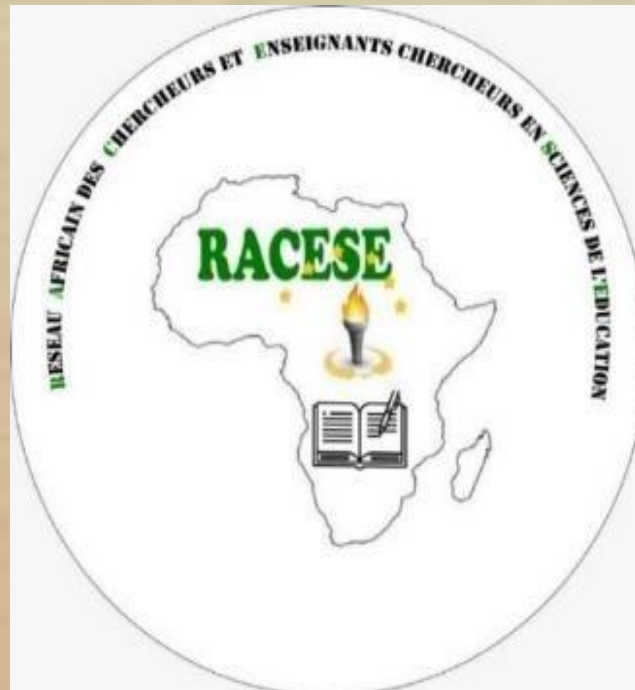


Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation (RASEF)

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 Djénéba, 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),
SAMANDOULGOU 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 Bénédicte 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 Nneck 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*.

Auto-exclusion au cours d'EPS : attitudes enseignantes face aux collégiennes des églises de réveil

BAKINGU BAKIBANGOU Yvette, NDONGO Nathalie

Résumé

Cette étude qualitative, menée auprès de 25 enseignants d'EPS de collèges publics à Brazzaville, a analysé leurs attitudes face à l'auto-exclusion des élèves issues des Églises de Réveil. Des entretiens semi-directifs ont révélé que les enseignants adoptent majoritairement des postures de complaisance ou de laxisme relatif, interprétées comme une stratégie d'évitement ou de tolérance passive. Cette approche, bien qu'intentionnelle pour prévenir le conflit, s'avère contre-productive. Elle échoue à négocier les dogmes religieux rigides et compromet l'application des exigences fondamentales de l'EPS, notamment la mixité et le port de la tenue réglementaire. Cette non-application des règles est perçue comme un facteur pérennisant l'auto-exclusion des élèves. L'étude met en lumière la complexité du rôle de l'enseignant, pris entre le respect des convictions et l'impératif de valider les objectifs pédagogiques. Elle souligne l'urgence d'adopter des approches pédagogiques proactives, adaptées et réellement inclusives afin de garantir la participation de tous les élèves.

Mots clés : Attitudes, auto-exclusion, éducation physique et sportive, Église de Réveil, stratégies.

Abstract

This qualitative study, conducted among 25 physical education teachers in public middle schools in Brazzaville, analyzed their attitudes toward the self-exclusion of students from Revivalist churches. Semi-structured interviews revealed that most teachers adopt attitudes of complacency or relative laxity, interpreted as a strategy of avoidance or passive tolerance. This approach, although intended to prevent conflict, proves counterproductive. It fails to negotiate rigid religious dogmas and compromises the application of fundamental EPS requirements, including coeducation and the wearing of regulation uniforms. This failure to enforce the rules is perceived as a factor perpetuating the self-exclusion of students. The study highlights the complexity of the teacher's role, caught between respecting beliefs and the imperative to validate educational objectives. It emphasizes the urgent need to adopt proactive, adapted, and truly inclusive educational approaches in order to ensure the participation of all students.

Key words: Attitudes, self-exclusion, physical education and sports, Revivalist Church, strategies.

Introduction

La diversité religieuse constitue aujourd'hui un élément structurant des sociétés africaines contemporaines, caractérisée par la cohabitation de croyances traditionnelles, de religions chrétiennes variées et d'autres courants spirituels (Mbiti, 1991 ; Sanneh, 2003 ; Houtman, Meyer, 2012). Ce pluralisme religieux participe à la construction identitaire et sociale des individus.

La République du Congo n'y fait pas exception. En effet, son paysage religieux national se caractérise par la coexistence de multiples confessions, dont un large éventail de mouvements charismatiques et pentecôtistes, souvent désignés comme « Églises de Réveil » (Ngondi, 2005 ; Sanneh, 2003 ; Kalu, 2008). Cette pluralité influence profondément les pratiques sociales et culturelles et façonne les rapports entre les individus et les institutions, notamment dans le domaine de l'éducation (Lwanga, 2022 ; Matangila, 2006 ; Anderson, 2000 ; Kalu, 2008).

Les églises de réveil, en plein essor depuis les années 1990 (Ngondi, 2005), attirent particulièrement les jeunes et les classes populaires urbaines, prônant un mode de vie rigoureux fondé sur la foi, la prière, la délivrance spirituelle et une lecture littérale des « Écritures Saintes ». Au sein de certaines églises, le discours religieux impose un encadrement strict des comportements, condamnant diverses pratiques considérées comme « mondaines » (danse, styles vestimentaires, activités corporelles). Les fidèles de ces communautés religieuses aspirent à la sanctification, cherchant à se séparer du monde profane pour préserver leur pureté morale et spirituelle (Matangila, 2006). Ces normes influencent de nombreux aspects de la vie sociale, y compris le fonctionnement scolaire.

