LIENS, nouvelle série :

Revue francophone internationale – N°10 / Juillet 2026/Volume 2

Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation – **FASTEF/UCAD**

ISSN: 2772-2392 / E-ISSN : 3125-1757 - Journal DOI: 10.61585/pud-liens



LIENS, nouvelle série :
Revue francophone internationale
-- N°10---Volume 2
Faculté des Sciences et Technologies de

L'Éducation et de la Formation





©

DAKAR, JUILLET 2026

ISSN: 2772-2392/E-ISSN: 3125-1757
SITE : https://liens.ucad.sn

REVUE LIENS
FASTEF

Copyright © 2026
Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation
ISSN : 2772-2392/E-ISSN : 3125-1757
Dakar-Sénégal
revue.liens@ucad.edu.sn



©
Dakar – Juillet 2026
ISSN : 2772-2392/E-ISSN : 3125-1757
revue.liens@ucad.edu.sn

Comité de direction

Directeur de publication
Mamadou DRAMÉ
Directeur de la revue
Assane TOURÉ
Directrice adjointe et rédactrice en chef
Ndèye Astou GUEYE

Comité de rédaction

Rédactrice en chef
Ndèye Astou GUEYE,
Rédacteur en chef adjoint
Bara NDIAYE
Responsable numérique
Abdoulaye THIOUNE
Assistante de rédaction
Seynabou GUEYE

Comité scientifique

ALTET Marguerite, Professeur en sciences de l'éducation (Université de Nantes, France) ; BATIONO Jean Claude, Professeur en didactique des langues et de la littérature, (Université de Koudougou, Burkina Faso) ; BIAYE Mamadi, Professeur en physique nucléaire, (UCAD, Sénégal) ; CHABCHOUB Ahmed, Professeur en sciences de l'éducation (Université de Bordeaux) ; CHARLIER Jean Emile, Professeur (Université Catholique de Louvain) ; CUQ Jean Pierre, Professeur en didactique du français (Université de Nice Sophia Antipolis) ; DAVIN CHNANE Fatima, Professeur en didactique du français (Aix-Marseille Université, France) ; DE KETELE Jean-Marie, Professeur (UCL, Belgique) ; DIAGNE Souleymane Bachir, Professeur en philosophie (UCAD, Sénégal), (Université de Columbia) ; DIOP Amadou Sarr, Maître de conférences en sociologie, (UCAD, Sénégal) ; DIOP El Hadji Ibrahima, Professeur en littérature allemande moderne - Études allemandes, (UCAD, Sénégal) ; DIOP Papa Mamour, Maître de conférences en Sciences de l'éducation ; didactique de la langue et de la littérature (Espagnol) (UCAD, Sénégal) ; DRAME Mamadou, Professeur Titulaire en sciences du langage, (UCAD, Sénégal) ; FADIGA Kanvaly, Professeur en Sciences de l'Éducation, (ENS, Côte d'Ivoire) ; FALL Moussa, Maître de Conférences en Linguistique française-Didactique, (FLSH-UCAD) ; FAYE Valy, Maître de conférences en Histoire contemporaine, (UCAD, Sénégal) ; GIORDAN André, Professeur en didactique et épistémologie des sciences (Université de Genève, Suisse) ; GUEYE Babacar, Professeur en Didactique de la Biologie (UCAD, Sénégal) ; IBARA Yvon-Pierre Ndongo, Professeur en linguistique et langue anglaise (Université Marien N'Gouabi République du Congo) ; KANE Ibrahima, Maître de conférences en écophysiologie végétale, (UCAD, Sénégal) ; LEGENDRE Marie-Françoise, Professeur des sciences de l'éducation (Université de LAVAL, Québec) ; MBOW Fallou, Professeur en sciences du langage (UCAD, Sénégal) ; MILED Mohamed, Professeur en Sciences de l'éducation, SOKHNA Moustapha , Professeur Titulaire en Didactique, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; SY Harouna, Professeur Titulaire en sociologie de l'éducation (FASTEF-UCAD).

Comité de lecture

ADICK Christel, Professeur en sciences de l'éducation (Université Johannes Gutenberg Mainz, Allemagne) ; BARRY Oumar Maître de conférences en Psychologie générale (FLSH-UCAD) ; BOULINGUI Jean-Eude, Maître de Conférences, Sciences de la Vie et de la Terre (E.N.S.- Libreville) ; BOYE Mouhamadou Sembène Maître de conférences en chimie (FASTEF-UCAD) ; COLY Augustin, Maître de Conférences, Littérature comparée, (FLSH - UCAD) ; DAVID Mélanie, Professeur en sciences de l'éducation (Université Paris 8, France) ;DIALLO Souleymane, Maître de conférences en Sociologie de l'éducation (INSEPS- UCAD) ; DIENG Maguette, Maître de conférences en littérature espagnole (FASTEF-UCAD) ; GUEYE Séga, Maître de conférences en physique (FASTEF-UCAD) ; GUEYES TROH Léontine, Maître de conférences, Littérature générale et comparée (Université Felix Houphouët Boigny-ABIDJAN) ; KABORE Bernard, Professeur Titulaire, Sociolinguistique (Université Joseph Ki-Zerbo) ; KANE Ibrahima, Maître de conférences, P.V. : Eco-Physiologie végétale , (FASTEF-UCAD) ; MBAYE Djibril, Maître de Conférences, Littératures et Civilisations hispano-américaines et afro-hispaniques (FLSH-UCAD) ; MBAYE Cheikh Amadou Kabir, Maître de conférences, Littérature africaine orale (FASTEF-UCAD) ; NASSALANG Jean- Denis, Maître de conférences, Littérature française (FASTEF-UCAD) ; NDIAYE Ameth, Maître de Conférences, Géométrie, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; NGOM Mamadou Abdou Babou, Maître de Conférences, Littérature de l'Afrique anglophone, Anglais, (FLSH-UCAD) ; PAMBOU Jean Aimé, Maître de conférences en sociolinguistique et français langue étrangère, (E.N.S, Gabon) ; SECK Cheikh, Maître de conférences, Analyse, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; SOW Amadou, Maître de conférences, Littérature africaine orale (FASTEF-UCAD) ; SY Kalidou Seydou, Maître de conférences en sciences du langage (UFR LHS-UGB) ; SYLLA Fagueye Ndiaye, Maître de Conférences, Analyse numérique, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; THIAM Ousseynou, Maître de conférences, Sciences de l'éducation ; (FASTEF-UCAD) ; TIEMTORE Zakaria, Maître de conférences, Sciences de l'éducation : Technologies de l'éducation – Politiques éducatives, (ENS-UNZ) ; TIMERA Mamadou BOUNA, Professeur Titulaire en didactique de la géographie (UCAD, Sénégal) ; YORO Souleymane, Maître de conférences, Littérature africaine orale (FASTEF-UCAD).

Sommaire

Éditorial
……..……..……..…..9-11
Ndèye Astou GUEYE, Rédactrice en Chef…..……..…….……...…… ...…9-11

I.SCIENCES DE L'ÉDUCATION… ……...……..... ….12

ARCHITECTURE, MUSIQUE ET LINOGRAVURE : ATELIERS ARTISTIQUES ET ACTIVATION LANGAGIÈRE DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'ALLEMAND AU SÉNÉGAL …….…...13-33
Jörg Martin HARTMANN…….....… 13-33

FORMATION DUALE ET INSERTION PROFESSIONNELLE : PERCEPTIONS CROISÉES DES ACTEURS……. 34-48
Sileymane SALL[a], Sylvain Luc AGBANGLANON[b]……. 34-48

INGÉNIERIE DE L'HUMANITUDE : UNE RÉPONSE À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DE MASSE PAR LA MÉTHODE PREHRENPEC……... 49-65
Justin Masandi Kisuku LEZ ……..……49-65

IMPACT DE LA MENACE TERRORISTE SUR LE CLIMAT SCOLAIRE AU MALI : LE CAS DE L'INSTITUT DE FORMATION DE MAÎTRES DE NIONO…… 66-77
Natié COULIBALY[a], Bakary DEMBÉLÉ[b] , Mamadou KEITA[c]……...….. 66-77

LES ÉCOLES FRANCO-ARABES (EFA) AU SÉNÉGAL NAISSANCE ET DÉFIS DE RENDEMENTS…….…… 78-98
Cheikh SAMB[a] , Mouhamadou Fadil KANE[b]……..…….……..…. 78-98

PERCEPTIONS POSITIVES, USAGES LIMITÉS : LE PARADOXE DE L'INTÉGRATION NUMÉRIQUE DANS LES ÉTABLISSEMENTS PILOTES DE L'ACADÉMIE DE TAMBACOUNDA…….……. 99-113
Amath FALL…….…….… 99-113

II- DISCIPLINES FONDAMENTALES ……..114

URBANITÉ LANGAGIÈRE, PRATIQUES DES « LOCUTEURS AUX IDENTITÉS HYBRIDES » ET LANGUES VERNACULAIRES À DAKAR : QUEL AVENIR POUR LE DIOLA ? ……..……....115-129
Jean Sibadioumeg DIATTA ……..……..115-129

