

## COHABITATION DES SCIENCES ET DES RELIGIONS DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF SÉNÉGALAIS

Sarah Croché

Chargé de recherches du F.R.S.-FNRS (Fonds National de la Recherche Scientifique)  
Facultés universitaires catholiques de Mons (FUCaM) – Académie universitaire Louvain  
Département de sciences politiques, sociales et de communication  
151, chaussée de Binche  
7000 Mons (Belgique)  
croche@fucam.ac.be

---

**Mots-clés :** sciences, religions, savoirs, enseignement, Sénégal

**Résumé.** Cet article traite de la concurrence des discours de vérité. Il veut étudier les rapports entre les autorités politiques et les autorités religieuses, à travers l'analyse des relations établies entre les sciences et les religions (christianisme, islam et animisme) dans l'enseignement primaire et secondaire du Sénégal. Le questionnement qui porte sur la manière dont sont traitées les oppositions entre les discours de la science et de la religion dans les écoles a un intérêt intrinsèque. Il s'inscrit dans les interrogations les plus contemporaines sur les manières dont les savoirs ou les convictions se construisent, se transmettent, se conservent et parviennent à s'imposer aux individus et aux collectivités. Cet article s'inscrit ainsi dans les débats vifs qui portent aussi sur la place des apprentissages non scolaires (ou savoirs vernaculaires) et des écoles non officielles au Sénégal, et sur le rôle de l'État dans la conduite de son système éducatif.

---

### 1. L'école et la transmission des savoirs et des convictions

Qui a créé le monde ? Adam et Ève ont-ils existé ? L'homme descend-il du singe ? Ces questions, mille fois ressassées et traitées, relèvent de vraies difficultés, parce que la réponse qui peut leur être donnée dépend de la vérité de chacun, du discours que chaque individu choisit de faire sien. La réponse formulée diverge aussi en fonction du lieu dans lequel ces interrogations sont traitées. Ainsi, le maître d'école<sup>1</sup> ne donnera, *a priori*, pas la même réponse à ces questions qu'une autorité religieuse, qu'un professeur de catéchisme ou d'école coranique. Le maître d'école officielle est chargé de transmettre des savoirs, des connaissances, tirés du programme officiel que l'État lui demande de suivre, quelle que soit sa conviction la plus intime. La conception occidentale que nous avons de l'école est que la science doit primer sur le discours religieux, sur les convictions les plus profondes. Mais la réalité est parfois plus perfide (Croché, 2010). Cet article s'intéresse ainsi à la concurrence des discours de vérité dans les écoles, en prenant pour terrain d'analyse le Sénégal. L'objectif est d'y étudier la manière dont sont traitées les oppositions entre les discours de la science et de la religion dans les écoles officielles fréquentées par des élèves issus de familles de confession musulmane, chrétienne ou animiste, et de voir comment la science est envisagée par les maîtres d'écoles qui dispensent un enseignement religieux.

D'un point de vue théorique, cet article prend appui sur le modèle de l'*Actor-Network-Theory* (ANT – Théorie de l'acteur-réseau) ou sociologie de la traduction. Le schéma de l'ANT, qui considère que tous les acteurs disposent a priori de chances équivalentes de faire triompher leur point de vue, paraît particulièrement indiqué pour étudier la question des oppositions entre les

---

<sup>1</sup> Pour une étude des rapports entre les sciences et les conceptions religieuses/laïques à l'école, dans une perspective internationale, voir Wolf (2008).

discours des sciences et des religions, parce qu'il ne postule pas que les conditions de production du discours scientifique lui donnent l'avantage sur tous les autres. Par ailleurs, l'ANT permet de décrire de façon fine les relations entre les acteurs du système d'enseignement sénégalais. L'utilisation qui est faite de l'ANT est toutefois peu orthodoxe. Fondée par Callon (1986), Latour (1983, 2005), Law (1992) et Akrich (1989), l'ANT a souvent été mise en œuvre avec fruit dans la description de dynamiques n'impliquant qu'un nombre restreint d'opérations de traduction que l'analyste identifie grâce à des méthodes quasi ethnographiques (Bardini, 1996). En ce qui concerne notre problématique, les acteurs sont plus nombreux, sont attachés à des réseaux nationaux et internationaux, les relations sont donc beaucoup plus complexes, ce qui impose de prendre des libertés par rapport à quelques préceptes de base de l'ANT. Nous en avons toutefois conservé l'hypothèse –qui n'appartient d'ailleurs pas qu'à l'ANT– selon laquelle les non-humains jouent un rôle important et nous avons utilisé certaines étapes de la théorisation que propose Callon (1986) du « processus de traduction ».

L'observation empirique à la base de cet article a été opérée au Sénégal. Dans ce pays, sur certaines questions sensibles comme l'origine de la vie, des élèves de l'enseignement primaire et secondaire sont exposés à des messages contradictoires, énoncés par le maître de l'école officielle et le maître de religion, que celui-ci participe ou non à l'enseignement formel. Pour saisir comment les discours et oppositions sont traités par les élèves et les enseignants sénégalais, une étude qualitative a été conduite en 2010. Elle combine d'une part, l'observation des pratiques éducatives (et l'analyse du discours véhiculé oralement ou par écrit par le maître) opérée dans quelques écoles primaires et secondaires au Sénégal, et d'autre part, l'interview de trente maîtres de français, d'histoire, de géographie, de mathématique, de science (physique, chimie, biologie), issus d'écoles officielles ou pas, de maîtres laïcs ou de religion, de représentants du ministère de l'éducation au Sénégal et de représentants des syndicats. Tous les interviewés ont la triple caractéristique d'être : 1) engagés dans l'éducation primaire et secondaire des enfants sénégalais, 2) d'être inscrits dans un processus doctoral et, de ce fait, d'être des intellectuels sensibles aux discours produits par la science, 3) d'être attachés aux principes de la religion, qu'ils soient issus du christianisme, de l'Islam ou de l'animisme, voire d'être des autorités religieuses dans leur pays.