L'école, en tant qu'espace de socialisation et de transmission de savoirs universels, doit gérer cette diversité sans renier ses principes fondateurs. La présence de diverses sensibilités religieuses en milieu scolaire crée des tensions lorsque les exigences pédagogiques entrent en conflit avec les convictions personnelles des élèves. Ce phénomène illustre le choc entre les normes institutionnelles et les systèmes de valeurs individuels (Bourdieu, 1996 ; Durkheim, 2004). Il s'agit alors de trouver un équilibre entre le respect de la liberté de conscience et les impératifs d'une éducation républicaine, laïque ou neutre, garante de l'égalité et de la cohésion sociale (Jullien, 2010 ; Baubérot, 2005).

Ces tensions sont particulièrement visibles en Éducation Physique et Sportive (EPS), où le corps, objet d'apprentissage et vecteur d'expérience, revêt une dimension morale et spirituelle dans certaines confessions. Ainsi, des pratiques physiques jugées incompatibles avec la sanctification du corps peuvent susciter refus ou résistance (Ngondi, 2005). L'enseignant d'EPS se trouve alors confronté à un dilemme entre objectifs éducatifs et respect des convictions religieuses.

Ce dilemme soulève une double problématique : la mission éducative de transmission d'un savoir universel émancipateur et le respect des convictions religieuses, garantis par les droits humains fondamentaux. Les enseignants doivent concilier exigences pédagogiques (performance physique, mixité, discipline corporelle) et contraintes spirituelles revendiquées par certains élèves.

Plusieurs auteurs ont abordé ce questionnement. Boumaza (2014) souligne le conflit vécu par les enseignants entre respect des convictions religieuses et exigence d'égalité de traitement. Puren (2005) met en avant la nécessité de développer des compétences interculturelles pour gérer ces tensions. Meuret (2015) insiste sur des adaptations pédagogiques concrètes en EPS pour éviter la marginalisation des filles issues des milieux religieux.

Cependant, les recherches spécifiques à l'articulation entre pratiques religieuses et

enseignement de l'EPS restent rares, notamment en République du Congo. Au vu de la diversification croissante des affiliations religieuses et de l'expansion significative des Églises de Réveil, il est essentiel d'approfondir l'analyse de cette thématique pour en saisir les enjeux éducatifs et sociaux.

Cette étude a pour but de combler cette lacune en analysant les postures, difficultés et stratégies des enseignants d'EPS dans le système éducatif congolais. Elle fournit des outils d'analyse pour les acteurs éducatifs et ouvre des perspectives pour des politiques éducatives inclusives.

En effet, un nombre important d'élèves affiliées aux Églises de réveil choisissent de s'auto-exclure des cours d'Éducation Physique et Sportive, motivées par des convictions religieuses strictes. Cette auto-exclusion découle de leur volonté de préserver leur engagement spirituel et de respecter les prescriptions morales de leur communauté. Ces convictions interdisent ou restreignent la pratique d'activités physiques jugées incompatibles avec leurs croyances. Ce phénomène soulève des enjeux cruciaux relatifs à l'intégration scolaire, à la participation aux activités éducatives, ainsi qu'à la promotion de l'égalité des sexes.

Face à ce phénomène d'auto-exclusion, une question centrale se pose :

- De quelle manière les enseignants d'EPS abordent-ils et régulent-ils cette réalité dans le cadre de leurs cours ?

Cette problématique se décline en trois questions secondaires :

- Quelles attitudes les enseignants adoptent-ils à l'égard des élèves ?
- Quels obstacles rencontrent-ils dans la gestion de cette catégorie d'élèves ?
- Quelles stratégies peuvent favoriser la conciliation entre exigences pédagogiques et convictions religieuses ?

L'objectif principal de la présente étude est d'analyser les attitudes des enseignants face au refus de participation. Il s'agit précisément :

- de décrire les attitudes et postures adoptées par les enseignants d'Éducation Physique et Sportive (EPS) face à l'auto-exclusion des élèves pour motifs religieux ;
- d'identifier les obstacles rencontrés dans la conciliation entre exigences pédagogiques et convictions religieuses ;
- de proposer des approches favorisant une meilleure intégration des élèves.

En congruence avec la question principale de l'étude, nous formulons l'hypothèse principale suivante : face à cette réalité, les enseignants d'EPS manifestent une inertie professionnelle caractérisée par l'adoption de stratégies de gestion passive ou de complaisance envers les élèves concernés.

Les hypothèses secondaires afférentes sont les suivantes :

- face à l'auto-exclusion religieuse des élèves, les enseignants d'Éducation Physique et Sportive (EPS) adoptent majoritairement une posture de complaisance et de laxisme relatif, privilégiant la tolérance passive et l'évitement du conflit au détriment d'une approche proactive de négociation ou d'adaptation pédagogique formalisée.
- ils rencontrent des difficultés à concilier exigences institutionnelles et contraintes religieuses ;
- des stratégies adaptées, telles que le dialogue avec les élèves et la promotion du respect mutuel, pourraient améliorer la conciliation.

1. Cadre théorique

L'étude des dynamiques d'exclusion en milieu éducatif exige une clarté conceptuelle rigoureuse. Le concept d'auto-exclusion est défini comme le retrait volontaire ou perçu de l'élève des activités ou des interactions scolaires, souvent par anticipation d'un rejet social ou d'un échec. Ce phénomène est rendu opérationnel par des indicateurs mesurables tels que le taux d'absentéisme non justifié, le niveau de participation orale, ou encore le score de l'élève sur une échelle de sentiment d'appartenance.

