge active)** On ne peut pas travailler tous les jours, parce qu'on peut aussi tomber malade [Saisissement ou réaction ontologique par interprétation logiquement empirique en soutien à l'hypothèse/thèse définie].
- **E (230) : (Hypothèse + interprétation—Carte rouge active)** Si on travaille sans repos, ton dos va te faire mal [Saisissement ou réaction ontologique par interprétation logiquement empirique en soutien à l'hypothèse/thèse définie].
- **E (220) : (Hypothèse + interprétation—Carte rouge active)** Si on travaille sans repos, tu vas tomber malade [Saisissement ou réaction ontologique par interprétation logiquement empirique en soutien à l'hypothèse/thèse définie].

Sur la deuxième [relance sur une question] du maître (animateur), le groupe d'enfant—E (220), E (229) et E (230), dans un collectif, montre leur capacité à interpréter les faits observés ou les énoncés. En effet, le groupe se prête à un débat interprétatif où on recherche « le sens d'une vie où l'Homme passe la plupart de son temps à travailler sans repos ». Le débat interprétatif du groupe, aidé par une médiation de l'image vidéo, met au centre la thèse du travail comme « activité déshumanisante ». En leurs nuances propres, chaque enfant fait une interprétation s'orientant vers cette thèse. Selon le groupe, une société où les hommes travaillent sans repos amène à la destruction de la santé du corps comme le pensent les enfants—E (220), E (229) et E (230) : en le faisant, l'homme pourrait s'user comme une machine.

On peut également voir dans ce débat interprétatif du groupe la mise en garde de Marx (1849) ou de Marcuse (1968) de considérer le travail comme une activité de sacrifice : en le faisant, l'homme ne travaille plus comme une personne humaine mais comme une machine qui sacrifie son repos pour le gain d'un capital plus important. L'homme devient alors le maillon d'une chaîne de production dans laquelle il travaille en esclave sacrifiant sa liberté, son repos au plus grand risque d'en sortir avec une santé usée.

- **E (215) : (Hypothèse + interprétation—Carte rouge active)** On doit travailler tous les jours, mais lorsqu'on est fatigué, on doit se reposer [Saisissement ou réaction ontologique par interprétation logiquement empirique en soutien à l'hypothèse/thèse définie].
- **E (220) : (Hypothèse + interprétation—Carte rouge active)** On doit travailler, mais se reposer à midi, sinon ton dos va te faire mal et tu vas tomber malade [Saisissement ou réaction ontologique par interprétation logiquement empirique en soutien à l'hypothèse/thèse définie].

Sur la troisième [relance sur une question] du maître (animateur), le duo d'enfant—E (220) et E (215), dans un collectif, montre leur capacité à interpréter les faits observés ou les énoncés. En effet, le groupe se prête à un débat interprétatif où on recherche « le véritable sens d'une vie de travail ». Le débat interprétatif du groupe, aidé par une médiation de l'image vidéo, met au centre la thèse de la « valeur du travail dans une production capitaliste ». En leurs nuances propres, chacun des deux enfants fait une interprétation s'orientant vers cette thèse. Selon le duo—E (220) et E (215), le travail est nécessaire car on doit travailler tous les jours pour être capable de survenir à ses besoins fondamentaux. Toutefois, il est impératif de trouver un temps de repos pendant ou après nos heures de travail : en le faisant, l'Homme évite d'user sa santé qui est capital pour être productif au travail.

On peut voir que les pensées du duo—E (220) et E (215) convergent vers la pensée de Nietzsche qui distingue deux formes de travail : le travail qui rend esclave (l'esclavagisme) et l'authentique travail (le travail humanisant). Sa critique de la première forme de travail repose sur le fait que dans celui-ci l'Homme est soumis à la dialectique du maître et de l'esclave où il y a volonté de soumettre l'ouvrier à un système capitaliste qui ne respecte pas la dignité des personnes (ne se préoccupant pas de leur santé ou de leur repos). Or la seconde forme de travail qui respecte les principes de la morale et la dignité humaine dans la gestion des ouvriers (se préoccupant de leur santé ou de leur repos) est la véritable forme du travail.

