

# RASEF

Revue Africaine des Sciences de  
l'Éducation et de la Formation



N°3, Décembre 2023

ISSN 2756-7370 (Imprimé)

ISSN 2756-7575 (En ligne)

01 BP 1479 Ouaga 01

Site: [www.revue-rasef.org](http://www.revue-rasef.org)

Email: [revueracese@gmail.com](mailto:revueracese@gmail.com)

Numéro du dépôt légal: 22-559 du 11/01/2024



**RASEF N° 3, Décembre 2023**



-----  
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](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](http://www.revue-rasef.org)  
Email: [revueracese@gmail.com](mailto:revueracese@gmail.com)  
-----

**Numéro du dépôt légal: 22-559 du 11/01/2024**

## **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 à la rédaction**

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, FASEF 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, FASEF, 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, FASEF Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal),

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'Éducation, École Normale Supérieure/Burkina Faso,

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

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

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

### **COMITÉ DE LECTURE**

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

AMOZOU-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, FASTEUF, 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,

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, FASTEUF, 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,  
SAMANDOULGOU 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,  
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,  
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. Salfou, Université Joseph Ki-Zerbo, 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

ÉDITORIAL .....	11
« HORIZONS ÉDUCATIFS AFRICAINS : RÉFLEXIONS DIVERSIFIÉES ET RECHERCHE EN MOUVEMENT » .....	11
ESSONO EBANG Mireille.....	11
RÉFORMES SCOLAIRES ET ACTUALISATION DE LA COMPÉTENCE À ÉVALUER LES APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES : UNE EXPÉRIENCE DE RECHERCHE AVEC UNE CELLULE D'ANIMATION PÉDAGOGIQUE AU SÉNÉGAL .....	12
DIÉDHIYOU Serigne Ben Moustapha, NASSALANG Jean-Denis, MERNA Jane Eulentin, WADE Astou .....	12
COMPÉTENCE DE COMMUNICATION ET DIDACTIQUE DE LA RÉCEPTION DES TEXTES EN CLASSE DE FRANÇAIS : ANALYSE DE QUELQUES LEÇONS DE LECTURE MÉTHODIQUE AU SECONDAIRE CAMEROUNAIS. ....	28
BILO'O Hélène.....	28
À PROPOS DE LA DIDACTIQUE AU GABON : MON RÉCIT .....	40
DEMBA Jean Jacques.....	40
ÉTUDE COMPARATIVE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES DES PROFESSEURS FORMÉS ET NON FORMÉS DANS LA MISE EN ŒUVRE DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE EN COURS D'ANGLAIS AU BURKINA FASO .....	50
SORE Wendinmi Abdoul Fataf, BATIONO Jean-Claude .....	50
PRATIQUES ENSEIGNANTES DANS LA MISE EN ŒUVRE DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES : CAS DES SPÉCIALITÉS DU BACCALAURÉAT PROFESSIONNEL TECHNIQUE TERTIAIRE AU BURKINA FASO .....	62
ZINGUÉ Di, ZAGARÉ Wénégouda, TIENDREBÉOGO Ousséni .....	62
L'EFFICACITE DES PRATIQUES DE L'ÉVALUATION FORMATIVE DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA GÉOGRAPHIE AU SECONDAIRE .....	77
SOMÉ Walièma Éric, TRAORÉ Amadou Tiémoko.....	77
ANALYSE COMPARÉE DES CURRICULA DE FORMATION AVANT ET APRÈS L'UNIVERSITARISATION DE L'INSTITUT DES SCIENCES DU SPORT ET DU DÉVELOPPEMENT HUMAIN (ISSDH) .....	90
PAKODE Sakré, KYELEM Mathias, SAWADOGO Amidou .....	90
DÉVOLUTION DE LA SITUATION AUX APPRENANTS DANS LA PHASE D'INTRODUCTION DE LA SÉANCE DE LECTURE EN CLASSE DE SECONDE .....	105
MBENGUE Bounama.....	105
LA PERCEPTION DES ÉLÈVES DE LA DICTÉE À L'INSPECTION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL DU GRAND LOMÉ OUEST AU TOGO .....	120
AWOKOU Kokou, KPANTE Ounone, TABATI Tchilabalo.....	120
LA QUESTION DE LA LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE DANS LES LYCÉES : CAS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE EN FRANCE ET AU SÉNÉGAL .....	138
DIA Ibrahim Samba Mody.....	138
UN MODÈLE PRÉCURSEUR POUR ÉTAYER L'ENSEIGNEMENT DE LA COULEUR DES OBJETS EN OPTIQUE PAR LA DÉMARCHE D'INVESTIGATION .....	153
ZONGO Issa, ZOUNDI Christian.....	153
EFFET DE L'UTILISATION DE LA TECHNOLOGIE SUR LES APPRENTISSAGES EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE (EPS) DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES AU BURKINA FASO ..	169
KABORÉ Issa, NANA Brigitte, SAWADOGO Amidou .....	169

REPRÉSENTATIONS ET OBSTACLES Á L'INTÉGRATION DES RESSOURCES NUMÉRIQUES CHEZ LES ENSEIGNANTS EN COURS DE GÉOGRAPHIE AU SÉNÉGAL .....	181
THIARÉ Mamadou, BÂ Amadou Tidiane, DIONE Djibril.....	181
PROBLÉMATIQUE DE L'ATTRITION DES ENSEIGNANTS : QUELS MÉTIERS ALTERNATIFS ET/OU COMPLÉMENTAIRES AU MÉTIER D'ENSEIGNEMENT AU SÉNÉGAL .....	193
FAYE Cheikh, SÈNE Aliou, BA Djibrou Daouda, CISSÉ Aminata, BA Aissata, NDIAYE Bilguiss, TIMÉRA Mamadou Bouna .....	193
ÉDUCATION RELIGIEUSE ET LAÏCITE AU SÉNÉGAL : CONTRIBUTION Á LA CITOYENNETÉ.....	209
KHOUMA Seydou.....	209
PAR DELÁ LE CLASSICISME DU XVIIÈME SIÈCLE FRANÇAIS : SUBLIMER <i>LE CID</i> DE PIERRE CORNEILLE .....	227
OUIGNON Hodé Hyacinthe, AKAKPO Ablavi Rose, HOUNZANDJI Dédjinnaki Romain, TOSSOU Okri Pascal .....	227
LES RAISONS DE LA FAIBLE FRÉQUENTATION DES BIBLIOTHÈQUES SCOLAIRES DANS LA VILLE DE KOUDOUGOU .....	243
KABORÉ Sibiri Luc .....	243
SITUATION D'URGENCE DANS LA RÉGION DU CENTRE NORD AU BURKINA FASO : QUELS SONT LES FACTEURS DE SCOLARISATION DES ENFANTS AFFECTÉS PAR LA CRISE SÉCURITAIRE ?.	254
BOLY Dramane, YAOGO Elysé.....	254
LISTES DES AUTEURS.....	268

## ÉDITORIAL

### « HORIZONS ÉDUCATIFS AFRICAINS : RÉFLEXIONS DIVERSIFIÉES ET RECHERCHE EN MOUVEMENT »

ESSONO EBANG Mireille<sup>1</sup>

Chers lecteurs et lectrices de la Revue africaine des sciences de l'éducation et de la formation (RASEF), nous sommes ravis de vous présenter le troisième numéro de notre revue, une édition qui incarne la diversité et la profondeur des questions éducatives abordées par la communauté académique africaine. Pour ce numéro, les articles sélectionnés témoignent de la richesse des recherches en cours dans le domaine des sciences de l'éducation sur le continent. Avec plus d'une dizaine d'articles, les auteurs explorent des problématiques de la recherche en Afrique et ailleurs.

Ce numéro recense une variété de sujets qui couvrent l'ensemble du spectre éducatif, de la salle de classe à la gestion des réformes scolaires. De l'expérience de recherche innovante sur les réformes scolaires à l'analyse approfondie des pratiques d'enseignement, chaque article offre une perspective unique et précieuse.

Un autre point porte sur l'enseignement et l'évaluation sous l'œil de la recherche. Les auteurs nous guident à travers des investigations approfondies, telles que l'étude comparative des pratiques enseignantes à l'efficacité des pratiques d'évaluation formative. Ces contributions éclairent les enjeux actuels de l'enseignement et de l'évaluation dans des contextes éducatifs variés.