Ce retrait n'est pas un acte isolé, mais l'aboutissement d'une dynamique d'interaction entre l'individu et son environnement. Cette dynamique s'articule autour de la religion, conceptualisée comme l'ensemble des croyances et des valeurs structurantes qui façonnent l'identité de l'élève (Berger, 1967 ; Taylor, 1992 ; Hervieu-Léger, 2021). Elle est opérationnalisée par le degré de religiosité déclarée de l'élève ainsi que par la fréquence de ses pratiques. Cette variable religieuse est supposée exercer une influence sur l'auto-exclusion, via un mécanisme psychologique clé : l'attitude (Fishbein et Ajzen, 2010) ou le conflit identitaire qui découle de la tension entre les normes scolaires et les convictions personnelles (Tajfel et Turner, 1970 ; Portier, 2012).

Cependant, l'impact de cette dynamique est significativement conditionné par l'attitude de l'enseignant. Agissant comme variable modératrice, l'attitude de l'enseignant, notamment son degré d'inclusivité, de tolérance à la diversité et son style de gestion de classe (Deci et Ryan, 2000; Gay, 2010 ; Okonofua et Kim, 2016), peut soit neutraliser, soit au contraire exacerber, le conflit de valeurs ressenti par l'élève.

L'attitude de l'enseignant joue un rôle de modérateur crucial dans les dynamiques d'auto-exclusion. Elle conditionne la force ou la direction de la relation entre la conviction religieuse de l'élève et l'auto-exclusion. Son rôle est essentiel : lorsqu'elle est perçue comme ouverte et empathique, elle renforce le sentiment d'appartenance de l'élève, le besoin psychologique fondamental selon la Théorie de l'Auto-Détermination (Deci et Ryan, 2000). Ce soutien d'autonomie (Reeve, 2018), une pratique souvent mobilisée par l'enseignant, agit comme un mécanisme amortisseur face à la dissonance cognitive (Festinger, 1957) engendrée par le conflit de valeurs. Ce support psychologique réduit ainsi la probabilité que l'attitude négative de l'élève conduise à un retrait effectif ou à l'auto-exclusion.

Inversement, une attitude de l'enseignant perçue comme rigide ou stigmatisante exacerbe l'attitude négative de l'élève. Ce manque de soutien ou de justice perçue est un facteur de risque psychosocial majeur (Okonofua et Kim, 2016) qui accélère le processus de retrait. L'auto-exclusion devient alors une stratégie de protection identitaire confirmée (Théorie de l'Identité Sociale de Tajfel et Turner, années 1970), le retrait étant interprété par l'élève comme une défense légitime contre un environnement hostile ou dévalorisant.

Pour décrypter les attitudes des enseignants d'EPS face à l'auto-exclusion des élèves issues des Églises de Réveil, notre cadre théorique repose sur la combinaison de deux approches complémentaires. Cette démarche vise à analyser conjointement les facteurs psychologiques et identitaires qui mènent au retrait et la réponse pédagogique en milieu scolaire.

1.1. Théorie des postures pédagogiques (Perrenoud, 1999)

Cette théorie analyse les attitudes des enseignants face aux contraintes du terrain. Une posture pédagogique regroupe les stratégies mobilisées pour gérer la relation avec les élèves, les contenus, l'institution et les exigences sociales et culturelles. Ces postures, non figées, résultent d'une négociation entre exigences parfois contradictoires, oscillant entre complaisance, rigidité ou adaptation. Elles illustrent l'équilibre entre autorité et flexibilité, révélant comment les enseignants construisent leur identité professionnelle face aux tensions socioculturelles. Ce

cadre permet d'examiner comment les enseignants d'EPS ajustent leurs postures face à l'auto-exclusion des filles des Églises de Réveil, entre fermeté et adaptation, tout en assurant la cohérence pédagogique.

1.2. Gestion de la diversité religieuse en milieu scolaire

L'école, en tant que lieu de socialisation et transmission des valeurs collectives (Durkheim, 1912), doit intégrer la pluralité des croyances tout en respectant la liberté religieuse individuelle (Taylor, 1992). Ce double objectif crée une tension entre respect des convictions personnelles et maintien des normes collectives garantissant égalité et cohésion sociale (Berger, 1967). La gestion de cette diversité dépasse la simple application de règles : elle nécessite une négociation continue entre reconnaissance des différences culturelles et maintien des principes fondateurs. Cette gestion repose sur des compétences organisationnelles et pédagogiques pour favoriser un climat scolaire inclusif. Cette théorie éclaire les défis rencontrés par les enseignants d'EPS face à l'auto-exclusion des élèves issues des Églises de Réveil, soulignant la complexité de concilier exigences scolaires et convictions individuelles dans un contexte socioculturel sensible.

Fort de ce cadre théorique, il apparaît indispensable d'analyser de manière concrète la manière dont les enseignants congolais assurent l'accompagnement des élèves issus des Églises de Réveil. La section suivante présente la démarche méthodologique adoptée, en précisant les procédures de collecte et d'analyse des données, utilisées pour étudier de manière rigoureuse et approfondie les pratiques et attitudes des enseignants à l'égard des élèves membres des Églises de Réveil dans le contexte de l'enseignement de l'EPS.

