



Safara

*Revue internationale de
langues, littératures et cultures*

**N°18
2019**

**Laboratoire de recherches en art et cultures
(LARAC)**

Université Gaston Berger de Saint-Louis
B.P. 234, Saint-Louis, Sénégal
ISSN 0850-5543

SAFARA N° 18/2019

Revue internationale de langues, littératures et cultures

UFR Lettres et Sciences Humaines, Université Gaston Berger,
BP 234 Saint Louis, Sénégal
Tel +221 961 23 56 Fax +221 961 1884
E-mail : omar.sougou@ugb.edu.sn / mamadou.ba@ugb.edu.sn

Directeur de Publication

Omar SOUGOU, Université Gaston Berger (UGB)

COMITE SCIENTIFIQUE

Augustin	AINAMON (Bénin)	Maweja	MBAYA (Sénégal)
Mamadou	CAMARA (Sénégal)	Babacar	MBAYE (USA)
Simon	GIKANDI (USA)	Maki	SAMAKE (Mali)
Pierre	GOMEZ (Gambie)	Ndiawar	SARR (Sénégal)
Mamadou	KANDJI (Sénégal)	Aliko	SONGOLO (USA)
Baydallaye	KANE (Sénégal)	Marième	SY (Sénégal)
Edris	MAKWARD (USA)	Lifongo	VETINDE (USA)
Abdoulaye	BARRY (Sénégal)	Fallou	NGOM (USA)

COMITE DE RÉDACTION

Rédacteur en Chef : Badara SALL (UGB)
Corédacteur en Chef : Babacar DIENG (UGB)
Administrateur : Khadidiatou DIALLO (UGB)
Relations extérieures : Maurice GNING (UGB)
Secrétaire de rédaction : Mamadou BA (UGB)

MEMBRES

Ousmane NGOM (UGB)
Oumar FALL (UGB)
Moussa SOW (UGB)

© SAFARA, Université Gaston Berger de Saint Louis, 2019
ISSN 0851- 4119

Couverture : Dr. Mamadou BA, UGB Saint-Louis

Sommaire

1. “Sisterhood in Zora Neale Hurston’s *Their Eyes Were Watching God*” 1
Mame Mbayang Touré
2. “Socio-Political Upheaval And Its Immorality In Okey Ndibe’s *Arrows Of Rain*” 15
Yelian Constant Aguessy
3. “Shortcuts are Wrong Cuts: A Critical Study of Nana Grey-Johnson’s *The Magic Calabash*” 37
Abdul-Karim Kamara
4. “Between the Hammer and the Anvil: The Predicament of US Big Tech Giants in the US and Abroad” 57
Babacar Dieng
5. « Les trois formes d’ « amour » selon la philosophie de Martin Luther King, Jr » 75
Mouhamed Diop
6. « Impacto de la Revolución Cubana en la Descolonización de África » 95
Djibril Mbaye
7. « Le Kôfandé a Nigui-Saff : un art musical traditionnel au service d’une esthétique sociale » 119
Gnagny Pedro Kennedy
8. « Aperçu de la pratique de l’interprétation dans les centres de santé au Burkina Faso : Etude de cas » 161
F. E. G. Sanon-Ouattara, Aristide Yodal, Kathryn Batchelor
9. « Construction de syllabus de cours et apprentissage des étudiants : une exploration en département d’histoire » 191
Dègnon Bagan

10.« Le dispositif de pédagogie de projet et la construction de l'interculturel ».....211

Assane Diakhaté

11.“Mandinka Loanwords in Vélingara Fulakunda Variety: A Study of Some Morpho-phonological Features”233

Vieux Demba Cissoko

« Le dispositif de pédagogie de projet et la construction de l'interculturel »

Assane Diakhaté, Université Gaston Berger de Saint-Louis, Sénégal

Abstract

This article addresses the issue of intercultural education in the Senegalese education system. It aims to show, from the intervention / insertion project teaching approach implemented in Paris 8 since the 70's, how we can build interculturality in the elementary school of Parcelles Assainies 26 of the Dakar suburb ... To do this, we will start with our experience as a student and teacher in the design and implementation teaching unit of Annie Couëdel's project from 2002 to 2005 in Vincennes / Saint-Denis, then we will dwell on research on pedagogical devices adapted to major groups conducted in Senegal since 2006. The project pedagogy system is part of socioconstructivist learning theories and social pedagogies, including the awareness pedagogy of Paulo Freire. At the heart of the device is the project whose authors-actors are the students (Couëdel 2007). The transposition of the project intervention / insertion teaching mechanism from a French university to an elementary school in Senegal brings us back to the relationship between pedagogical system and intercultural pedagogy. The context of the university Paris 8, World University, the various works of Annie Couëdel and Nicole Blondeau on the intercultural and the activities carried out as part of their teaching unit and in the Intercultural Center of Vincennes in Saint- Denis (CIVD) constitute a rich laboratory of experimentation and implementation of an intercultural pedagogy.

The Senegalese context allows us to ask the question of cultural diversity beyond the borders of population immigration from the South to the North and thus to approach the South / South relations but also to take an interest in the management of the difficulties related to learning French as a second language in the face of the national languages to be valued and the teaching methods to be used in large groups.

To carry out this work, we will rely on the various publications produced by Nicole Blondeau and Annie Couëdel, the data collected (student diaries, observations and field interviews) during our research in Senegal.

Key words: Pedagogical device, project teaching approach, intercultural pedagogy.

Résumé

Cet article traite de la question d'une éducation interculturelle dans le système éducatif Sénégalais. Il s'agit de montrer, à partir du dispositif de pédagogie de projet intervention/insertion mis en œuvre depuis les années 70 à Paris 8, comment on peut construire l'interculturalité dans l'école élémentaire des Parcelles Assainies de Dakar Banlieue. Pour ce faire, nous partirons d'abord de notre expérience d'étudiant et d'enseignant de l'unité d'enseignement conception et réalisation de Projet d'Annie Couëdel de 2002 à 2005 à Vincennes/Saint-Denis, puis nous nous appesantirons sur la recherche sur les dispositifs pédagogiques adaptés aux grands groupes menés au Sénégal depuis 2006. Le dispositif de pédagogie de projet s'inscrit dans les théories d'apprentissages socioconstructivistes et des pédagogies sociales, notamment la pédagogie de conscientisation de Paulo Freire. Au cœur du dispositif se situe le projet dont les auteurs-acteurs sont les élèves. (Couëdel (2007).