DU GREC À L'ARABE : TRADUCTION, TRANSFORMATION ET RECONTRUCTION DE LA LOGIQUE ARISTOTÉLICIENNE……..……..... 130-148
Alioune SECK…….….. 130-148

MÉCANISMES D'INTÉGRATION DES EMPRUNTS NOMINAUX DU MOORÉ AU FRANÇAIS……. 149-165
Yacouba KOURAOGO ……..…….149-165

DÉCRYPTAGE SÉMIOTIQUE DES CHANSONS *VODUN SAKPATA* ET *NESUXWÉ* AU BÉNIN : ENTRE DISCOURS ENGAGEANTS ET ÉDUCATION À LA DISCIPLINE
Marcellin Médétonhan LOUGBEGNON[a], Laurent ATCHIKPA[b]…….….. … 166- 179

« SENGHOR ET CÉSAIRE : LES CONTROVERSES D'UNE POÉSIE DE LA SUBVERSION » ……..……...180-196
Thierno Arouna NIANG……..………….180-196

MÉMOIRE, IDENTITÉ ET ÉCRITURE DANS LES ROMANS DE LA MIGRITUDE : DE LA SOUVENANCE À L'ANCRAGE TERRITORIAL ……..……197-213
Landa YIRADIANG…….……197-213

EFFET DE LA VARIABILITÉ CLIMATIQUE SUR LA PRODUCTION DE L'ARACHIDE AU SÉNÉGAL : CAS DU DÉPARTEMENT DE LOUGA……..… 214-231
Sadibou SOW[a] ,Serigne Modou SARR[b] ,Awa BA[c] , Ibrahima SEYE[d]…..…… 214-231

ANALYSE DE LA GOUVERNANCE DU CLUB DE FOOTBALL PROFESSIONNEL CANON SPORTIF DE YAOUNDÉ SAISON SPORTIVE 2023-2024……..... 232-249
Modeste Ghislain ONOMO ONOMO[a] , Rodrigue MENYE MPELE[b]..... 232-249

LISTE DES AUTEURS DU *LIENS 10- Volume 2* ……..…..250

Éditorial

Volume 2

Ndèye Astou GUEYE, Rédactrice en Chef

Ce numéro 10, Juillet 2026, de la revue *Liens, nouvelle série : revue francophone internationale* témoigne du dynamisme des chercheurs et enseignants-chercheurs. Les productions scientifiques sont tellement importantes qu'elles sont reparties en deux volumes, lesquelles productions sont inédites et, sans conteste, de qualité.

Le volume deux (2) est composé de quatorze articles (14) articles. Les uns sont du domaine des sciences de l'éducation et les autres relèvent des disciplines fondamentales. C'est ainsi qu'en ce qui concerne la première catégorie, c'est Jörg Martin HARTMANN qui ouvre l'éditorial de ce volume avec une production scientifique qui porte sur un dispositif d'ateliers artistiques intégré à l'enseignement de l'allemand langue étrangère dans deux établissements secondaires Sénégalais.

Sileymane SALL et Sylvain Luc AGBANGLANON traitent de la perception des acteurs sur la formation duale, en ce qui concerne sa capacité à favoriser l'insertion. L'étude est conduite au centre sectoriel de formation professionnelle en foresterie de Bounkiling.

Justin Masandi Kisuku LEZ nous emmène en RDC (République Démocratique du Congo) avec une étude qui analyse la pertinence du « projet d'humanitude » face aux défis de l'Enseignement Supérieur de masse en République Démocratique du Congo (RDC). La recherche s'appuie sur la méthode PREHRENPEC et le modèle d'évaluation-soutien DIDIMAL.

Quant à Natié COULIBALY, Bakary DEMBÉLÉ et Mamadou KEITA, ils réfléchissent sur l'impact croissant de l'insécurité liée aux menaces terroristes sur le système éducatif Malien, en particulier sur le climat scolaire. L'objectif général est d'évaluer les effets de cette insécurité sur les relations interpersonnelles, la continuité pédagogique et le bien-être des acteurs scolaires à l'Institut de Formation de Maîtres (IFM) de Niono (Mali).

Cheikh SAMB et Mouhamadou Fadil KANE nous font revenir au Sénégal. Leur étude se propose d'examiner le programme d'enseignement de la langue arabe au sein des établissements franco-arabes au Sénégal.

Amath FALL clôt cette partie relevant des Sciences de l'éducation. Son article analyse le paradoxe de l'intégration numérique dans les pratiques d'enseignement-apprentissage de l'Académie de Tambacounda.

Pour ce qui est des disciplines fondamentales, nous avons cet article de Jean Sibadioumeg DIATTA. Il traite de la question de la vernacularisation du diola à Dakar. Au travers d'une immersion en milieu familial, il a montré que l'urbanité linguistique influence les pratiques des locuteurs aux identités hybrides.

Alioune SECK lui emboite le pas avec une production scientifique qui examine le rôle décisif du mouvement de traduction dans la transformation de la logique et de la pensée philosophique de l'Antiquité tardive au monde islamique médiéval.

Yacouba KOURAOGO nous fait voyager au Burkina Faso. Son article s'intéresse aux emprunts nominaux du *mooré* au français dans une perspective lexicologique qui considère l'emprunt comme un procédé de création lexical à travers le contact de langues et de cultures

Sur la même lancée, Marcellin Médétonhan LOUGBEGNON et Laurent ATCHIKPA examinent les particularités discursives et sémiologiques des *vodun sakpata* et *nɛsuxwé* au Bénin en se fondant sur les corpus de chanson. Les corpus de chanson sont mobilisés auprès des fidèles et dignitaires des *vodun sakpata* et *nɛsuxwé* dans les communes de Savalou et de Dassa-Zoumé au Bénin.

Thierno Arouna NIANG fait une étude diachronique adossée à une comparaison binaire en guise de contribution épistémologique à l'inépuisable critique littéraire des productions africaines qui élucide plus clairement les controverses de la poésie subversive à la fois Senghorienne et Césairienne.

Landa YIRADIANG examine comment les écrivains de la Migritude, évoluant souvent hors du continent Africain, mobilisent la mémoire et l'écriture comme outils de résistance contre les discours hégémoniques occidentaux et la crise identitaire liée à l'exil.

Dans un tout autre cadre, Sadibou SOW, Serigne Modou SARR, Awa BA et Ibrahima SEYE traitent de l'effet du changement climatique sur la production de l'arachide au Senegal : le cas du département de Louga.

Modeste Ghislain ONOMO ONOMO et Rodrigue MENYE MPELE de clore cet éditorial du volume 2 avec leur article qui analyse la gouvernance du club de football professionnel Canon Sportif de Yaoundé, saison sportive 2023-2024.

Bonne lecture !

I. SCIENCES DE L'ÉDUCATION

LES ÉCOLES FRANCO-ARABES (EFA) AU SÉNÉGAL NAISSANCE ET DÉFIS DE RENDEMENTS

Cheikh SAMB[a]
Professeur assimilé, enseignant – chercheur au département d'arabe – FASTEF-UCAD.
Mouhamadou Fadil KANE[b]
Maître de conférences assimilé, enseignant-chercheur au département d'arabe- FASTEF-UCAD.

Résumé

Les écoles franco-arabes (EFA) au Sénégal constituent un modèle éducatif bilingue. Leur émergence résulte d'une conjonction de facteurs sociaux, politiques, économiques, culturels et sécuritaires. Institutionnalisées progressivement depuis les années 1960 en six phases, elles ont connu une expansion significative. Cependant, ces établissements ont été créés sans objectifs pédagogiques clairement définis dès le départ, ce qui constitue une lacune fondatrice persistante. Une frange des familles sénégalaises plébiscite ce modèle comme alternative à l'école publique classique d'héritage colonial. L'article conclut que les EFA constituent une réponse pertinente à une demande sociale légitime, mais restent un modèle encore en construction nécessitant un engagement institutionnel plus soutenu de l'État.

Mots-clés : Écoles franco-arabes, Enseignement bilingue, Éducation arabo-islamique, Formation des enseignants, Politique éducative postcoloniale.

Abstract

Franco-Arab schools (FAS) in Senegal represent a bilingual educational model whose emergence is rooted in a combination of social, political, economic, cultural, and security-related factors. Progressively institutionalized since the 1960s through six distinct phases, these schools have experienced considerable expansion. Nevertheless, they were initially established without clearly articulated pedagogical objectives, a foundational shortcoming that continues to affect the system. A significant segment of Senegalese families endorses this model as an alternative to the conventional public school system inherited from the colonial period. This article argues that Franco-Arab schools constitute a relevant response to a legitimate social demand; however, they remain an evolving educational model that requires stronger institutional support and commitment from the State.

Keywords : Franco-Arab schools, Bilingual education, Arab-Islamic education, educational system, Teacher training, Postcolonial educational policy.