2. Méthodologie de la recherche

Cette étude s'est engagée dans une démarche qualitative, exploratoire et descriptive afin d'analyser les stratégies des enseignants d'EPS de Brazzaville face au phénomène de l'auto-exclusion des élèves pour motifs religieux. La recherche a été menée sur une période de deux mois, de mars à avril 2025, couvrant la préparation des outils, la collecte de données, et leur transcription initiale.

2.1. Outil et protocole de collecte

Pour recueillir les informations riches et contextualisées, la méthode de l'entretien semi-directif a été privilégiée. Un guide d'entretien a été élaboré à partir d'une revue de littérature sur l'auto-exclusion scolaire, les enjeux de la laïcité et les spécificités didactiques de l'EPS. Afin de garantir une collecte d'informations à la fois complète et contextualisée, la structure de ce support a été scindée en deux parties. La première partie visait à contextualiser les données en identifiant les participants (ancienneté, formation, expérience spécifique dans les collèges publics de Brazzaville). La seconde partie abordait les thématiques centrales de l'étude, structurées en trois sections successives : le phénomène de l'auto-exclusion et des contraintes religieuses, les stratégies pédagogiques et attitudes adoptées et enfin, les propositions d'amélioration. Ce guide d'entretien a été validé pour sa pertinence grâce à un test pilote mené auprès de quatre enseignants exclus de l'échantillon final.

2.2. Terrain et échantillon

L'enquête a été réalisée dans les collèges publics d'enseignement général de Brazzaville. Le choix de cette localisation se justifie par la forte concentration d'Églises de Réveil dans la capitale, ce qui y rend le phénomène de l'abstention en EPS particulièrement prégnant. L'étude a ciblé les enseignants d'EPS des collèges. Pour constituer l'échantillon, l'approche retenue a été celle de l'échantillonnage par choix raisonné, une méthode essentielle en recherche qualitative qui privilégie la profondeur de l'information plutôt que la généralisation statistique. Pour garantir la richesse et la pertinence des témoignages, les critères de sélection étaient stricts

: seuls ont été ciblés les enseignants volontaires justifiant d'une expérience directe et avérée de l'auto-exclusion d'élèves affiliés aux églises de réveil au cours des quatre dernières années scolaires. La taille finale de l'échantillon (n=25) s'est avérée suffisante pour atteindre la saturation théorique, c'est-à-dire le point où l'ajout de nouveaux entretiens ne générerait plus de thèmes ou de catégories d'analyse nouvelles sur le dilemme professionnel et les stratégies adoptées. Le déroulement de l'enquête a commencé par l'obtention des autorisations institutionnelles. La prise de contact avec les participants s'est ensuite faite par l'intermédiaire des Chefs d'établissement. Les entretiens individuels d'une durée moyenne de 45 minutes ont été menés dans un lieu calme au sein des écoles afin d'instaurer un climat de confiance.

2.3. Traitement et analyse des données

Pour garantir la fidélité et l'intégralité des propos, les entretiens ont été enregistrés à l'aide d'un dictaphone numérique. La confidentialité des participants a été assurée par l'attribution d'un code d'identification unique (« E » suivi d'un numéro « n »), permettant la traçabilité sans révéler l'identité.

Le traitement des données a été réalisé en utilisant la méthode de l'analyse thématique en six phases, conformément aux étapes définies par Braun et Clarke (2006). Pour cette analyse, les enregistrements audios ont d'abord fait l'objet d'une transcription intégrale. Le processus de transcription a inclus la notation des éléments paralinguistiques (hésitations, émotions) pour conserver la richesse contextuelle du discours des enseignants. Le codage thématique a été réalisé selon une approche principalement inductive : les thèmes et sous-thèmes majeurs sont directement émergés des données brutes, permettant une fidélité maximale aux représentations des enseignants de Brazzaville. Ce codage a permis d'identifier, d'organiser et d'interpréter les thèmes récurrents, offrant une compréhension fine des postures et pratiques mobilisées par les enseignants face à la diversité religieuse en EPS. Pour garantir la fiabilité et la validité des résultats, deux mesures de contrôle de la qualité ont été appliquées à l'analyse. Premièrement, une triangulation méthodologique a été mise en œuvre en croisant les données qualitatives issues des entretiens avec les cadres théoriques du conflit normatif et de l'inclusion. Deuxièmement, le codage initial a été vérifié par un pair-chercheur, permettant d'établir un contrôle rigoureux de la fiabilité inter-juges sur la catégorisation des thèmes principaux.

3. Résultats

Les résultats de cette étude s'articulent autour de trois axes majeurs qui cernent la problématique : l'identification des facteurs entravant la participation des élèves, la mise en lumière du dilemme professionnel et du manque de protocole institutionnel chez les enseignants et enfin, l'exploration de la nécessité de solutions et d'adaptations pratiques et évaluatives.

Thème 1 : Les facteurs entravant la participation

Tableau 1 : Les fondements de l'auto-exclusion en EPS : Contraintes liées au corps (pudeur) et à la mixité sociale

Sous- thème	Extrait de verbatim
Entrave théologique et corporelle	En14 : « Pour elles, le corps est sacré, on ne doit pas le montrer. Le problème, c'est la tenue, le short... et l'accès au vestiaire, c'est l'intimité, elles refusent de se déshabiller devant les autres. »
Entrave sociale : Mixité et contact physique	En8 : « Dès qu'il y a un sport collectif comme le handball où il faut se toucher, les filles affiliées aux Églises de Réveil s'isolent. La mixité est leur ligne rouge, ça complique toute activité d'équipe. »

Source : Enquête Bakingu 2025

La première thématique identifie les sources fondamentales de l'auto-exclusion en EPS. Elles s'articulent autour de deux pôles critiques de la pratique physique : le corps et l'interaction sociale.