La transposition du dispositif de pédagogie de projet intervention/insertion d'une université française vers une école élémentaire au Sénégal, nous amène à revenir sur les rapports entre dispositif pédagogique et pédagogie interculturelle. Le contexte de l'université Paris 8, université monde, les différents travaux d'Annie Couëdel et de Nicole Blondeau sur l'interculturel et les activités menées dans le cadre de leur unité d'enseignement et dans le Centre Interculturel de Vincennes à Saint-Denis (CIVD) constituent un riche laboratoire d'expérimentation et de mise en œuvre d'une pédagogie interculturelle.

Le contexte sénégalais nous permet de poser la question de la diversité culturelle au-delà des frontières d'immigration de population du Sud vers le nord et d'aborder ainsi les relations sud/sud mais aussi de nous intéresser à la gestion des difficultés liées à l'apprentissage du français comme langue seconde face aux langues nationales à valoriser et aux méthodes pédagogiques à emprunter dans les écoles.

Pour mener à bien ce travail, nous nous appuyerons sur les différentes publications réalisées par Nicole Blondeau et Annie Couëdel, les données recueillies (journaux de bord des élèves, observations et entretiens de terrain) lors de nos recherches au Sénégal.

Mots clés : Dispositif pédagogique, pédagogie de projet, pédagogie interculturelle.

1. Introduction

Les différentes questions liées à la diversité ont préoccupé les sociétés modernes et particulièrement les responsables appelés à définir et à conduire

les politiques publiques. Ces différentes problématiques ont été au centre des débats entre politiciens, société civile et chercheurs. C'est ainsi qu'on assiste un peu partout dans le monde à des polémiques et dérapages sur les sujets relatifs à la religion, à l'immigration, aux problèmes identitaires. Polémiques et dérapages observés sur les attitudes et comportements des hommes au niveau des différentes sphères (familles, quartier, ville etc.) de toute la société. Un pays comme le Sénégal n'a pas fait exception à cette situation, car comme partout ailleurs, l'ethnocentrisme préoccupe une bonne partie des acteurs de la société et se situe au cœur des discussions. Il en est de même de la xénophobie, de l'homophobie etc. Cet état de fait nécessite une intervention efficace pour pallier ces dérives. Toutefois, il serait intéressant de voir ce qui fait la spécificité du Sénégal, chercher à comprendre la question de la diversité et ce qui justifie un nécessaire recours à une pédagogie interculturelle pour construire toute citoyenneté.

Dans un premier temps nous reviendrons sur le cas spécifique du Sénégal et la diversité avec ses différentes caractéristiques. Il sera aussi question de s'interroger sur les programmes et les pratiques d'enseignants à l'école Sénégalaise. Ce questionnement sera suivi de la description du dispositif pédagogique proposé comme alternative à la problématique de la pédagogie interculturelle. Le dernier aspect abordé concernera la question de la construction de l'interculturel.

2. Le Sénégal dans le monde entre le singulier et l'universel

2.1. Les caractéristique de la diversité au Sénégal

La problématique de l'interculturel est souvent mise en rapport avec la race pour parler des couleurs de peau ou en rapport avec les minorités issues de l'immigration. A l'issue de certains échanges menés sur le terrain, une négligence des problèmes relatifs à la diversité apparaît souvent. Certains penseraient que cette question ne se pose pas tant dans son importance que dans sa complexité au Sénégal. Hormis quelques recherches menées par des chercheurs comme Ndukur (<http://ndukur.com>), il est difficile de trouver des travaux assez détaillés dans ce domaine. Une grande partie des études menées

concerne pour la plupart les pays confrontés aux problèmes d'immigration et de racisme.

Cette situation mériterait pourtant d'être prise en charge par la recherche scientifique étant donné que les différents problèmes liés au rapport à l'autre, qu'ils soient du racisme, de l'ethnocentrisme ou des différents stéréotypes sont plus qu'actuels au Sénégal. Ce pays ne peut être exempt des problèmes sociétaux actuels, en général, et de ceux liés à la diversité, en particulier. Cette diversité est à la fois ethnique et religieuse. Le Sénégal est habité par plusieurs ethnies parmi lesquelles les Wolofs, Les Sérères, Les Diolas, les Peuls, les Mandingues, les Soninkés, les Manjaques etc.

Dans le domaine religieux, nous avons une diversité qui se présente sous plusieurs aspects. L'on notera que la religion musulmane pratiquée par plus de 90 % de la population se présente sous une forme diversifiée. Sa singularité est relative au caractère confrérique de l'Islam au Sénégal (Tidjane, Mouride, Khadre, Layène). Ces confréries, concentrées dans de grands foyers religieux comme Touba ou Tivaouane, se diversifient encore avec l'existence d'autres grands centres religieux qui gardent une certaine autonomie (Wane 2010, p. 88)

Ces caractéristiques montrent la diversité culturelle du Sénégal et l'existence de situations multiculturelles voire interculturelles. Il est nécessaire de souligner d'emblée que cette situation ne semble pas être une préoccupation aussi bien pour les chercheurs que pour les populations. Dans les différents espaces publics, on parle souvent de communautés ethniques qui vivent dans une parfaite entente avec comme argument une cohésion renforcée par des rapports coutumiers et traditionnels très ancrés dans les mœurs de la société. Le pilier fondamental de ces relations, partagé avec d'autres peuples africains, se trouve être ce qu'on appelle le cousinage à plaisanterie. (Niane 2005, p.13)

Ainsi, les Peuls et les Sérères sont des cousins naturels et se font des blagues. C'est le même cas entre Diola et Sérères. Ce sont des relations qui datent de loin et qui sont nées dans des circonstances parfois légendaires.