4. Discussion autour de la portée réflexive de l'ouverture d'esprit en philosophie pour enfants

Rappel des questions de recherche : De quelle manière l'assertion imageante aide à la conceptualisation des notions ? Comment l'illustration en image et la corrélation métaphorique ou allégorique aident à l'argumentation d'une thèse ? Quelle est la contribution de la mise en réseau de l'image dans la problématisation ? Et quel est l'apport de la fonction de référentielle et de la fonction de médiation dans l'interprétation de la réalité ?

4.1. Analyse du rôle de la mise en réseau de l'image et la capacité à problématiser

Ainsi que relèvent les résultats de l'analyse du contenu, un lien significatif apparaît entre la mise en réseau de l'image et la capacité des élèves de CP de l'école départementale de Melen III à interroger le réel et à formuler des questions philosophiquement pertinentes. En tant qu'instrument psychologique qui enrichit la zone proximale de développement (Vygotsky, 1983), l'image joue un rôle décisif dans le développement des habiletés de la pensée réflexive.

Les praticiens de la philosophie avec les enfants considèrent l'image comme un support privilégié pour initier les plus jeunes à la pensée critique. Chez Chirouter (2016), les albums photos de jeunesse constituent de véritables déclencheurs de discussions philosophiques ; de

même, Galichet (2019) mobilise le photo-langage pour stimuler le questionnement et la mise à distance du vécu. Selon Chirouter (2007), cette démarche instrumentée s'inscrit pleinement dans l'atelier de réflexion philosophique (ARP) : elle permet d'établir une connexion dynamique entre les images, le contexte culturel et les acteurs de l'atelier, formant ainsi une mise en réseau significative.

Cette mise en réseau des images, en articulant littérature, environnement et expérience vécue, enrichit la séance de philosophie d'outils culturels médiateurs qui aident l'enfant à identifier un problème et à formuler des questions à portée philosophique. C'est précisément cette compétence de questionnement qu'ont manifesté les élèves du groupe expérimental de façon régulière au fil des séances. Leur progression témoigne d'un effort cognitif continu dans la « cueillette de questions », favorisée par l'usage combiné du photo-langage et des animées.

4.2. Analyse du rôle de l'assertion imageante et la capacité à conceptualiser

Ainsi qu'il ressort des résultats de l'analyse du contenu, il existe un lien entre l'assertion imageante et la capacité des enfants de la classe de CP de l'école départementale de Melen III à définir et à déterminer les caractéristiques d'un concept dans sa portée philosophique. En tant que fonctionnalité dérivée de l'image, l'assertion imageante, telle que pensée par Sartre (1986), renvoie à faculté qu'à l'image d'affirmer les qualités ou propriétés d'un concept par des éléments idéatifs que la conscience y projette. L'image devient ainsi le lieu d'expression symbolique où la pensée se représente et se reconnaît elle-même.

Dans le développement de la pensée réflexive, cette fonction participe pleinement, aux côtés de la mise en réseau de l'image (Chirouter, 2015), au processus de conceptualisation. Si la mise en réseau invite à établir des liens entre différents éléments narratifs issus de la littérature de jeunesse pour enrichir les définitions proposées (Chirouter, 2011), l'assertion imageante, quant à elle, procède d'un acte de conscience : elle émerge de la saisie du contenu imagé, à partir duquel l'enfant construit un sens conceptuel qu'il exprime ensuite à travers des éléments idéatifs observables dans la séquence d'images animées ou dans le photo-langage utilisé.

Les observations du groupe expérimental montrent que ces assertions imageantes constituent la base des définitions étendues. Elles traduisent un effort cognitif continu dans la conceptualisation, grâce à l'usage répété des supports visuels et symboliques de l'ARPD. Ainsi, l'assertion imageante apparaît comme un mécanisme central du développement conceptuel en philosophie avec les enfants : elle relie la perception à l'abstraction, le sensible à l'intelligible, et fait de l'image un véritable instrument de pensée au service de la construction du concept.