Introduction

La présente étude se propose d'examiner le programme d'enseignement de la langue arabe au sein des établissements franco-arabes au Sénégal. Dans cette perspective, elle vise à reconstituer la genèse historique de ces institutions et à identifier les facteurs structurels et contextuels ayant présidé à leur émergence. Face à la rareté des sources primaires traitant spécifiquement de cette réalité éducative, les auteurs ont opté pour une démarche méthodologique mixte, combinant l'administration de questionnaires et la conduite d'entretiens semi-directifs, afin d'approfondir l'analyse des problématiques soulevées.

L'exploitation croisée des données documentaires et des résultats empiriques issus du terrain révèle que ces établissements sont confrontés à des difficultés multidimensionnelles. Celles-ci touchent, d'une part, aux contenus curriculaires et au niveau de compétence des apprenants, et d'autre part, aux pratiques pédagogiques en vigueur et à l'insuffisance des ressources didactiques disponibles. Par ailleurs, un déficit notable de formation professionnelle a été relevé chez une partie du corps enseignant chargé de l'enseignement de l'arabe. L'étude met également en évidence certaines dispositions des élèves à l'égard des disciplines enseignées, tout en soulignant l'incidence négative des obstacles pédagogiques identifiés sur les trajectoires scolaires et les perspectives d'avenir des apprenants.

Les établissements d'enseignement franco-arabes au Sénégal se caractérisent par une antériorité institutionnelle sur la définition de leurs finalités pédagogiques. Comme le souligne Charlier (2002), leur mise en œuvre a été marquée dès l'origine par l'influence des institutions internationales, sans qu'un cadre programmatique endogène et cohérent n'ait été préalablement élaboré. Cette précipitation fondatrice a engendré des dysfonctionnements systémiques aux effets durables, que la littérature scientifique a progressivement mis au jour.

Sur le plan curriculaire, l'école publique sénégalaise, produit de l'héritage colonial, s'avère en inadéquation avec les attentes sociales et les enjeux politiques de l'éducation dans ce contexte (Charlier, 2004), une inadéquation que les établissements franco-arabes n'ont que partiellement résolue. L'examen des réformes destinées à l'enseignement islamique révèle par ailleurs une forte implication de l'acteur international dans le processus de financement, mais aussi dans l'orientation éducative de ces établissements, notamment par l'ajout de programmes d'alphabétisation et par l'intégration de contenus issus de l'éducation formelle classique (Hugon, 2016). Sur le plan infrastructurel, au début de la décennie 2010, l'État n'avait implanté qu'à titre expérimental dix-neuf collèges franco-arabes, dont seulement quatre étaient réellement fonctionnels, les quinze autres demeurant des établissements dépourvus d'infrastructures dédiées (IRD, 2015).

Ces insuffisances structurelles conduisent à formuler la question centrale suivante : *dans quelle mesure les établissements franco-arabes au Sénégal sont-ils en capacité d'assumer les missions pour lesquelles ils ont été institués, et quels facteurs obèrent encore leur plein développement institutionnel et pédagogique ?*

Pour instruire cette question — que Hugon (2016) aborde à travers la trajectoire de la politique éducative de l'éducation arabo-islamique, depuis ses premières formulations à l'époque coloniale jusqu'à son institutionnalisation au début des années 2000 —, l'analyse s'organise autour de trois axes directeurs :

1. Quelle délimitation conceptuelle convient-il d'assigner à la notion d'« école franco-arabe » et quelles en sont les caractéristiques constitutives ? À ce titre, Dia, Hugon et d'Aiglepierre (2016) rappellent que l'éducation arabo-islamique repose sur l'apprentissage du Coran, de la langue arabe et des sciences islamiques, sur lesquels se construisent des modalités spécifiques d'organisation et de transmission des savoirs.
2. Selon quelles modalités ces établissements ont-ils émergé et se sont-ils inscrits dans la trajectoire historique du système éducatif sénégalais ? Bien que l'éducation arabo-islamique soit la première offre éducative à se développer dans le pays, ce n'est qu'au début des années 2000 que l'État tente de l'intégrer formellement au système éducatif public (Charlier, 2002).
3. Quels défis structurels et pédagogiques ces institutions affrontent-elles aujourd'hui, et quelles orientations programmatiques peut-on proposer en vue de leur dépassement ? La politique de modernisation est confrontée à des obstacles financiers et à la résistance de certains acteurs religieux (Hugon, 2016), tandis que la fragmentation de l'offre éducative n'a jamais pu être coordonnée depuis l'introduction de l'école dite « moderne » par le colonisateur (Charlier, 2004).

1- Cadre théorique et conceptuel

1.1. Élucidation conceptuelle : la notion d'« école franco-arabe »

La littérature spécialisée et les acteurs institutionnels ne s'accordent pas sur une dénomination univoque de ces établissements. Comme le relève un inspecteur interrogé dans le cadre de cette étude, « il existe une différence terminologique en termes de dénomination, et certains acteurs du secteur éducatif utilisent le terme d'écoles franco-arabes » (Cissé, entretien, 2023), cette appellation étant la plus répandue dans les milieux éducatifs. Le Ministère de l'Éducation nationale, quant à lui, privilégie la désignation d'écoles arabo-françaises » (Bâ, entretien, 2023), ce qui témoigne d'une tension sémantique révélatrice d'enjeux identitaires et politiques plus profonds.

Sur le plan définitionnel, ces établissements désignent, selon Cissé (entretien, 2023), « un système éducatif sénégalais qui concerne l'enseignement paritaire bilingue — formation duale paritaire — en termes de nombre d'heures dans le cycle primaire ». Concrètement, à ce niveau, les volumes horaires alloués à l'arabe et au français sont équivalents. En revanche, dans les cycles moyen et secondaire, cette parité horaire n'est plus maintenue : toutes les disciplines y sont dispensées en français, à l'instar de l'enseignement classique, tandis que l'arabe conserve un statut de matière enseignée mais non véhiculaire (Cissé, entretien, 2023).

1.2. Facteurs déterminants de l'émergence des écoles franco-arabes

L'émergence des établissements franco-arabes au Sénégal résulte d'une conjonction de facteurs structurels relevant de dimensions sociale, politique, économique, culturelle et sécuritaire.

1.2.1. Facteur social

La demande sociale constitue le premier moteur de développement de ces institutions. Une proportion significative de familles sénégalaises, notamment celles gravitant autour des foyers religieux, exprime une préférence marquée pour ce type d'enseignement (Leye, 2023, p. 32). Par ailleurs, la méfiance d'une partie de la population à l'égard de l'école publique classique — perçue comme laïque et productrice d'un fort taux de chômage — a conduit l'État à institutionnaliser les établissements franco-arabes comme alternative crédible, en vue d'augmenter le Taux Brut de Scolarisation (TBS).

1.2.2. Facteur politique

Sur le plan de la gouvernance éducative, la création de ces établissements s'inscrit dans le sillage des engagements internationaux pris par le Sénégal à l'occasion du Forum Mondial sur l'Éducation de l'an 2000, dont les résolutions stipulaient que tout enfant en âge scolaire devait être scolarisé avant 2015 (Déclaration de Dakar, UNESCO, 2000). Cette orientation politique a conduit l'État à diversifier son offre éducative, avec une implantation prioritaire dans les zones historiquement marquées par la faible scolarisation, telles que Diourbel, Louga et Koki.

1.2.3. Facteur économique

Le financement de ces établissements a bénéficié d'un soutien extérieur substantiel, notamment de la part des pays arabo-islamiques et de la Banque Islamique de Développement (BID). Ces apports, évalués à plusieurs milliards de francs CFA, ont constitué un levier décisif dans la construction et l'équipement des infrastructures scolaires franco-arabes (Diop, 2013).

1.2.4. Facteur culturel

Sur le plan culturel, la création de l'Union Culturelle Islamique, sous l'impulsion de Cheikh Touré, a joué un rôle pionnier dans l'institutionnalisation de l'enseignement franco-arabe. Cette organisation a notamment présidé à la fondation de l'actuel lycée Cheikh Fadilou Mbacké, avec pour objectif explicite la revalorisation du statut de la langue arabe et l'élévation du niveau intellectuel des arabisants sénégalais (Diop, 2013).

1.2.5. Facteur sécuritaire

Enfin, une dimension sécuritaire a également pesé dans les arbitrages politiques. Dès le 27 mai 1963, le gouvernement du président Senghor nourrissait des craintes quant à l'influence des courants islamiques radicaux sur les étudiants sénégalais arabisants envoyés en Afrique du Nord, notamment en Algérie et au Maroc. La grève déclenchée par ces étudiants en 1963, culminant par le siège de l'ambassade du Sénégal à Rabat et leur expulsion sur demande de Senghor auprès du roi Hassan II, a précipité la décision de créer sur le sol sénégalais l'école franco-arabe Fadilou Mbacké, afin de former localement les arabisants (Diop, 2013).