Aussi, les richesses et les variétés culturelles cachent une certaine uniformité qui se manifeste dans plusieurs domaines. Au niveau de certains rites ou

initiations, nous voyons les mêmes pratiques chez la quasi-totalité des ethnies. Ainsi, la circoncision avec tout ce qu'elle comporte comme signification est pratiquée par toutes les ethnies et marque le passage de l'adolescence à l'âge adulte.

Dans le domaine du sport et des fêtes, cette uniformité ou cohésion est aussi très manifeste. C'est le cas de la lutte traditionnelle sénégalaise où le « Mbapatt »¹ est bien pratiqué aussi bien chez les Sérères que chez les Wolofs, Lébou, Diola, etc.

Il en est de même pour certains jeux traditionnels tels que le « *Langa bouri* »² ou l'« *Awalé* »³. Le premier jeu est caractérisé par son caractère violent car celui qui retrouve l'objet caché pourra donner une fessée à toute personne se trouvant sur son chemin. Il faut, noter dans ce cadre que la fessée fait partie des méthodes de sanction bien présentes dans la société sénégalaise et infligées aux enfants coupables aux yeux de leurs parents ou des personnes en charge. Cela reflète une autre forme de conception de l'enfant qui n'est pas considéré comme naturellement éduqué. Cependant, bien qu'insouciant et inconscient, il est sensible à la sanction. Ainsi, selon l'adage wolof : « *Gone xamoul yalla wayé xam na yarr* », autrement dit, « *l'enfant n'a pas conscience de l'existence de Dieu mais reconnaît la chicote* ». Bien que cette forme de punition soit interdite à l'école beaucoup d'enseignants la pratiquent.

Le second jeu fait appel à l'esprit et requiert des compétences mathématiques car il faut bien compter les cauris et savoir comment les répartir pour arriver à engranger les gains souhaités. Cette forme de jeu traditionnel, pratiqué à l'école pourrait largement contribuer à une parfaite symbiose entre l'homme sénégalais et sa culture. Ce qui dénoterait une sorte de rupture avec l'école coloniale. Mbodj confirme cet état de fait car selon lui « en brisant les réseaux symboliques et les systèmes de signification, l'école occidentale a perturbé,

1 Combat de lutte organisé après les récoltes et opposant des lutteurs de différentes contrées et souvent pendant la nuit au clair de lune ou le soir.

2 Jeu de jeunes enfants qui consiste à cacher un objet et à le faire retrouver ensuite

3 Jeu de cauris

transformé le sens de l'existence des pratiques, des rites, des personnes, donc de la personne tout court » (Mbodj 1985, p.569)

Cette population du Sénégal culturellement diverse s'élève à environ quatorze millions d'habitants. Il compte 181651 étrangers soit 1,3% de la population selon Agence Nationale de la Stratégie et la Démographie lors du dernier Recensement Général de la Population de l'Habitat, de l'Agriculture et de l'Elevage de 2013. Ces migrants viennent des pays limitrophes ou lointains. Cette population d'immigrés a connu une croissance assez importante pendant cette dernière décennie car la sous-région est confrontée à une instabilité politique (Crise en Côte D'Ivoire, au Mali etc.) mais aussi au resserrement des frontières européennes.

Cependant, cette population est inégalement répartie entre les quatorze régions que compte actuellement le pays avec une forte concentration à Dakar. Elle est, dans ce sens, à la fois la capitale économique et politique. Elle est une ville ouvrière avec beaucoup d'industries ; ses grands ports et aéroport internationaux sont parmi les plus grands d'Afrique de l'Ouest et, par conséquent, sont fréquemment desservis par les grandes compagnies aériennes et navales du monde.

C'est une ville aussi universitaire et touristique avec l'université publique Cheikh Anta-DIOP de Dakar, quelques universités et instituts privés et l'île de Gorée, patrimoine culturel mondial.

Ce contexte assez reluisant de la diversité sénégalaise cache des problèmes qui, non maîtrisés tant dans leur compréhension que dans leur gestion peuvent conduire à des conséquences très néfastes dans la cohésion sociale et dans la stabilité politique, économique et culturelle. En effet, un regard un peu plus pointu permet de déceler les signaux des maux comme l'ethnocentrisme, la xénophobie, le déracinement qui sont souvent visibles.

La bonne entente dont nous avons parlé plus haut semble cacher certains problèmes et ne serait ainsi que de façade. Car certains faits, la crise Sénégal-Mauritanienne de 1989 (SAURIOL. E, 2007), les différentes relations émaillées de complexes de supériorité ou d'infériorité entre certaines ethnies,

ou même certaines attitudes qualifiées de paternalisme ou d'ethnocentrisme, font émerger et survenir des problèmes entre les ethnies.

L'exemple du wolof qui est considéré comme l'ethnie majoritaire dont la langue est parlée par plus de 80 % de la population illustre bien certaines accusations d'ethnocentrisme. Pour beaucoup, ce phénomène est propre à toute entité ethnique et le Sénégal n'en constitue point une exception. C'est ce qui s'est manifesté récemment, lors d'un débat par presse interposée, entre partisans du régime et certaines personnalités de la société civile. La position de Kitane, dans une contribution sur le site de Dakaractu , est assez édifiante:

Je voudrais humblement faire remarquer que toutes les ethnies, toutes les races sont ethnocentristes : c'est une loi presque naturelle de la culture humaine. Ma culture est toujours la meilleure, ma race est toujours immaculée, ma religion est la vérité de toutes les religions, mes frères sont toujours plus vertueux que les autres... Cher professeur pourquoi donc ciblez-vous le wolof pour dénoncer l'ethnocentrisme ? Saviez-vous que nous sérères appelons les wolofs péjorativement sous le vocable de « Ô paal » ? Quand nous sérères disons « ô sérère kâ djéguâ djom » (un sérère est toujours digne) faisons-nous preuve de mépris envers les autres ? Saviez-vous que le Manding s'enorgueillit d'être le « mandinka bâ » (le grand mandingue) et appelle les autres « wolof ndingo » (le petit wolof) « séréro ndingo » etc. ? Rien de tout ceci n'est méchant ! Cher professeur, de tels termes qui s'inscrivent à la limite sur le registre de la plaisanterie inondent le vocabulaire de toutes les langues et c'est à la limite une banalité car les Sénégalais le comprennent et l'ont d'ailleurs dédramatisé depuis longtemps. Pourquoi voulez-vous que cela devienne subitement un problème ?