4.3. Analyse du rôle de l'analogie métaphorique et la capacité à argumenter

Ainsi que le montrent les résultats de l'analyse du contenu, il existe un lien étroit entre l'usage des métaphores (ou langage imagé) dans l'argumentation et la capacité des enfants de la classe de CP de l'école départementale de Melen III à défendre une thèse, que ce soit par des exemples ou par des contre-exemples. En tant que fonctionnalité dérivée de l'image, la métaphore représente, selon Ricœur (1975), une forme de raisonnement analogique qui soutient la pensée en lui permettant de se redire autrement. Elle constitue un détour nécessaire par l'imaginaire pour atteindre la compréhension conceptuelle.

Dans cette perspective, l'analogie métaphorique joue un rôle essentiel dans le développement de la pensée réflexive : elle aide l'enfant à illustrer et à structurer ses arguments en traduisant une idée abstraite par une image concrète. En formulant une métaphore, l'élève ne se contente pas de répéter une opinion ; il mobilise une logique analogique pour construire et justifier un point de vue. Cette opération cognitive, bien que spontanée chez l'enfant, relève d'une activité intellectuelle complexe, proche de celle que les philosophes utilisent pour communiquer leur

pensée. Chirouter (2015) souligne également cette fonction expressive et heuristique de la métaphore : « *la philosophie a donc toujours été non seulement une écriture mais a toujours fait usage, pour se faire comprendre et pour penser, des images, de la métaphore, de la sensibilité, du lyrisme, du narratif ou du récit autobiographique* » (p. 77). Ainsi, le recours aux analogies métaphoriques permet à l'enfant d'entrer dans une tradition de la pensée où le langage figuré devient un outil de raisonnement.

Les données recueillies au sein du groupe expérimental montrent que les élèves ayant participé aux ateliers ont progressivement intégré cette dimension symbolique du langage. Cette évolution témoigne d'un effort cognitif continu, marqué par la capacité à relier image et concept, imagination et logique. Ainsi, la corrélation métaphorique apparaît comme un instrument d'émancipation intellectuelle : elle permet à l'enfant de penser en images, mais aussi avec rigueur, en mobilisant l'analogie comme outil de compréhension du monde.

4.4. Analyse de la fonction référentielle et la capacité d'interpréter

Ainsi qu'il ressort des résultats de l'analyse du contenu, il existe un lien entre la fonction référentielle ou fonction de médiation de l'image et la capacité des enfants de la classe de CP de l'école départementale de Melen III à mener un débat interprétatif. Cette corrélation confirme que l'image, au-delà de son aspect esthétique, agit comme un outil didactique de médiation favorisant la compréhension, l'analyse et la discussion d'idées complexes.

Selon Chirouter (2015, p. 103), le texte de littérature de jeunesse constitue déjà un support de médiation particulièrement fécond pour introduire les enfants à la réflexion philosophique. Dans cette même logique, l'image (fixe ou animée) apparaît comme un instrument tout aussi pertinent, capable de soutenir le débat réflexif et interprétatif. En donnant à voir ce qui ne se montre pas de manière immédiate, l'image permet d'accéder à la substance implicite du concept et d'en explorer les significations cachées. Comme le rappelle Chirouter (2022), l'enfant évolue à la frontière de deux mondes : celui de l'imaginaire, qui lui offre une expérience symbolique du réel, et celui de la philosophie, dont les savoirs abstraits demeurent souvent inaccessibles aux jeunes esprits. Dans cette tension, l'image joue un rôle de médiation cognitive et culturelle : elle fait le pont entre les représentations imaginaires de l'enfant et les notions philosophiques que l'on cherche à lui faire découvrir. Ce processus de médiation favorise la décentration intellectuelle. L'enfant apprend à quitter la fascination du monde imaginaire pour se tourner vers la réalité pensée et interprétée, représentée par les images du photo-langage.

