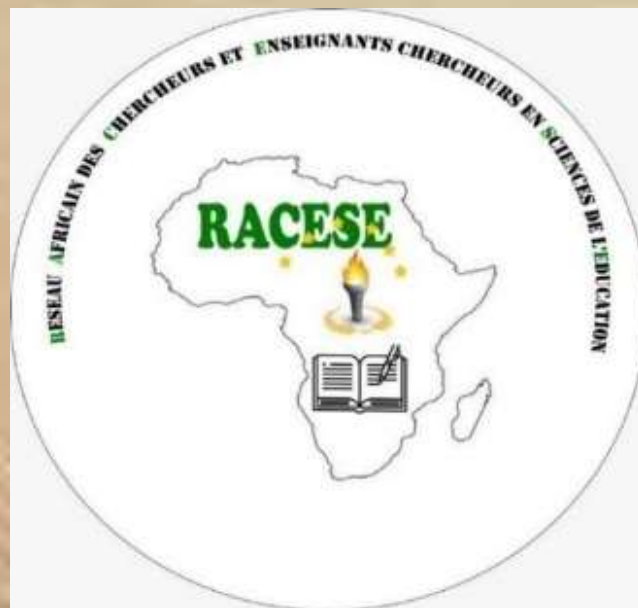


RASEF

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

Email: 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

**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 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, FASTEUF, 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 Mireille¹

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.

¹ Enseignante chercheuse au Gabon, Vice-Présidente chargée de la recherche au RACESE

ÉDUCATION RELIGIEUSE ET LAÏCITE AU SÉNÉGAL : CONTRIBUTION À LA CITOYENNETÉ

KHOUMA Seydou

Résumé

Ce travail aborde la contribution de l'éducation religieuse à la formation du citoyen sénégalais. Il interroge la mise en dialogue des impératifs scolaire, religieux et citoyen dans le champ de l'éducation nationale. Le texte analyse le processus d'adaptation de la laïcité au Sénégal et met en perspective des indicateurs de cohérence des systèmes éducatifs au Sénégal sous le rapport entre éducation religieuse, éducation morale et citoyenneté dans le contexte de laïcité politique et de l'école. Il s'appuie sur des travaux scientifiques sur l'éducation au Sénégal, la Constitution, des textes législatifs et réglementaires du Sénégal et des données empiriques relevant d'entretiens réalisés au niveau des acteurs de terrain en 2021. Le premier moment interroge le contexte sociopolitique de changements intervenus. Le deuxième examine les logiques et rôles des différentes catégories d'acteurs impliquées dans le processus. Et, le troisième questionne les rapports entre morale et religion et les approches pédagogiques en jeu.

Mots clé : éducation religieuse et morale, impératif scolaire, impératif religieux, impératif citoyen, laïcité.

Summary

This work addresses the contribution of religious education to the training of the Senegalese citizen. It questions the establishment of dialogue between academic, religious and civic imperatives in the field of national education. The text analyzes the process of adaptation of secularism in Senegal and puts into perspective indicators of coherence of educational systems in Senegal under the relationship between religious education, moral education and citizenship in the context of political secularism and school. It is based on scientific work on education in Senegal, the Constitution, legislative and regulatory texts of Senegal and empirical data from interviews carried out with field actors in 2021. The first moment questions the socio-political context of the changes that have occurred. The second examines the logic and roles of the different categories of actors involved in the process. And, the third questions the relationship between morality and religion and the educational approaches involved.

Key words: religious and moral education, academic imperative, religious imperative, citizen imperative, secularism.

Introduction

Envisager l'éducation comme l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale, c'est faire de l'école un espace propice pour donner aux enfants d'un pays les possibilités de leur insertion dans la société politique (Durkheim, 2006 : 51). Sous ce rapport, la problématique de l'éducation au politique fait jour au Sénégal. Elle tient compte des rapports entre un enseignement profane laïc et une éducation religieuse supposée contribuer à la citoyenneté. Autrement dit, elle intéresse les conceptions religieuses et/ou laïques de l'éducation dans le contexte d'une école qui « éduque au national » (Fall, 2012). Comment en effet, l'école chargée de former le citoyen aux valeurs nationales tenant bien compte des réalités socioculturelles devra s'imposer aux enfants d'une société fortement religieuse, méfiante et suspicieuse quant aux caractères laïc et offres éducatives de l'école officielle ? Cette problématique n'a cessé de soulever de nombreuses questions au sein des systèmes éducatifs du Sénégal indépendant. Des aspects de la problématique ont fait l'objet de plusieurs recherches. Les systèmes éducatifs au Sénégal ont été décrits à travers plusieurs travaux de recherche comme ceux de Stefania Gandolfi (2003), Jean Émile Charlier et al, (2017) et Charlier (2004, 2022), et particulièrement sur le rôle des acteurs comme Sophie Lewandowski et Boubacar Niane (2013), Boubacar Niane (2011). D'autres travaux comme ceux de Harouna Sy (2023) mettant l'accent sur le phénomène hors l'école, les causes et conséquences du refus des populations d'enrôler leurs enfants dans une école laïque, sont également ici à préciser. Toutefois, il n'y a pas d'études sur la valorisation de l'éducation religieuse dans le cadre du projet éducatif en tant que moyen d'éducation, non pas alternatif mais complémentaire, parce que contribuant à la formation du citoyen. Les dimensions de la qualité de cette offre à l'aune des normes républicaines ne sont pas encore correctement prises en charge. Or, même si la question de l'introduction de l'éducation religieuse dans l'école publique a été largement débattue, il s'avère aujourd'hui nécessaire de discuter son intérêt, sa plus-value dans la formation du citoyen sénégalais. Notre travail s'attache à cette dimension politique de cette offre désormais admise à l'école laïque.

En dépit de l'engagement constitutionnel du Sénégal en faveur de la laïcité et des valeurs laïques portées par l'élite « politico-administrative, élite par procuration » (Niane, 2011), les attitudes religieuses influencent beaucoup de politiques et de programmes impliquant les institutions scolaires publiques comme privées (Berkley center, 2016). Ces dernières présentant un lien fort avec le religieux. Par ailleurs, l'engagement du Sénégal pour la tolérance religieuse et la diversité sociale et religieuse (Constitution du Sénégal, 2017) reconnu comme une force, un facteur de stabilité et d'harmonie sociale, constitue un gage quant à l'adaptation de la laïcité aux réalités socioculturelles et politiques du Sénégal. C'est de ce point de vue que les acteurs de l'éducation ont préconisé l'introduction de l'éducation religieuse (ER) à l'école depuis les États généraux de l'éducation et de la formation de 1981. Des aménagements ont été apportés aux conceptions laïques de l'État et de l'éducation. De laïcité entendue comme neutralité et équidistance de l'État vis-à-vis des religions, on est passé à la « laïcité reconnaissante » (AEF, 2014), puis à la « laïcité positive » (LPGS, 2018) cette dernière apparaissant comme une stratégie de neutralisation des forces intégristes (Niane, 2011 : 223). Toutefois, face aux impératifs de cohésion nationale et sociale et de liberté religieuse individuelle et collective, des questions peuvent être soulevées quant à la construction des conceptions laïques de l'éducation en générale, de l'éducation religieuse en particulier et de la contribution de celle-ci à l'éducation au politique, à la citoyenneté. C'est-à-dire, la capacité de reconnaître les valeurs éthiques requises pour la vie en commun, d'effectuer et d'agir avec la conscience d'appartenir à un corps social organisé au-delà de toutes les appartenances et diversités religieuses du pays. Ainsi, les questions principales posées sans cet article se résument en ces termes : pourquoi une éducation

religieuse à l'école ? Qu'est-ce que l'éducation religieuse à l'école ? Comment elle doit être enseignée à l'école, selon quelle approche ? Désormais, on estime que le système éducatif doit s'adapter à la demande d'une pertinence culturelle et religieuse, et à celle de réussir l'intégration des systèmes officiels et non officiels, d'où toutes les tentatives d'hybridation du système scolaire depuis la création des écoles franco-arabes publiques (EFA) et les daara modernes dans le système officiel (Villalón et Bodian, 2012). Aujourd'hui, les postures de dualité, de méfiance et de suspicion ont cédé la place à des compromis consécutifs au dialogue entre les acteurs et autour des objectifs liés aux valeurs citoyennes, d'où l'éducation religieuse.