L'auto-exclusion résulte d'une conception religieuse du corps comme sacré, imposant un strict impératif de pudeur. Cette contrainte crée une tension majeure autour des exigences vestimentaires (tenues légères) et de l'intimité des vestiaires, jugées incompatibles avec les préceptes des élèves. En outre, elle révèle l'interdiction de la mixité et du contact physique avec le sexe opposé. Ces contraintes identitaires se heurtent à la nature collective et interactive des activités physiques, conduisant *de facto* à l'isolement et à l'auto-exclusion de l'élève.

En conclusion, l'étude établit que ce problème ne relève pas d'un refus d'effort, mais d'une incompatibilité profonde perçue par l'élève entre ses convictions religieuses et les exigences normatives et sociales du cours d'EPS.

Thème 2 : Le dilemme professionnel et manque de protocole

Tableau 2 : Synthèse sur le dilemme professionnel des enseignants d'EPS face à la diversité : Pression institutionnelle et absence de protocole clair

Sous- thème	Extrait de verbatim
Dilemme professionnel (Pression double)	En19 : « On est coincé entre la règle de l'école qui dit 'il faut participer' et leur conviction. On essaie de négocier, mais on se sent impuissant. On devient juge, pédagogue et médiateur, tout seul. »
Manque de protocoles clairs	En3 : « Le problème, c'est l'absence de protocole clair. On improvise. Chaque enseignant invente sa solution, souvent une note à la sauvette pour ne pas pénaliser l'élève. C'est l'enseignant qui porte le fardeau. »

Source : Enquête Bakingu 2025

Ce thème révèle la détresse professionnelle des enseignants d'EPS, pris au cœur d'un véritable dilemme professionnel : concilier l'obligation institutionnelle d'appliquer les règles de l'école (participation) et le respect des convictions religieuses des élèves. Les entretiens font état d'un sentiment d'impuissance et d'un rôle non désiré de médiateur.

Le problème est aggravé par le manque de protocoles clairs. L'absence de directives institutionnelles formelles transfère la charge entière de la gestion et de la négociation sur l'enseignant. Face à cette lacune, la gestion est individualisée et improvisée, compromettant l'équité et la sécurité légale de l'enseignant. Ceci met en lumière une faiblesse systémique où la gestion de la diversité repose uniquement sur l'acteur de terrain.

Thème 3 : La nécessité de solutions et d'adaptations

Tableau 3 : Synthèse des Recommandations Issues de l'Étude

Sous- thème	Extrait de verbatim
Formalisation des Évaluations Alternatives	En11 : « Si elles refusent de participer, je ne peux pas leur mettre zéro. Il faut trouver une évaluation orale ou théorique formalisée pour ne pas pénaliser leur parcours scolaire, sinon on encourage l'auto-exclusion. »
Dialogue, médiation et implication familiale	En21 : « Il faut impliquer les parents dès le début. Si on établit une règle de dialogue avec la famille, on peut négocier les limites et l'élève se sent moins jugé par la communauté. C'est un travail de médiation familiale. »

Formation mutualisation pratiques	et des	En17 : « <i>J'aimerais qu'on nous donne une formation sur la gestion de la diversité et surtout, qu'on mutualise. Je veux savoir ce que mes collègues font pour adapter leurs exercices sans contact. On ne veut plus improviser.</i> »
-----------------------------------	--------	--

Source : Enquête Bakingu 2025

Les enseignants d'EPS proposent de remplacer l'improvisation individuelle par une approche systémique et partagée en trois points :

- mettre en place et formaliser des évaluations alternatives (orales/théoriques) pour garantir l'équité et éviter que l'auto-exclusion ne mène à l'échec scolaire.
- dépasser le rôle d'unique arbitre en instaurant un dialogue officiel impliquant la famille et l'élève, transformant le conflit en négociation mutuelle.
- doter les enseignants d'outils par la formation sur la diversité et l'organisation de la mutualisation des bonnes pratiques pour créer une expertise collective.

En résumé, l'appel principal est à la création d'un cadre institutionnel, formatif et collaboratif pour une meilleure gestion inclusive de la diversité.

3. Discussion

L'objectif principal de cette étude a été d'analyser et de décrypter les attitudes et les stratégies adoptées par les enseignants d'Éducation Physique et Sportive (EPS) face à l'auto-exclusion des élèves, notamment les filles issues des Églises de Réveil.

L'étude a établi que l'auto-exclusion des élèves en EPS ne résulte pas d'un refus d'effort, mais d'une incompatibilité profonde perçue entre leurs convictions personnelles et les exigences de la discipline. Face à cette situation, les enseignants d'EPS se trouvent pris au cœur d'un dilemme professionnel non résolu par l'institution. Pour pallier cette lacune et mettre fin à l'improvisation, les professionnels appellent à l'adoption urgente d'une approche systémique et collaborative émanant d'un cadre institutionnel clair.

L'interprétation de ces résultats s'articule autour de deux enjeux fondamentaux : la gestion de la tension entre fermeté pédagogique vs convictions religieuses et l'établissement d'un dialogue renforcé entre les parties prenantes.

