

POSTURES DES ENSEIGNANTS TOGOLAIS DU SECONDAIRE FACE AUX SAVOIRS LOCAUX ET A LEUR INTEGRATION A L'ECOLE.

Kuamivi Mawusi WAYIKPO

*Laboratoire de rattachement : Apprentissage, Didactique, Evaluation,
Formation (Université d'Aix-Marseille-France).*

lucienwayikpo@gmail.com.

Résumé

L'un des objectifs visés par les réformes des politiques éducatives en Afrique pendant la période postcoloniale, était d'intégrer les savoirs locaux dans les contenus des programmes scolaires. Tel était le cas dans la réforme de l'éducation de 1975 au Togo. Pourtant aujourd'hui, ces programmes scolaires semblent toujours accorder peu de place aux savoirs locaux. La place des savoirs locaux reste marginale dans les programmes scolaires. Dans cette recherche, et en accord avec l'intérêt international croissant porté aux savoirs locaux, nous nous focalisons sur les enseignants du second degré au Togo. Des focus groups enseignants ont permis d'explorer la façon dont sont vus les savoirs locaux par les enseignants, de comprendre leurs rapports aux savoirs locaux et d'explorer la possibilité selon eux de leur intégration dans l'enseignement. Ces enseignants ont sur le plan épistémologique, considéré les savoirs locaux comme des savoirs utiles et crédibles capables d'intégrer la sphère éducative. Toutefois, cette crédibilité ne peut pas être valable pour tous les savoirs locaux à cause du caractère spirituel et égotique qui entourent certaines pratiques.

Mots-clés : *Savoirs locaux- intégration, programmes scolaires, postures, rapports aux savoirs locaux.*

Abstract

One of the objectives of the reforms carried out in the field of educational policies in Africa in the postcolonial period was to integrate local knowledge into the content of school curricula (the example of the education reform from 1975 to Togo). But, it is clear that today, these school programs still seem to give little place to local knowledge. It is from this perspective that we analyze the postures of Togolese secondary school teachers in the face of local knowledge and the possibility of their integration into school. Teacher focus groups made it possible to explore the way in which local knowledge is viewed by teachers, to understand

their relationship to local knowledge and to explore the possibility, according to them, of their integration into teaching. These teachers epistemologically considered local knowledge as useful and credible knowledge capable of integrating the educational sphere. However, this credibility cannot be valid for all local knowledge because of the spiritual and esoteric character which surrounds certain practices.

Key words: *local knowledge, integration, school programs, postures, relationship to local knowledge.*

Introduction

Les savoirs locaux peuvent être définis comme des savoirs acquis par un groupe social ou les capacités de créations socioculturelles des populations d'une localité donnée. Ils peuvent être considérés comme l'ensemble des pratiques, des connaissances, des idées partagées par une communauté dans son milieu, à un moment donné, au niveau local, régional ou national.

Depuis plusieurs décennies, on assiste à une marginalisation des savoirs et savoir-faire locaux dans les systèmes éducatifs surtout des pays de l'Afrique francophone. Cette situation qui date depuis la période coloniale, a profondément impacté les systèmes éducatifs de ces différents pays tant sur la forme que sur le fond, qu'il s'agisse de leur organisation ou des contenus d'enseignement. Dans ces systèmes éducatifs, fruits de l'héritage du système colonial, les programmes scolaires sont centrés sur la transmission des valeurs et culture étrangères au détriment des valeurs et culture locales. Bref, on note une rupture entre l'école africaine et son contexte socioculturel local. Mais, à partir des années 1960, années des indépendances de la plus part des pays africains, on a assisté à la manifestation d'une volonté politique des Etats africains ; celle qui consiste à adapter l'école africaine aux réalités socioculturelles locales. Cette volonté s'est accrue après les conférences internationales sur la promotion du patrimoine culturel et la reconnaissance des savoirs faire locaux (convention du patrimoine mondial de l'UNESCO de 1972, convention sur la diversité biologique de 1992, convention pour la sauvegarde du patrimoine

culturel immatériel de 2003, convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles de 2005 etc.). Ainsi, au nombre des objectifs visés par ces conférences internationales, figurent en bonne place la valorisation et la prise en compte des spécificités territoriales, en d'autres termes les savoirs locaux dans les systèmes éducatifs. Au niveau international, l'éducation sous toutes ses formes (formelle, non formelle et informelle) est reconnue comme moyen primordial pour atteindre cet objectif. Or aujourd'hui, face à l'hégémonie internationale des savoirs scientifiques et à la mondialisation ou la globalisation des systèmes scolaires, la prise en compte des savoirs locaux dans les systèmes éducatifs pose problème en particulier dans les pays de l'Afrique francophone. Le phénomène de globalisation scolaire peut être défini comme « un double mouvement d'exportation et d'internationalisation d'une forme scolaire des pays du Nord vers ceux du Sud ; c'est le transfert des modèles de réformes éducatives et de ce qu'on appelle souvent les « bonnes pratiques » (A. Akkari & J. P. Payet, 2010).

Le double enjeu politique et épistémologique de l'intégration des savoirs locaux à l'école.

La reconnaissance des savoirs locaux dans l'élaboration des programmes scolaires répond à un double enjeu. Celui d'adapter les contenus d'enseignement /apprentissage aux réalités socioculturelles des pays d'une part et celui de sélectionner des savoirs valables (toutes les constructions de savoirs ne se valent pas) et légitimes d'autre part.

Depuis plusieurs décennies, on a réservé aux savoirs locaux un traitement discriminatoire et marginal. Cette marginalisation est liée au contexte idéologique marqué par la colonisation ou l'hégémonie de la pensée occidentale de l'époque qui rejetait tout savoir qui ne se référait pas au savoir occidental jugé, lui, scientifique. Cette conception attribuée aux savoirs locaux, laissait apparaître une

certain primauté de la culture coloniale sur celle des peuples colonisés. Dans ce contexte, ces savoirs étaient considérés comme primitifs, erronés et on les qualifiait de « savoirs indigènes », « savoirs ruraux » ou « savoirs autochtones » pour signifier les savoirs générés par les peuples dominés. Mais, progressivement, ces savoirs jadis considérés comme sans valeur, ont commencé par acquérir une reconnaissance internationale avec la signature de quelques conventions internationales. Il s'agit par exemple de la convention du patrimoine mondial de l'UNESCO en 1972 dont l'article 27 stipule que « les Etats parties à la présente convention s'efforcent par tous les moyens appropriés, notamment par des programmes d'éducation et d'information, de renforcer le respect et l'attachement de leurs peuples au patrimoine culturel et naturel défini aux articles 1 et 2 de la convention ».