Le travail de terrain a permis d'aboutir à décrire des réseaux dans lesquels sont impliqués les acteurs qui diffusent un discours scientifique et/ou un discours religieux sur l'origine de l'homme notamment, et de déceler quels savoirs sont transmis, comment le programme officiel et les convictions sont respectés à l'école. Les descriptions des réseaux auxquels appartiennent les maîtres d'écoles qui rencontrent les élèves et leurs parents dans et à la périphérie de l'école ont été opérés. L'hypothèse qui sous-tendait cette recherche était qu'un travail d'« enrôlement » (Callon, 1986), au sens de l'ANT, était en cours dans et autour des écoles et qu'il connecte des acteurs locaux à des acteurs nationaux et internationaux. De façon corrélée, l'objectif était de décrire la nature et l'ampleur du travail que les acteurs effectuent pour essayer de se grandir pour pouvoir « enrôler » davantage d'acteurs. La posture méthodologique a été conforme aux prescriptions de l'ANT : il s'agissait de récolter ce que les acteurs savent et de comprendre leurs actions.

## **2. L'État, les instances religieuses et l'enseignement au Sénégal**

### **2.1 L'enseignement formel et non formel ou religieux**

Au Sénégal, la question des croyances n'est pas réglée par un dispositif constitutionnel ou légal impératif susceptible de geler durablement les situations. L'affirmation du caractère laïc du Sénégal par la Constitution de 2001 ne l'a pas empêché d'introduire l'enseignement religieux dans le programme des écoles de la République. En 2002, plusieurs innovations majeures ont ainsi été introduites dans le système éducatif sénégalais (Charlier, 2002, p. 95). Les enfants qui reçoivent un enseignement religieux dans les *daaras* (écoles coraniques sénégalaises) sont déclarés scolarisés, au même titre que les enfants inscrits dans l'enseignement formel, i. e. dans l'enseignement organisé ou reconnu par les pouvoirs publics. L'enseignement religieux, essentiellement celui de la religion musulmane à laquelle adhèrent environ 90 % des Sénégalais, a également été intégré au

programme du cycle primaire de l'École de la République. Ces innovations annulent le compromis politique établi en faveur de la laïcité au profit d'une doctrine politique qui admet l'affirmation de signes religieux dans les institutions publiques (*id.*, p. 96). Elles réfutent la définition de la modernité qui prévoyait d'isoler le religieux dans l'abri des consciences individuelles. Ainsi, pour Charlier (*ibid.*), le recul du religieux qui se trouvait déjà infirmé par les faits l'est aussi par la loi.

Le système éducatif sénégalais est géré par des opérateurs multiples parmi lesquels l'État, les instances religieuses et des groupements privés. L'État n'a donc pas le monopole de la transmission et de la définition des savoirs à enseigner. Des établissements poursuivent des projets très différents qu'aucun équivalent universel ne permet de classer (Charlier, 2004, p. 40). Des écoles, qui dans les faits sont non officielles ou non formelles, cohabitent sur le territoire avec les écoles officielles ou formelles. Ces dernières désignent les écoles françaises ou modernes, héritées de la colonisation, et dont les programmes sont définis par l'autorité politique, mais aussi les écoles privées catholiques et laïques (Charlier, 2002, p. 98). À côté de ces écoles formelles se développent des écoles que nous appellerons non formelles, malgré la volonté des autorités politiques sénégalaises de les intégrer en 2001 dans le système éducatif formel pour permettre au pays d'afficher un taux de scolarité plus élevé et répondre ainsi à l'objectif décidé en 2000 d'atteindre dans tous les pays du monde 100 % de scolarité (*id.*, p. 103). Cet objectif, désigné sous l'appellation d'Éducation Pour Tous (EPT), fait partie des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) fixés pour 2015. Les contenus des écoles non formelles ne sont pas définis par les autorités publiques et les aptitudes pédagogiques des maîtres ne sont pas mesurées de même que les compétences des apprenants (*id.*, p. 99). Ces écoles regroupent les *daaras*, qui dispensent un enseignement tourné vers l'apprentissage du Coran en arabe et des sciences islamiques, et les écoles franco arabes, dont le contenu de l'enseignement se rapproche de celui des écoles formelles auquel il faut ajouter l'apprentissage de l'arabe et des choses de la religion. L'expansion relativement récente des écoles franco arabes est considérée par d'aucuns comme une initiative prometteuse de la modernisation des *daaras* (ERNWACA, 2010), dont le nombre a fortement cru après 2000<sup>2</sup>. Dirigés par des marabouts, depuis 2004, les *daaras* sont la cible d'une réforme engagée par l'État. Cette réforme, que les autorités tardent à mettre en place à la fois parce qu'elle touche au travail des marabouts et parce que certains *daaras* sont établis sur les terres de villes saintes contrôlées par les puissances religieuses, a d'abord en ligne de mire la modernisation des *daaras* par l'inclusion d'un curriculum commun à toutes les écoles coraniques. Elle vise ensuite et à moyen terme, l'insertion dans le programme d'apprentissages nouveaux qui permettront de rapprocher les savoirs enseignés dans les *daaras* de ceux inculqués dans les écoles formelles. L'étude réalisée par Émergence Consulting (2009) montre qu'une grande disparité existe entre les *daaras*, certains sont ouverts à une intégration dans leurs enseignements d'un programme d'enseignement public, d'autres sont sceptiques quant à la cohabitation de ce type de programme avec un enseignement qui vise la mémorisation du Coran.

La classification opérée des écoles sénégalaises entre l'enseignement formel et non formel montre que les instances religieuses et l'État sont au coude à coude pour la définition des programmes à enseigner aux enfants sénégalais et des savoirs à transmettre. Il est toutefois à noter que le débat sur les contenus à intégrer à l'enseignement du pays est ouvert depuis que l'école formelle a été introduite par le colonisateur au Sénégal (Charlier, 2002, p. 106). Cette école n'a pas remplacé les institutions plus anciennes de socialisation, elle s'est ajoutée à la liste en introduisant des critères de hiérarchisation des personnes et des savoirs (Charlier, 2004, p. 39). La présence d'écoles coraniques sur le territoire, à côté des écoles formelles, n'a donc jusqu'ici pas dérangé outre mesure les autorités politiques qui ont trouvé un sens à ces écoles. Les écoles coraniques sont des écoles traditionnelles qui se sont adaptées de façon souple aux nouvelles conditions que l'évolution sociale leur imposait (*ibid.*). Puisqu'elles existent et qu'elles drainent beaucoup d'enfants, le politique, récemment soumis aux injonctions internationales en faveur de l'Éducation

---

<sup>2</sup> Une étude d'Émergence Consulting (2009), montre que sur un ensemble de 558 *daaras* étudiés, 25% ont été créés après 2000, 21% entre 1990 et 2000, 18% entre 1980 et 1990 et 37% avant 1980, soit une augmentation régulière du nombre de création de *daaras* par an.

