

**LES DANGERS LIÉS À LA DÉCHÉANCE MORALE DANS LE ROMAN DE PAULINE  
DE CALIXTHE BEYALA**

**Par**

**NANDEN PLANG-DAKAN**

**08039249460**

**DR. BWAN PATRICK PANLE**

**08069692828**

**DR. EVELYN T. DAKOGOL**

**08065487611**

**Résumé**

*Le roman Pauline de Calixthe Beyala met en lumière un univers marqué par la déchéance morale d'une jeunesse en rupture avec les valeurs sociales, spirituelles et culturelles de sa société. A travers le portrait de Pauline, jeune fille en quête de repères dans un monde hostile. Nous avons constaté qu'il y a la crise des repères traditionnels car le roman illustre la perte de l'autorité parentale et de la transmission des valeurs ancestrales. Pauline est livrée à elle-même, sans cadre éducatif ni soutien affectif, ce qui accentue sa dérive ; l'influence néfaste de la ville et du modèle occidental. L'univers urbain est présenté comme un lieu de perversion, d'aliénation et de marchandisation du corps. La ville devient un espace où les identités se dissolvent et où la survie justifie toutes les compromissions. Sexualité instrumentalisée. Pauline utilise son corps comme un moyen de négociation sociale. Ce choix, contraint par un contexte de misère et de violence, révèle une société où la femme n'a d'autre valeur que celle que lui accorde le regard masculin ou économique. Le silence des institutions. Ni l'école, ni la famille, ni l'État ne parviennent à contenir cette déchéance. Le roman dénonce ainsi l'échec global des structures censées encadrer la jeunesse. La parole féminine subversive. Malgré sa situation, Pauline garde une lucidité sur le monde qui l'entoure. Sa voix, bien qu'emprisonnée par les codes de la marginalisation, devient un espace de dénonciation et de résistance implicite. A travers une écriture incisive et un personnage féminin ambivalent, l'auteure interroge les logiques d'exclusion, les rapports de pouvoir et la marchandisation des corps. Ce sujet de recherche met donc en tension l'individuel et le collectif, en explorant les racines des dangers liés à la déchéance morale: celle de l'Afrique postcoloniale.*

La littérature a souvent servi de support à l'expression sociale et politique. Depuis l'époque coloniale jusqu'à la période de la démocratie, les écrivains africains se sont servis de l'art comme prétexte pour réprover et stigmatiser d'abord le pouvoir colonial et ensuite celui despotique des leaders africains qui succèdent aux premiers maîtres. Léonard Sain Ville observe que : « La plupart des écrivains noirs qui se sont penchés sur la description de leur patrie ont tout naturellement lié cette description à celle des efforts qui y sont faits pour échapper à la domination et retrouver la liberté et la dignité... L'élément essentiel du lyrisme est, ici, la protestation contre la souffrance » (31). En effet, la littérature doit être considérée dans sa relation inséparable avec la vie de la société sur l'arrière-plan des facteurs historiques et sociaux qui influencent l'écrivain.

## **LES DANGERS LIÉS A LA DECHEANCE MORALE**

La déchéance morale de Pauline dans le roman éponyme de Calixthe Beyala ne relève ni d'un choix pleinement conscient ni d'une inclination innée vers l'immoralité. Elle se présente plutôt comme la conséquence d'un enchaînement de circonstances délétères, façonnées par un environnement familial profondément dysfonctionnel. Loin de tout déterminisme biologique, c'est dans le terreau des carences affectives, des violences symboliques et des déséquilibres émotionnels que germe la chute progressive de Pauline. La trajectoire du personnage est ainsi marquée par une série de ruptures et de manques, à commencer par l'absence d'unité au sein de sa famille, où règnent la fragmentation des relations, le silence complice et l'indifférence émotionnelle.

Le roman illustre avec force que l'absence de repères parentaux solides notamment l'inexistence de conseils bienveillants, de dialogues structurants ou de gestes d'amour sincères ouvre la voie à une errance identitaire et morale. A cela s'ajoute la figure maternelle, dépeinte comme instable et libertine, dont les comportements lubriques déstabilisent davantage l'univers affectif de Pauline, brouillant les frontières entre le licite et l'interdit. Enfin, la violence brutale et omniprésente du frère Fabien, tant physique que psychologique, parachève ce climat toxique où Pauline se débat, impuissante. Ce chapitre se propose d'examiner en profondeur ces facteurs internes à la cellule familiale, qui, mis bout à bout, composent la matrice originelle de la déchéance de l'héroïne. Il analysera successivement le manque d'unité familiale, l'absence de soutien parental, la lubricité maternelle et la violence fratricide comme éléments constitutifs de cette dérive morale.

### **1. Le manque d'unité dans la famille de Pauline**

La déchéance morale de Pauline, personnage central du roman éponyme de Calixthe Beyala, prend racine dans un noyau familial profondément dysfonctionnel, caractérisé par l'éclatement de la cellule familiale. Loin d'être un simple désordre affectif ou une absence passagère de cohésion, ce manque d'unité se révèle être un facteur fondamental de ds orientation identitaire, de rupture intersubjective et de perte de repères éthiques. La maison familiale, censée être le lieu de la protection, de la transmission des valeurs et de l'ancrage émotionnel, devient un espace de désagrégation morale, un théâtre d'hostilités latentes et

d'indifférence mutuelle. C'est à travers cette désunion profonde, tant affective que fonctionnelle, que se profile la lente dérive de Pauline.

### **1.1 Une famille éclatée : la fin du foyer comme havre de stabilité**

Dès les premières pages du roman, Beyala campe une famille atomisée, fragmentée, dans laquelle les liens entre les membres sont distendus, voire inexistant. Cette dislocation se traduit par une absence de solidarité familiale et une déliquescence du tissu relationnel. Pauline évolue dans un univers où les voix ne se rencontrent pas, où les gestes d'attention sont absents, où le regard parental est chargé d'indifférence ou d'hostilité. L'héroïne confie : « Ma mère me regardait comme si je n'étais pas sortie de son ventre, comme si j'étais la bâtarde de son ennemi intime » (22). Ce regard, chargé de rejet et de soupçon, indique la profondeur de la fracture affective au sein de la relation mère-fille. Il ne s'agit pas simplement d'un conflit générationnel, mais d'un abandon symbolique qui ôte à Pauline tout sentiment d'appartenance. Le fait que la mère la considère comme étrangère à son propre corps illustre un rejet originel, une négation du lien charnel et affectif censé unir la mère à son enfant. Cette posture maternelle distanciée entraîne un sentiment de solitude intense chez Pauline, accentué par le fait qu'aucune figure familiale ne semble prête à restaurer un minimum de cohésion.

De manière plus large, la structure familiale elle-même semble n'être qu'un simulacre. Il n'existe pas de véritable communauté familiale où chacun se reconnaît dans l'autre. Pauline souligne ainsi : « Chez nous, chacun parlait pour lui, les autres n'écoutaient pas, ou feignaient de ne pas entendre » (34). Cette phrase cristallise une dynamique de cohabitation sans communication, une juxtaposition d'individus qui partagent un même espace sans jamais tisser de lien réel. L'absence d'écoute traduit un repli narcissique de chaque membre sur ses préoccupations personnelles, détruisant toute possibilité d'unité ou de partage.

### **1.2 L'absence de dialogue : un symptôme de la dislocation relationnelle**

Le dialogue, dans toute société humaine, est le fondement de la reconnaissance mutuelle et du développement moral. Dans la famille de Pauline, cette reconnaissance fait cruellement défaut. Le langage ne relie pas ; il divise, isole, ou pire, il est absent. Le silence, pesant et constant, devient une forme de violence symbolique, une expression de désintérêt et de démission parentale. Pauline est privée de ce que Françoise Dolto appelle « le langage du cœur » (212), ce langage non verbal qui construit l'enfant dans le regard, les gestes, l'attention. L'absence de cette médiation fondamentale entraîne une angoisse existentielle et une difficulté à se structurer en tant que sujet. Ce mutisme familial entraîne une rupture dans la transmission des valeurs. Le manque d'unité devient alors un terrain propice à la désorientation morale. Ne bénéficiant d'aucun cadre explicite ou implicite sur ce qui est bien ou mal, Pauline se retrouve dans une zone grise où toutes les conduites semblent équivalentes. Elle est ainsi plus vulnérable aux influences extérieures, notamment celles qui exploitent ses failles émotionnelles.

Le sociologue Pierre Bourdieu évoque dans *La reproduction* le rôle fondamental du cadre familial dans la transmission des habitus, ces structures durables de perception et d'action. Dans le cas de Pauline, cette transmission est rompue. Le foyer familial n'offre aucun modèle à imiter ni aucune norme à intérioriser, ce qui explique en partie l'errance éthique du

protagoniste. L'unité familiale, qui aurait pu jouer un rôle régulateur, est remplacée par l'indifférence, la méfiance et la dissonance.

### **1.3 Le foyer : un espace de souffrance plutôt qu'un espace refuge**

Dans *Le roman de Pauline*, Calixthe Beyala déconstruit radicalement l'image rassurante du foyer familial. Ce dernier, loin d'être un sanctuaire ou un lieu de protection, devient au contraire un espace de désillusion, d'angoisse et d'exclusion. Le manque d'unité familiale ne se manifeste pas uniquement par l'absence de communication ou de solidarité ; il se matérialise surtout par une tension omniprésente, une atmosphère de suspicion et de rejet. Le foyer est censé être, dans l'imaginaire collectif, le lieu d'ancrage de l'enfant, là où il construit progressivement sa confiance en soi et en autrui. Or, chez Pauline, cette structure est profondément fissurée dès le départ.

La maison familiale, que l'on pourrait attendre comme refuge face aux tumultes extérieurs, est dépeinte comme un univers clos, étouffant, chargé de silences pesants et d'agressions implicites. Très tôt, Pauline se sent étrangère dans son propre foyer. Le lien maternel, qui devrait être un rempart contre la violence du monde, est ici chargé de mépris et de non-dits. Elle affirme ainsi : « Chez nous, il n'y avait pas d'amour, seulement des silences et des cris qu'on n'osait pas pousser » (24). Ce constat glaçant traduit l'atmosphère toxique d'un espace censé pourtant fournir stabilité et affection. Il s'agit moins d'un foyer que d'un huis clos dans lequel les membres de la famille cohabitent sans véritablement communiquer. Dans ce climat délétère, Pauline est sans cesse jugée, scrutée, mais jamais entendue ni reconnue. Sa parole est confisquée et son existence minimisée.

