

# RASEF

Revue Africaine des Sciences de  
l'Éducation et de la Formation

*Revue semestrielle publiée par le Réseau Africain des  
Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en  
Sciences de l'Éducation (RACESE)*



*N°1, Vol. 1 – Décembre 2022*  
**ISSN: 2756-7362**

**01 BP 1479 Ouaga 01**  
**Email : [revueracese@gmail.com](mailto:revueracese@gmail.com)**

**ISSN : 2756 7362**

**No1, Vol. 1- Décembre 2022**

**Revue semestrielle publiée par le Réseau Africain des  
Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en  
Sciences de l'Éducation (RACESE)**

**Domicilee à l'Ecole Normale Supérieure  
Burkina Faso**

**01 BP 1479 Ouaga 01  
Email : [revueracese@gmail.com](mailto:revueracese@gmail.com)**

**Numéro du dépôt légal: 22-559 du 28 /12/2022**

## **DIRECTION DE LA REVUE**

### **Directeur de Publication**

KYELEM Mathias, Maitre de Conférences en didactique des sciences, ENS/Burkina Faso,

### **Directeur de Publication Adjoint**

THIAM Ousseynou, Maitre de Conférences en sciences de l'éducation, FASTEF/ Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal.

### **Directeur de la revue**

BITEYE Babacar, Maitre-assistant en sciences de l'éducation, FASTEF/Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal.

### **Directeur Adjoint de la revue**

KOUAWO Achille, Maitre de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo

### **Rédacteur en chef**

POUSSOGHO Nowenkûum Désiré, Chargé de recherche en sciences de l'éducation, INSS/CNRST/Burkina Faso

### **Rédacteur en chef adjoint**

DEMBA Jean Jacques, Maître assistant en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure de Libreville/Gabon

### **Responsable d'édition numérique**

DIAGNE Baba Dièye, Maître assistant en sciences de l'éducation, Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal

### **Assistants à la rédaction**

YAGO Iphigénie, Docteur en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure/Burkina Faso

PEKPELI Toyi, Docteur en sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo

## **COMITÉ SCIENTIFIQUE**

ABBY-MBOUA Parfait, maître de conférences en didactique des mathématiques, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

ACKOUNDOU NGUESSAN Kouamé, Professeur titulaire en didactique des disciplines, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

AKAKPO-NUMANDO Séna Yawo, Professeur Titulaire en Sciences de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

AKOUETE HOUNSINO Florentine, Maître de Recherches en Sciences de l'Éducation, Centre béninois de la recherche scientifique et de l'innovation (Bénin),

AMOUZOU-GLIKPA Amevor, Maître de Conférences, Sociologie de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

ASSEMBE ELA Charles Philippe, Maître de Conférences CAMES, Esthétique, philosophie de l'art et de Culture, École Normale Supérieure, (Gabon),

BABA MOUSSA Abdel Rahamane, Professeur Titulaire en sciences de l'éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

BALDE Djéneba, Professeur Titulaire en administration scolaire, Institut Supérieur des Sciences de l'éducation, (Guinée),

BATIONO Jean-Claude, Professeur Titulaire de didactique des langues Africaines et germanophone, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

BAWA Ibn Habib, Maître de Conférences en Psychologie de l'Éducation, Université de Lomé (Togo),

BAYAMA Claude-Marie, Maître de conférences en philosophie de l'éducation, École Normale Supérieure, (Burkina Faso),

BEOGO Joseph, Maître de conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, (Burkina Faso),

BETOKO Ambassa Marie-Thérèse, Maître de conférences en littérature francophone, École Normale Supérieure de Yaoundé (Cameroun)

BONANE Rodrigue Paulin, Maître de recherche en philosophie de l'éducation, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/(Burkina Faso),

COMPAORE Maxime, Directeur de recherche en histoire de l'éducation, CNRST (Burkina Faso),

CONGO Aoua Carole épouse BAMBARA, Maître de recherche en Linguistique, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso)

DIALLO Mamadou Cellou, Professeur Titulaire en évaluation des programmes scolaires, Institut supérieur des sciences de l'éducation (Guinée),

DIOP Papa Mamour, Maître de Conférences en didactique de la langue et de la littérature espagnole, FASTEF, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

FERREIRA-MEYERS Karen, Professeur Titulaire en linguistique, Université of Eswatini en Eswatini (Afrique Australe),

HOUEDENOU Florentine Adjouavi, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

KONKOBO/KABORE Madeleine, Directrice de recherche en sociologie de l'éducation, CNRST (Burkina Faso),

KOUAWO Achilles, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

KOUDOU Opadou, Professeur Titulaire de Psychologie, École Normale Supérieure d'Abidjan

KYELEM Mathias, Maître de conférences en didactique des sciences, École Normale supérieure de Koudougou (Burkina Faso),

NAPPORN Clarisse, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

NEBOUT ARKHURST Patricia, Professeure titulaire en didactique des disciplines, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Libreville, (Gabon),

PARE/KABORE Afsata, Professeur titulaire en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

PARI Paboussoum, Professeur Titulaire de Psychologie de l'éducation, Université de Lomé, (Togo),

QUENTIN Franck de Mongaryas, Maître de conférences en Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Libreville, (Gabon)

SEKA YAPI, maître de conférences en psychologie de l'éducation, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

SOKHNA Moustapha, Professeur Titulaire en didactique des mathématiques, FASTEUF Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

SOMDA Minimalo Alice épouse SOME, Maître de conférences en philosophie politique et morale, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso)

SY Harouna, Professeur Titulaire en sociologie de l'éducation, FASTEUF, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

TCHABLE Boussanlègue, Professeur Titulaire en Psychologie de l'Éducation, Université de Kara (Togo),

THIAM Ousseynou, Maître de conférences en sciences de l'éducation, FASTEUF Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal),

TONYEME Bilakani, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université de Lomé

TOURE Ya Eveline épouse JOHNSON, maître de conférences en Psychosociologie, École Normale Supérieure d'Abidjan (Côte d'Ivoire),

TRAORE Kalifa, Professeur titulaire en didactique des mathématiques, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

VALLEAN Tindaogo, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), École Normale Supérieure (Burkina Faso),

ZERBO Roger, Maître de recherche en Anthropologie, INSS/CNRST (Burkina Faso).

### **COMITÉ DE LECTURE**

ABBY-MBOUA Parfait, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire ;

AMOZOU-GLIKPA Amevor, Université de Lomé/Togo ;

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire ;

BARRO Missa, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;

BAWA Ibn Habib, Université de Lomé, Togo ;

BAYAMA Claude-Marie, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire ;

BETOKO Ambassa, École Normale Supérieure de Yaoundé/Cameroun ;

BITEYE Babacar, FASTEUF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal;

BITO Kossi, Université de Lomé/Togo ;