En 1992, s'est tenu à Rio de Janeiro, le sommet de la Terre avec la signature de la convention sur la diversité biologique. L'objectif principal était de développer des stratégies nationales pour la conservation et l'utilisation durables de la diversité biologique. Dans cette dynamique, les communautés locales et les populations autochtones sont particulièrement invitées à œuvrer par tout moyen traditionnel pour la conservation de la diversité biologique. Pour une conservation *in situ*, chaque pays était invité à élaborer une législation nationale dont le but est le suivant :

Respecte, préserve et maintient les connaissances, innovations et pratiques des communautés autochtones et locales qui incarnent des modes de vie traditionnels présentant un intérêt pour la conservation et l'utilisation durable de la diversité biologique et en favorise l'application sur une plus grande échelle, avec l'accord et la participation des dépositaires de ces connaissances, innovations et pratiques et encourage le partage équitable des avantages découlant de l'utilisation de ces connaissances, innovations et pratiques (Convention sur la biodiversité, 1992 : 7)

Quelques années plus tard, un deuxième protocole de la convention sur la biodiversité est signé à Nagoya au Japon en 2010. Cette convention reconnaît un statut juridique des savoirs locaux en leur attribuant la même valeur que les savoirs scientifiques.

Reconnaissant que le respect des connaissances traditionnelles nécessite que leur soit attribuée la même valeur qu'aux connaissances scientifiques occidentales et qu'elles soient jugées complémentaires de ces dernières, et que ce principe est essentiel à la promotion du respect intégral du patrimoine culturel et intellectuel des communautés autochtones et locales présentant un intérêt pour la conservation et l'utilisation durables de la diversité biologique (Convention sur la diversité biologique, Nagoya, 2010 : 2).

Enfin en 2003, une autre convention dont l'objectif est de sauvegarder, et favoriser la promotion et la mise en valeur des cultures locales et des savoir-faire locaux notamment par l'éducation a été signée. Les États signataires de cette convention se sont engagés à mettre en œuvre des mesures et des politiques visant à :

Promouvoir l'enseignement multilingue pour inclure les langues vernaculaires, à intégrer le patrimoine culturel immatériel dans des programmes scolaires adaptés aux spécificités locales, à faire en sorte que les enseignants soient mieux à même de donner des cours sur le patrimoine culturel immatériel et élaborer des guides et des manuels à cette fin ; à reconnaître la valeur de la transmission non formelle des savoirs et savoir-faire ancrés dans le patrimoine culturel immatériel (article 14a de la convention de l'UNESCO, 2003).

En effet, tous les Etats parties à ces différentes conventions et en l'occurrence les Etats africains se sont engagés du moins dans les discours officiels à adapter leurs systèmes éducatifs aux réalités socioculturelles en vue de leur développement socio-économique. Mais, force est de constater que malgré ces engagements et les réformes des politiques éducatives postcoloniales, la place des savoirs locaux dans les écoles africaines demeure marginale. Ainsi, l'Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA) lors de sa triennale tenue à Ouagadougou en février 2012 a fait remarquer que :

Les programmes éducatifs actuels mis en œuvre dans les pays africains accordent peu de place aux savoirs locaux et aux savoir-faire endogènes. Tout se passe comme si le curriculum mis en place durant la période avant les indépendances continue dans ses grandes lignes. Or celui-ci faisait de l'école, le lieu d'acculturation et de domestication de l'africain pour asseoir les fondements socioculturels et économiques indispensables à l'exploitation des colonies et au développement des métropoles situées en Europe (ADEA, 2012).

La difficile articulation entre la demande sociale et politique d'intégration des savoirs locaux à l'école et leur légitimité scientifique.

L'intégration des savoirs locaux à l'école constitue une préoccupation réelle pour nombre de chercheurs. Ainsi, des recherches notamment dans le domaine des sciences de l'éducation se sont développées sur la problématique de l'intégration des savoirs locaux dans l'élaboration des contenus des curricula de l'éducation. Par exemple, les travaux de (Lewandowski 2007b) sur les savoirs locaux au Burkina Faso questionnent les enjeux des supports pédagogiques (contes, manuels scolaires et livrets en gourmantché) ainsi que les pratiques d'enseignement. Cette auteure a montré

combien les contenus scolaires des écoles classiques s'attachent à déconstruire les savoirs locaux, tandis que ceux des écoles utilisant le gourmantché qui est l'une des langues locales du Burkina Faso s'autorisent à les réinventer. Des études empiriques menées auprès d'élèves dans l'objectif d'expliquer leur désaffection par rapport à leurs cours des sciences par exemple montrent que le caractère offensif, discriminatoire, délétère et peu pratique de leurs cours de sciences qui tendent à ignorer les savoirs endogènes expliqueraient ce phénomène (G. S. Aikenhead, 2001 ; Ndong-Angoue, 2005 ; Jenkins, 2006 ; Lyons, 2006). Certains travaux ont exploré la possibilité d'intégration des savoirs locaux dans les cours des sciences en analysant comment les enseignants conceptualisent ces savoirs locaux (R. Moussavou, 2012). Les résultats de ces travaux montrent que les enseignants considèrent les savoirs locaux comme des savoirs de qualité et valables sur le plan épistémologique. Toutefois, ils restent dubitatifs sur certains aspects mystiques entourant ces savoirs locaux. Dans la perspective des réformes de l'enseignement des sciences en vue d'intégrer les savoirs endogènes en Afrique du sud, au Zimbabwe, au Nigéria, en Australie, aux Emirats Arabes Unis etc. (projet Science and Culture Nexus), des chercheurs tels que (G.S. Aikenhead, 2006), (E. Shizha, 2007), (M. B. Ogunniyi et M. G. Hewzon, 2008), ont souligné l'existence des obstacles à l'intégration des savoirs endogènes dans l'enseignement des sciences. Ils notent que ces obstacles sont liés tout d'abord à la formation des enseignants, puisque leur formation initiale basée sur les épistémologies disciplinaires propres aux sciences dites occidentales ne leur a pas permis d'aborder cette problématique. Ensuite, le manque d'information à propos des procédés pédagogiques d'intégration des savoirs endogènes dans l'enseignement. Enfin, l'absence de mesures de formation appropriées car l'intégration des savoirs endogènes à l'enseignement des sciences nécessite de développer et de maîtriser des approches pédagogiques innovantes qui permettent la conceptualisation des nouveaux contenus. Ils proposent la mise au point d'une formation continue qui