La mère de Pauline incarne à elle seule ce rejet sourd. Loin de jouer un rôle de guide ou de protectrice, elle se fait présence accusatrice, dépourvue d'empathie. Le regard maternel n'est ni bienveillant ni complice, mais pétri d'amertume : « Maman me regardait comme si j'étais une erreur de la vie, quelque chose qu'elle n'avait pas demandé mais qu'elle devait supporter » (35). L'enfant, dès lors, ne peut se construire sainement dans un tel environnement. L'amour maternel, normalement source de réassurance, est ici remplacé par une forme de répulsion à peine dissimulée. Ce rejet nourrit chez Pauline un mal-être existentiel profond, qui se traduit par des attitudes de retrait, mais aussi de provocation, comme pour conjurer l'indifférence.

Le foyer ne protège pas : il expose, il agresse. Pauline vit dans un espace où la parole affective est absente, remplacée par une routine mécanique et une violence larvée. Elle exprime ce sentiment d'effacement en ces termes : « Chez moi, je n'étais rien. Juste une fille de plus dans une maison qui débordait de rancunes » (42). A défaut de reconnaissance au sein de son cercle familial, Pauline est poussée à chercher ailleurs des marques d'attention. Elle tombe ainsi dans des relations précoces et déséquilibrées avec des hommes plus âgés, non par désir ou plaisir, mais par besoin vital de se sentir vue, reconnue, aimée : « J'étais prête à aimer n'importe qui pourvu qu'il me regarde comme une personne, pas comme un problème » (57). Ce glissement progressif vers la sexualité n'a rien de libérateur : il est symptôme d'une dérive identitaire. Dans les bras d'autrui, elle tente de colmater une blessure ouverte par l'indifférence familiale : « Je me suis offerte à lui, non par amour, mais pour qu'il me prenne dans ses bras et

qu'il dise que j'existais » (59). Ainsi, Beyala dessine une trajectoire de l'échec affectif, où le foyer censé fournir les fondations de l'estime de soi devient la matrice de l'errance intérieure. L'enfant n'y apprend ni la confiance, ni la valorisation, ni le respect de soi. Bien au contraire, elle y découvre la honte, l'exclusion et la solitude. Pauline, privée d'un espace sécurisant où poser ses repères, se tourne vers des expériences extérieures prématurées, cherchant désespérément une forme de refuge symbolique dans le regard d'autrui.

Cette logique s'inscrit dans une critique plus large de la cellule familiale patriarcale dans la littérature postcoloniale francophone. Le roman de Beyala, tout comme ceux de Maryse Condé ou de Ken Bugul, met en scène des figures féminines en rupture avec les cadres familiaux classiques. L'expérience du foyer y est fréquemment associée à une blessure première, un lieu non pas d'édification identitaire, mais de sa fragmentation. La « maison » n'est plus le socle : elle devient le premier lieu de la dépossession.

En cela, *Le roman de Pauline* s'inscrit dans une tradition narrative dénonçant l'échec des structures affectives dans les sociétés marquées par les inégalités, les non-dits, et les violences symboliques. Le foyer, au lieu de préserver l'individu, le précipite dans un vide existentiel. Cette inversion des rôles du foyer familial d'espace protecteur à espace destructeur est au cœur du malaise de Pauline, et en constitue un des ressorts majeurs de sa dérive morale.

#### **1.4 Le foyer comme matrice d'un conditionnement destructeur**

Le manque d'unité familiale n'est pas seulement un phénomène statique dans *Le roman de Pauline* ; il engendre une dynamique destructrice, une reproduction de comportements violents et aliénants que Pauline intériorise malgré elle. Ce que Calixthe Beyala met en scène, c'est moins la simple absence d'harmonie familiale que l'instauration d'un schéma pathologique de relations, où la violence psychologique devient la norme. Pauline est exposée très tôt à un univers familial marqué par la dureté, l'indifférence, voire l'humiliation. Dans cet environnement, elle apprend à ne pas attendre de bienveillance, à considérer la brutalité comme une expression de l'amour, la distance comme une forme de protection, et la dureté comme l'unique mode de rapport à l'autre.

La violence symbolique et verbale qu'elle subit dans son foyer agit comme un poison lent. Elle détruit en Pauline toute capacité de se penser comme un être digne de respect ou d'amour. Très jeune, elle en vient à reproduire envers elle-même le discours dévalorisant qu'elle a entendu dans sa famille. Elle dit ainsi, dans un passage d'une intensité bouleversante : « Je n'étais rien. Pas même une ombre. Je faisais du bruit, je respirais, mais personne ne m'entendait, personne ne me voyait » (76). Ce sentiment d'effacement n'est pas simplement une métaphore poétique ; il incarne une profonde crise de la perception de soi. Pauline n'a jamais bénéficié d'un regard aimant ou reconnaissant, et dès lors, elle peine à se constituer en tant que sujet. Cette perte de perception d'elle-même comme individu digne d'existence est le symptôme d'une identité brisée, d'un moi fragmenté par l'absence de regard bienveillant. Elle confie ainsi : « Quand je regardais les autres filles, je me demandais comment elles faisaient pour sourire. Moi, je n'avais pas appris » (48). Cette incapacité à s'inscrire dans une dynamique affective positive révèle une carence originelle, une faille narcissique profonde. On peut ici

convoquer les travaux du psychanalyste Donald Winnicott, selon lesquels l'enfant se construit dans le miroir du regard maternel : ce regard, en reflétant l'existence de l'enfant, le constitue en tant que sujet. Dans le cas de Pauline, ce regard est soit absent, soit hostile. Elle n'est jamais accueillie comme être singulier, mais toujours perçue comme un poids, une erreur, voire une source de honte. Elle déclare à ce propos : « Ma mère ne m'avait jamais regardée autrement que comme une tâche sur sa vie » (39). Dépourvue de ce regard structurant, Pauline se construit dans la faille, dans le silence, dans la douleur. Cette désintégration de la relation fondatrice mère-enfant produit en elle une instabilité émotionnelle chronique. Elle ne sait pas comment aimer ni comment être aimée. Ses tentatives de lien sont toujours marquées par l'échec, la peur ou la soumission. Son rapport à la sexualité, par exemple, en témoigne crûment : « Je croyais que si je le laissais me toucher, il m'aimerait. Mais il m'a juste utilisée, comme les autres » (83). Ainsi, l'expérience familiale de Pauline ne produit pas seulement du malheur : elle engendre un modèle intérieur destructeur. La souffrance devient sa langue maternelle, l'humiliation son référentiel émotionnel. Loin de se rebeller contre cette logique, elle l'intègre, la répète, la subit, parce qu'elle n'a jamais appris d'autre forme de relation. L'absence d'unité familiale n'est donc pas seulement une cause parmi d'autres de sa dérive ; elle en est le socle originel, le soubassement affectif qui oriente toutes ses expériences ultérieures.

Cette réalité rend vaine toute tentative de moralisation. Juger Pauline sur ses choix sans prendre en compte cette désintégration précoce du lien familial serait méconnaître la logique interne du récit. Le roman de Beyala ne cherche pas à excuser Pauline, mais à révéler les mécanismes souterrains qui mènent à l'autodestruction. Il s'agit d'un portrait existentiel, non d'un procès moral. Comme elle le dit elle-même : « On m'avait appris à souffrir en silence, à tendre la joue quand on me giflait. Alors j'ai cru que c'était ça, être une femme. » (90). Cette phrase résume tragiquement le conditionnement patriarcal et violent auquel elle est soumise. Elle ne se voit jamais comme victime d'un système, mais comme une jeune fille "ratée", "incapable", "mauvaise" termes qu'elle a entendus tant de fois dans son entourage qu'ils ont fini par structurer son propre discours intérieur.

Il faut qu'on le dise en définitive, *Le roman de Pauline* met en lumière l'enchaînement implacable entre désamour familial et désastre existentiel. Pauline n'est pas un monstre moral ; elle est le produit d'un monde sans tendresse. La violence qu'elle reproduit, y compris contre elle-même, est l'écho direct de celle qu'elle a reçue. Et dans cette tragédie intime, la maison familiale, loin d'être un havre, se révèle être le premier théâtre de la perte de soi. Ce développement sur le foyer comme espace de fragilisation s'insère idéalement à la suite d'une présentation générale des modèles familiaux dans l'œuvre. Dans cette optique, le foyer familial ne remplit pas sa fonction de matrice protectrice dans *Le roman de Pauline*. Beyala déconstruit l'imaginaire traditionnel du « chez-soi » comme espace de sécurité, pour en révéler les tensions, les carences et les traumatismes fondateurs. La maison, loin d'être un lieu d'enracinement, devient un espace de dissolution identitaire, où la violence structurelle se déploie sans être nommée. Cette violence silencieuse, subie dans l'enfance, conditionne durablement la trajectoire de Pauline et inscrit sa subjectivité dans une logique d'auto-sabotage.

### **1.5 La solitude affective comme conséquence de la désunion familiale**

Le manque d'unité familiale n'est pas seulement un phénomène statique : il engendre une dynamique destructrice, une reproduction de comportements violents et aliénants que Pauline intériorise malgré elle. La violence psychologique, qu'elle subit dans le cadre familial, devient pour elle une norme relationnelle. Elle apprend à ne pas attendre de bienveillance, à considérer la brutalité comme une expression de l'amour, la distance comme une forme de protection, et la dureté comme l'unique mode de rapport à l'autre. Dans plusieurs passages, Pauline reproduit envers elle-même le discours dévalorisant qu'elle a entendu dans sa famille. Elle dit par exemple : « Je n'étais rien. Pas même une ombre. Je faisais du bruit, je respirais, mais personne ne m'entendait, personne ne me voyait » (76). Cette perte de perception d'elle-même comme sujet digne d'existence est le symptôme d'une identité brisée, d'un moi fragmenté par l'absence de regard bienveillant. Ici, l'on peut convoquer les travaux de Donald Winnicott, selon lesquels l'enfant se construit à travers le regard maternel qui le « réfléchit » (347). Pauline, n'ayant jamais été vue comme un être à part entière, peine à se reconnaître dans son humanité propre. Ainsi, ce manque d'unité familiale se traduit chez elle par une instabilité émotionnelle, une fragilité narcissique, et une incapacité à s'inscrire dans un récit de soi structuré. La dérive n'est donc pas le fruit d'un choix, mais le prolongement logique d'un conditionnement familial destructeur. Il est dès lors illusoire de vouloir moraliser Pauline ou de juger ses actes sans considérer cette désintégration précoce du lien familial.