BONANE Rodrigue Paulin, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso ;  
COULIBALY/BARRO Félicité, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;  
DEMBA Jean Jacques, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon ;  
DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;  
DIAGNE, Baba DIEYE, ENSTP, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal;  
DIALLO Mamadou Thierno, Institut Supérieur des sciences de l'éducation, Guinée,  
DOUAMBA Jean-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;  
EDI Armand Joseph, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire ;  
ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon ;  
GOUDENON Martine Epse BLEY, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire ;  
GUEDELA Oumar, École Normale Supérieure de l'Université de Maroua/Cameroun ;  
GUIRE Inoussa, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/Burkina Faso  
HONVO Camille, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) d'Abidjan, Côte d'Ivoire ;  
KOUAWO Achilles, Université de Lomé, Togo ;  
LY, Thierno, FLSH, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal;  
MBAZOGUE-OWONO Liliane, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,  
MOUSSAVOU Raymonde, École Normale Supérieure, Libreville/Gabon ;  
NAO Aklesso, Institut Supérieur Don Bosco/Lomé, Togo ;  
NDONG SIMA Gabin, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon  
NEBIE Alexis, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso ;  
NIANG, Amadou Yoro, FASTERF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal;  
NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, École Normale Supérieure Côte d'Ivoire ;  
OUEDRAOGO Issiaka, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso ;  
OUEDRAOGO P. Salfou, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso ;  
SAMANDOU LGOU Serge, CNRST, Burkina Faso ;  
SANOGO Mamadou, Institut de Formation et Recherche Interdisciplinaires en Sciences de la Santé et de l'Éducation, Burkina Faso ;  
SAWADOGO Timbila, École Normale Supérieure (Burkina Faso)  
SEKA YAPI, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire ;  
SIDIBE Moctar SIDIBE, École Normale d'Enseignement Technique et Professionnel ENETP, Mali ;  
SOMDA Minimalo Alice épouse SOME, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso.  
SOME Alice, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso ;

TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger ;  
THIAM Ousseynou, FASTEUF, FASTEUF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal;  
TONYEME Bilakani, Université de Lomé, Togo ;  
TRAORE Ibrahima, Université de Bamako, Mali ;  
YOGO Evariste Magloire, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso ;  
ZERBO Roger, CNRST/INSS, Burkina Faso.

### **COMITÉ DE RÉDACTION**

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire ;  
BALDE Salif, Université Cheik Anta Diop, Sénégal.  
BITEYE Babacar, FASTEUF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal ;  
BONANE Rodrigue Paulin, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso ;  
COULIBALY/BARRO Félicité, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;  
DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;  
DOUAMBA Jean-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;  
ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon,  
FAYE Emanuel Magou, FASTEUF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;  
KOUAWO Achille, Université de Lomé, Togo ;  
NAO Aklesso, Institut Supérieur Don Bosco/Lomé, Togo ;  
NEBIE Alexis, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso ;  
NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;  
OUEDRAOGO P. Salfo, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso ;  
SAMANDOULGOU Serge, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso ;  
SAWADOGO Timbila, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;  
TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger ;  
THIAM Ousseynou, FASTEUF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal ;  
TRAORE Ibrahima, Université de Bamako, Mali ;  
YABOURI Namiyaté, Université de Lomé, Togo.

## Table des matières

Editorial.....	- 10 -
<i>KYELEM Mathias,</i> .....	- 11 -
DU RAPPORT AUX MATHEMATIQUES A LA CONSCIENCE DISCIPLINAIRE DES ELEVES- MAITRES DU CENTRE D'ANIMATION ET DE FORMATION PEDAGOGIQUE DE GRAND- BASSAM EN CÔTE D'IVOIRE .....	- 12 -
<i>ATTA Kouadio Yeboua Germain</i> .....	- 12 -
EVALUATION DES APPRENTISSAGES AU NIVEAU DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL AU MALI : ANALYSE DES DIFFICULTES .....	- 30 -
<i>TRAORE Ibrahima, DIABATE Abdoulaye, TRAORE Mory Thiory</i> .....	- 30 -
EDUCATION INCLUSIVE DES ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP ET INCIDENCE DES REPRESENTATIONS SOCIALES SUR LEUR SCOLARISATION DANS LA CIRCONSCRIPTION D'EDUCATION DE BASE DE KAYA .....	- 42 -
<i>BARRO Missa, COULIBALY Félicité Yasnoga</i> .....	- 42 -
LES SAVOIRS ENDOGENES : L'ART CULINAIRE DU SEL DANS LA PROVINCE DU HAUT- OGOOUE AU GABON .....	- 60 -
<i>LEKOGO NGOULOU Yasmine, DEMBA Jean Jacques</i> .....	- 60 -
L'INITIATION À LA PENSÉE CRITIQUE À L'ÉCOLE PRIMAIRE AU BURKINA FASO : ÉTAT DES LIEUX DANS LES DISCIPLINES ENSEIGNÉES AU COURS MOYEN.....	- 71 -
<i>BAYAMA Paul-Marie, NAGNON Alphonse, NIGNAN Mahama</i> .....	- 71 -
FAIBLES ACQUIS DES ELEVES DU POST-PRIMAIRE EN MATHEMATIQUES AU BURKINA FASO : CAUSES ET REMEDIATIONS .....	- 88 -
<i>DOUAMBA Kirsi Jean-Pierre, SAWADOGO Timbila</i> .....	- 88 -
LA BONNE DISTANCE ÉDUCATIVE, UNE ALTERNATIVE À LA VIOLENCE EN MILIEU SCOLAIRE : ÉTUDE DE CAS DE SIX ENSEIGNANTS D'EPS DU SECONDAIRE PUBLIC EN CÔTE D'IVOIRE.....	- 103 -
<i>EDI Armand Joseph, BLE Méagnet Désiré, KOFFI N'guessan Frédéric</i> .....	- 103 -
L'ENSEIGNEMENT DE L'EPS EN PERIODE DE COVID-19 AU BURKINA FASO: COMMENT ASSURER LA CONTINUITÉ DES ENSEIGNEMENTS D'UNE DISCIPLINE SPECIFIQUE .-	- 120 -
<i>ZONGO Ouambi Charles, OUEDRAOGO Boukaré, YELYAORE Somnoma. David</i> .....	- 120 -
STRATEGIES DE PROMOTION DE L'ESPRIT D'ENTREPRISE EN MILIEU SCOLAIRE : PERCEPTION D'ACTEURS DANS LES VILLES DE TENKODOGO ET DE BOBO-DIOULASSO AU BURKINA FASO.....	- 132 -
<i>SAWADOGO Mariétou, SAWADOGO Rasmata, SAIFOU BIOAfissétou</i> .....	- 132 -
OUTIL NUMÉRIQUE WHATSAPP ET AMELIORATION DE L'APPRENTISSAGE DES VARIABLES EN ALGORITHMIQUE AU SECONDAIRE: ETUDE MENÉE AU LYCÉE DE BOUMNYEBEL .....	- 145 -