Pour discuter cette problématique, ce travail s'effectue dans une approche sociologique globale impliquant une démarche qualitative descriptive et analytique avec pour objectif la mise en perspective des indicateurs de cohérence des choix éducatifs au Sénégal sous le rapport de l'éducation au politique et dans le contexte de laïcité politique. S'appuyant sur des travaux scientifiques sur l'éducation au Sénégal, la Constitution du Sénégal, des textes législatifs et règlementaires du Sénégal, des données empiriques relevant d'entretiens semi directifs avec les acteurs que nous avons effectué en mars 2021 et exploité lors d'une étude préalable à l'élaboration d'un guide d'éducation religieuse pour le préscolaire (Khouma, 2022). Les informations recueillies sur le terrain sont introduites dans la trame de notre analyse. Trois moments structurent notre démarche. Le premier interroge le contexte sociopolitique pour mettre en exergue les étapes d'une accommodation (réussie) de l'éducation religieuse à l'école (Khouma, 2018), les facteurs favorisant le retour du religieux (Charlier, 2002) dans les méandres de la laïcité de l'État. Il analyse les constructions positive et reconnaissante de la laïcité au Sénégal. Le deuxième examine les logiques des différentes catégories d'acteurs impliquées dans le processus. Ceux-là qui se sont donnés des rôles déterminants dans la définition des politiques publiques dans le cadre d'une *policy network* (Sophie Lewandowski et Boubacar Niane, 2013). Et, le troisième analyse la pertinence de la contribution déclarée de l'éducation religieuse à l'éducation au politique sous le paradigme de la citoyenneté. Il ouvre le chantier des débats intellectuel et pédagogique de l'éducation religieuse à l'école. C'est le moment de questionner les rapports entre morale et religion et les approches pédagogiques qui sont mises en avant pour atteindre les objectifs de cohérence avec les principes de laïcité, de démocratie, de paix et de développement avec le focus sur le citoyen.

1. Accommodation de l'éducation religieuse

Au Sénégal, l'éducation religieuse, depuis les années 2000, est perçue comme une contribution à l'éducation au politique en ce sens qu'elle intervient dans la politique éducative publique en tant qu'éducation morale. Après plusieurs décennies de l'indépendance, le processus d'intégration de l'éducation religieuse est parvenu à bousculer les pratiques éducatives au sein de l'école publique. Analysé sous l'angle historique et sociologique de l'école, il s'agit d'un retour du religieux dans la sphère publique voire une accommodation bienveillante. Pendant longtemps, la laïcité proclamée dans la Constitution et comme principe dans la loi d'orientation de l'Éducation nationale (91-22), ne faisait pas place à l'éducation religieuse à l'école publique. Aujourd'hui, on constate le déploiement d'une offre religieuse grâce aux intelligences d'une laïcité dite reconnaissante (AEF, 2014) puis positive (LPGS, 2018) tant au niveau des textes régissant l'éducation que des acteurs, détenteurs d'intérêt et de légitimité dans le champ éducatif sénégalais (Khouma, 2022).

Grâce à des concertations inclusives, les communautés religieuses sont parvenues à faire de l'éducation religieuse un moyen de réalisation de l'impératif citoyen (voir infra). Elles auraient abandonné la logique prosélyte et identitaire pour mettre en avant une logique citoyenne visant à faire d'elle une contribution à l'effort d'éducation nationale dans le respect des principes de

l'État laïc. Analysé sous un prisme historique, cet état de fait corrobore les dynamiques religieuses et sociopolitiques qui marquent les politiques de développement du pays. En effet, les forces religieuses ont influencé l'histoire du Sénégal à bien des égards, de la période coloniale à nos jours, et le religieux reste encore aujourd'hui un élément essentiel des institutions et de l'identité nationale (Berkley center : 2016, 12). De ce point de vue, le religieux garde sa légitimité dans la mesure où il continue d'informer et de justifier toutes les conduites (Kory, 2019 : 8). Il s'en suit que les élèves eux-mêmes en font souvent une composante de leur identité (Martin, 2022).

L'État garant des rapports d'équilibre institutionnels et régionaux, ethniques, religieux, nationaux inscrit et maintient les dimensions citoyennes de l'éducation religieuse, de l'enseignement moral, de l'éducation civique et des enseignements dits profanes (Maths, SVT, géographie...) dans une quête d'équilibre permanente, afin de faire de l'école un lieu de fabrique du citoyen. Il s'agit de redimensionner « l'éducation au national » en tenant compte des soubassements socioculturels et des impératifs de développement assignés au plan Sénégal émergent (PSE). Or, selon nos sources, le développement des ressources humaines de qualité passe inmanquablement par l'éducation aux valeurs et donc de l'éducation religieuse d'autant que le religieux constitue un idéal moral qui est sa principale raison d'être. Il est aux sources des clivages au sein du système éducatif et de la dualité qui caractérise l'éducation à bien des égards. En effet, les sénégalais pendant près de deux siècles ont fait preuve d'une « intelligence subtile » (Charlier et al : 2017, 133) pour éviter tout compromis quant à l'éducation religieuse au profit d'une éducation laïque. Toutefois, le dialogue semble s'instaurer désormais. La dualité, la suspicion et la méfiance ont fait place à des compromis.

2. De la dualité au compromis

Le processus de dialogue laisse apparaître des constantes : i) la dualité entre l'école officielle et l'enseignement arabo-islamique dans toutes ses composantes pendant toute la période coloniale, ii) l'attachement de l'État postcolonial, d'une part, à la laïcité politique et de l'école, d'autre part, et iii) l'attachement des populations à l'enseignement arabo-islamique.

C'est ainsi que le processus met en exergue des modèles qui se développent parallèlement depuis près de deux siècles au soubassement d'une dualité, voire une concurrence entre des « rationalités scientifiques occidentales » (Charlier et al, 2017, 133) et celles des populations autochtones très influencées par le religieux. Trois modèles peuvent être retenus :

- L'école française ou l'école à l'occidentale appelée également « école formelle » ou « école moderne » est une école qui selon J.E. Charlier (2002), a des programmes définis par l'autorité publique. C'est elle qui organise les évaluations pour vérifier le niveau de maîtrise des programmes par les élèves à la fin des cycles d'études. C'est l'école officielle héritée du colon français, promue et tenue par l'État, autrement dit l'école de la République qui se veut nationale, démocratique et laïque. Une école qui tire (cherche à tirer) les autres formes d'éducation vers elle au nom d'un impératif scolaire, un commandement de principe d'essence politique (Sy, 2023 : 102) visant l'universalisation de l'éducation. Elle a connu plusieurs innovations ou réformes à la suite de consultations élargies (1981, 2014) qui ont abouti à des aménagements favorables à la diversification des offres en son sein. En effet, pour tirer les autres modèles vers elle, on y introduit progressivement l'arabe très tôt et l'éducation religieuse plus tard, en tant que demande des communautés religieuses musulmanes du pays.

C'est en 1948, que l'enseignement de l'arabe est introduit au collège, puis à l'école élémentaire en 1963. La langue arabe est donc présente dans l'enseignement officiel sénégalais avant le début des années 2000 période qui

voit l'introduction de l'éducation religieuse à l'école publique laïque et le développement d'une offre franco-arabe publique. (Dia, et al, 2022 : 17).

Les différentes consultations ont analysé cet impératif religieux qui consistait en l'introduction de l'éducation religieuse à l'école officielle.

Car il exige au moins, entre autres, que les enfants soient éduqués en religion parce que, par cette exigence, chaque parent remplit son devoir et les enfants garantissent à la fois la perpétuation du dogme et l'expansion de la religion, d'où la centralité de l'éducation en religion dans cet impératif (Sy, 2023 : 28).

Les États généraux de l'éducation et de la formation tenus en 1981 et les Assises de l'éducation et de la formation tenues en 2014 ont conscience de cet impératif et l'ont formulé sans ambages.