3.1. Tension entre fermeté pédagogique et respect des convictions religieuses

L'analyse des entretiens met en lumière l'existence d'un conflit de légitimité structurel découlant de l'opposition entre deux systèmes normatifs fondamentaux. D'un côté, l'institution scolaire qui est régie par les principes républicains et humanistes de laïcité, mixité et coéducation, de l'autre, les prescriptions religieuses imposent un cadre normatif fondé sur l'impératif de pudeur, la séparation des genres et la sanctuarisation du corps.

Dans ce contexte, les enseignants d'EPS adoptent souvent des postures de complaisance ou de laxisme relatif, préférant la tolérance des convictions religieuses aux exigences institutionnelles d'égalité et d'inclusivité. Cette attitude révèle une difficulté à concilier la fermeté pédagogique nécessaire avec le respect des croyances, ce qui peut compromettre une participation équilibrée des élèves.

La littérature, notamment les études de Boumaza (2014) et Meuret (2015), corrobore ce constat en décrivant le conflit entre l'impératif d'égalité et le respect des convictions. Selon la théorie des postures pédagogiques de Perrenoud (1999), cette oscillation s'explique par la négociation constante opérée par l'enseignant entre deux objectifs antagonistes : la fermeté visant la

cohérence institutionnelle, et la complaisance dictée par les contraintes socioculturelles et la prévention du conflit.

Ce mécanisme d'oscillation et de négociation constante de l'enseignant reflète, sur un plan structurel, le dilemme fondamental de la gestion de la diversité religieuse. L'école se trouve en effet sommée de concilier deux impératifs sociétaux : celui de garantir la cohésion sociale (Durkheim, 1912) et celui d'assurer le respect de la liberté religieuse et des identités (Taylor, 1992). Dans ce contexte, la complaisance observée n'est plus interprétée comme un manque d'autorité ou de rigueur, mais comme une stratégie de médiation complexe. Elle vise à préserver la liberté de conscience de l'élève, même si cette démarche implique une moindre rigueur dans l'application uniforme des règles pédagogiques de l'EPS.

A notre avis, le défi de l'école n'est pas de combattre la conviction religieuse, mais de séparer la conviction de la pratique sportive. Il est impératif de distinguer la pudeur (qui relève du domaine privé et peut être accommodée par une tenue couvrante adaptée) de l'activité physique. Lorsque l'institution refuse toute adaptation de tenue, elle place l'élève dans l'impossibilité de participer, transformant un impératif religieux en exclusion scolaire.

Par ailleurs, la gestion de l'auto-exclusion met en lumière deux obstacles fondamentaux, auxquels l'enseignant se heurte. Premièrement, le refus du port de la tenue standard et de l'intimité du vestiaire. Ces attitudes des élèves sont éclairées par la théorie du « corps prescrit » (Le Breton ; Queiroz) : le corps étant perçu comme un territoire idéologique et moral (*corps sacré*), en opposition frontale au *corps sportif* de l'EPS ; le vestiaire collectif devient ainsi un espace de non-droit où la norme privée s'impose à la norme publique, soulevant la question d'un aménagement spatial raisonnable.

Deuxièmement, l'obstacle social : il se traduit par le refus de la mixité et du contact physique. Celui-ci touche directement aux objectifs de coéducation et de citoyenneté. Ce rejet de la mixité est perçu comme une résistance structurelle aux principes républicains de l'école (Baubérot). Le refus du contact dans les sports d'opposition paralyse l'atteinte des objectifs didactiques propres aux Activités Physiques, Sportives et Artistiques (APSA) concernées.

Cette analyse met en évidence une hiérarchisation des obstacles à l'inclusion. Le refus lié à la tenue et à la pudeur relève d'une contrainte matérielle et individuelle, qui, comme nous l'avons soulevé, appelle à une solution d'aménagement raisonnable afin de séparer conviction et pratique sportive. En revanche, le refus de la mixité et du contact physique est un obstacle de nature intrinsèquement didactique et normative, car il conteste les principes mêmes de coéducation et les objectifs d'apprentissage social des APSA d'opposition.

Nous considérons que le second obstacle (la mixité/le contact) est le plus difficile à gérer. Contrairement à l'adaptation de la tenue vestimentaire, l'aménagement de l'essence même du jeu est structurellement complexe ; un recours excessif à la non-mixité ou à la modification des règles risque de fragmenter le groupe-classe et d'appauvrir l'objet d'enseignement.

La solution consistant à privilégier les APSA alternatives (non-conflictuelles ou à contact indirect/symbolique) pour garantir l'inclusion sans dénaturer l'objet d'enseignement peut être associée à la littérature sur la différenciation pédagogique et les pratiques inclusives en EPS.

Cette approche, qui vise à valider les compétences requises (coopération, effort physique) par des moyens variés sans exiger la transgression des convictions, s'inscrit directement dans le cadre théorique de la pédagogie différenciée.

Bien que le contexte spécifique de la religion soit particulier, l'idée de fournir des itinéraires d'apprentissage variés pour répondre aux besoins et aux contraintes individuelles est centrale chez des auteurs majeurs :

- Perrenoud (1998, 1999), bien connu pour sa théorie des postures pédagogiques et de la différenciation, souligne la nécessité pour l'enseignant de créer des dispositifs qui s'ajustent à l'hétérogénéité des élèves. Dans le cas présent, l'utilisation d'APSA alternatives est une forme d'adaptation et de différenciation des contenus et des tâches afin de permettre à tous d'atteindre les objectifs généraux.
- Les travaux d'Ebersold et Plaisance (2016) sur l'éducation inclusive et le handicap fournissent le cadre conceptuel de l'aménagement raisonnable et de l'adaptation des pratiques, principes que nous transposons à la gestion de la diversité religieuse en milieu scolaire. Cet argument étend logiquement le principe d'aménagement raisonnable de l'éducation inclusive à d'autres formes de diversité, notamment culturelle et religieuse. L'enseignant doit se tourner vers des APSA alternatives pour pouvoir valider les compétences requises par le programme sans exiger une participation qui compromettrait les convictions de l'élève.