<i>TCHANA MINJI Patrice, NNGOULAYE Janvier</i> .....	- 145 -
PORTRAIT DE LA VIOLENCE VÉCUE ENTRE ÉLÈVES DANS LES COLLÈGES D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE PUBLICS DE LIBREVILLE ET DE PORT-GENTIL.....	- 165 -
<i>ENGUENGH MINTSA Darius Rubin Michel</i> .....	- 165 -
MOTIVATION D'ORIENTATION DES ÉLÈVES EN ÂGE AVANCÉ (PLUS DE 17ANS) DES CLASSES DE TROISIÈME AU COLLÈGE MODERNE SONGON .....	- 187 -
<i>KOUADIO Mayer Lucie Epse DADI</i> .....	- 187 -
APPROCHE EPISTEMOLOGIQUE POUR UNE INTRODUCTION DE LA « LUTTE AFRICAINNE » DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'EPS AU BURKINA FASO .....	- 202 -
<i>PAKODE Sakré, ODJOUSSOU Mathias, OUEDRAOGO Boukaré</i> .....	- 202 -
INNOVATION DES PRATIQUES ENSEIGNANTES PAR LES TICE DANS LES LYCEES ET COLLEGES DE COTE D'IVOIRE AU PRISME DE LA COMMUNICATION ORGANISATIONNELLE. ....	- 218 -
<i>TOURE Monvaly Badara</i> .....	- 218 -
INFLUENCE DES DISCIPLINES ARTISTIQUES DANS LE DEVELOPPEMENT DE LA PERSONNALITE DE L'APPRENANT DANS LES LYCÉES ET COLLÈGES Á ABIDJAN (COTE D'IVOIRE).....	- 235 -
<i>N'GUESSAN Kodjo Rodrigue, ZOKOU Gbomené Hervé, KOTY Paul liliane</i> .....	- 235 -
DE LA PEDAGOGIE TRADITIONNELLE A LA PEDAGOGIE INTERCULTURELLE DANS L'EDUCATION FORMELLE AU BENIN .....	- 247 -
<i>ZANOU Kouassi Valentin</i> .....	- 247 -
PLACE DES HABILITES ET CAPACITES MOBILISEES PAR LES ENSEIGNANTS POUR LA MISE EN ŒUVRE DES STRATEGIES D'ANIMATION DE GROUPES A L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AU BENIN.....	- 258 -
<i>BOKO Gabriel Coovi, AHOKPOSSI Comlan Germain Roch</i> .....	- 258 -
CHOIX D'ORIENTATION, MOTIVATION ET RENDEMENT SCOLAIRE CHEZ DES FILLES EN CLASSE DE SECONDE DU LYCÉE MODERNE NIMBO DE BOUAKÉ.....	- 271 -
<i>KOFFÍ Justin Yves, KOUADÍO Kouamé Armel, IPOU Koffi Romain</i> .....	- 271 -
LA DEMARCHE SCIENTIFIQUE EXPERIMENTALE EN SVT : IMPACTS DE L'ANALYSE ET L'INTERPRETATION DANS LA CONSTRUCTION DU SAVOIR. L'exemple du Potentiel d'Action Monophasique en Terminales C et D .....	- 286 -
<i>ABOUA Michel Serge</i> .....	- 286 -
UNE ANALYSE EXTRINSÈQUE DE L'ACTIVITÉ DES ACTANTS DANS LE PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT APPRENTISSAGE DES LANGUES SECONDES DANS UN ENVIRONNEMENT MULTIMÉDIA.....	- 300 -
<i>NKONTCHOU Tchinkap Jean Yves, JAILLET Alain</i> .....	- 300 -

LE CAHIER DE STAGE : UN OUTIL D'AIDE A L'EVALUATION DE L'APPRENTISSAGE CLINIQUE DES ETUDIANTES SAGES-FEMMES A LA FACULTE DE MAÏEUTIQUE ET DES SOINS INFIRMIERS DE L'UNIVERSITE DES SCIENCES DE LA SANTE .....	- 323 -
<i>FAYETTE Elisabeth Patricia</i> .....	- 323 -
PRATIQUE DES ACTIVITÉS EXTRASCOLAIRES COMME STRATÉGIES DANS LE CHOIX DES FILIÈRES D'ÉTUDES .....	- 334 -
<i>ESSAI Firmin</i> .....	- 334 -
LES DISCOURS D'ENSEIGNANTS EN RAPPORT AVEC LA PRATIQUE DE L'EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE A L'ECOLE ELEMENTAIRE .....	- 347 -
<i>ROUAMBA Salifou, SIDIBÉ Maïmouna</i> .....	- 347 -
VERS UNE APPROCHE DE LA BI-GRAMMAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT BILINGUE ARABE/FRANÇAIS AU MALI: FICHE DIDACTIQUE POUR L'APPRENTISSAGE DU NOM .....	- 362 -
<i>AGOZOU Alou Ag, HAMADOU Abdoul Karim</i> .....	- 362 -

## Editorial

Il y a tout juste neuf mois, le 23 mars 2022, le Réseau africain des chercheurs et enseignants-chercheurs africains (RACESE) était créé. Dès les fonds baptismaux, il annonçait, parmi les premiers chantiers importants, la création d'une revue scientifique en vue de remplir deux des missions inscrites dans sa charte : éclairer les débats éducatifs par un regard scientifique au service d'une amélioration continue de l'éducation et de la formation et conduire un travail de réflexion régulier sur les orientations, les enjeux, les défis des Sciences de l'Éducation. Ce projet a bien entendu été adopté avec enthousiasme par tous les membres au regard du faible espace dont disposent les chercheurs et enseignants-chercheurs en Afrique pour la diffusion de leurs résultats de recherches. Mais en même temps, sa réalisation représentait une véritable gageure pour un réseau qui venait de naître, qui posait la question essentielle d'une institution d'hébergement et qui jusque-là ne dispose que de faibles ressources. Pour qui connaît le contexte actuel des établissements d'enseignement supérieur et de recherche des pays concernés, tant de bonnes idées sont restées sans lendemain du fait de la faible disponibilité des personnes trop engluées dans les contraintes quotidiennes et dans la gestion de l'urgence et de l'imprévu pour laisser épanouir leur ingéniosité, leur créativité. Le RACESE a tenu bon et la conception de sa revue, la Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de Formation (RASEF), a pris tout juste neuf mois.

Les membres du RACESE éprouvent une fierté légitime et la partagent avec la communauté scientifique africaine et des autres continents. La RASEF, conformément à la charte du RACESE, est avant tout un espace de communications sur les problématiques qui touchent l'éducation et la formation en Afrique. Elle est tout aussi ouverte à la communauté scientifique internationale car, autant chaque pays a pâti du portait unique de l'éducation et de la formation qui lui a été imposé des siècles durant, autant confondre un système éducatif endogène à un système éducatif reclus sera gravement préjudiciable au continent. Le RACESE se met au cœur des préoccupations actuelles de l'éducation et de la formation qui, après près d'un siècle d'errances épistémiques et de tribulations, revient à petits pas sur les fondamentaux d'une éducation de développement et au développement : celle qui s'appuie sur un socle endogène solide, qui pose un regard critique sur les valeurs endogènes et les inscrit dans une véritable perspective progressiste. Écoutons les voix des pères et de Cheick Anta Diop en l'occurrence : « *La facilité avec laquelle nous renonçons, souvent, à notre culture ne s'explique que par notre ignorance de celle-ci, et non par une attitude progressiste adoptée en connaissance de cause* <sup>1</sup> », nous dit-il.

Si les membres du RACESE se félicitent autant de la revue, c'est parce que leur réseau peut ainsi « participer à l'évolution des systèmes éducatifs actuels en proposant des solutions innovantes et en faisant progresser, grâce à la recherche, les façons de penser l'éducation et la formation ». La réalisation de cet élément de la charte du RACESE ne s'appuie seulement sur leurs productions scientifiques mais sur toutes celles publiées, pour leur portée et leur intérêt scientifiques avérés. Pour sa première parution, les contributions ont été si nombreuses que le

---

<sup>1</sup> Anta Diop Cheikh (1979). *Nations nègres et culture : De l'antiquité nègre égyptienne aux problèmes culturels de l'Afrique Noire d'aujourd'hui*. Présence Africaine.

premier numéro est publié en deux volumes ; pour un coup d'essai, c'est un coup de maître. Les quarante-quatre articles publiés dans ces deux volumes ne représentent que la moitié des articles qui ont été reçus et instruits.