donnerait aux enseignants, l'occasion de clarifier leur compréhension des présupposés épistémologiques qui sous-tendent la production des savoirs endogènes et des savoirs scientifiques. Les résultats de leurs travaux ont montré que les enseignants semblent avoir un regard dévalorisant sur les savoirs locaux. En effet, en Afrique du sud, certains enseignants ont dans un premier temps, dévalorisé les savoirs locaux en les considérant comme sans valeur. L'un des enseignants interrogés qualifie les savoirs dits scientifiques comme le fait même des élites et semblent constituer la référence à toute situation, tandis que les savoirs endogènes ne jouent qu'un rôle mineur, du fait de leur caractère présumé primitif (M. B. Ogunniyi & M.G. Hewson, 2008 : 166). Un autre enseignant, considère le monde des sciences comme pouvant répondre à toutes les questions et semble constituer un lieu d'émancipation. De ce fait, il lui est inimaginable de le concilier avec celui des savoirs endogènes, qui relèvent du sens commun (M. B. Ogunniyi, 2007a : 978). Les auteurs soulignent tout de même que ces deux enseignants ont dans un second temps changé finalement d'avis après une formation pédagogique sur l'enseignement des savoirs locaux. L'un évoque finalement comment les sciences auraient contribué à l'occidentaliser et s'interroge sur l'intérêt de continuer à croire en la capacité des sciences à nous émerveiller devant la nature, alors qu'on ne peut plus continuer à prétexter l'ignorance des connaissances qui s'y rapportent.

Dans la même optique, les travaux de (E. Shizha, 2007) sur l'intégration des savoirs locaux au cours primaire ont porté sur les enseignants du primaire au Zimbabwe. Les résultats montrent que certains enseignants comme on peut le constater dans les extraits de leurs discours ci-après dévalorisent aussi les savoirs endogènes.

What we are teaching is western science [laughs]. Traditional science has no place in our curriculum in the teaching of science [laughs again]. Beliefs and customs do not have a

place in teaching science, but in other subjects like religious and moral education, and social studies, but in science, no [shaking his head]. Traditional knowledge is important only at home. When teaching science traditional beliefs have to be corrected. We need to correct such beliefs in pupils because here we are trying to explain causes of things. (E. Shizha, 2007 : 311; grade 7 teacher)

Cet enseignant souligne que les savoirs endogènes de même que les croyances et les coutumes n'ont pas leur place dans l'enseignement des sciences. Pour un autre enseignant, il s'agit des savoirs qui ont une valeur historique ancienne basée sur des modalités dépassées et que les élèves ont assimilées au contact de leurs parents.

Indigenous knowledge usually has old values, which they carry for generations and hence you find that the experiences that the children have are usually the old information that they are taught by their elders. That information won't work, because you know, everything is developing. With IT (Information Technology) and everything, you can't always rely on the old methods of living. You have to improve because their parents are the only ones who can only use those old methods of living (ibid: 311, grade 5 teacher).

Un troisième enseignant signale que la science de même que la langue anglaise qui est la langue nationale a un caractère international et que si l'on souhaite que les élèves deviennent des scientifiques il leur sera nécessaire de bien s'exprimer dans cette langue.

Western science taught in English [...] is okay. It's a common science and English is common language. Pupils need to express themselves proficiently in English because English is an international language and is also our official language.

Science exists across nations and pupils are likely to become scientists so they should learn to express themselves adequately in English using the language appropriate to science (Ibid: 312, grade 6 teacher).

A partir de ces discours, (E. Shizha, 2007) parvient à la conclusion que ces propos des enseignants contribuent à maintenir l'hégémonie d'un enseignement des sciences hérité de la colonisation, mais aussi que les institutions et le système politique sont autant d'obstacles à l'intégration de ces savoirs à l'école.

Parlant de la légitimité scientifique des savoirs locaux, (P.J. Hountodji, 1994) invoque à cet effet, la nécessité de valider les savoirs endogènes, par la mise en place, dans les différentes disciplines, de méthodologies nouvelles pouvant permettre de tester, d'apprécier et au final, d'écarter ou de valider, dans des proportions diverses, les connaissances traditionnelles. Il appelle à les intégrer ainsi de manière critique et avec tout le discernement nécessaire, au mouvement de la recherche vivante. De même, certains enseignants gabonais des sciences ont aussi signalé qu'il est nécessaire dans bien des cas de recourir à l'expérimentation, c'est-à-dire la norme scientifique pour mettre à l'épreuve la qualité et la fiabilité des savoirs endogènes. Certains d'entre eux ont mentionné par exemple, qu'il est souhaitable d'identifier en termes de molécules le principe actif qui rend compte de l'efficacité thérapeutique de certaines plantes (R. Moussavou, 2012).