Pour tous (EPT), a choisi de s'adapter à la situation et de réformer des *daaras* en obtenant l'assentiment de leurs maîtres et des instances religieuses. Reste à savoir comment la réforme des *daaras* va évoluer et qui de l'État et des autorités religieuses va « triompher » dans la définition du savoir légitime, pour autant que l'un d'entre eux veuille « triompher ». Héritière du républicanisme français, la Constitution de 1959 garantissait déjà aux institutions et communautés religieuses le droit de se développer sans entrave et sans la tutelle de l'État. Il leur était permis d'administrer leurs affaires de manière autonome (Fall, 2009). La Constitution de 1963 va un peu plus loin et dispose que « les institutions et les communautés religieuses sont également reconnues comme moyen d'éducation » et que « les institutions et les communautés religieuses [...] sont dégagées de la tutelle de l'État ». L'État a donc rendu libre les autorités religieuses d'ouvrir des écoles et, *de facto*, de définir les savoirs à enseigner. Plus encore, avec la Constitution de 2001, l'État a réaffirmé et renforcé le rôle du privé et des instances religieuses dans l'éducation.

## 2.2 La place de la religion dans la société et la politique sénégalaise

La religion prend une place importante dans tous les segments de la vie d'un Sénégalais. Environ 90 % des Sénégalais sont musulmans et 5 % sont chrétiens. Le Coran et la Bible sont des guides dans tous les aspects de la vie quotidienne. La ferveur religieuse est à son comble et ce qui importe le plus est la croyance en Dieu, le créateur omniscient et omnipotent de l'univers.

Approximativement 80 % des Sénégalais musulmans font partie d'une confrérie soufi, le soufisme étant une branche mystique, spirituelle et ascétique de l'Islam notamment caractérisé par l'intensité des relations entre le maître et le disciple. Les autres 10 % sont orthodoxes, pour certains Ibadou Rahmane, une école d'obédience sunnite considérée comme le « nouveau visage de l'Islam sénégalais » (Seneweb, 2010), le terme Ibadou signifiant « fou » ou « adorateur » de Dieu. Pour comprendre la religion au Sénégal, il faut avant tout saisir comment fonctionnent les confréries maraboutiques du pays. Une confrérie, au sens sénégalais du terme, est un ensemble de croyants qui se réclament d'un guide spirituel commun, i. e. le marabout, qui doit permettre à ses disciples (*talibés*) d'atteindre le ciel. Les concurrences entre les trois confréries islamistes religieuses traditionnelles et les tenants d'une orthodoxie musulmane sont vives, les plus orthodoxes voyants de la pure idolâtrie envers ces marabouts richissimes qui n'hésitent pas à s'octroyer des pouvoirs quasiment divins. Les trois grandes confréries sont la confrérie *Mouride*, la confrérie *Tidjane* et la confrérie *Layène*. Fondée vers 1880 par Cheikh Ahmadou Bamba, la confrérie mouride regroupe environ 40 % des Sénégalais. Le terme *Mouride* signifie « faire allégeance », le *Mouride* est celui qui est à la quête de l'agrément de Dieu. La confrérie a contribué au développement du secteur informel au Sénégal et à travers le monde, elle a exporté de nombreux adeptes dans le monde entier notamment grâce à l'argent des marabouts, faisant connaître cette dérivation de l'Islam à l'observateur étranger. Elle a jusqu'ici possédé une influence forte sur la politique du Sénégal. Ainsi, Touba, la ville sainte de la confrérie, est située sur un territoire que l'autorité politique a « offert » au chef des *Mourides* et sur lequel les *daaras* abondent. La confrérie *Tidjane* a été créée autour de 1782, hors du Sénégal où elle a été introduite vers 1835 par Cheikh Omar Tall. Elle fédère environ 45 % des Sénégalais. Sa doctrine est l'accès à la connaissance de Dieu par la *fana* (élévation de l'esprit) et la *baqa* (subsistance), qui permettent au disciple d'arriver à un état d'éveil tout en l'harmonisant avec les affaires du bas monde. Créée autour de 1883 par Seydina Limamou Laye, la confrérie *Layène* est moins connue et regroupe environ 5 % des Sénégalais. Ces trois confréries, qui diffèrent surtout par leur guide spirituel, ne se font nullement la guerre. Au Sénégal, l'entente entre les confréries et entre les communautés religieuses musulmane et chrétienne est chaleureuse, les mariages interconfréries et interreligieux sont nombreux.

Aux religions musulmane et chrétienne s'ajoute la religion animiste, dont seuls quelques pour cent des Sénégalais se revendiquent ouvertement. Les fêtes et les rites de ces Sénégalais sont ancestraux et rendent hommage à la fois aux esprits et aux ancêtres. Dans les faits, c'est la religion officieuse d'une grande majorité de Sénégalais, qu'ils soient urbains ou ruraux. À côté des animistes affichés, que l'on retrouve surtout dans le sud du Sénégal (Casamance), se retrouve la

plupart des Sénégalais, qui se revendiquent musulmans ou chrétiens, mais qui en même temps craignent ou vénèrent les esprits. Tous les Sénégalais interviewés croient ouvertement aux *Djinn*s (souvent perçus comme des mauvais esprits) et aux anges. Le Sénégalais typique porte des gris-gris préparés par un marabout, qui doivent le tenir écarté des mauvais esprits. Les guérisseurs font aussi partie de cet univers qui accorde une grande part aux savoirs vernaculaires.

