



Recherches sociologiques et anthropologiques

53-2 | 2022

Praxis décoloniales et rapports de pouvoir dans la fabrique des savoirs en contextes postcoloniaux

Décoloniser les pédagogies universitaires au Canada et au Sénégal

Le rôle de la collaboration scientifique internationale

Nathalie Mondain et Jean Alain Goudiaby



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rsa/5745>

DOI : 10.4000/rsa.5745

ISSN : 2033-7485

Éditeur

Unité d'anthropologie et de sociologie de l'Université catholique de Louvain

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2022

Pagination : 156-176

ISSN : 1782-1592

Ce document vous est offert par Université Assane Seck de Ziguinchor



Référence électronique

Nathalie Mondain et Jean Alain Goudiaby, « Décoloniser les pédagogies universitaires au Canada et au Sénégal », *Recherches sociologiques et anthropologiques* [En ligne], 53-2 | 2022, mis en ligne le 23 mai 2023, consulté le 13 juillet 2023. URL : <http://journals.openedition.org/rsa/5745> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rsa.5745>



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International
- CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Décoloniser les pédagogies universitaires au Canada et au Sénégal

Le rôle de la collaboration scientifique internationale

Nathalie Mondain, Jean Alain Goudiaby *

Le mouvement de décolonisation au sein des institutions universitaires du continent africain s'est traduit au Sénégal par le recrutement d'un personnel africain et par un effort constant dans la confection des *curricula*. Qu'en est-il ailleurs, au sein d'institutions qui sont ancrées dans le passé colonial des États qui les abritent ? Le cas canadien, du fait de son histoire avec les peuples autochtones, permet aussi de mettre en perspective les dimensions oppressives du point de vue épistémologique et hiérarchique au sein des universités académiques. Cette contribution propose une réflexion sur ces enjeux à partir d'une collaboration pédagogique entre deux collègues appartenant respectivement à une institution sénégalaise et canadienne. Nous arguons que les rapports de pouvoir ancrés dans l'histoire coloniale au sein de l'université peuvent être renégociés grâce à l'ouverture d'espaces d'enseignement alternatifs. Ces derniers, en initiant des programmes et cours innovants reposant sur une collaboration décomplexée et mobilisant une pédagogie sensible peuvent permettre une réelle décolonisation pédagogique et des méthodologies de recherche.

[...] la relégation à la minorité représente la marque coloniale par excellence : les langues deviennent des dialectes, les religions des superstitions, les habitudes des coutumes, les pratiques des traditions (Boulbina, 2012 :132).

Mots-clés : Décolonisation des pédagogies, Afrique, Canada, coenseignement, autochtonisation.

* Nathalie Mondain : socio-démographe, professeure agrégée à l'Université d'Ottawa ; Jean Alain Goudiaby : sociologue, enseignant-chercheur à l'Université Assane Seck de Ziguinchor et responsable scientifique de l'Institut Education, Famille, Santé et Genre.

I. Introduction

Le fait de qualifier la recherche liée à l’Afrique de même que les acteurs de cette recherche d’“africanistes”, a pour corollaire la représentation d’un manque à combler (Kane, 2012), niant par là même toute épistémologie propre aux sociétés concernées. Cette représentation va de pair avec celle liée à l’idée de la prédominance d’une culture orale qui a pour effet de rendre invisible d’importantes traces écrites et d’influencer les relations entre acteurs/actrices de la recherche issu·e·s de différentes institutions (Ficquet/Mbodj Pouye, 2009). Cette représentation est ancrée dans la tendance historique consistant à universaliser et donc à uniformiser la réalité suivant des paradigmes tels que celui du développement (Rist, 2015) et l’un de ses corollaires, le paradigme scolaire (Jacquemin/Schlemmer, 2011). La mondialisation de l’éducation, avec la standardisation des modalités de production des connaissances, accentue cette tendance par la production de données et d’analyses quantitatives à vocation comparative entre pays. Le paradigme scolaire ayant pris la forme de l’“Éducation pour tous” depuis la conférence de l’UNESCO à Jomtien en 1990, est suivi depuis ces dernières années par le mouvement de l’école inclusive (Bauer/Borri-Anadon, 2021) laissant la place aujourd’hui à la reconnaissance de la diversité des publics apprenants. L’un des enjeux actuels consiste alors à dépasser la finalité d’équité posée par l’éducation inclusive pour tendre vers «l’identification et la modification des processus socioscolaires qui construisent [des] publics comme [vulnérables], référant à ce que [Potvin, 2018] qualifie de finalité de transformation sociale» (Bauer/Borri-Anadon, 2021 :46). C’est dans ce contexte global que s’inscrivent les débats autour de la décolonisation et de l’autochtonisation¹ du milieu académique au Sénégal et au Canada (Mbembe/Sarr, 2017 ; Kermoal/Gareau, 2019) voire dans d’autres parties du monde.

Dans cet article, nous interrogeons ces processus de décolonisation qui prennent souvent la forme d’une injonction. Nous posons notamment le fait que la décolonisation des pédagogies et des méthodologies de recherche ne constitue pas toujours un acte conscient au départ. Le cas ici analysé concerne une expérience pédagogique nous réunissant en tant qu’enseignant·e·s-chercheur·e·s, l’un sénégalais et l’autre française affiliée à une institution canadienne. Il s’agissait d’enseigner un cours conjointement pendant un trimestre, à distance et simultanément à nos classes respectives en constituant des équipes mixtes d’étudiant·e·s de chacune des institutions pour réaliser leurs travaux. Notre démarche décoloniale n’a pas été pensée en amont mais s’est (im)posée au fur et à mesure du déroulé du cours. Nous questionnons alors cette initiative qui a consisté à “oser” nous

¹ Pour le Sénégal, l’autochtonisation renvoie davantage à une démarche de rupture avec le modèle colonial français associé à un processus d’enracinement aux connaissances et valeurs africaines. Au Canada, elle se lit davantage comme un processus d’ensemble visant à contrer la perpétuation de la colonialité des programmes d’étude et de la gouvernance des institutions académiques ayant pour effet de continuer à exclure étudiant·e·s et enseignant·e·s-chercheur·e·s autochtones.

lancer dans une telle expérience, dans un contexte où la contestation étudiante se manifeste fortement à l'encontre de pratiques pédagogiques jugées coloniales au sein de nos universités.

Dans un premier temps, nous reviendrons sur le contexte contemporain d'autochtonisation de l'université canadienne et de décolonisation globale du monde académique, ces deux mouvements s'inscrivent dans la même dynamique contextuelle (Tuck/Yang, 2018). Puis, nous expliciterons les modalités particulières du cours enseigné ainsi que les principes qui nous ont guidés dans sa co-construction. Nous nous appuierons sur les travaux relatifs au co-enseignement (Tremblay/Toullec-Théry, 2020) ainsi que sur l'approche de la pédagogie du sensible (Berryman *et al.*, 2018). Enfin, nous analysons plusieurs asymétries auxquelles nous avons été confronté·e·s tout en les considérant comme génératrices de notre propre démarche réflexive et faisant partie intégrante de l'expérience d'apprentissage des étudiant·e·s. L'analyse de ces asymétries est intrinsèque au processus de décolonisation en cours qui questionne la hiérarchisation des savoirs et des connaissances. En guise de discussion et de conclusion, il s'agira de s'interroger sur les potentialités qu'offre une démarche collaborative, au-delà du travail essentiel à réaliser sur nos outils pédagogiques usuels. En effet, bien qu'en partie virtuel, ce cours a eu pour vocation de créer un espace de réflexion pour les étudiant·e·s ainsi que pour nous, enseignant·e·s-chercheur·e·s ayant "osé" risquer nos relations de collaboration scientifiques et pédagogiques, en tentant de mettre en commun nos savoirs, nos approches et nos étudiant·e·s. Sans prétendre y répondre entièrement, cette contribution interroge le sens même de la décolonisation des savoirs, des méthodologies et des pédagogies dans un contexte global redéfinissant continuellement les rapports de domination.

II. Le contexte d'autochtonisation et de décolonisation de l'université : des processus à la fois proches et distincts

A. L'autochtonisation de l'université canadienne

Au Canada, la diversité est érigée au rang de valeur centrale dans le milieu académique et de la recherche avec celle d'équité et d'inclusion (le critère EDI – Equity, Diversity, Inclusion) au point qu'elle constitue actuellement une injonction gouvernementale² pour les institutions universitaires notamment³. Ces injonctions sont au cœur des démarches entreprises en vue de l'autochtonisation et de la décolonisation de l'université canadienne (Jacquet, 2019). Or, les deux processus, bien que répondant chacun à des formes d'oppression étroitement liées entre elles, doivent néanmoins être distingués. En effet, la réalité historique des peuples autochtones et leur vécu colonial leur sont spécifiques et ne devraient pas être confondus à celle d'autres minorités non autochtones sur le territoire (Nassif-Gouin *et*

² <https://www.chairs-chaire.gc.ca/program-programme/equity-equite/index-fra.aspx>.