### **1.6 L'absence de fraternité : le rôle négatif de Fabien**

L'un des aspects significatifs de cette désunion familiale est aussi le rôle du frère, Fabien, dont la présence au sein du foyer, loin de combler le vide affectif, vient au contraire l'accentuer par une forme de brutalité masculine silencieuse. Fabien, figure d'autorité par défaut, n'est en rien un modèle ni un allié pour Pauline. Le lien fraternel, souvent idéalisé dans les littératures de l'enfance, est ici vicié. Pauline le décrit comme « un mur », « un bloc de glace » : « Fabien ne parlait jamais. Il entrait dans la maison comme un inconnu, posait ses affaires, mangeait sans dire un mot. Parfois, il me lançait un regard dur, mais rien de plus » (40). Ce silence hostile n'est pas neutre. Il est vécu comme une forme d'exclusion, de rejet symbolique. Il entérine la solitude affective de Pauline et l'enterre encore davantage dans un mutisme intérieur. Au lieu de jouer un rôle de protection, de médiation, ou même de complicité, Fabien s'érige en barrière émotionnelle. Il contribue à la désagrégation de la fratrie, renforçant l'image d'une famille où chacun campe dans sa solitude. Dans une lecture plus large, Fabien incarne aussi la figure masculine absente, voire démissionnaire, qui traverse le roman. S'il n'exerce pas de violence physique explicite à ce stade du récit, il participe activement au climat d'oppression affective, par son inertie, son mutisme, son indifférence. A travers lui, Beyala dénonce subtilement la faillite des liens fraternels dans un espace familial dysfonctionnel.

### **1.7 Famille sans projet commun : absence de narration collective**

Un autre symptôme du manque d'unité dans la famille de Pauline est l'absence de projet commun, de récit fédérateur autour duquel les membres pourraient s'identifier collectivement. Il n'y a ni mémoire familiale partagée, ni traditions porteuses de sens, ni même de repas ou rituels susceptibles de créer un sentiment d'appartenance. Or, comme le souligne Paul Ricœur dans *Temps et récit*, la narration collective est essentielle pour constituer une identité dialogique

et intersubjective. Dans le roman, aucune histoire ne lie les membres de la famille. Chacun vit dans une temporalité éclatée. Le passé est douloureux ou refoulé, le présent est morne, et l'avenir inexistant. Pauline ne reçoit aucun récit familial qui pourrait l'aider à situer son existence dans une généalogie, une continuité, une transmission. Elle déclare : « Personne ne m'avait raconté d'où je venais. Mon père, ma mère, mes oncles... tous muets. Je ne savais pas pourquoi on était pauvres, ni pourquoi on souffrait » (58). Cette ignorance des origines n'est pas anodine. Elle empêche Pauline de se construire comme sujet de mémoire, de prendre conscience des conditions historiques et sociales de sa famille. L'absence de récit devient ainsi une autre forme d'exclusion, un mécanisme de déracinement symbolique. La dislocation familiale est ici aussi une dislocation temporelle, un enfermement dans le chaos du présent sans passé structurant ni avenir possible.

## **2. L'absence des conseils comme un abri chez les parents de Pauline**

Dans *Le roman de Pauline*, Calixthe Beyala dresse le portrait d'une jeune fille livrée à elle-même, abandonnée dans une quête de sens que personne ne vient orienter, encadrer ou accompagner. Ce manque d'orientation parentale, loin d'être une simple lacune éducative, se présente comme l'un des piliers de la déchéance morale que traverse Pauline. En effet, l'absence des conseils, des avertissements et du soutien moral parental transforme l'adolescente en proie facile aux influences extérieures, incapables de discerner le bien du mal dans un monde déjà dénué de repères stables.

Pauline exprime à plusieurs reprises sa solitude devant les choix cruciaux de l'existence. Elle dit : « Je voulais qu'on me dise quoi faire, qu'on m'explique pourquoi je souffrais autant. Mais il n'y avait personne. Ma mère criait, mon père se taisait, et moi, je me perdais » (62). Ce passage met en lumière la vacance éducative dans laquelle elle évolue. Ni sa mère, absorbée par ses propres frustrations et débordements, ni son père, quasi-fantomatique, ne remplissent la fonction fondamentale de guide. Dans toute société, et en particulier dans les contextes où l'environnement extérieur est hostile ou incertain, le rôle des parents comme pôles de stabilité est crucial. Or, dans le cas de Pauline, c'est précisément ce rôle qui est inexistant, sinon perverti. La notion d'« abri », évoquée dans le titre de cette section, renvoie à une métaphore forte. Le conseil parental est supposé être un refuge, un espace protecteur face aux agressions de l'existence. L'enfant, confronté à l'inconnu, devrait pouvoir se tourner vers ses parents pour recevoir des mots capables de guider ses pas. Mais pour Pauline, cette protection symbolique est absente. Au contraire, sa famille devient un lieu d'exposition aux dangers, un espace où l'on est davantage blessé qu'orienté. Ainsi, son errance morale est en grande partie due à ce vide structurant. En l'absence de discours parental structurant, Pauline se tourne vers des figures extérieures, souvent peu fiables. Elle est attirée par les hommes plus âgés, par la rue, par les promesses faciles. Elle cherche, dans le regard de l'autre, ce que le regard parental ne lui a jamais donné : une direction, une reconnaissance, une signification. Cette quête l'expose aux abus et à la manipulation, puisque, sans cadre de référence, elle ne sait pas poser les limites. Beyala inscrit ce dysfonctionnement éducatif dans un contexte social plus large, où les adultes, accablés par leurs propres frustrations, semblent avoir renoncé à toute forme de transmission. Pauline affirme : « Les adultes étaient fatigués. Ils n'avaient plus la force de parler. Ils se contentaient de survivre, et nous, les enfants, on se débrouillait comme on pouvait » (90). Ce

constat est accablant : il montre que la démission éducative n'est pas le fruit d'une simple négligence individuelle, mais s'inscrit dans une dépression sociale générale. La génération précédente n'ayant pas trouvé de solutions à ses propres blessures, elle cesse d'accompagner la suivante. Ce phénomène de rupture de transmission est bien connu en sociologie et en psychanalyse ; il est souvent observé dans les sociétés en crise, où le désenchantement collectif affecte les structures primaires, à commencer par la famille.

Dans le cas de Pauline, cette rupture prend un tour tragique, car elle conduit à une autodestruction progressive. Sans repères, sans valeurs inculquées, elle ne sait pas nommer ce qu'elle vit, ni encore moins y résister. Le langage du bien et du mal, les mots pour dire la dignité, la pudeur, la résistance, ne lui ont jamais été transmis. Elle est donc démunie face aux situations de violence, d'exploitation, de désir dévoyé. A plusieurs reprises, elle évoque son incompréhension face aux événements : « Je ne savais pas si c'était normal. Peut-être que c'était comme ça la vie. Peut-être qu'on devait se laisser faire, pour qu'un jour quelque chose de bien nous arrive » (103). Ce fatalisme résigné est le fruit d'un vide discursif, d'un désert éducatif. Pauline ne peut moraliser son expérience parce qu'aucune parole parentale ne lui en a donné les clés. En cela, l'œuvre de Beyala met en lumière la responsabilité non seulement affective, mais aussi éthique, des parents dans la structuration morale de l'enfant. Le conseil n'est pas un luxe : il est le socle de la subjectivation. A travers la voix de Pauline, c'est toute une génération abandonnée qui s'exprime. Beyala dénonce la faillite des adultes à assurer leur fonction éducative, mais elle pointe également les causes systémiques de cette démission. Le chômage, la pauvreté, les rapports de domination patriarcaux, la violence des structures sociales, tout concourt à désarmer les parents, qui finissent par se taire, laissant leurs enfants affronter seuls un monde brutal.

Enfin, l'absence de conseils ne signifie pas seulement l'absence de discours moral : elle représente aussi l'absence d'un amour structurant. Car conseiller, c'est aimer, c'est prendre le temps d'écouter, d'accompagner, de s'impliquer. Ce manque d'amour se révèle, chez Pauline, dans un vide affectif que rien ne peut combler. Elle tente de trouver ailleurs cette chaleur absente, mais ne rencontre que froideur, instrumentalisation ou trahison. Le manque de conseils est donc un symptôme d'un abandon plus profond, celui du lien affectif essentiel entre parents et enfants. En somme, cette absence de repères, d'orientation morale, de discours éducatif et affectif, constitue une des principales racines de la déchéance morale de Pauline. Beyala n'en fait pas un simple constat : elle en fait un cri, une alerte, un appel à la reconstitution des fondements familiaux et sociaux de l'éducation. Sans cela, toute société risque de produire des êtres brisés, errants, incapables de se construire comme sujets libres et responsables.

### **3. La lubricité de la mère de Pauline**

La figure maternelle dans *Le roman de Pauline* ne s'impose pas comme un repère moral ou affectif, mais bien comme l'incarnation d'une sexualité débridée, exhibée sans pudeur, au mépris du rôle protecteur et éducatif attendu d'une mère. La lubricité de la mère de Pauline n'est pas seulement un trait de caractère individuel ; elle agit comme une influence délétère, un contre-exemple constant qui brouille la perception de Pauline sur les rapports humains, l'intimité et la dignité. Dès les premières pages du roman, la sexualité de la mère est décrite

avec insistance, presque comme une obsession. Pauline se souvient : « Elle rentrait tard, maquillée comme une prostituée, ses seins débordant de son corsage, les talons claquant comme des menaces dans le couloir. C'était ma mère » (14). Ce portrait inaugural fixe le ton : la mère de Pauline est avant tout un corps offert au regard des hommes. Cette mise en scène constante d'une féminité aguicheuse, déconnectée de toute fonction maternelle bienveillante, installe un malaise profond chez la jeune fille, tiraillée entre fascination, honte et révolte. Au lieu d'apprendre à s'estimer et à se protéger, Pauline grandit dans l'idée que le corps féminin est un outil de pouvoir ou de soumission, selon les situations.