Le rôle de l'éducation dans la société est également exploré, qu'il s'agisse de la question délicate de la laïcité, de la problématique de l'attrition des enseignants, ou de la situation d'urgence dans certains pays en Afrique. Ces articles nous encouragent à réfléchir profondément aux liens complexes entre éducation, citoyenneté et crises sociales.

Dans un monde en constante évolution, nous examinons également l'impact de la technologie sur l'éducation physique et sportive, ainsi que les obstacles à l'intégration des ressources numériques chez les enseignants dans le contexte africain.

La RASEF continue de servir de catalyseur pour le dialogue et la collaboration au sein de la communauté éducative africaine. Nous invitons nos lecteurs à s'engager activement dans ces discussions, à partager leurs idées et à contribuer à l'enrichissement continu de notre compréhension collective de l'éducation en Afrique.

Nous remercions chaleureusement les auteurs, les évaluateurs, et tous ceux qui ont contribué à la réalisation de ce numéro. Votre engagement à promouvoir la recherche éducative de qualité en Afrique est inestimable. Nous espérons que ce numéro de la RASEF suscitera des réflexions profondes et inspirera de nouvelles avenues de recherches et de pratiques éducatives en Afrique.

Bien cordialement.

---

<sup>1</sup> Enseignante chercheuse au Gabon, Vice-Présidente chargée de la recherche au RACESE

## **LA QUESTION DE LA LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE DANS LES LYCÉES : CAS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE EN FRANCE ET AU SÉNÉGAL**

**DIA Ibrahim Samba Mody**

### **Résumé**

Notre réflexion s'inscrit dans une étude comparative de la pratique de la liberté pédagogique en France et en Afrique (particulièrement au Sénégal). Nous mettons en exergue les contraintes qui encadrent cette liberté, ainsi que les mécanismes mis en place par certains enseignants afin de les surmonter. Nous soulignons aussi que cette liberté est souvent remise en question, notamment par les autorités éducatives et, dans ce sens, notre texte propose également des solutions pour faciliter l'exercice de cette liberté pédagogique.

Nous avons choisi de prendre le cas de l'enseignement de la philosophie afin d'analyser de façon spécifique, les contraintes, les opportunités et les solutions concernant la pratique de la liberté pédagogique dans cette discipline. En nous appuyant sur des témoignages et des rapports d'inspecteurs, nous mettons en exergue (tout au long de notre réflexion), l'importance de la formation continue des enseignants, de la collaboration entre eux et du dialogue avec les autorités éducatives pour faciliter l'exercice de la liberté pédagogique et améliorer l'efficacité des établissements scolaires.

**Mots clés :** Liberté pédagogique, Enseignants, Formation continue, Collaboration, Philosophie.

### **Abstract**

Our study is part of a comparative analysis of the practice of pedagogical freedom in France and Africa (particularly in Senegal). We highlight the constraints that frame this freedom, as well as the mechanisms employed by some educators to overcome them. Furthermore, we emphasize that this freedom is often questioned, especially by educational authorities. In this regard, our paper also offers solutions to facilitate the exercise of pedagogical freedom.

We have chosen to focus on the teaching of philosophy to better analyze, in a specific context, the constraints, opportunities, and solutions regarding the practice of pedagogical freedom in this discipline. Drawing on testimonials and reports from inspectors, we stress throughout our reflection the importance of ongoing teacher training, collaboration among educators, and dialogue with educational authorities to facilitate the exercise of pedagogical freedom and enhance the effectiveness of educational institutions.

**Keywords:** Pedagogical freedom, Teachers, Ongoing training, Collaboration, Philosophy.

## Introduction

Quand on s'intéresse à son étymologie, on constate que le terme « pédagogie » vient du grec « *παιδαγωγία* » qui vient de « *παιδός* » qui signifie « enfant » dans la traduction française. Donc le terme « *παιδαγωγία* » fait référence à l'action de conduire, éduquer, élever des enfants. Dans la culture grecque antique, il y avait un esclave qui était spécialement chargé de porter les affaires de l'enfant qu'il accompagnait à l'école et l'aidait à réciter ses devoirs.

C'est au XV<sup>ème</sup> Siècle que le terme a fait son entrée dans la langue française et, il a fallu attendre le XVIII<sup>ème</sup> Siècle pour qu'il soit accepté par l'académie française. Le Robert le définit comme étant la « *science de l'éducation des enfants (et par extension, des adultes)* ». Selon Émile Durkheim, la pédagogie est une « *réflexion appliquée aussi méthodiquement que possible aux choses de l'éducation* » (E Durkheim, 1938, p.10).

Cependant, elle n'est pas qu'une simple théorie sur l'éducation : elle a aussi une dimension pratique qui consiste à mettre en œuvre des méthodes, des programmes, des astuces, en vue de faciliter l'apprentissage. Pour Ferdinand Buisson (2007, p. 2) il s'agit d'une science de l'éducation tant physique qu'intellectuelle et morale.

Si nous débutons par la définition de ce terme central à notre réflexion c'est pour insister sur le fait qu'aujourd'hui la plupart des enseignants des différentes disciplines semble d'accord sur le fait qu'il faudrait s'adapter à la constitution et au rythme des jeunes apprenants, pour une éducation efficace. En témoigne le nombre sans cesse croissant de réformes visant à promouvoir les pédagogies dites actives (par exemples la création de certains établissements spécifiques où on applique la méthode Freinet<sup>12</sup>). Ces nouvelles approches pédagogiques peuvent être définies comme un ensemble de méthodes ayant en commun l'objectif de rendre l'élève acteur de ses apprentissages. On pourrait dire qu'il s'agit de se mettre au niveau de l'élève, de cheminer avec lui tout en favorisant les méthodes qui le rendraient libre de penser, d'agir par lui-même.

Mais, si le but visé par ces « nouvelles pédagogies » c'est de rendre l'élève libre, est-ce qu'elles permettent à l'enseignant d'être tout autant libre ? Autrement dit, est-ce qu'elles lui permettent d'exercer une certaine liberté pédagogique ?

Cette expression est encadrée par le code de l'éducation (France) comme suit : « *La liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection* » (2023, p 1558)

En lisant cet article du code de l'éducation, on comprend qu'en plus de la contrainte d'adaptabilité au niveau des élèves, l'enseignant doit se soumettre à un programme et aux instructions du ministère de tutelle ainsi qu'à l'établissement dans lequel il exerce et aux différents corps d'inspection. Cela semble poser beaucoup de difficultés puisqu'on croirait que l'enseignant bénéficie plus d'une liberté surveillée que d'une véritable liberté d'enseigner.

D'ailleurs, en commentant cet article, Philippe Meirieu exprime son étonnement face à cet encadrement de la liberté pédagogique qui est « bornée » par « *les décisions hiérarchiques qui en encadrent l'exercice* » Tout en n'étant « *nullement pas limitée par le « conseil pédagogique* » dont la mission, selon les mêmes textes officiels, *est de favoriser la concertation entre les professeurs, notamment pour coordonner les enseignements* » (Meirieu, 1991, p.2). Il

---

<sup>12</sup> C'est une méthode développée par le pédagogue français Célestin Freinet au début du 20<sup>e</sup> siècle. Elle promeut une approche de l'enseignement basée sur l'idée de la liberté pédagogique et de l'expression libre des élèves. Pour lui, chaque enfant, sous la direction d'un enseignant, doit pouvoir s'exprimer, se responsabiliser, coopérer, expérimenter et s'ouvrir sur le monde. L'objectif de cette approche éducative est de rendre l'apprentissage amusant, engageant et adapté aux besoins individuels des élèves.

semblerait d'ailleurs que même si l'article en question « définit » le terme « liberté pédagogique », dans le sens où il fixe les limites de son domaine de possibilité, il n'en fixe pas pour autant le sens précis.