³ <https://www.univcan.ca/fr/priorites/equite-diversite-et-inclusion/>.

al., 2021). C'est pour cette raison que l'une des conditions pour assurer le succès du processus d'autochtonisation réside dans la présence, à l'université, d'«une masse critique d'experts autochtones qui travaillent comme professeurs avec suffisamment de sécurité d'emploi et de soutien pour affronter un environnement de salle de classe potentiellement difficile» (Gaudry, 2016, cité dans Kergoal/Gareau, 2019 :73). En effet, comme le soulignent Vanthuyne et Dussault (dans ce numéro), les Autochtones, comme toute personne racisée au sein de l'institution universitaire, sont à la fois représenté·e·s comme symboles de transformation et mobilisé·e·s pour attirer leurs pairs étudiant·e·s ou membres du corps professoral. Ceci constitue inévitablement une charge mentale supplémentaire pour des individus portant le poids d'une histoire coloniale violente face à un public encore insuffisamment sensibilisé à ces enjeux.

Le mouvement de décolonisation du milieu académique au Canada se présente comme étant général, l'autochtonisation en étant une des formes particulières. C'est ce qui ressort de la posture de L.T. Smith (2021) dans son ouvrage *Decolonizing Methodologies* en référence aux peuples maori en Nouvelle Zélande et autochtones en général, réunissant ainsi tous les ensembles (ex)-colonisés autour d'un même enjeu : transformer radicalement les approches pédagogiques d'enseignement des méthodologies de recherche de sorte à respecter les épistémologies des enseignants et des apprenants et surtout des terrains concernés par les recherches (Wilson, 2001).

B. Le processus décolonial de l'université en Afrique ou le refus de la “natte des autres”

Au Sénégal en particulier, la situation diffère en ce qu'il s'agit d'un État, et moins de peuples, qui est indépendant et maîtrise donc théoriquement *curricula* et pédagogies. Pourtant, la transformation de l'éducation (au sens de la scolarisation et de l'université) est au cœur du processus décolonial toujours en cours sur le continent africain. En effet, la plupart des institutions scolaires et académiques dans la diversité des matières et disciplines à enseigner, restent en grande partie héritières des systèmes mis en place par les anciennes puissances coloniales et, plus récemment, sont le réceptacle de programmes mis en place dans le cadre des politiques éducatives globales issues des institutions internationales (Sy, 2013). Le concept de colonialité renvoie aussi à ce phénomène :

Coloniality ... refers to long-standing patterns of power that emerged as a result of colonialism, but that define culture, labour, intersubjectivity relations, and knowledge production well beyond the strict limits of colonial administrations. Thus, coloniality survives colonialism (Maldonado-Torres, 2007, cité par Ndlovu-Gatsheni, 2015 :487).

Par conséquent, les institutions académiques africaines sont invitées à repenser leurs modalités d'enseignement et de fonctionnement de manière générale en les inscrivant dans une démarche endogène (Ki-Zerbo, 1992) et décoloniale, tel que l'exprime Ndlovu-Gatsheni :

Decoloniality is born out of a realization that the modern world is an asymmetrical world order that is sustained not only by colonial matrices of power but also by pedagogies and epistemologies of equilibrium that continue to produce alienated Africans that are socialized into hating Africa that produced them and liking Europe and America that reject them. Schools, colleges, churches, and universities in Africa are sites for reproduction of coloniality. We so far don't have African universities. We have universities in Africa. They continue to poison African minds with research methodologies and inculcate knowledges of equilibrium. These are knowledges that do not question methodologies as well as the present asymmetrical world order. In decoloniality, research methods and research methodologies are never accepted as neutral but are unmasked as technologies of subjectivation if not surveillance tools that prevent the emergence of another-thinking, another-logic, and another-world view. Research methodologies are tools of gate-keeping (Ndlovu-Gatsheni, 2015 :489).

Une telle posture suppose de revoir les approches pédagogiques, surtout les fondements de celles-ci, qu'il s'agisse de l'enseignement de matières fondamentales ou de la recherche (Arvanitis *et al.*, 2008). Pour A. Mbembe (2015)⁴, ceci va de pair avec une "démystification de la blancheur" (*demythologizing of whiteness*). Or, la mondialisation des savoirs et le marché universitaire qui en résulte a eu entre autres conséquences d'augmenter la privatisation de l'enseignement en Afrique et une circulation plus accrue des modèles et concepts dominants (Eyebiyi, 2011). Ainsi, au Sénégal, la construction du système éducatif est le résultat combiné de plusieurs héritages et de son inscription dans le marché (Goudiaby, 2014). Les théories et concepts développés autour de la négritude, de la restauration de l'identité africaine ou encore de la défense et de la valorisation des cultures noires, par exemple, ont été des fers de lance qui ont guidé le mouvement de décolonisation de la recherche et de l'enseignement, dans l'université sénégalaise. Les différentes réformes et leur mise en œuvre ont, par la suite, non seulement permis plusieurs orientations mais également montré que les structures héritées de la colonisation ont du mal à s'autodéterminer sur tous les points (Mbaye, 1991), accentuée en cela par des identités hybrides et volatiles (Bhabha, 2007). En tout état de cause, l'"africanisation" de l'éducation, chargée d'une forte signification politique et symbolique, est devenue un enjeu important depuis les indépendances (Labrune-Badiane *et al.*, 2012).

C. Les études africaines "hors les murs" et en Afrique : quelle posture adopter ?

C'est dans ce contexte hautement critique que les études africaines dans les institutions européennes et nord-américaines sont également appelées à

⁴ MBEMBE A., *Decolonizing Knowledge and the Question of the Archive*, 2015, <https://wiser.wits.ac.za/system/files/Achille%20Mbembe%20-%20Decolonizing%20Knowledge%20and%20the%20Question%20of%20the%20Archive.pdf>.

revisiter leur raison d'être et les modalités pédagogiques qu'elles mobilisent. Après la dissolution de l'Association des études africaines, laquelle, malgré sa vocation transnationale a surtout eu pour résultat de renforcer les relations racialisées entre chercheurs et officiels coloniaux (Martin, 2011), les études africaines soulèvent d'importantes questions éthiques et épistémologiques. En effet, au tournant des années 2000, l'enjeu de la production de connaissances africaines se pose en des termes critiques (Zezeza, 2006 ; Ricard, 2004). À ces réflexions se greffe l'épineuse question des inégalités en matière de publication et d'accès aux publications qui invite à repenser les modalités d'accès à la science, celle-ci ne se réduisant pas à une simple opération technique (et technologique) mais nécessitant également une approche plus radicale de prise de conscience de quels savoirs sont effectivement accessibles ou non et quels mécanismes freinent la diffusion de certains d'entre eux (Piron *et al.*, 2017). En général, études, cours ou recherches restent trop souvent formalisés comme portant "sur" l'Afrique plutôt que conçues et réalisés "avec" (Abadie, 2017), cristallisant des rapports de domination séculaires dans la sphère intellectuelle entre anciennes nations colonisatrices, l'Occident en général, et le continent. Ceci renvoie aux contradictions des injonctions aux partenariats qu'ils s'inscrivent dans des collaborations de recherche ou pédagogiques. Une telle réflexion s'avère indispensable lorsque les collaborateurs en question s'attellent à la tâche d'enseigner à des étudiants aux profils variés. En effet, l'enjeu consiste moins aujourd'hui pour les institutions académiques des Nordes comme des Suds à «décoloniser leurs *curricula*» que, comme le suggère Shawa (2019 :26) :

Rather than be reducible to mere representation in the curriculum of another knowledge body and pedagogical experiences, decoloniality ought to be regarded as a necessary result of educational justice that demands reimagining and reconstituting epistemological frameworks.

Cet appel à une justice pédagogique s'avère particulièrement délicate à mettre en œuvre dans le champ des sciences sociales compte tenu de ses rapports historiques conflictuels avec le continent africain comme le rappelle Tonda (2012 :109) :

Ainsi, les rapports des chercheurs africains avec le passé et le présent en situation postcoloniale sont marqués par ces idéologies et par la violence symbolique qui les féconde. C'est la raison pour laquelle je postule que ces rapports sont constitutifs de schèmes de pensée et d'action impérialistes postcoloniaux. Ces rapports sont encore plus pervers dans les anciennes colonies françaises, à cause du fait que l'Afrique noire a été le paradigme des sciences sociales françaises et francophones, et que bien des anthropologues africanistes occidentaux, qui y ont chacun leurs «ethnies» ou leurs «terrains», prennent fait et cause pour ceux-ci contre le colonialisme ou l'impérialisme et militent pour la «démocratie» et dans «l'humanitaire», en toute bonne foi.