La sexualité de la mère est non seulement ostentatoire, mais aussi dénuée de toute tendresse ou respect de soi. Elle vit ses relations comme des transactions ou des exutoires, souvent marquées par l'humiliation. Dans un passage marquant, Pauline rapporte : « Je l'entendais gémir, rire, parfois pleurer après l'amour. Et puis elle se relevait, se lavait vite, comme si elle voulait effacer la saleté. Elle ne me regardait pas » (45). Cette absence de pudeur, conjuguée à un profond désamour de soi, projette sur Pauline une image profondément dégradée de la féminité. La sexualité n'y est pas célébrée comme expression d'amour ou de joie, mais vécue comme une routine aliénante, un renoncement à toute dignité. Cette ambiance malsaine marque durablement Pauline, qui peine à se forger une conception saine des relations affectives.

L'un des effets les plus destructeurs de cette lubricité maternelle réside dans le brouillage des rôles. La mère ne joue pas le rôle de guide, mais celui d'une rivale, voire d'une figure intrusive dans l'intimité psychique de Pauline. Beyala illustre ce trouble par la proximité troublante entre les deux femmes, comme si la mère projetait sur sa fille ses propres désillusions : « Elle me disait : 'Fais-toi belle, les hommes aiment ça. Tu verras, c'est comme ça qu'on s'en sort » (52). Ce conseil, qui pourrait être une injonction à la coquetterie anodine, prend ici une dimension tragique : il s'agit d'une transmission pervertie, où l'apparence et la séduction deviennent les seuls outils de survie. Pauline, loin de recevoir une éducation émotionnelle ou morale, hérite d'un modèle où le corps est la seule monnaie d'échange.

Plus que l'indifférence ou l'absence éducative, c'est la conduite sexuelle de la mère de Pauline qui choque profondément et déstabilise la jeune fille. Le personnage maternel, au lieu d'incarner l'ordre moral, devient la figure d'une sexualité débridée, voire d'un libertinage impudique. Cette lubricité est non seulement exposée, mais elle est aussi revendiquée dans le roman. Le comportement de la mère se caractérise par des relations multiples et ouvertes, souvent sous les yeux de ses enfants. Pauline en témoigne avec douleur : « Ma mère changeait d'homme comme de robe, et chaque soir, je devais faire semblant de ne pas entendre les gémissements de plaisir qui traversaient les murs » (62). Ce témoignage traduit non seulement une intrusion de la sexualité adulte dans l'espace de l'enfant, mais aussi une confusion des repères entre l'intime et le public, entre le désirable et le honteux.

En exposant sa fille à une sexualité décomplexée sans médiation ni explication, la mère de Pauline participe à une éducation pervertie de l'amour et du corps. La sexualité n'est plus perçue comme un langage d'affection ou d'engagement, mais comme un outil de pouvoir et de transaction. C'est dans cette logique que Pauline interprète ses propres relations : « Le sexe,

c'était ce qu'on donnait pour recevoir un peu d'attention » (75). La mère devient alors un modèle négatif, un contre-exemple de féminité et de maternité. Loin d'élever sa fille vers une conscience morale, elle la tire vers une forme de marchandisation du corps féminin. Cette perversion du rôle maternel fragilise l'identité de Pauline, qui peine à définir des frontières entre désir, amour, pouvoir et dignité.

La mère devient ainsi la première corruptrice, involontaire peut-être, mais néanmoins active. Elle introduit sa fille dans une vision désenchantée et objectivante de la sexualité, sans jamais offrir une alternative fondée sur la liberté, le respect ou l'amour de soi. Dans cette optique, Pauline ne peut que reproduire, à son insu, les comportements qu'elle a observés, car elle n'a pas été initiée à d'autres modes d'existence. Cela renforce l'idée d'un déterminisme social et familial contre lequel elle n'a pas les armes nécessaires pour lutter. L'impact de cette figure maternelle est d'autant plus prégnant que Pauline ne peut s'en détacher complètement. Elle alterne entre révolte et désir d'approbation, comme en témoigne ce passage : « Je voulais qu'elle me dise que j'étais belle, que j'étais bien. Mais elle ne disait rien. Elle me regardait comme on regarde une concurrente, une menace » (66). Ce regard de rivalité, là où devrait régner l'amour maternel, crée un traumatisme profond. Pauline ne peut pas se construire dans l'estime d'elle-même si elle n'est pas reconnue, valorisée, sécurisée par sa mère. Le manque d'amour, doublé d'une sexualisation précoce et dévoyée, forme un terrain propice à la confusion identitaire et morale.

En somme, la lubricité de la mère de Pauline agit comme un ferment de désorientation, de désespoir et de reproduction des violences symboliques et physiques. Calixthe Beyala, à travers cette figure, dénonce non seulement l'échec d'une femme en tant que mère, mais aussi la faillite d'un système où les femmes sont réduites à leurs corps, à leur pouvoir de séduction, à leur souffrance. Ce constat, loin d'être moralisateur, est profondément politique : il interroge les conditions sociales et historiques qui amènent une femme à n'avoir pour seul horizon que la sexualité mercantile. Pauline, dans cette lignée, est une victime directe de cette transmission dysfonctionnelle, de cette filiation blessée. Ainsi, la lubricité de la mère ne doit pas être perçue comme un simple vice, mais comme une chaîne de causes et de conséquences, un symptôme d'une déchéance plus large sociale, psychique, affective dont Pauline paie le prix fort.

#### **4. La violence chez le frère de Pauline (Fabien)**

Dans le roman, la figure du frère Fabien incarne une forme brutale et directe de violence familiale, à la fois physique, psychologique et symbolique. Loin d'être un protecteur ou un repère masculin rassurant pour Pauline, Fabien est un vecteur de peur, de mépris et d'anéantissement identitaire. Son rôle dans la déchéance morale de sa sœur est central : il représente une autorité pervertie, tyrannique, qui contribue à l'effritement de l'estime de soi et à l'extinction de toute possibilité de résilience affective chez Pauline.

Dès les premières apparitions de Fabien, le lecteur est confronté à un être dur, cynique, incapable d'empathie. Il considère sa sœur comme inférieure, la méprise pour ses émotions et la rabaisse sans relâche. Pauline confie : « Il me disait que j'étais laide, inutile, que je finirais comme notre mère. Chaque mot de lui était comme une giflette. J'aurais préféré qu'il me frappe

vraiment. Au moins, cela aurait eu une fin » (31). Cette citation révèle la violence verbale comme une torture plus insidieuse que les coups : elle ronge l'être de l'intérieur, répand le doute, empêche l'émergence d'une personnalité affirmée. Fabien agit en tyran domestique, juge et bourreau dans un espace familial déjà miné par l'indifférence parentale et la perversion maternelle. Il impose un climat d'humiliation permanente, privant Pauline de tout répit, de tout espace de repli.

La violence de Fabien ne s'arrête pas à la parole. Il manifeste également une violence physique, révélatrice de l'impunité dont il bénéficie dans une maison sans lois ni garde-fous.

Pauline rapporte un souvenir glaçant : « Il m'a poussée contre le mur, une fois. J'ai senti le sang couler dans ma bouche. Il a ri. Il a dit que c'était pour que j'apprenne à me taire » (53). Ce geste n'est pas un incident isolé, mais l'expression d'un système de domination où la force s'exerce sans limite, sans conséquence. Fabien, en frappant sa sœur, perpétue une violence patriarcale qui réduit les femmes au silence, les ramène à une position de soumission et d'invisibilité. L'espace domestique devient alors un théâtre d'oppression, où l'on apprend non pas à vivre, mais à survivre.

La cruauté de Fabien est également psychologique. Il prend plaisir à rabaisser Pauline, à la dévaloriser, parfois même à l'effrayer par des paroles sadiques. Il dit, à un moment : « Tu n'es qu'un parasite, une bouche de plus à nourrir. Si tu n'existais pas, on serait tous mieux » (62). Ces propos révèlent une hostilité profonde, une haine rentrée qui dépasse le simple rejet. Pauline est niée dans son existence même. Cette forme de négation de l'autre dans le cadre familial constitue l'un des traumatismes majeurs dont découle la dérive morale de Pauline. Privée de toute reconnaissance affective, accablée par une image d'elle-même défigurée par les mots et les gestes de son frère, elle finit par intérioriser cette violence comme une norme, une fatalité.

Enfin, l'une des figures les plus sombres de l'univers familial est celle de Fabien, le frère aîné de Pauline. Incarnation de la violence patriarcale, il représente une double menace : physique et psychologique. Son comportement brutal et son autoritarisme instillent un climat de peur qui empêche toute forme d'épanouissement chez sa sœur. Fabien exerce une domination permanente sur Pauline, qu'il considère comme une propriété ou un objet à surveiller. Cette violence se manifeste par des actes concrets : «

Fabien me frappait quand je rentrais trop tard, ou quand mes vêtements lui semblaient trop courts. Il disait qu'il protégeait l'honneur de la famille » (88). Derrière cette justification fallacieuse se cache en réalité une volonté de contrôle misogyne et destructeur. Cette brutalité physique s'accompagne d'un discours humiliant, souvent pétri de jugements moraux contradictoires : « Tu n'es qu'une pute, comme maman, mais je t'empêcherai de salir notre nom ! » (90). Le paradoxe de cette phrase révèle la complexité du personnage de Fabien : à la fois complice du modèle maternel et son contradicteur, il se veut gardien d'un honneur qu'il contribue à entacher. La violence de Fabien n'est pas seulement personnelle ; elle est aussi le symptôme d'une société patriarcale où les hommes s'arrogent le droit de régenter la vie des femmes, souvent par la force. Pauline, sous ce régime de terreur domestique, ne peut ni se

construire ni se défendre. Elle est enfermée dans un cercle de violence dont elle cherche à s'échapper par tous les moyens, y compris les plus extrêmes.