Nous avons souligné plus haut que la population immigrante au Sénégal s'accroît. Cette croissance est source de certains problèmes comme la xénophobie et ou les malentendus issus des problèmes de communication. Le fait de pointer le doigt vers les étrangers quand certaines dérives surviennent est un procédé commun. Ces derniers sont accusés d'agressions de vol etc.

Le terme « Ñak »⁴ aussi utilisé par les Sénégalais pour désigner l'étranger venant de des autres pays d'Afrique dérange plus d'un.

En plus de ces différents problèmes nous pouvons ajouter ceux liés à l'histoire et à la tradition de nos sociétés. C'est le cas des castes ou de l'esclavage. Ainsi dans certaines contrées du Sénégal, surtout dans les zones rurales, beaucoup d'enseignants ont été témoins de problèmes culturels. C'est l'exemple de cet enseignant qui racontait lors de nos entretiens que les parents n'admettaient pas que certaines catégories d'élèves issus de caste dite « inférieure » se mettent devant leurs enfants nobles dans les salles de classe.

2.2. L'école sénégalaise, ses programmes et les pratiques enseignantes

Chaque pays a son système d'éducation qui obéit à une vision. Celui-ci est l'œuvre de spécialistes issus de différentes disciplines. Ces derniers sont des pédagogues, sociologues, philosophes, mathématiciens, psychologues etc. Ainsi, ils tentent avec des méthodes spécifiques d'évaluer les différents besoins à court et long terme des individus et de la société sur le plan social, culturel, économiques, artistique etc.

Au Sénégal, les finalités de l'éducation sont présentées dans la loi n°91.22 du 16 février 1991 dite loi d'orientation de l'éducation nationale. Elles traduisent un ensemble de principes, de valeurs auxquelles la société s'identifie pour forger son idéal d'homme. Les finalités indiquent au système éducatif la voie à suivre. Pour Legendre (1988, p. 276), la finalité de l'éducation est le « développement harmonieux de toutes les potentialités de l'être humain en vue d'un état supérieur ultime de perfection conférant l'autonomie de croissance, de penser et d'agir ».

⁴ « Ñak » est un terme utilisé par les Sénégalais pour désigner certains types d'hommes de l'Afrique du sud du Sahara morphologiquement plus costauds. Notons que ces appellations sont assez fréquentes en Afrique : c'est cas des Sénégalais qui sont appelés « *Ndingari* » en Congo et « *Gorgui* » au Mali ou en Côte d'Ivoire.

En étudiant les finalités de l'école sénégalaise l'on constatera que celle-ci fait sienne la question : « quelle école pour quelle société ? ». Le rôle de l'institution éducative est ainsi abordé. Et pour ce faire nous ne pourrions pas ne pas élucider deux principes directeurs de l'action éducative : une vision de l'homme et une conception de la fonction de l'éducation.

Nous posons la question de la personnalité de l'individu. En tant que tel, l'école le considérera-t-elle comme sujet commun ou avec des caractéristiques individuelles qui lui sont propres ? Dans ce cas, le rôle de l'école est de voir s'il faut effacer ou développer ces différentes caractéristiques.

Cet individu est aussi un être social appelé à vivre dans une société. Dans ce cadre le rôle de l'école est –il de le préparer à entretenir des relations avec les autres en faisant de lui, soit un être imbu des valeurs de solidarité de coopération et de collaboration, soit un être de concurrence et de compétition ?

L'école est un lieu de rencontre d'individus différents issus de milieux divers. Sera-t-elle un lieu où les inégalités sociales sont combattues ou entretenues ? Les valeurs de démocratie, de laïcité et d'égalité seront-elles privilégiées ? Développera-t-on la discrimination ?

Ce lieu qui regroupe différentes personnes de cultures différentes favorisera-t-il le communautarisme ou l'interculturalité ?

L'école doit-elle préparer l'individu à exploiter sauvagement la nature et son environnement ? Doit-elle faire de lui un être conscient des problèmes écologiques ? Et dans ce cas devrions nous subir les effets de la nature ou tenter de les dominer ? ». Elle est un lieu de préparation pour « *la vie et par la vie* » pour reprendre la formule de Decroly ?

La fonction de l'école ne peut pas se réduire au développement unique des caractéristiques individuelles. Elle doit aussi s'inscrire dans un développement intégral impliquant la société dans sa globalité. Elle constitue une institution pour tous, « une école de la république pour la république »

- Assane Diakhaté -

Cette école doit être au service de la société. Une société ancrée dans son passé, consciente de son présent mais ouverte sur l'avenir. De ce fait elle répond selon Mialaret à une double exigence :

être un des éléments de la mémoire collective en assurant la conservation, la transmission et le respect de certaines valeurs tout en étant tourné vers l'avenir et être capable de préparer les élèves aux changements inéluctables imposés par les évolutions technique, scientifique économique, culturelle, linguistique de la société (Mialaret 1991, p. 72)

Qu'en est-il réellement de l'école Sénégalaise ?

L'école Sénégalaise est comme beaucoup d'autres pays africains un héritage de l'école coloniale. Elle a également subi plusieurs réformes depuis l'accession du pays à l'indépendance.