Face à de tels mouvements enjoignant la décolonisation des savoirs et pour ce faire celle des institutions (Boulbina *et al.*, 2012 ; Boulbina, 2012), comment faire mieux en faisant autrement ?

III. Une collaboration pédagogique transatlantique qui se met à l'épreuve

A. Les fondements d'une collaboration transatlantique : coenseignement et pédagogie du sensible

Sur quelles bases épistémologiques construire un cours qui impose une collaboration située au cœur des enjeux décoloniaux entre des étudiant·e·s n'ayant pas d'expérience en la matière? Un détour par les travaux d'intellectuels autochtones, enseignant·e·s, chercheur·e·s, artistes ou essayistes, s'avère particulièrement fécond pour une analyse *a posteriori* de cette co-construction d'une démarche pédagogique.

Berryman *et al.* (2018) relatent une expérience en Nouvelle-Zélande étalée sur une vingtaine d'années où des enseignants ont cherché à développer des "relations culturelles" (*cultural relationships*) pour mettre en œuvre une "pédagogie sensible" (*responsive pedagogy*), les deux étant indissociables. Cette initiative se matérialise par la mise en place d'espaces favorables à une écoute mutuelle entre enseignant·e·s et étudiant·e·s et entre étudiant·e·s des deux univers, maori et non maori. De tels espaces reposent ainsi sur le partage des savoirs et des expériences cumulées par les individus, les identités, aspirations, préoccupations et connexions. En leur sein, chaque personne doit être en mesure d'évaluer jusqu'où il ou elle va s'engager dans un tel dialogue/collaboration. Ceci soulève l'importance de la confiance et du respect tout en ayant conscience que le développement de tels espaces dialogiques nécessite du temps et de l'investissement personnel (Berryman *et al.*, 2013, 2015, cités dans Berryman, 2018 :6) si l'on veut éviter l'essentialisation des différents groupes représentés.

Cette pédagogie sensible repose sur un dialogue qui nécessite à la fois de respecter la diversité et de comprendre le potentiel d'apprentissage pour mieux "s'éduquer", au travers de l'exploration des différences (Freire, 2021). Une telle démarche suppose de prendre des risques, de montrer qu'on ne sait pas, de s'ouvrir à ce que chacun·e apporte en termes de connaissance, de façon d'apprendre et de partager des expériences de valeur. Compris ainsi, le dialogue ne se limite pas simplement en une technique d'enseignement mais implique d'avoir acquis une "expertise adaptative" (adaptative expertise) qui consiste, pour les enseignant·e·s, à savoir réagir et répondre avec flexibilité lorsque se manifestent des situations nouvelles et diversifiées, des défis, voire des tensions entre les groupes.

Il devient alors possible d'envisager le changement dans les relations avec les autres comme une manifestation de l'apprentissage. Ce changement, observé sur toute la durée d'un cours de session dans la classe ou à travers les travaux collectifs réalisés par les étudiant·e·s, exprime une nouvelle compréhension par chacun·e de leurs mondes respectifs, des interre-

lations entre ces mondes et de leur place comme individus dans ceux-ci (Bruffee, 1988, cité par Berryman *et al.*, 2018). Adopter une telle perspective, revient à s'engager en tant qu'enseignant·es à préparer les étudiant·e·s à vivre dans le monde globalisé du 21^{ème} siècle. Or, ceci est possible si les individus (ici les étudiant·e·s) se sentent en sécurité pour dépasser les réalités matérielles qui hiérarchisent les univers sociaux et façonnent en conséquence les relations entre individus.

La mise en œuvre de pratiques de coenseignement apparaît particulièrement pertinente afin d'instaurer un tel climat, d'autant qu'elles rejoignent bien les préoccupations d'inclusion liée à la diversité. Ces pratiques restent le plus souvent associées à des publics scolaires davantage qu'universitaires à de rares exceptions près (Hietanen *et al.*, 2022) et limitées aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. La définition proposée par Tremblay et Granger (2020 :3) peut très bien être reprise en contexte universitaire puisque pour ces auteurs le coenseignement

est défini comme un travail pédagogique en commun, dans un même groupe, en même temps et dans le même espace, de deux enseignantes ou enseignants qui se partagent les responsabilités pédagogiques pour atteindre des objectifs spécifiques (Friend/Cook, 2007).

Ainsi, le coenseignement vise avant tout à améliorer la qualité de l'enseignement offert à tous les élèves.

Dans notre cas, le groupe est séparé géographiquement en deux et se mêle par le biais d'outils virtuels. De plus, nous ne formons pas un duo entre enseignant·e titulaire et enseignant·e ressource, comme il est souvent d'usage dans les classes où le coenseignement est pratiqué (Granger *et al.*, 2020), mais nous visons plutôt la complémentarité, aussi bien dans nos enseignements que dans l'accompagnement des étudiant·e·s dans leurs travaux. Un tel projet a donc été possible grâce aux liens collaboratifs forts établis depuis plusieurs années par les deux enseignant·e·s chercheur·e·s. Ainsi, dans cette démarche, au-delà d'exposer les étudiants à des pairs d'un environnement lointain, nous avons nous-mêmes osé nous exposer au regard des autres que ce soit dans nos forces ou faiblesses. En cela, l'expérience de coenseignement non seulement implique une confiance mutuelle et une réelle volonté de collaborer, mais contribue à renforcer celles-ci comme l'exposé de notre démarche pédagogique le démontre.

B. L'internationalisation des programmes académiques comme potentiel décolonisateur

L'Université contemporaine valorise fortement l'ouverture sur le monde par l'internationalisation de ses programmes en favorisant notamment les inscriptions d'étudiant·e·s de différentes nationalités, en envoyant ses propres étudiant·e·s à l'étranger ou en recrutant des enseignants-chercheurs étrangers (Cosnefroy *et al.*, 2020). Dans le contexte de mondialisation de l'éducation, la mobilité tant étudiante que des enseignant·e·s-chercheur·e·s est devenue une condition quasi incontournable de leur progression et pro-

motion (Meyer *et al.*, 2001 ; Hountondji, 2009 ; Ngwe, 2014 ; Goudiaby, 2020). Cette mobilité n'étant toutefois pas toujours possible pour des raisons matérielles (financement, situation personnelle des individus, conjoncture particulière), les institutions académiques et de recherche deviennent alors les remparts pour limiter, voire renverser les inégalités qui se reproduisent inévitablement dans ce vaste mouvement de déplacements. La collaboration dans les enseignements et les apprentissages devient une des possibilités offertes (Walckiers/De Praetere, 2004).

Prenant appui sur les initiatives de formation à l'international des étudiants du premier cycle universitaire par la Faculté des sciences sociales de l'Université d'Ottawa, un partenariat entre l'Université d'Ottawa au Canada (UO) et l'Université Assane Seck de Ziguinchor au Sénégal (UASZ) a été constitué afin de mener conjointement quatre "cours recherche terrain" (de 2017 à 2021) incluant deux en mode virtuel du fait de la crise sanitaire liée à la pandémie Covid-19 (Mondain *et al.*, 2022). Ces cours consistent à initier des étudiants de premier cycle universitaire à l'UO à l'apprentissage de la recherche de terrain *in situ*⁵. L'un des principaux défis que nous avons rencontrés dans l'animation de ce cours pratique réside dans le manque de temps de préparation des étudiant·e·s pour éviter une représentation culturaliste des normes et pratiques en vigueur (Prêteuille, 2010) qu'il s'agisse des conditions d'existence quotidiennes des individus ou d'enseignement locales (Niane, 2011).

Nous avons poursuivi cette collaboration pédagogique avec un cours dispensé à distance mais simultanément grâce à l'usage de la plate-forme Zoom, chacun avec sa propre classe. Ainsi, les étudiant·e·s ont pu échanger et travailler ensemble en temps réel. Cependant, la situation entre les deux groupes s'est avérée très différente dans la mesure où les restrictions plus souples au Sénégal permettaient aux étudiant·e·s de l'UASZ d'assister au cours en présentiel, ensemble avec leur professeur, tandis que les étudiant·e·s de l'UO se trouvaient confiné·e·s seul·e·s à la maison, face à leur écran, pour tous leurs échanges, pendant et en dehors du cours (Dusault/Doray, 2021).