Au Sénégal, les autorités religieuses, musulmanes surtout, interviennent fortement dans la vie politique. Les relations entre le politique et le religieux se caractérisent par une entente cordiale. Durant la période coloniale, l'État français s'était appuyé sur les confréries pour assurer certaines missions, les leaders confrériques ont obtenu en échange la reconnaissance des institutions islamiques par la puissance coloniale et une assistance matérielle. Ils étaient en quelque sorte un intermédiaire entre l'État colonial et les masses paysannes. À l'époque, un « contrat social sénégalais » a arrimé les institutions formelles de l'appareil d'État aux dispositifs de l'islam confrériques (Cruise O'Brien & Diouf, 2002). Ainsi, jusque dans les années 90, les dirigeants politiques n'ont cessé de multiplier les allégeances vis-à-vis des marabouts, qui pouvaient leur assurer un soutien électoral et le vote de leurs disciples, toujours prêts à abandonner aux chefs confrériques le soin de s'occuper des relations avec l'autorité politique. Si le poids électoral des marabouts semble avoir faibli (Charlier, 2008), le gouvernement continue de leur assurer respect et leur part du gâteau national. Suivant Cruise O'Brien & Diouf (2002), D'Angelo (2010) estime que le « contrat social sénégalais » prime toujours. Les confréries restent indispensables au politique. L'extraordinaire capacité qu'ont les marabouts des différentes confréries à traduire les besoins de la société et leur encadrement des communautés sénégalaises leur permet de toujours trouver des solutions à des crises sociales et d'aider le politique dans la gestion du pays. Depuis quelques années, avec l'assentiment du chef de l'État, les manifestations et les marques religieuses tendent à s'imposer avec de moins en moins de retenues dans l'espace public sénégalais (Charlier, 2008). Les médias (radio, télé et presse écrite) contribuent d'une façon particulièrement significative à la diffusion d'une culture associant le religieux à la vie politique du pays (*ibid.*), et peuvent être de ce fait considérés comme des « actants » au sens de l'ANT.

Voyons comment les rapports entre le religieux et le politique se répercutent à l'école dans la transmission des savoirs, quels savoirs sont enseignés et comment les convictions sont véhiculées. L'hypothèse que nous allons tester est qu'un travail d'« enrôlement », au sens de l'ANT, est en cours dans les écoles officielles pour que les élèves adhèrent à la « vérité » du discours religieux, concurrencé par la « vérité » du discours scientifique.

### 3. Véhiculer deux discours *a priori* contradictoires à l'école sénégalaise

#### 3.1 Les écoles d'enseignement religieux

Les Sénégalais intégrés dans le secteur formel sont moins enclins à envoyer leurs enfants dans les écoles coraniques (André & Demonsant, 2009). Les *daaras* modernes ou traditionnels<sup>3</sup> sont toutefois bien perçus par une grosse partie de la population sénégalaise<sup>4</sup>, parce qu'ils offrent une éducation religieuse. Malgré les conditions de vie dans les *daaras* traditionnels, les parents n'hésitent pas à y envoyer leur progéniture. La mendicité, la souffrance physique et les punitions corporelles sont considérées comme un moyen d'éducation, et ont une dimension religieuse

---

<sup>3</sup> Nous ne présenterons pas la différence entre les *daaras* modernes et traditionnels, déjà été remarquablement décrite et analysée par Charlier (2004). Notons toutefois qu'en général, les *daaras* modernes demandent une contribution financière aux familles et reçoivent des aides publiques, alors que dans les *daaras* traditionnels, les enfants cherchent à manger et mendient pour ramener l'argent que le marabout leur réclame tous les jours. Dans ces derniers, les enfants sont souvent mal nourris, mal soignés et corrigés physiquement.

<sup>4</sup> Vu les difficultés de recensement des élèves qui fréquentent les *daaras*, il est impossible de chiffrer correctement la part d'enfants sénégalais qui fréquentent les écoles coraniques. Selon Emergence Consulting (2009), les *daaras* de la région de Dakar et de Saint-Louis accueilleraient toutefois environ 68.500 *talibés*. Dakar et ses environs regroupent 23 % de la population sénégalaise, Saint-Louis et ses environs 8 %. Ces chiffres donnent une indication de l'importance des *daaras* dans l'accueil des enfants.

essentielle. Les *daaras* réduisent l'incertitude. Ils permettent surtout une entrée dans le secteur de l'économie informelle, alors que les diplômés des écoles de l'État trouvent difficilement un emploi. L'école coranique peut aider à l'intégration des élèves (*talibés*) dans les réseaux économiques et sociaux qui existent (Gandolfi, 2003), elle sert aussi à préserver l'intégrité de la culture et de la communauté islamique. Dans les *daaras*, l'enseignement y est essentiellement religieux. Le curriculum porte l'accent sur l'apprentissage et la récitation du Coran et l'apprentissage des sciences islamiques (ou loi islamique), qui regroupent les savoirs sur les règles qui régissent la vie du musulman (fêtes religieuses, rituels qui entourent la naissance, la circoncision, la mort, etc.) (Emergence Consulting, 2009). Les sujets scientifiques ne font pas partie des enseignements (Interviews de Maîtres d'écoles coraniques et d'anciens talibés).

« Les marabouts ironisaient, en disant qu'il faut se méfier des ceux qui lisaient les livres de pages blanches. [...]. Quand quelqu'un lit les livres de pages rouges, on dit que c'est un conservateur, il se livre au Coran, à la tradition prophétique. Les livres de pages blanches sont les livres des penseurs [...]. Ces livres aux pages blanches véhiculent des idées révolutionnaires » (Interview d'un enseignant, autorité religieuse Layène).

« Les écoles coraniques ignorent les sciences, parce que certaines d'entre elles sont opposées au discours religieux » (Interview d'un musulman orthodoxe).

Dans les *daaras*, les élèves bien avancés étudient toutefois la littérature arabo-islamique et des disciplines comme le droit, l'économie, l'histoire, mais l'interprétation des savoirs issus de ces disciplines reste du ressort du maître qui leur donne toujours un caractère religieux. Les élèves qui sortent de ces études peuvent poursuivre leur scolarité, leur « *quête du savoir islamique* » (Interview d'un professeur d'institut islamique, ancien talibé) dans les grandes métropoles de la civilisation islamique (Le Caire, La Mecque, etc.), dans certains pays bien connus pour leur enseignement islamique (le Soudan, l'Égypte, etc.). Trois arbitraires prévalent au *daara* : l'arbitraire de l'autorité, qui est déléguée au maître qui est le vecteur d'une réalité et d'une vérité qui lui préexiste ; l'arbitraire du contenu, qui est le message du Coran ; l'arbitraire de la forme (Gandolfi, 2003). Dans les *daaras*, il n'y a ni tableau ni cahier, le matériel pédagogique est très pauvre. Il est constitué du Coran, et parfois d'ouvrages liés aux sciences juridiques islamiques, auxquels s'ajoute la tablette du savoir, appelée *aluwa* (tablette en bois de forme ovale vers le haut de 40 à 50 cm sur 20-30), qui est la tablette individuelle sur laquelle écrivent le maître et l'élève à l'aide d'une plume trempée dans de l'encre. Les écoles coraniques transmettent ainsi un style cognitif qui est très différent de celui que nous connaissons dans la pédagogie occidentale. Basé sur l'apprentissage oral et la mémorisation, ce style influence les comportements des élèves et la reproduction des valeurs morales et sociétales qui leur sont transmises (*ibid.*).