En insistant sur l'impératif de valider les compétences par des moyens alternatifs et non sur la stricte conformité à la pratique standard, votre analyse rejoint l'idée que l'inclusion ne signifie pas uniformisation, mais ajustement pédagogique en profondeur.

3.2. Dialogue structuré et impératif d'inclusion en EPS

Les enseignants insistent sur l'impératif d'instaurer des temps d'échange réguliers et structurés avec les familles afin de cultiver une compréhension mutuelle et d'élaborer des stratégies pédagogiques concertées. Cet appel au dialogue trouve une justification théorique solide dans les travaux de Banks (2008) qui soutient que l'inclusion véritable exige une transformation institutionnelle qui respecte la diversité. Dans la même perspective, Delors (1996) considère la coopération École-Famille comme l'application essentielle du pilier « Apprendre à vivre ensemble ».

Face aux conflits identitaires en EPS, le dialogue devient un outil stratégique qui permet à l'école de partager sa légitimité éducative pour établir une co-responsabilité. Ce processus de concertation est indispensable pour transformer les contraintes initiales en conditions négociées de participation visant le plein épanouissement de l'élève.

L'instauration de ce dialogue structurel est un pilier essentiel pour la construction d'un climat scolaire inclusif qui concilie respect de la diversité religieuse et exigences pédagogiques. Cette approche repose sur trois leviers majeurs, ancrés dans la littérature académique :

- nécessité d'ajuster les pratiques et les contenus de cours pour l'intégration, illustrant la posture pédagogique négociée de Perrenoud (1999) ;
- l'échange structuré est le levier fondamental pour gérer la tension entre la transmission des valeurs collectives (Durkheim, 1912) et le respect des libertés individuelles (Taylor, 1992) ;
- les enseignants réclament des formations spécifiques et des ressources pour développer les compétences culturelles requises pour une gestion harmonieuse de cette diversité (Banks, 2008 ; Gay, 2010 ; Nieto, 2013).

3.3 Limites de l'étude et perspectives de recherche

Cette étude comporte certaines limites liées à sa portée et sa méthodologie. Le champ d'analyse est circonscrit aux élèves des Églises de Réveil, laissant de côté d'autres dimensions importantes de la diversité religieuse et sociale. De plus, l'échantillon d'enseignants et d'établissements scolaires retenu étant restreint, la généralisation des conclusions à l'ensemble des pratiques en République du Congo est limitée.

En outre, l'approche qualitative, reposant principalement sur des entretiens, expose les résultats à des biais subjectifs, notamment la tendance des participants à valoriser leurs pratiques. Par ailleurs, des contraintes de temps et d'organisation ont empêché une observation de terrain approfondie, ce qui aurait enrichi la compréhension des interactions quotidiennes.

Malgré ces limites méthodologiques, cette recherche offre néanmoins des pistes pertinentes pour saisir les enjeux de la gestion de la diversité religieuse dans les écoles congolaises. Ces limites ouvrent directement des perspectives de recherche futures :

- une future approche méthodologique mixte, combinant une étude quantitative et des observations de terrain détaillées, permettrait de valider empiriquement les stratégies identifiées (APSA alternatives, dialogue structuré) ;
- il serait également pertinent d'élargir le champ d'analyse à d'autres confessions religieuses ou à d'autres contextes géographiques congolais, afin d'assurer une compréhension exhaustive de l'impact de la diversité sur l'EPS et de consolider l'agenda de recherche en éducation inclusive en Afrique subsaharienne.

Conclusion et recommandations stratégiques

Cette analyse des stratégies des enseignants d'Éducation Physique et Sportive (EPS) face à l'auto-exclusion des élèves des Églises de Réveil révèle l'ampleur et la complexité du conflit entre les normes scolaires et les convictions religieuses dans le contexte éducatif congolais. Face à cette diversité culturelle, les enseignants adoptent souvent des postures de complaisance et de laxisme relatif. Ils privilégient la tolérance envers les convictions religieuses des élèves, même si cela se fait au détriment des exigences institutionnelles d'un enseignement véritablement inclusif et égalitaire. Cette approche, visant à éviter le conflit, limite la fermeté nécessaire pour garantir une participation équilibrée, illustrant le dilemme structurel bien documenté (Durkheim, Taylor). De ce fait, la gestion de cette diversité religieuse en milieu scolaire constitue un défi majeur, qui nécessite des compétences spécifiques sur les plans organisationnel et pédagogique. Cette recherche apporte un éclairage nouveau et précis sur les stratégies d'inclusion, formalisant deux constats fondamentaux pour dépasser le dilemme de la complaisance :

- l'étude confirme la nécessité de privilégier les APSA alternatives (non-conflictuelles ou à contact indirect/symbolique) comme levier pour valider les compétences de l'EPS sans exiger la transgression des convictions religieuses. Cette approche s'inscrit directement dans le cadre de la pédagogie différenciée (Perrenoud, 1999) ;
- elle établit que l'instauration de temps d'échange réguliers et structurés avec les familles est la condition *sine qua non* pour établir une co-responsabilité éducative et transformer les contraintes en conditions négociées de participation (Delors, 1996 ; Banks, 2008).