C. Une démarche autoréflexive favorable à la décolonisation de la pédagogie

Le fil conducteur du cours a consisté à faire réfléchir les étudiant·e·s sur des concepts et catégories de classification (par exemple les catégories d'âge, de sexe, les niveaux d'instruction, le concept de vieillissement, de pauvreté, le paradigme scolaire, *etc.*) à partir d'une expérience concrète de recherche comparative partagée en équipes mixtes (rassemblant des étudiant·e·s des deux universités). L'intention sous-jacente était d'aller à la rencontre des représentations réciproques liées aux rapports de domination

⁵ "In situ" réfère ici au terrain sur lequel le ou la professeur.e animant le cours intègre ses étudiant.es. Dans notre cas, il s'agit du Sénégal mais d'autres professeur.es ont mobilisé leurs étudiant.es sur des terrains en Europe, Amérique latine ou centrale, Asie, *etc.*

historiques et contemporains induits par le paradigme du développement. Celui-ci tend en effet à opposer institutions universitaires des Suds et des Nords, ces dernières étant porteuses des modèles pédagogiques et de savoirs dominants.

Le point commun de comparaison retenu a porté sur les effets de la crise sanitaire liée à la pandémie de la Covid-19, sur différents pans de la vie sociale dans les deux pays :

- Suivi scolaire au primaire et enjeux familiaux,
- Vulnérabilité sociale des aînés durant la pandémie de la Covid-19,
- Effets de la pandémie sur les familles en situation de précarité économique et sociale,
- La situation des sans-abris pendant la pandémie,
- Effets de la pandémie sur les petites activités économiques et “petits employés”.

Les manifestations de la pandémie ont varié selon les contextes et les mesures socio-sanitaires prises par les gouvernements ont différé du fait des contraintes socio-économiques particulières aux régions et pays concernés. Il s’agissait ainsi de faire “découvrir” au sein de chaque groupe, les un·e·s menant un terrain virtuel, les autres en présentiel, une réalité sociale concrète et la vivre grâce à un terrain partagé mais également de favoriser une relecture des concepts mobilisés, voire l’introduction d’autres en fonction des situations rencontrées. Par exemple, les groupes travaillant sur les enjeux liés aux personnes âgées durant le confinement ont été conduits à repenser la notion même de vieillesse et donc d’âge auquel correspond cet état. Ils et elles ont aussi eu à réfléchir respectivement sur les notions de solitude et de soins prodigués aux aînés et nuancer leurs représentations à cet égard, tant dans leur propre société que dans celle de leurs pairs.

Le déroulement du cours a été concrétisé *via* la plateforme Brightspace, le campus virtuel de l’UO à partir duquel tous les étudiant·e·s inscrit·e·s à un cours peuvent communiquer, accéder à la documentation pédagogique et faire certains travaux le cas échéant. C’est à partir de cette plateforme que les invitations Zoom étaient lancées à tous les étudiants de l’UO et de l’UASZ. Le cours, de trois heures, a été systématiquement divisé en deux parties : l’une magistrale et l’autre en travaux de groupe. Chaque équipe était “visitée” successivement par les professeur·e·s pour faire le point sur l’avancement de leur projet. Les onze séances tenues portaient sur différents enjeux socio-démographiques généraux, sans nécessairement être reliés à la pandémie.

L’incitation à entamer un tel processus réflexif pour les étudiant·e·s devait aussi s’accompagner d’un questionnement sur leurs propres apprentissages méthodologiques, notamment lorsque ceux-ci s’opèrent dans un contexte unique et souvent à partir d’ouvrages de référence à vocation généraliste. Le défi a donc consisté à faire “plonger” des étudiant·e·s non expérimentés dans un travail de terrain (des étudiant·e·s du premier cycle en so-

ciologie de l'université d'Ottawa) avec des étudiant·e·s davantage formé·e·s (des étudiant·e·s de Master 1 en sociologie de l'UASZ), en encourageant chacun·e à questionner leurs apprentissages et expériences concrètes passées ou en cours. Ceci a été particulièrement délicat à mettre en œuvre dans le cadre d'un enseignement à distance d'autant plus que les étudiant·e·s de l'UO subissaient encore un confinement strict. Grâce à un dialogue constant entre enseignant·e·s et avec les étudiant·e·s dans et en dehors du cours, il a été possible de mettre à jour plusieurs asymétries liées à la fois au fonctionnement de nos institutions respectives et à nos propres parcours académiques. Ces asymétries se manifestent dans l'espace pédagogique ainsi créé, celui-ci mettant en œuvre les processus institutionnels, interactionnels, rituels et symboliques qui unissent les individus plongés dans cet univers et encadrent les relations qui se nouent entre eux et avec lui (Dargere, 2014). Comment penser alors l'espace pédagogique qui a trait à l'enseignement, à la transmission de savoirs, de savoir-faire ou de savoir-être auprès d'une diversité d'apprenant·e·s?

IV. Des inégalités matérielles d'enseignement aux inégalités d'apprentissage

A. S'écouter pour mieux se parler et croiser les savoirs

Le cours a conduit à réunir virtuellement un ensemble très diversifié d'étudiant·e·s. Les un·e·s, inscrit·e·s à l'UO, sont soit né·e·s et socialisé·e·s au Canada, soit étrangers/étrangères. Parmi les étudiant·e·s socialisé·e·s au Canada, nombreux/nombreuses sont celles et ceux qui font partie de ce que l'on appelle "la diversité ethnoculturelle" pour faire allusion au projet politique canadien du multiculturalisme⁶. Du côté de l'UASZ, la "diversité" se manifeste surtout à travers les origines régionales nationales d'où proviennent les étudiant·e·s inscrit·e·s à ce cours et qui s'exprime notamment par une différenciation ethnolinguistique. En effet, à l'instar d'autres pays du continent, le Sénégal se caractérise par une très grande diversité ethnolinguistique qui réunit des individus aux pratiques sociales, culturelles et linguistiques pouvant être fort différentes. Un défi consiste alors à en faire prendre conscience par les étudiant·e·s au Canada qui ne détiennent pas toujours les connaissances nécessaires pour repérer cette diversité. De plus, à travers nos échanges hebdomadaires avec l'ensemble des étudiants, il est ressorti, parmi ceux inscrits au Canada d'origine africaine face à leurs pairs au Sénégal des attitudes et propos relevant de registres de jugement plus que de connaissance. «Je suis familier/familière avec vos "réalités"», pouvait-on entendre. Il s'en est adjoint la découverte que cette soi-disant familiarité ne correspondait pas tout à fait à la réalité vécue par leurs pairs au Sénégal. Dans d'autres cas, certains propos ont mis de l'avant ce qui était perçu comme de mauvaises conditions matériel-

⁶ Voir à ce titre le site de l'institut national de statistiques, Statistiques Canada : https://www.statcan.gc.ca/fr/sujets-debut/immigration_et_diversite_ethnoculturelle).

les d'enseignement et d'apprentissage de leur pays d'origine, ou, au contraire, une survalorisation de la nature et des valeurs qui y encadrent les relations sociales. C'est donc un groupe très contrasté qui est ainsi formé, avec l'injonction pédagogique de constituer des équipes et de travailler ensemble, le temps d'un cours, avec la pression de la note en bout de ligne. Or, étant donné que cette collaboration dans le travail de session académique a été imposée sans préparation préalable possible, il s'est agi surtout de les préparer à la philosophie du cours davantage qu'au sujet traité.

Afin de favoriser une démarche réflexive sur les catégories de classification de la réalité sociale jugées comme "allant de soi" et universelles, nous avons misé sur l'encouragement au dialogue ouvert, tant entre étudiant·e·s qu'entre nous, les enseignant·e·s-chercheur·e·s, et entre elles/eux et nous. Comme les étudiant·e·s, en tant qu'enseignant·e·s chercheur·e·s des deux institutions nous avons "plongé", en exposant ouvertement nos propres questionnements conceptuels et méthodologiques conduisant parfois à provoquer des discussions risquant d'être inconfortables pour l'ensemble du groupe.

Au-delà des discussions, du partage de connaissances et de découvertes sur les différents environnements, c'est donc à une mise en commun de savoir-faire méthodologiques et de bagage théorique que les étudiant·e·s ont été encouragé·e·s. Le croisement de ces savoirs a permis de faire ressortir les différents univers de représentations de chacun·e sur la société de l'autre et de les déconstruire à l'aide des terrains. Par exemple, l'idée répandue au Sénégal de l'abandon des aîné·e·s dans les sociétés du Nord, par les plus jeunes a pu être révisée par la mise en évidence des stratégies de contournement des restrictions pour conserver le lien ainsi que par la souffrance vécue tant par les personnes âgées que par leurs proches, impuissant·e·s face à la rigidité des restrictions. De même, l'idée selon laquelle l'État sénégalais n'a pas les moyens de mettre en place une stratégie éducative de crise est battue en brèche par la "découverte" des initiatives mises en place pour assurer une certaine continuité pédagogique (Goudiaby, 2022).