Les écoles franco arabes sont encore peu connues du grand public. Certaines d'entre elles l'affichent clairement, leur objectif est de « permettre aux parents musulmans de ne plus avoir à faire le choix difficile entre l'enseignement public français et l'enseignement islamique ». Il s'agit de « former et d'éduquer le musulman de demain » via des écoles franco arabes et des internats coraniques (AL BACHIR, 2010). L'enseignement allie « matières religieuses » et apprentissage de l'arabe, et « matières françaises » ou enseignements issus du programme de l'école de l'État. Ces écoles semblent donc être un compromis entre les *daaras*, écoles traditionnelles, et l'école officielle, venue avec les colons. Les écoles de l'État sont encore, pour certains parents et pour certains enseignants, trop calquées sur les écoles coloniales françaises et véhiculent des savoirs hérités d'une autre culture, qui ne valorise pas nécessairement les savoirs de la culture du pays. Pour le Sénégalais modal, jusqu'ici partagé entre inscrire ses enfants au *daara* ou à l'école officielle, il s'agit surtout d'aller chercher un diplôme à l'école publique, alors qu'à l'école coranique, il s'agit d'apprendre les choses de la religion et d'aller chercher « le » savoir.

### 3.2 Les écoles officielles

Se basant sur une étude réalisée à la fin des années 90, Charlier (2004) montre que l'adhésion aux principes de l'école publique est maximale chez les agents de l'État alors qu'elle diminue fortement chez les animateurs des écoles arabes ou coraniques. L'enseignement de l'État est érigé en référence positive par les agents de l'État à la fois pour la formalisation de ses programmes et la qualité de la formation des professeurs. Pour Charlier (*ibid.*), une hiérarchie se met donc en place entre les écoles, qui classe dans l'ordre : l'école officielle (ou de l'État), l'école privée catholique, l'école privée laïque, l'école franco arabe, le *daara*. L'étude que nous avons menée en 2010 incite à tempérer l'affirmation d'une référence positive pour l'école de l'État. Cette référence positive ne signifie pas pour autant que les agents de l'État, i. e. les enseignants, acceptent de transmettre aveuglément le programme officiel que l'État leur charge d'enseigner aussi bien dans le primaire que dans le secondaire. Chez tous les interviewés, nous avons noté une remise en question des manuels scolaires pourtant rédigés et édités au Sénégal<sup>5</sup>, une remise en question du programme, du savoir à transmettre sur certaines questions vives, comme l'origine de la vie.

Sur l'origine de l'homme, nous retrouvons le discours de la création et celui du big bang. Pour Souchard (2010, p. 121), ces deux discours ne sont pas opposés et peuvent cohabiter sans conflit puisque la création dit d'abord l'être et non le temps, et que l'évolution et le big bang disent d'abord un processus dans le temps et non l'être. Le commencement du temps, la fixité des espèces, ne fait pas partie de l'idée de création ; la création ne fait pas partie de la notion d'évolution (*ibid.*). Depuis Darwin, la théorie synthétique de l'évolution (1838, 1859) domine, mais depuis des décennies, des voix scientifiques s'élèvent toutefois pour dire que le darwinisme n'est pas une explication suffisante de l'évolution. Ce que l'homme veut et a le droit de découvrir et de comprendre, c'est d'où il vient, au sens d'un fondement existentiel. Voyons comment cette question de l'existence est abordée par les enseignants sénégalais et leurs élèves.

La façon dont le discours sur l'origine de la vie est transmis aux élèves sénégalais varie quelque peu selon les enseignants interviewés. Nous pouvons retrouver deux types d'enseignants. D'une part, les enseignants qui estiment qu'il faut présenter le discours de la science et celui de la religion comme des « thèses » que les élèves doivent digérer. Les chérubins n'ont qu'à se faire eux-mêmes leur propre opinion, aidés de leur famille et des réseaux (offerts par la religion) dans lesquels elles sont intégrées. D'autre part, les enseignants qui dispensent le programme officiel pendant le cours, programme qui fait la part belle au big bang et à la théorie de l'évolution, et qui tiennent un tout autre discours après le cours. Les enseignants interviewés disent ouvertement qu'une fois le cours terminé, ils expliquent dans la classe même à leurs élèves que ce qui leur a été présenté est issu du programme officiel et qu'ils n'y croient pas. Les enseignants rappellent au sein même de la classe le discours et les savoirs issus de la religion (musulmane ou chrétienne), selon laquelle l'homme vient de Dieu. Certains enseignants, sans doute avec beaucoup plus de force et de conviction que d'autres, disent à leurs élèves que c'est le discours de la religion qu'ils doivent croire. D'autres rappellent juste les savoirs coraniques ou bibliques à la fin de la classe, ce leur qui suffit à orienter les élèves sans le faire explicitement. Les Sénégalais interviewés ne sont pas ennuyés par ce genre de pratique qu'ils considèrent légitime, ils ne sont pas dérangés par les discours contradictoires, à chacun le droit de se faire « sa vérité ». Chacun a le droit de choisir entre le discours de la science et celui de la religion, « qui doivent tous deux être présentés à l'école » (Interviews d'enseignants sénégalais), mais ce n'est jamais le premier qui prime sur le second chez les enseignants sénégalais.

*« À l'école, quand j'explique les origines de l'homme aux élèves, dès que le cours est terminé, je leur dis que c'est ce qu'on me demande d'enseigner, que c'est dans le programme officiel, mais que je ne crois pas ce qui est raconté. Les élèves adhèrent à mes*

---

<sup>5</sup> Rédigés par des sénégalais et édités au Sénégal, les manuels scolaires donnent une vision positive de la société et de la culture sénégalaise. Les enseignants n'utilisent donc pas les manuels français, dans lesquels une controverse subsiste sur les apports scientifiques et techniques de la civilisation islamique (Nasr, 2001).

*propos. Ce sont des individus formatés par la religion. Ils n'acceptent pas ce qui est contradictoire à la religion* » (Interview d'un enseignant ibadou rahmane).

*« On m'a enseigné que l'homme vient du singe, c'était des conneries. Je parle souvent de cela avec mes élèves, et je leur demande comment ils pourraient y croire alors que le singe n'évolue pas* » (Interview d'un enseignant mouride).