Ces orientations ont été formalisées dans une déclaration officielle issue du Conseil des ministres sous la présidence de Senghor, qui posait trois principes directeurs (Samb, 2000, pp. 73-74) : premièrement, l'enseignement arabo-islamique doit être intégré à l'enseignement public sous une forme franco-arabe ; deuxièmement, il doit demeurer facultatif, selon le libre choix des familles ; troisièmement, l'enseignement de l'arabe doit être rationalisé et encadré par des normes pédagogiques rigoureuses.

2- Trajectoire historique

2.1. Périodisation en six étapes

L'évolution institutionnelle des établissements franco-arabes au Sénégal peut être restituée à travers six phases successives, depuis l'indépendance jusqu'à la période contemporaine.

Phase 1 (1960-1984) : Création de l'École des enseignants (*Daroul Moualimine*), premier dispositif de formation des maîtres en langue arabe.

Phase 2 (1984-1997) : Transformation de *Daroul Moualimine* en institut préparatoire, élargissant sa vocation initiale au-delà de la formation des professeurs d'arabe.

Phase 3 (1997-2000) : Création du lycée franco-arabe Muhammad Fadil Mbacké et organisation du premier examen secondaire franco-arabe en 2000, conformément au décret n° 586-2000 de juillet.

Phase 4 (2002-2008) : Généralisation des écoles primaires franco-arabes publiques. L'expérimentation lancée en octobre 2002 avec 12 salles de classe dans les régions de Kaolack, Diourbel et Louga a rapidement évolué : en moins de dix ans, le dispositif comptait 274 écoles primaires franco-arabes accueillant plus de 38 000 élèves (Diallo, cité dans les données de terrain, 2023).

Phase 5 (2008-2011) : Création des collèges franco-arabes publics, destinés à accueillir les diplômés du primaire franco-arabe.
Phase 6 : Organisation du premier examen du baccalauréat arabe pour la promotion ayant intégré les écoles primaires franco-arabes en 2000, consacrant ainsi la maturité institutionnelle du système.

2.2. Corpus de manuels scolaires des établissements franco-arabes

Les établissements franco-arabes sont dotés d'une série de manuels officiels, élaborés par un comité scientifique du Ministère de l'Éducation nationale, couvrant l'ensemble des cycles de l'enseignement.
Ces supports didactiques, conçus pour faciliter l'apprentissage de la langue arabe dans le contexte bilingue franco-arabe, se déclinent comme suit :

Cycle primaire (CI à CM2) — Série *J'apprends l'arabe* (six niveaux)
Cycle moyen (6e à 3e) — *Le livre de la langue arabe* (quatre niveaux)
Cycle secondaire (Seconde à Terminale) — *Le livre de la langue arabe* (trois niveaux).

3. Méthodologie de recherche

3.1. Démarche méthodologique

La présente étude repose sur une démarche méthodologique mixte, articulant approches qualitative et quantitative, afin d'appréhender de manière complémentaire les réalités éducatives propres aux établissements franco-arabes au Sénégal.

3.1.1. Collecte de données qualitatives

Vingt (20) entretiens semi-directifs ont été conduits auprès d'un échantillon raisonné de répondants, sélectionnés en fonction de leurs responsabilités au sein de la sphère éducative franco-arabe. Il s'agissait notamment de personnels relevant du corps de gestion de l'éducation nationale, parmi lesquels des inspecteurs-formateurs et des directeurs d'établissements franco-arabes publics et privés — ci-après désignés comme *personnes-ressources*.

3.1.2. Collecte de données quantitatives

La collecte de données quantitatives a été effectuée dans la région de Dakar, au moyen de quarante (40) questionnaires administrés aux enseignants de la langue arabe exerçant dans des établissements franco-arabes relevant aussi bien du secteur public que du secteur privé.

3.1.3. Exploitation documentaire

En amont de la collecte empirique, une revue systématique de la littérature scientifique relative aux écoles franco-arabes et aux acteurs précurseurs de l'enseignement arabo-islamique a été menée. Cette démarche documentaire visait à reconstituer la trajectoire historique de l'enseignement de l'arabe et à en analyser les dynamiques au sein de la politique éducative de l'État sénégalais.

3.2. Outils de collecte de données

La présente étude mobilise un ensemble d'instruments de collecte de données complémentaires, dont l'articulation vise à garantir la triangulation méthodologique des résultats obtenus.

3.2.1. Analyse documentaire

Le corpus documentaire constitue le premier niveau d'investigation. Il regroupe l'ensemble des références bibliographiques et des sources primaires et secondaires disponibles relatives aux établissements franco-arabes et à l'enseignement arabo-islamique au Sénégal. Cette revue systématique de la littérature a permis de construire le cadre théorique et contextuel de la recherche.

3.2.2. Questionnaires

Un questionnaire structuré a été administré aux enseignants de la langue arabe exerçant au sein des établissements franco-arabes. Cet instrument a permis de recueillir des données standardisées sur les pratiques pédagogiques, les conditions d'enseignement et les perceptions des acteurs de terrain.

3.2.3. Entretiens semi-directifs

Des entretiens semi-directifs ont été conduits auprès d'un échantillon raisonné de personnes-ressources, comprenant des directeurs d'établissements franco-arabes ainsi que des inspecteurs en poste au sein du Ministère de l'Éducation nationale. Ce dispositif qualitatif a favorisé l'approfondissement des données collectées par questionnaire, en offrant un accès aux représentations et aux logiques d'action des acteurs institutionnels.

3.2.4. Observation participante

Enfin, l'observation participante a été mobilisée comme outil complémentaire d'immersion dans le terrain. Elle a permis aux chercheurs d'appréhender directement les dynamiques internes des établissements étudiés, en contextualisant les données discursives recueillies lors des entretiens et des questionnaires.

4- Principaux résultats

4.1. Exploitation du cadre théorique et des données empiriques

L'exploitation croisée du cadre théorique et des données empiriques a conduit aux résultats suivants.

4.1.1. Les gouvernements successifs ont institutionnalisé les établissements franco-arabes en réponse à une pluralité de déterminants — culturels, politiques, économiques et sécuritaires — sans que des objectifs pédagogiques clairs et explicites n'aient été préalablement définis, ce qui constitue une lacune fondatrice persistante.

4.1.2. Des dysfonctionnements significatifs ont été identifiés dans les programmes de langue arabe, tant au niveau de leurs contenus curriculaires que des méthodes pédagogiques adoptées, auxquels s'ajoute un déficit structurel dans la formation initiale et continue des enseignants.

4.1.3. Malgré une trajectoire historique longue et documentée au sein du système éducatif sénégalais, les établissements franco-arabes souffrent d'une couverture territoriale insuffisante, le déploiement de la carte scolaire franco-arabe demeurant inachevé à l'échelle nationale.

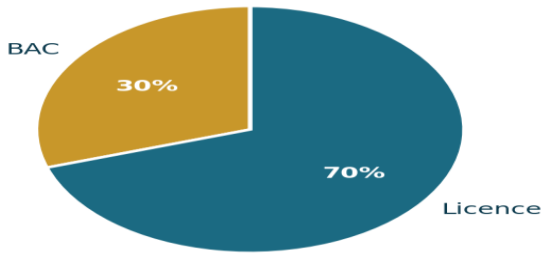
4.1.4. L'absence d'un dispositif d'évaluation systématique des programmes franco-arabes publics prive les décideurs d'une connaissance rigoureuse des forces et des faiblesses du système, compromettant ainsi sa pérennité et son amélioration continue.

4.1.5. Une inadéquation structurelle persiste entre l'offre éducative publique et les aspirations d'une fraction significative de la population, qui exprime le souhait de disposer d'une alternative crédible à l'enseignement public classique de tradition française.

5-Analyse

Le tableau n°1 décrit le niveau académique des enseignants.

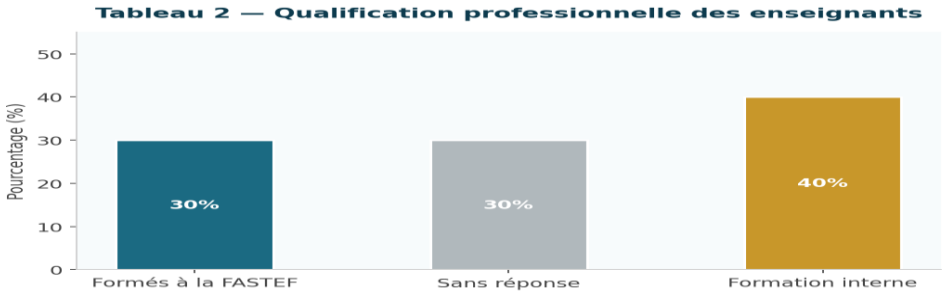
Tableau 1 — Niveau académique des enseignants



À la lumière de ce tableau, on se rend bien compte que les professeurs qui enseignent dans les écoles franco-arabes ont de bonnes qualifications scientifiques, et que la plupart d'entre eux sont titulaires d'une licence, et qu'ils représentent le pourcentage le plus élevé (70). Alors que les titulaires d'un diplôme d'études secondaires représentent 30 ⁄"

Le tableau n°2 indique la qualification professionnelle des enseignants.