Il importe donc d'accompagner les étudiant·e·s dans leur mobilisation de savoirs afin de les aider à déconstruire ce qui relèvent davantage de représentations stéréotypées sur la société à laquelle ils et elles se sentent appartenir et celle des "autres". C'est l'enjeu de l'anthropologie chez soi qui revient ici (Ouattara, 2004) en testant dès le départ la possibilité d'une symétrie des apprentissages où chacun·e étudie "un petit peu" l'environnement institutionnel, socio-économique et culturel de leurs pairs, grâce à la mise en commun de leurs acquis méthodologiques et théoriques respectifs et en mobilisant différents niveaux de savoirs.

B. Mise en évidence d'inégalités qu'il faut apprendre à déconstruire

De manière générale, la situation liée à la crise sanitaire a été constitutive d'une inégalité face aux modalités d'apprentissage qui a été génératrice de tensions au sein de certains groupes. En effet, les étudiant·e·s au Canada n'ont pas été en mesure de réaliser un terrain *in situ* pour leurs projets

alors que leurs pairs le pouvaient. Il en est résulté plusieurs décalages : tout d'abord dans le temps, les déplacements et les prises de rendez-vous pour mener les observations et les entretiens par les étudiant·e·s de l'UASZ étant parfois très chronophages. Ceci a parfois généré des tensions, les étudiant·e·s au Canada ayant parfois le sentiment d'avancer plus rapidement que leurs pairs au Sénégal. Par ailleurs, le fait de ne pouvoir observer les réalités étudiées en présentiel a amoindri la richesse des informations recueillies du côté canadien. Ceci a, à nouveau, eu un impact sur la temporalité du travail. Aussi les étudiant·e·s au Sénégal ont-ils/elles eu un plus grand nombre d'informations à partager. Ces différentes temporalités, combinées avec les exigences liées au calendrier universitaire canadien et à la pression de la note, ont contribué à attiser certaines tensions au sein de certains groupes. À cet égard, en tant qu'enseignant·e·s nous avons tenté d'objectiver, avec les étudiant·e·s, ces différents dysfonctionnements afin qu'ils et elles puissent les intégrer dans leur réflexion de groupe, ce qui n'a pas toujours été possible et souligne le défi consistant à mieux préparer les étudiants face à des situations générant incertitudes et parfois inconforts auxquels il faut apprendre à s'adapter sans juger.

Par ailleurs, des inégalités d'ordre technologique et d'ordre conceptuel et théorique ont également émergé. Si ces deux formes d'inégalités sont distinctes, elles relèvent chacune de la persistance des rapports de domination coloniale au sein des institutions universitaires. Ainsi, les inégalités d'ordre technologique restreignent les moyens nécessaires à la réciprocity de l'accès et de la diffusion des savoirs. Ce faisant, elles aboutissent, de fait, à une hiérarchisation des savoirs dans la mesure où nombre de travaux réalisés par des chercheur·es africains en contexte africain peinent à être valorisés en dehors de celui-ci, voire en son sein. Or, au-delà du constat de l'existence de ces inégalités, partagé par un grand nombre d'acteurs, il reste que permettre le développement et la reconnaissance d'écoles de pensée en Afrique au-delà des frontières tant physiques que symboliques continue d'être intrinsèquement limité par les outils technologiques actuels (Piron, 2017). Ceci favorise ainsi les représentations d'une "moindre qualité" au sein de la population étudiante notamment, tant en Afrique qu'ailleurs dans le monde. Les inégalités d'ordre théorique se manifestent quant à elles dès la conception du cours et sont clairement visées par les démarches de décolonisation et d'autochtonisation des milieux académiques : il s'agit de la sélection des savoirs et concepts à intégrer dans les enseignements et qui, trop souvent sont surtout l'expression d'une pensée et processus de publication dominants. Conscient·e·s de ce déséquilibre, nous avons chacun·e cédé à une certaine facilité correspondant à nos formations en France et au Canada. Par exemple, au même titre que les *Subaltern Studies* (dans une certaine mesure au moins), ce qui est pensé, produit pour et par l'Afrique devrait aussi pouvoir servir à analyser le monde (au même titre que la théorie bourdieusienne par exemple). Si on analysait les thèses de doctorat reposant sur un terrain en Afrique, on verrait assez vite que la majorité des théories et concepts sur lesquels elles reposent viennent d'au-

teurs exogènes à ces sociétés qu'ils soient africanistes ou non. On peut ainsi comprendre la mobilisation des concepts entre les Nords et des Nords vers l'Afrique, mais jamais de l'Afrique vers les Nords, comme la manifestation directe de l'ancrage de disciplines telles que la sociologie ou l'anthropologie dans le «trafic impérial (et colonial) des savoirs» (Connell, 2018 :400, notre traduction). N'est-ce pas l'expression la plus claire du maintien d'une colonialité des savoirs, pédagogies, pratiques de recherche et de diffusion de la recherche? Les enjeux liés aux limites d'accès aux réseaux d'information scientifique, notamment les publications, engendrent donc une totale asymétrie, dans la capacité à mobiliser des concepts et théories dominantes (particulièrement visible pour les étudiant·e·s de ces pays lorsqu'ils ou elles sont admis·e·s dans une institution académique du Nord), ou à en produire de nouvelles, à portée tout autant universelle, à partir d'un point de vue africain plutôt que de les cantonner au domaine "africaniste" (Le Pichon/Sow, 2011). Par conséquent, il est difficile, voire impossible de "faire école" dans un domaine ou un autre.

La première étape pour y remédier a consisté à tenter de garantir un espace d'échanges et de dialogue invitant à la mise en place d'une dynamique collaborative entre les étudiants. Ceci devait être atteint grâce à l'accès à un réseau de communication efficace et aussi stable que possible. On devait notamment s'assurer de la possibilité pour les étudiant·e·s au Canada et au Sénégal d'accéder facilement aux réunions sur Zoom et aux documents fournis par les professeur·e·s. Or, deux facteurs auront contribué à l'isolement des deux groupes d'étudiants entre eux : d'une part, la difficulté pour les étudiant·e·s au Sénégal d'accéder au réseau Internet⁷, d'autre part, la plateforme du campus virtuel accessible uniquement par les étudiants inscrits à l'UO, a de fait exclu celles et ceux au Sénégal de l'accès à la documentation du cours⁸. Pour pallier cela, ils/elles recevaient la documentation par d'autres canaux (courriels collectifs, autres systèmes de partage). Ces éléments, prévisibles lors de la conception du cours, doivent néanmoins être questionnés si institutionnellement l'injonction de décolonisation des savoirs et donc des pédagogies reste à l'ordre du jour. Enfin, les échanges hors cours se déroulant *via* les réseaux sociaux dominants, notamment par la création de groupes sur Whatsapp ainsi que par la voie du courrier électronique, ont également fait ressortir d'importantes inégalités, les étudiants d'Ottawa bénéficiant d'un réseau Internet stable et d'un accès en général illimité et de bonne qualité ce qui n'était pas le cas de leurs pairs au Sénégal. En ont résulté des délais de réactivité de la part de ces derniers/dernières au risque de conduire leurs coéquipier/coéquipières à douter de leur fiabilité dans le travail de groupe. Ces inégalités d'ordre

⁷ Le wifi à l'UASZ n'était pas suffisamment puissant, le professeur animant le cours au Sénégal a subventionné ses étudiant·e·s pour garantir l'accès au réseau internet et le suivi des activités.

⁸ L'organisation d'un tel cours ne nécessite pas d'entente formelle entre les deux institutions impliquées par l'intermédiaire des professeur.es qui l'animent volontairement. Par conséquent, aussi bien la gestion administrative que la notation des étudiants reste séparée et sous la responsabilité respective des professeur.es.

technologique mettent donc à mal les principes de confiance et de responsabilité, centraux dans les collaborations et entretiennent ainsi les représentations de “moindre niveau” des collectivités et individus qui les subissent.

V. Discussion conclusive. Créer un “*safe space*” pour la mise en place d’une pédagogie décolonisée

Bien que n’ayant pas été jusqu’à la mise en place d’une démarche d’“anthropologie réciproque” (Pichon/Sow, 2011), nous avons tenté, à distance, de donner un avant-goût aux étudiant·e·s de chaque classe des défis de la collaboration interculturelle. Quant à nous, le cadre proposé de pédagogie sensible pour repenser les modalités de coenseignement nous a conduit·e·s à matérialiser le cours sous forme d’un *safe space* virtuel favorisant le dialogue entre enseignant·e·s et étudiant·e·s grâce, notamment, à la mise en exergue des préjugés s’exprimant de part et d’autre pour mieux les déconstruire. Les relations de confiance préexistantes au cours entre les deux enseignant·e·s ont ainsi pu se renforcer favorisant une pensée et des échanges décomplexés devant le public étudiant. Cette mise en situation des étudiant·e·s et de nous-mêmes en tant qu’enseignants constitue donc une première étape vers la décolonisation des méthodologies de recherche en favorisant la prise de conscience de la diversité des perspectives d’analyse.