En effet, que faut-il réellement entendre par « Liberté pédagogique » ? « *On appelle liberté pédagogique, nous dit Eirick Prairat, la liberté que tout enseignant a de choisir les méthodes qui lui semblent les mieux appropriées pour atteindre les objectifs assignés par les instructions officielles* » (Eirick Prairat, 2019, p.1). À ce propos, pour aller dans le même sens que cet article L912-1-1 du code de l'éducation, il faudrait préciser que l'enseignant ne choisit pas les programmes ni les missions qui lui sont assignés. La liberté dont il est question ici « *porte sur la pratique pédagogique et les médiations à mettre en œuvre pour organiser une classe et la faire apprendre.* ». (ibid)

Ainsi, il semble clair que dans le domaine pédagogique, l'enseignant n'est pas totalement libre dans son enseignement. Il doit faire face à un certain nombre de contraintes afin d'atteindre l'objectif assigné par sa profession : partager des connaissances avec les apprenants, dans le but de faire d'eux des citoyens accomplis et autonomes.

Cet encadrement de la liberté pédagogique semble nécessaire puisque dès qu'il est question de liberté, certaines dérives et/ou certaines contradictions pourraient apparaître. C'est d'ailleurs cette particularité du concept « liberté » qui a fait dire à Paul Valéry : « Liberté : « *c'est un de ces détestables mots qui ont plus de valeur que de sens, qui chantent plus qu'ils ne parlent* » (Paul Valéry, 1931, p 951). C'est ce pourquoi, concernant la pédagogie, il ne s'agit pas pour les enseignants d'appliquer la définition commune de la liberté en faisant ce qu'ils veulent.

C'est en ce sens que Prairat précise ce qui suit : « *cette liberté n'est pas la licence de faire ce que l'on veut, comme on veut et quand on veut* » (Prairat, op cit, p2). Autrement dit, elle ne consiste pas à choisir une méthode au gré de ses lubies ou de ses humeurs. Il s'agit bel et bien d'une liberté encadrée puisque « *Un professeur est libre de ses options didactiques et de ses choix pédagogiques sous réserve qu'ils correspondent à l'état actuel des connaissances et au niveau intellectuel des élèves dont il a la charge.* » (ibid). Et il conclut son raisonnement en affirmant que « *La liberté pédagogique n'est donc pas, comme certains ont pu le dire, contraire à l'idée qu'il existerait des « bonnes » et des « moins bonnes » pratiques* »<sup>13</sup>. (ibid)

C'est ce type de conception de la liberté pédagogique qui engendre des interrogations telles que : qui fixe la frontière entre les « bonnes » et les « moins bonnes » pratiques en matière d'enseignement ? Sur quels fondements se baser pour faire ces choix ? D'autant plus qu'il n'existe pas de listes officielles de « bonnes pratiques » pédagogiques à appliquer ou de « mauvaises pratiques » à bannir<sup>14</sup>. Sans compter le fait que la pédagogie étant avant tout le rapport entre un adulte et un enfant, il faudrait que le premier s'adapte sans cesse au second en expérimentant sans cesse de nouvelles méthodes.

De plus, si le conflit éclate parfois entre certains enseignants et leur hiérarchie concernant cette frontière, c'est parce que la question de la légitimité de ces contraintes qui encadrent la liberté pédagogique se pose. Entre le fait de fixer des objectifs pédagogiques à un enseignant et lui

---

<sup>13</sup> Dans le même sens, Emile Durkheim a façonné un modèle éducatif qui restreint la liberté individuelle de l'enseignant. À ses yeux, l'enseignant doit acquérir la capacité de se plier aux règles, et il semble ne pouvoir remettre en question aucune d'entre elles par simple conviction. En d'autres termes, même si les enseignants disposent d'une marge de manœuvre dans leur approche pédagogique, cette latitude est soumise aux normes et aux attentes de l'ensemble de la communauté scientifique et éducative. (Durkheim, 1925)

<sup>14</sup> Cependant, Quand le curriculum formel est bien conçu, les instructions officielles et les plans de cours préconisent aux enseignants des méthodes à appliquer qu'ils peuvent améliorer mais pas remettre en cause.

suggérer la démarche à suivre ainsi que les outils à utiliser, quelle est la limite de cet encadrement de la liberté pédagogique ?

En plus de ces questions générales, nous nous poserons spécifiquement la question de savoir : quelle est la place de la liberté pédagogique dans l'enseignement de la philosophie ? c'est-à-dire, comment les enseignants de philosophie allient-ils l'exigence de liberté prônée par leur discipline et les contraintes imposées par l'encadrement de la liberté pédagogique ? Pour faire simple, il s'agira de voir si la liberté de l'enseignant de philosophie, malgré toutes les spécificités de cette discipline, peut rimer avec la liberté pédagogique telle que conçue à travers les textes de la République Française.

Cette réflexion ne se limitera pas à l'enseignement de la philosophie en France, puisque, nous poserons les mêmes questions dans le cadre de l'enseignement de la philosophie au Sénégal. À la lecture des divers documents sur la question de la liberté pédagogique, nous avons associé une enquête de terrain auprès d'une dizaine d'enseignants de philosophie exerçant aussi bien en France qu'au Sénégal. Cela s'est fait sous la forme d'un questionnaire qui leur a été soumis afin de recueillir leurs avis sur la pratique de la liberté pédagogique dans leur discipline. Concrètement, notre plan se présente comme suit : dans un premier temps, nous analyserons la genèse du concept « liberté pédagogique » ainsi que les contraintes qui encadrent sa mise en pratique ; dans un second temps, nous aborderons les stratégies mises en places par les enseignants et, par les administrations, pour rendre effective cette liberté pédagogique.

Cette étude comparative s'impose puisqu'en matière de réflexions et de textes législatifs, la France semble plus avancée que le Sénégal. Ainsi, il s'agira de voir ce qui a été fait chez eux et dont on peut s'inspirer et, ce qui a été fait chez nous et qu'on pourrait rectifier. En plus, en tant qu'héritière du système éducatif français, à travers la colonisation, il est clair que le rapprochement entre les deux pays serait intéressant pour voir si les principes de l'enseignement de la philosophie et ceux de la liberté pédagogique s'appliquent universellement ou pas.

## **1. Genèse et évolution du concept de « Liberté pédagogique »**

Peut-on vraiment parler de liberté pédagogique quand on sait que chaque État, en fonction des convictions politiques du gouvernement en place, oriente l'éducation de ses concitoyens sous l'influence d'idéologies précises ? Ce qu'il faut comprendre dès le départ de cette réflexion c'est qu'il n'y a pas d'unanimité quant à la définition exacte de l'expression « liberté pédagogique ». C'est en ce sens que certains pays à l'instar de la France et du Sénégal orientent cette liberté pédagogique non pas dans le sens où les enseignants seraient libres de choisir quoi enseigner aux élèves mais plutôt dans le sens où ils seraient libres de choisir comment enseigner ce que l'État a imposé comme programme. Ainsi, en fonction des régimes politiques (et des réformes consistant à introduire des procédés qui sont en phase avec l'idéologie choisie), on assiste à une confrontation entre certains corps d'enseignants et l'État. Par exemple, en France, en 2005 il y eût l'introduction de l'évaluation par compétences des élèves qui a connu une forte opposition de la part de certains enseignants de philosophie surtout. L'argument avancé était que cette réforme avait pour fondement une vision néo-libérale de l'éducation qui veut qu'on éduque les élèves pour en faire de futurs bons employés. Une conception qui ne cadre pas avec la conviction selon laquelle l'école devrait plutôt former de futurs bons citoyens, imprégnés des valeurs Républicaines<sup>15</sup>. Avant de revenir sur l'opposition entre ces deux conceptions de l'école française en général et de l'enseignement de la philosophie en particulier, intéressons-nous à quelques repères historiques qui nous permettraient de mieux saisir la portée de ce débat autour de la liberté pédagogique.

---

<sup>15</sup>

### 1.1. Un idéal de la République

Depuis le XIXe siècle, avec la création de l'école publique gratuite, sous la direction de Jules Ferry, la question de la liberté pédagogique a été posée. Bien que le terme ne fût pas encore en usage, des réflexions étaient menées et des mesures prises pour son effectivité. Dans sa circulaire du 16 juin 1880, Jules Ferry encourageait déjà les enseignants à se réunir en « conférences spéciales » pour choisir leurs manuels scolaires ; il soulignait le fait que cette démarche collective contribuerait à développer leur esprit pédagogique et leur sens critique (Lelivèvre, 2021, p.11). Donc, les enseignants avaient progressivement acquis la liberté de réformer l'enseignement en discutant entre eux. Ils ont été mis dans des conditions de réflexion collective en vue de mieux adapter ce qu'ils sont chargés d'enseigner, donnant ainsi naissance à une forme de liberté pédagogique.