La très grande majorité des articles concerne des recherches portant sur la didactique et la pédagogie et touchent tous les cycles d'enseignement : primaire, post-primaire secondaire et supérieur. Quelques contributions reviennent sur les leçons tirées des dispositions prises en éducation et notamment des situations didactiques élaborées pendant la crise aiguë de la Covid 19. Toutes les disciplines scolaires classiques de la plupart des pays africains ont fait l'objet des études qui sont publiées dans ce premier numéro. Une mention particulière est à faire aux contributions portant sur l'éducation physique et sportive (EPS) pour leur intérêt et aussi parce que cette discipline est relativement émergente dans les recherches, particulièrement dans les pays d'Afrique de l'Ouest où elle ne dispose encore que peu de chercheurs, d'enseignants-chercheurs, de laboratoires et d'écoles doctorales. Le second volet de textes en termes de nombre est relatif aux politiques éducatives et notamment celles relatives aux filles, à l'orientation des élèves et à l'inclusion éducative. Les technologies de l'information et de la communication en éducation sont étudiées à la fois comme composante des politiques éducatives et comme outils permettant de bonifier l'enseignement et l'apprentissage.

Les articles publiés dans ces deux volumes sont d'un intérêt et d'une portée somme toute remarquables. Ils augurent d'une vivacité de la revue dont l'ensemble des équipes de réalisation est engagé à prendre toutes les dispositions pour être à la hauteur des attentes des chercheurs et des enseignants-chercheurs à travers une qualité scientifique plus renforcée à chaque numéro.

Il ne suffit pas de dire que l'Afrique est un continent d'avenir - ou mieux de l'avenir - pour qu'elle le devienne. Écoutons les voix des pères et de Joseph Ki-Zerbo en l'occurrence : « *L'éducation est le logiciel de l'ordinateur central qui programme l'avenir des sociétés* »<sup>2</sup>. Le Réseau africain des chercheurs et enseignants-chercheurs africains (RACESE) et la Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de Formation (RASEF) se donnent pour projet de contribuer avec énergie à la construction de ce logiciel.

***KYELEM Mathias,  
Directeur de Publication***

---

<sup>2</sup> Ki-Zerbo Joseph (2005). *La mesure du droit à l'éducation : Tableau de bord de l'éducation pour tous au Burkina Faso*. Editions KARTHALA

## DE LA PEDAGOGIE TRADITIONNELLE A LA PEDAGOGIE INTERCULTURELLE DANS L'EDUCATION FORMELLE AU BENIN

ZANOUE Kouassi Valentin

### Résumé

De plus en plus, les flux migratoires font de notre environnement un monde interculturel. Au Bénin, les mobilités humaines ont engendré dans les milieux éducatifs (notamment les écoles), une diversité culturelle qui fait d'eux des environnements cosmopolites. Ce qui pose la problématique de la gestion des diversités culturelles et qui nécessite le recours à des approches interculturelles. La présente recherche est de nature mixte et a porté sur un échantillon de 72 enseignants du primaire et du secondaire sélectionnés suivant la technique du volontariat. Les résultats qui en découlent indiquent qu'en dépit de l'effectivité incontestable de la multiculturalité dans les classes, le recours aux approches interculturelles est quasi inexistant. Face à une telle réalité, il importe d'envisager un nouvel agir pédagogique et ce faisant, la pédagogie interculturelle apparaît comme l'une des solutions des mieux adaptées.

Mots clés : Pédagogie interculturelle, pédagogie traditionnelle, éducation formelle, multiculturalité

### Abstract

More and more, the migratory flux (spreadness) turns our environment into an intercultural area. In Benin republic, human mobilities create in educational environments (especially in schools) an intercultural diversity which makes them, cosmopolitan. Anything that rises out the problematic of the intercultural diversity management and the necessity to refer to intercultural approaches. This research is mixed and was made by focusing on 72 patterns, composed of primary and secondary teachers, selected through the volunteering methodology. The results we come at reveals that, despite the unquestionable effectiveness of the multiculturalism in classrooms, the use of intercultural approaches is almost inexistant. Face to such a reality, it becomes crucial to think about the implementation of a new teaching practices, sitting to that, the intercultural pedagogy appears as the key and adapted one.

Key words: Intercultural pedagogy, traditional pedagogy, formal education, multiculturalism

## Introduction

Caractérisée par la mobilité humaine, la migration est considérée comme un phénomène très capital du fait des flux migratoires qui sont de plus en plus importants. Nos sociétés sont devenues pour ainsi dire, des espaces de multiculturalité y compris les écoles qui sont désormais confrontées à une diversité culturelle. Un tel contexte nécessite de repenser les méthodes d'enseignement-apprentissage. Il importe donc de faire preuve d'une approche pédagogique inclusive ; autrement dit, une pédagogie de l'inclusion est de mise. En effet, on parle de pédagogie inclusive lorsque l'approche utilisée dans le processus d'enseignement-apprentissage intègre une norme qui est celle de la prise en compte de la différence entre les apprenants (Aucoin et Vienneau, 2010). Ce qui déterminera leur motivation et ainsi, on pourra escompter un grand nombre de réussite en leur sein (Bates, 2015). Un contexte de multiculturalité étant une conjoncture particulière, il convient de procéder à une contextualisation en faisant appel à une pédagogie spécialisée. C'est ainsi que la pédagogie interculturelle se propose comme une approche adéquate dans la gestion des diversités culturelles en situation de classe. Cet article se veut donc un cadre d'analyse dans le processus d'adoption de la pédagogie interculturelle dans le système éducatif béninois.

### 1- Problématique

Depuis l'antiquité jusqu'à nos jours, la pédagogie a connu plusieurs mutations du fait des différents courants de pensées qui la sous-tendent. L'évolution des pratiques pédagogiques a conduit à une pluralité de pédagogies qui a débouché sur diverses typologies. Chaque approche pédagogique présente des avantages mais comporte aussi des insuffisances. C'est ce qui justifie même leur pluralité. En considérant la typologie des pédagogies (méthodes d'enseignement) de Vial (1982) cité par Houessou (2013), on dénombre la pédagogie dogmatique, la pédagogie socratique, la pédagogie dite active et la pédagogie dite non directive. La pédagogie dogmatique tire sa source de l'Eglise et est caractérisée par le dogme : l'apprenant a l'obligation d'accepter, sans contradiction, le savoir qui lui est transmis par un enseignant qui fait preuve de dominance. Quant à la pédagogie socratique, elle met l'accent sur la dialectique et la maïeutique socratique : l'apprenant est de plus en plus sollicité dans son apprentissage et est guidé par l'enseignant qui lui pose des questions orientées. Pour ce qui est de la pédagogie dite active, elle procède par l'initiative de l'apprenant qui est fréquemment sollicité dans la construction du savoir. En ce qui concerne la pédagogie dite non directive, c'est l'apprenant qui définit ses propres objectifs ou motifs de travail. L'enseignant devient en ce moment, un simple facilitateur. Bien que les contextes d'étude et d'analyse soient différents, nous partageons avec Boko (2015) le constat de la défaillance de la pédagogie officielle (ce que nous qualifions de pédagogie traditionnelle dans le contexte qui est le nôtre) et plaidons, tout comme lui, pour un nouvel agir pédagogique. Ceci est d'autant plus vrai que Banner et Cannon (2002) ont pu prouver que l'art d'enseigner devrait pousser les enseignants à imaginer des moyens susceptibles de stimuler l'apprentissage. C'est pour cette raison qu'ils recommandent aux enseignants de réfléchir, chaque fois qu'une situation nouvelle se présente, à la meilleure manière de transmettre leurs savoirs : « Il faut sans cesse réévaluer la situation, rester en permanence à l'affût des changements, même ténus, affectant chaque élève, réagir à toute nouvelle circonstance » (Banner et Cannon, 2002, p.48).