Ainsi de 1817 à 1962 le système éducatif sénégalais a fonctionné sur le principe de l'assimilation. Il répondait aux réalités de la colonisation. Il fallait, d'une part, asseoir les bases et fondements de la culture française et, d'autre part, disposer d'un enseignement de masse à moindre coût. C'est là l'une des motivations de la mise en place des structures scolaires sur le modèle européen. C'est ainsi que le Sénégal indépendant, ayant manifesté à travers ses autorités administratives depuis la mise en œuvre de la loi cadre avec le gouvernement de Dia en 1958 sa volonté de changer le système, mit en œuvre une réforme sous le nom de « l'éducation Sénégalaise n°2 ». L'enseignement est régi par l'arrêté 2576 du 22 Août 1945 et les décrets 59-109 et 59- 158 d'août et septembre 1959. C'est ainsi qu'en 1962 deux circulaires, la circulaire 11. 450 du 8 octobre 1962 et la circulaire 13. 550 du 14-11-1962, vont traduire la réforme de l'éducation Sénégalaise dite « éducation sénégalaise n°2 ».

Ce qui implique que les programmes de 1962 constituent une révision de ceux hérités de la colonisation. Leur mise en place répondait au souci d'adapter l'école aux besoins d'un Sénégal indépendant. Il s'agit d'articuler nos programmes aux besoins agricoles et à l'identité nationale.

C'est pour cette raison que l'accent est mis sur les contenus relatifs à l'enseignement de la géographie, de l'histoire et des langues.

Plusieurs approches ont été adoptées dans l'histoire des réformes éducatives du Sénégal. Il s'agit de l'approche par contenus puis de la pédagogie par les objectifs et enfin de l'approche par les compétences actuellement.

Force est de constater que sur le terrain beaucoup d'enseignants restent attachés aux pratiques traditionnelles. Au vu de l'enseignement des différentes disciplines, les pratiques éducatives de certains enseignants restent dominées par une méthode pédagogique frontale et une relation à l'élève verticale. Il est donc nécessaire de proposer d'autres dispositifs pédagogiques pour prendre en charge la question de l'interculturel. Quel dispositif ? Pour quelle pédagogie interculturelle ?

3. Le dispositif de pédagogie de projet

Dans le contexte sénégalais, et pour répondre à la question : « Quelle école pour quelle société? » il est inévitable de ne pas poser la nature et le type de dispositif pédagogique à mettre en place. Notre prise de position nous amène à faire de la pédagogie interculturelle une méthode à privilégier dans les pratiques enseignantes.

3.1. La notion de pédagogie interculturelle

Il nous paraît nécessaire de revenir sur le concept. Pour ce faire nous ferons un bref exposé de notre conception de la notion de culture puis d'interculturalité et de pédagogie interculturelle.

La culture est une notion difficile à cerner compte tenu de son caractère polysémique, équivoque voire ambigu. Elle a plusieurs acceptions. Elles partent de culture pour désigner l'ensemble des caractéristiques et des qualités de l'esprit « cultivé ». Autrement dit, la possession d'un large éventail de connaissances et de compétences générales

Sous cet angle l'homme cultivé a une capacité d'évaluation intelligente et un jugement personnel en matière intellectuelle considérable. La culture ainsi

définie traditionnellement, prend une acception individuelle, normative et devient « élitaire » selon Marrou (1984).

Dans une autre acception qui est globale, la culture prend en compte un ensemble d'éléments regroupés autour des comportements, habitudes, coutumes, mœurs, façon de faire et d'agir et nous pouvons retenir la définition de Guy Rocher : « un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte. » (Rocher, 1992. p.114)

Quant à la notion d'interculturalité on notera qu'elle s'est construite face à certains phénomènes qui ont traversé l'évolution des sociétés. Ainsi, avec le développement de l'immigration et la montée en puissance du racisme, les pays et leurs gouvernants, comme les États-Unis d'Amérique, ont entrepris des actions et mené des politiques pour une meilleure cohésion sociale. Ce qui a conduit aussi certains organismes à mener des actions liées à ce concept.

Dans cet ordre d'idées, nous voyons d'autres expressions qui prennent forme avec la notion d'interculturalité. C'est le cas de pédagogie interculturelle, rencontre interculturelle. Ce qui fait dire que la notion devient une préoccupation et n'est pas incompatible avec des concepts comme l'éducation.

Par confusion de langage, on a souvent tendance à faire l'amalgame entre multiculturel et interculturel. Dès lors, il serait important de lever toute équivoque sur l'un ou l'autre terme. C'est pour cette raison que nous tenterons de voir de plus près ce que renferme le multiculturel afin de mieux expliciter le concept d'interculturel.

Le concept de multiculturel a commencé à prendre une grande envergure avec les politiques des gouvernements des États-Unis d'Amérique, du Canada, de la Suède et de l'Australie, face à des exigences nées des conséquences de l'immigration.

A propos de multiculturalisme, il faut noter que les modèles varient selon les pays et leurs institutions. Ce qui fait que le multiculturalisme canadien se développe avec la question de la langue française au Québec et des différentes décisions prises par les gouvernants pour lutter contre les discriminations.

Quant au modèle de l'Australie, on ne notera pas la même démarche sur le plan institutionnel, mais il y aura une série de mesures qui militeraient en faveur de la reconnaissance des minorités et de leur potentiel apport au développement économique du pays.

La Suède adoptera également une politique qui prendra en compte la reconnaissance des minorités. Elle est basée sur trois principes : « égalité dans le niveau de vie des groupes minoritaires par rapport au reste de la population, liberté de choix entre l'identité ethnique et l'identité culturelle suédoise et volonté d'assurer des relations de travail profitant à la productivité de l'entreprise. » (*Dictionnaire de l'altérité*, p. 227)

Les États-Unis vont se distinguer de ces trois pays en favorisant la politique des quotas. En France par contre, cette politique, n'étant pas formalisée, va commencer à prendre forme, sous le gouvernement du Président Sarkozy, par la nomination à certains postes de haute responsabilité certaines personnes issues de l'immigration. C'est le principe de la discrimination positive qui est ainsi appliqué.

Nous retenons donc que le multiculturel peut être défini comme une situation dans laquelle on reconnaît la présence de plusieurs cultures. Ces cultures s'affirment autour de communautés reconnues dans leurs différences tout en préservant des discriminations et des inégalités.