Quelques années auparavant, dans le même esprit, Ferdinand Buisson, directeur de l'enseignement primaire en France, adressait une note à Jules Ferry, alors ministre de l'Instruction publique. Concrètement, il y soutenait qu'il serait préjudiciable d'imposer aux enseignants leurs outils pédagogiques et qu'au contraire, il n'y avait aucun inconvénient à leur laisser choisir librement (Buisson, 2017, p2). Buisson critiquait également l'époque où les enseignants étaient réduits à de simples « manœuvres de l'alphabet » sous l'autorité du conseil municipal, du château ou de l'église, et affirmait que les instituteurs français méritaient toute la confiance possible (Buisson, Ibid.). Il apparaît clairement des propos de Ferry et Buisson que, même si le terme « liberté pédagogique » n'était pas encore utilisé, la République faisait déjà la promotion de cette notion dans les faits. Notamment en ce qui concerne le choix des manuels scolaires. Philippe Merieu (ibid) soulignait à ce propos que contrairement à la monarchie de Juillet, où François Guizot avait imposé des « manuels officiels », l'École de la République favorisait la diversité et la liberté. Donc, la liberté pédagogique était déjà promue et n'avait jamais été remise en question, sauf sous le régime de Vichy.

Finalement, ce n'est qu'en 2005 que l'expression « liberté pédagogique » a été inscrite dans les textes officiels avec la loi d'orientation pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 (dite « loi Fillon »). Bien que cette loi ait été élaborée et promulguée après un débat national et de nombreuses consultations, elle n'a jamais fait l'unanimité en ce qui concerne son application. En effet, elle a été perçue comme un moyen de contrôler et d'orienter le système éducatif selon l'idéologie politique promue par le gouvernement de l'époque. Ainsi, même si elle a eu le mérite de définir pour la première fois le cadre de la liberté pédagogique, elle n'a pas échappé à la controverse car, l'éducation des citoyens soulève des enjeux cruciaux pour l'avenir de la nation.

Cette attention accordée au concept de « liberté pédagogique » n'a pas été effective partout. Par exemple en Afrique, et plus particulièrement au Sénégal, le débat n'a pas encore été posé. Dans ce pays, l'État fixe les orientations du système éducatif et les enseignants s'attèlent à les mettre en œuvre. En plus de ces directives étatiques, les enseignants doivent faire face à une pression sociale dû à la perception négative que les populations ont de l'école dite « française ». Les contraintes qui pèsent sur l'exercice de la liberté pédagogique en France et au Sénégal, c'est le point que nous aborderons dans la suite de notre analyse.

### 1.2. De la France au Sénégal : quelle liberté pédagogique pour les enseignants de philosophie ?

En France, en plus de délimiter les contours de la liberté pédagogique, la loi Fillon sur l'éducation a introduit la mise en place de ce qu'on a appelé « l'évaluation par compétences ». Cela consiste à évaluer les élèves en fonction d'une liste de compétences à maîtriser dans une discipline spécifique. L'avantage est de permettre à l'enseignant de suivre progressivement l'élève et d'identifier à chaque fois, où celui-ci est le moins compétent ou pas du tout et quels



sont ses acquis. Pour l'élève, cela lui offre l'opportunité de « *travailler sur ses faiblesses et de réviser en amont* » (Sacoche Sesamath, 2012, p4).

Cette méthode d'évaluation s'inscrit dans le cadre des pédagogies dites actives, qui visent à rendre l'élève acteur de son apprentissage. Contrairement aux pédagogies traditionnelles, les pédagogies actives ne reposent pas sur l'autorité d'un adulte considéré comme le seul détenteur du savoir, et qui le transmettrait aux plus jeunes à coup de récompenses et de sanctions. Ce changement de paradigme aurait dû être accueilli favorablement, notamment par les enseignants de philosophie en particulier, qui se revendiquent comme héritiers de la pensée rationnelle et libre. Cependant, cela n'a pas été le cas, parce que cette approche pédagogique pose deux difficultés fondamentales.

Premièrement, il semble que cette loi ait servi de prétexte au gouvernement conservateur en place pour orienter et contrôler le système éducatif français. De ce fait, en se basant sur la légitimité (et la légalité) du pouvoir qui lui a été conféré, le ministre de l'éducation nationale a pu établir une conception précise (ou plutôt sa conception précise) de la liberté pédagogique et de la façon dont elle devrait être appliquée. Comme le mentionne Meirieu :

*« C'est à lui [le ministre de l'éducation nationale] de déterminer les objectifs d'apprentissage jugés essentiels pour la citoyenneté, ainsi que les référentiels de formation à tous les niveaux permettant de se déplacer sans pénalité sur l'ensemble du territoire. Il garantit ainsi, en principe, que les finalités de l'École - déterminées par les textes fondateurs de la République et précisées par la loi - sont bien incarnées dans ses instructions, et que ces instructions sont respectées par tous les acteurs » (Meirieu, 2022, p.3).*

Autrement dit, c'est le ministre qui établit les objectifs pédagogiques, tout en laissant aux enseignants la liberté de choisir les méthodes et les outils pédagogiques. Il est donc évident que les enseignants ne décident ni de la destination ni des ressources du voyage, mais simplement de l'itinéraire à suivre. Il s'agit ici, comme mentionné depuis le début de notre réflexion, d'une liberté pédagogique encadrée (voire surveillée) ; car, en réalité, les enseignants ne peuvent pas s'éloigner du cadre légal défini.

Cela met en évidence la prééminence de la politique sur l'éducation. Bien qu'il soit vrai que « *l'on doit admettre la compétence du politique – en tant que légitimité et capacité d'action – sur les finalités et les programmes* » (ibid.), il faut également reconnaître que le ministre « *n'a aucune compétence – ni au sens intellectuel ni au sens juridique – pour dicter le comportement des enseignants dans leur classe et légiférer, en amont et à leur place, sur leurs décisions quotidiennes* » (ibid.). Dans la mesure où :

*« Chaque situation pédagogique est unique, avec des élèves dont les parcours individuels sont tous différents, et dont le regroupement est inédit ; chaque situation dépend d'événements spécifiques passés et d'événements présents imprévus ; et même s'il existe des similitudes, voire des modèles d'interprétation utilisables dans de nombreuses situations, ils n'exonèrent jamais l'enseignant de prises de décisions, parfois minimales mais toujours cruciales. La manière de s'adresser aux élèves et d'écrire au tableau, le choix d'un exemple ou d'un exercice, d'un temps de travail en groupe ou de réflexion personnelle, ainsi que l'articulation des apprentissages entre eux, et par rapport aux prérequis ou aux questions des élèves... tout cela relève bien de la responsabilité de l'enseignant » (ibid.)*

Ainsi, il serait normal et légitime que l'enseignant puisse jouir d'une liberté pédagogique lui permettant d'évaluer toutes les situations d'apprentissage et de prendre les mesures nécessaires en toute responsabilité.

Deuxièmement, et c'est à ce niveau que les enseignants de philosophie sont spécifiquement interpellés, en prenant officiellement le contrôle de l'orientation pédagogique, le gouvernement libéral ne pouvait qu'en profiter pour y asseoir sa vision libérale de l'éducation. Or, derrière l'idéologie politique libérale se trouve un fondement philosophique (une doctrine philosophique précisément), qui ne cadre pas nécessairement avec la doctrine philosophique la mieux partagée par la majorité des enseignants de philosophie<sup>16</sup>. Pourtant, pourrait-on objecter, en France et comme dans bon nombre de pays, on n'enseigne pas une philosophie officielle dans les écoles<sup>17</sup> ; de plus, il est clair que dans les normes, l'enseignant de philosophie ne devrait pas avoir de préférences quant à une doctrine à enseigner puisque cela n'est pas son rôle. Mais, dans les faits, les choses ne sont pas aussi claires.