L'enseignement des savoirs locaux soulève donc les questions de la légitimité de ces savoirs à enseigner. En effet, les influences politiques, de pouvoirs, d'éthique et des conflits d'intérêts sur le choix des savoirs locaux à valoriser à travers l'enseignement formel ou non formel en est un aspect. La question même de la validité de ces savoirs et la façon dont ils sont construits constitue le second problème. Même si ces savoirs sont reconnus dans le contexte local

ou international comme pertinents et valeureux, certains auteurs pensent que leur légitimité scientifique pose problème et que tous ne sont pas enseignables. Leur prise en compte dans un enseignement formel suscite de ce fait des interrogations car on peut se demander pourquoi certains auront le statut d'être enseignés et pas les autres. Il existe dès lors de vives tensions entre la nécessité de leur intégration (la demande sociopolitique) à l'école et leur légitimité scientifique. Certains auteurs soulignent que les savoirs locaux se distinguent des savoirs scientifiques sur plusieurs aspects. Ainsi, (A. Barthes et J. M. Lange, 2018) - qui citent (M. Develay, 2000)- soulignent que les savoirs scolaires ou savoirs scientifiques diffèrent par leur statut social et leurs modalités de construction des autres types de savoirs disponibles dans la société. Or même si les savoirs scientifiques se diffèrent des savoirs locaux de part leur statut social et leurs modalités de construction, ces deux types de savoirs ne peuvent se produire et acquérir une valeur en dehors du contexte social. Ils sont tous les produits de l'action de groupes sociaux (A. Barthes et Y. Alpe, 2016 : 26). Les savoirs scientifiques dans leur méthodologie sont aussi orientés culturellement et les paradigmes scientifiques sont subjectifs et dépendent d'une histoire et d'une certaine vision des réalités.

Les questions de la recherche.

Partant de l'hypothèse selon laquelle les postures des enseignants à l'égard des savoirs locaux orienteraient leur façon de les aborder dans leurs cours, nous nous proposons dans cet article d'examiner, la façon dont sont vus les savoirs locaux par les enseignants togolais du secondaire. Comment les enseignants togolais du secondaire conceptualisent-ils les savoirs locaux ? Quels sont selon les enseignants les freins et les appuis à l'intégration des savoirs locaux à l'école ? Les enseignants considèrent-ils que les savoirs locaux méritent d'intégrer la sphère scolaire ? Quelles valeurs leur accordent-ils ? Quel est le statut des savoirs locaux face aux savoirs

scientifiques ? Tous les savoirs locaux sont-ils légitimes ? A quelles conditions peuvent-ils être intégrés le curriculum officiel ?

La recherche s'attachera dans un premier temps à comprendre les postures enseignantes, puis dans un second temps discutera, d'un point de vue critique, ces postures au regard des freins et appuis à l'intégration des savoirs locaux à l'école.

1. Méthodologie

La méthode a consisté à mettre en place des focus groups d'enseignants. Ces focus groups sont organisés de telle façon à ce qu'un débat émerge entre les enseignants. Les données sont alors récoltées dans l'objectif de les faire réfléchir sur les trois points de la grille d'analyse ci-contre. Ces entretiens collectifs à visée exploratoire ont concerné 22 enseignants repartis en deux groupes. Dans l'analyse des discours recueillis, l'attention a été plus focalisée sur le groupe considéré comme un tout cohérent en prenant le soin de considérer les interactions langagières. Se basant sur les travaux de (R. Moussavou, 2012) qui s'est inspirée elle-même des travaux de quelques auteurs tels que (L. Bardin, 2003) en psychologie, (A. Blanchet et A. Gotman, 2007) en sciences sociales, (S. Duchesne et F. Haegel, 2008), (P. Paillé et A. Mucchielli, 2003) et (D. Maingueneau, 2007), dans le champ de l'analyse qualitative, la perspective analytique interprétative a été adoptée. Cette perspective a permis de clarifier la thématisation du contenu des discours dans chaque entretien. C'est essentiellement ce qui est dit dans les discours et comment cela est dit qui a été recherché.

Grille d'analyse

	Les savoirs locaux, de quoi s'agit-il ?	Les rapports des enseignants à ces savoirs locaux	L'intégration de ces savoirs locaux dans leurs cours
	S'agit-il des connaissances, des croyances, à quoi sont-ils assimilés ?	Comment en parlent-ils ? Se sentent-ils concernés ? Quelles sont leurs expériences en lien avec ces savoirs ? Quelle valeur leur accordent-ils ?	Y a-t-il des obstacles, sont-ils enseignables ? sont-ils des objets d'enseignement ? Quel rôle doit jouer l'école ?
L'objectif	Explorer la conceptualisation des savoirs locaux.	Explorer le statut épistémologique des savoirs locaux.	Explorer la possibilité de leur intégration dans l'enseignement.

2. Résultats

Afin de répondre aux questions, nous avons procédé à une synthèse de l'analyse des données. La synthèse de l'analyse des données a porté sur la mise en évidence des points communs et des singularités des représentations des différents thèmes abordés au cours de l'entretien avec les enseignants togolais. Il s'est agit en effet dans l'analyse, d'identifier les évocations et les explications discursives des enseignants pouvant donner des indices pour la construction de leurs représentations des savoirs locaux et la possibilité de leur intégration à l'école. C'est-à-dire que l'analyse de leurs discours visait à comprendre comment ces enseignants ont conceptualisé l'objet de discussion.

A propos des caractéristiques et du statut épistémologique des savoirs locaux.

Les enseignants interrogés ont unanimement accordé une valeur épistémologique aux savoirs locaux. C'est surtout en faisant référence à certaines pratiques traditionnelles (le traitement des maladies à base des plantes, les techniques traditionnelles agricoles etc.) et aux connaissances sur les vertus des plantes médicinales que les enseignants ont vanté les mérites des savoirs locaux comme on peut le voir dans les trois extraits de discours suivants :

Ces savoirs peuvent être scientifiques au même titre que la science moderne parce que tout ce que nous appelons un peu scientifique ce sont des procédés que forcément les blancs ont établis et qu'ils appellent la science. Or nous avons aussi nos sciences traditionnelles. Il ya des choses que nous faisons sans appeler cela science alors que ce sont des sciences. C'est par exemple les traitements de certaines maladies telles que la gale, le paludisme, la fièvre jaune, le diabète etc. à base des plantes médicinales mais que tout le monde n'a pas le secret des richesses de ces plantes. Tout ça ce sont nos sciences traditionnelles ou bien de la pharmacopée traditionnelle qu'on doit normalement divulguer à travers l'enseignement (Enseignant SVT1).