La démarche décoloniale s’est par conséquent construite tout au long du cours, sans se présenter comme un postulat posé préalablement et a été fondée sur un dialogue constant en vue d’ajuster nos orientations et pratiques le cas échéant. À ce titre, le plan de cours, construit ensemble, a constitué un élément central dans cette espace alternatif (Leduc, 2013). La manière avec laquelle les éléments apparaissent dans les énoncés doit être suffisamment logique et explicite pour faciliter les apprentissages. Nous avons pris le soin, en plus d’alterner nos interventions, de choisir l’agencement des thématiques de sorte à donner aux étudiant·e·s, dans un premier temps, une perspective d’ensemble, par la suite, des informations factuelles sur les deux pays, des éléments d’étude de cas (analyses situationnelles) qui permettent de mieux documenter la situation et clarifier les configurations sociales. Toutefois, nous n’avons effectivement pas mis au cœur de la conception de ce plan les objectifs de décolonisation des contenus par l’introduction d’un nombre significatif de travaux issus de collègues africains. Le choix supplémentaire de textes s’est fait au fur et à mesure que les étudiants progressaient dans leurs réflexions et leurs investigations. Au fil des séances, il est progressivement apparu que ce cours constituait, pour nous, un terrain d’observation privilégié sur les différents leviers du processus décolonial dans les universités.

Pour décoloniser les savoirs, la création d’espaces alternatifs aux formes conventionnelles d’apprentissage et aux salles de cours, semble donc nécessaire. Les espaces dans lesquels nous évoluons sont porteurs des for-

mes de domination et de contrainte qui nous corsettent (Clerc, 2020) et empêchent une certaine libération dans les modes de pensée. Les espaces académiques, y compris la configuration de nos salles de cours, permettent la construction de connaissances par un regard sur soi, sur sa propre société en même temps que sur l'autre et sa société. Que l'on soit au Sénégal ou au Canada, à Ziguinchor tout comme à Ottawa, il n'est pas évident de s'extraire de ces réalités. Il nous faut alors considérer, dans sa globalité, l'espace pédagogique dans la matérialisation (prenant en compte les espaces et les objets) de la distance horizontale (celle opérée par l'enseignant·e entre ses apprenants et lui/elle-même mais aussi celle créée entre les différents apprenants de son fait ou de leur fait) et verticale (celle qui se réfère au pouvoir, au rang, à l'autorité, à la dominance ou à la domination) (Dargere, 2014). C'est là où les choix pédagogiques trouvent tout leur sens, nous conduisant à questionner sur quoi porte la décolonisation dans les apprentissages visés. Quels savoirs enseigner et comment le faire? Il faut alors "oser" sortir de sa zone de confort, se documenter différemment, accepter l'altérité, se former en faisant.

Notre choix a consisté à favoriser la confrontation des idées au sein de chaque groupe d'étudiant·e·s sur un même questionnement mais ayant pour cadre une réalité différente. En privilégiant la démarche empirique, nous les invitons à regarder autrement des réalités qui leur semblaient familières et pour lesquelles ils/elles avaient une connaissance théorique et pratique. Ainsi, ces expériences croisées de recherche visaient à mettre à l'épreuve des concepts que l'on considère, souvent à tort, comme des allants de soi. Le concept de ménage, par exemple, ne se conçoit pas de la même manière selon les individus, les spécialistes, les disciplines et selon les territoires (Randall *et al.*, 2011). Notre effort en tant qu'enseignant·e·s a alors consisté à accompagner les étudiant·e·s dans leur terrain virtuel et réel en les aidant à re-contextualiser les concepts, les méthodes de collecte et d'analyse des données grâce à l'approche comparative en se rappelant que comparer ne doit pas introduire des jugements de valeur (Vigour, 2005). Autrement dit, au-delà de pouvoir étudier les réalités situées sur son territoire "d'appartenance", il était envisagé de pouvoir le faire dans un autre territoire à travers le regard de leurs pairs sur place.

Dans ce processus, notre intentionnalité dans chaque dimension enseignée ne devait souffrir d'aucun regard complexé mais davantage s'inscrire dans une visée qui remettrait chaque élément dans son contexte en l'étudiant pour ce qu'il est et sans omettre de mettre en exergue nos propres représentations sur cet objet. Nous avons, entre autres, devant le groupe complet, systématiquement et ouvertement mis à nu et questionné nos "biais" coloniaux intégrés par des années de formation et de pratique académiques fondées sur des apprentissages issus des cadres de références "occidentaux". A cet égard, le réflexe consistant à se référer aux catégories de classification de la réalité sociale, souvent issues des indicateurs statistiques standardisés tels que les niveaux d'instruction ou de revenus, constituent des exemples frappants de représentations de ce qui "devrait être"

entravant la compréhension de logiques sociales diversifiées. Toutefois, l'enseignement à distance n'est pas toujours la démarche la plus aisée dans un apprentissage coactif, d'où la nécessité de «savoir doser, selon le public, les espaces disponibles, les objectifs à atteindre, le temps alloué pour dispenser son enseignement» (Knauf/Falgas, 2020 :16).

L'analyse de cette expérience pédagogique nous a conduit·e·s au constat selon lequel seules des approches collaboratives mobilisant les expertises et savoir-faire croisés des principaux acteurs (ici enseignant·e·s et étudiant·e·s) peuvent ouvrir des perspectives pour une décolonisation des institutions et des pratiques universitaires qui soit décloisonnée et ouverte plutôt que réduite à chacune des communautés concernées. C'est ancré·e·s dans une posture réflexive sur comment nommer “les choses”, comment les présenter dans une perspective logique et pertinente qui fasse sens pour des publics différents, que nous avons pesé ce que nous choisissons de dire, de mettre en avant dans l'ensemble des savoirs disponibles. En effet, le savoir scolaire et académique se construit à partir d'un ensemble de savoirs disponibles, hiérarchisés et légitimés avant de participer lui-même à cette construction. La précaution était donc de mise dans le choix du contenu de nos interventions et dans les modalités de discours adoptées.

Finalement, cet espace pédagogique alternatif nous aide à considérer l'Afrique à la fois dans sa complexité et comme un objet ordinaire, condition d'une vision moins inégalitaire dans la production de connaissance. Si l'Afrique, au même titre que l'Amérique ou l'Europe, est spécifique à bien des égards, c'est l'exotisme qui a marqué et marque encore bien souvent les rapports sociaux de la recherche et de l'enseignement qui concourt à lui conférer une dimension exceptionnelle. Or, l'exotisme traduit une inégalité de rythme et une aspérité dans l'altérité qui nous invite non seulement à relativiser, en toute circonstance, notre vision tendant à regarder de façon surplombante les réalités autres, mais aussi à renforcer notre démarche réflexive. Nous pouvons nous inscrire dans la même veine que Mudimbe qui proposait une émancipation intelligente, fondée sur des “humanités” africaines inscrites dans le temps du monde et non plus ancrées dans les seuls rapports avec l'Occident (Mudimbe, 2021).

Par conséquent, la dimension collaborative devrait aller au-delà des seuls enseignant·e·s et chercheur·e·s pour se formaliser entre institutions de même qu'entre représentant·e·s de ces institutions et leurs employé·e·s. Ainsi, au-delà d'être une initiative institutionnelle, les cours à vocation internationalisante comme celui dont il a été question ici, devraient bénéficier d'un cadre pour en faciliter le suivi en vue d'être amélioré et pérennisé. Autrement dit, pour consolider la dimension décolonisatrice que des cours de cet acabit peuvent revêtir, il s'agit, selon nous, d'une responsabilité globale, qui dépasse les seul·e·s initiateurs/initiatrices d'un projet pédagogique et engage en réalité l'ensemble de la communauté académique. Le modèle de l'intéressement qui suppose un travail collectif et un soutien actif de tous ceux qui sont décidés à faire avancer le projet (Akrich *et al.*,

1988) pourrait à cet égard être mobilisé pour fédérer ces initiatives en un réseau élargi engageant partenaires et institutions. Les enseignant·e·s et les leaders institutionnels qui promeuvent ce type d'initiatives ont un rôle fondamental à jouer en adoptant une démarche réflexive sur leur contribution. Celle-ci sera déterminante dans la rupture des rapports de domination au sein des partenariats qui se mettent en place.