Dans ce sens, Irène Pereira avance l'hypothèse selon laquelle l'enseignement de la philosophie depuis la Troisième République sert à légitimer la domination bureaucratique exprimée dans l'État républicain (Pereira, 2018, p. 21). En des termes plus clairs, elle avance l'idée selon laquelle, au sortir d'une période d'instabilité politique<sup>18</sup> qui a abouti à l'instauration d'un régime républicain dit « Troisième République », le nouveau système éducatif français s'est organisé à l'intérieur d'un système politique bureaucratique fortement inspiré de certains philosophes rationalistes tels Kant, Rousseau et Platon. Les théories politiques de ces auteurs se caractérisent par le respect que le citoyen doit aux règles impersonnelles et générales édictées par un État central et tout puissant. À ce propos, Max Weber stipule : « *Dans le cas de la domination statutaire, on obéit à l'ordre impersonnel, objectif, légalement arrêté, et aux supérieurs qu'il désigne, en vertu de la légalité formelle de ses règlements et dans leur étendue* » (Weber, 1914, p.67). Autrement dit, le respect et le suivi des lois et règlements se justifient par le fait que dans leur mise en œuvre, il est fait de sorte qu'elles ne parlent pas à un tiers, leur caractère impersonnel leur donne une certaine légitimité d'application sur tous.

Pour rappel, le courant philosophique rationaliste s'oppose historiquement au courant empiriste, qui a également des ramifications dans tous les domaines de la vie humaine. Dans le domaine politique, l'approche rationaliste, qui met en avant le primat des règles édictées par la communauté, prend le nom de République. À l'inverse, l'approche empiriste se base sur les libertés individuelles et s'appelle le libéralisme. Dans un système républicain, l'accent est mis sur la formation de citoyens soumis à l'autorité étatique, tandis que dans un système libéral, il s'agit de former des citoyens libres, évoluant selon leurs capacités et aspirations personnelles.

Par conséquent, le fait que la Troisième République se soit construite autour des idéaux des philosophies rationalistes a fortement influencé l'enseignement de la philosophie en France. Pereira rapporte qu'Hervé Boillot a montré l'existence d'une doctrine implicite de l'enseignement de la philosophie qui expliquerait la résistance de la philosophie dans le secondaire face à l'introduction de réformes pédagogiques (Pereira, 2018, p. 21).

Il semble donc que le débat sur la liberté pédagogique en France porte sur le contrôle du système pédagogique afin de l'orienter vers une certaine idéologie politique. Concernant spécifiquement l'enseignement de la philosophie, cette liberté pédagogique est remise en cause car de nombreux

<sup>16</sup> Dans les lignes qui suivent, nous précisons de quelle doctrine il s'agit.

<sup>17</sup> Et cela, en phase d'ailleurs avec la pensée kantienne qui veut qu'« il n'y a pas de philosophie qu'on puisse apprendre : on ne peut apprendre qu'à philosopher » (Kant, 1765, p 68) mais aussi depuis l'instauration de la IIIème République.

<sup>18</sup> En 80 ans le pays a connu sept régimes politiques : trois monarchies constitutionnelles, deux républiques, deux empires ainsi qu'une guerre civile opposant plusieurs communes insurrectionnelles françaises au gouvernement dit « de Versailles ».

enseignants ne se retrouvent pas dans les courants philosophiques promus à travers certains objectifs pédagogiques. Par exemple, Louis Pinto (1986) révèle qu'implicitement, certains positionnements philosophiques tels le relativisme et le pragmatisme sont sanctionnés par certains correcteurs.

Ainsi, même si la liberté pédagogique existe, elle semble être encadrée autant par les exigences d'un programme imposé par le ministère de l'éducation que par les réticences des enseignants de philosophie à s'ouvrir à certains courants de pensée. Cette situation nous incite à nous demander ce qu'il en est de la liberté pédagogique dans l'enseignement de la philosophie au Sénégal.

Le système éducatif sénégalais, que nous avons choisi d'étudier en relation avec la pratique de la liberté pédagogique, est très respecté et envié dans toute la région africaine. Cela est attesté par le grand nombre d'étudiants africains d'autres pays qui viennent y étudier dans ses universités. Cependant, il existe certaines lacunes, notamment dans la formation des enseignants de philosophie. Sur l'ensemble du territoire national, avec plus de 5 universités, il n'y a qu'un seul département pour chacune de ces deux disciplines, toutes deux présentes uniquement à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD). Cette situation a conduit Malao Kanté à déclarer que :

*« Le Sénégal est l'un des pays africains les plus respectés en matière d'éducation et de recherche. Son paysage universitaire est parmi les plus rayonnants en termes d'offres de formation. Cependant, il est également l'un des rares pays où l'enseignement de la philosophie n'existe que dans une seule faculté »* (Malao Kanté, 2022, p. 2).

Ce phénomène, tel que rapporté par Malao Kanté, peut s'expliquer par le fait qu'il y a très peu de professeurs de philosophie à l'université et que le taux d'échec est très élevé dans ce département.

Il est clair que dans le contexte sénégalais, la liberté académique rencontre des obstacles spécifiques en plus de ceux rencontrés en France. Comme en France, le Sénégal se définit comme une République basée sur les valeurs de la citoyenneté et du civisme. Cependant, il s'est simplement contenté de « copier » les grandes lignes de la politique éducative française. Shanda Tonme a dénoncé cette situation, qui est commune à un certain nombre de pays africains (surtout francophones), en affirmant que « *l'Afrique cherche encore sa voie, et peut-être qu'elle ne cherche même rien du tout, se contentant de reproduire tranquillement ce que la colonisation lui a laissé* » (Shanda Tonmé, 2009, p. 127). Il n'est donc pas surprenant que la situation soit la même en ce qui concerne la question de la liberté académique pour les enseignants de philosophie. En fait, le même souci hiérarchique de contrôler ce qui pourrait être dit et fait par les enseignants de philosophie dans les lycées, est présent au Sénégal comme en France.

Comme en France, la philosophie au Sénégal est considérée comme une discipline majeure qui devrait « couronner » le programme scolaire en dernière année. Ainsi, les mêmes problèmes se posent en ce qui concerne le niveau des élèves, leur capacité d'expression, la longueur du programme, la disponibilité des enseignants de philosophie et la pertinence des références citées. On peut comprendre que pour atténuer les conséquences négatives de toutes ces difficultés cumulées, les formateurs des enseignants, notamment au département de philosophie de la FASTEF (Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la formation), mettent une rigueur particulière dans l'orientation de ce qui doit être enseigné en philosophie au Sénégal.

Ainsi, les enseignants de philosophie au Sénégal, ne sont pas tenus d'enseigner une « philosophie officielle » puisqu'il n'y a pas de doctrine proprement dite, mais plutôt un ensemble de notions regroupées en quatre domaines (ou axes), qui doivent être présentées selon

diverses approches philosophiques. On pourrait donc dire qu'au Sénégal, l'enseignant de philosophie est libre de préparer son cours en respectant la cohérence du programme proposé tout en faisant appel aux références qu'il estime pertinentes. Cependant, cela n'est qu'une apparence puisque, dans les faits, certains auteurs sont privilégiés au détriment d'autres. C'est une sorte d'omission volontaire que subissent certains auteurs, notamment de l'école empirique. De plus, tout est fait pour mettre en avant uniquement l'aspect rationnel de l'homme tout en occultant le débat sur la contribution des sens. Cette question est rarement abordée dans le troisième domaine consacré à l'épistémologie. Ce qui est avancé ici n'est pas qu'une opinion personnelle : c'est un avis corroboré par plusieurs enseignants de philosophie exerçant depuis plusieurs années mais aussi par des facteurs que nous allons expliciter dans les lignes qui suivent.

Selon une enquête que nous avons menée auprès des étudiants-professeurs en philosophie à la FASEF, la notion de liberté pédagogique n'est pas clairement définie dans les textes mais, il est communément admis qu'une fois affecté à une classe, l'enseignant est libre dans sa démarche et dans le choix de ses outils pédagogiques. Cependant, comme ils le rapportent eux-mêmes à travers cette phrase souvent répétée par leurs formateurs : « *ici, faites ce que nous vous disons ; dans vos classes, vous ferez ce que vous voulez* ». Il apparaît donc clairement que cette liberté pédagogique est strictement encadrée. En effet, pendant toutes les années de formation, le futur enseignant de philosophie doit s'habituer à certaines façons de faire, de penser et d'agir. Ainsi, à la sortie de la formation, même s'il aspire à appliquer ses propres méthodes, les réflexes appris pendant la formation auront un certain poids sur sa volonté. De plus, même s'il parvient à appliquer sa propre démarche pédagogique, que fera-t-il face au système dans lequel la majorité de ses collègues applique rigoureusement les automatismes enseignés par les formateurs ?