- À côté de cette école, il y a le système d'enseignement arabo-islamique (EAI). Il s'agit d'un système initié, d'abord, par des commerçants arabo-berbères qui pratiquaient le commerce transsaharien, propagé plus tard par des confréries religieuses, notamment à partir du XIX^{ème} siècle (Dia et al. 2016 : 11). C'est un système popularisé à travers une diversité d'institutions que sont l'école coranique, le daara, la medersa, l'école franco-arabe, l'institut et l'université islamique plus tard²². Les daara sont les premières structures d'éducation des enfants musulmans depuis l'entrée de l'islam au Sénégal, au XI^{ème} siècle. Les enfants des daaras sont inscrits dans un cursus qui peut continuer jusqu'au niveau supérieur d'où le système de « madjlis rénové » ou medersa. Ces dernières ont été introduites dans les pays francophones dans les années 1950 à la suite du retour d'étudiants qui ont séjourné dans des pays arabes (Gandolfi, 2003 : 268). En termes de contenus et de vocation, l'enseignement arabo-islamique dans ses variantes fonde son éducation sur la religion et la langue arabe comme médium et objet d'apprentissage. Les sciences dites profanes y sont enseignées en arabe, avant l'implantation des franco-arabes.
- Le modèle franco-arabe, prolongement ou modèle rénové de la medersa des années 1950, cherche à allier les enseignements profanes et religieux. C'est une tentative de mise en cohérence (Charlier et al, (2017) des deux modèles précédents. La langue arabe y est valorisée en tant que langue religieuse et de communication à côté du français médium des autres disciplines dites scientifiques et sociales (Maths, éducation à la science et à la vie sociale (ESVS). Aujourd'hui elle s'est élargie à tous les niveaux du système éducatif de l'élémentaire au secondaire.

Selon l'impératif citoyen, pour tous ces modèles, l'éducation religieuse devrait trouver sa place. C'est un élément autour duquel peut s'organiser la mise en cohérence des systèmes. Il s'agit de créer une école qui ambitionne de donner aux enfants sénégalais l'ensemble des compétences prescrites à l'école française, à l'école arabe, à l'école franco-arabe et au daara d'où la conciliation des impératifs scolaire, religieux et citoyen. Déjà en 1962, le président Senghor, rapporte Amadou Fall, assignait une vocation nationale à l'institution scolaire :

il est question, explique-t-il, par l'école, de former le sénégalais nouveau : un homme préparé à l'action, tourné vers l'action. Or celui-ci suppose pour être efficace, d'être une action solidaire, faite par et pour l'ensemble de la Nation, dans un projet national unanimement concerté et réalisé (Fall, 2012 : 80).

²² Notons que cette « medersa » est différente de celle implantée par le colonisateur à Saint Louis du Sénégal en 1908. Celle-ci bien qu'alliant l'éducation religieuse à l'enseignement des matières séculières [à l'image de la medersa des années 1950] partait d'une volonté de concurrencer les daara et [...] attirer les populations réticentes à l'école officielle (Dia et Diack, 2022 : 17).

N'est-ce pas l'objet des concertations organisées depuis les années 1980 qui ont permis l'évolution du cadre réglementaire de l'école publique ?

3. Évolution de la notion de laïcité

Sous le Président Senghor, l'école de la République du Sénégal indépendant était loin de refléter les réalités endogènes du pays. La Constitution de mars 1963 précisait le caractère laïc, démocratique et social de la République, mais débarrassait de sa tutelle les institutions et communautés religieuses tout en les reconnaissant comme promoteurs d'éducation.

La République est laïque, démocratique et sociale. (...) Chacun a le droit de s'instruire (...). Il est pourvu à l'éducation de la jeunesse par des écoles publiques. Les institutions et les communautés religieuses sont également reconnues comme moyen d'éducation. (...) Des écoles privées peuvent être ouvertes avec l'autorisation et sous le contrôle de l'État. (...) Les institutions et les communautés religieuses (...) sont dégagées de la tutelle de l'État ». La Constitution stipulait également que « des écoles privées peuvent être ouvertes avec l'autorisation et sous le contrôle de l'État. (Constitution du Sénégal, 1963).

Au niveau de l'éducation, la première loi d'orientation de 1971, justifiait ce principe en ces termes : l'égalité des citoyens dans la diversité des origines et des croyances fait de la liberté et de la tolérance les traits essentiels de l'éducation nationale. Elle en fonde aussi la laïcité (article 2 alinéa 3, Loi N° 71-36 du 3 juin 1971). Cela consacre une neutralité qui accompagne la légitimité profane du pouvoir politique de l'État. Car, cette neutralité est contrebalancée par l'acquisition du droit à des convictions privées dans les limites de la moralité publique (Leleux, 2018 : 29). C'est-à-dire tant que l'exercice de ses convictions personnelles ou collectives ne remet pas en cause l'ordre public.

En ces périodes, la laïcité comprise comme la neutralité religieuse de l'État moderne de type occidental entretient un rapport conflictuel avec l'éducation religieuse dans les écoles publiques. Pourtant dans sa mise en œuvre, elle se caractérise seulement par une limitation de compétences de l'État en matière religieuse puisque l'État reconnaît les écoles confessionnelles et leur accorde une subvention²³, ce qui apparaît incohérent aux yeux de certains. En effet, dans les années 1980 et 1990, les débats étaient intenses au sein de la classe intellectuelle europhone comme non europhone sur la question de la laïcité. Pour certains, l'État laïc et démocratique se présente en définitive comme un État indifférent aux croyances religieuses et philosophiques d'une part, d'autre part, c'est un État qui n'ignore pas le fait religieux, ce qui marque les limites de la laïcité. (Samson, citant Gomez Perez Muriel, 2005 : 219). En d'autres termes, si l'État laïc promeut une éducation à base de croyances religieuses, il sacrifie son caractère laïc. Dans le camp des intellectuels non europhones, notamment les arabophones, Rawane Mbaye, directeur de l'institut islamique de Dakar s'implique, selon Samson, pour dire : l'islam peut envisager là où les solutions aux problèmes que pose l'humanité en devenir (ibid.). Face à cette effervescence d'idées et de positions par rapport à la laïcité de l'État, le président de la République d'alors était obligé de prendre part aux débats pour tracer la ligne de démarquage quant aux différentes positions défendues par ci et par là :

²³ Notons que les conditions d'octroi de la subvention favorisaient les écoles catholiques qui avaient déjà un niveau d'organisation à même de satisfaire les conditionnalités de la subvention. Ce qui exacerbait le conflit entre l'État et les communautés musulmanes. Ce n'est qu'en 1979 que les écoles de confessions musulmanes ont bénéficié de cette subvention.

Il est une autre menace qui pèse sur notre démocratie : c'est la confusion et l'amalgame qui veulent saper notre attachement à la laïcité. Or la laïcité est l'un des acquis fondamentaux de notre peuple. La laïcité est une option irréversible de notre démocratie (...). La laïcité ne signifie ni hostilité, ni indifférence, ni même ignorance des communautés religieuses nationales. Au contraire, cette laïcité signifie que l'État reconnaissant les différentes communautés religieuses dans leur autonomie et surtout dans leur rôle d'éducation et de formation des populations, leur assure une liberté de développement et les aide à vivre leur vie religieuse comme il les aide à vivre leur vie culturelle au Sénégal (...). On ne saurait mettre en question sous quelque prétexte que ce soit cette nation sénégalaise unie et indivisible.²⁴ (Samson, 2005 : 220)

Ainsi dit, l'État s'entoure de toutes les garanties quant à la consolidation de son caractère laïc sans négliger le potentiel religieux sur qui il peut compter pour éduquer les enfants de la nation.

Sous le président Abdou Diouf, les acteurs religieux ont pris part à la construction de l'école. Les États généraux de l'éducation et de la formation (EGEF) ont fait consensus : bien, que l'école reste laïque, elle intègre désormais, du moins dans le principe, la dimension religieuse dans la tolérance et la liberté de pensée et de conscience. Ce qui a balisé le chemin vers une démocratisation effective de l'école vers les années 2000. À la suite de la Conférence internationale de Jomtien en 1990 sur l'éducation pour tous (EPT), l'État s'ouvre à l'enseignement religieux, le reconnaissant dans le privé. La seconde loi d'orientation est formelle sur la question :

L'Éducation nationale est laïque : elle respecte et garantit à tous les niveaux la liberté de conscience des citoyens. Par ailleurs, l'Éducation nationale, sur la base des principes de laïcité de l'État, est favorable aux établissements privés susceptibles de dispenser un enseignement religieux. (Loi d'orientation 91-22 article 4).

Deux rencontres internationales sur l'éducation ont été des occasions où les États ont affirmé une volonté unanime, confirmée dans les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD), d'atteindre rapidement la scolarité universelle avec l'aide de partenaires bi- et multilatéraux. Le plan décennal de l'éducation et de la formation (PDEF de 2002 à 2012), mettait l'accent sur l'accès la qualité et la gestion. Une politique de soutien à l'offre d'éducation non publique, pertinente et partagée, sera élaborée et mise en œuvre. Il s'agira,

dans un contexte de lutte contre la pauvreté, de promouvoir une stratégie efficace permettant d'atteindre à tous les niveaux les objectifs d'une éducation de qualité, sur la base d'une combinaison plus performante des offres d'éducation publique et non publique, au bénéfice du plus grand nombre d'enfants y compris ceux issus des milieux les plus défavorisés (LPGS-EF, 2009).