L'interculturel est différent du multiculturel même si dans ces deux concepts la notion de plusieurs cultures apparaît. L'interculturel peut être appréhendé comme la mise en relation de plusieurs cultures qui se côtoient. Il est pensé comme un dépassement des différences qui sont prises en compte dans le multiculturel. Il s'agit de voir comment nous pouvons être en relation avec nos différences sans barrière aucune.

Avec le développement de l'immigration et la prise en compte de celle-ci par l'école, la notion de pédagogie interculturelle s'est développée. L'école doit,

dans ce sens, jouer un rôle pour juguler les difficultés rencontrées par les enfants issus de l'immigration. Il revient ainsi à l'école de développer une pédagogie interculturelle qui essayera, entre autres objectifs, de lutter contre les stéréotypes et les fausses représentations que l'on se fait au contact de l'autre, jugé différent.

« La pédagogie interculturelle doit être conçue comme un outil de réflexion et de pratiques qui vise une prise de conscience et une prise de position, afin d'œuvrer pour une plus grande responsabilité envers nous-mêmes et envers les autres. Elle doit aider à « déconstruire » les visions essentialistes de l'identité et de la culture ; lutter contre l'« ethnicisation forcée » de l'autre qui l'enferme dans une vision caricaturale. Elle doit faciliter le passage de l'ethnocentrisme vers l'ethnorelativisme, en promouvant le respect et la recherche des différences. » (COSTANZO et VIGNAC, 2001).

La notion de pédagogie interculturelle élucidée, il s'avère donc intéressant de voir comment nous pouvons développer une pédagogie qui permet de construire l'interculturel à travers le dispositif de pédagogie de projet.

Nous avons expérimenté le dispositif de pédagogie de projet à l'école unité 26 des Parcelles Assainies. Pour ce faire, nous avons fait une observation participante des différentes situations, de conception à la mise en œuvre des projets par les élèves. Nous avons privilégié comme instrument de collecte des données, le journal de bord. Il s'agit, ici, de noter les gestes et événements, dans la limite du possible, qui se passent pendant l'expérimentation.

3.2. Le dispositif, ses fondements, son architecture

Le dispositif de pédagogie de projet conçu par Annie Couëdel (1981) dans les années 70 à l'Université Paris 8 Vincennes/Saint-Denis, s'inscrit dans le courant des pédagogies sociales avec Freire (1977, 2006) et Freinet (1994), et des théories d'apprentissages socioconstructivistes de Vygotski (1997) et Bruner (1987). Il se distingue de la pédagogie traditionnelle qui se caractérise par des apprentissages individuels, normés et normalisés. C'est un dispositif de recherche-action participative qui place le projet collectif au centre. Ici, le projet est l'émanation d'initiatives personnelles qui génèrent des pratiques

sociales diverses mettant à l'épreuve la créativité et le développement de l'esprit critique des apprenants. L'enseignant y tient un rôle de coordonnateur et de personne ressource qui accompagne les participants dans la mise en œuvre des projets dont ils sont à la fois auteurs et acteurs au sens où l'entend Jacques Ardoino (1999). Les projets sont le moteur du dispositif, leur conduite engage directement les acteurs dans des activités quotidiennes qui dépassent le cadre institutionnel. Cette pédagogie inscrit le projet dans le monde social car « c'est en interagissant dans le milieu qu'on en acquiert le langage, condition sine qua non pour s'insérer et y agir » (Blondeau et Couëdel 2008).

Le dispositif se structure selon une alternance de travail en groupe-classe (grand groupe) et en groupes-projet, selon un « rituel » qui se déroule ainsi : grand groupe/groupes-projet/grand groupe. Cela est conforme au principe d'alternance cher à Montandon (Montandon 2002) qui rompt avec la monotonie des dispositifs technicistes. Le travail en groupes-projet est toujours précédé et suivi d'une plénière animée par l'enseignant. La première séance en plénière est un espace d'échanges et de réflexions autour de sujets choisis par les étudiants selon l'actualité socio-politique ou leurs propres préoccupations quotidiennes. La plénière qui a lieu à la fin des ateliers en groupes-projet permet de rendre compte de l'avancée de chaque groupe et de faire l'évaluation de ce qui est en jeu. La spécificité de l'architecture réside dans cette disposition qui contribue à une meilleure régulation du temps et de l'espace assurant la cohésion de l'ensemble des participants. L'aménagement de l'espace est pensé pour favoriser les échanges et les interactions des participants entre eux et l'enseignant : les tables sont disposées en cercle afin de mettre l'accent sur la relation horizontale qui caractérise l'approche pédagogique du dispositif. Le rôle de l'enseignant, absent du travail en sous-groupe ou groupes-projets, est réduit à une participation minimale qui ne s'effectue qu'à la demande explicite des étudiants ou en cas de conflits importants nécessitant son intervention en tant que modérateur ou personne ressource. Cette démarche s'inscrit en rupture avec la traditionnelle relation pédagogique basée sur les rapports de pouvoir que Bourdieu et Passeron (1970) interrogent. Les projets émanent des initiatives des étudiants, sous forme de propositions qui émergent d'une discussion en groupes aléatoires, lors de la toute première séance, introduisant les objectifs et le fonctionnement du dispositif. Les propositions initiales sont

exposées et débattues par tous en séance plénière. Une attention toute particulière est réservée à la nature des projets qui doivent être en prise directe avec la réalité sociale et avoir prise sur elle. Pendant les premières séances, cruciales pour la mise en place du dispositif pédagogique, l'enseignant joue un rôle de guide dans la constitution des groupes en engageant les étudiants à réfléchir sur l'impact des projets en termes de changements et d'intervention sociale, et par conséquent sur leur capacité d'agir (agency). Les étudiants commencent ainsi à s'approprier les valeurs qui sous-tendent la mise en œuvre du dispositif dont la devise « Soyons réalistes, entreprenons l'impossible! » fait naître des rêves personnels qui se transforment en projets collectifs.