Tableau 2 — Qualification professionnelle des enseignants



L'analyse du tableau (2) explique la formation professionnelle des enseignants de langue arabe dans les écoles franco-arabes, en termes de formation professionnelle. Si nous regardons le tableau, nous trouverons le pourcentage le plus élevé, qui est de (70٪) professeurs qui ont été formés à la Faculté des Sciences et de la Technologie de l'Éducation et de la Formation, en plus de ceux qui ont été formé d'une formation interne. 30 % qui n'ont pas exprimé leur avis semblent ne pas avoir de formation professionnelle, ce qui indique que ces écoles, malgré leur importance dans la société, ont besoin de plus de formation pour leurs enseignants.

Le tableau n° 3 présente les informations relatives aux objectifs de l'enseignement de l'arabe dans les écoles franco-arabes :

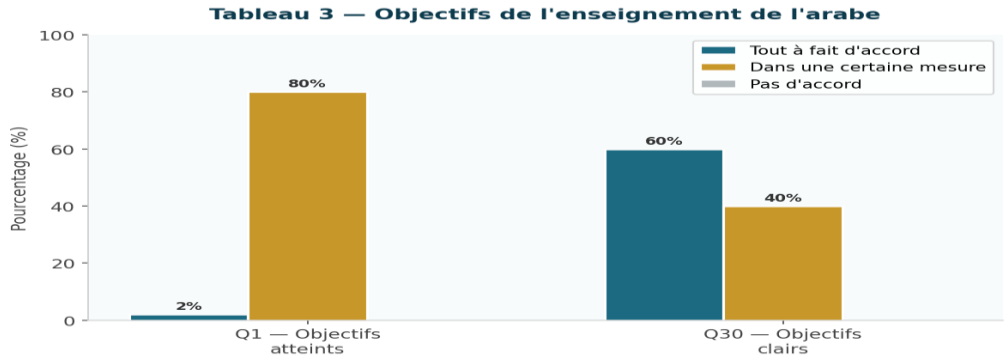


Tableau 3 et (30) du questionnaire

La question n° 1 du questionnaire montre que les écoles franco-arabes du Sénégal ont atteint leurs objectifs en fonction du nombre de réponses obtenues en pourcentage de (20٪), tandis que (80٪) ont répondu dans une certaine mesure, tandis que dans la troisième option, aucune réponse n'a été reçue. En ce qui concerne les réponses à la question (30) concernant la clarté des objectifs de ces écoles, (60٪) ont répondu tout à fait d'accord, et (40٪) ont répondu dans une certaine mesure. Tandis que la troisième option n'a reçu aucune réponse.

Analyse des résultats de la question n° (1)

En regardant les résultats de la question : les écoles franco-arabes au Sénégal ont atteint leurs objectifs, on se rend compte que le pourcentage le plus faible (20٪) est celui qui a reconnu la réalisation des objectifs de ces écoles, pour connaître la validité de cette reconnaissance, nous recherchons les objectifs mentionnés par ceux que nous avons interrogés auprès des directeurs de ces écoles, et ils ont mentionné certains des objectifs pour lesquels ces écoles ont été créées, notamment : l'augmentation du Taux Brut de Scolarisation uniquement, l'apprentissage et la compréhension de la religion islamique, l'apprentissage de l'arabe et du français.

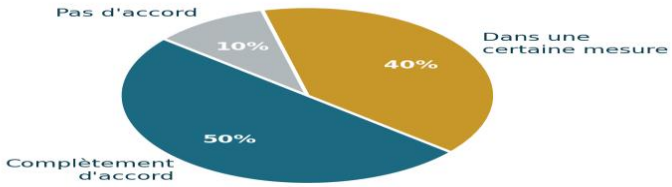
Lorsque nous comparons ces objectifs avec ce que les parents demandaient au gouvernement sénégalais de mettre en place ces écoles, nous constatons que leurs réponses sont en accord avec les avis que portent les parents. Nous avons remarqué dans les familles sénégalaises dont les enfants étudient dans ces écoles, que ces enfants montrent une motivation envers les matières religieuses, et qu'il y a des signes de religiosité parmi eux, ainsi que les diplômés de ces écoles parlent couramment l'arabe et le français, en plus de leur excellence dans les études.

En outre, certains des objectifs du gouvernement sénégalais ont été atteints par le fait que ces écoles ont augmenté le taux brut de scolarisation (TBS) dans la société sénégalaise, ce qui a été l'une des raisons de leur création. Quant au pourcentage (80٪), c'est la majorité, il a répondu dans une certaine mesure, et ils n'ont pas non plus nié complètement l'absence d'atteinte des objectifs de ces écoles, et peut-être considèrent-ils qu'il y a d'autres objectifs qu'ils n'ont pas trouvés dans cette éducation, car les écoles franco-arabes sont encore en cours de construction et de formation, et manquent de beaucoup de choses parce que le gouvernement ne s'en est pas occupé correctement selon ce qui a été mentionné dans les informations de l'entretien, y compris le manque de ressources humaines, matérielles, de programmes de formation adéquate.

En analysant la question numéro (30) portant sur la clarté des objectifs de ces écoles, nous constatons que le pourcentage le plus élevé (60٪) a reconnu sa clarté, comme indiqué dans la présentation. Peut-être soutiennent-ils le point de vue de 80 %, qui indique que leurs objectifs ont été atteints dans une certaine mesure. Mais les chercheurs ne vont peut-être pas dans cette direction, de sorte que les 40 % indiquent l'ambiguïté des objectifs pour lesquels ces écoles ont été créées.

Le tableau n° 4 indique le type d'écoles privilégiées, écoles franco-arabes ou autres :

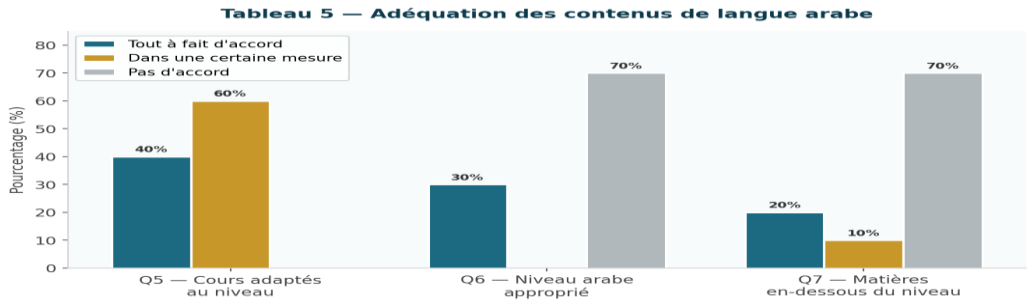
Tableau 4 — Les écoles franco-arabes sont préférées par les Sénégalais



Affichage des résultats du tableau 4 de la question n° (2) du questionnaire, relative au type d'école préféré, s'agit-il d'écoles franco-arabe ou d'autres écoles ? Les résultats étaient les suivants : (50٪) du total des répondants ont répondu avec un accord complet, tandis qu'un pourcentage a répondu (40٪) dans une certaine mesure, et seulement (10٪) en désaccord.

Analyse des résultats du tableau n° (4) : Si l'on regarde attentivement la présentation des résultats, on se rend compte que le pourcentage le plus élevé de réponses estiment que l'école franco-arabe est le type préféré des Sénégalais, et c'est ce que nous avons observé à partir de l'opinion publique sénégalaise, car un grand nombre d'entre eux ont tendance à envoyer leurs enfants dans ces écoles, à l'exception d'autres parents qui n'ont pas les moyens financiers pour inscrire leurs enfants dans les écoles privées franco-arabes. La majorité des élèves inscrits dans les écoles franco-arabes sont d'un âge avancé, ce qui empêche leur scolarisation dans les écoles. Il y a aussi un pourcentage important (40٪) représentant ceux qui voient les écoles franco-arabes sont dans une certaine mesure préférée, et ce pourcentage effectivement soutient le pourcentage (50٪), qui confirme la préférence de ces écoles franco-arabe. Alors qu'il y a un pourcentage de 10 qui voit le contraire.

Le tableau n°5 examine les contenus des programmes de la langue arabe dans les écoles franco-arabes.