Un des objectifs stratégiques de la dernière Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de formation (LPGS-EF) est de renforcer, à tous les niveaux, la couverture, la diversification et l'équité de l'offre d'éducation et de formation (LPGS 2018). Cela est matérialisé à travers le Programme d'amélioration de la qualité et de la transparence dans l'éducation et la formation (Paquet –EF 2018-2030) qui indique clairement que la prise en charge de la diversité de la demande d'éducation et de formation et des besoins de l'économie

²⁴ Le Soleil, 2, 3, 4 janvier 1987.

reste insuffisante (Paquet, 2018 :14). L'éducation nationale doit réaliser un accès équitable et inclusif à une éducation et à une formation de qualité à travers une offre mieux adaptée à la diversité de la demande. Dans cette perspective, l'éducation religieuse (ER) occupe une place de choix. C'est pourquoi, en réponse, l'État du Sénégal s'est résolu, depuis 2004, à introduire l'éducation religieuse dans les programmes scolaires.

À cet effet, la Loi 2004-37 du 15 Décembre 2004 modifiant et complétant la loi d'orientation de l'Éducation nationale n° 91-22 du 16 Février 1991, définit clairement les nouvelles orientations de l'État en matière d'éducation religieuse dans le système éducatif. Elle stipule en son article 2 que :

l'Éducation nationale est laïque : elle respecte et garantit à tous les niveaux, la liberté de conscience des citoyens ; au sein des établissements publics et privés d'enseignement, dans le respect du principe de laïcité de l'État, une éducation religieuse optionnelle peut être proposée. Les parents choisissent librement d'inscrire ou non leurs enfants à cet enseignement.

Cela ne pouvait manquer d'autant plus que la scolarisation était rendue obligatoire pour les enfants des deux sexes de 6 à 16 ans.

En définitive, la notion de laïcité a connu une évolution vers une acception ouverte et non restrictive. Cette évolution témoigne d'une capacité de résilience de la laïcité (Kory, 2019, 388) au sein de la société et dans le système éducatif, d'où la notion de laïcité positive selon la Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation (LPGS-EF, 2018, 3). Sous ce rapport, l'inscription de l'éducation religieuse optionnelle dans la loi d'orientation (2004-37) se révèle comme une conséquence d'une construction lente mais cohérente depuis l'indépendance du Sénégal (Khouma, 2012). Celle-ci a impliqué des acteurs aux intérêts plus ou moins convergents.

4. Dynamique des processus et acteurs

De façon générale, les politiques publiques, au Sénégal, se construisent dans le cadre spécifique d'un modèle d'État "importé" favorisant des complicités qualifiées de « contrat social » établi entre les politiques et religieux. Cependant, à la faveur de l'évolution des contextes socioéconomiques, l'État du Sénégal est devenu un gestionnaire de l'éducation pas un décideur. La politique publique d'éducation est censée être une « compétence partagée » entre État, bailleurs de fonds et société civile (Lewandowski et Niane, 2013 : 507). En effet, le pays a connu des moments difficiles. On est passé de « l'État des années fastes » (Niane, 2011 : 114) dans les années 1960 pour arriver aux ajustements structurels des années 1970 et 1980 et au post ajustement dans les années 1990 et 2000 avec ses conséquences : lutte contre la pauvreté et le besoin de consolidation de l'État nation.

Les tentatives de l'État de compenser son manque de capacités financières pour garantir l'éducation pour tous l'a poussé à sous-traiter l'éducation à des promoteurs et des organisations et associations religieuses. En effet, devant l'impossibilité de garantir un accès universel à l'école officielle, la mise à contribution des institutions traditionnelles de socialisation et la collaboration avec les opérateurs éducatifs religieux devient inévitable (Ibid.). Entre temps, ce contrat social s'est effrité. Pendant des décennies, de 1960 à 1980, l'État séculier pouvait constituer un cadre approprié à l'expansionnisme des confréries, à condition que leur loyauté politique lui soit assurée. Cependant, au début des années 1990, les rapports État / religieux (classe dirigeante/marabouts) connaissent une redistribution des forces politiques entre l'opposition et le parti au pouvoir, mais également par les prises de position d'intellectuels

arabisants de tendance intégriste (Niane, 2011 : 223) qui ont émergé à la faveur des fragilités du système. Ces porteurs de l'impératif religieux ont imposé l'introduction de l'éducation religieuse dans les programmes officiels des écoles publiques [en attendant de pouvoir imposer] un gouvernement islamique (Niane, 2011 : 233). Durant la période, des associations islamiques confrériques, « (néo) confrériques » (Fabienne Samson, 2005) comme non confrériques voient le jour et développent des réseaux d'écoles. C'est le moment de redéfinir les rôles et buts dans le champ éducatif. Le mouvement Al-falah²⁵ par exemple veut former un musulman *sunnisalfiste* ; Al-azhar²⁶ promeut le patrimoine de cheikh Ahmadou Bamba ; la Jamatou ibadou rahmane²⁷ (JIR) veut donner à ses apprenants toutes les connaissances qui leur permettront d'être de bons citoyens²⁸.

C'est ainsi que la "redéfinition restrictive du rôle de l'État en rapport avec la dimension légitimité conforte la stratégie du "faire-faire", et confie à des opérateurs non-gouvernementaux des tâches de conception et de mise en œuvre de programmes d'éducation, dans une approche décentralisée qui entend rendre les acteurs de la base pleinement responsables de leur destin (Charlier, 2004). La loi régissant l'enseignement privé accordait le droit à un enseignement confessionnel selon le type d'école. Elle autorise l'existence de programmes localisés et conçus par les privés lorsqu'il n'y a pas de programmes officiels (loi 94-82, art, 10). C'est ainsi que la dynamique du processus éducatif au Sénégal, en ces périodes, est marqué par des stratégies conflictuelles d'intérêts qui jusque-là ne satisfont pas l'unification des systèmes éducatifs, gage de stabilité selon les assises de l'éducation (voir infra). De ce point de vue, l'analyse des logiques d'action au regard des différents acteurs et impératifs qui les mobilisent aidera à mieux percevoir et qualifier le consensus réalisé en faveur de l'introduction de l'éducation religieuse et des enjeux qui y sont liés.

5. Les acteurs et les rôles

Traditionnellement depuis l'indépendance, trois réseaux se partagent l'espace scolaire national, placé sous la responsabilité de l'État, qui garantit aux citoyens la réalité du droit à l'éducation (Titre II, art.3 de la loi 91-22) : le réseau public, le réseau privé confessionnel et le réseau privé laïc (Camara et al, 2005 : 1). Les daara et les écoles arabes et franco-arabes peuvent être intégrés dans le réseau privé confessionnel même s'ils relèvent de l'informel sachant que les qualifications « non formel », « informel » n'étaient que péjoratives (Charlier et al, 2017 : 128). Toutefois, depuis la conférence de Jomtien (1990) et au lendemain du Forum de Dakar (2000), la dimension internationale de l'impératif scolaire sera effective en fonction des accords sur l'éducation pour tous (l'EPT) et ensuite l'éducation de qualité pour tous (EQPT). Ainsi, sous l'égide de l'État veillant sur la dimension nationale de l'impératif scolaire, les élites politico-administratives ont désormais un rôle déterminant à jouer quant à « l'universalisation de l'éducation ». Ce nouveau contexte consacre la dimension communautaire de l'impératif scolaire et promeut l'émergence d'une élite arabophone au titre de l'impératif religieux qui doit intégrer le premier impératif. Ceci sera qualifié de *policy network*. (Sophie Lewandowski et Boubacar Niane, 2013 : 508). Dans la dynamique on peut identifier trois catégories d'acteurs.

La première catégorie est celle de l'élite politico administrative. Elle implique tous les acteurs étatiques. Son rôle s'incarne dans l'affirmation et la défense de l'impératif scolaire. Elle a le rôle de promouvoir l'école publique, d'attirer les autres systèmes/modèles vers elle. Sa stratégie

²⁵ Premier des courants de salafisme au Sénégal, il fut créé dès le début de l'année 1942 au Fouta Toro du Sénégal, puis installé à Dakar en 1953.