Les résultats du groupe expérimental confirment cette dynamique : les enfants ayant participé aux pratiques d'ARPD manifestent une pensée interprétative plus approfondie. D'une part, on note que le groupe témoin reste dans la forte inclinaison de la mémorisation, récitation et recherche de la bonne réponse. D'autre part, on note que le groupe expérimental, contrairement au groupe témoin, est capable de débats réflexifs où ils se révèlent des réactions ontologiques, signes d'un véritable passage de la simple perception à la réflexion sur l'être et le sens. Ainsi, la fonction référentielle ou de médiation de l'image apparaît comme un vecteur essentiel du débat interprétatif. En articulant imaginaire et raisonnement, elle permet aux enfants de ce groupe d'accéder à une compréhension plus fine du monde et d'exercer une pensée critique fondée sur la symbolisation et le dialogue.

Conclusion

Au terme de cette recherche, l'expérimentation du dispositif *ludo-philosopher* en ARPD confirme la pertinence d'une initiation philosophique dès la jeune enfance par l'image. Loin d'être une simple activité ludique, cette approche constitue un outil didactique structurant qui articule jeu, réflexion et langage au service de la formation citoyenne. Les résultats obtenus

dans la classe de CP à l'école départementale de Yaoundé montrent que l'enfant, même à un âge précoce, est capable de philosopher pour développer des habiletés structurelles de la pensée réflexive (problématiser, conceptualiser, argumenter et interpréter) dès lors qu'il est placé dans un cadre d'échange régulé et stimulant.

La médiation imagée agit ici comme un levier cognitif et éthique : elle permet à l'élève de passer du regard à la pensée, de l'observation à la formulation d'idées, et de former progressivement un système de valeurs. Elle donne ainsi un sens concret à la formation d'une citoyenneté réflexive, en reliant le développement intellectuel à l'apprentissage du vivre-ensemble où chaque individu participe activement et de manière réflexive à la transformation sociale. Sur le plan didactique, cette expérience met en lumière la nécessité de repenser la posture de l'enseignant comme médiateur du sens plutôt que simple transmetteur. Former les enseignants à ces pratiques suppose une évolution curriculaire qui intègre la philosophie avec les enfants et la réflexion à l'aide de l'image dans les programmes d'éducation civique et morale.

En définitive, l'atelier de réflexion philosophique et démocratique (ARPD) à partir de l'image apparaît comme une voie innovante pour renforcer la formation à la citoyenneté au Cameroun. Il ouvre un champ de recherche prometteur sur la manière dont la pensée réflexive peut être cultivée dès les premières classes du primaire, afin de bâtir une école plus critique, plus dialogique et plus humaine : une école comme oasis de pensée.

Références bibliographiques

- Artigue, M. (1988). Ingénierie didactique. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 9 (3), 281- 308. <https://revue-rdm.com/1988/ingenierie-didactique-2/>.
- Chirouter, E. (2007). *Lire, réfléchir et débattre à l'école élémentaire*. Hachette-Education.
- Chirouter, E. (2008). À quoi pense la littérature de jeunesse ? Portée philosophique de la littérature et pratiques à visée philosophique au cycle 3 de l'école élémentaire [Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Montpellier III].
- Chirouter, E. (2011). *Aborder la philosophie en classe à partir d'album jeunesse*. Hachette-Education.
- Chirouter, E. (2015). *L'enfant, la littérature et la philosophie*. L'Harmattan.
- Chirouter, E. (2016). Ateliers de philosophie à partir d'albums de jeunesse. Enseignement moral et civique et littérature de jeunesse. Hachette Éducation.
- Chirouter, E. (2022). *Nouveaux ateliers de philosophie à partir d'albums et autres fictions*. Hachette.
- Chirouter, E. (2024, 02 avril). Un an d'atelier philo en grande section. L'école des lettres. <https://www.ecoledeslettres.fr/philosophie-chronique-n-8-un-an-dateliers-philo-engrande-section/>.
- CMP. (2024). Des peuples exclus de la philosophie : enfants, femmes, classes populaires, non géomètres. UNESCO.
- Comte-sponville, A. (2013). Dictionnaire de la philosophie. PUF.
- Congrès Mondial de la Philosophie. (2024, 03 août). *Des peuples exclus de la philosophie : enfants, femmes, classes populaires, non géomètres*. UNESCO. <https://chaireunescofiloenfants.univ-nantes.fr/recherche>.
- Didden, S., et al. (2018). *Image de l'enfant*. Service national de la jeunesse.