Nous attirons l'attention ici sur le fait que les réalités rencontrées par certains enseignants de philosophie « sur le terrain », dans les salles de classe, n'ont parfois rien à voir avec ce qui a été simulé ou rencontré durant leur formation. Certains font face, parfois, à des élèves ayant des niveaux de langue extrêmement bas ou évoluant dans un environnement psycho-social difficile. De ce fait, soit l'enseignant de philosophie reste à son niveau pédagogique en appliquant à l'aveugle ce qu'on lui a appris de façon générale soit il s'adapte au contexte en mettant en place une approche spécifique pouvant faciliter l'atteinte des objectifs pédagogiques fixés.

En outre, dans le RAPPORT DU SEMINAIRE-ATELIER PORTANT REFORME DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE AU SECONDAIRE, publié en 2004 (Société Sénégalaise de philosophie et ministère de l'éducation), et proposant une référence bibliographique à l'endroit des enseignants de philosophie, on y retrouve majoritairement (pour ne pas dire exclusivement) des ouvrages et auteurs en rapport étroit avec le courant rationaliste en philosophie. Aucune mention des œuvres de Hume, Berkeley, Condillac ou autres auteurs du courant empirique. Les auteurs du rapport précisent cependant que « bien entendu, chacun est invité à y apporter une complétude personnelle » (p. 5)

Cependant, il est clair que le contexte social sénégalais ne permet pas une manifestation de la liberté académique à certains degrés. C'est particulièrement le cas lorsqu'il s'agit de notions liées aux normes sociales, à la tradition ou à la religion, où l'enseignant de philosophie n'est pas entièrement libre de les questionner sans pour autant que certains élèves se sentent offensés<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Et s'il persiste, il pourrait également faire face à l'hostilité de la population. Il faut comprendre qu'au Sénégal, l'école n'est pas un espace protégé de la colère des populations mécontentes de ce qui est enseigné à leurs enfants. Dans certaines localités, plusieurs parents sont réticents à laisser leurs enfants poursuivre leurs études car ils considèrent que l'école ne leur enseigne que "des choses occidentales"

Cela malgré le pouvoir qui lui est accordé d'organiser sa classe et son cours comme il le souhaite. Le fait est qu'au Sénégal, le poids des croyances religieuses et des traditions familiales se fait sentir même dans l'environnement scolaire. Face à ses élèves, l'enseignant de philosophie sera toujours confronté à une certaine résistance lorsqu'il s'agira d'exercer une pensée critique sur certains préjugés. C'est dans ce contexte que la liberté philosophique de l'enseignant se laisse compléter par la liberté pédagogique qui, elle, fixe le cadre de déploiement de la pensée.

## 2. Pour une Liberté pédagogique efficace, comment s'adapter aux contraintes légitimes ?

### *La question de la légitimité des contraintes à la liberté pédagogique.*

Parler de contraintes à la liberté pédagogique du professeur peut être compliqué et encore paradoxal si on cherche à les rendre légitimes. La raison est que l'école, dans son étymologique « schola » en latin, désigne le temps de loisir consacré à l'étude. D'ailleurs, même dans son sens grec « scholè » duquel est dérivé le mot latin, il signifie « loisir ». Or, derrière cette notion, il y a l'idée de liberté, de décontraction ; à l'origine, l'école était conçue comme un espace pouvant servir à l'épanouissement des individus. « *L'école, nous dit Henry Pena, est inventée pour que le petit homme puisse cultiver ses facultés, par des études délivrées, des contraintes du moment* » (Henry Pena-Ruiz, 2005, p 23.)

Ainsi, ce qu'il faut comprendre c'est que ce loisir était orienté dans l'unique but de faciliter l'acquisition des connaissances et des compétences requises pour que les individus deviennent des citoyens utiles à leur communauté. Des cités grecques aux États modernes, « *la mission traditionnelle de l'école républicaine -instruire pour former l'autorité de jugement du futur citoyen* » (ibid., p 17.) Il apparaît donc que dans son essence même, la liberté pédagogique est un corollaire à l'apprentissage scolaire.

Partant de ce constat, il est normal de se demander ce qui pourrait faire que la liberté pédagogique soit contrainte et de façon légitime ?

Ce qu'il faut comprendre c'est que dans l'idéal, l'enseignant, comme tout fonctionnaire ou travailleur ne peut aucunement se permettre d'effectuer son travail sans aucune règle. Il est en effet soumis à certaines contraintes qui trouvent leur légitimité de deux forces : une externe et une interne. C'est à dire que dans son travail, le professeur obéit nécessairement à une force extérieure qu'on appelle autorité ou à des obligations qui lui sont internes liées à la déontologie.

Pour ce qui est de la contrainte extérieure appelée autorité, elle est dans la majeure partie des cas incarnée par un État et exercée par ses services (académies ou ministères). L'État exerce ainsi une autorité sur les enseignants pour tracer les limites dans lesquelles leurs enseignements devront se dérouler. La légitimité d'une telle contrainte peut s'expliquer différemment. D'abord, on peut noter le fait que c'est l'État qui met en place une politique éducative, il choisit le système éducatif adéquat à la formation qu'il veut donner à ses citoyens : il définit et finance son système éducatif.

L'encadrement de la liberté pédagogique semble donc être une nécessité. En effet, que serait une liberté sans contraintes ? Que serait une liberté sans la définition des conditions de possibilités de cette liberté ? En ce sens, il faudrait comprendre que la liberté pédagogique n'est pas une licence accordée à l'enseignant pour faire ce qu'il veut quant à l'enseignement à

---

dans le but de les détourner de leurs valeurs culturelles, traditionnelles. Parfois, les parents ou certaines autorités religieuses (ou traditionnelles) émettent des avertissements aux jeunes apprenants concernant l'enseignement de la philosophie.

dérouler. Cette liberté pédagogique ne doit pas être l'expression d'un caprice mais plutôt d'une responsabilité par rapport aux idéaux et aux valeurs de la République. C'est en restant focalisé sur ces idéaux et ces valeurs que tout enseignant devrait dérouler son cours tout au long de l'année. Ainsi, c'est pour garantir qu'aucun enseignant ne va s'éloigner des objectifs de l'école de la République, que ce cadre est nécessaire.

De ce fait, les enseignants sont des acteurs pour la réalisation de ce projet étatique. La conséquence logique est que les enseignants ne peuvent aucunement profiter d'une liberté entière tant dans le choix des programmes que dans l'organisation des classes. Ils sont donc tenus de suivre les directives de l'État pour que les objectifs de l'école puissent être atteints. Ensuite, cette autorité étatique qui s'exerce comme une contrainte à la liberté pédagogique est légitime parce sans elle, on ne parlerait pas de l'école mais des écoles. En effet, si chaque professeur avait la latitude d'enseigner ce qu'il veut et comme il veut, le concept d'éducation nationale perdrait son sens. Simplement parce que les élèves recevront des formations aussi différentes les unes des autres.

Cela veut dire qu'une liberté pédagogique non encadrée renforcerait les inégalités. Par exemple, si les enseignants, les établissements, les parents, les élèves, avaient le droit de choisir ce qui devrait être enseigné et comment cela devrait l'être, il y aurait déséquilibre. Car, on se retrouverait avec autant de programmes que d'enseignants ou d'établissements. Et, face à cela, on verrait bien que les classes sociales les plus aisées auraient la possibilité d'avoir accès à des types d'enseignements que les autres classes défavorisées. Là encore, on constate que pour être en conformité avec l'idéal d'égalité promue par la République, un encadrement de la liberté pédagogique est nécessaire. Voilà donc pourquoi, dans son article L'autorité éducative au risque de la modernité, Eirick Prairat, en parlant de l'autorité éducative positive pour la différencier de l'influence négative, affirme explicitement que l'enseignant doit obligatoirement se soumettre à cette autorité incarnée par l'État. Et que cette autorité ne doit en rien être vue une opposition à sa volonté enseigner, elle est plutôt nécessaire pour que son enseignement se fasse normalement. Ainsi « *l'autorité n'est pas contraire à l'idéal d'autonomie, elle en est la condition de possibilité* ». (E Prairat, 2012, p 15).