²⁶ Il a été fondé en 1974 par Cheikh Mouhamadou Mourtada Mbacké, fils cadet du fondateur du mouridisme Cheikh Ahmadou Bamba.

²⁷ Le JIR (groupe des serviteurs du Tout-Miséricordieux) est l'une des associations islamiques de grande envergure, née d'une dissidence au sein de l'Union culturelle musulmane. Il a été fondé à Thiès le lors d'un congrès constitutif tenu les 7 et 8/1/1978.

²⁸ Ces données sont issues de l'analyse des programmes lors de l'étude : action pilote pour la prévention de l'extrémisme violent par l'éducation, GIRES (UCAD), 2019.

s'illustre dans la négociation des conditionnalités de réalisation de la scolarisation universelle. Elle est garante de la dimension nationale de cet impératif. À partir de ce moment, elle doit concilier l'impératif scolaire et religieux, islamique notamment²⁹. Ce qui sera matérialisé par une double entrée : quantitatif par le relèvement du taux brut de scolarisation (TBS) en vue d'une scolarisation universelle en quête depuis les années 1990 et qualitatif par une ouverture progressive vers les autres modèles en reconnaissant leurs offres. Dans cette logique, la légitimation de l'impératif scolaire se définit comme un commandement politique de portée nationale qui doit prendre en charge tous les enfants du pays. En effet, le Sénégal à l'instar d'autres pays s'impose le droit à l'éducation pour tous comme moyen par lequel, il prépare ses fils aux conditions essentielles de son existence (Durkheim, 2006 : 101). Sous ce rapport, le Plan Sénégal émergent (PSE) exige du Système d'Éducation et de Formation (SEF) la mise à disposition d'un capital humain imbu des valeurs de citoyenneté et capable de promouvoir le nouveau cadre de développement accéléré, durable et inclusif. C'est justement au nom de cette inclusion que les tenants de l'éducation nationale sont tenus de travailler à la mise en cohérence des systèmes éducatifs.

La deuxième catégorie est celle des partenaires de l'État du Sénégal dans l'éducation. Ces institutions et organisations intègrent la dynamique et accompagnent les efforts de l'État pour réaliser l'EPT. Elles se définissent comme des partenaires techniques et financiers, participant ainsi à la définition des politiques éducatives et à leur financement. Ces acteurs s'illustrent dans la défense de l'impératif scolaire arrimé à des normes supranationales. Ils soutiennent des initiatives privées allant dans le sens, en vue d'une mise à normes des systèmes éducatifs à travers des financements de projets au sein du ministère de l'Éducation nationale et au profit des ONG, s'activant dans le secteur de l'éducation formelle comme non formelle. Ils parviennent à déterminer et apprécier des indicateurs de mesure des performances des systèmes éducatifs. Les accords passés entre l'État du Sénégal et ces institutions internationales dans le cadre des agendas africain (Agenda 2063, commission de l'Union africaine) et international (Éducation 2030, éducation et l'apprentissage tout au long de la vie dans les objectifs de développement durable) en faveur de l'éducation leur donne toute la légitimité d'assurer la dimension internationale de l'impératif scolaire, mais également celle de promouvoir les offres des tenants de l'impératif religieux (daara, franco-arabe, école arabes).

La troisième catégorie est celle de la société civile. Elle incarne la dimension communautaire de l'impératif scolaire et appui l'impératif religieux. Elle intègre les organisations syndicales traditionnelles (syndicat national des enseignants en langue arabe, SENELAS) et nouvelles : le Collectif National des Écoles Franco-arabes Autorisées, la Fédération Nationale des Associations d'Écoles Coraniques du Sénégal, le Comité de veille sur l'enseignement arabo-islamique (toutes des organisations très arabisées). L'hypothèse principale sur laquelle, cette catégorie travaille c'est que l'offre d'éducation nationale n'aura jamais sa légitimité tant qu'elle ne prendra pas en compte des aspirations des communautés qu'elle représente (khouma, 2022). De ce point de vue, l'impératif scolaire doit être mis en dialogue avec l'impératif religieux sous peine de voir encore l'école en souffrance en termes de reconnaissance populaire. Sous ce rapport, les dynamiques du dehors doivent faire place aux dynamiques du dedans. Le constat que l'éducation n'est pas nationale en ce sens qu'elle est toujours orientée et subordonnée aux formats occidentaux est toujours indexé.

6. Conciliation des enjeux

²⁹ L'introduction de l'éducation religieuse à l'école publique ne concerne pour le moment que l'islam. La religion chrétienne est enseignée dans les écoles confessionnelles catholiques et protestantes. Même si de façon officielle, toutes les religions sont prévues dans la loi modifiée selon le caractère impersonnel et général de la loi et le caractère optionnel de l'éducation religieuse dont il est question.

Au gré des contextes sociopolitiques et économiques particuliers, ces acteurs se sont donné des rôles déterminants dans la (re)-définition des politiques publiques. La multiplication et diversification des acteurs qui participent à la conception de ces politiques favorisent, d'un côté, la sectorisation, fragmentation et approuve, d'un autre, la décentralisation de la politique éducative par l'État, parce que permettant d'aller vers des compromis en faveur d'une cohérence recherchée depuis toujours et réclamée par les Assises de l'éducation nationale :

établir les mécanismes pertinents d'intégration et de mise en cohérence de plusieurs offres d'éducation et de formation (formelle, non formelle, modèles alternatifs, daaras, etc.) qui cheminent avec des risques de confrontations, voire une réelle menace pour notre école. Seule l'approche holistique, unifiée et solidaire peut nous y aider (AEF, 2014 : 13).

La multiplication et diversification des acteurs de l'éducation témoigne d'un engagement de l'État, garant de l'éducation, à lutter contre la fragmentation de l'éducation et les fragilités qui affaiblissent son école au plan quantitatif et qualitatif. Or, les acteurs sont détenteurs d'intérêts qui ne sont pas forcément homogènes ni pris en charge à travers un seul modèle. De ce point de vue, les acteurs étatiques décident de lever les contraintes qu'impose l'impératif scolaire dans un seul modèle en vue d'une cohérence avec l'obligation scolaire, aux fins de réaliser l'éducation universelle. Au demeurant, l'obligation scolaire bien qu'inscrite dans la loi (voir supra) reste l'affaire des parents qui sont socialement et économiquement responsables mais inégaux devant les opportunités. C'est la raison pour laquelle, l'échéance de réalisation de l'objectif de scolarisation universelle a été mainte fois repoussée (Sy, 2023 : 107). Pour ce faire, les acteurs bien que tenants des projets différents devraient se retrouver au niveau du nouvel impératif, celui de la citoyenneté. L'impératif citoyen se définissant comme une éducation qui prépare tous les fils et toutes les filles de la nation aux conditions essentielles de son existence et de son développement, en dépit des diversités et libertés religieuses (voir supra). Or, ces diversités impliquent une conception normative forte de la citoyenneté. Parce qu'être citoyen, ce n'est pas seulement être soumis aux lois ou porteur de droits, c'est également être partie prenante d'une action collective par laquelle une société cherche à sélectionner les normes les plus justes possibles (Vandamme, 2013 : 111). La religion devra, de ce point de vue, avoir une signification sociale et politique parce qu'étant adossée aux valeurs sociales et culturelles du Sénégal, car l'éducation aux valeurs dont il est question dans la loi 91-22 constitue un socle pour l'ER encore que la laïcité ne soit pas une négation de la religion (Khouma, 2022). En effet, si l'obligation scolaire devrait avoir comme résultat, la scolarisation universelle (Sy 2023 : 107), l'école officielle se voit obligée de s'ajuster aux exigences d'une élite religieuse ou arabophone contestataire de la laïcité de l'État, d'autant plus que cette obligation peut être qualifiée de libérale, car l'État n'a pas les moyens d'inscrire tous les enfants dans son école. De ce point de vue, les objectifs de scolarisation sont inscrits dans la perspective d'une prise en charge de l'universalisation de l'éducation et non de la scolarisation universelle (l'éducation n'est pas synonyme du scolaire). Ceci trace une ligne de proximité entre les différents acteurs, c'est-à-dire que former le citoyen désormais n'est plus l'apanage de l'école publique mais, un lieu commun, une responsabilité partagée de tous les modèles en exercice.