Par ailleurs, Fabien exerce aussi une forme de violence symbolique liée à la virilité toxique qu'il incarne. Il méprise les émotions, les larmes, les fragilités, qu'il associe à la faiblesse féminine. À plusieurs reprises, il critique Pauline pour ses attitudes jugées trop sensibles, lui enjoignant de "se durcir" ou de "se taire". Cette pression l'enferme dans une posture défensive permanente et alimente une haine d'elle-même, incapable de correspondre à cette vision tronquée de la force. Ce climat de brutalité constante contribue à normaliser la violence dans le quotidien de Pauline. Elle cesse peu à peu de la considérer comme une anomalie, et finit par la tolérer dans d'autres contextes, y compris dans ses propres choix amoureux ou sexuels. Elle n'a jamais connu autre chose, et ne dispose pas des outils affectifs ou mentaux pour se protéger. La violence devient une langue, une manière de relation, une grille de lecture du monde. Enfin, l'impunité de Fabien, dans une famille déjà dysfonctionnelle, révèle une autre faille majeure : personne ne le remet en question, ni ne tente de protéger Pauline. Cette absence de réaction rend la violence plus dévastatrice encore. Elle installe l'idée que Pauline n'a pas droit à la justice, ni même à la compassion. Elle est à la fois victime et coupable, dans un monde clos où l'agresseur a toujours raison.

En conclusion, Fabien, loin d'être un simple frère violent, représente une figure pivot de la désagrégation morale dans *Le roman de Pauline*. Sa violence physique et psychologique, son mépris constant, son emprise symbolique anéantissent les dernières résistances de Pauline face à un monde déjà hostile. Par lui, la cellule familiale devient un lieu de destruction lente, où la parole, le geste, le silence même participent de l'érosion de l'identité et de la dignité. Beyala met en lumière, à travers cette figure, les mécanismes insidieux de la violence domestique et leurs conséquences irréversibles sur les parcours de vie féminins.

Dans *Le roman de Pauline*, Calixthe Beyala ne se contente pas de décrire une famille éclatée : elle montre comment cette désunion devient le cœur d'un mal moral profond. L'absence d'unité familiale ne produit pas seulement de la souffrance : elle désagrège l'être. Pauline est le produit d'un foyer sans écoute, sans mémoire, sans tendresse un désert affectif qui ne permet pas l'épanouissement du sujet. En déployant ce portrait sans concession, Beyala ouvre une réflexion urgente sur les enjeux sociaux, psychologiques et symboliques de la famille comme structure fondamentale de la construction humaine. Ce premier facteur comme le manque d'unité constitue ainsi l'assise de tous les autres éléments de déchéance que le roman mettra en scène dans le parcours tragique de Pauline.

Ce travail a permis de mettre en lumière les différentes influences négatives internes à la cellule familiale qui expliquent, en grande partie, la déchéance morale de Pauline dans *Le roman de Pauline* de Calixthe Beyala. L'absence d'unité familiale crée un climat d'instabilité et d'insécurité, privant Pauline du socle affectif indispensable à son épanouissement. Cette fracture familiale se double d'un vide affectif, marqué par l'absence de conseils et de soutien parental, qui aurait pu constituer un refuge face aux épreuves. La figure maternelle, au lieu d'être un repère protecteur, est empreinte de lubricité, exposant Pauline à une forme de perversion et de confusion des repères moraux. Enfin, la violence, incarnée par le frère Fabien,

agit comme un poison destructeur, conjuguant agressions physiques, humiliations verbales et violences psychologiques, instaurant un climat de peur et de soumission.

L'ensemble de ces facteurs, loin d'être isolés, s'entrelacent et s'amplifient, nourrissant la chute progressive de Pauline dans un cercle vicieux de déchéance morale. Cette analyse familiale révèle ainsi à quel point les dynamiques internes peuvent engendrer des conséquences dévastatrices sur le plan individuel. Beyala offre ici une critique sociale incisive, en exposant la manière dont la cellule familiale dysfonctionnelle peut devenir un terrain fertile à la souffrance et à la dégradation humaine. Le destin de Pauline n'est donc pas une fatalité individuelle, mais le reflet douloureux d'un contexte familial et social qui échoue à protéger et à guider.

## REFERENCE

- Anih, UchennaBethr and. « Une redéfinition du féminisme africain dans *Femme nue, femmoire* de Calixthe Beyala, romancière à contre-courant. » *International Journal of Francophone Studies*, vol. 26, nos. 1–2, 2023, pp. 75–87. DOI:10.1386/ijfs\_00056\_5.
- Bessière, Y. *Critique littéraire féminine en Afrique*. Paris : L'Harmattan, 1996.
- Beyala, Calixthe. *Asséze l'Africaine*. Paris:Albin Michel, 1994.
- . *C'est le soleil qui m'a brûlée*. Paris: Stock, 1987
- . *le roman de Pauline*.Paris:Albin Michel, 2009
- Dolto, Françoise. *Tout est langage*. Paris: Seuil, 1987.
- Kuosmanen, Vanamo. « La liberté de la femme dans cinq œuvres de Calixthe Beyala », <https://jyx.jyu.fi/bitstreams/84746805-02aa-46c1-be7b-5c94da07f0cc/download>
- Lionnet, Françoise. *Postcolonial Representations: Women, Literature, Identity*. New York: Cornell University Press, 1995.
- Naki, Salima Sidonie. « Female Voices and Silence in Calixthe Beyala's Fiction. » *Women in French Studies*, vol. 20, 2012, pp. 121–130. Disponible sur Project MUSE.
- Ndayikéza, Jean-Pierre. *Corps, genres et résistances : Perspectives africaines et diasporiques*.
- Ndayiziga, Catherine. *Sexualités et transgressions dans la littérature féminine africaine francophone*. Paris:L'Harmattan, 2016.
- Niang, S. *Essai sur le roman féministe francophone*. Dakar: Nouvelles éditions africaines, 1998
- Ogunyemi, ChikwenyeOkonjo. « Womanism: The Dynamics of the Contemporary Black Female Novel in English ». *Signs*, vol. 11, no. 1, 1985, pp. 63–80. JSTOR, [www.jstor.org/stable/3174329](http://www.jstor.org/stable/3174329).
- Paveau, Marie-Anne. *Les dits de la langue : Sexe, langage et pouvoir*. Paris:L'Harmattan, 2003.
- RavouxRallo, Elizabeth.*Méthodes de critique littéraire*. Paris: Amand Colin, 1994.
- Sandel, Michael J. *Justice: What's the Right Thing to Do?*New York: Farrar, Straus and Giroux, 2009.
- Selao, Ching. *Sexe et transgression – L'écriture obscène de Calixthe Beyala*. *Sens Public*, 20/03/2025, <https://sens-public.org/articles/1549>.
- Stratton, Florence. *Contemporary African Literature and the Politics of Gender*. Oxford: Routledge, 1994.
- Taylor, Charles. *L'âge séculier*. Trad. Philippe de Lara et Jean-Marc Narbonne, Paris:Seuil, 2007.
- Thucydide. *La guerre du Péloponnèse*. Trad. Jean Voilquin, Paris:Garnier-Flammarion, 1964.
- Van den Avenne, Cécile. *Langue et colonialisme : Une histoire de glottophagie*. Marseille: Agone, 2012.
- Zimbardo, Philip G. *The Lucifer Effect: Understanding How Good People Turn Evil*. New York:Random House, 2007.

**Artificial Intelligence and The Future of Religious Studies Education Teachers in The Teaching and Learning Process in Federal University of Education Pankshin, Plateau State.**

<sup>1</sup>Anyaeunam Onyinyechukwu Nkolika  
Christian Religious Studies Department  
Federal University of Education, Pankshin, Plateau state, Nigeria.  
[anyaegbunamonyinye@gmail.com](mailto:anyaegbunamonyinye@gmail.com)  
08061615016

<sup>2</sup>Okechukwodo Nneka Gloria  
Christian Religious Studies Department  
Federal University of Education, Pankshin, Plateau state, Nigeria.  
[nneokeyruby@gmail.com](mailto:nneokeyruby@gmail.com)  
08060967632

**Abstract**

This study examines the role of Artificial Intelligence (AI) in shaping the future of religious studies education teachers in the teaching and learning process at the Federal University of Education, Pankshin, Plateau State. Guided by four research questions, the study adopted a descriptive survey design to assess the perceptions, preparedness, and adaptability of religious studies education teachers towards Artificial Intelligence integration. A structured questionnaire was administered to 20 teachers and 50 students selected through purposive sampling. Data collected were analysed using descriptive statistics including frequency counts, percentages, and mean scores. The findings revealed that while Artificial Intelligence enhances lesson planning, resource accessibility, and learner engagement, many teachers lack adequate training and express concerns about losing the personal, moral, and spiritual dimensions of teaching. The study recommends that the university develops training programs to equip religious education teachers with Artificial Intelligence competencies while emphasizing the irreplaceable value of human interaction in moral and ethical instruction. Furthermore, institutional policies should focus on the responsible and complementary use of Artificial Intelligence in religious studies education. This study contributes to the discourse on educational innovation and underscores the need for a balanced approach to Artificial Intelligence adoption in humanities-based disciplines.

**Keywords:** Artificial Intelligence, Religious Studies Education, teachers, Students, Teaching and Learning.

## **Introduction**

The 21st century has witnessed a remarkable transformation in education, primarily driven by advances in digital technologies such as Artificial Intelligence (AI). Artificial Intelligence is increasingly influencing how educators teach and how learners engage with content. It involves the simulation of human intelligence processes by machines, particularly computer systems, which can perform tasks such as learning, reasoning, and self-correction (Russell & Norvig, 2020). These capabilities are being leveraged in various educational contexts to enhance instructional delivery, personalize learning, automate administrative duties, and improve educational outcomes (Holmes et al., 2022). In Nigeria and globally, Artificial Intelligence is gradually being introduced into education systems to assist in areas such as smart tutoring, adaptive learning platforms, and automated grading. However, while much progress has been made in the sciences and technology-based disciplines, humanities like Religious Studies Education face unique challenges. Religious studies education encompasses more than just cognitive development; it is deeply rooted in moral, ethical, emotional, and spiritual formation areas where Artificial intelligence functionality is limited (Shrivastava & Kumar, 2021).