Alors qu'un nombre croissant d'institutions dans le monde, l'université canadienne en particulier, s'inscrit dans une perspective EDI (Équité – Diversité – Inclusion), il est nécessaire de pouvoir identifier et se confronter à nos propres mécanismes d'exclusion (Jacquet, 2019). Par exemple, peut-on faire des cours/stages internationaux sans parvenir systématiquement à une réciprocité dans la mobilité? Peut-on réaliser un tel cours sans donner l'accès, même temporaire, à la plateforme virtuelle permettant aux participant·e·s du cours d'accéder facilement et simultanément à toute l'information nécessaire? Ces questionnements interrogent les moyens sociotechniques en jeu ainsi que les réalités des relations internationales et les réciprocités dans les possibilités de mobilités. Par exemple, quelles modalités d'évaluation des étudiants mettre en place? Que note-t-on? Les compétences acquises en matière de recherche? La capacité réflexive des étudiants sur la base d'une expérience de recherche collaborative? C'est à ce niveau aussi, nous semble-t-il, qu'un dialogue plus étroit devrait également s'établir entre institutions appuyant de telles initiatives pédagogiques.

La question de la décolonisation des pédagogies universitaires est ainsi éminemment systémique (Boulbina *et al.*, 2012). “Oser” ne suffit donc pas. Le cours ici analysé montre que le terme d’“africaniste” pourrait prendre d'autres significations, voire ne plus être un terme réservé. En effet, chaque zone géographique, chaque groupe social/communauté devrait être saisi avec la même intensité, comme objet de science. C'est à cette approche que ce cours invite dans lequel un enseignant-chercheur sénégalais peut se permettre de tenir un discours sur l'Europe ou l'Amérique du Nord tout comme une “toubab⁹” est légitime pour penser ce cours à partir de ses terrains sénégalais. Au-delà de ces regards croisés, c'est la construction conjointe du produit de ces perspectives scientifiques et empiriques qui constitue le socle d'une démarche décoloniale.

⁹ Ce terme est habituellement utilisé pour désigner un·e européen·ne blanc·he.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABADIE D.,
 2017 “Être et passer pour blanche et philosopher avec l’Afrique”, *Raisons sociales*, 30 janvier 2017, <https://raisons-sociales.innovationsocialeusp.ca/articles/dossier-blanc-he-s-neige/etre-passer-blanche-philosopher-lafrique/#more-370>.
- AKRICH M., CALLON M., LATOUR B.,
 1988 “À quoi tient le succès des innovations? Le choix des porte-parole”, *Gérer et comprendre, Annales des Mines*, n°12, pp.14-29.
- ARVANITIS R., GROSSETTI M., RAJ K., RENAUD P., THOMAS F.,
 2008 “Sciences, savoirs et mondialisations”, *Science et devenir de l’homme. Les cahiers du M.U.R.S.*, n°57-58, pp.51-69.
- BAUER S., BORRI-ANADON C.,
 2021 “De la reconnaissance à l’invisibilisation : une modélisation des enjeux conceptuels de la diversité en éducation inclusive”, *Alterstice : revue internationale de la recherche interculturelle*, 10(2), pp.45-55.
- BERRYMAN M., LAWRENCE D., LAMONT R.,
 2018 “Cultural relationships for responsive pedagogy”, *Set: research information for teachers*, n°1, pp.3-10.
- BHABHA H.,
 2007 *Les lieux de la culture : une théorie postcoloniale*, Paris, Payot.
- BOULBINA S. L.,
 2012 “Décoloniser les institutions”, *Mouvements*, 4, pp.131-141.
- BOULBINA S. L., COHEN J., ZOUGGARI N., SIMON P.,
 2012 “Décoloniser les savoirs”, *Mouvements*, 4, pp.7-10.
- CLERC P.,
 2020 “La salle de classe : un objet géographique”, *Géocarrefour*, 94(1), <https://doi.org/10.4000/geocarrefour.14426>.
- CONNELL R.,
 2018 “Decolonizing Sociology”, *Contemporary Sociology: A journal of reviews*, 47(4), pp.399-407, <https://doi.org/10.1177/0094306118779811>.
- COSNEFROY L., DE KETELE J.-M., HUGONNIER B., PARMENTIER P., PALOMBA D., UVALIC-TRUMBIC S.,
 2020 *L’internationalisation de l’enseignement supérieur : Le meilleur des mondes ?*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.
- DARGERÉ V.,
 2014 “L’espace pédagogique : des faits aux symboles”, *Sciences humaines combinées*, n°13, <http://preo.u-bourgogne.fr/shc/index.php?id=347>.
- EYEBIYI É. P.,
 2011 “Mondialisation, savoirs et marché de l’enseignement supérieur”, in LECLERC-OLIVE M., SCARFO GHELLAB G., WAGNER A.-C. (dir.), *Les mondes universitaires face au marché. Circulation des savoirs et pratiques des acteurs*, Paris, Karthala, pp.191-206.
- FICQUET É., MBODJ-POUYE A.,
 2009 “Cultures de l’écrit en Afrique. Anciens débats, nouveaux objets”, *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 4, pp.751-764.
- FREIRE P.,
 2021 *Pédagogie de l’autonomie*, Toulouse, Éditions Érès (1^{ère} édition 2006).

- FRIEND M., COOK L.,
2007 *Co-teaching. Interactions: collaboration skills for professionals*, Boston MA, Pearson (5th ed.)
- GOUDIABY J. A.,
2014 *L'université et la recherche au Sénégal. À la croisée des chemins entre héritages, marché et réforme LMD*, Louvain-la-Neuve, Academia.
2020 "USAID/ERA et la mobilité des universitaires sénégalais aux États-Unis : quand les projets contribuent à redessiner les mobilités académiques", *Revue internationale des sciences économiques et sociales*, 1, pp.61-82.
2022 "Des familles sénégalaises face au dispositif «apprendre à la maison». Assujettissements et adaptations créatrices", in CHARLIER J.-E., HANE F., GOUDIABY J. A., CROCHE S. (Eds), *L'école africaine face à la Covid-19*, Louvain-la-Neuve, Academia, pp.271-296.
- HIETANEN L., SEPP A., RUISMÄKI H.,
2022 "Music lecturers' professional development through distant coteaching between two universities in Finland", *Research Studies in Music Education*, 44(2), pp.363-379.
- HOUNTONDJI P. J.,
2009 "Knowledge of Africa, Knowledge by Africans: Two Perspectives on African Studies", *RCCS Annual Review* [Online], <http://journals.openedition.org/rccsar/174>, <https://doi.org/10.4000/rccsar.174>.
- JACQUEMIN M., SCHLEMMER B.,
2011 "Introduction : Les enfants hors l'école et le paradigme scolaire", *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (10), pp.7-28.
- JACQUET M.,
2019 "Diversité ethnoculturelle et autochtone dans la réforme du curriculum", *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 42(2), pp.350-383.
- KANE O.,
2012 "Épistémologie de la recherche qualitative en terrains africains : considérations liminaires", *Recherches qualitatives*, 31(1), pp.152-173.
- KERMOAL N., GAREAU P.,
2019 "Réflexions sur l'autochtonisation des universités, un cours à la fois", *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 31(1), pp.71-88, <https://doi.org/10.7202/1059126ar>.
- KI-ZERBO J.,
1992 *La natte des autres : pour un développement endogène en Afrique*, Dakar CODESRIA.
- KNAUF A., FALGAS J.,
2020 "Les enjeux de l'hybridation pour l'apprentissage coactif. Retours d'expériences dans l'enseignement supérieur", *Distances et médiations des savoirs*, [En ligne], n° 30, mis en ligne le 25 juin 2020, <https://doi.org/10.4000/dms.5073>.
- LABRUNE-BADIANE C., DE SUREMAIN M.-A., BIANCHINI P.,
2012 *L'école en situation postcoloniale*, Paris, l'Harmattan.
- LE PICHON A., SOW M. (dir.),
2011 *Le renversement du Ciel. Parcours d'anthropologie réciproque*, Paris, CNRS Éditions.