En conclusion, la résolution du dilemme ne réside pas dans la seule tolérance, mais dans une professionnalisation systémique de la gestion de la diversité.

Face à ces constats, cette recherche invite donc les autorités éducatives congolaises à :

- engager formellement une concertation constructive entre acteurs éducatifs, familles et communautés religieuses pour co-construire des approches adaptées et formaliser les conditions de participation (en s'appuyant sur l'impératif de dialogue identifié) ;
- mettre en Place un Cadre de Formation Cibléd : Développer un cadre de formation pour les enseignants d'EPS, visant à leur fournir les outils pour développer des stratégies adaptées et des compétences culturelles ciblées (notamment la mise en œuvre de la pédagogie différenciée et l'usage des APSA alternatives).

Références bibliographiques

- Anderson, A. (2000). *African Reformation: African Initiated Christianity in the 20th Century*. Africa World Press. DOI:[10.1017/S0021853703248672](https://doi.org/10.1017/S0021853703248672).
- Baubérot, J. (2005). *Laïcité 1905-2005, entre passion et raison*, Paris, Seuil. www.seuil.com.
- Banks, J. A. (2008). *An Introduction to Multicultural Education* (4th edition). Pearson Education. ucarecdn.com/ <https://ucarecdn.com/>.
- Berger, P. L. (1967). *The Sacred Canopy: Elements of a Sociological Theory of Religion*. New York: Doubleday.
- Boumaza, H. (2014). *L'enseignement face aux convictions religieuses : enjeux et pratiques pédagogiques*. Revue des Sciences de l'Éducation, 40(2), 85-102.
- Bourdieu, P. (1996). *Sur l'État. Cours au Collège de France (1989-1992)*, Paris, Seuil.
- Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Lu, le 22 septembre 2025.
- De Queiroz, J-M. (1997). *L'école et ses sociologies*, Revue française de pédagogie. 121 pp. 181-182.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). « The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior ». *Psychological Inquiry*, vol. 11, n° 4, p. 227-268.
- Delors, J. (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO, Paris : UNESCO Publishing.
- Durkheim, É. (2004). *L'Éducation morale*. Presses universitaires de France (PUF), Paris.
- Ebersold, S., et Plaisance, É. (2016). De l'éducation spéciale à l'éducation inclusive : enjeux, difficultés et perspectives. *Revue française de pédagogie*, 194(1), 5–15.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press. 304 pages.
- Fishbein, M., et Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. Psychology Press.
- Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice* (2nd Edition). Teachers College Press, New York.
- Hervieu-Léger, D. (2021). *Religion, utopie et mémoire*. Paris, Éditions de l'EHESS, coll. « Audiographie »
- Houtman, D. et Meyer, B. (eds). (2012). *African Religions: A Very Short Introduction*. Oxford University Press.
- Jullien, J.-P. (2010). *La laïcité, histoire d'une singularité française*, Paris, Presses universitaires de France.
- Kalu Ogbu, U. (2008). *African Pentecostalism: An Introduction*. Oxford University Press.
- Le Breton, D. (2008). *Anthropologie du corps et modernité*, PUF, coll. « Quadrige Essais Débats », 2008, 330 pages.
- Lwanga, L. F. (2022). *Histoire de l'éducation en Afrique subsaharienne : cas de la RDC*. Éditions L'Harmattan.

- Matangila, A. (2006). *Le corps sanctifié : pratiques religieuses et normes morales dans les Églises de réveil en République démocratique du Congo*. Kinshasa : Éditions L'Harmattan.
- Mbiti, J. S. (1991). *African Religions and Philosophy*. Heinemann, London.
- Meuret, D. (2015). *Adaptations pédagogiques en Éducation Physique et Sportive : intégrer la diversité culturelle et religieuse*. Revue Française de Pédagogie, 191, 35-48.
- Ngondi, M. (2005). *Les Églises de réveil en Afrique centrale : dynamismes et enjeux socio-religieux*. Yaoundé : Presses Universitaires d'Afrique Centrale.
- Nieto, S. (2013). *Finding Joy in Teaching Students of Diverse Backgrounds: Culturally Responsive and Socially Just Practices in U.S. Classrooms*. Heinemann, Portsmouth, NH.
- Okonofua, J. A., et Kim, J. J. (2016). The role of race in the perception of teachers' behavioral response to student misconduct. *Social Psychological and Personality Science*, 7(2), 173–180.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*, Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (1999). *La pédagogie, quelles compétences ?* Paris : ESF Éditeur.
- Portier, P. (2012). *L'État et les religions en France : Une sociologie historique de la laïcité*. Presses universitaires de Rennes.
- Puren, C. (2005). *La laïcité en contexte multiculturel : défis et compétences interculturelles*. In Actes du colloque sur la gestion de la diversité religieuse à l'école (pp. 45-63). Paris : Éditions Universitaires.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. Simon & Schuster, New York.
- Reeve, J. (2018). *Understanding Motivation and Emotion* (6e éd.), publiée par Wiley, comporte généralement 560 pages.
- Sanneh, L. (2003). *Whose Religion is Christianity? The Gospel beyond the West*. Eerdmans Publishing.
- Tajfel, H., et Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. *Organizational identity: A reader* (p. 276-288). Psychology Press.
- Taylor, C. (1992). *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.