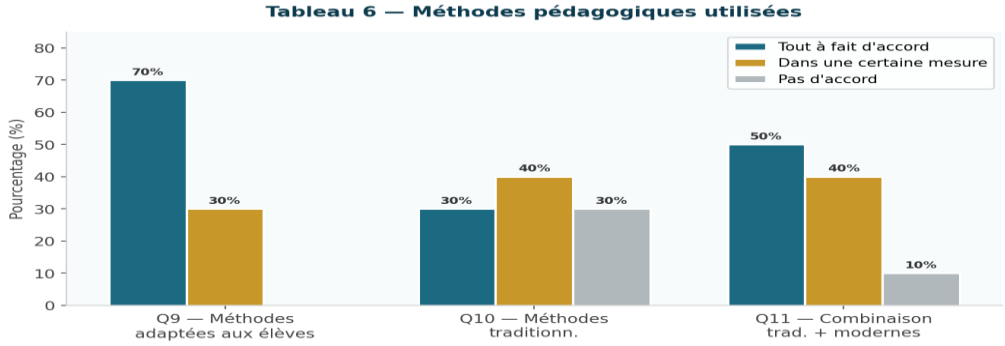


Montrant les résultats de la question n° (5) du questionnaire : Un pourcentage élevé de (40٪) ont répondu que les cours de langue arabe conviennent au niveau de l'étudiant, tandis qu'un pourcentage de (60٪) était dans une certaine mesure d'accord. Quant à la question n° (6), un pourcentage de (30٪) a répondu que les étudiants diplômés de ces écoles ont un niveau approprié, contrairement à un pourcentage de (70٪) qui le nie. Alors que dans la question n° (7), un pourcentage de (70٪), qui est plus élevé, a confirmé que les matériels en langue arabe ne sont pas inférieurs au niveau des apprenants, et seulement un pourcentage de (10٪) a estimé que ces matériels sont légèrement inférieurs. le niveau des étudiants, tandis qu'un pourcentage de (20) ont répondu que ces matériels sont inférieurs au niveau des étudiants.

Analyse des résultats de la question n° (5) : Nous avons examiné les trois questions pour révéler l'adéquation des cours de langue arabe au niveau des élèves des écoles franco-arabes, et elles sont similaires dans leur sens, car le choix d'un cours approprié pour ceux que nous étudions est extrêmement important en raison de l'enseignement et de l'apprentissage réussis qui en résultent.

Si le pourcentage de (40٪) a répondu que les cours de langue arabe sont proportionnels au niveau des étudiants, alors que le pourcentage de (60٪) a répondu dans une certaine mesure, cela indique que les cours de langue arabe sont corrects, mais les chercheurs sont conservateurs quant à leur niveau. Ce pourcentage, compte tenu de ce que nous savons de ce cours en particulier. Au niveau mondial, il existe des contenus éducatifs qui sont au-dessus du niveau des étudiants, contrairement à ce que l'on trouve dans les programmes de langue arabe pour les niveaux préparatoire et secondaire, car leurs contenus conviennent au niveau des apprenants, même s'ils ne sont pas inférieurs au niveau de ces deux étapes.
Si l'on discute de la question (6), qui détermine que les étudiants sortant des écoles franco-arabes ont un niveau approprié en langue arabe, on constate qu'un pourcentage de (30٪) confirme que les étudiants qui y sortent ont un niveau approprié, et un pourcentage de (70٪) le contraste avec le négatif, ce qui confirme ce que nous disions : il a souligné que les cours de langue arabe avaient besoin d'être corrigés. Parce que de nombreux professeurs et directeurs confirment que le niveau des étudiants est très faible en langue arabe, comme l'indique le pourcentage (20٪), comme à la question (7), même s'il y en a un grand nombre qui confirme le contraire. Certaines des personnes que nous avons interviewées ont déclaré qu'il existe des initiatives pour développer le programme, , en particulier les manuels de cours en langue arabe.

Le tableau n° (6) montre l'adéquation des méthodes pédagogiques utilisées dans les écoles franco-arabes :



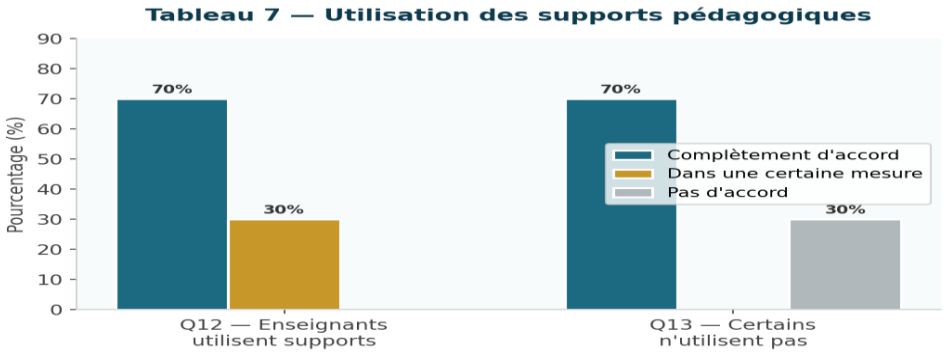
Montrant les résultats de la question n° (9) du tableau n° (6), où un pourcentage de (70٪) a convenu que les méthodes pédagogiques utilisées dans l'enseignement de la langue arabe sont appropriées, tandis qu'un pourcentage de (30٪) a confirmé que les méthodes utilisées sont appropriées dans une certaine mesure. Quant à la question n° (10), un pourcentage de (30٪) ont convenu que les enseignants utilisent des méthodes traditionnelles dans l'enseignement de la langue arabe, tandis que (30٪) sont restés silencieux sur la question.

Quant à la question n° (11), un pourcentage de (50٪) ont déclaré que les enseignants combinent les méthodes traditionnelles et modernes d'enseignement de la langue arabe, et un pourcentage de (40٪) ont déclaré qu'ils combinent les méthodes d'enseignement modernes et traditionnelles dans l'enseignement de la langue arabe. . Le pourcentage de (10٪) a été indiqué comme désaccord.

Ce résultat nous montre donc qu'il y a une évolution dans le choix des méthodes appropriées pour l'enseignement de la langue arabe. Cependant, à la suite de la question (10), qui montre que les enseignants utilisent des méthodes traditionnelles pour enseigner la langue arabe, un pourcentage de (30٪) a répondu oui, tandis qu'un pourcentage de (40٪) a répondu oui dans une certaine mesure, tandis qu'un pourcentage de (30٪) est resté silencieux quant à l'expression d'une quelconque opinion. Cela signifie que certains enseignants utilisent jusqu'à présent des méthodes d'enseignement traditionnelles. Cependant, on ne peut pas dire que les méthodes d'enseignement traditionnelles ne sont pas toujours appropriées, et les pédagogues affirment qu'il n'y a pas de meilleure méthode. Qu'un autre, mais c'est plutôt la situation qui prime. Passons maintenant à la question numéro (11), qui reconnaît que les enseignants combinent méthodes d'enseignement traditionnelles et modernes, et un pourcentage de (50٪) affirme cette combinaison, tandis qu'un pourcentage de (4) est dans une certaine mesure d'accord. Alors que le rapport (10٪) a été rejeté par la somme

Enfin, si l'on rassemble les résultats de toutes les méthodes pédagogiques que nous avons présentées, on se rend compte que les enseignants tentent d'étudier toutes les méthodes pédagogiques, y compris les méthodes modernes et anciennes, afin de choisir parmi elles celle qui convient à leur enseignement. Ce résultat nous appelle à la nécessité de former des enseignants à toutes les méthodes pédagogiques modernes et anciennes.

Le tableau n° (7) montre dans quelle mesure les enseignants utilisent les supports pédagogiques pour faciliter la compréhension des élèves :

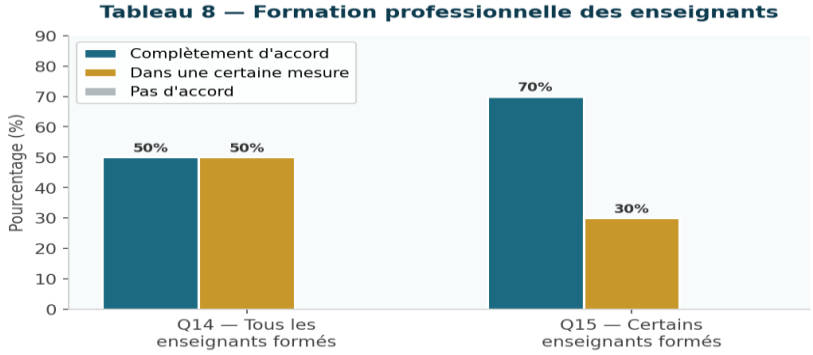


En montrant les résultats des questions (12 à 13) du tableau n° (7), nous constatons que (70٪) du total des répondants conviennent que les professeurs de langue arabe utilisent des outils pédagogiques, et un pourcentage de (30٪) ont indiqué qu'ils les utilisent dans une certaine mesure. Personne n'a rejeté cette utilisation et les chercheurs ont posé une autre question, en revanche, qui est la suivante : certains professeurs n'utilisent pas de matériel pédagogique. Un pourcentage (7) est d'accord avec cette utilisation, en plus d'un pourcentage (30٪) qui la rejette l'utiliser. Alors que la deuxième option ne contenait aucune opinion contredisant les deux opinions.