En effet, face à la diversité des cultures dans nos écoles, l'enjeu est d'en tirer profit à l'aide d'une approche pédagogique qui permettra de relever le défi de la pluriculturalité. Abordant la notion de culture, Barthoux (2008, p.156) estime qu'elle est « tout d'abord constituée par une langue, puis par des savoirs et des savoir-faire, par des valeurs aussi, auxquelles on peut

ajouter des méthodes de transmission, des procédures pédagogiques ». Et Vinsonneau (2019, p.21) ajoute que « *Toute société étant composée de groupes socio-ethniques distincts, des cultures variées y coexistent nécessairement* ». Autrement dit, ils appréhendent la culture, non seulement comme un ensemble de représentations et de valeurs partagées, mais aussi et surtout comme étant l'organisation de différences internes. Toute chose qui nous oblige donc à un renouveau pédagogique. Partant de la vision de Banner et Cannon (2002, p.1) selon laquelle « *Toute sa vie, un bon enseignant continue à apprendre, de façon à enrichir ses connaissances et à perfectionner ses méthodes pédagogiques* », nous estimons que la pédagogie interculturelle serait l'une des approches pédagogiques des mieux adaptées à la résolution du problème de l'inadéquation de plus en plus remarquable des pratiques pédagogiques au Bénin à partir du moment où son environnement scolaire est caractérisé par une diversité culturelle. Même si cette pédagogie apparaît comme une nouveauté dans le contexte éducatif béninois, il convient de préciser que la notion d'éducation interculturelle n'est pas récente. En France par exemple, c'est déjà dans les années 1970 qu'elle fit son apparition dans ses écoles (Meunier, 2008). Pour mieux appréhender la notion de pédagogie interculturelle, essayons de définir en amont la pédagogie de façon générale. On retient que la pédagogie désigne en réalité l'ensemble des stratégies ou techniques mises en œuvre par un enseignant pour, non seulement, dispenser convenablement un enseignement qui soit accessible aux apprenants, mais aussi, entretenir de bonnes relations avec ces derniers. Tenant compte de cette définition, Dasen (1994) appréhende la pédagogie interculturelle comme étant « *une pédagogie qui s'adresse à l'ensemble des élèves pour favoriser l'interaction solidaire dans le respect de la diversité culturelle, et non seulement l'accueil d'élèves migrants* ». Pour Remacle (2009, p.28), « *une pédagogie interculturelle en amont met la question de la recherche identitaire au centre de la démarche pédagogique* ». La pédagogie interculturelle renvoie donc à la gestion des relations interculturelles en classe. Opter pour une pédagogie interculturelle implique chez les apprenants l'acquisition de culture générale. Ce faisant, l'école se doit de former aux cultures du monde. Grâce à la pédagogie interculturelle, l'apprenant est en contact, non seulement avec les valeurs et normes de sa culture, mais aussi avec celles d'autres cultures. Retenons donc que la pédagogie interculturelle permet aux apprenants de s'ouvrir à d'autres cultures. L'adoption de l'éducation interculturelle doit être justifiée, selon Abdallah-Preteille (1999), par quatre raisons fondamentales :

- la plupart de nos sociétés sont devenues multiculturelles et le seront toujours davantage ;
- chaque culture a ses spécificités, comme telles respectables ;
- le multiculturalisme est potentiellement une richesse ;
- la prise de mesures en faveur d'une interpénétration entre toutes les cultures dans l'optique de dynamiser le multiculturel tout en veillant au maintien de l'identité de chaque culture.

Mais pour Akkari (2009), la nécessité de la pédagogie interculturelle est fondée par trois raisons :

- remise en cause de l'école que certains pays d'Afrique et d'Asie ont héritée de la colonisation à la suite de leur accession à l'indépendance ;
- pluralité culturelle de nombre de sociétés humaines du fait de la démocratisation de plus en plus croissante de la vie politique et sociale ;
- internationalisation des migrations.

En réalité, la pédagogie interculturelle favorise la réduction des inégalités sociales et implique pour l'enseignant d'adapter sa pratique pédagogique aux profils des apprenants. Elle

préconise la valorisation de la culture de chaque enfant en lui offrant une possibilité d'existence au sein de la classe. Elle favorise également l'intégration des apprenants à travers le travail coopératif. La pédagogie coopérative permet, selon Lehraus (2002), une éducation à des valeurs coopératives et l'efficacité dans la promotion des interactions constructives pour l'apprentissage à travers la mise à disposition de principes, outils et stratégies pour mieux organiser le travail en équipe. En somme, la pédagogie coopérative permet d'apprendre à coopérer et coopérer pour apprendre. En outre, la pédagogie interculturelle permet la résolution des conflits culturels afin de garantir une bonne ambiance de classe. A cet effet, Richoz (2009) propose un chant en cœur en langues étrangères qui a pour effet d'agir sur la motivation. Pour l'auteur, le chant est une activité sociale qui, exécutée en langue étrangère, favorise un bon climat de travail dans une classe. Ceci est d'autant plus vraisemblable que les enfants, dans leur grande majorité, aiment chanter. Poursuivant dans la même lancée, Gaudet et Lafortune (2000) estiment que l'éducation à la citoyenneté devrait absolument faire partie de l'éducation interculturelle, et ce, en visant trois objectifs majeurs :

- améliorer la connaissance des cultures afin de solliciter des attitudes positives sur autrui, ce qui demande une connaissance mutuelle pour éliminer les stéréotypes ;
- dans les contenus à enseigner, l'enseignant doit laisser une place aux différentes cultures : c'est viser une pédagogie de l'équité grâce à l'apprentissage coopératif ;
- faire respecter des valeurs reconnues dans la société de droit.

Pour la mise en œuvre de la pédagogie interculturelle, Partoune (1999) propose quelques idées fortes à développer et que nous estimons être pertinentes :

**Tableau n°1 : Quelques idées fortes pour une pédagogie interculturelle (Partoune, 1999)**

Stimuler la <b>curiosité</b> pour la découverte d'autres peuples, d'autres cultures. Proposer la <b>confrontation</b> avec d'autres jugements de valeur, rechercher l'intérêt de la différence.	Permettre aux élèves de prendre conscience des <b>stéréotypes</b> qui sont véhiculés et de les démystifier, tant ceux qui concernent "les autres" que ceux qui s'appliquent à "nous".	Permettre aux élèves de découvrir la <b>complexité</b> du phénomène "stéréotypes" : leurs avantages et leurs inconvénients, les intérêts que certains groupes sociaux ont de les véhiculer...	Découvrir le concept de " <b>noyau dur</b> " (ce qui n'est pas négociable) et apprendre à identifier le noyau dur d'une personne, d'un groupe humain, d'un problème collectif.
Permettre un apprentissage de la <b>négociation</b> et des limites de l'intégration	Expérimenter le <b>métissage culturel</b> (productions collectives en intégrant des éléments propres à chaque culture et en se servant d'éléments culturels étrangers à soi).	Clarifier les éléments qui composent <b>l'identité</b> d'une personne, d'un groupe social.	Découvrir que la culture doit constamment être recréée par rapport aux traditions existantes, pour <b>s'adapter</b> aux nouvelles conditions de vie.
Découvrir que "les pesanteurs qui caractérisent beaucoup de groupes humains ne viennent pas du manque d'imagination des individus qui les composent mais du <b>frein</b> que constituent les normes, les habitudes et les institutions en place."	Découvrir les notions de <b>culture "d'élite"</b> (la mise en "patrimoine reconnu" par les dominants) et de <b>culture "populaire"</b> (si "typique et pittoresque" pour les touristes).	Prendre l'habitude de se préoccuper des problèmes de <b>l'autre</b> .	Découvrir que le métissage culturel est à l'œuvre chez chaque individu, tout au long de sa vie et que la culture d'un individu est la résultante de la <b>combinaison</b> , sans cesse à l'œuvre, de multiples courants culturels.