C'est ainsi que l'impératif religieux au commandement de l'identitaire musulman ne doit plus être considéré comme une revendication, ni comme arme idéologique détenue par le courant intégriste contre le modèle étatique importé et l'autorité des chefs religieux partenaires du contrat social. Rappelons l'effritement du contrat social qui est en faveur d'une nouvelle élite d'arabophone formée dans les pays arabes et dont la langue française, en tant qu'instrument historique de la promotion de l'élite francophone et le système d'école occidentale avaient relégué pendant longtemps au second plan. Historiquement l'islam et l'enseignement arabo

islamique se confondant à l'identité musulmane favorisent l'émergence sociale de cette catégorie d'acteurs parmi lesquels ceux qui défendent l'impératif religieux au nom de la nécessité d'apprendre leur religion aux enfants, ceux qui en usent comme stratégie de reproduction, c'est-à-dire de survie (Sy, 2023 : 17) ; et ceux qui s'en servent pour se positionner face à l'élite francophone. Par ailleurs, l'aspiration des communautés sénégalaise à cet ordre d'enseignement est le résultat d'une manipulation idéologique (Sy, 2023 : 36) longuement distillée et entretenue de sorte qu'elle est devenue légitime. Ce qui lui donne le caractère d'une demande populaire.

Pour réaliser l'objectif de l'éducation universelle en rapports avec l'impératif scolaire et les agendas internationaux, l'école publique ouvre la voie. Accusée d'être une référence négative à cause de sa laïcité, l'école intègre l'éducation religieuse. Le ministère de l'Éducation nationale reconnaît et valorise les modèles alternatifs (daara, écoles franco-arabe et école arabe) ; subventionne l'enseignement privé tout en détenant le monopole de la certification. Les promoteurs privés accompagnent et s'alignent sur les réformes de l'État³⁰. Les chapelles religieuses, confrériques notamment, continuent de défendre les institutions traditionnelles d'éducation (enseignement coranique notamment) et mettent en œuvre le curriculum des daara modernes, même si le vote de la loi portant statut des daara est toujours en suspens. Ainsi, la mise en dialogue des acteurs et enjeux valorise les offres éducatives, rationalise les impératifs scolaire, religieux et citoyen et aboutit à assoir un esprit de collaboration entre l'État et les acteurs de l'éducation en général. Toutefois, l'impératif citoyen ne se joue pas seulement au niveau de l'acceptation de l'un ou de l'autre modèle. Il se joue au niveau de la capacité de l'éducation religieuse, élément moteur des nouveaux enjeux à condition qu'elle contribue effectivement à l'éducation au politique.

7. L'éducation au politique : le rôle de l'éducation religieuse

La problématique de l'intégration de l'éducation religieuse à l'école laïque interroge le sens des impératifs scolaire, religieux et citoyen à la fois. Il est question en effet d'enseigner la religion à l'école sans que les fondements de la République et les principes de laïcité de l'État et de l'éducation soient remis en cause (voir supra). L'impératif citoyen de ce point de vue appelle à s'ouvrir aux éclairages intellectuel et pédagogique que soulève l'enseignement de la morale et de la religion.

3.1. De l'éducation religieuse à l'éducation au politique

D'emblée, rappelons que selon les acteurs et les personnes interviewées, pour tous les modèles, d'éducation au Sénégal, l'éducation religieuse doit avoir une place privilégiée, car le religieux est un élément identitaire fort du sénégalais. Par conséquent, il peut constituer le pivot de la cohérence recherchée depuis toujours. En effet, partant du principe selon lequel, la citoyenneté est une obligation et non une option, l'éducation religieuse entendue ici comme un moyen d'éducation morale rejoint forcément le politique en ce sens qu'elle s'inscrit dans une perspective républicaine. Il s'agira de l'adosser aux principes philosophiques et pédagogiques à même d'en faire un moyen, non pas de construire une identité, ni un moyen de satisfaire une clientèle politico-religieuse, mais un moyen de construire le citoyen en tous les enfants qui fréquentent ce cours.

L'éducation morale n'étant pas un simple plat réchauffé de vieilles maximes morales, mais fondée sur trois principes : la discipline en tant que capacité de réfréner ses impulsions égoïstes et accomplir son devoir moral ; l'attachement à un

³⁰ Généralisation de la mise en œuvre du curriculum de l'éducation de base (CEB) depuis 2006 et des manuels de l'éducation religieuse et l'arabe depuis 2008 et participation aux évaluations organisées par l'État.

groupe social aspect positif volontaire et chaleureux de l'engagement dans le groupe qui ne vient pas du devoir externe mais des attirances librement acceptées ; l'autonomie critique qui éclaire la façon dont la discipline et l'attachement au groupe social doivent être compris. (Bellah, 2011 :11)

Dans cette perspective, le citoyen visé selon Leleux, doit être autonome sur le plan cognitif, moral et affectif ; il doit être en mesure de coopérer avec ses concitoyens et pouvoir participer, c'est-à-dire prendre sa part du pouvoir à égalité de droit avec ses concitoyens (Leleux, 2018, 31). Ainsi sa légitimité, au-delà des impératifs susmentionnés, sera fondée sur des principes politiques et pédagogiques (Khouma, 2022). À cet effet, le respect de la laïcité s'impose comme condition de possibilité de l'autodétermination républicaine, car l'égalité républicaine exige qu'aucun individu ne soit considéré comme ayant plus de valeurs qu'un autre : qu'aucune conviction ne peut être privilégiée au détriment des autres (Vandamme, 2013 :108). Un de nos interviewés déclare : « *En aucune façon l'école ne doit être un espace où une religion, quelle qu'elle soit, se déploie au point d'opprimer les autres* ». Selon l'expression d'un autre parent « *l'introduction de la diversité religieuse à l'école ne serait qu'une bonne chose. Car - pour lui - toutes les religions sont d'égale dignité et, de ce point de vue, la diversité permet à l'État de donner sens aux principes de neutralité et d'équité et d'harmoniser les contenus* » (Khouma, 2022).

Évidemment, le respect de la diversité corrobore son caractère optionnel. La Constitution du Sénégal dispose : les parents ont le droit naturel et le devoir d'élever leurs enfants. Ils sont soutenus, dans cette tâche, par l'État et les collectivités publiques (article 15). Et un parent de déclarer « *l'État doit assurer l'équité dans le traitement des communautés religieuses. La diversité doit être effective dans nos écoles* ».

De plus, l'éducation religieuse souhaitée, plus qu'une éducation civique, s'illustre dans la promotion des valeurs de citoyenneté politique en tant qu'éducation morale. L'on sait que la morale islamique cherche à établir des règles d'ordre général à même de régir les comportements, de manière à accomplir le bien et à s'éloigner du mal (Gaid, 2010 : 1479). Or, une vision globale de la citoyenneté renvoie à des éléments proches de ce que l'on entend par éducation morale. La citoyenneté globale se réfère en effet, à une communauté ouverte, transnationale, basée sur le principe d'une société civile globale avec une identité civique flexible et multiple. (Feyfant, février 2014 : 8). Elle est certainement une forme d'éducation morale en ce qu'elle encourage et soutient une moralité publique, c'est-à-dire, une vision commune des principes régissant les relations entre citoyens et les droits et obligations entre les uns et les autres (Ibid). Mais elle ne saurait se substituer à la morale religieuse qui s'occupe des mœurs, des coutumes, et surtout de l'opinion ; partie inconnue à nos politiques, mais de laquelle dépend le succès de toutes les autres [lois] : partie dont le grand Législateur s'occupe en secret... (Rousseau, 2001, 94). Au contraire, elle l'implique, elle l'exige. Cette affirmation correspond à l'hypothèse mise en avant par les communautés sénégalaises selon nos interlocuteurs. Éduquer religieusement, c'est faire acquérir un ensemble de connaissances, d'aptitudes, d'attitudes qui permettent à l'enfant de reconnaître les valeurs requises pour la vie commune et d'effectuer des choix et d'agir dans le respect des lois et de ses semblables selon la majorité de nos interviewés. C'est le rôle de la religion surtout dans le contexte de déliquescence des mœurs. Cependant, pour ce faire, sa pédagogie doit s'éloigner de tout dogmatisme qui contrecarre l'esprit critique qui doit sous-tendre la volonté d'agir en tant que citoyen responsable. En d'autres termes, l'éducation religieuse doit rompre les liens de parenté avec le « *dogmatisme et le risque de contrecarrer les structures cognitives* » (Larrivé, 1981 : 449) de l'apprenant.