3.3. Expérimentation du dispositif

L'expérimentation consiste en la mise en place du dispositif. Nous avons ainsi déterminé les différents acteurs, le temps et l'organisation des activités. C'est ainsi que nous avons, sans le chercher, obtenu des paires : Deux classes ont été choisies, CM1 B et CE2 A, tenues respectivement par Mr Lô et Mr Ndour⁵. Ce qui implique que nous travaillons avec deux maîtres. Deux jours ont été retenus pour les activités. Il s'agit des après-midis du mardi et du jeudi. Deux heures pour chaque séance marquent la durée des activités. Pour arriver à mettre en place notre dispositif nous avons dû tenir des réunions avec les enseignants des deux classes afin de voir ensemble le type d'organisation de la classe à faire et les contraintes à lever. C'est ainsi que nous avons adopté une disposition des tables-bancs sous forme d'un «U». Il fallait aussi revoir les différentes répartitions des tâches des élèves et des maîtres. En tant qu'observateur participant périphérique nous avons pris la disposition d'avoir un journal de recherche que nous tenions après les séquences. Ce journal a été fait à l'aide des notes que nous prenions. Nous étions attentifs aux attitudes des maîtres et des élèves. Nous avons essayé de mettre sur papier tous les détails que nous remarquions. Il faut cependant

5 Nous avons dans l'école deux cycles un cycle est composé de six classes du CI au CM2, donc pour chaque niveau il y a deux classes ainsi la lettre A ou B est affectée à chacune pour faire la distinction. (cf partie sur l'organisation de la classe pour plus de détails)

noter qu'il nous a été difficile de suivre de près ce qui se passait dans les groupes projet du fait de leur nombre et de leur disposition dans l'espace.

4. La construction de l'interculturel

Le dispositif de pédagogie du projet met en contact des individus de cultures différentes. Ainsi, à travers le projet les étudiants réalisent ensemble des activités et, par voie de conséquence, se découvrent. L'objectif fondamental de certains d'entre eux est de militer dans cette perspective. C'est le cas des festivals interculturels et des voyages au cours desquels des actions humanitaires sont réalisées.

La méthodologie du projet, initiée par A. Couëdel, prône une certaine conception de l'interculturalité. Elle va au-delà d'une « *analyse structurale du comportement* » et ne se contente pas de s'enfermer dans les différences culturelles. Le dispositif mis en place permet aux différents acteurs de se confronter et de se découvrir au quotidien à travers des situations concrètes en prise directe sur la réalité. C'est le sens que lui donnent N. Blondeau et A. Couëdel :

la pédagogie de projet présentée ici est une méthodologie de fait, interculturelle, conçue dans un environnement ouvert. L'interculturalité implique une avancée de soi vers l'autre, et de l'autre vers soi, un changement dans ses représentations, une transformation qui ne peut s'élaborer que dans un processus commun de confrontation à la réalité, à d'autres réalités. Cette acceptation ne peut s'opérer que dans une entreprise menée collectivement, initiée par ses acteurs, prenant une place et un sens dans leur vie, dans un projet construit en commun (Blondeau et Couëdel, 1998)

La transposition du dispositif à l'Ecole Unité 26 des Parcelles Assainies a permis de constater que celui-ci participe aussi, dans un contexte sénégalais, à la construction de l'interculturel. Cette construction se manifeste à travers le processus de conception et de réalisation des projets par les élèves. Pour illustration, nous en retenons trois éléments. Il s'agit de la nature des projets qui relèvent d'une entreprise collective, créent des espaces d'échanges et de réflexion et enfin articulent « l'intérieur et l'extérieur. »

Comme nous l'avons dit plus haut, les projets sont collectifs et leur réalisation requiert un investissement personnel de tout le groupe projet. Les participants sont mobilisés pour un même but et chacun s'engage et apporte ses propres compétences. Le processus d'apprentissage fait appel à la coopération et la collaboration. Il s'agit ici d'apprendre par et avec les autres dans leurs différences et leurs singularités. Ils sont dans le « faire ensemble »

Mais ce « faire ensemble » des élèves pour la réalisation du projet n'est pas exempt de confrontations et de conflits car chacun agit en fonction de son vécu, ses expériences antérieures, sa culture. La gestion et le règlement de ces conflits ainsi que les comportements des différents acteurs pendant l'action sont le lieu d'interactions, de prise de conscience et de transformation sociale. Ainsi, au cœur de ce processus s'inscrit une réelle éducation à l'interculturalité.

La réalisation collective des projets suppose aussi un esprit de création et une gestion de l'imprévu qui lui est inhérent. Il y a, ici, une nette différence avec un enseignement obéissant à une logique de programme dont le contenu est connu d'avance.

C'est dans ce sens qu'Ardoino (1984) distingue le « projet-visée », impliquant des dynamiques de ré-invention du quotidien du « projet programme ». Selon toujours Ardoino, le projet visée diffère du projet programme dans la mesure où il est appréhendé comme le sens, l'idée, l'intention ou le rêve que l'initiateur lui attribue. En somme dans notre transposition nous avons été témoin de la réalisation d'une douzaine de projets dont le reboisement de leur école, son assainissement, la création d'une bibliothèque, l'aide aux enfants de la rue etc. La réalisation de chacun de ces projets a montré un esprit de solidarité des élèves, leur volonté de travailler ensemble et d'atteindre leur objectif.

La nature du dispositif de pédagogie de projet et sa mise en œuvre créent des espaces d'échanges et de réflexion. Dans notre expérimentation, le grand groupe plénière a permis de montrer les compétences et dispositions des élèves de l'élémentaire à échanger et réfléchir sur leur vécu quotidien. Nous les avons vus initier des projets. Ce moment a été une occasion pour les élèves

de concevoir des projets mais aussi de soulever des questions d'actualité et d'ordre social variées, riches en enseignement lors des débats. Nous prenons l'exemple d'un thème de discussion choisi par les élèves pour illustrer le processus de construction de l'interculturel. Il s'agit du thème des agressions. En effet, ce thème a permis de révéler certaines tares comme la xénophobie qui est en train de croître et dont le peuple sénégalais devrait prendre conscience pour éviter toute dérive xénophobe ou ethniciste. En effet, les agressions ont été évoquées par les élèves sous différentes formes.