Pour moi les savoirs locaux, c'est l'ensemble des connaissances et pratiques que nous avons dans nos milieux. C'est notre civilisation, nos manières culturelles et la façon de faire de l'agriculture. Par exemple dans les villages, il ya des pratiques et des techniques que nos parents utilisent pour lutter contre la pollution ou l'appauvrissement des terres cultivables, c'est-à-dire les moyens traditionnels de protection de l'environnement. Et ces pratiques contribuent à l'abondance de leurs produits agricoles. Avant, nos parents ne connaissaient ni les engrais chimiques ni les pesticides et pratiquaient une agriculture saine. Alors qu'à l'école

aujourd'hui, on nous parle de la modernisation de l'agriculture ou de la mécanisation avec l'usage des tracteurs et des engrais chimiques. Or c'est ce qui appauvrit les sols et l'usage de ces engrais sont à la base de beaucoup de maladies aujourd'hui (Enseignant HG2).

Pour commencer, moi je peux dire que les savoirs locaux s'entremêlent. Dans certains domaines, il ya certains savoirs locaux qui sont plus développés d'un continent par rapport à d'autres. Par exemple dans le domaine de la médecine, la plupart des produits pharmaceutiques sont faits à base des plantes or ici chez nous on trouve également ces plantes et dans les communautés villageoises, on utilise ces plantes aussi pour traiter certaines maladies. Mais ces savoirs locaux africains sont sous estimés par les blancs. Je peux dire que c'est une question de suprématie de savoirs ou de connaissances. C'est un conflit d'intérêt. Donc nos savoirs locaux ce sont nos connaissances ou nos savoir-faire (Enseignant SVT3)

En somme, les enseignants ont développé à la fois une posture d'ouverture ou d'adhésion et une posture critique à l'égard des savoirs locaux.

A propos de l'intégration des savoirs locaux à l'école : Les savoirs locaux peuvent-ils intégrer la sphère scolaire ?

C'est unanimement que les enseignants interrogés ont affirmé qu'il est nécessaire d'intégrer les savoirs locaux à l'école en raison de leurs valeurs et de leurs intérêts. Les enseignants évoquent de commun accord des raisons d'ordre politique, économique, socioculturel pour justifier leur adhésion à l'intégration des savoirs locaux à l'école. Il s'agit de contribuer entre autre à la reconnaissance et à la valorisation des savoirs africains jadis marginalisés et sous-estimés, de pérenniser les richesses culturelles

locales et nationales, de contribuer à sauvegarder le patrimoine culturel local et national et enfin de participer au développement socioéconomique du pays.

Nous notons que cette posture d'adhésion des enseignants semble traduire une remise en question de la forme scolaire actuelle et des contenus d'enseignements existants, qui sont conçus sous les modèles pédagogiques exogènes et qui véhiculent les cultures exogènes au détriment de la culture endogène, une attitude de résistance passive et une posture critique des prescriptions institutionnelles. Pour autant, cette remise en question ne signifie pas un rejet absolu et catégorique des savoirs scientifiques. C'est dans cette logique que certains enseignants ont estimé que l'intégration des savoirs locaux à l'école suppose la promotion et la valorisation des savoirs métissés qui prennent en compte à la fois des savoirs locaux et les savoirs scientifiques. Cependant, même s'ils soutiennent l'impérieuse nécessité d'intégrer les savoirs locaux à l'école, ils ont reconnu que leur intégration est une question délicate et n'est pas une affaire facile. Cette position se traduit par exemple dans les extraits de discours des enseignants SVT1, SVT2, SVT4.

“Chacun a besoin de l'autre ; mais le mal c'est que nos savoirs locaux ne sont pas vulgarisés et valorisés. C'est ce que le blanc veut que nous apprenons, c'est pour lui qu'il a mis indirectement dans nos programmes. Ce qui a fait que nous avons perdu beaucoup de nos savoirs locaux“ (SVT4).

“Parce qu'aujourd'hui l'éducation qu'on nous donne n'est pas une éducation locale mais l'éducation que les blancs veulent qu'on enseigne à nos enfants“ (SVT1).

“À mon avis je trouve qu'il est nécessaire d'enseigner les savoirs locaux parce qu'il faut un équilibre dans nos programmes. On ne peut pas seulement apprendre à nos élèves les savoirs importés ; car demain ils peuvent

développer ces savoirs locaux pour réussir leurs vies s'ils n'arrivent pas à évoluer dans les études" (SVT2).

Ils considèrent que ce sont des savoirs et connaissances dont la valeur est indéniable et sont au même titre que les savoirs scientifiques. Ils dénoncent leur marginalisation dans les programmes scolaires (SVT1, SVT2, HG2, FRA2 et SVT3) et les considèrent comme des savoirs crédibles qui peuvent intégrer la sphère scolaire. Cependant, certains enseignants jugent que tous les savoirs locaux ne sont pas fiables à cause des aspects mystiques qui entourent certains savoirs locaux et donc tous ne peuvent pas être intégrés dans les programmes scolaires (SVT1, HG2 et HG2).

Il faut souligner que, la question de la promotion et de la valorisation des langues locales dans l'enseignement a été une préoccupation majeure pour la majorité des enseignants togolais. Car à plusieurs reprises, ils ont souligné la nécessité de leur prise en compte à l'école comme explique une enseignante de français dans l'extrait du discours suivant :

Les enfants ils échouent c'est parce qu'ils n'ont pas exactement les mots justes pour exprimer ce qu'ils ont dans la tête. Quand tu poses la question, l'enfant a la réponse dans la tête mais comment le dire ? Dites-lui de dire ça dans sa langue maternelle rapidement il te donne la réponse. Mais si c'est en français il cherche juste les mots pour exprimer ce qu'il veut dire mais ça ne vient pas. Tout ça là c'est la cause des échecs scolaires.