- Galichet, F. (2019). *Philosopher à tout âge. Approche interprétative du philosophe*. J. Vrin.
- Hartmurt, R. (2010). *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive*. La Découverte.
- Hegel, G. W. F. (1941). *Phénoménologie de l'Esprit* (tome 1, trad. J. Hyppolite). Aubier.
- Hume, D. (2002). *Enquête sur l'entendement humain* (trad. P. Folliot). Édition électronique. <https://bibliothèque.uqac.quebec.ca/index.htm>.
- Hume, D. (2002). *Enquête sur l'entendement humain* (trad. P. Folliot). Édition électronique. <https://bibliothèque.uqac.quebec.ca/index.htm>.
- Institute for the Advancement of Philosophy for Children. (2015, 12 novembre). *84 pays où se pratique la philosophie pour/avec les enfants*. <https://philoenfant.org/2015/11/12/82-pays-ou-se-pratique-la-philosophie-pour-enfants/>.
- Kant, E. (2004). *Réflexions sur l'éducation* (trad. A. Philonenko). J. Vrin.
- Lipman, M. (2006). *À l'école de pensée. Enseigner une pensée holistique* (2^e éd.). De Boeck.
- Marcuse, H. (1968). *L'Homme unidimensionnel*. Les éditions de Minuit.
- Marx, K. (1849). *Travail salarié et capital*. Éditions sociales.
- Ministère de l'Éducation de Base. (2018). *Curriculum de l'enseignement primaire francophone camerounais, Niveau 1 : cycle des initiations (sil-cp)*.
- Ministère de l'Éducation de Base. (2018). *Curriculum de l'enseignement primaire francophone camerounais, Niveau 1 : cycle des initiations (sil-cp)*.
- Nietzsche, F. (1974). *Le Gai Savoir* (trad. P. Klossowski). Gallimard.
- Nneck Bidiás, R.S. (2013). *Eveil scientifique et technologique à l'école maternelle de l'expression orale à la construction des savoirs*. *Revue Petite Enfance*, (00), pp. 82-103.
- Nussbaum, M. (2011). *Les Émotions démocratiques : Comment former le citoyen du XXI^e siècle ?*. Flammarion.
- Peirce, C. S. (1978). *Écrits sur le signe*. Éditions du Seuil.
- Piaget, J. (1959). *L'image mentale et la représentation imagée chez l'enfant*. *Bulletin de psychologie*, Tome 12 (157), pp. 264-269. <https://doi.org/10.3406/bupsy.1959.7968>.
- Ricœur, P. (1975). *La métaphore vive*. Seuil.
- Rosa, H. (2010). *Accélération : une critique sociale du temps*. La Découverte.
- Sartre, J.-P. (1986). *L'imaginaire*. Gallimard-Folio.
- Sauvé, L., Renaud, L. et Gauvin, M. (2007). *Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage*. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), pp. 89-107. <https://doi.org/10.7202/016190ar>.
- Tozzi, M. (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. CRDP.
- Tozzi, M. (2006). *De quelques modèles didactiques de l'apprentissage du philosophe avec les enfants*. *Revue : www.crdp-montpellier/ressources/agora*, pp. 1-6.

- Tozzi, M. (2018). Développer le jugement moral et la citoyenneté des élèves par la discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP). *Revue de recherches en éducation*, 2(62), pp. 63-71.
- Voltaire, F. M. A. (2003). *Candide*. LEFÈVRE.
- Vygotsky, L. (1983). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieure* (Vol. 3). Coll. Pédagogie.
- Wallon, H. et Lurçat, L. (1957). Graphisme et modèle dans les dessins des enfants. *Journal de psychologie normale et pathologie*, (3), pp. 257-278.