*« Le jour où la science parviendra à dire comment a surgi l'homme et où elle pourra faire un homme, toute la religion pourrait s'effondrer. Mais cela va rester un antagonisme perpétuel entre science et religion* » (Interview d'un enseignant animiste).

*« On pourrait accepter la thèse de la science, parce qu'elle n'est pas opposée à celle de la religion. Après tout, le singe vient de Dieu. Mais ce que dit la religion par rapport à la création est beaucoup plus logique* » (Interview d'un enseignant catholique).

La position défendue par les enseignants sénégalais d'une primauté de la religion sur la science n'est pas très difficile à tenir. Les élèves, qu'ils soient de confession musulmane ou chrétienne, ont déjà été « intéressés », « enrôlés » et « mobilisés » (au sens de l'ANT) par d'autres réseaux (ceux de la famille et des confréries) qui leur ont inculqué que le discours de la religion était le seul acceptable. Les élèves aident donc leurs enseignants à exposer leur critique du savoir qu'ils sont chargés de transmettre. Lorsqu'ils présentent à leur classe les théories du big bang et de l'évolution, les enseignants déchaînent la foudre contre eux, la majorité des élèves leur criant avec véhémence qu'ils ne croient pas aux théories qui leur sont présentées, certains refusant même de les apprendre. La réaction des élèves par rapport aux savoirs imposés par l'État est claire, il ne s'agit pas de croire et d'intérioriser un discours scientifique opposé à celui de la religion. Pour les petits sénégalais, l'homme vient de Dieu, qui est omniprésent et omnipotent.

Comme l'a noté Charlier en 2004 à propos d'un autre questionnement, la position des enseignants n'est pas de combattre l'école publique, mais d'y faire entrer la religion pour que la totalité des élèves soient soumis à une formation religieuse. Par leurs pratiques, les enseignants interviewés ne veulent pas évacuer le programme officiel mais souhaitent mettre sur pieds d'égalité et enseigner, ce qu'ils appellent les différentes « thèses », celle de la science et celle de la religion. C'est pour eux à l'élève de se faire sa propre opinion, l'école n'a pas à imposer des connaissances scientifiques, qu'ils considèrent comme opposées aux connaissances issues de la religion. Les pratiques enseignantes, les croyances affichées par les agents de l'État dans leur classe, ne sont pas de nature à fâcher le ministère de l'éducation, bien au courant de ces manières de faire, qu'il ne cherche pas à combattre et contre lesquelles il aurait difficile à lutter.

Les Sénégalais interviewés ont une position particulière par rapport aux avancées et aux discours scientifiques et techniques. Ils ne sont pas contre la technique, mais ils sont contre les avancées qui posent des problèmes éthiques et qui permettent aux hommes de se substituer à Dieu, de devenir créateurs à la place de Dieu. La question du clonage est celle qui suscite le plus de réactions. Le clonage serait contre nature, il ne respecterait pas l'unicité de la personne. Par les découvertes scientifiques et leur application technique, l'homme développerait un pouvoir et voudrait ainsi se faire l'égal de Dieu. Pour les interviewés, il faut acquérir la science d'où qu'elle vienne, en ayant toujours à l'esprit que l'intelligence fabricatrice des hommes leur vient de Dieu. Il faut savoir l'utiliser avec modération et toujours dans une direction qui permet de mieux connaître Dieu, de s'en rapprocher et de pousser au plus loin le projet de sa création. Ainsi, le clonage d'un homme ne pourra jamais totalement réussir, *« parce qu'il manquera toujours l'âme »* (Interview d'un enseignant protestant) que seul Dieu peut donner à l'homme. Les Sénégalais, musulmans et chrétiens, estiment que les sciences et les techniques viennent de Dieu, de l'interprétation que les intellectuels ont eu du Coran et de la Bible.

*« C'est Dieu qui a permis aux hommes d'être scientifiques, qui leur a donné les facultés. Il ne faut pas séparer sciences et religions* » (Interview d'une enseignante catholique).



*« Le domaine scientifique a une rationalité différente de la religion. Quand on aborde les questions scientifiques et quand je me tourne vers Dieu, je deviens un autre être humain. C'est des sentiments différents de la science. La science est un don que Dieu donne à l'homme pour résoudre des problèmes, faciliter son existence. Il n'y a pas contradiction entre la science et la religion. S'il y a contradiction, je donne raison à la religion. Il faut se rapprocher du spirituel pour comprendre des choses »* (Interview d'un enseignant tidjane).

Une majorité d'interviewés estime que toute science qui est contraire au discours religieux est à rejeter, parce qu'elle ne constitue pas la « bonne » science. Le propre de la science est que les découvertes ne sont jamais certaines, qu'elles peuvent être remises en question à tout moment par d'autres découvertes. Il ne reste alors qu'à travailler et à remettre en question les avancées pour pouvoir découvrir la « bonne » science, compatible avec le projet du créateur.

*« La science est toujours en retard sur la religion. S'il y a des découvertes scientifiques opposées à la religion, c'est que ces découvertes ne sont pas réellement scientifiques. [...] La science n'est pas encore arrivée à la phase ultime de ses recherches. Il faut pousser les recherches pour qu'elles soient en accord avec le Coran »* (Interview d'un enseignant ibadou rahmane).

Pour certains interviewés, si les intellectuels lisaient un peu plus les textes saints, la science progresserait plus vite, parce que les textes saints inspirent les découvertes. Cette manière de penser les choses nous incite à dire que pour les enseignants sénégalais interviewés, le Coran et la Bible contiennent « la vérité », ce sont les textes premiers qui doivent guider les innovations scientifiques. Par ces discours, les interviewés veulent procéder à une mise en « boîte noire » du discours scientifique par le discours religieux.

*« Ceux qui savent de plus en plus sont les plus croyants. Chaque fois que l'on s'éloigne de l'ignorance, on connaît plus Dieu. [...] Dieu a fait le monde et a doté les hommes de faire de la science. [...] Internet et la télévision sont à la base de la nature donnée par Dieu. C'est des découvertes ou des créations ? C'était là avant qu'on ne le découvre. On n'a pas créé internet et la télévision, on les a découverts. [...] La faiblesse de l'Europe, c'est de ne pas creuser les croyances. C'est de l'Europe que l'Islam se développera car il y a la science, la capacité de développer la religion, de creuser dedans. [...] L'occident, avec sa science, est au service du Coran »* (Interview d'un enseignant d'institut islamique).