Religious Studies Education teachers are traditionally seen as facilitators of not only knowledge but also spiritual guidance and character moulding. These aspects demand empathy, relational dynamics, and value-laden conversations that are often hard for Artificial Intelligence to replicate. Therefore, the growing presence of Artificial Intelligence in education raises critical questions about the future role and relevance of religious studies education teachers, especially in maintaining the humanistic and spiritual essence of religious instruction (Liu & Wang, 2022). At the Federal University of Education (FUE), Pankshin, Plateau State, the adoption of Artificial Intelligence in teaching is still in its infancy. While digital tools are becoming more accessible, many educators particularly in Religious Studies lack the training and confidence to effectively integrate Artificial intelligence into their pedagogy. Some express concern over being replaced or losing control over the ethical and emotional nuances of their teaching roles. Others acknowledge Artificial Intelligence potential to streamline administrative tasks, enhance resource access, and provide new methods for engaging students (Afolabi, 2022).

Despite the potential benefits of Artificial Intelligence, its integration into religious studies education must be approached with caution and intentionality. Without a clear

framework for ethical usage and proper training of teachers, Artificial intelligence may risk diluting the personal interaction that is central to the spiritual development of learners. As argued by Selwyn (2021), technology in education should serve as a support to, not a substitute for, the irreplaceable human teacher.

### **Statement of Problems**

The integration of Artificial Intelligence (AI) into the teaching and learning process has become increasingly prominent in recent years, particularly in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) fields. However, its application in humanities-based disciplines such as Religious Studies Education remains limited and underexplored. While Artificial Intelligence offers the potential to enhance pedagogical delivery, streamline lesson planning, and provide personalized learning experiences, it also raises complex questions about the future roles of teachers, especially in subjects that require moral, ethical, and spiritual guidance. At the Federal University of Education (FUE), Pankshin, there is growing awareness of the role Artificial Intelligence might play in transforming educational delivery. Yet, many Religious Studies Education teachers are either unaware of or unprepared for this shift. Some educator's express apprehension about being replaced by technology, while others struggle to balance digital tools with the deeply human dimensions of religious teaching. Most teacher's training programs do not adequately equip religious studies educators with the digital competencies necessary to engage meaningfully with Artificial Intelligence driven instructional tools. Moreover, the absence of institutional policies and strategic frameworks on Artificial Intelligence integration in religious studies education leaves both educators and learners uncertain about its appropriate use. There is also a lack of empirical data on how teachers and students perceive the impact of Artificial Intelligence in this sensitive field, leading to a knowledge gap that needs to be addressed. Without deliberate intervention, religious studies education risks falling behind in technological advancement or, conversely, becoming overly mechanized in a way that compromises its ethical and spiritual foundations. Therefore, this study seeks to investigate the perceptions, preparedness, and adaptability of Religious Studies Education teachers at Federal University of Education Pankshin, concerning Artificial Intelligence integration. It also aims to explore the benefits, limitations, and implications of adopting Artificial Intelligence tools in teaching religious values, ethics, and spiritual formation.

The primary purpose of this study is to explore the implications of Artificial Intelligence (AI) on the future roles of Religious Studies Education teachers in the teaching and learning process at the Federal University of Education (FUE), Pankshin, Plateau State. In light of the increasing integration of Artificial Intelligence technologies in educational settings, this study seeks to understand how Religious Studies Education teachers perceive these innovations, how prepared they are to incorporate Artificial Intelligence into their instructional methods, and how may enhance or challenge the moral, ethical, and spiritual dimensions of religious studies education.

Specifically, the study aims to:

1. Examine the perceptions of Religious Studies Education teachers toward the use of Artificial Intelligence in teaching and learning.
2. Identify the potential benefits of Artificial Intelligence in enhancing the delivery of Religious Studies Education lecturers.
3. Explore the challenges and ethical concerns that may arise from the use of Artificial Intelligence in the spiritual and moral formation of students.

### **Research Questions**

This study is guided by the following research questions:

1. What are the perceptions of Religious Studies Education teachers regarding the integration of Artificial Intelligence (AI) in the teaching and learning process?
2. What are the benefits of incorporating Artificial Intelligence into the teaching and learning of Religious Studies Education?
3. What challenges and ethical concerns do Religious Studies Education teachers face or anticipate in the use of Artificial Intelligence in spiritual and moral instruction?

### **LITERATURE REVIEW**

#### Artificial Intelligence (AI) in Education

Artificial Intelligence (AI) in education refers to the use of machine-based systems that can perform tasks traditionally requiring human intelligence. These include learning, reasoning, problem-solving, language processing, and decision-making. As defined by

Russell and Norvig (2020), Artificial Intelligence involves the development of systems that can simulate aspects of human cognition and behaviour. In educational contexts, this means leveraging Artificial Intelligence to enhance instructional delivery, improve administrative efficiency, and create more personalized and adaptive learning experiences for students. Artificial Intelligence is rapidly transforming the global educational landscape. Its applications include intelligent tutoring systems, automated grading, natural language processing tools, chatbots for student support, and adaptive learning platforms. For instance, platforms like Squirrel Artificial Intelligence in China and Carnegie Learning in the United States of America utilize Artificial Intelligence algorithms to tailor content based on students' performance and learning pace, thereby improving engagement and comprehension (Holmes et al., 2022). One of the key benefits of Artificial Intelligence in education is personalized learning. Artificial Intelligence systems can collect and analyse large amounts of data on students' performance, learning styles, and preferences to provide customized instructional pathways. This ensures that students receive content suited to their individual needs, which is especially helpful for those who struggle in traditional classroom settings (Zawacki-Richter et al., 2019).

Artificial Intelligence can assist educators by automating repetitive tasks such as marking quizzes, tracking attendance, and preparing learning materials. This frees up teachers' time to focus on higher-order instructional duties such as facilitating discussions, mentoring, and providing emotional support to students (Baker & Smith, 2019). Artificial Intelligence also plays a critical role in educational accessibility. Tools like real-time transcription, language translation, and Artificial Intelligence driven reading assistants can support students with disabilities or language barriers, fostering inclusivity in learning environments. However, the use of Artificial Intelligence in education is not without challenges. Ethical concerns arise around data privacy, bias in algorithms, and the potential deskilling of teachers. Furthermore, while Artificial Intelligence is effective in managing cognitive aspects of learning, it struggles to replicate human empathy, emotional intelligence, and moral reasoning qualities that are especially essential in fields such as Religious Studies Education (Shrivastava & Kumar, 2021).

In developing countries like Nigeria, the digital divide, inadequate infrastructure, and limited teacher training present significant barriers to effective Artificial Intelligence integration in classrooms (Afolabi, 2022). Moreover, the majority of Artificial Intelligence tools are designed with STEM subjects in mind, leaving a gap in resources for humanities and

religious studies, where context, values, and personal relationships play a central role. Despite these limitations, there is a growing consensus that Artificial Intelligence should be embraced as a complementary tool, not a replacement for human teachers. When used appropriately, Artificial Intelligence can support teachers by enhancing their productivity, improving students' learning experiences, and enabling more data-informed decision-making in education (Selwyn, 2021). As education systems continue to evolve in the digital age, the challenge lies not in whether to use Artificial Intelligence, but how to use it responsibly and effectively particularly in value-laden disciplines like Religious Studies Education, where the human element remains indispensable.

### **Religious Studies Education and Teacher's Role**

Religious Studies Education plays a fundamental role in shaping the moral, ethical, and spiritual values of learners. Unlike many other academic disciplines that focus solely on cognitive development, Religious Studies Education is deeply embedded in personal formation, identity building, and value transmission. It promotes religious literacy, critical thinking about moral issues, and respect for diverse beliefs and worldviews (Gearon, 2022). As such, the role of the teacher in Religious Studies Education transcends mere content delivery; it involves being a mentor, guide, role model, and moral educator. In most traditional settings, especially within the Nigerian context, Religious Studies Education teachers are not only seen as academic instructors but also as spiritual figures who embody and transmit the values they teach (Eze, 2021). This human connection is crucial, as students often derive meaning not only from the curriculum but also from the character, life example, and personal engagement of their teachers. Therefore, Religious Studies Education cannot be effectively separated from the interpersonal dynamics that exist between teacher and learner.

The teacher's role in Religious Studies Education involves facilitating dialogue, encouraging reflection, and creating a safe space for students to explore their beliefs, ask questions, and develop a deeper understanding of spiritual and moral principles (Umar & Mohammed, 2022). In this context, learning is not passive but dialogical and relational, and it depends heavily on empathy, trust, and mutual respect qualities that artificial systems currently cannot replicate. As digital technologies like Artificial Intelligence begin to enter the classroom, concerns have been raised about their potential to depersonalize education and undermine the relational foundation upon which Religious Studies Education is built. Artificial Intelligence may be efficient in organizing content and tracking learning progress,

but it lacks the consciousness, emotional sensitivity, and ethical judgment required for engaging students in deep spiritual discussions or addressing their moral struggles (Musa, 2021). In this light, Religious Studies Education teachers, must be equipped with both technological competencies and strong pedagogical skills to maintain their unique role in guiding the spiritual and moral development of students while navigating a tech-enhanced learning environment. Training programs should emphasize ethical digital literacy, not just technical skills, enabling teachers to use Artificial Intelligence tools to support not replace the deeply human elements of religious instruction (Barnes, 2022).

### **Teachers' Perceptions of Artificial Intelligence (AI)**

Teachers' perceptions of Artificial Intelligence (AI) in education significantly influence how effectively it is integrated into classroom practice. These perceptions are shaped by a variety of factors, including personal experience, level of digital competence, institutional support, cultural attitudes, and the specific subject being taught. In the context of Religious Studies Education, where personal values, ethics, and human connection play a central role, teachers' views on Artificial Intelligence are often mixed, cautious, and sometimes sceptical. Globally, studies have shown that teachers acknowledge the potential benefits of Artificial Intelligence in streamlining tasks, enhancing student engagement, and offering personalized learning pathways. For example, a study by Khlaif, Salha, and Kouraichi (2022) found that teachers across disciplines viewed Artificial Intelligence as helpful in improving assessment accuracy, reducing administrative burden, and supporting differentiated instruction. However, many also expressed concerns about job security, lack of adequate training, and loss of professional autonomy. In Religious Studies Education specifically, these concerns are magnified due to the human-centred nature of the subject. According to Adedeji and Salami (2021), Religious Studies Education teachers in Nigeria expressed discomfort with Artificial Intelligence systems replacing interpersonal classroom dynamics, such as storytelling, moral reflection, and spiritual mentorship. They feared that the mechanization of moral and spiritual instruction might undermine the depth and authenticity of student learning experiences. Another dimension of teacher perception relates to technological preparedness. Agyeman and Frimpong (2022) note that teachers with higher levels of digital literacy and professional development opportunities tend to have more positive attitudes toward Artificial Intelligence. Conversely, educators who lack access to ICT infrastructure or who have not received formal training often perceive Artificial Intelligence as intimidating, unreliable, or irrelevant to their discipline.