Il y a d'abord le « *racket* », les vols à main armée, mais aussi et surtout les vols suivis de meurtres, qui ont été très présents et ont constitué chez nos élèves une sorte de traumatisme.

Vu la fréquence de ces faits et certaines coïncidences, nous les avons vus accuser directement les « *Ñak* ». Il a été surtout constaté dans ces quartiers de la banlieue proche du centre de Dakar, suite aux conflits dans certains pays de la sous-région, l'arrivée de certaines populations comme les Ivoiriens, les Sierra-Léonais, les Congolais, les Ghanéens, etc. Il a été noté que certains crimes, comme les vols à mains armées occasionnent parfois des morts d'hommes et des étrangers font l'objet d'arrestations. Ces faits nouveaux coïncidant avec de nouveaux arrivants poussent les parents à accuser l'étranger et à entrer dans une généralisation non justifiée. De ce fait, les enfants constituent une sorte de relais en écoutant et suivant les parents. Ils vont, dans leurs propositions de solutions, préconiser l'expulsion de ces derniers du pays.

C'est donc à ce moment que le maître doit jouer un certain rôle dans la lutte contre la xénophobie et le racisme. Il faut d'abord conscientiser et rétablir la réalité de certains faits. Là, il ne s'agit pas de déculpabiliser mais de savoir que les agressions ne sont pas uniquement le fait de certains étrangers mais aussi et surtout de Sénégalais, au Sénégal et dans d'autres pays. C'est le lieu aussi de montrer aux élèves que la solution du problème ne doit pas être la haine vis-à-vis des étrangers et que la solution est ailleurs. Ainsi, on pourra profiter de ce prétexte pour amener des discussions sur les causes et les conséquences des agressions. C'est à partir de ce moment que l'on pourra amorcer une série de propositions de solutions. Avec une pareille démarche

mise à profit par notre dispositif de pédagogie de projet, nos enseignants auront réalisé à la fois une leçon d'éducation morale et civique et rappelé ainsi certaines valeurs et traditions chères au Sénégal. Il s'agit surtout de la « *téranga* »⁶.

L'hétérogénéité du groupe, la place spécifique des enseignants et la non rupture entre intérieur et extérieur créent des situations d'apprentissage où la distinction entre éducation formelle et informelle n'est plus opérante. Cette articulation entre intérieur et extérieur et cet agir collectif permettent d'appréhender le processus d'apprentissage dans la perspective des théories de l'apprentissage dit « situé ». (Lave et Wenger 1991, Wenger 2005)

5. Conclusion

Ce travail a permis montrer les caractéristiques de la diversité au Sénégal, le rôle que l'école doit jouer face à certaines dérives liées à la mondialisation et à la l'évolution des sociétés. Dès lors, l'expérimentation du Dispositif de Pédagogie de Projet comme alternative face à l'impérative de changement de comportements, d'attitudes et de pratiques des sociétés, en général, et de l'école, en particulier, contribue au développement de la recherche-action. Une telle démarche actualise la recherche sur l'éducation interculturelle.

L'objectif principal de toute recherche-action étant un changement dans la situation de départ, nous pouvons donc inscrire le résultat de nos actions de terrain parmi celles qui ont abouti. Le changement est opéré dans bien des domaines, l'organisation de la classe, les pratiques enseignantes, les apprentissages mais aussi des différentes relations entre les différents acteurs de l'école.

⁶ *téranga*, est un mot wolof qui signifie hospitalité. Le Sénégal est réputé être le pays de la *téranga* et dans la *téranga*, il y a toute une considération de l'étranger. Il doit être bien accueilli, bien hébergé, et bien mis à l'aise. De ce mot est apparue la dénomination de nos équipes nationales sportives où tout membre est appelé lion de la *téranga*.

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2004). *L'éducation interculturelle*, Paris : PUF.
- ARDOINO, J. (2000). *Les avatars de l'éducation : problématiques et notions en devenir*, Presses Universitaires de France, Paris.
- . (2007). *Une pédagogie critique à l'université. Pratique de formation/Analyses*, juin, Paris.
- BLONDEAU, N. et COUËDEL, A. (2000). *Pédagogie de projet diversité culturelle* in Dialogues des cultures n°44, Paris.
- COSTANZO, S. et VIGNAC, L. (2001). La pédagogie interculturelle: revoir nos approches et définir les objectifs essentiels, Actes du VIIIème Congrès de l'Association pour la Recherche InterCulturelle (ARIC) Université de Genève.
- COUËDEL A. (2007). « Un dispositif de dynamique de projet et de transformation sociales. Le langage comme enjeu social », *Pratiques de formation/analyses* n°53 –Que doit-on faire des injonctions au projet ? Université de Paris 8.
- FREIRE, P. (1977). *Pédagogie des opprimés*, Paris. François Maspero
- . (1971). *Education, Pratique de la liberté*, Paris.Cerf,
- MBODJ,G. (1985). *Corporeite et personne Wolof en situation interculturelle : Culture et Intercuturation*, in Colloque national Toulouse/juin 1985 : l'Interculturel en éducation et en sciences humaines, Université de Toulouse-Le Mirail.
- MIALARET, G. (1991). *Pédagogie générale*, Paris, PUF.
- NIANE, D. Tamsir. (2005). *La parenté à plaisanterie : origine historique, fonction préventive et régulatrice dans l'espace ouest-africain* », in *Initiative de valorisation des capacités africaines endogènes dans la*

- Assane Diakhaté -

gouvernance et la prévention des conflits, tome 2, octobre 2005, p. 13,
(www.oecd.org/dataoecd/59/31/...).

ROCHER, G. (1992). *Introduction à la sociologie générale*, Hurtubise

SAURIOL. E. (2007). *Comprendre les conflits dits « ethniques »: le Sénégal-Mauritanien de 1989*, Université du Québec à Montréal, Service des bibliothèques.

WANE. B. (2010). « L'Islam au Sénégal, le poids des confréries ou l'émiettement de l'autorité spirituelle », Thèse de doctorat Université Paris-Est.