Analyse des résultats des questions (12-13),

Si l'on examine les deux questions posées, on constate qu'un pourcentage de (70٪), qui est le degré le plus élevé, confirme que les enseignants de langue arabe utilisent des moyens pédagogiques, ce qui signifie en réalité qu'une grande partie d'entre eux les utilisent, et un pourcentage de (3) répond dans une certaine mesure, ce qui confirme ce qui était indiqué par le pourcentage (70٪), c'est-à-dire que certains professeurs utilisent les méthodes pédagogiques dans certaines limites. Si l'on regarde la deuxième question, qui dit que certains enseignants de langue arabe n'utilisent pas de supports pédagogiques, un pourcentage de (70٪) sont d'accord qu'il y a une partie des enseignants qui utilisent des supports pédagogiques. Ce pourcentage élevé soutient ceux qui confirment l'utilisation de méthodes éducatives, et un pourcentage (30٪) rejette ceux qui n'utilisent pas de méthodes éducatives. Ce résultat nous amène à la nécessité de davantage de formation des enseignants de langue arabe sur les types de supports pédagogiques et sur la manière de les utiliser.

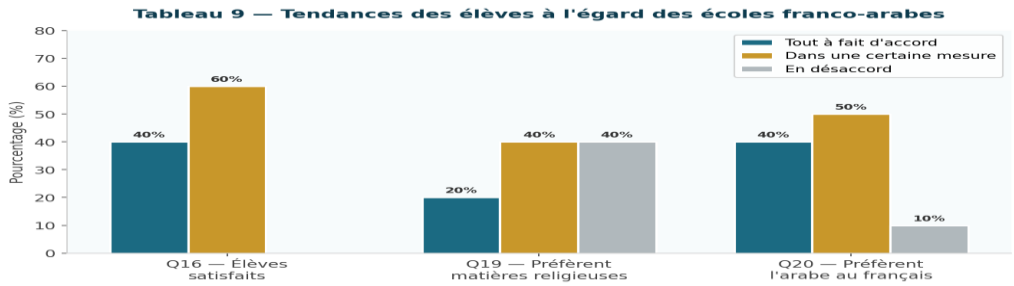
Le tableau n° (8) examine la formation professionnelle des professeurs :



Montrant les résultats du tableau n° (8), qui traite la formation professionnelle des enseignants.

À la question n° (14), un pourcentage de (50٪) ont déclaré être formés, tandis qu'un pourcentage de (50٪) a indiqué dans une certaine mesure. Quant à la question n° (15), un pourcentage de (70٪) est d'accord que certains professeurs ont une formation professionnelle, tandis qu'un pourcentage de (30٪) a répondu dans une certaine mesure.
En analysant les résultats de nos questions (14-15), nous constatons qu'un pourcentage de (50%) est d'accord avec le fait que les professeurs de langue arabe sont formés, tandis qu'un pourcentage de (50٪) a répondu dans une certaine mesure. la formation s'améliore, et cela est confirmé par un pourcentage de (50٪).), ainsi que le pourcentage qui indique dans une certaine mesure, cela signifie que les professeurs sont formés, et cette formation nécessite plus de soin. Quant à la question n° (15), un pourcentage de (70٪) est d'accord que certains professeurs sont formés, tandis qu'un pourcentage de (30٪) indique dans une certaine mesure. Le résultat est le même, confirmant que les professeurs sont formés dans une large mesure, mais une grande partie a besoin d'être formée.

Le tableau n° 9 traite des tendances des élèves à l'égard des écoles franco-arabes :



Présentation des résultats du tableau n° 9 qui traite les tendances des élèves à l'égard des écoles franco-arabes. 40 % des répondants à la question n° 16 ont reconnu que les élèves des écoles franco-arabes sont satisfaits de ce modèle, tandis que 60 % ont répondu dans une certaine mesure, alors que la troisième option n'exprimait aucune opinion. la question n° 19, sur 20 % du total des réponses étaient d'accord pour dire que les élèves préfèrent les matières religieuses aux matières linguistiques, tandis que 40 % ont indiqué dans une certaine mesure.
En ce qui concerne la question 20, 40 % préfèrent l'arabe au français, 50 % disent dans une certaine mesure et 10 % en désaccord.
Analyse des résultats des trois questions (16, 19, 20) : L'objectif de ces questions était de mesurer les tendances des apprenants vis-à-vis des écoles franco-arabes et de leurs programmes d'études. Les résultats de la question numéro 16 ont montré que 40 % des élèves des écoles franco-arabes sont satisfaits du système scolaire franco-arabe.

Si nous regardons de près la question 20, nous constatons que 40 % pensent que de nombreux élevés préfèrent les matières arabes aux matières françaises, et dans le même sens, 50 % ont indiqué dans une certaine mesure, 10 % en désaccord, ce qui est inférieur au reste des tendances. Le résultat final de ces tendances supérieures à l'égard de l'école franco-arabe, qui combine les deux systèmes qui se sont affrontés depuis l'avènement de la colonisation française jusqu'à nos jours, reflète les plus grands défis auxquels est confronté le système éducatif sénégalais, où la plupart des parents croient que le gouvernement sénégalais soutient le modèle de l'école française publique au détriment de l'autre modèle.

Parmi les interviewés, certains ont cité des défis, notamment le manque d'enthousiasme du gouvernement dans la répartition de la carte scolaire, le manque de manuels scolaires et l'absence d'évaluation des programmes des écoles publiques franco-arabes.

6- Discussion

L'analyse des résultats met en évidence une tension structurelle entre les ambitions institutionnelles assignées aux écoles franco-arabes au Sénégal et les conditions effectives de leur mise en œuvre. Cette tension s'inscrit dans une problématique plus large propre aux systèmes éducatifs hybrides en contexte postcolonial, caractérisés par une superposition de référentiels pédagogiques et linguistiques (Charlier, 2002 ; Hugon, 2016).

En premier lieu, les résultats relatifs à l'atteinte des objectifs institutionnels révèlent une efficacité partielle du modèle franco-arabe. Si une minorité des répondants considère que ces objectifs sont atteints, la majorité estime qu'ils ne le sont que dans une certaine mesure. Cette perception confirme les analyses de Charlier (2004), selon lesquelles les politiques éducatives sénégalaises souffrent d'un déficit de cohérence entre les finalités affichées et les dispositifs opérationnels. Néanmoins, les écoles franco-arabes semblent avoir contribué à l'augmentation du Taux Brut de Scolarisation (TBS), rejoignant ainsi les objectifs de l'initiative « Éducation pour tous » promue par l'UNESCO (2000). Cette contribution reste toutefois limitée par l'absence d'un cadre stratégique clairement défini, ce qui renforce l'idée d'une institutionnalisation progressive mais inachevée (Hugon, 2016).

En second lieu, les résultats relatifs aux curricula et au niveau des apprenants mettent en évidence une dissociation entre la pertinence des contenus et les acquis effectifs des élèves. Bien que les programmes soient jugés globalement adaptés, une majorité des répondants souligne le faible niveau des diplômés en langue arabe. Cette contradiction peut être interprétée à la lumière des travaux de Cummins (2000), qui montrent que l'efficacité des dispositifs bilingues dépend moins des contenus que des conditions d'enseignement et de la qualité de l'exposition linguistique.

Dans le cas sénégalais, la prédominance du français comme langue véhiculaire dans les cycles supérieurs tend à limiter le développement des compétences en arabe, confirmant les observations de Diallo (2018) sur les déséquilibres linguistiques dans les systèmes éducatifs africains.

Par ailleurs, les pratiques pédagogiques observées traduisent une hybridation entre méthodes traditionnelles et approches modernes. Cette combinaison, bien qu'adaptative, révèle une absence de référentiel didactique stabilisé. Comme le souligne Altet (2002), l'efficacité pédagogique repose sur une articulation cohérente entre savoirs théoriques et pratiques professionnelles. Or, le recours persistant à des méthodes traditionnelles non contextualisées peut entraver les processus d'apprentissage, en particulier dans des environnements bilingues exigeants. Ces résultats rejoignent également les travaux de Tardif (2012), qui insistent sur la nécessité d'une professionnalisation du métier enseignant fondée sur des compétences didactiques explicites.

En outre, la question des ressources pédagogiques met en lumière des inégalités dans l'accès et l'usage des outils didactiques. Bien que leur utilisation soit globalement reconnue, elle demeure inégale et parfois limitée. Cette situation confirme les analyses de Fullan (2007), selon lesquelles l'innovation éducative ne peut réussir sans un accompagnement institutionnel adéquat, incluant la formation des enseignants et la disponibilité des ressources matérielles. Dans le contexte des écoles franco-arabes, ces contraintes matérielles constituent un frein à l'amélioration de la qualité des apprentissages.

S'agissant de la formation des enseignants, les résultats révèlent un décalage entre qualification académique et compétence professionnelle. Si une proportion importante d'enseignants possède un niveau universitaire, la formation pédagogique spécialisée reste insuffisante. Cette situation corrobore les constats de Tardif et Lessard (1999), qui distinguent clairement le savoir disciplinaire du savoir professionnel enseignant. Elle souligne également l'importance de la formation continue comme levier d'amélioration de la qualité éducative (UNESCO, 2015).