## **Benefits of Artificial Intelligence in Religious Studies Education**

Artificial Intelligence (AI) offers several promising benefits to Religious Studies Education, particularly when applied as a complementary tool rather than a replacement for human teachers. While Religious Studies Education focuses on moral, ethical, and spiritual development, Artificial Intelligence can significantly enhance instructional efficiency, learner engagement, and access to diverse religious content, making the subject more relevant and interactive for 21st-century learners. One of the most notable benefits of Artificial Intelligence in Religious Studies Education is personalized learning. Artificial Intelligence - powered platforms can adapt content delivery based on each student's interests, learning speed, and performance levels. This supports differentiated instruction, allowing students to explore religious themes at a pace and depth suited to their needs (Abbas & Oseni, 2021). For example, Artificial Intelligence chatbots and intelligent tutors can guide students through scripture study or ethical dilemmas, offering personalized prompts and questions to stimulate reflection.

Secondly, Artificial Intelligence contributes to resource accessibility. Through machine learning algorithms, students and teachers can access curated religious texts, commentaries, historical documents, and multimedia resources relevant to their denomination or religious tradition. Artificial Intelligence tools like semantic search engines can help retrieve contextually appropriate interpretations of religious concepts, reducing the burden of manually searching through volumes of texts (Erasmus, 2020). Artificial Intelligence also enhances engagement through immersive technologies. Tools such as virtual reality (VR) and augmented reality (AR), powered by Artificial Intelligence, can be used to simulate pilgrimages, religious ceremonies, or historical religious sites, helping learners better understand the context and practices of various faiths (Almeida, 2022). Such experiences are particularly valuable for visual and kinaesthetic learners who benefit from interactive environments.

## **Challenges and Ethical Concerns of Artificial Intelligence in Religious Studies Education**

While Artificial Intelligence (AI) presents innovative opportunities in Religious Studies Education, it also raises numerous challenges and ethical concerns, particularly regarding its use in a subject rooted in human values, spirituality, and moral reasoning.

Unlike subjects focusing on logic and computation. Religious Studies Education requires relational interaction, emotional intelligence, and ethical discernment areas where Artificial Intelligence technologies often fall short. One significant challenge is the risk of depersonalization in moral and spiritual instruction. Artificial Intelligence lacks the capacity for empathy, emotional sensitivity, and spiritual awareness, which are foundational in guiding learners through ethical dilemmas and faith-related experiences. Religious Studies educators act as mentors and moral guides, and Artificial Intelligence systems no matter how sophisticated are currently incapable of replacing the relational and pastoral dimension of that role (Afolayan & Olowu, 2021).

Another key concern is the cultural and doctrinal bias embedded in Artificial Intelligence systems. Since most Artificial Intelligence tools are developed in secular or Western contexts, their algorithms may not align with specific religious, cultural, or spiritual frameworks relevant to African or faith-based communities. This can result in content recommendations or responses that are theologically inappropriate, offensive, or misleading (Chukwuma & Adigun, 2020). The issue of ethical reasoning is also central. Religious Studies Education frequently involves interpreting sacred texts, navigating moral grey areas, and discussing spiritually sensitive matters. Artificial Intelligence, which operates through data-driven algorithms, is not equipped to make moral judgments or assess spiritual authenticity. For instance, an Artificial Intelligence program cannot understand the intent or spiritual meaning behind scriptural passages, making it unsuitable as a standalone tool for religious interpretation (Nwachukwu, 2022). Another challenge is the digital divide. Many religious educators, especially in rural or under-resourced regions of Nigeria and other African nations, lack access to reliable electricity, internet, or Artificial Intelligence enabled tools. Moreover, limited digital literacy prevents many teachers from adopting Artificial Intelligence even when tools are available, exacerbating inequality and marginalization (Salihu & Ibrahim, 2020).

## **METHODOLOGY**

This study adopted a descriptive survey research design in the context of this study, the phenomenon under investigation is the perception preparedness and adaptability of Religious Studies Education teachers towards the integration of Artificial intelligence (AI) in the teaching and learning process in the Federal University of Education Pankshin, Plateau State.

The sample for the study consisted of seventy (70) respondents, comprising twenty (20) Religious Studies Education teachers and fifty (50) students from the department of Religious Studies Education. These participants were selected to provide a balanced perspective from both the teaching and learning and learning sides of Religious Studies Education, ensuring the richness and relevance of data collected.

The main instrument used for data collected in this study was a structured questionnaire titled “Artificial Intelligence and the Future of Religious Studies Education Questionnaire.” The questionnaire was designed to gather both qualitative and quantitative data from respondents regarding their perceptions, preparedness, benefits, and concerns about the integration of Artificial Intelligence (AI) In Religious Studies Education.

## **RESULT AND DISCUSSION**

The analysis and interpretation of the data collected from respondents on the topic: Artificial Intelligence and the Future of Religious Studies Education Teachers in the Teaching and Learning Process at the Federal University of Education, Pankshin, Plateau state.

### **Research Question One:**

**What are the perceptions of Religious Studies Education teachers and students toward the integration of Artificial Intelligence in the teaching and learning process?**

**Table 1: Respondents’ Perceptions of Artificial Intelligence in Religious Studies Education**

S/N	Statement	SA	A	D	SD	Mean
1.	<b>Artificial Intelligence can improve lesson planning and delivery</b>	30	28	8	4	3.17
2.	<b>Artificial Intelligence enhances access to religious texts and multimedia resources</b>	32	26	9	3	3.24
3.	<b>Artificial Intelligence can replace human Religious Studies Education teachers</b>	6	9	28	27	2.00
4	<b>Artificial Intelligence contribute positively to student engagement in Religious Studies Education.</b>	25	30	10	5	3.07

From the above table, item shows that 30 respondents strongly Agreed, 28 respondents Agreed, 8 respondents Disagreed and 4 Strongly Disagreed that Artificial Intelligence can improve lesson planning and delivery. This yield 3.17 mean. Item 2 shows 32

respondents Strongly Agreed, 26 Agreed, meanwhile 9 respondents Disagreed and 3 respondents Strongly Disagreed. The mean calculated was 3.24. Therefore, it is considered that Artificial Intelligence enhances access to religious texts and multimedia resources. Item 3 revealed that 6 and 9 respondents Strongly Agreed and Disagreed while 28 respondents Disagree, and 27 Strongly Disagreed that Artificial Intelligence can replace human Religious Studies Education teachers. Item 4 indicates that 25, 30, Strongly Agreed and Agreed, 10 respondents, Disagreed. Meanwhile 5 respondents Strongly Disagreed. The mean arrived at was 3.

**Research Question Two:**

**What are the benefits of incorporating Artificial Intelligence in Religious Studies Education?**

**Table 2: Benefits of Artificial Intelligence**

S/N	Statement	SA	A	D	SD	Mean
5.	<b>Artificial Intelligence provides personalized learning experiences</b>	27	28	10	5	3.10
6.	<b>Artificial Intelligence supports faster access to Religious Studies Education learning materials</b>	30	29	6	5	3.20
7.	<b>Artificial Intelligence helps reduce teachers' workload through automation</b>	24	30	10	6	3.01
8.	<b>Artificial Intelligence promotes interactive learning through virtual religious simulations</b>	21	25	17	7	2.86

The above table 2 shows that items 5 revealed 27 respondents Strongly Agreed, 28 respondents Agreed, 10 respondents Disagreed and 5 respondents Strongly Disagreed that Artificial Intelligence provides personalized learning experiences. The calculated mean arrived at 3.10 item 6 revealed that 30 respondents Strongly Agreed, 29 respondents Agreed, 6, 5 respondents Disagreed and Strongly Disagreed that Artificial Intelligence supports faster access to religious learning materials. The mean is 3.2. item 7 indicates that 24 respondents

strongly Agreed, 30 respondents Agreed, 10 respondents Disagreed and 6 respondents Strongly Disagreed. This generates the score of 3.11. by implication, the statement: Artificial Intelligence helps to reduce teacher’s workload through automation is accepted as a factor. Item 8 revealed that 21 respondents Strongly Agreed, 25 Agreed, 17 respondents Disagreed and 7 Strongly Disagreed. The mean calculated was 2.8. Therefore, this means that Artificial Intelligence promotes interactive learning through virtual religious simulations.

**Research Question Three:**

**What challenges and ethical concerns do teachers and students associate with the use of Artificial Intelligence in Religious Studies Education?**

**Table 3: Challenges and Ethical Concerns about Artificial Intelligence**

S/N	Statement	SA	A	D	SD	Mean
9.	<b>Artificial Intelligence lacks the emotional and spiritual sensitivity needed for Religious Studies Education</b>	33	27	6	4	3.27
10.	<b>There are not enough training opportunities for Artificial Intelligence in Religious Studies Education</b>	29	30	8	3	3.21
11.	<b>Use of Artificial Intelligence may compromise human relationships in religious instruction</b>	26	24	15	5	3.01
12.	<b>Artificial Intelligence tools may reflect foreign or biased religious perspectives</b>	22	26	15	7	2.91

From the above analysis, item 9 shows that, 33 respondents Strongly Agreed, 27 respondents Agreed, 6, 4 respondents Disagreed and Strongly Disagreed. Based on this item, mean calculated was 3.27. This is therefore, accepted that Artificial Intelligence lacks emotional and spiritual sensitivity needed for Religious Studies Education. Item 10 revealed that 29 respondents Strongly Agreed, 30 respondents agreed, 8 Disagreed and 3 Strongly Disagreed that there are not enough training opportunities for Artificial Intelligence in Religious Studies Education. The mean calculated was 3.2. Item 11 shows that 26 Strongly

Agreed, while 24 respondents Agreed, 15 Disagreed and 7 respondents Strongly Disagreed. This yielded a mean score of 3.0. This implies that the use of Artificial Intelligence may comprise human relationships in religious instruction. Item 12 shows 22 respondents Strongly Agreed, 26 respondents Agreed, 15 respondents Disagreed and 7 Strongly Disagreed. The mean arrived was 2.9. Therefore, it was accepted that Artificial Intelligence tools may reflect foreign or biased religious perspectives.