- LEDUC L.,
2013 *Rédiger des plans de cours : De la théorie à la pratique*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.
- MALDONADO-TORRES N.,
2007 “On Coloniality of Being: Contributions to the Development of a Concept”, *Cultural Studies*, 21(2-3), pp.240-270.
- MARTIN W. G.,
2011 “The rise of African studies (USA) and the transnational study of Africa”, *African Studies Review*, 54(1), pp.59-83.
- MBAYE S.,
1991 *Histoire des institutions coloniales françaises en Afrique de l'Ouest (1816-1960)*, Dakar, Imp. Saint-Paul.
- MBEMBE A.,
2016 “Decolonizing the university: New directions”, *Arts and Humanities in Higher Education*, 15(1), pp.29-45.
- MBEMBE A., SARR F. (dir.),
2017 *Écrire l'Afrique Monde*, Paris, Philippe Rey.
- MEYER J.-B., KAPLAN D., CHARUM J.,
2001 “Nomadisme des scientifique et nouvelle géopolitique du savoir”, *Revue internationale des sciences sociales*, 168, pp.341-354.
- MONDAIN N., GOUDIABY J.-A., JACQUEMIN M.,
2022 “Enseigner l'enquête de terrain au Sénégal. Pour une réflexivité collective à la croisée de rapports Nord-Sud”, *Emulations*, 39/40, pp.117-136.
- MUDIMBE V.-Y.,
2021 *L'invention de l'Afrique. Gnose, philosophie et ordre de la connaissance*, Paris, Présence africaine.
- NDLOVU-GATSHENI S. J.,
2015 “Decoloniality as the future of Africa”, *History Compass*, 13(10), pp.485-496.
- NASSIF-GOUIN C., PICARD P., LEVESQUE C., BOIVIN M., BLAIN S.,
2021 “Mieux comprendre la distinction entre les principes d'équité-diversité-inclusion et les approches de décolonisation-réconciliation-autochtonisation au Québec”, *Revue Possibles*, 45(1), pp.140-150.
- NGWE L.,
2014 “Globalisation et mobilités internationales des étudiants au Cameroun”, *Hommes et migrations*, 1307, pp.77-84
- NIANE B.,
2011 *Élites par procuration. Handicaps et ruses des dirigeants politico-administratifs sénégalais*, Paris, l'Harmattan.
- OUATTARA F.,
2004 “Une étrange familiarité. Les exigences de l'anthropologie «chez soi»”, *Cahiers d'études africaines*, 44(175), pp.635-657.
- PIRON F.,
2017 “Le libre accès aux publications scientifiques”, *Policy Options Politiques*, <http://policyoptions.irpp.org/magazines/june-2017/le-libre-acces-aux-publications-scientifiques>.

- PRETCEILLE M. A.,
2010 “La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme”, *Recherches en éducation*, [En ligne], n°9, mis en ligne le 01 novembre 2010, <https://doi.org/10.4000/ree.4580>.
- RANDALL S., COAST E., LEONE T.,
2011 “Cultural constructions of the concept of household in sample surveys”, *Population studies*, 65(2), pp.217-229.
- RICARD A.,
2005 “De l’africanisme aux études africaines : Textes et ‘humanités’”, *Afrique & histoire*, (1), pp.171-192.
- RIST G.,
2015 *Le développement : Histoire d'une croyance occidentale*, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 4^{ème} édition revue et augmentée.
- SHAWA L. B.,
2019 “In defence of education that embodies decolonization”, in MANTHALU C. H, WAGHID Y. (Eds), *Education for Decoloniality and Decolonisation in Africa*, Palgrave Macmillan, pp.89-109.
- SMITH L.T.,
2021 *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*, Bloomsbury Publishing.
- SY M. A.
2013 *L'Enseignement Supérieur Public au Sénégal Sous-Contrat. La nouvelle gouvernance des universités à l'épreuve*, Dakar, Presses Universitaires de Dakar.
- TONDA J.,
2012 “L'impossible décolonisation des sciences sociales africaines”, *Mouvements*, (4), pp.108-119.
- TREMBLAY P., GRANGER N.,
2020 “Regards croisés sur le coenseignement en francophonie”, *Éducation et francophonie*, 48(2), pp.1-13.
- TREMBLAY P., TOULLEC-THERY M.,
2020 *Le coenseignement : théories, recherches et pratiques*, Suresnes, Les collections de l'INSHEA.
- TUCK E., YANG K.W.,
2018 “Serie's Editors' Introduction”, in SMITH L. T., TUCK E., YANG K. W. (Eds.), *Indigenous and decolonizing studies in education*, New York, Routledge, pp.x-xxi.
- VIGOUR C.,
2005 *La comparaison dans les sciences sociales : Pratiques et méthodes*, Paris, La Découverte.
- WALCKIERS M., DE PRAETERE T.,
2004 “L'apprentissage collaboratif en ligne, huit avantages qui en font un must”, *Distances et savoirs*, 2, pp.53-75, <https://doi.org/10.3166/ds.2.53-75>.
- WILSON C.,
2001 “Decolonizing Methodologies: research and indigeneous peoples”, *Social Policy Journal of New Zealand*, 17, pp.214-218.

Résumé structuré :

Présentation et objectifs de l'étude : Cet article interroge les processus de décolonisation en milieu académique. Or, la décolonisation des pédagogies et des méthodologies de recherche ne constitue pas toujours un acte conscient au départ. Le cas ici analysé concerne une expérience pédagogique de co-enseignement réunissant deux enseignant·e·s-chercheur·e·s, l'un sénégalais et l'autre française, respectivement affiliés à une institution sénégalaise et canadienne. L'article s'attache à montrer comment une démarche décoloniale qui n'a pas été pensée en amont du cours enseigné s'est (im)posée au fur et à mesure du déroulé de celui-ci. Il s'agit alors de questionner cette initiative qui a consisté à "oser" se lancer dans une expérience de co-enseignement, dans un contexte où se manifeste une contestation des pratiques pédagogiques jugées coloniales au sein des universités africaines et canadiennes. Cette contribution interroge ainsi le sens même de la décolonisation des savoirs, des méthodologies et des pédagogies dans un univers marqué par des rapports de domination.

Approche théorique : La réflexion débute par un examen des travaux retraçant et discutant du processus de décolonisation dans les institutions académiques au Canada et sur le continent africain. Ce faisant, c'est la spatialisation des études décoloniales en des lieux héritiers d'un passé colonial et au travers de collaborations transnationales qui est interrogée. L'éclairage apporté par les travaux relatifs au co-enseignement ainsi que ceux portant sur l'approche de la pédagogie du sensible permet de mieux saisir dans une démarche auto-réflexive, comment, en s'appuyant sur un cours, il a été possible de pousser une collaboration existante et décomplexée dans une perspective de formation de citoyen·ne·s sachant articuler connaissances décolonisées et justice sociale.

Aspects méthodologiques : Les réflexions développées dans cette contribution sont issues des observations durant le cours co-enseigné et des efforts pour les consigner. Les journaux de bord des étudiant·e·s ont également constitué un corpus de données riches favorisant la démarche auto-réflexive. Enfin, grâce à un dialogue constant entre enseignant·e·s et avec les étudiant·e·s dans et en dehors du cours, il a été possible de mettre à jour plusieurs asymétries liées à la fois au fonctionnement des deux institutions et aux parcours académiques des enseignants. Ces asymétries se manifestent dans l'espace pédagogique ainsi créé, et ont pu être objectivées par le recours à une revue documentaire sur des enjeux similaires.

Structure de l'étude : Dans un premier temps, l'article brosse le portrait du contexte contemporain d'autochtonisation de l'université canadienne et de décolonisation globale du monde académique. Puis, les modalités particulières du cours enseigné ainsi que les principes qui ont guidés sa co-construction sont explicités. Enfin, plusieurs asymétries auxquelles les enseignant·e·s ont été confronté·e·s sont analysées tout en les considérant comme génératrices de la démarche réflexive et faisant partie intégrante de l'expérience d'apprentissage des étudiant·e·s. En guise de discussion et de conclusion, il s'est agi de s'interroger sur les potentialités qu'offre une démarche collaborative, au-delà du travail essentiel à réaliser sur les outils pédagogiques usuels. En effet, bien qu'en partie virtuel, ce cours a eu pour vocation de créer un espace de réflexion pour les étudiant·e·s ainsi que pour les enseignant·e·s-chercheur·e·s ayant "osé" risquer leurs relations de collaboration scientifiques et pédagogiques, en tentant de mettre en commun leurs savoirs, leurs approches et leurs étudiant·e·s.

Discussion et résultats : Sans parvenir à la mise en place d’une démarche d’ “anthropologie réciproque”, il s’est agi, à distance, de donner un avant-goût aux étudiant·e·s de chaque classe des défis de la collaboration interculturelle. Le cadre proposé de pédagogie sensible pour repenser les modalités de co-enseignement conduit à matérialiser le cours sous forme d’un *safe space* virtuel favorisant le dialogue entre enseignant·e·s et étudiant·e·s grâce, notamment, à la mise en exergue des préjugés s’exprimant de part et d’autre pour mieux les déconstruire. Les relations de confiance préexistantes au cours entre les deux enseignant·e·s ont ainsi pu se renforcer favorisant une pensée et des échanges décomplexés devant le public étudiant. Cette mise en situation des étudiant·e·s et des enseignant·e·s constitue donc une première étape vers la décolonisation des méthodologies de recherche en favorisant la prise de conscience de la diversité des perspectives d’analyse.