Par ailleurs, qu'en est-il de l'état de la question au Bénin ? Autrement, qu'en est-il de la pédagogie interculturelle dans le système éducatif béninois ? Des enquêtes exploratoires révèlent que le terme "pédagogie interculturelle" est méconnu de la majeure partie des acteurs clés du système éducatif que sont notamment l'administration scolaire et les enseignants. Mais à l'évidence, il convient de noter que certains enseignants mettent en œuvre certaines pratiques liées à la pédagogie interculturelle. A y observer de près, la pratique semble être inconsciente. Ce constat nous pousse donc à analyser les pratiques pédagogiques en vogue dans le système éducatif béninois et d'explorer la possibilité de promouvoir la pédagogie interculturelle dans le but d'aboutir à son adoption. Il nous revient donc d'analyser les implications de l'adoption de la pédagogie interculturelle dans le paysage scolaire béninois. Quelles sont les pratiques pédagogiques utilisées actuellement dans le système éducatif béninois et leurs limites ? En quoi l'adoption de la pédagogie interculturelle est-elle inéluctable dans le contexte scolaire actuel qui est le nôtre ? Telles sont les préoccupations qui ont suscité la présente recherche.

## 2- Méthodologie

La présente recherche combine l'approche qualitative à celle quantitative (approche mixte) et a eu pour population cible, deux catégories de personnes : les enseignants des niveaux d'enseignements primaire et secondaire d'une part et les conseillers pédagogiques et inspecteurs d'autre part. Pour constituer l'échantillon de cette recherche, les établissements scolaires et la localité qui les abritent n'ont pas fait l'objet d'une attention particulière. L'accent a été plutôt mis sur les enseignants qui ont été choisis individuellement, selon leur volonté (Technique du volontariat), sans tenir véritablement compte de leur établissement de provenance. A l'issue des enquêtes, il s'est révélé que les enseignants qui se sont prêtés à l'un des outils de collecte de données (questionnaire) proviennent de six communes du Bénin (Abomey-Calavi, Cotonou, Ouidah, Kandi, Toffo et Zè) réparties sur trois départements (Atlantique, Littoral et Alibori). Il ressort des statistiques que 72 enseignants dont 52 du primaire et 20 du secondaire ont été soumis à un questionnaire. Deux Conseillers Pédagogiques et un Inspecteur de l'enseignement primaire ont pris part à un entretien. Les caractéristiques de l'échantillon au niveau des enseignants se présentent ainsi qu'il suit :

Tableau n°2 : Caractéristiques de l'échantillon

Niveau d'enseignement	Départements	Atlantique				Littoral	Alibori	Total
	Communes	Abomey Calavi	Ouidah	Toffo	Zè	Cotonou	Kandi	
	Sexe							
Primaire	M	05	02	00	00	03	19	29
	F	09	00	00	00	2	12	23
Secondaire	M	02	00	01	01	15	00	19
	F	00	00	00	00	01	00	01
<b>TOTAL</b>		16	02	01	01	21	31	<b>72</b>

Il convient de préciser que dans la présentation des verbatims, seules les initiales des noms et prénoms des auteurs ont été mentionnées dans l'optique de garantir une certaine confidentialité. Aussi, convient-il de mentionner que pour mieux cerner la question de la diversité culturelle dans les classes, nous avons tenu compte des apprenants étrangers (qui ne sont pas de nationalité béninoise). Bien qu'il existe une certaine diversité de pratiques culturelles aux seins des différentes communautés d'un même pays, la question de l'interculturalité est encore plus perceptible lorsqu'il s'agit de mettre en relation des communautés provenant de pays différents.

### 3- Résultats

Au Bénin, plusieurs types de pédagogies font l'objet d'usage, que l'on soit de l'enseignement primaire ou secondaire. C'est du moins ce qui est à retenir des données issues des enquêtes menées. Au niveau de l'enseignement primaire, les types de pédagogie évoqués se rapportent à la pédagogie par compétences (qui est propre à l'Approche Par Compétences) (32,69 %), la pédagogie explicite (48,08 %), la pédagogie différenciée (07,69 %) et la pédagogie appliquée (11,54 %). Pour ce qui est de l'enseignement secondaire, trois types de pédagogie ont été évoqués à savoir pédagogie par compétences (50 %), la pédagogie différenciée (25 %) et la pédagogie traditionnelle (25 %).

Selon les interviewés, pédagogie par compétences consiste en un processus d'accumulation passive des savoirs dispensés par l'enseignant. Les apprenants construisent eux-mêmes leur propre savoir en procédant par le travail individuel, le travail de groupe et le travail collectif.

« *L'enfant est mis au centre de son savoir, l'enseignant est à côté pour l'assister* » (AB, février 2022).

La pédagogie explicite quant à elle procède de façon progressive en allant du plus simple au plus complexe. L'enseignant part d'un modèle et demande aux apprenants d'imiter ce modèle : c'est une modélisation qui suit trois étapes : modelage/pratique guidée/pratique autonome (je fais, nous faisons, tu fais). Dans la pédagogie différenciée, l'enseignant part des besoins de l'apprenant pour lui apporter des solutions individualisées. Pour ce qui est de la pédagogie appliquée, l'apprenant est mis au centre du savoir qu'il est appelé à construire lui-même. En ce qui concerne la pédagogie traditionnelle, elle est classique. L'enseignant dispense son cours à travers l'approche par objectifs, de façon magistrale et procède à une évaluation à la fin dudit enseignement. En outre, la présence d'apprenants étrangers dans les classes est effective. Sur les 72 enseignants interrogés sur la question, 29 l'ont avoué soit un taux de 40,28 %. Malheureusement, c'est 19,44 % d'entre eux qui tiennent compte de ces apprenants étrangers dans leurs approches pédagogiques.

Comment les apprenants étrangers sont pris en compte ?

« *En somme, nous déroulons les séquences de classe en considérant les apprenants en général puisque la langue de communication reste et demeure le français* » (BA, février 2022). Par ailleurs, la connaissance de la pédagogie interculturelle a été abordée avec les enseignants. Il ressort des données collectées que 62,5 % des enseignants méconnaissent la pédagogie interculturelle contre 37,5 % d'entre eux qui ont déclaré avoir connaissance d'une telle approche pédagogique. De ces derniers, c'est seulement 22,22 % qui essaient de mettre en œuvre des pratiques liées à la pédagogie interculturelle.