3.2. Une pédagogie de la décentration

Analysé sous le rapport des principes vus supra, le défi de l'éducation religieuse à l'école est celui de conjuguer les choix d'une religion citoyenne avec ceux d'un État laïc, autorisant la présence de plusieurs religions (Gandolfi, 2003 : 274) visant le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant. Son introduction à l'école marque la prise de conscience du ministère de l'éducation nationale du fait que la question religieuse s'impose comme une question politiquement et socialement vive. Elle doit donc être prise au sérieux (Martin, 2022) mais surtout avec méthode, car il faut sanctuariser le système scolaire bien qu'elle n'est pas un îlot. C'est-à-dire qu'il faut établir des règles [en cohérence avec ses objectifs] et ne pas transiger (Martin, 2022). Il faut également des approches novatrices qui s'éloignent du mimétisme et du mémoriel. L'on sait que les élèves arrivent à l'école avec des croyances ou des idées faites, alors qu'il revient à l'enseignant, de s'affranchir du dogmatisme pour repenser et apaiser ses rapports et ceux des enfants avec le religieux (ibid.). Ce qu'il cherche, ce sont les valeurs et non les connaissances religieuses en tant que telles. Quoique l'installation des compétences évoque des savoirs. Pour toutes ces raisons, la pédagogie de l'éducation religieuse implique une décentration. Elle appelle une approche philosophique basée sur le questionnement et la discussion (Leleux, 2018 : 27).

Le chantier se révèle immense mais il faut s'y engager avec courage. La religion étant un fait social, l'approche confessionnelle prétendant la légitimité de ses propres croyances et leur supériorité à toutes autres ne rime pas avec les objectifs que vise son enseignement. Par contre, il faut l'inscrire dans la décentration, faculté par laquelle l'individu se montre capable de sortir de soi, d'élargir son jugement pour prendre en compte autrui, en lui accordant autant de valeurs qu'à lui-même (Vandamme, 2013 : 111). Toutefois, la référence à soi ne peut pas être étouffée d'autant qu'il ne s'agit pas de l'altruisme mais de l'égale attention aux autres. Il s'agit plutôt de poser un regard critique sur soi en plus de l'empathie envers autrui (ibid.). Enfin nous dit Vandamme, le décentrement implique la possibilité de se tromper, qu'autrui possède la vérité que l'on ne détient pas soi-même, ou qu'aucun des deux ne la possède (ibid.). Pour mieux comprendre cette pédagogie, Leleux nous propose une démarche qui l'explique : i) une autonomie intellectuelle qui permet à l'élève d'acquérir une série de procédures qui contribuent par elles-mêmes à exercer une pensée autonome et critique : questionner, conceptualiser, problématiser, faire preuve d'esprit critique, évaluer, prendre position/choisir (et donc argumenter/répondre) (Leleux, 2018 : 32). Pour ce faire, l'on usera de référentiel religieux sans tomber dans le piège de l'approche confessionnelle. ii) Une autonomie morale, c'est-à-dire interroger la validité des faits et normes (Ibid., 32). Il va falloir passer de la théorie du bien à sa pratique par une raison discursive. iii) Une autonomie affective, car apprendre à juger, dit Leleux, c'est être capable de réguler ses émotions, aussi bien les maîtriser que les libérer : régler les relations interpersonnelles par la discussion plutôt que par la force, c'est pouvoir, par exemple, contenir sa colère. (Ibid., 32)

Cependant, pour être en phase avec la demande des parents, l'on doit se convaincre que les faits religieux deviennent objet d'analyse en ce sens qu'il n'y a pas en fait une chose, une essence, appelée religion : il n'y a que des phénomènes religieux, plus ou moins agrégés en systèmes qu'on appelle religions et qui ont une existence historique définie dans des groupes d'hommes et des temps déterminés (Martin, 2022). Point de transposition d'enseignements sclérosés d'ailleurs. L'éducation religieuse s'impose les réalités nationales desquelles elle se nourrit. Elle doit servir à désaliéner les populations de toute entreprise prosélyte en faveur de la tendance intégriste (Voir supra). Autrement dit, notons-le, sous aucun prétexte, l'éducation religieuse ne devra jamais donner aux idéologies conquérantes, l'occasion de saper la cohésion nationale pour laquelle, elle est introduite à l'école. Les traditions islamique, démocratique et

l'harmonieuse cohabitation entre les confessions dans le pays ont jusqu'ici permis de sauvegarder un « contrat social ». L'épanouissement de tout un chacun dans un espace républicain et laïc est ainsi garanti. C'est ainsi que l'éducation religieuse devient sagesse de vie quand elle sera capable de faire jaillir de l'homme, en faisant référence aux valeurs de sa religion et à celles des gens avec qui il vit, le meilleur de lui-même, en modelant une identité non repliée sur elle-même. Par ailleurs, l'éducation religieuse doit s'inféoder à la relation qu'entretiennent tous les enseignements apprentissages autour de la citoyenneté. L'univers de la technique et de la science n'est pas opposable à celui de la Religion. Celui-ci ne nie pas celui-là : il l'exige.

Conclusion

Ce travail s'est intéressé à la contribution de l'éducation religieuse à la formation du citoyen sénégalais. Il a interrogé la mise en dialogue des impératifs scolaire, religieux et citoyen dans le champ de l'éducation nationale. La politique éducative poursuivie au Sénégal depuis les années 1960 était toujours construite autour d'un modèle importé. Qualifié d'occidental, le modèle éducatif laïc proposé par les gouvernements opposait des rationalités scientifiques occidentales aux rationalités autochtones impétrées par le religieux. Trois systèmes se positionnent et s'affrontent : l'école française ou l'école à l'occidentale appelée également « école formelle » ou « école moderne » promue par le politique, le système d'enseignement arabo-islamique (EAI) popularisé et devenu légitime grâce à une manipulation idéologique longuement entretenue et l'école franco-arabe. Dans ce contexte, l'enseignement arabo-islamique mettant à profit son antériorité, a pu se reposer sur des leviers culturels et religieux notamment, pour garantir sa pérennité, face à une école française qui s'est révélée dans le temps peu efficace quant à la scolarisation universelle. Les échéances de l'objectif d'éducation pour tous sont repoussées plusieurs fois parce que l'impératif scolaire ne pouvait se réaliser dans le seul cadre de l'offre publique d'éducation. C'est ainsi que l'État était appelé à renégocier le projet éducatif national au gré des agendas supranationaux auxquels il a adhéré et des contingences sociopolitiques nationales du moment. L'impératif scolaire va être reconsidéré dans un contexte d'intervention d'acteurs porteurs d'enjeux à concilier et devant jouer des rôles importants d'autant que l'État est devenu sous-traitant de l'éducation parce que n'ayant pas les moyens de généraliser l'accès à son école. Les acteurs du *policy network* émergents s'inscrivent dans les objectifs de l'impératif scolaire avec des logiques plus ou moins différentes. Alors que les acteurs étatiques défendent l'impératif scolaire, les acteurs de la société civile développent une logique de participation communautaire et promeuvent l'impératif religieux qui de leur point de vue est le seul gage d'atteindre les objectifs d'éducation pour tous. De leur côté, les bailleurs de fonds, partenaires techniques et financiers de l'État, souteneurs de l'impératif scolaire prennent pour leur compte la revendication principale des tenants de l'impératif religieux dans le but de réaliser l'objectif de scolarisation universelle. Les élites politico administratives seront amenées à s'ouvrir aux demandes des populations tant pour relever le TBS en acceptant les autres modèles éducatifs que pour améliorer la qualité des enseignements apprentissages. L'éducation religieuse absente de l'école laïque étant le motif principal du rejet de l'école officielle par ces mêmes populations sera désormais acceptée comme contribution à l'œuvre d'éducation au national. Ainsi, le processus va amener les acteurs à faire consensus sur la nouvelle acception de la laïcité. Des consultations menées lors des États généraux de l'éducation et de la formation de 1981 et les Assises de l'éducation et de la formation de 2014, ont favorisé la reconnaissance de l'éducation religieuse comme facteur éducatif dans la perspective d'une scolarisation ouverte à tous les modèles. De ce fait, les enjeux nouveaux vont s'inscrire dans une « éducation universelle » et non dans une « scolarisation universelle ». Les promoteurs de l'enseignement arabo-islamique vont désormais contribuer à l'effort national

d'éducation. À partir de ce moment un nouvel impératif apparaît celui du citoyen. On prépare tous les enfants de la nation aux conditions essentielles qui garantissent son existence et promeuvent son développement en dépit des diversités et libertés religieuses. Autrement dit, l'impératif religieux s'impose à la citoyenneté, définie dans le cadre d'une laïcité positive qui valorise les diversités religieuses et culturelles à l'école. Dans cette perspective, l'éducation religieuse est définie comme une éducation morale qui s'appuie sur des principes pédagogiques orientés vers la citoyenneté. Partant du principe que la laïcité est une condition d'autodétermination républicaine, la pédagogie de l'éducation religieuse épousera une approche philosophique. Une approche qui impliquera le questionnement, la conceptualisation, la problématisation, l'esprit critique, l'évaluation et enfin la prise de position, c'est-à-dire choisir. Cette démarche vise trois autonomies : intellectuelle, morale et affective. Toutes choses qui sont nécessaires dans le cadre de l'éducation au politique, la raison d'être de l'éducation religieuse au sein d'un système qui éduque à la citoyenneté.