Enfin, les tendances observées chez les élèves et les familles confirment l'existence d'une forte demande sociale en faveur des écoles franco-arabes. Cette adhésion s'explique par leur capacité à répondre à des attentes à la fois religieuses, culturelles et éducatives, comme l'ont montré Hugon (2016) et Leye (2023). Toutefois, cette dynamique positive contraste avec les limites structurelles du système, notamment en matière de couverture territoriale et d'évaluation des programmes. Ce décalage met en évidence une inadéquation persistante entre l'offre éducative et les attentes sociales, rejoignant les analyses de Lewin (2007) sur les systèmes éducatifs en expansion rapide dans les pays en développement.

Au total, cette discussion met en lumière le caractère ambivalent des écoles franco-arabes au Sénégal : elles constituent à la fois une réponse pertinente à une demande sociale forte et un modèle éducatif encore en construction. Leur consolidation nécessite une réforme systémique intégrant la clarification des objectifs, le renforcement de la formation des enseignants, l'amélioration des curricula et la mise en place de mécanismes d'évaluation rigoureux. Comme le souligne Fullan (2007), toute réforme éducative durable repose sur une approche systémique articulant politiques publiques, pratiques pédagogiques et dynamiques institutionnelles.

7- Recommandations

Au terme de cette analyse, les recommandations suivantes sont formulées à l'intention des acteurs institutionnels et de la communauté scientifique.

Sur le plan institutionnel

Il est recommandé aux gouvernements sénégalais de consolider et d'étendre le système franco-arabe à l'ensemble du territoire national, en le positionnant comme une option éducative à part entière, répondant aux besoins spécifiques des apprenants et aux attentes légitimes des familles.

Sur le plan pédagogique

Une attention soutenue doit être accordée à la formation initiale et continue des enseignants de langue arabe, en intégrant des exigences de compétences scientifiques, didactiques et professionnelles conformes aux standards académiques contemporains.

Sur le plan évaluatif

La mise en place d'un dispositif d'évaluation périodique et rigoureux des programmes franco-arabes publics s'impose comme une priorité, afin de capitaliser sur les acquis et de remédier aux insuffisances identifiées.

Sur le plan de la recherche scientifique

Il est vivement recommandé de poursuivre des investigations approfondies sur les thématiques connexes à cette étude, à l'échelle de l'Afrique de l'Ouest, et de créer une revue scientifique dédiée aux problématiques de l'éducation et de l'enseignement arabo-islamique dans la sous-région.

Sur le plan de la coopération régionale

L'organisation de conférences scientifiques régionales consacrées aux défis fondamentaux de l'enseignement arabo-islamique en Afrique subsaharienne est fortement préconisée, afin de favoriser le partage d'expériences et la construction de solutions concertées.

Conclusion

La présente étude a examiné, à travers une démarche méthodologique mixte, les fondements historiques, les dynamiques institutionnelles et les défis pédagogiques des établissements franco-arabes au Sénégal. Elle a mis en lumière les facteurs multidimensionnels — culturels, politiques, économiques et sécuritaires — ayant présidé à leur émergence, ainsi que le rôle des gouvernements successifs et des communautés dans leur gestion. L'analyse des curricula, des méthodes d'enseignement, de la formation des enseignants et de la clarté des objectifs institutionnels a permis d'identifier les zones d'ombre structurelles qui hypothèquent le plein développement de ce modèle éducatif.

Références bibliographiques

I. ARTICLES DE REVUES

CHARLIER Jean-Émile, « Le retour de Dieu : l'introduction religieuse dans l'école de la République laïque du Sénégal », *Éducation et Sociétés*, n° 10, 2002, pp. 95-111.

CHARLIER Jean-Émile, « Les écoles au Sénégal : de l'enseignement officiel au daara, les modèles et leurs répliques », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 3, 2004, pp. 35-53.

D'AOUST Sophie, « Écoles franco-arabes publiques et daaras modernes au Sénégal : hybridation des ordres normatifs concernant l'éducation », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [en ligne], n° 12, 2013, mis en ligne le 26 mars 2014, URL : http://journals.openedition.org/cres/2428, consulté le 22 février 2020.

DIA Hamidou, « Les diplômés en langue arabe au sein de l'élite sénégalaise : du symbolique à l'académique », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [en ligne], 2015, mis en ligne le 20 mai 2015, URL : http://journals.openedition.org/cres/2807, consulté le 10 avril 2019.

DIA Hamidou, HUGON Christine & D'AIGLEPIERRE Rohen, « États réformateurs et éducation arabo-islamique en Afrique : vers un compromis historique ? », *Afrique contemporaine*, n° 257, 2016, pp. 11-23.

SALL H. N., « Éducation pour tous à l'orée du troisième millénaire : perceptions des différents types d'école au Sénégal », *Revue du CAMES*, série B, vol. 3, 2001, pp. 3-19.

II. OUVRAGES

ALTET Marguerite, *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris : Presses Universitaires de France, 2002.

CHARLIER Jean-Émile, *L'enseignement islamique en Afrique*, Paris : Karthala, 2002.

CUMMINS Jim, *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon : Multilingual Matters, 2000.

DIALLO Abdourahamane, *Politiques linguistiques et éducation en Afrique*, Dakar : CODESRIA, 2018.

DIENG Babakar, *Recueil de l'enseignement arabo-islamique au Sénégal, de 1854 à 2018*, [s.l.] : [s.n.], 2019.

FULLAN Michael, *The New Meaning of Educational Change*, New York : Teachers College Press, 2007.

HUGON Philippe, *L'éducation en Afrique*, Paris : Karthala, 2016.

LEWIN Keith, *Improving Access, Equity and Transitions in Education*, CREATE Pathways to Access, 2007.

LEYE Mouhamadou, *Dynamiques sociales de l'éducation franco-arabe au Sénégal*, Dakar : Université Cheikh Anta Diop, 2023.

TARDIF Maurice, *Le travail enseignant au quotidien*, Québec : Presses de l'Université Laval, 2012.

TARDIF Maurice & LESSARD Claude, *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, Bruxelles : De Boeck, 1999.

III. THÈSES ET MÉMOIRES

DIOP Mady, *Lycée franco-arabe Cheikh Mohammed Al-Fadil Mbacké de Dakar*, Mémoire de CAEM, Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation, Université Cheikh Anta Diop, Dakar, 2004-2005.

HUGON Christine, *(Re)penser Dieu à l'école au Sénégal. Les politiques publiques face à l'éducation « arabo-islamique »*, Thèse de doctorat, Université de Bordeaux, 2016.

LEYE Abdel-Ahad, *Politique éducative générale au Sénégal visant à créer des écoles franco-arabes en octobre 2002 : le département de Mbacké comme modèle*, Mémoire (IEMS), Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation, Université Cheikh Anta Diop, Dakar, 2023.

SAMB Cheikh, *Problèmes d'enseignement de la langue arabe dans les écoles privées arabes du Sénégal*, Thèse de doctorat, Spécialité : programmes et méthodes d'enseignement de la langue arabe, Université Internationale d'Afrique, 2000.

IV. RAPPORTS ET DOCUMENTS INSTITUTIONNELS

MEPEMSLN (Ministère de l'Enseignement Préscolaire, de l'Élémentaire, du Moyen Secondaire et des Langues Nationales), *Étude sur l'état des lieux des écoles franco-arabes et proposition d'une stratégie d'intervention*, Direction de l'enseignement arabe, Dakar, 2011.

MEN (Ministère de l'Éducation Nationale), *Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence (PAQUET) : secteur éducation et formation 2013-2025*, Ministère de l'Éducation nationale, Dakar, 2013.

UNESCO, *Déclaration de Dakar : Forum Mondial sur l'Éducation*, UNESCO, Paris, 2000.

UNESCO, *Éducation 2030 : Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de Développement Durable 4*, UNESCO, Paris, 2015.

V. SOURCES PRIMAIRES (ENTRETIENS)

BÂ Ousmane, Inspecteur de l'Éducation nationale, entretien semi-directif conduit dans le cadre de l'étude, 2023.

CISSÉ Ousmane, Inspecteur de l'Éducation nationale, entretien semi-directif conduit dans le cadre de l'étude, 2023.

DIALLO Khalidou, Ancien Ministre de l'Éducation nationale du Sénégal, données issues des entretiens de terrain, 2023.

LISTE DES AUTEURS DU *LIENS* 10-Volume 2

- **Jörg Martin HARTMANN**
- **Sileymane SALL**
- **Sylvain Luc AGBANGLANON**
- **Justin Masandi Kisuku LEZ**
- **Natié COULIBALY**
- **Bakary DEMBÉLÉ**
- **Mamadou KEITA**
- **Cheikh SAMB**
- **Mouhamadou Fadil KANE**
- **Amath FALL**
- **Jean Sibadioumeg DIATTA**
- **Alioune SECK**
- **Yacouba KOURAOGO**
- **Marcellin Médétonhan LOUGBEGNON**
- **Laurent ATCHIKPA**
- **THIERNO AROUNA NIANG**
- **Landa YIRADIANG**
- **Sadibou SOW**
- **Serigne Modou SARR**
- **Awa BA**
- **Ibrahima SEYE**
- **Modeste Ghislain ONOMO ONOMO**
- **Rodrigue MENYE MPELE**