De là, on peut retenir que le professeur de philosophie qui voit sa liberté pédagogique contrainte par la politique de l'État doit comprendre cette contrainte est à la fois légitime et nécessaire. Mieux, cela ne signifie pas qu'il cède une partie de sa liberté à quelqu'un qui ne le mérite pas ou qui ne partage pas les mêmes intérêts ; il doit se dire que l'État est le principale garant d'une bonne école et que donc ses services sont à même de bien faire usage de cette autorité :

*« Si l'autorité n'est pas simple domination, c'est parce qu'elle appelle de celui qui est en position basse dans la relation une forme d'obéissance qui est radicalement distincte de celle qui est impliquée dans la relation de pouvoir. Obéir aux recommandations de son médecin n'est pas se soumettre aux injonctions d'un voyou qui vous menace »* (ibid, p 16) ajoute E Prairat.

En résumé, la légitimité de cette autorité, qui peut être comprise comme une contrainte à la liberté pédagogique, se prouve par le fait que c'est l'État le garant de l'éducation et donc le premier responsable de tout le système éducatif.

Les contraintes à liberté pédagogique du professeur trouvent aussi leur légitimité dans la pratique déontologique qui doit le guider. En effet, l'enseignant a en lui des principes, des préceptes qu'il se dicte lui-même et qui l'empêchent de profiter d'une liberté entière dans son enseignement. Être enseignant, c'est se contraindre donc à une certaine déontologie de

l'enseignement qui permet de garder son objectivité et sa volonté de bien faire les choses dans l'objectif de participer à la réussite de ses élèves ; c'est à dire leur bonne formation. Ainsi donc, s'il ne peut pas tout se permettre, si sa liberté pédagogique ne signifie pas enseigner ce qu'il veut et comme il le veut, c'est parce qu'il se tient à des règles éthiques et déontologiques qui conditionnent son travail.

Dans cette perspective, le professeur Pierre-Etienne Vandamme, dit ceci de la déontologie du professeur :

*« La déontologie, éthique des devoirs et impératifs a priori, a le mérite de la simplicité : une fois déterminées les règles d'action adéquates, elles demeurent valables en toutes circonstances »* (Pierre - Étienne Vandamme 2013, p 172).

L'aspect le plus important dans cette affirmation est le fait qu'elle nous dit comme la déontologie du professeur, une fois acquise, comment elle peut la contraindre et guider son action en tout temps. Une fois que leur légitimité est démontrée, dans la partie suivante, nous chercherons à savoir en quoi peuvent consister exactement ces contraintes à la liberté pédagogique.

### **3. Les solutions mises en œuvre pour concilier la pratique de la liberté pédagogique et les contraintes qui la limitent**

#### **- Les solutions individuelles promues par les enseignants de philosophie eux-mêmes**

##### ***Adapter le contenu du cours***

Que ce soit en France ou au Sénégal, les enseignants peuvent adapter le contenu de leurs cours en tenant compte des exigences du programme officiel tout en y intégrant leurs propres approches pédagogiques. Cela leur permettrait de respecter les directives de l'État tout en conservant une certaine liberté dans la manière d'aborder les sujets. C'est dans cet ordre d'idée que Meirieu souligne le fait que malgré l'organisation du programme, l'enseignant se voit offrir la possibilité de l'adapter par rapport à sa classe. C'est-à-dire que c'est dans la marge accordée par l'autorité centrale que l'enseignant peut se mouvoir et être complètement libre. On peut parler ici d'une conséquence négative et d'une conséquence positive de la délimitation du cadre de la liberté pédagogique par le gouvernement et les académies. Conséquence négative dans la mesure où l'enseignant de philosophie se voit confirmé dans son incapacité à décider de ce qui devrait être enseigné (programme, contenu, thèmes, auteurs principaux, etc.). Conséquence positive parce qu'il lui reste la latitude de choisir comment enseigner le contenu imposé. Et, c'est à ce niveau qu'il peut vivre pleinement sa liberté pédagogique. Parlant par exemple du programme imposé, Merieu affirme ceci :

*« Contrairement à ce qu'on nomme un référentiel, le programme n'est pas seulement à l'école une injonction globale qui définirait les objectifs qui doivent être atteints par tous à l'issue du parcours. C'est aussi la définition d'une progression qui, certes peut être adaptée par chaque enseignant »* (Meirieu, 2015, p 82)

Concrètement, concernant la manière de dérouler son cours, un enseignant pourrait créer les conditions d'un environnement inclusif. En effet, Pour avoir plus de liberté, le professeur pourrait diviser sa classe en plusieurs catégories, tout en faisant de sorte que son enseignement concerne tous élèves. Cela reste possible tant qu'il ne fait pas une telle catégorisation de façon définitive, mais en admettant la possibilité de changement de catégories par les élèves. Cela pourrait favoriser un environnement d'apprentissage inclusif en encourageant la diversité des opinions et en veillant à ce que tous les élèves se sentent à l'aise pour exprimer leurs idées. Cela

peut contribuer à une meilleure compréhension des sujets abordés et à une plus grande liberté pédagogique « *Tout se passe, nous dit Merieau, comme si les éducateurs ressentaient le besoin impérieux de toujours classer leurs élèves dans des catégories. Au départ, simplement pour disposer d'une prise sur eux et faciliter leur apprentissages* » (Meirieu, ibid, p 89)

### ***Utiliser des méthodes pédagogiques variées***

En employant diverses méthodes pédagogiques, les enseignants peuvent s'assurer que leurs élèves comprennent les concepts clés tout en encourageant la réflexion personnelle et la discussion. Cela peut inclure des débats, des études de cas, des travaux de groupe, etc.

- ***Solutions mises en œuvre par les administrations scolaires pour faciliter l'exercice de la liberté pédagogique***

### ***Soutenir la formation continue des enseignants***

Les administrations scolaires peuvent soutenir la formation continue des enseignants en leur offrant des opportunités de développement professionnel. Cela peut inclure des ateliers, des conférences et des formations en ligne pour les aider à améliorer leurs compétences pédagogiques et à mieux comprendre les enjeux liés à la liberté pédagogique. En ce sens, Samba Yacine cisse dans *Politique et philosophie pour une éducation moderne*, soutient que les enseignants doivent progressivement être formés sur des pédagogies leur permettant de combler leurs imperfections, notamment la sensation d'être chosifié, de n'être que des répétiteurs. Il écrit à ce propos :

« *Une pédagogie qui verse dans un scientisme étroit fait courir le risque d'oublier sa mission de moyen au service d'une œuvre qui la dépasse : la formation de l'Homme. C'est heureux que la pédagogie moderne ait fait une avancée significative en considérant l'analyse du sujet humain.* » (2008, p 83).

### ***Encourager la collaboration entre enseignants***

Les établissements scolaires peuvent encourager la collaboration entre enseignants en mettant en place des espaces de travail partagés, des réunions régulières et des groupes de discussion. Cela permettrait aux enseignants de partager leurs expériences, leurs idées et leurs stratégies pour surmonter les défis liés à la liberté pédagogique.

- ***Établir un dialogue constructif avec les autorités éducatives***

Les administrations scolaires peuvent établir un dialogue constructif avec les autorités éducatives (Inspection d'Académie, Ministère) en les tenant informées des pratiques pédagogiques innovantes et en plaidant pour une plus grande autonomie des enseignants. Cela peut contribuer à une meilleure compréhension des enjeux liés à la liberté pédagogique et à une évolution progressive des politiques éducatives.

Du point de vue de Torres, dans le dialogue avec les enseignants, l'administration a intérêt d'intégrer le poids « *de nouvelles démarches pédagogiques et didactiques qui doivent substantiellement intégrer la révolution numérique et les modes de diffusion de la connaissance.* » (J C Torres, op cit, p. 19)

## **Conclusion**

Réfléchir sur la notion de liberté pédagogique paraît bien problématique. Rien que la participation du mot liberté dans sa composition peut le prouver. On comprend alors que faire un travail comparatif sur comment cette notion est vécue dans deux pays avec des systèmes scolaires non identiques est on ne peut plus complexe. C'est donc pour réduire les difficultés d'analyses que nous nous avons orienté notre regard sur la pratique de la liberté pédagogique



spécifiquement concernant l'enseignement de la philosophie dans les lycées, en France et au Sénégal. Pour mener à bien cette réflexion, nous nous sommes appuyés à la fois sur des ressources théoriques et sur des enquêtes de terrain.