Références bibliographiques

- Bellah, R. N. (2011) « Morale, religion et société dans l'œuvre durkheimienne », dans *Archives de sciences sociales des religions* [En ligne], L'héritage des *Formes*, mis en ligne le 19 juillet 2011, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/assr/23035>
- Berkley Center for religion peace et world affairs (2016), *Pleins feux sur la foi et le développement : le Sénégal*. <https://Berkleycenter.georgetown.edu>
- Camara, A., Cornelis S., Wolfs J.L., Salcin A., (2005), Éducation, religion, laïcité. Quels enjeux pour les politiques éducatives ? Quels enjeux pour l'éducation comparée ? Dans *École, religions et laïcité : analyse comparative entre le Sénégal et la Belgique* »
- Charlier, J.E., Croche, S et Oana M. P., (2017) Fragmentation de l'offre éducative et projets de réforme de l'enseignement religieux au Sénégal : la difficile conciliation des modernités occidentales et islamiques dans *La fragmentation des systèmes scolaires nationaux*, 76 |décembre 2017, pp 125à 134.
- Charlier, J.E. (2004), Les écoles au Sénégal : de l'enseignement officiel au daara, les modèles et leurs répliques dans *Cahiers de la recherche sur l'enseignement et les savoirs : écoles publiques, Écoles privées au sud : usage pluriel, frontières incertaines*, dans « écoles publiques, Écoles privées au sud : usage pluriel, frontières incertaines ». p35-53.
- Charlier, J. E., 2002, Le retour de Dieu : l'introduction de l'enseignement religieux dans l'École de la République laïque du Sénégal, *Éducation et Sociétés*. 2002/2, pages 95 à 111.
- Dia, H. (coordinateur du programme), DIACK, S., 2022, *Programme de recherche, Éducation Arabo-Islamique au Sahel, Rapport Sénégal*, Plateforme d'Analyse du Suivi et d'Apprentissage au Sahel, Production Pasas. <https://hal.science/hal-04018232>.
- Dione, A. K., 2019, *La question religieuse dans les écoles publiques élémentaires et la modernisation des "daara" : enjeux et réalités. Quel modèle et quelle(s) vision(s) de la laïcité au Sénégal ?*, Thèse de doctorat. Éducation. Normandie Université, 2018. Français. ffNNT : 2018NORMR147ff. fftel-02115458f.
- Diop, A. S. (2022), *Normes et réformes éducatives à l'épreuve des résistances*, Académia Eds.
- Fall, A. (2012), Éduquer au national en Afrique, le cas du Sénégal : une mission impossible, *Liens n°15* ; décembre 2012, pp76-94.

- Durkheim. E., (réed 2006), *Éducation et sociologie*, Quadrige, PUF, Paris.
- Gaid, T. (2010), *Encyclopédie thématique de l’islam*, vol 2, (E-Z), Édition IQRA.
- Gandolfi, S., *L’enseignement islamique en Afrique noire* », dans *Cahiers d’études africaines*, 169-170 (2003), pp261-277.
- Göle, N., (2005), *La laïcité républicaine et l’islam public*, | *Le Seuil / Pouvoir/4* - n° 115, pages 73 à 86.
- Guyon, F., (2022) *Sortir de l’embarras des religions*, in *Diversité [en ligne]*, 201| 2022, mis en ligne le 04 décembre 2002, consulté le 16 décembre 2002 ; URL : <https://publications-prairial.fr/diversité/index.php?id=2902>
- Feyfant. A., (2014), *Enseignement laïque de la morale*, cartographie, 8, IFE-ENS de Lyon. <https://edupass.hypotheses.org/files/2014/04/AFE-2014-ens-morale-edupass.pdf>
- Khouma, S. (2022), *Éducation religieuse et laïcité au Sénégal : enjeux politiques, éducatifs et didactiques au préscolaire selon les acteurs*, *Échanges, éthique publique et varia*, n°018, juin 2022.
- Khouma, S. (2018), *L’école publique laïque à l’épreuve de l’éducation religieuse : analyse d’un processus d’accommodation*, *Liens, nouvelle série*, n°26, décembre 2018.
- Larivée. S., (1981), *La catéchèse scolaire, un écueil au développement cognitif*, *Revue des sciences de l’éducation*, Volume 7, numéro 3, pp 449-474.
- Lewandowski, S. et Niane, B., (2013), *Acteurs transnationaux dans les politiques publiques d’éducation. Exemple de l’enseignement arabo-islamique au Sénégal*, dans DIOP M.C. (dir.), Copans J. (préf.) *Sénégal (2000-2012) : les institutions et politiques publiques à l’épreuve d’une gouvernance libérale*, Dakar (SEN) ; Paris : CRES ; Karthala.
- Leleux, C. (2018) *Articulations entre philosophie et citoyenneté dans le référentiel d’éducation à la philosophie et à la citoyenneté (EPC) de 6 à 14 ans en Belgique francophone*, *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 2018/2 N° 62 | pages 25 à 37 <https://www.cairn.info/revue-spirale-revue-de-recherches-eneducation-2018-2-page-25.htm>
- Martin, P., (2022), *Nous n’enfermons pas le religieux dans une sphère autonome, mais nous l’ouvrons à l’ensemble de l’expérience humaine*, dans *Diversité [en ligne]* , 201| 2022, mis en ligne le 04 décembre 2002, consulté le 16 décembre 2002 sans pagination ; URL : <https://publications-prairial.fr/diversité/index.php?id=2902>
- Niane, B. (2011), *Élites par procuration, handicaps et ruses des dirigeants politico-administratifs sénégalais*, L’Harmattan, Paris. Textes réglementaires, rapports et programmes scolaires.
- Rousseau, J.J., (2001), *Du contrat social*, Paris, GF Flammarion.
- Samson, F. (2005), *Les marabouts de l’islam politique, le Dahiratoul Moustarchidina Wal Moustarchidaty un mouvement néo-confrérique sénégalais*, Kartalla.
- Sy. H., (2023), *Familles populaires et scolarisation. Conflits des impératifs et effets de fragilité sociale*, L’Harmattan Sénégal.

Sylla A., (1992), L'école quelle réforme ? dans Momar-Coumba Diop (éd.), Sénégal. Trajectoires d'un État, Dakar / Codesria, pp 379-429.

Vandamme, P. E., (2013), Quels fondements philosophiques pour l'enseignement de la morale laïque ? Pour une éducation au décentrement », *Revue française de pédagogie*/182/ Janvier-février-mars 2013, pp 107-116.

Villalón, L.A. et Bodian, M. (2012), Religions, demande sociale et réformes éducationnelle au Sénégal, in *Research Report, Afrique : pouvoir et politique*, Avril 2012/ 05.

Lois et textes législatifs, réglementaires et programmes

Journal officiel du Sénégal, 2017, *La Constitution du Sénégal*.

Journal officiel du Sénégal, 2004, *Loi 2004-37 du 15 Décembre 2004 modifiant et complétant la loi d'orientation de l'Éducation nationale n° 91-22 du 16 Février 1991*.

Journal officiel du Sénégal, 1971, *Loi N° 71-36 du 3 juin 1971*.

République du Sénégal, 2018, *Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation*.

République du Sénégal, (2009) *Lettre de Politique Générale pour le secteur de l'éducation et de la formation*.

Ministère de l'Éducation nationale, 2014, *Assises de l'éducation et de la formation, Rapport général*.

Ministère de l'Éducation nationale, (2018), *Programme d'Amélioration de la Qualité et de la Transparence dans le secteur de l'éducation et de la formation (Paquet –EF 2018-2030)*

Ministère de l'Éducation nationale, (2002), *PDEF de 2002 à 2012*.

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

www.revue-rasef.org

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

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