Cette position est défendue dans de nombreux travaux (C. Arnold et al., 2006) qui ont montré que lorsque la langue utilisée à l'école n'est pas la première langue parlée par les enfants, le risque de déscolarisation ou d'échec dans les petites classes est plus élevé et

qu'on obtient de meilleurs résultats au primaire lorsque la langue d'enseignement est la langue maternelle des apprenants.

Eu égard à tout ce qui précède, on peut affirmer que les enseignants interrogés sont conscients des enjeux liés à l'intégration des savoirs locaux à l'école. Les postures des enseignants togolais à l'égard des savoirs locaux et de leur intégration à l'école, peuvent être classées en trois catégories en se basant sur les trois postures épistémologiques identifiées par (L. Simonneaux, 2011a).


Premièrement, il ya ceux qui sont pour le relativisme (L. Simonneaux, 2011a) ; (N. Tutiaux-Guillon, 2012) ; (L. Simonneaux, 2013). Cette posture est caractéristique des enseignants qui soutiennent que les savoirs locaux ont la même valeur que les savoirs scientifiques. Ils réfutent l'idée qui consiste à considérer les savoirs scientifiques comme seul domaine des savoirs. Cette posture, postule que la science ne peut s'autoproclamer comme une forme supérieure du savoir puisque aucune méthode universellement valide ne peut être attribuée aux sciences (L. Simonneaux, 2011). Elle s'oppose à la posture scientifique inspirée par le positivisme d'Auguste Comte.

Ensuite, il ya le réalisme critique qui consiste "à prendre conscience que les sciences produisent des avancées mais aussi des controverses et des risques et que les recherches scientifiques sont orientées par des choix politiques et économiques" (L. Simonneaux, 2011a) ; (J. Habermas, 1987). Cette posture caractérise les enseignants qui préconisent la conciliation des savoirs locaux et les savoirs scientifiques et qui militent pour l'enseignement des savoirs métissés (prenant en compte à la fois les savoirs locaux et savoirs scientifiques) à l'école.


La dernière catégorie est caractéristique des enseignants qui considèrent l'enseignement des savoirs locaux ou bien leur intégration à l'école comme un moyen ou un pouvoir d'agir. Ils

considèrent que l'intégration des savoirs locaux à l'école constitue un moyen de valoriser les savoirs et valeurs africains jadis marginalisés et considérés comme sans valeur. La valorisation des savoirs locaux constitue l'un des moyens permettant la déconstruction des préjugés et stéréotypes africains qui tendent à considérer la culture occidentale et les savoirs exogènes comme supérieurs à la culture africaine et aux savoirs endogènes. C'est la posture utilitariste qui postule que la valeur des savoirs repose sur le pouvoir d'agir sur le réel et que le savoir est considéré comme une ressource dans une perspective productive.

Les appuis et freins à l'intégration des savoirs locaux à l'école.

 Les appuis à l'intégration des savoirs locaux à l'école.

Pour les enseignants interrogés, les savoirs locaux sont des savoirs empiriques et des connaissances utiles. C'est unanimement qu'ils ont vanté leurs mérites en considérant ces savoirs comme des savoirs empiriques et des connaissances utiles dont la valeur est indéniable et incontestable. Surtout c'est à partir des exemples concrets tirés de la médecine traditionnelle (pharmacopée) et de l'agriculture traditionnelle qu'ils ont jugés crédibles et efficaces les savoirs locaux. Ils ont soutenu que l'utilité avérée de ces connaissances est empiriquement démontrée. Contrairement à plusieurs discours dépréciatifs des enseignants à l'égard des savoirs locaux dans certains travaux (G. S. Aikenhead, 2006) ; (E. Shizha, 2007); (M.B. Ogunniyi et M.G. Hewzon, 2008), les enseignants togolais du secondaire interrogés ont unanimement manifesté des postures d'adhésion et d'ouverture, autrement dit, ils sont favorables à l'intégration des savoirs locaux à l'école comme leurs collègues gabonais des sciences (R. Moussavou, 2012). Sur le plan épistémologique, ils ont considéré que les savoirs locaux constituent des savoirs et des connaissances utiles, crédibles et avérés. Ils ont soutenu que les savoirs locaux méritent d'intégrer la sphère scolaire.

 Les freins à l'intégration des savoirs locaux à l'école.

- Obstacles épistémologiques.

En dépit des valeurs accordées aux savoirs locaux, nous avons remarqué que certains enseignants ont reconnu que cette crédibilité ne peut pas être valable pour tous les savoirs locaux surtout à cause du caractère spirituel et ésotérique qui entourent certaines pratiques et croyances. C'est dans cette optique que les enseignants ont reconnu que tous les savoirs locaux ne sont pas enseignables. Certains enseignants togolais ont également souligné que le secret entourant certaines pratiques détenues par les personnes âgées et les initiés constitue l'un des obstacles à l'accès aux savoirs locaux et par conséquent à leur intégration dans l'enseignement.

- **Obstacles institutionnels.**

L'un des principaux obstacles évoqués par les enseignants est le manque de formation des enseignants dans la prise en compte des savoirs locaux dans leurs cours. On note aussi l'absence de référentiels culturels propres au contexte socioculturel togolais et proche de l'environnement culturel des apprenants dans les manuels scolaires. Il y'a donc une rupture entre l'école togolaise et les réalités socioculturelles des apprenants.

- **Obstacles politiques.**

Sur le plan politique, il faut souligner le poids ou l'influence du passé colonial et des politiques néocoloniales sur le système éducatif togolais. En effet, le processus de scolarisation en Afrique et en l'occurrence au Togo a été marqué par la période coloniale. Ce processus de scolarisation fondé sur la pédagogie coloniale (E. Elamé, 2016) dont les méthodes et fondements illustrent bien la prétendue « mission civilisatrice » a activement contribué à instaurer une idéologie ségrégationniste et des préjugés racistes envers tout savoir qui était différent de celui des blancs. Dans ce contexte, tout savoir produit au sein des cultures africaines de même que les langues locales étaient catégoriquement interdits dans les écoles africaines. De plus, malgré les vastes réformes entamées par les autorités des pays africains nouvellement indépendants dans le

domaine des politiques éducatives, les plans d'ajustements structurels imposés par les partenaires financiers ont fini par plomber ces réformes contribuant ainsi à l'échec de leur mise en œuvre dans les systèmes éducatifs. Cet échec se justifie par le fait que les objectifs visés par les plans d'ajustements structurels étaient en majorité différents de ceux visés par les réformes des ex-colonies. Les objectifs visés par les pays africains étaient de démocratiser l'école et de l'adapter aux réalités socioculturelles locales autrement dit, il était question d'améliorer la qualité des programmes scolaires et des contenus d'enseignement à travers des réformes qui placent l'école africaine en général et togolaise en particulier dans son contexte socioculturel. Or, l'intention première des plans d'ajustements structurels étaient de promouvoir et de contribuer à l'augmentation des taux de scolarisation à l'école.