La croyance en la religion comme discours vrai pose la question de la peur et de l'incertitude. Pour les Sénégalais interviewés, Dieu laisse l'homme libre de choisir ce qu'il croit. Mais les interviewés estiment toutefois que l'on ne peut croire le discours scientifique que si l'on n'a pas peur de la colère de Dieu. Tous croient en un Dieu vengeur personneliste, un Dieu qui intervient sur tout.

*« Les hommes peuvent désobéir à Dieu. Mais si l'homme ne désobéit pas, il a le mérite. Dieu veut qu'on lui obéisse alors qu'on peut lui désobéir. [...] Seuls les savants peuvent craindre Dieu. Leur degré de connaissance [des discours scientifiques] est très avancé »* (Interview d'un enseignant d'institut islamique).

*« Le tremblement de terre à Haïti [en 2010] est le résultat de l'esprit du mal. Dieu est un régulateur. [...] S'il a agi, c'est que cela devait se faire, qu'il y avait trop de pécheurs à Haïti. Parfois Dieu veut montrer un chemin. Il y a beaucoup de tremblements, de Tsunami aux USA et peu en Afrique. Est-ce que ce n'est pas parce qu'il y a trop de mal et trop peu de croyants là-bas qu'il y a des catastrophes ? »* (Interview d'un enseignant mouride).

La science et la religion véhiculent des discours qui tentent de saisir le lien essentiel entre les phénomènes. Alors que le Sénégalais musulman Tidjane croit que la récitation d'une même phrase (le *wird*) plusieurs centaines de fois par jour lui permettra de se rapprocher de Dieu et d'obtenir le

pardon, la science ne croit que ce qu'elle voit. La science de notre époque dépasse la formulation énigmatique et symbolique des mythes (fondements de toutes les religions) par l'exactitude de ses formulations, mais elle est loin de dépasser la « vérité profonde des mythes » qui englobe le sens de la vie entière (Diel, 2010). En toutes circonstances, la religion réduit l'incertitude, elle est une croyance en un contenu que l'on tient pour vrai. Elle offre des solutions à tous les problèmes et si elles ne correspondent pas aux attentes du croyant, c'est que Dieu l'aura voulu ainsi. L'effort de la science se heurte quant à lui à l'inexplicable essentiel, i. e. au mystère de l'existence. Ainsi, pour Solotareff (2010), le mystère inexplicable est symbolisé par l'image de la divinité, qui est au cœur de tous les grands récits mythiques. « La pensée symbolique, exprimée par les mythes de tous les peuples, fut capable de calmer l'angoisse créée par le constat du mystère impénétrable de l'existence et de proposer une vision de la vie susceptible d'aider l'être humain à assumer le sens de l'existence, lequel implique de développer la lucidité concernant le monde intérieur et de déployer son élan de dépassement » (*id.*, p. 11). L'imprévisibilité, le sentiment d'impuissance de l'être humain devant la nature de la vie est la source de tout sentiment religieux et aussi la source de la création des mythes (Diel, 2010). L'homme qui a la foi en la divinité ne s'effraye donc plus.

*« Je n'ai pas peur des Djinns, je suis dans une situation mystique où je me sens à l'aise, protégé. Je fais des prières pour être protégé, les Djinns me fuient. Je suis convaincu que je peux faire face à n'importe quel Djinn. [...] Il y a autre chose après la mort, un au-delà. [...] Dieu décidera du jugement dernier et chacun sera affecté dans un paradis ou un enfer. Donc, quand je fais un péché, je vis dans l'angoisse »* (Interview d'un enseignant tidjane).

Le rapport que les Sénégalais ont par rapport au discours religieux est empreint de peur. Croire au discours religieux, en la parole de Dieu, permet d'éviter la foudre du responsable du jugement dernier et chasse les mauvais esprits. Le discours de la science ne rassure pas. Puisqu'il n'est jamais certain dans ce qu'il avance, il n'apporte pas de garantie. Accepter le discours de la science au détriment de celui de la religion et enseigner la science comme vérité aux élèves est donc inconcevable pour l'enseignant sénégalais, quelle que soit sa confession. L'affirmation de la supériorité de la religion sur la science n'est toutefois pas un frein pour une majorité d'enseignants sénégalais qui acceptent en premier lieu de se tourner vers la science et de faire usage des progrès médicaux en cas de maladie, seule une minorité d'enseignants préfère réciter d'abord des versets du Coran et se tourner vers des guérisseurs pour se soigner.

#### **4. Conclusion : du praticien réflexif au critique invétéré**

La constatation de la remise en question du programme qu'ils doivent enseigner par les professeurs de primaire et de secondaire au Sénégal conduit à (re)penser le profil de l'enseignant réflexif. Depuis la fin des années 90, la réflexivité est un concept incontournable de la formation des enseignants. En 2009, les ministres de la CONFEMEN (Conférence des Ministres de l'éducation des pays ayant le Français en partage) réunis à Dakar ont estimé que la pratique de l'enseignant devait être accompagnée d'une réflexion constante (CONFEMEN, 2009). Désormais, être un enseignant professionnel, c'est être un « praticien réflexif » (Paquay & Sirota, 2001). La littérature présente l'enseignant réflexif comme celui qui produit des savoirs sur sa pratique, qui réfléchit à sa manière d'enseigner dans le but d'améliorer son intervention pédagogique. Les enseignants sénégalais interviewés ne présentent pas seulement une réflexivité sur leur pratique. Ils vont jusqu'à formuler leur propre critique sur le contenu du programme et à l'exprimer devant leurs élèves. L'enseignant n'est plus seulement un praticien réflexif, il est aussi un critique invétéré. La critique énoncée par l'enseignant dépend aussi de la relation qu'il a avec ses élèves. Les enseignants sénégalais savent qu'ils s'adressent à des élèves de familles musulmanes et chrétiennes –des élèves dont les idées et les croyances ont déjà été « traduites » par les réseaux religieux auxquels ils appartiennent–, avec lesquels ils envisagent de créer dans la classe un collectif engagé dans une critique du savoir enseigné à l'école, du savoir « imposé » par l'État.