Ainsi, l'objectif de notre approche était de voir comment la liberté pédagogique, dans l'enseignement de la philosophie, est appliquée au Sénégal et en France et dans quelle mesure les professeurs de philosophie peuvent sentir une telle liberté entravée par le programme, la préparation du cours, son déroulement ou son évaluation.

Dans le premier axe de notre réflexion, nous avons abordé la naissance et de l'évolution de la notion de liberté pédagogique en France. Cela nous a permis de saisir le sens actuel du terme et les différentes problématiques qu'il impose dans l'actualité scolaire. Dans le même sens, une comparaison de la pratique de la liberté pédagogique dans le système français et celui sénégalais nous a permis d'identifier quelques points de similitudes et de divergences. Nous avons immédiatement constaté que ce n'est pas la même évolution. Il apparaît que les professeurs de philosophie au Sénégal bénéficient moins de cette liberté pédagogique.

Dans le second axe, nous avons porté un regard sur les contraintes auxquelles font face les enseignants de philosophie, dans la pratique de leur liberté pédagogique et nous avons terminé notre réflexion par une tentative d'énumération de solutions pouvant faciliter l'exercice de la liberté pédagogique par les enseignants.

En somme, cette réflexion nous a permis de comprendre que la liberté pédagogique se dessine comme le terrain d'expression propre à chaque enseignant, où il peut déployer ses choix quant aux méthodes d'enseignement, aux exercices proposés, et même à la manière dont l'évaluation s'opère. C'est un espace où la créativité et la personnalisation de l'enseignement trouvent leur place, tout en respectant les cadres définis par les programmes et les orientations du ministère de l'éducation nationale, et en tenant compte des lignes directrices du projet propre à chaque école ou établissement.

Chaque enseignant se voit ainsi investi de la liberté de choisir les voies pédagogiques qui lui semblent les plus adaptées à son contexte et à ses élèves. Toutefois, au-delà de cette latitude, il émerge une notion de "bonne" pratique de cette liberté, tracée par des limites définies. La liberté pédagogique, par conséquent, ne se déploie pas sans une certaine responsabilité, devenant à la fois une nécessité et un devoir. Toutefois, cette autonomie pédagogique peut se voir ébranlée par des réformes qui, sous le prétexte de promouvoir "les bonnes pratiques", cherchent à exercer un contrôle plus rigoureux sur l'activité pédagogique.

## **Références bibliographiques**

**Bibliographie**

*Code de l'éducation*, Edition 17, 2023.4.

Durkheim, E. (1938), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF.

Dictionnaire de pédagogie, dirigé par Ferdinand Buisson (extraits), Paris, Robert Laffont, coll. « Bouquins », 2017, article « Instituteur – Institutrice »

Lelièvre (2021), *L'École d'aujourd'hui à la lumière de l'histoire*, Paris, Odile Jacob, 2021.

Weber, M. (1914). *La domination*, traduction inédite par isabelle kaliwski, Paris, la decouverte, 2014.

Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer - éthique et pédagogie*, 1991.

Paul, V. (1931). *Regard sur le monde actuel*, Paris, éditions du Sagittaire, 1931.

Prairat, E. (2019). *Propos sur l'enseignement*. Paris, PUF, 2019.

Rapport du séminaire-atelier portant réforme de l'enseignement de la philosophie, 2004.

Shanda T. (2009), *Fondements culturels du retard de l'Afrique Noire*, Paris, Harmattan.

**Webographie :**

- <http://www.meirieu.com/LIVRES/LIBERTEPEDAGOGIQUE.pdf> .
- [https://sacoche.sesamath.net/index.php?page=presentation\\_faq\\_presentation\\_pourquoi\\_evaluer\\_competences](https://sacoche.sesamath.net/index.php?page=presentation_faq_presentation_pourquoi_evaluer_competences)
- <http://www.meirieu.com/LIVRES/LIBERTEPEDAGOGIQUE.pdf>
- <https://rt25.hypotheses.org/prochaines-manifestations/communications/session-1-les-dominations-en-mal-de-legitimite/les-enseignants-de-philosophie-dans-le-secondaire-face-aux-nouvelles-pedagogies-et-a-la-rationalite-manageriale>
- <https://www.xibaaru.sn/la-philosophe-nexiste-que-dans-une-seule-et-unique/>
- [https://www.lemonde.fr/education/article/2019/03/25/la-liberte-pedagogique-des-enseignants-n-est-pas-incompatible-avec-la-preconisation-de-bonnes-pratiques\\_5440976\\_1473685.html](https://www.lemonde.fr/education/article/2019/03/25/la-liberte-pedagogique-des-enseignants-n-est-pas-incompatible-avec-la-preconisation-de-bonnes-pratiques_5440976_1473685.html)

## LISTES DES AUTEURS

AKAKPO Ablavi Rose, Université d'Abomey-Calavi, Bénin ;

AWOKOU Kokou, Université de Lomé, Togo ;

BA Aissata, Sciences de l'Education, de la Formation et des Sports (SEFS), Sénégal ;

BÂ Amadou Tidiane, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

BA Djibrou Daouda, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal ;

BATIONO Jean-Claude, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;

BILO'O Hélène, École normale supérieure de Bertoua, Cameroun ;

BOLY Dramane, Université Joseph KI-ZERBO, Burkina Faso ;

CISSÉ Aminata, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal ;

DEMBA Jean Jacques, École Normale Supérieure, Gabon;

DIA Ibrahim Samba Mody, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

DIÉDHIOU Serigne Ben Moustapha, Université du Québec à Montréal, Canada ;

DIONE Djibril, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure, Gabon;

EULENTIN Merna Jane, Secrétaire général des services éducatifs aux Seychelles, Seychelles ;

FAYE Cheikh, Université Assane Seck Ziguinchor, Sénégal ;

HOUNZANDJI Dédjinnaki Romain, Université d'Abomey-Calavi, Bénin ;

KABORE Issa, Université Norbert Zongo, Burkina Faso ;

KABORE Sibiri Luc, Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique, Burkina Faso ;

KHOUMA Seydou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

KPANTE Ounone, Université de Lomé, Togo ;

KYELEM Mathias, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;

MBENGUE Bounama, Centre Régional de Formation des Personnels de l'Education, Sénégal ;

NANA Brigitte, Université Joseph Ki- Zerbo, Burkina Faso;

NASSALANG Jean-Denis, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

NDIAYE Bilguiss, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal ;

OUINGNON Hodé Hyacinthe, Université d'Abomey-Calavi, Bénin ;

PAKODE Sakré, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;  
SAWADOGO Amidou, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;  
SAWADOGO Amidou Université Joseph Ki- Zerbo, Burkina Faso ;  
SÈNE Aliou, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal ;  
SOMÉ Walièma Éric, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;  
SORE Wendinmi Abdoul Fataf, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;  
TABATI Tchilabalo, Université de Lomé, Togo ;  
THIARE Mamadou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;  
TIENDREBÉOGO Ousséni, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;  
TIMERA Mamadou Bouna, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;  
TOSSOU Okri Pascal, Université d'Abomey-Calavi, Bénin ;  
TRAORÉ Amadou Tiémoko, Enseignement Secondaire, direction régionale des enseignements  
postprimaire et secondaire des Cascades, Burkina Faso ;  
WADE Astou, Étudiante à la maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada ;  
YAOGO Elysé, Université Joseph KI-ZERBO, Burkina Faso ;  
ZAGARÉ Wénégouda Olivia Solange, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;  
ZINGUÉ Di, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;  
ZONGO Issa, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;  
ZOUNDI Christian, Université Norbert Zongo, Burkina Faso.

-----

### **Informations utiles**

[www.racese.org](http://www.racese.org)

[www.revue-rasef.org](http://www.revue-rasef.org)

<https://www.linkedin.com/company/racese/>

<https://www.facebook.com/profile.php?id=100080796643354>