3. Discussion

Il est essentiellement question ici de confronter les résultats obtenus avec les résultats d'autres travaux notamment ceux de (R. Moussavou, 2012) ; (S. Lewandowski, 2007) ; (P. J. Hountodji, 1994) ; (G.S. Aikenhead, 2006) ; (E. Shizha, 2007) ; (M.B. Ogunniyi et M.G. Hewzon, 2008) etc. en faisant ressortir les ressemblances mais aussi les différences.

En effet, les résultats obtenus ont à certains niveaux des ressemblances mais aussi des singularités avec les résultats des travaux de (R. Moussavou, 2012 : 237) portant sur l'intégration des savoirs endogènes dans les cours des sciences au Gabon. Ces derniers ont montré que l'ensemble des enseignants gabonais des sciences interrogés ont reconnu que les savoirs endogènes constituent en grande partie des savoirs de qualité et valables sur le plan épistémologique. De même, ils estiment nécessaire de valoriser les savoirs endogènes, et ce, pour diverses raisons en l'occurrence qu'il s'agissait d'un patrimoine culturel qu'il faut préserver. Que dans certains pays (Chine et Japon par exemple), le fait d'avoir maintenu

des traditions n'a pas empêché ceux-ci de se développer ; bien au contraire et que, sur le plan économique, on peut tirer avantage de cette valorisation dans la mesure où leur exploitation peut donner lieu à des prises de brevet. Cependant, certains enseignants se sont montrés critiques et dubitatifs en ce qui concerne les aspects mystiques entourant l'usage de savoirs endogènes et surtout à propos des croyances sous-jacentes à certains interdits associés à des pratiques culturelles. Plusieurs d'entre eux ont noté que le secret entourant ces pratiques constituait un obstacle en ce qui concerne l'accès aux savoirs endogènes (ibid. : 239).

Les enseignants togolais se sont inscrits dans la même logique dans la mesure où d'une part, ils ont une « représentation positive » des savoirs locaux. Ils les considèrent comme des savoirs empiriques avérés et comme un patrimoine culturel à sauvegarder pour les générations futures d'où la nécessité de leur intégration à l'école. D'autre part, comme leurs collègues gabonais, ils ont reconnu que tous les savoirs locaux ne sont pas crédibles pour l'enseignement. Certains enseignants togolais ont également souligné que le secret entourant certaines pratiques détenues par les personnes âgées et les initiés constitue l'un des obstacles à l'accès aux savoirs locaux et par conséquent à leur intégration dans l'enseignement.

Un autre point de ressemblance qu'on note concerne les stratégies d'intégration des savoirs locaux. Les enseignants gabonais des sciences ont représenté l'intégration des savoirs endogènes à l'enseignement des sciences comme l'occasion de produire un document visant à formaliser les savoirs et à les standardiser. Selon eux, le document à produire doit suivre une certaine procédure. Tout d'abord, il doit consister en une transcription/traduction à l'écrit des savoirs oraux. Ensuite, il doit respecter les normes institutionnelles, c'est-à-dire avoir des qualités d'un document didactique qui aide les enseignants de façon à constituer un garde-fou. Par ailleurs, il devra permettre de «stopper» la dispersion des savoirs locaux, constituer l'outil de référence pour les évaluations, sans toutefois être une

panacée pour l'enseignant dont le savoir-faire et le jugement sont fiables. Ainsi, ce qui est sous-tendu par la production d'un support écrit, ce sont des valeurs institutionnelles et pédagogiques (ibid. : 246).

Les enseignants togolais à l'instar de leurs collègues gabonais des sciences ont souligné la nécessité au plan didactique de produire des supports pédagogiques dans le souci de standardiser et de formaliser l'enseignement des savoirs endogènes.

Les travaux des chercheurs tels que (G.S. Aikenhead, 2006), (E. Shizha, 2007), (M.B. Ogunniyi et M.G. Hewzon, 2008), ont souligné l'existence des obstacles à l'intégration des savoirs endogènes dans l'enseignement des sciences. On note tout d'abord la formation des enseignants puisque leur formation initiale basée sur les épistémologies disciplinaires propres aux sciences dites occidentales ne leur a pas permis d'aborder cette problématique. Ensuite, le manque d'information à propos des procédés pédagogiques d'intégration des savoirs endogènes dans l'enseignement. Enfin, l'absence de mesures de formation appropriées car l'intégration des savoirs endogènes à l'enseignement des sciences nécessite de développer et de maîtriser des approches pédagogiques innovantes qui permettent la conceptualisation des nouveaux contenus. Ils proposent la mise au point d'une formation continue qui leur donnerait l'occasion de clarifier leur compréhension des présupposés épistémologiques qui sous-tendent la production des savoirs endogènes et des savoirs scientifiques.

Les enseignants togolais interrogés, au moment de parler des freins à l'intégration des savoirs locaux ont aussi pointé du doigt le manque de formation des enseignants comme principal obstacle. C'est ainsi qu'ils ont proposé la mise en place d'une formation adéquate permettant de bien outiller les enseignants à aborder ces nouveaux contenus d'enseignement.