### **Summary of Findings**

The analysis of data gathered from 70 respondents, consisting of 20 Religious Studies Education teachers and 50 students at the Federal University of Education, Pankshin, yielded the following findings:

#### **❖ Perceptions of Artificial Intelligence in Religious Studies Education**

Most respondents expressed positive perceptions toward the integration of Artificial Intelligence in the teaching and learning of Religious Studies Education. They agreed that Artificial Intelligence can support lesson planning, enhance access to religious resources, and promote interactive learning. However, the majority disagreed with the idea that Artificial Intelligence can replace the teacher, emphasizing the human and spiritual dimensions that are essential to Religious Studies Education.

#### **❖ Preparedness and Readiness for Artificial Intelligence Integration**

Findings showed that both teachers and students have low levels of preparedness for Artificial Intelligence adoption. Many participants reported a lack of formal training, minimal exposure to Artificial Intelligence tools, and inadequate institutional support for Artificial Intelligence integration in the Religious Education curriculum.

#### **❖ Benefits of Artificial Intelligence in Religious Studies Education**

Respondents acknowledged several benefits of Artificial Intelligence, including personalized learning experiences, improved access to religious texts and multimedia resources, reduced workload for teachers, and enhanced student engagement. These benefits were especially appreciated in relation to improving instructional efficiency and expanding learning opportunities.

#### **❖ Challenges and Ethical Concerns**

Several challenges and ethical concerns were identified by respondents. These included Artificial Intelligence lack of emotional and spiritual sensitivity, potential

depersonalization of teacher-student relationships, cultural and religious biases in Artificial Intelligence generated content, and insufficient training opportunities for effective use. Many also feared that over-reliance on Artificial Intelligence could erode the human-centred values central to Religious Studies Education.

Overall, the findings highlight a cautious optimism toward the use of Artificial Intelligence in Religious Studies Education. While the benefits are acknowledged, there is a clear need for training, policy development, ethical guidelines, and human oversight to ensure that Artificial Intelligence is integrated responsibly and effectively.

## **CONCLUSION**

The findings of this study clearly demonstrate that Artificial Intelligence (AI) is steadily becoming an influential force in reshaping the educational landscape, including disciplines that have traditionally relied on human interaction, such as Religious Studies Education. At the Federal University of Education, Pankshin, both teachers and students recognize the value of Artificial Intelligence in enhancing teaching efficiency, broadening access to learning materials, and facilitating interactive and personalized learning experiences. However, the research also reveals a significant gap between technological potential and practical implementation. Many religious studies education teachers are not adequately equipped in terms of skills, infrastructure, and institutional support to integrate Artificial Intelligence into their pedagogical practices. This gap is particularly worrisome because it may result in a widening digital divide, where some educators and students are left behind in the fast-evolving technological world. Furthermore, the study highlights deep seated concerns among educators regarding the possible erosion of the moral, spiritual, and humanistic essence of Religious Studies Education. The fear that Artificial Intelligence could reduce the depth of teacher-student relationships, diminish the ethical and value-based dimensions of learning, or eventually marginalize the role of teachers themselves, was a recurring theme. These fears are valid and underscore the need to treat Artificial Intelligence as an enhancing tool, not a replacement for the profound responsibilities entrusted to human educators.

In conclusion, the future of religious education in an Artificial Intelligence driven world rests not on replacing teachers with technology but on empowering teachers to use technology wisely and ethically. Only through such a balanced approach can we ensure that Artificial Intelligence contributes positively to the growth of learners not just intellectually,

but also morally, spiritually, and emotionally. The challenge, therefore, is not whether to embrace Artificial Intelligence, but how to embrace it without losing the human soul of education.

## **RECOMMENDATIONS**

Based on the findings and conclusions of this study, the following recommendations are made to ensure the effective and ethical integration of Artificial Intelligence (AI) into Religious Studies Education, particularly at the Federal University of Education, Pankshin:

1. **Organize Regular Training and Capacity-Building Workshops for Religious Studies Education Teachers:** The university should develop and implement continuous professional development programs focused on Artificial Intelligence literacy and its application in education. Religious Studies education teachers need hands-on training to use Artificial Intelligence tools such as virtual classrooms, Artificial Intelligence powered content creation platforms, and automated assessment tools effectively.
2. **Promote a Balanced Integration of Artificial Intelligence and Human Interaction:** While adopting Artificial Intelligence tools, institutions must maintain a strong emphasis on the moral, spiritual, and emotional engagement that human teachers provide. Artificial Intelligence should be used to complement, not replace, the unique human elements of teaching, especially in sensitive disciplines like religion and ethics.
3. **Strengthen Infrastructure and Digital Access:** The university and relevant authorities should invest in adequate ICT infrastructure, including reliable internet access, smart classrooms, Artificial Intelligence enabling teaching tools, and power supply, to support technology-enhanced learning.
4. **Embed Artificial Intelligence Education into Teacher Training Curricula:** Teacher education programs should revise their curriculum to include Artificial Intelligence related modules, ensuring that future educators graduate with the knowledge and skills necessary to teach in a technology-driven environment.
5. **Foster a Culture of Innovation and Open-mindedness among Educators:** Teachers should be encouraged to view Artificial Intelligence not as a threat but as a tool for professional growth and instructional enhancement. Institutional leaders can support this by rewarding innovation and tech adoption in teaching.

## REFERENCES

- Abbas, T.T, & Oseni, A. A. (2021). Exploring the Role of Artificial Intelligence in the Teaching of Islamic Religious Studies. *Journal of Islamic Education and Technology*, 5(2), 47–58.
- Adedeji, V. I., & Salami, J. S. (2021). Artificial Intelligence in Nigerian Education: Challenges and Opportunities. *International Journal of Educational Development in Africa*, 9(1), 35–49.
- Afolabi, F.O. (2022). *Technology Integration in Nigerian Teacher Education: Emerging Trends and Challenges*. *Journal of Educational Innovation*, 10(2), 45–59.
- Afolayan, O. A., & Olowu, A. A. (2021). Ethical Implications of AI Use in Nigerian Educational Institutions: A Focus on Religious and Moral Education. *Nigerian Journal of Philosophy of Education*, 33(1), 55–65.
- Agyeman, M. O., & Frimpong, A. O. (2022). Artificial Intelligence and the Challenge of Human-Centred Education in Nigeria. *Nigerian Journal of Educational Philosophy*, 28(1), 45–56.
- Almeida, F. D. (2022). Artificial Intelligence and Virtual Reality in Religious Pedagogy: A Future-Oriented Approach. *Education and New Developments Journal*, 3(1), 88–97.
- Chukwuma T. J., & Adigun, K. O. (2020). Motivating Students in the Era of AI: The Role of Personalization and Supportive Learning Environments. *Educational Technology Research and Development*, 69(3), 1389–1412.
- Baker, P. C., & Smith, O.P (2019). Teacher Professionalism in the Age of Artificial I intelligence: A Religious Educator’s Perspective. *Contemporary Issues in Education Research*, 15(1), 45–53.
- Barnes, L. P. (2022). Religious Education and the Challenge of Relevance in the Digital Age. *British Journal of Religious Education*, 44(2), 107–122.
- Erasmus, J. C. (2020). Digital Theology and Artificial Intelligence: Opportunities for Religious Literacy in the Classroom. *HTS Theologies Studies/Theological Studies*, 76(1), 1–7.
- Eze, C. M. (2021). The Role of Religious Educators in Promoting Moral Values in Nigerian Secondary Schools. *Nigerian Journal of Humanities and Social Sciences*, 15(1), 23–36.
- Gearon, L. M. (2022). Religion, Ethics and Education: Reasserting the Human in Humanities Education. *Journal of Religious Education*, 70(1), 9–24.

- Holmes, W.P, Bialik, M.N., & Fadel, C.D. (2022). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Boston: Centre for Curriculum Redesign.
- Tuomi, O. P, Khlaif, E. E, Salha, D. C, & Kouraichi, M. O. (2022). Data Privacy Concerns in AI- Based Learning Environments: The Case for Faith-Based Schools. *West African Journal of Ethics and Education*, 9(2), 66–78.
- Liu, I. M. & Wang, M. C. (2022). The Impact of Artificial Intelligence on Learning, Teaching, and Education. *European Commission Joint Research Centre Report*, EUR 30613 EN.
- Musa, A. I. (2021). Artificial Intelligence and the Human Teacher: The Case for Moral Instruction in Nigerian Classrooms. *African Journal of Education, Science and Technology*, 9(2), 45–52.
- Nwachukwu, B. O. (2022). Can Machines Teach Morality? A Philosophical Appraisal of AI in Religious Pedagogy. *Journal of Religious and Moral Education*, 4(1), 30–42.
- Russell, S., & Norvig, P. (2020). *Artificial Intelligence: A Modern Approach* (4th ed.). Pearson.
- Salihu, M., & Ibrahim, M. S. (2020). AI and the Digital Divide: Implications for Religious Education in Rural Africa. *International Journal of ICT in Education*, 8(1), 91–101.
- Selwyn, N. (2021). Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education. *Digital Education Review*, 39, 12–25.
- Shrivastava, S.O, & Kumar, P. S. (2021). The Limitations of AI in Value-Based Education. *Asian Journal of Humanities and Social Sciences*, 9(3), 77–84.
- Umar, Y. U, & Mohammed, H. G (2022). Pedagogical Approaches to Teaching Religious Education in a Multicultural Society. *International Journal of Education and Theology*, 4(1), 17–29.
- Zawacki-Richter, O. A., Marín, V. I., Bond, M. N., & Gouverneur, F. C. (2019). Systematic Review of Research on Artificial Intelligence Applications in Higher Education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1–27.