« *Elle n'est pas mise en œuvre à 100 % sachant bien que les cultures des autres ne sont pas assez connues de nous. Nous nous essayons à rendre la pédagogie abordable et accessible à tous* » (AC, février 2022).

Cette perception montre à suffisance que ceux qui pensent connaître la pédagogie interculturelle ne la connaissent vraiment pas, car l'enseignant n'a pas besoin de connaître toutes les cultures ou du moins la culture de chaque apprenant avant de mettre en œuvre la pédagogie interculturelle. Nombre sont les enseignants qui n'ont pu définir la pédagogie interculturelle.

Toutefois, il faut reconnaître la mise en œuvre de certaines pratiques qui sont du ressort de la pédagogie interculturelle. Comme l'a évoqué l'inspecteur interviewé : « *Il est parfois demandé aux apprenants de compter ou de chanter dans leur patois* ».

La pédagogie interculturelle n'est donc pas totalement absente dans le système, mais elle se pratique superficiellement, inconsciemment (la traduction du français aux langues locales et les comparaisons entre les réalités d'ailleurs et celles du contexte sont présentes dans les classes) et dans une certaine méconnaissance.

#### 4- Discussion

Les différentes mutations observées çà et là à travers le monde engendrent des situations nouvelles qui nécessitent des solutions innovantes notamment dans le milieu éducatif. A l'analyse des résultats obtenus, il est clairement établi que dans la société béninoise en générale et dans ses écoles en particulier, la diversité culturelle est une réalité. Bien qu'il soit noté une diversité culturelle au sein des différentes communautés de nationalité béninoise, cette diversité est plus perceptible avec la présence des communautés étrangères qui ont immigré. Ainsi, dans les différentes classes, qu'il s'agisse du niveau primaire ou secondaire, la présence des élèves de nationalités étrangères est remarquable. C'est ce qui ressort des résultats obtenus à l'issue des enquêtes menées. La coexistence de cultures différentes dans nos écoles est donc une réalité qui ne souffre d'aucun doute comme le reconnaissent plusieurs auteurs (Ouellet, 2010 ; Samper Rasero et al. 2001 ; Abdallah Pretceille, 2003). Mais face à une telle diversité culturelle, l'école n'est toujours pas à même de s'adapter. C'est le cas au Bénin où les pédagogies traditionnelles (pour désigner les pédagogies classiques ou habituelles) sont toujours de mise. Sinon, comment comprendre que dans un contexte de diversité culturelle, les écoles béninoises soient encore tournées vers la pédagogie par compétences, la pédagogie explicite, la pédagogie appliquée et dans une certaine mesure l'approche magistrale. Ce qui dénote de la caducité de certaines approches pédagogiques.

En outre, il ressort que la pédagogie interculturelle est méconnue par nombre d'enseignants qui ignorent même son existence comme l'indique les résultats (62,5%). La méconnaissance et l'ignorance peuvent être dues, à l'instar du constat fait par Garel et Duquesne-Belfais (2011) au Québec, à la non préparation des enseignants au cours de leurs formations initiales et continues, à la pratique ou à l'exercice de la pédagogie interculturelle. Plus exact aussi, l'école comme héritage culturel colonial qui a imposé le français comme langue officiel et d'enseignement à l'exclusion des langues locales (des savoirs locaux). Bien qu'il soit évoqué l'adoption de la pédagogie différenciée, cette approche, telle que pratiquée, ne prend pas en compte, comme on l'aurait souhaité, la spécificité de l'interculturalité. On aboutit à la conclusion que les pratiques pédagogiques en vogue ne s'inscrivent pas dans l'interculturalité. Or, « *Dans un contexte interculturel en éducation, l'apprentissage du « vivre ensemble » devient une nécessité pour tisser des relations harmonieuses dans un cadre pacifique.* » (Ticli, 2011, p.12). En effet, C'est le contexte qui détermine l'option d'une approche pédagogique. Dans ce cadre, il est conseillé de se tourner vers des approches inclusives. Selon l'UNESCO (2017), cité par Reverdy (2019, p.1), l'inclusion est appréhendée comme « un processus qui aide à dépasser les barrières limitant la présence, la participation et la réussite des apprenants » et l'éducation inclusive par « un processus de renforcement de la capacité d'un système éducatif donné à s'adresser à tous les apprenants ». Autrement dit, la singularité de chaque apprenant est prise en compte. Si l'école ne s'inscrit pas dans une approche inclusive, elle prédispose certains apprenants qui ont des particularités à l'échec scolaire. Rousseau et al. (2015) recommandent alors que les pratiques soient tournées vers

l'intégration. Autrement dit, une approche inclusive favorise la réussite scolaire des apprenants.

Ainsi, dans un contexte de diversité culturelle, et donc d'interculturalité, les voix s'accordent sur l'adoption de la pédagogie interculturelle (Abdallah-Preteille, 1999 ; Abdallah Preteille, 2010, Loewen, 2013). Il est donc temps et impérieux pour le système éducatif béninois d'expérimenter la pédagogie interculturelle ne serait-ce que dans les classes qui accueillent des apprenants étrangers. Par ailleurs, il serait utopique, voire invraisemblable d'affirmer que la pédagogie interculturelle est totalement absente des pratiques pédagogiques du système éducatif béninois. En se référant aux déclarations de l'inspecteur, il ressort clairement que cette approche pédagogique est présente à travers des pratiques y afférentes. Demander à des apprenants de compter des chiffres dans leur dialecte ou de chanter et danser aux rythmes de leur milieu d'origine, c'est faire preuve d'hétérogénéité et par ricochet, d'interculturalité. C'est donc heureux de savoir que des pratiques, mêmes si elles apparaissent de façon sporadique, sont mises en œuvre pour faciliter l'intégration scolaire des apprenants étrangers. Mais ce qui est à déplorer est que la pédagogie interculturelle est mise œuvre dans une relative ignorance. Sa pratique est inconsciente pour nombre d'enseignants ou la quasi-totalité. L'ignorance de la pédagogie interculturelle est attribuée en partie au manque de formation des enseignants sur cet aspect. Il y a donc un déficit d'information. Il y a donc lieu d'officialiser cette approche dans le contexte éducatif qui est le nôtre, car la pédagogie interculturelle est la voie du succès de nos apprenants qui évoluent dans une société mondialisée (Loewen, 2013).