Le nombre d'écoles où les observations et interviews ont été conduits exprime l'évidence que la tension entre les énoncés scientifiques et les assertions religieuses n'est attachée ni à une religion particulière, ni au statut dont dispose chaque religion dans le pays où se manifeste cette tension. La tension entre les discours de la science et de la religion n'est problématique que quand l'État, dont c'est la mission, ne parvient pas à enfermer chacun de ces discours dans sa sphère de pertinence et à définir les connaissances qui peuvent et doivent être transmises aux jeunes générations. Dans le système d'enseignement sénégalais, nous pouvons avancer qu'il nous semble que l'État n'arrive que partiellement à définir les connaissances à transmettre, parce qu'il est incapable d'imposer ses critères à des acteurs qui leur préfèrent ceux que leur fournissent leurs réseaux religieux. La notion de réseau, avancée par l'ANT pour échapper à une vision territorialisée de la société (Dosse, 2007) est ici précieuse parce qu'elle rappelle que les communions de pensée ne sont pas nécessairement associées à des proximités physiques. Les frontières sont poreuses, les États sont incapables d'arrêter les flux d'idées et de convictions, dont certaines incluent des principes de classement de toutes les connaissances. L'État sénégalais se voudrait « acteur-réseau », souverain sur son territoire, mais il constate que des groupes et des employés mêmes de la fonction publique résistent à ses tentatives d'« enrôlement » et de « mobilisation » et qu'il fait l'objet de tentatives d'« enrôlement » et de « mobilisation » par des autorités religieuses qui tentent, par le biais de leurs disciples enseignants, de devenir des « acteurs-réseaux » plus grands que lui. Plus que des « traductions » concurrentes, on peut se demander si on ne pourrait pas voir dans les rapports qu'entretiennent, à travers l'école, les autorités politiques et religieuses, ce que d'Angelo (2010) estime être un « processus d'accommodement », qui vise à « déterminer un espace de compromis où les acteurs arrivent à concilier des intérêts opposés et des valeurs non négociables ».

## 5. Bibliographie

- André, P. & Demonsant, J-L. (2009). Koranic Schools in Senegal: A real barrier to formal education. In *site web de la Paris School of economics*. <http://www.parisschoolofeconomics.eu/IMG/pdf/JobMarket-2ndpaper-ANDRE-PSE.pdf> (13 août 2010).
- AL BACHIR. (2010). Groupe scolaire franco-arabe Al Bachir. In *site web du groupe Al Bachir*. <http://www.groupealbachir.com/> (14 août 2010).
- Akrich, M. (1989). La construction d'un système socio-technique. Esquisse pour une anthropologie des techniques. *Anthropologie et Sociétés*, 13(2), 31-54.
- Bardini, T. (1996). Changement et réseaux socio-techniques. *Réseaux*, 76, 125-155.
- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction : la domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'année sociologique*, 36, 169-208.
- Charlier, J-É. (2002). Le retour de Dieu : l'introduction de l'enseignement religieux dans l'École de la République laïque du Sénégal. *Éducation et Sociétés*, 10, 95-111.
- Charlier, J-É. (2004). Les écoles au Sénégal : les modèles et leurs répliques. *Cahiers de l'ARES*, 3, 35-53.
- Charlier, J-É. (2008). *Accommoder la modernité: le cas du Sénégal*. Working paper. Mons : FUCaM.
- CONFEMEN. (2009). Le rôle renouvelé de l'enseignant. Pratique de classe et environnement scolaire et extrascolaire. Conférence des Ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage. Dakar, 4-7 mai. In *site web de la CONFEMEN*. <http://www.confemen.cnceip.eu/> (16 août 2010).
- Croché, S. (2010). God(s) and Science at School. Analysis of the Oppositions between Truth Discourses in Three Educational Systems. *Working paper. 14<sup>th</sup> World Congress of Comparative Education Societies, Bordering, Re-Bordering, and New Possibilities in Education and Society*. Istanbul, 14-18 June, 5 p.
- Cruise O'Brien, D. & Diouf, M. (2002). La réussite politique du contrat social sénégalais. In D. Cruise O'Brien, M-C. Diop & M. Diouf. (Ed.), *La construction de l'État au Sénégal* (pp. 9-15). Paris : Karthala.
- D'Angelo, S. (2010). *Les relations politico-religieuses au Sénégal à travers la réforme du système éducatif*. Working paper. Mons : FUCaM.
- Diel, P. (2010). *Science et foi*. Paris: Payot.

- Dosse, F. (2007). *Gilles Deleuze-Félix Guattari. Biographie croisée*. Paris : La Découverte.
- Emergence Consulting. (2009). *Étude de la situation de référence des structures d'accueil, des structures de formation, des daaras, des enfants de la rue, des talibés, des associations de maîtres coraniques et d'autres acteurs pour les régions de Dakar, Louga, Saint-Louis et Matam*. Rapport final - Projet éducation de base. Dakar : Emergence Consulting & Ministère de l'éducation nationale.
- ERNWACA. (2010). Sénégal : Le ROCARE plaide pour une modernisation des Daaras. In *site web d'EMWACA*. <http://www.ernwaca.org/web/spip.php?article499> (12 août 2010).
- Fall, M. (2009). *Évolution constitutionnelle du Sénégal. De la veille de l'Indépendance aux élections de 2007*. Paris : Credila, Karthala, Crespos.
- Gandolfi, S. (2003). L'enseignement islamique en Afrique noire. *Cahiers d'études africaines*, 169-170, 261-277.
- Latour, B. (1983). Comment redistribuer le grand partage ? *Revue de synthèse*, 110, 203-236.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network Theory*. Oxford : Oxford University Press.
- Law, J. (1992). Notes on the theory of the actor-network: ordering, strategy and heterogeneity. *Systems Practice*, 5(4), 379-393.
- Nasr, M. (2001). *Les Arabes et l'Islam vus par les manuels scolaires français*. Paris : Karthala.
- Paquay, L. & Sirota, R. (2001). La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en œuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants, le praticien réflexif. *Recherche et formation*, 36, 5-15.
- Seneweb. (2010). Focus sur les « Ibadou Rahmne » : Nouveaux visages de l'islam sénégalais. *Seneweb*, 11 août.
- Solotareff, J. (2010). Présentation. In P. Diel, *Science et foi* (pp. 9-17). Paris : Payot.
- Souchard, B. (2010). *Dieu et la science en questions. Ni créationnisme ni matérialisme*. Paris : Presses de la Renaissance.
- Wolf, J.L. (coord.) (2008). *Science et croyances en éducation. Les rapports entre sciences et conceptions religieuses/laïques dans le champ éducatif : perspectives internationales*. *Éducation Comparée*, 1, Paris : AFEC.