Un autre point de ressemblance, concerne l'importance accordée par les enseignants togolais à la valorisation des langues locales à l'école. Ils affirment que les langues locales interviennent dans le processus enseignement/apprentissage et permettent aux élèves de bien assimiler les enseignements et facilitent donc leurs apprentissages. C'est ainsi que l'enseignante FR2 a établi un rapport entre l'enseignement en langue étrangère et les échecs scolaires. Elle considère que l'enseignement en français est source de beaucoup d'échecs scolaires chez les élèves. Ce point de vue est partagé par certains auteurs déjà cités (C. Arnold et *al.*, 2006) qui établissent un lien entre la langue utilisée à l'école et le risque de déscolarisation ou d'échec scolaire. Des recherches sur les savoirs locaux à l'école au Burkina-Faso (M. L. Sanogo, 2004) ont montré que " le français constitue donc une entrave au développement des jeunes burkinabè. Il est une des raisons qui fait que le rendement interne du système éducatif est très faible, quel que soit l'indicateur utilisé car on note un faible taux de promotion et de fort taux de redoublements, d'abandons, d'exclusions aux différents niveaux du cycle" (cité par S. Lewandowski, 2007).

Les enseignants togolais portent un regard critique sur l'enseignement dispensé en français qu'ils jugent comme langue du colonisateur en raison des pesanteurs du passé colonial (surtout que le français a été imposé depuis la période coloniale française comme langue d'enseignement au détriment des langues locales). C'est ce que la chercheuse (C. Canut, 2010) fait remarquer quand elle souligne que le français jadis considéré comme langue d'émancipation et de progrès par la « mission » colonisatrice est aujourd'hui beaucoup contesté surtout dans les pays de l'Afrique de l'Ouest.

“Si le français, en Afrique de l'Ouest, à mesure que les colons justifiaient leur « mission civilisatrice, a longtemps valu comme langue du progrès, il constitue aujourd'hui, pour certains, de par son ambiguïté, un symbole d'assujettissement

qui, du point de vue local, serait à l'origine de la négation, voire de la destruction des cultures africaines“ (C. Canut, 2010).

En somme, les enseignants togolais ont un regard appréciatif et valorisant des savoirs locaux et de leur intégration à l'école contrairement aux enseignants interrogés dans d'autres travaux en Afrique du Sud, au Zimbabwe etc. qui semblent avoir un regard dévalorisant des savoirs locaux.

Conclusion

L'analyse des discours des enseignants a permis de comprendre leurs postures face aux savoirs locaux et à leur intégration à l'école.

D'une part, ils se sont montrés ouverts aux savoirs locaux et adhèrent à leur intégration à l'école car, ils affirment que les savoirs locaux sont des savoirs et connaissances empiriques dont la valeur est indéniable.. Ils dénoncent leur marginalisation à l'école et semblent exprimer une forme distanciation ou de remise en cause des contenus d'enseignement actuels et de la forme scolaire actuelle. Les enseignants considèrent que cette forme scolaire et les contenus d'enseignement favorisent la mise en valeur des savoirs exogènes au détriment des savoirs endogènes. D'autre part, ils se positionnent de manière critique à l'égard de ces savoirs locaux car, ils reconnaissent que tous les savoirs locaux ne sont pas fiables et crédibles à l'enseignement. Ils soulignent aussi que cette intégration ne va pas de soi car il existe beaucoup de difficultés relatives notamment au manque de formation des enseignants et à la valeur même des savoirs locaux. Ils sont conscients des enjeux de leur intégration à l'école et de la tension entre cette intégration et la légitimité ou la valeur épistémologique des savoirs locaux.

En somme, il ressort de cette recherche qu'au regard des postures des enseignants, l'intégration des savoirs locaux à l'école

au Togo soulève des questionnements qui portent surtout sur le système éducatif dans sa globalité et sur les contenus des programmes scolaires actuels conçus sur le modèle français depuis la période coloniale. Ils indiquent aussi qu'il est nécessaire de réfléchir sur les méthodes et processus de transmission des savoirs locaux (par exemple une possible collaboration entre l'école et la sphère associative) et à la formation des enseignants.

Références bibliographiques

AKKARI Abdeljalil, and PAYET Jean-Paul (2010), *Globalisation et transformations des systèmes éducatifs: Enjeux, réalités et avatars de la scolarisation dans les pays du sud: Introduction. Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du sud: Entre globalisation et diversification: 7-33.*

ALPE Yves and BARTHES Angela (2013), *De la question socialement vive à l'objet d'enseignement: comment légitimer des savoirs incertains ?* Les dossiers des sciences de l'éducation 29 : 33-44.

BA Cheikh (2019), *Quelle place pour les savoirs endogènes dans la lutte contre les changements climatiques?* NAAJ. Revue africaine sur les changements climatiques et les énergies renouvelables.

BARTHELEMY Carole (2015), *Les savoirs locaux: entre connaissances et reconnaissance.* VertigO-la revue électronique en sciences de l'environnement 6.1.

BARTHES Angela, and LANGE Jean-Marc (2018), *Développement durable, postures et responsabilité sociale des chercheurs en éducation.* Recherches en éducation 31.

BLANCHET Alain and GOTMAN Anne (1992), *L'enquête et ses méthodes: l'entretien.* Paris, Nathan.

HOUNTONDI Paulin (1994), *Savoirs endogènes: pistes pour une recherche.* Karthala, Paris.

LEWANDOWSKI Sophie (2007), *Le savoir pluriel: école, formation et savoirs locaux dans la société gourmantché au Burkina Faso*. Diss. Paris, EHESS.

MOUSSAVOU Raymonde (2012), *La possibilité d'intégrer les savoirs endogènes points de vue d'enseignants en formation*. Recherches qualitatives: 205.

OGUNNIYI M. B (2007), *Teachers' stances and practical arguments regarding a science-indigenous knowledge curriculum: Part 1*. International Journal of Science Education 29.8: 963-986.

OGUNNIYI M. B (2007), *Teachers' stances and practical arguments regarding a science-indigenous knowledge curriculum: Part 2*. International Journal of Science Education 29.10: 1189-1207.

SHIZHA Edward (2007), *Critical analysis of problems encountered in incorporating indigenous knowledge in science teaching by primary school teachers in Zimbabwe*. Alberta Journal of Educational Research 53.3.