Les raisons qui devraient justifier l'adoption de la pédagogie interculturelle étant connues, il importe d'explorer ces exigences qui sont autant multiples que diverses. La pédagogie interculturelle se veut une approche qui relève de la différenciation pédagogique qui, quant à elle, préconise la prise en compte de l'hétérogénéité des apprenants. Elle fait appel à la pédagogie coopérative. Ainsi, en coopérant, les élèves apprendront des uns des autres et se faisant, pourront s'accepter mutuellement en se séparant progressivement de leur égocentrisme. Qui s'emploie donc à la pédagogie coopérative, pratique indirectement la pédagogie interculturelle. De même, toute communication doit être contextualisée. Ainsi, en contexte multiculturel, c'est la communication interculturelle qui doit prévaloir pour faciliter les interactions (Roland-Gosselin, 2005 ; Chaplier, 2012). L'aptitude à communiquer en contexte de multiculturalité doit être détenue par tout enseignant. La pédagogie interculturelle exige aussi la valorisation des différences pour amener les apprenants à apprendre les uns des autres. Ce faisant, un intérêt doit être accordé à la particularité de chaque apprenant, car il n'existe pas deux élèves qui soient traités exactement de la même manière de la part d'un enseignant (Perrenoud, 1995). Cela évitera à l'enseignant de s'engouffrer dans une pédagogie qui promeut l'ethnocentrisme. Elle requiert la réorientation des programmes d'enseignement et invite l'enseignant à favoriser l'ouverture d'esprit des apprenants vers le monde extérieur en leur montrant l'opportunité d'enrichissement que constitue les différences qui les caractérisent. Toutes ces exigences (pratiques) de la pédagogie interculturelle passe par une démarche interculturelle que Partoune (1999) résume en trois étapes :

- **la décentration : qui nécessite la prise de conscience de ses propres cadres de référence ;**
- **la pénétration du système de l'autre : se mettre à la place de l'autre pour mieux le comprendre ;**
- **la négociation : identifier le cadre approprié de négociation pour trouver des solutions en aboutissant si possible à des compromis.**

Par ailleurs, la prise en compte de ces exigences de la pédagogie interculturelle favorise le développement des relations interculturelles chez les apprenants et facilite ainsi leur intégration scolaire. Ce qui évitera à coup sûr les conflits culturels, la xénophobie, l'ethnocentrisme, etc.

## Conclusion

L'une des solutions efficaces en matière de pédagogie pour un public scolaire hétérogène est la pédagogie interculturelle. La pédagogie interculturelle s'inscrit dans la dynamique des pédagogies différenciée et inclusive. Tout enseignant doit opter pour une pédagogie de la pluralité. Ainsi, il pourra adapter ses stratégies pédagogiques aux divers profils des apprenants. Tenant compte du contexte actuel qui s'y prête, le système éducatif béninois doit faire l'expérience de la pédagogie interculturelle. Ceci facilitera la mobilité des apprenants et leur offrira les mêmes chances en évitant de transformer les classes en des communautés homogènes. Pour y parvenir, la formation des enseignants s'avère indispensable. L'adoption de la pédagogie interculturelle relève d'une décision politique qui interpelle à divers niveaux, les différents acteurs du système éducatif. Elle doit s'inviter dans la conception des manuels scolaires et dans la définition de la politique éducative.

## Références Bibliographiques

- Abdallah-Preteuille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Abdallah-Preteuille, M. (2003). Former et Eduquer en Contexte Hétérogène, Pour un humanisme du divers, *Ed. Economica, Anthropos*.
- Abdallah-Preteuille, M. (2010). La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme », *Recherches en éducation*. Consulté le 15 septembre 2022 sur <http://journals.openedition.org/ree/4580> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.4580>
- Akkari, A. (2009), *Introduction aux approches interculturelles en éducation*. Genève : Carnets des sciences de l'éducation.
- Aucoin, A. et Vienneau, R. (2010). Inclusion scolaire et dénormalisation. Dans Nadia Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 63-86). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Banner, M. J. & Cannon, C. H. (2002). *L'art d'enseigner*. Paris : Nouveaux Horizons.
- Barthoux, G. (2008). *L'école à l'épreuve des cultures*. Paris : Editions Puf.
- Bates, A. W (2015). *L'enseignement à l'ère du numérique : des balises pour l'enseignement et l'apprentissage*. Contact Nord.
- Boko, C. G. (Octobre, 2015). *Espaces intimes de l'éducation et défaillance de la pédagogie officielle pour un nouvel agir pédagogique* (Conférence inaugurale rentrée académique solennelle 2015-2016). Université d'Abomey-Calavi.
- Chaplier, C. (2012). Communication interculturelle : exemple de rhétorique et de pragmatique culturelle. *Educação, Sociedade & Culturas*, 35, 147-169.
- Dasen, P.R. (1994). Fondements scientifiques d'une pédagogie interculturelle, in Allemann-Ghionda, C. (1994), *Multiculture et éducation en Europe*, Bern, Peter Lang, 281-304.

- Garel, J. P., & Duquesne-Belfais, F. (2011). Apprendre à traiter la diversité des élèves à partir d'une analyse de situations professionnelles. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55(3), 25-40.
- Gaudet, E. & Lafortune, L. (mars, 2000). Un modèle de formation en interculturel axé sur des programmes d'intervention, *Pédagogie collégiale*, 13(3), 26-30.
- Honor, M. (1996). *Enseigner et apprendre dans une classe multiculturelle, méthodes et pratiques pour réussir*. Lyon : Edition de la Chronique Sociale.
- Houessou, Y. P. (2013). *Comprendre l'échec universitaire au Bénin*. Abomey-Calavi : Centre des Publications Universitaires.
- Lehraus, K. (2002). La pédagogie coopérative : de la formation à la mise en pratique. *Varia. Revue suisse des sciences de l'éducation*, 24(3), 517-538.
- Loewen, N. (2013). La pédagogie interculturelle, favoriser l'internationalisation dans le cadre d'une pédagogie de la tolérance positive. *Pédagogie Collégiale*, 26(3), 29-34.
- Meunier, O. (2008). Les approches interculturelles dans le système scolaire français : vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle ? *Socio-Logos*, 3, consulté le 17 novembre 2022 sur <http://journals.openedition.org/socio-logos/1962> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/socio-logos.1962>
- Ouellet, F. (2010). La prise en compte de la diversité en milieu scolaire. In P. Toussaint (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise* (p. 275-315). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Partoune, C. (1999). *L'approche interculturelle*. Consulté le 8 octobre 2022 sur [http://www.lmg.ulg.ac.be/competences/chantier/ethique/eth\\_intercult.html](http://www.lmg.ulg.ac.be/competences/chantier/ethique/eth_intercult.html)
- Perrenoud, P. (1995). *La Pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF.
- Remacle, X. (2009). Pédagogie interculturelle. *Echos*, (CBI-Centre Bruxellois d'Action Interculturelle, 27, 27-29.
- Reverdy, C. (Janvier, 2019). Apprendre (dans) l'école inclusive. *IFE*, 127, 1-36.
- Richoz, J-C. (2009). *Gestion de classe et d'élèves difficiles*. Lausanne : Editions Favre SA.
- Roland-Gosselin, E. (2005). Cultures et relations interculturelles. *Le français dans le monde*, 339, 38-40.
- Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Blais, S., Desmarais, K., Maunier, S., Tétréault, K. (2015). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et métasynthèse*. Rapport de recherche n° 2014-AP-179083. Québec : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Samper Rasero, L., Garreta Bochaca, J. & Llevot Calvet, N. (2001). Les enjeux de la diversité culturelle dans l'école catalane. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 543-568. <https://doi.org/10.7202/009964ar>
- Ticli, S. B. (juin 2011). *La différence culturelle à l'école. L'exemple du gymnase de la Broye* (Mémoire professionnel/Master of Advanced Studies et Diplôme d'enseignement pour le degré secondaire II). Haute école pédagogique de Lausanne.

UNESCO (2008). *L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir*. Document de référence de la Conférence internationale de l'éducation (quarante-huitième session). Genève : UNESCO.

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris : UNESCO.

Vial, J. (1982). *Histoire et actualité des méthodes pédagogiques*. Paris : Les éditions ESF.

Vinsonneau, G. (2019). *Pour une psychologie interculturelle scientifique : les méthodes de recherche*. Cotonou : CHRISTON éditions.